

ANAIS

VI CONINTER

Congresso Internacional
Interdisciplinar em Sociais
e Humanidades

1 a 4 de novembro de 2017
João Pessoa - PB

2017



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA
E PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM SOCIAIS E HUMANIDADES

ANINTER-SH

Presidente

Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento,
Sociedade e Cooperação Internacional da UnB

Vice-Presidente

Ana Keila Pinezi
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Humanas e Sociais da UFABC

Secretário Geral

Francisco Ramos de Farias
Programa de Pós-Graduação em
Memória Social da UNIRIO

Suplente Secretário Geral

Adelaide Alves Dias
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos,
Cidadania e Políticas Públicas da UFPB

Secretária de Eventos

Wilson Madeira Filho
Programa de Pós-Graduação
em Justiça Administrativa - UFF

Suplente Secretária de Eventos

Eduardo José Marandola Junior
Mestrado Interdisciplinar em Ciências humanas
e Sociais Aplicadas da UNICAMP

Secretária de Pesquisa

Carlos Henrique Medeiros de Souza
Programa de Pós-Graduação em Cognição
e Linguagem da UENF

Suplente da Secretária de Pesquisa

Maria da Luz Alves Ferreira
Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social da UNIMONTES

Secretário de PósGraduação

Glauca Maria Costa Trinchão
Programa de Pós-Graduação em Desenho,
Cultura e Interatividade da UEFS

Suplente do Secretário de PósGraduação

Napoleão Miranda
Programa de Pós-Graduação em
Sociologia e Direito da UFF

Tesoureiro

Doriana Daroit
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento,
Sociedade e Cooperação Internacional da UnB

Suplente do Tesoureiro

Vanessa Maria de Castro
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
e Cidadania da UnB

Conselho Fiscal

Geraldo Márcio Timóteo
Programa de Pós-Graduação em
Políticas Sociais da UENF

Silvia Alicia Martinez Programa de
Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF

Gilmar Ribeiro dos Santos

Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social da UNIMONTES

Suplente do Conselho Fiscal

Denise Rosana da Silva Moraes
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTES

Andrea Hentz de Mello

Programa de Pós-Graduação de Dinâmicas
Territoriais e Sociedade na Amazônia da
Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará

Eliana Crispim França Luquette

Programa de Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem da UENF



EPISTEMOLOGIAS NÃO COLONIAIS E OS DESAFIOS DA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INTERDISCIPLINAR

ANAIS VI CONINTER

TRABALHOS COMPLETOS

ISSN 2316-266X, n.6, v.1



INSTITUIÇÃO PROMOTORA

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (ANINTER-SH)

INSTITUIÇÃO ORGANIZADORA

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH/ CCHLA/ UFPB)

INSTITUIÇÕES DE APOIO

Universidade Federal de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PPGDH - CAC - UFPE

Universidade Federal de Goiás

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos
PPGIDH - NDH - UFG

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas
PPGDH - NDH - PUC-PR

Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania
PPGDH - CEAM – UnB

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

C749a Congresso Internacional em Sociais e Humanidades (6 : 2017 : João Pessoa, PB). Anais [do] VI Congresso Internacional em Sociais e Humanidades [recurso eletrônico] : Epistemologias não coloniais e os desafios da construção do conhecimento interdisciplinar / ANINTER-SH.—, 2017. 3.444p.

pdf disponível em: <http://www.aninter.com.br/>

ISSN 2316-266X, n.7, v.1.

1.Ciências sociais. 2. Democracia. 3. Memória. 4. Antropologia. 5. Conhecimento interdisciplinar. I. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. I. Título. II Título: Democracia, memória e etnosaberes: perspectiva transversais interdisciplinares.

CDU 165

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adelaide Alves Dias – UFPB
Airton dos Reis Pereira – UNIFESSPA
Alba Valéria Santos Simon – UFF
Alexandre Magno – UFPB
Amanda Marques - UFPB
Ana Keila Pinezi – UFABC
Andréa Hentz de Mello – UNIFESSPA
Carlos Henrique Medeiros Souza
Denise Rosana da Silva Moraes – UNIOESTE
Doriana Daroit – UNB
Dostoiowski Mariatt de Oliveira Champangnatte - UNIGRANRIO
Edma do Socorro Silva Moreira - UNIFESSPA
Eduardo Marandola Jr.- UNICAMP
Eliana Crispim Franca Luquetti – UENF
Elio Chaves Flores – UFPB
Elton Dias Xavier – UNIMONTES
Fernanda Castro Manhães – UENF
Fernando José Martins – UNIOESTE
Francisco Ramos de Farias-UERJ
Geraldo Roberto Timóteo – UENF
Gilmar Ribeiro dos Santos – UNIMONTES
Giuseppe Tosi – UFPB
Gláucia Regina Vianna – UNIRIO
Gláucia Trinchão – UEFS
Glenda Cristina Valim de Melo – UNIRIO
Gustavo Barbosa de Mesquita Batista – UFPB
João Batista de Almeida Costa – UNIMONTES
Leila Beatriz Ribeiro – UNIRIO
Lobélia da Silva Faceira – UNIRIO
Lucia de Fatima Guerra Ferreira – UFPB
Luciana de Oliveira Dias – UFG
Luciano Nascimento Silva – UEPB
Luziana Ramalho Ribeiro – UFPB
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda – UFPE
Marcus Fabiano Goncalves da Silva – UFF
Maria Cecília Barreto Amorin Pilla – PUC/PR
Maria da Luz Alves Ferreira – UNIMONTES
Maria de Fatima Ferreira Rodrigues – UFPB
Maria de Fátima Rodrigues Makicuhi – UNB
Maria de Nazaré Tavares Zenaide – UFPB
Maria Helena Souza Ide – UNIMONTES
Mauro Cardoso Simões – UNICAMP
Michele Cunha – UFG
Nadir Francisca Santana de Nogueira – UENF
Napoleão Miranda – UFF
Nilton Abranches – UFPB
Ricardo Barbosa de Lima – UFG
Rita de Cassia Cavalcanti Porto – UFPB
Rodrigo Freire de Carvalho e Silva – UFPB
Rosalee Santos Crespo Istoe – UENF
Rosana de Carvalho Martinelli Freitas – UFSC
Samuel Klauck – UNIOESTE
Sandra Francisca Bezerra Gemma – UNICAMP

Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF
Silvia Alicia Martínez – UENF
Suelídia Maria Calaça – UFPB
Tarcia Regina Silva – UPE
Teresa Peixoto Faria – UENF
Timothy Denis Ireland – UFPB
Tula Maria Rocha Moraes - UFVJM
Vanessa Maria de Castro – UNB
Vilma de Fátima Machado – UFG
Wilma Martins de Mendonça – UFPB
Wilson Madeira Filho – UFF

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adelaide Alves Dias (UFPB)
Alexandre Magno Tavares da Silva (UFPB)
Elio Chaves Flores (UFPB)
Geovani Soares de Assis (UFPB)
Maria de Fátima Ferreira Rodrigues (UFPB)
Maria de Nazaré Zenaide Tavares (UFPB)
Norma Maria de Lima (UFPB)
Rita de Cassia Cavalcanti Porto (UFPB)
Suelídia Maria Calaça (UFPB)
Tacyana Karla Gomes Ramos (UFS)
Viviany Silva Araujo Pessoa (UFPB)
Ana Lúcia de Sousa (UFPB)
Camila Antero (UFPB)
Djamere de Sousa Braga Leite (UFPB)
Francisco Alex Pereira Soares (UFPB)
Gênesis Jácomo Vieira Cavalcanti (UFPB)
Guilherme Pinto do Nascimento (UFPB)
Isabelle Sercundes Santos (UFPB)
Jadgleison Rocha Alves (UFPB)
José Kellyton Pessoa de Oliveira (UFPB)
Jullyanna Oliveira Bezerra (UFPB)
Kecya Rhuane Antenorina Matos (UFPB)
Lucirino Fernandes Santos (UFPB)
Maria Izabel Cavalcante (UFPB)
Maria Roberta de Alencar Oliveira (UFPB)
Natália de Oliveira Melo (UFPB)
Nilton Abranches (UFPB)
Olívia Maria de Almeida (UFPB)
Priscila Simões Gomes (UFPB)
Ramon Olímpio de Oliveira (UFPB)
Renata Felinto de F. Aries (UFPB)
Rosilene Silva Santos da Costa (UFPB)
Sawana Araújo Lopes de Souza (UFPB)
Sergio Pessoa Ferro (UFPB)
Suyane Alves de Queiroga Vilar (UFPB)
Thiago Henrique de Assis Albuquerque (UFPB)
Wendell Macedo (UFPB)

Apresentação

A realização do VI CONINTER se justificou pela necessidade de fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação da área interdisciplinar na medida em que se propõe a discutir as questões relativas à produção universitária brasileira e latino-americana ainda como consumidora de teorias estrangeiras, em especial, o aporte europeu e norte-americano face aos processos decoloniais. A ampliação da perspectiva interdisciplinar aponta, também, para a criação de novas epistemologias e para o reforço da empiria, ambos campos em que a novidade das pesquisas implica em criar e elaborar métodos e análises e não mais simplesmente importar referenciais.

Os Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares, além de formar pesquisadores, mestres e doutores, realizam nacional e localmente programas de Iniciação Científica e Iniciação Científica EM, abrangendo pesquisadores em formação nos cursos de graduação e ensino médio e favorecendo o aprofundamento das questões relativas às temáticas nacionais, regionais e locais, permitindo a socialização das produções dos pesquisadores.

O tema central do VI CONINTER: Epistemologias não coloniais e os desafios da construção do conhecimento interdisciplinar justificou-se pela atualidade e relevância frente aos desafios postos pela realidade social latino-americana vigente.

As atividades do VI CONINTER foram variadas. Simpósios de grupos de pesquisas, encontro nacional dos PPGDHs da área interdisciplinar, conferência, lançamento de livros, minicursos, mesas temáticas e comunicações orais nos respectivos GTs.

Os Anais Eletrônicos do VI CONINTER contam com mais de 400 trabalhos completos publicados. Segue a referência de citação:

ANAIS VI CONINTER – TRABALHOS COMPLETOS. ANINTER-SH/PPGDHs-UFPB, João Pessoa, 1 a 4 de novembro de 2017. [ISSN 2316-266X. n. 6, v.1].

Disponível: <http://viconinter.com.br/>

Sumário

GT: 1 - Ciências Sociais, Literaturas e Artes	1
Coordenadores: Dostoiewski Champangnatte e Marcus Fabiano Gonçalves	
A MODERNIDADE RECUSADA: AS REATUALIZAÇÕES DE ROUSSEAU NA LITERATURA BRASILEIRA	2
Autora: MENDONÇA, Wilma Martins de	
A REPRESENTAÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
Autores: Geucineia de Souza Pencinato; Joyce Vieira Fettermann; Sonia Maria da Fonseca Souza e Pedro Wladimir do Vale Lira	
ENTRE INTEGRAÇÃO EMPREGATÍCIA E EVITAÇÃO SOCIAL: EXPLORANDO AS RELAÇÕES DE VIZINHANÇA ENTRE GRUPOS SOCIALMENTE DISTANTES EM TRÊS BAIRROS POPULARES DE SALVADOR DA BAHIA (BRASIL)	26
Autor: Stephan Treuke	
ESCOLA E FAMÍLIA EM PROL DA LEITURA E DA LITERATURA	38
Autoras: Clesiane Bindaco Benevenuti e Joyce Vieira Fettermann	
ESCRITA, EXPERIÊNCIA E MUDANÇAS CLIMÁTICAS	48
Autora: Carolina Cantarino Rodrigues	
ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ALTERIDADE UMA QUESTÃO METODOLÓGICA	60
Autores: Bruno Dias Soares e Valéria da Glória Pereira de Brito	
IMAGINÁRIO CULTURAL DA MORTE: UMA INVESTIGAÇÃO EM SUA ONTOLOGIA SOCIAL TRANSPOSTA NAS OBRAS ‘AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE’ E ‘INCIDENTE EM ANTARES’	72
Autoras: Nataly Yolanda Capelari; Ana Carolina Acom e Denise Rosana da Silva Moraes	
KYWENU: A PINTURA CORPORAL COMO VESTIMENTA DA PELE NA EPISTEMOLOGIA KURÂ-BAKAIRI	83
Autoras: Isabel Teresa Cristina Taukane e Ludmila de Lima Brandão	
GT: 2 - Estudos de gênero, sexualidades e corporalidades	95
Coordenadores: Teresa Kleba Lisboa e Felipe Bruno Martins Fernandes	
“CAÇA ÀS BRUXAS” ANTE AS VEREDAS EPISTEMOLÓGICAS FEMINISTAS DECOLONIAIS	96
Autoras: Catarina Nascimento de Oliveira; Inara Fonseca Ferreira Mandu da Silva e Teresa Kleba Lisboa	
ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: UMA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	107
Autoras: Fernanda de Souza Cardoso e Fernanda Fonseca Lima	
AS DOULAS NA ASSISTÊNCIA AO PARTO NO BRASIL: DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DO CÂNONE DA CIÊNCIA OBSTÉTRICA	123
Autoras: Inara Fonseca e Rosana Martinelli Freitas	
COLONIZAÇÃO, GÊNERO E VIOLÊNCIA: REFLEXOS DA NATURALIZAÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO DAS ESTRUTURAS DE PODER	138
Autoras: GABRIELA BOTHREL ECHEVERRIA; VERÔNICA TEIXEIRA MARQUES e VIVIANNY KELLY GALVÃO	

COMPORTAMENTO DE RISCO DE MULHERES IDOSAS FRENTE AO HIV/AIDS	149
Autoras: Márcia Regina Pacheco Soares; Rosalee Santos Crespo Istoe; Fernanda Castro Manhães; Diana Paola Gutiérrez Diaz de Azevedo e Lea Sandra Risse	
FACETAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO: TERCEIRIZAÇÃO E ATIVIDADE INFORMAL	163
Autores: Viviane Herculiani Cardillo; Flávia Traldi de Lima; Sandra F. B. Gemma; Rafaela Fernanda Barbosa de Siqueira; Adílio Renê Almeida Miranda e Mônica Carvalho Alves Cappelle	
HIV/AIDS EM MULHERES: UM DEBATE SOBRE A FEMINILIZAÇÃO DA EPIDEMIA BRASILEIRA	192
Autores: BRAGA, Manoel Carlos Alves e PEREZ, Adriana Medalha	
HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCONSTRUINDO CONCEITOS PARA CONSTRUIR VALORES	205
Autoras: AMARAL, Shirlena Campos de Souza; CASTELO BRANCO, Amanda Leal; ARAUJO, Fernanda Zanon Silva; GOMES, Nilvia Coutinho; SILVA, Gabriela do Rosario e CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de	
JOVENS E COMPORTAMENTO SEXUAL DE RISCO: POLÍTICAS SOCIAIS E PREVENÇÃO	216
Autores: Anna Cássia Ferreira Gonçalves Teixeira e Rodrigo da Costa Caetano	
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS E GÊNERO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES	227
Autores: RIBEIRO, Natália Soares e NASCIMENTO, Giovane do	
MULHERES NEGRAS, ASSENTADAS DE REFORMA AGRÁRIA NO SUL DE MINAS: TITULAÇÃO E POSSIBILIDADES DE IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA	244
Autoras: Natércia Ventura Bambirra e Teresa Kleba Lisboa	
MULHERES VIAJANTES: NARRATIVAS E SENSIBILIDADES QUE APROXIMAM ESTUDOS FEMINISTAS E ESTUDOS DO TURISMO	255
Autoras: Gransotto, Luciana e Wolff, Cristina Scheibe	
O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENTATIVAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO	268
Autoras: Ana Lúcia de Sousa e Adelaide Alves Dias	
O TETO DE VIDRO E AS INSTITUIÇÕES MILITARES: UM ESTUDO DE CASO NO 7º BATALHÃO DE BOMBEIROS MILITAR DE MINAS GERAIS	278
Autores: ARAÚJO, Welberte. F. e SANTOS, Gilmar. R.; SALES, Dimas. R	
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A TEMÁTICA GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE	293
Autoras: Ângela Kaline da Silva Santos; Anna Karla de Lima Freitas; Bernadete de Lourdes Figueredo Almeida e Lucicleide Cândido dos Santos	
RELAÇÕES DE GÊNERO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS MULHERES EM COMUNIDADES PESQUEIRAS DOS MUNICÍPIOS DE QUISSAMÃ E SÃO JOÃO DA BARRA, RJ	308
Autores: MORAES, Deisimara Barreto Peixoto Gomes; GANTOS, Marcelo Carlos; MARTÍNEZ, Silvia Alicia e HELLEBRANDT, Luceni	
UMA ETNOGRAFIA DA SUB-REPRESENTAÇÃO DE MULHERES, NEGROS, LGBT, INDÍGENAS E DEFICIENTES NAS ELEIÇÕES BRASILEIRAS DE 2014 E 2016	319
Autores: Shirlei Santos de Jesus Silva e Felipe Bruno Martins Fernandes	

GT: 3 - O Futuro da sexualidade a partir do Direito	328
Coordenadores: Eder Fernandes Monica e Carla Appolinário de Castro	
A SITUAÇÃO LABORAL DA MULHER NEGRA SOB A ÓTICA INTERSECCIONAL	329
Autora: Angélica Kely de Abreu	
CONTRIBUIÇÕES DA ECONOMIA SOCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E O CUIDADO FEMININO	342
Autoras: Andréia Anschau e Solange Regina Marin	
DE CANDACES A ESCRAVAS: BREVES REFLEXÕES ACERCA DA LUTA CONTRA A DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA SOBRE A MULHER NEGRA NO BRASIL	358
Autores: Cristina da Conceição Silva; José Geraldo da Rocha; Fábila de Castro Lemos e Dilermando Moraes Costa	
GÊNERO E LOUCURA: O FEMININO E SUAS INTERFACES COM AS INTERNAÇÕES PSIQUIÁTRICAS	369
Autoras: MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos; MARTINS, Luci Helena Silva e PEREIRA, Raimara Gonçalves	
NEOEUGENIA: UM DESAFIO FACE AOS AVANÇOS DA BIOTECNOLOGIA	378
Autores: MOREIRA, Raquel Veggi; CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat e GONÇALVES NETO, Ari	
O SUJEITO TRANSEXUAL: A NECESSIDADE DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO PARA UMA EFICAZ PRODUÇÃO NORMATIVA	390
Autores: Soromenho-Pires, Antonio Carlos de Sousa; Freire, Lorena Martins e Castelo Branco, Natália Cristina Corrêa	
RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO¹	402
Autoras: SANTOS, Juliana de Jesus e FERREIRA, Maria da Luz Alves	
 GT: 4 - Antirracismo e sociedade	 415
Coordenadores: Roberto Carlos da Silva Borges e Glenda Cristina Valim de Melo	
A LEI 10.639/2003 E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS	416
Autoras: PEREIRA, Raimara Gonçalves; MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos e BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra	
A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: DESVELANDO OS DISCURSOS DE DISCENTES COTISTAS DA UENF E DA UFF	426
Autores: SILVA, Gabriela do Rosario; AMARAL, Shirlena Campos de Souza e MOURA, Sérgio Arruda de	
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AÇÃO AFIRMATIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	444
Autora: Souza, Sawana Araújo Lopes de	
CONSIDERAÇÕES SOBRE BRANQUIDADE E BRANQUITUDE NO PENSAMENTO INTERDISCIPLINAR DE GUERREIRO RAMOS E AMÍLCAR CABRAL (1940-1980)	456
Autor: Elio Chaves Flores	
CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA E POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL	470
Autoras: Cristiana Luiz e Neurialan Araújo	
O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO BAIANO: UMA EXPRESSÃO DA LUTA ANTIRRACISTA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	484
Autor: Encarnação, Luís Gustavo Santos	

POLÍTICAS SOCIAIS POBRE PARA POBRES: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	499
Autoras: Rosilene Silva Santos da Costa e Adelaide Alves Dias	
POR UMA INFÂNCIA COM PRINCESAS E PRÍNCIPES NEGRAS/OS	510
Autoras: Tarcia Regina da Silva e Adelaide Alves Dias	
GT: 5 - Educação, diversidade e políticas de afirmação	537
Coordenadores: Shirlena Campos de Souza Amaral e Patricia Teles Alvaro	
A CRIANÇA AUTISTA E SUA INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA: MAPEANDO E IDENTIFICANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	538
Autoras: Adelaide Alves Dias e Joasliny de Souza Lacerda	
A PRESENÇA DO FUNK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE EXPRESSÃO DA JUVENTUDE NEGRA CARIOCA	548
Autores: Claudia Ribeiro e Carlos Henrique dos Santos Martins	
BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NOS PERCENTUAIS DE ACESSO E CONCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOB A VARIÁVEL RAÇA/ COR	560
Autores: Santana. Luciana A. A. ; Encarnação. Luís G. S.; Meirelles. Everson C. de A. e Silva. Leandro M.	
DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, PARTICIPAÇÃO E AS DIFERENÇAS DE ESCOLARIDADE ENTRE BRANCOS E NEGROS	572
Autores: Sérgio de Azevedo; Nilo Lima de Azevedo e Joseane de Souza	
DIREITOS HUMANOS, RECONHECIMENTO E RESPEITO À DIVERSIDADE: EM PAUTA O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR	586
Autoras: AMARAL, Shirlena Campos de Souza; TOMAZ, Anna Caroline dos Santos; SOUZA, Solange Batista de ; SILVA, Gabriela do Rosario Silva e CASTRO, Maria José Gomes da Silva	
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO	597
Autoras: IDE, Maria Helena de Souza; AMORIM, Mônica Maria Teixeira; MURTA, Emília e ALVES, Maria Railma	
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE	611
Autoras: Ana Carolina de Sousa Vaz; Tarianne da Silva Pinto Bertoza; Lilian Sagio Cezar e Shirlena Campos de Souza Amaral	
FUNDAMENTAÇÕES REFLEXAS DETERMINADAS PELA SUPREMA CORTE BRASILEIRA RELATIVAS ÀS APLICABILIDADES DO SISTEMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NOS CONCURSOS PÚBLICOS	622
Autores: Daniel André dos Santos Farias e Shirlena Campos de Souza Amaral	
GESTÃO AMBIENTAL SUSTENTÁVEL: APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL CONFORME RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 15/06/2012	633
Autores: ARAUJO, ALINE GIURI e SILVA FILHO, GILSON	
O DIREITO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI	649
Autores: Paula Márcia Seabra de Sousa e Gerson Tavares do Carmo	
O INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS E A LEI Nº 11.892/2008	664
Autores: Geórgia Valéria A. L. Nunes; Verônica Teixeira Marques e Daniela do Carmo Kabengele	

PERFIL DA POPULAÇÃO DO BRASIL EM RELAÇÃO AO ACESSO E CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR	676
Autores: Keline Santos de Carvalho; Luís Gustavo Santos Encarnação; Danilo Conceição dos Santos e Arisne Munique Ramos	
POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS?	689
Autores: Yago Abreu Barbosa dos Santos; Robson Alexandre de Souza e Maria da Luz Alves Ferreira	
POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS: SISTEMA DE COTAS, DIREITOS HUMANOS E LUTA POR JUSTIÇA SOCIAL	701
Autoras: Bárbara Viana Villaça e Elaine Estaneck Rangel dos Santos	
GT: 6 - Religião, Direitos Humanos e Cidadania no Brasil	712
Coordenadores: Ana Keila Mosca Pinezi e Dario Paulo Barrera	
O DISCURSO DA ONU SOBRE DIREITOS E LIBERDADES SEXUAIS REPRODUTIVAS DAS MULHERES SOB OS OLHOS DA RELIGIÃO NO BRASIL	713
Autora: Larissa Maria de Queiroz	
PLURALISMO, TOTALITARISMO E DEMOCRACIA SOBRE A DIFICULDADE DE CONSOLIDAR DIREITOS HUMANOS E SOCIAIS	724
Autoras: Vanessa do Carmo Diniz e Luci Helena Silva Martins	
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA ENFERMAGEM	738
Autores: Ana Lídia Cota; Daiane Almeida; Daniglayse Vieira; Pedro Simonard; Thalita Pereira e Verônica Marques	
GT: 7 - Conflitos socioambientais	750
Coordenadores: Wilson Madeira Filho e Napoleão Miranda	
A ECOLOGIA INTEGRAL, O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS DESLOCADOS AMBIENTAIS PELAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS SEGUNDO A ENCÍCLICA LAUDATO SI: FRAGMENTOS DO AINDA NOVO PARADIGMA JURÍDICO-AMBIENTAL DEFENDIDO PELO PAPA FRANCISCO EM TEMPOS DE INSUSTENTABILIDADES ANTROPOCENTRISTAS	751
Autores: BOLSON, Simone Hegele e MIRANDA, Napoleão	
AMBIENTE, SOBERANIA ALIMENTAR E AGROTÓXICOS: O DESAFIO DA REGULAÇÃO ESTATAL NA PRODUÇÃO AGROALIMENTAR BRASILEIRA	767
Autoras: Maria Goretti Dal Bosco e Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega	
ANIMAIS COMO SUJEITOS DE DIREITO: UMA TRANSFORMAÇÃO FUNDAMENTAL À OBTENÇÃO DA DIGNIDADE	780
Autora: LUIZA ALVES CHAVES	
AS DEMANDAS POR NOVAS USOS DA MACONHA NO BRASIL E A QUESTÃO DO CULTIVO	792
Autores: Ana Maria Motta Ribeiro e Bernardo São Clemente	
CONFLITOS AGRÁRIOS E RESISTÊNCIA POLÍTICA: O CASO DE UNIÃO BANDEIRANTES/RO	807
Autores: Napoleão Miranda e João Bosco Peixoto de Almeida	

DESENVOLVIMENTO URBANO, CONFLITO SOCIOAMBIENTAL E ACESSO À JUSTIÇA: UM ESTUDO DA ATUAÇÃO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF) NO CONFLITO DO QUILOMBO DE PARATIBE – PB	823
Autores: Helayne Candido Pereira e Napoleão Miranda	
PARA ALÉM DE UM DESLOCAMENTO GEOGRÁFICO- ANALISANDO A MONOCULTURA DE ALGODÃO E AS MIGRAÇÕES EM PORTEIRINHA- MG	835
Autoras: Maria Cecília Cordeiro Pires e Andrea Maria Narciso Rocha Paula	
PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA GESTÃO DA BAÍA DE GUANABARA	847
Autores: Daniel Graef e Wilson Madeira	
PENSANDO A SEGURANÇA ALIMENTAR COMO QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS NO PROJETO SISAN/MDSA/UFF	859
Autores: RODRIGUES, Wagner de Oliveira e LIMA, Roberta Oliveira	
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SOCIOBIODIVERSIDADE EM ORIXIMINÁ: QUANDO O ORDENAMENTO TERRITORIAL PRODUZ O CONFLITO	872
Autores: RODRIGUES, Wagner de Oliveira e MADEIRA FILHO, Wilson	
SOBRE O CONFLITO DO CAPITAL NO RURAL: O BANCO CENTRAL DO BRASIL E SUA INTERVENÇÃO NUMA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL DO INTERIOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA	886
Autores: LIMA, Roberta Oliveira; JESUS, Júlio C. Moreira de e RODRIGUES, Wagner Oliveira	
GT: 8 - Conservação da natureza, conflitos ambientais e comunidades tradicionais	897
Coordenadores: Márcia Barros Ferreira Rodrigues e Ana Maria Motta Ribeiro	
A CATEGORIA DESENVOLVIMENTO E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE COMUNIDADES TRADICIONAIS	898
Autora: Luíza Helena Salviano dos Santos Montes Almeida	
A IMPLANTAÇÃO DO PORTO DO AÇU, DESAPROPRIAÇÃO DE TERRAS E APROPRIAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS	915
Autoras: Leila Alves Vargas e Kamila Teixeira Crisóstomo	
BIOÉTICA AMBIENTAL: FERRAMENTA PARA UMA GESTÃO SUSTENTÁVEL NA (RE)UTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DE ROCHAS ORNAMENTAIS	923
Autores: VIANA, Luciene da Silva; SILVA FILHO, Gilson; SILVA, Fatima Maria e TEIXEIRA, Cintia Cristina Lima	
CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS/OS PESCADORAS/ES DE FAROL DE SÃO TOME, CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ: UMA ANÁLISE DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS	941
Autores: SOUZA, Suelen Ribeiro de; HELLEBRANDT, Luceni; MARTÍNEZ, Silvia Alicia e GANTOS, Marcelo Carlos	
CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E O ORDENAMENTO PESQUEIRO: O LUGAR DO SABER TRADICIONAL NO DEFESO DA LAGOA DE ARARUAMA, CABO FRIO, RJ	952
Autores: Naetê Barbosa Lima Reis e Geraldo Marcio Timóteo	
DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO RACISMO AMBIENTAL: APORTES DAS LUTAS ANTIRRACISTAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA QUE EMERGEM DOS TERREIROS	968
Autora: Alessandra Nzinga	
DO AGRO “POP” AO “SEM-TERRA” BANDIDO: REFLEXÕES SOBRE HOMEM, CULTURA, NATUREZA E MEIO-AMBIENTE	983
Autores: Iana Carla Couto; Virgínia Lima dos Santos Levy e Marcos Fábio Freire Montysuma	

ESTRATÉGIAS DE RECICLAGEM EM SALA DE AULA COMO IMPORTANTE FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	994
Autores: Suelane Costa dos Santos; Suária Costa dos Santos; Gilson Silva-Filho; Cíntia Cristina Lima Teixeira; Helimar Rabello; Jaqueline Ramalho Noqueira Santos; Marilene Dilem da Silva; Natália Ribeiro Bernardes; Raphael Cardoso Rodrigues e Tatiana Silva Lopes	
ETNOBOTÂNICA E COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A RELAÇÃO HOMEM E MEIO AMBIENTE	1006
Autores: Daniglayse Santos Vieira e Pedro Simonard	
O CONFLITO SOCIOAMBIENTAL NO DISTRITO DE SÃO JOAQUIM, CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM-ES: POPULAÇÃO INVISIBILIZADA E O DISCURSO DE DESENVOLVIMENTO URBANO-ECONÔMICO	1018
Autores: FERREIRA, Oswaldo Moreira e RANGEL, Tauã Lima Verdan	
PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE PRODUTORES RURAIS: UMA PERSPECTIVA DA PRESERVAÇÃO DA MATA CILIAR PARA MANUTENÇÃO DE NASCENTES	1032
Autores: Tatiana da Silva Lopes; Marilene Dilem Silva; Willian dos Santos Gomes; Erivelton Gomes Garcia; Michel Silva Dias; Helimar Rabello; Vinícius Rocha Leite; Raphael Cardoso Rodrigues; Natália Ribeiro Bernardes; Cintia Cristina Lima Teixeira e Gilson Silva Filho	
GT: 9 - Cultura Religiosa, Luta de Classes e Conflitos Territoriais	1044
Coordenadores: Alba Simon e Annelise Fernandez	
PRÁTICAS, RELAÇÕES E DISTINÇÕES DA JUREMA SAGARDA EM RIO TINTO, PARAÍBA	1045
Autores: Geraldo de França Alves Jr e Caio Nobre Lisboa	
TERRA E TRADIÇÕES SUBMERSAS: UM OLHAR SOBRE OS EFEITOS DA CONSTRUÇÃO DA HIDRELÉTRICA DE IRAPÉ, NAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS, CULTURAIS E RELAÇÕES DE PARENTESCO DOS POVOS REALOCADOS	1057
Autoras: Célia Lopes Azevedo; Luiza Pimenta Guimarães e Ana Paula Glinfskoi Thé	
GT: 10 - Informação, educação e tecnologias	1069
Coordenadores: Carlos Henrique Medeiros de Souza e Cleonice Puggjan	
A EDUCOMUNICAÇÃO E AS MÍDIAS DE FUNÇÃO PÓS-MASSIVA	1070
Autores: Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes; Kárin Klem Lima; Fabio Machado de Oliveira e Analice de Oliveira Martins	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ATUAL FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	1083
Autores: Ezequiel Gonçalves de Paula; Joyce Vieira Fettermann; Sonia Maria da Fonseca Souza; Poliana da Silva Carvalho e Fermín Alfredo Tang Montané	
A MATEMÁTICA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO AGRÔNOMO	1095
Autora: Elaine Estaneck Rangel dos Santos	
A PRESENÇA DO INTERCAMBISTA DE ENSINO SUPERIOR EM REDES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO SOLIDÁRIAS	1110
Autores: CARDOSO, Antônio Dimas e RIBEIRO, Maria João Alves	
A SOCIEDADE DA SOLIDÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE REAL E VIRTUAL	1122
Autores: Amaro Sebastião Souza Quintino e Jackeline Barcelos Corrêa	

AS FAMÍLIAS E O (CIBER)ESPAÇO: UMA DESAFIADORA RELAÇÃO QUE CONVIDA AOS ESTUDOS INTERDISCIPLINARES	1135
Autores: BOECHAT, Ieda Tinoco; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de e CABRAL, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat	
AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS	1145
Autoras: Márcia Regina Pacheco Soares; Rosalee Santos Crespo Istoe; Fernanda Castro Manhães; Fernanda Gonçalves Fernandes e Nilza Franco Portela	
CARACTERIZAÇÃO DO RECEIO DE ESCREVER E A RESISTÊNCIA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	1159
Autores: Jackeline Barcelos Corrêa e Amaro Sebastiao de Souza Quintino	
DA CONSTRUÇÃO DA REPORTAGEM À FORMAÇÃO CRÍTICA: O GÊNERO JORNALÍSTICO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA	1171
Autora: Rosângela Dias Carvalho do Nascimento	
DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE NOTÍCIAS AUTOGERENCIÁVEL COM MODELO 3C	1185
Autores: OLIVEIRA, Fabio Machado e SOUZA, Carlos Henrique Medeiros	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONCEITOS E PRECONCEITOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL	1196
Autores: Célia Lopes Azevedo; Luiza Pimenta Guimarães; Renilson Soares dos Santos e Sandra Renata Fonseca Mota	
EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NA ESCOLA: DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL, COMO CONSEQUÊNCIA DO AVANÇO DO CAPITAL NO ESPAÇO ESCOLAR, INFLUENCIANDO DIRETAMENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	1209
Autores: Sarah Gonçalves Ribeiro e Marlon Ney Gomes	
IMPORTÂNCIA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR	1222
Autores: Cíntia Cristina Lima Teixeira; Nathalia Venturini Zamboni; Taiwan de Souza Araújo; Gilson Silva-Filho; Jaqueline Ramalho Noqueira Santos; Marilene Dilem da Silva; Natália Ribeiro Bernardes; Raphael Cardoso Rodrigues; Helimar Rabello e Tatiana Silva Lopes	
INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO DE ALUNOS TALENTOSOS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR	1235
Autoras: Selma de Souza Sanglard e Vera Lucia Deps	
MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO DO PERFIL TECNOLÓGICO DE DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	1246
Autores: Matheus Carvalho de Mattos e Carlos Henrique Medeiros de Souza	
NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: INOVAÇÃO A SERVIÇO DA INCLUSÃO	1260
Autora: Silva, Iolanda da Costa da	
O GEOGEBRA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERCEPÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	1271
Autores: BITENCOURT, José Otávio Moulin; TONELLI, Elizangela; BARBOSA, Geovane Carlos e VASCONCELOS, Raíza Teixeira Griffo	
O HIPERTEXTO DIGITAL COMO FACILITADOR DA LEITURA E DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	1277
Autoras: Joyce Vieira Fettermann; Clesiane Bindaco Benevenuti e Elaine Teixeira da Silva	

O USO DA INFORMÁTICA COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS	1287
Autores: Natalia Ribeiro Bernardes; Raphael Cardoso Rodrigues; Leandro de Oliveira Vial; Marilene Dilem Silva; Cintia Cristina Lima Teixeira; Gilson Silva Filho; Tatiana da Silva Lopes e Helimar Rabello	
O USO DAS TICS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS AUTISTAS	1299
Autores: CLEVELARES, Giovanna Tonelli; TONELLI, Elizangela; MONELLIS, Thais Damacena e DA SILVA, Paulo César Santos	
PARÓDIAS MUSICALIZADAS COMO ESTRATÉGIA MNEMÔNICA PARA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE BIOLOGIA CELULAR	1309
Autores: BORGES, Dayse Sampaio Lopes e DAMATTA, Renato Augusto	
POLÍTICA EDUCACIONAL E REALIDADE CONTEMPORÂNEA NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL	1321
Autores: Sarah Gonçalves Ribeiro e Marlon Ney Gomes	
TECNOLOGIAS E MEMÓRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DOCENTE	1334
Autoras: Rejany dos S. Dominick; Cirlene B. da Conceição; Paula Fernanda de B. Barbirato e Ana Cristina M. M. Vieira	
UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DIGITAL E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO DE IDOSOS NO BREJO PARAIBANO	1349
Autores: Márcia Verônica Costa Miranda; José Lourivaldo da Silva e Cinthia Carla Claudino Grangeiro	
GT: 11 - Interdisciplinaridade, educação, inclusão social e tecnologias assistivas	1361
Coordenadores: Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis e Edicléa Mascarenhas Fernandes	
A ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE UMA PORTADORA DE PARALISIA CEREBRAL	1362
Autores: Dominique Guimarães de Souza; Lincoln Mansur Coelho e Ana Isabel Ferreira Magalhães	
A AVENTURA DO JOGO DE ROLE PLAYING-GAME COMO INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	1374
Autores: ALVARENGA, Mariana Monteiro Soares Crespo de; ARAUJO, Thalyta Nogueira de e CARMO, Gerson Tavares do	
A PERCEPÇÃO HÁPTICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O RECONHECIMENTO DO TECLADO	1386
Autores: Helio Orrico; Edicléa Mascarenhas Fernandes; Giovana Conceição do Prado e Lorraine Raquel Silva Benício	
A RELEVÂNCIA DA ESCOLA DE INFORMÁTICA NA VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	1397
Autores: Ediclea Mascarenhas Fernandes; Lorraine Raquel Silva Benício; Hélio Orrico e Paula Gabriela Paiva Fernandes da Silva	
A RESSIGNIFICAÇÃO DO CICLO SONO-VIGÍLIA NO ENVELHECIMENTO: UMA ESTRATÉGIA DESDE A EDUCAÇÃO PERMANENTE NOS PROGRAMAS PARA A TERCEIRA IDADE	1411
Autores: Diana Paola Gutierrez Diaz de Azevedo; Rosalee Santos Crespo Istoe; Fernanda Castro Manhães; Néilton Gomes Azevedo e Marcia Regina Pacheco Soares	
A UNIMULTIPLICIDADE DO SER EM CONSTRUÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO	1426
Autoras: Maria Inês de Andrade Cruz; Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis e Claudia Almada Leite	

A CONSTRUÇÃO DE TUTORIAIS NA WEB COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	1441
Autores: Sônia Mendes Ferreira; Josimar da Silva Ribeiro e Edicléa Mascarenhas Fernandes	
AÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE ESCOLARES PARA A REDUÇÃO DO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS	1450
Autores: Graziela Nunes; Thais Souza Sehnen; Érica Caroline da Silva; Paulo Sergio Loubet Filho; Camila Jordão Candido; Elisvânia Freitas dos Santos e Daiana Novello	
ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE PRODUTO COM INGREDIENTE NÃO CONVENCIONAL	1462
Autores: Flávia Teixeira; Karine Aparecida de Lima; Vinícius da Cruz Silva; Bruna Callegari Franco; Elisvânia Freitas dos Santos e Daiana Novello	
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR: RETOMADA DA SUBORDINAÇÃO CULTURAL AO DISCURSO EDUCACIONAL EUROCÊNTRICO OU UMA SAÍDA PARA OS GRANDES DESAFIOS POSTOS PELO QUADRO DE EXCLUSÃO SOCIAL DO PAÍS?	1474
Autores: Bracarense, Abigail Emília de Jesus; Oliveira, Renata Aparecida e Gambi, Thiago Fontelas Rosado	
CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES PARA A CONCESSÃO DE PRÓTESES AUDITIVAS NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ-MG	1485
Autoras: Lidia Daniela da Costa Gonçalves e Denise Pereira de Alcantara Ferraz	
DESAFIOS NA GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	1497
Autoras: Josimar da Silva Ribeiro e Sônia Mendes Ferreira	
ENSINANDO CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA DEFICIENTES VISUAIS: UMA REVISÃO	1505
Autoras: ARAUJO, Thalyta Nogueira de e SANT'ANNA, Nadir Francisca	
ENVELHECIMENTO HUMANO: O DESENHO ARTÍSTICO COMO MOTOR DE APRENDIZAGEM	1517
Autoras: Lea Sandra Risse; Rosalee Santos Crespo Istoe; Fernanda Castro Manhães; Ivana Ferreira de Andrade e Rachel Pontes Pessanha Fernandes	
FATORES ASSOCIADOS AO EXCESSO DE PESO EM ADOLESCENTES	1529
Autores: Flávia Teixeira; Luis Paulo Gomes Mascarenhas; Claudio Shigueki Suzuki; Leandro Smouter e Daiana Novello	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINARIDADE	1541
Autoras: Claudia Almada Leite e Jurema Rosa Lopes	
FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA ENFERMAGEM	1553
Autores: Ana Lídia Cota; Daiane Almeida; Daniglayse Vieira; Pedro Simonard; Thalita Pereira e Verônica Marques	
FUNÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS – RJ	1564
Autoras: Maria Inês de Andrade Cruz e Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis	
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BUSCA DE UM DIAGNÓSTICO PRECOCE VISANDO A INCLUSÃO	1579
Autoras: Thamires Gomes da Silva Amaral; Shirlena Campos de Souza Amaral; Maria Cristina Carvalho Delou e Nadir Francisca Sant'Anna	

O USO DAS TIC'S COMO FERRAMENTAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA MINI REVISÃO VISANDO CONTRIBUIR PARA O LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES	1589
Autoras: Elisângela Matos Oliveira de Souza; Thamires Gomes da Silva Amaral e Nadir Francisca Sant'Anna	
OS RECURSOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PRÁTICA DOCENTE COM FOCO NA INCLUSÃO ESCOLAR	1599
Autores: Amaro Sebastiao de Souza Quintino; Jackeline Barcelos Corrêa e Alcemir da Cruz Belmiro	
PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA A INFLUÊNCIA DOS ATORES SOCIAIS	1611
Autores: Pamela Couto Rosa Stupp; Denise Pereira de Alcantara Ferraz; Gislaine Barbosa Cabral Silva; Matheus da Silva Oliveira e Nadir Francisca Sant'Anna	
PROJETO CAMINHOS DE BARRO E A INCLUSÃO SOCIAL NA REGIÃO DO NORTE FLUMINENSE: UMA OPORTUNIDADE INOVADORA	1635
Autores: BAHIENSE, Suelen Vianna e GANTOS, Marcelo Carlos	
RELAÇÕES DE TRABALHO NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS: IDOSO, MERCADO DE TRABALHO E INCLUSÃO SOCIAL	1647
Autoras: Fernanda Gonçalves Fernandes; Rosalee Santos Crespo Istoe; Márcia Regina Pacheco Soares; Nilza Franco Portela; Fernanda Castro Manhães e Léa Sandra Risse	
TECNOLOGIA ASSISTIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO: UM ESTUDO NA UNIFEI	1660
Autores: Geraldo Elias Silva Junior e Denise Pereira de Alcantara Ferraz	
TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR	1676
Autores: Ediclea Mascarenhas Fernandes e Walter Alves Sansão	
VERIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS EDUCADORES SOBRE O TEMA ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ	1686
Autoras: Franciele Ramos da Costa Silva e Nadir Francisca Sant'Anna	
GT: 12 - Língua e discurso: aproximações interdisciplinares	1698
Coordenadores: Eliana Crispim França Luguetti e Ana Lucia Lima da Costa	
DA NORMA DO OUTRO À NORMA DO MESMO: INTERINCOMPREENSÃO DISCURSIVA NO BOM DIA, BRASIL	1699
Autor: Khal RENS	
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM CONVITE À REFLEXÃO ACERCA DOS PCN	1710
Autores: Poliana da Silva Carvalho; Ezequiel Gonçalves de Paula; Sonia Maria da Fonseca Souza e Joyce Vieira Fettermann	
EFEITOS E PERSPECTIVAS DA REPERCUSSÃO DA POLÊMICA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO SOBRE A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO	1723
Autora: Andrea Peres Lima	
GESTÃO PARTICIPATIVA: O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO AMBIENTE ESCOLAR	1735
Autora: Maria Aparecida Vieira de Melo	

O PROBLEMA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E DO ENUNCIADO CONCRETO COMO TOTALIDADE EM MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM	1748
Autor: Geraldo Tadeu SOUZA	
PIBID/PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA METODOLOGIA DIFERENCIADA	1759
Autoras: Liz Daiana Tito Azeredo da Silva; Jaqueline Maria de Almeida; Jackeline Barcelos Corrêa e Rosiane Lúcia Ribeiro	
UMA ANÁLISE DA CANÇÃO PAIS E FILHOSA PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	1770
Autores: LIMA, Laís Teixeira; ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa e SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de	
UMA ANÁLISE DO LETRAMENTO ACADEMICO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UENF	1780
Autores: Rysian Lohse Monteiro; Luciana da Silva Almeida; João Batista da Silva Santos e Eliana Crispim França Luquetti	
GT: 13 - Políticas educacionais e formação docente na atual conjuntura	1792
Coordenadores: André Augusto Pereira Brandão, Tula Maria Rocha Morais, Maria Adelia Costa e Sidimara Cristina de Souza	
A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	1793
Autores: Luiza Pimenta Guimarães; Célia Lopes Azevedo e Gilmar Ribeiro dos Santos	
A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PELO PARFOR: A DECOLONIALIDADE PERMEADA PELA ECOLOGIA DE SABERES	1804
Autoras: Maria Aparecida Vieira de Melo; Maria Joseane Santos Teixeira e Vera Lucia Maria Cavalcanti Maciel Modesto	
A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA PÓS- COLONIAL E DECOLONIAL	1818
Autora: SOUSA, Joana Dark Andrade	
CULTURA E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: QUESTÕES PARA O DEBATE	1827
Autor: Rafael Magno Alves	
ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES: O MESMO JOGO, DIVERSAS FORMAS DE JOGAR	1842
Autora: Glória Marianna Barreto Teixeira	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INSURGENTE E DECOLONIAL	1853
Autoras: TEIXEIRA, Maria Joseane Santos; MELO, Maria Aparecida Vieira de e MODESTO, Vera Lucia Maria Cavalcanti Maciel	
HANNAH ARENDT: PENSAMENTO, EDUCAÇÃO, VIDA PÚBLICA	1866
Autores: Claudia Cristina Zanela e Alexandre Fernandez Vaz	
NOVO ENSINO MÉDIO, QUEM CONHECE APROVA? ANÁLISE DAS MOÇÕES REFERENTES AO NOVO ENSINO MÉDIO PUBLICADAS POR TRÊS ASSOCIAÇÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	1877
Autores: Delgado, Gabriela de Oliveira; Nascimento, Giovane do e Silva, Renata Maldonado da	

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROGRAMAS CAPACITAÇÃO E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA MITIGAR O PROBLEMA DA INSUFICIÊNCIA FORMATIVA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR	1887
Autores: Kamila Aparecida Iwanami Rodrigues; Wendel Mattos Pompilho; Henrique Zarpellon Martin e Victor Martins Ramos Rodrigues	
PROLEGÔMENOS DE UMA CRÍTICA DESCOLONIAL AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	1902
Autores: Andrey Philippe de Sá Baeta Neves e Maria Fernanda Soares Fonseca	
UM OLHAR PARA A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM BUSCA DAS PRÁTICAS DE SUCESSO PARA A PERMANÊNCIA DISCENTE	1916
Autores: Elane Kreile Manhães e Gerson Tavares do Carmo	
GT: 14 - Formação de professores (as) e interdisciplinaridade	1927
Coordenadores: Denise Rosana da Silva Moraes e Tamara Cardoso André	
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1928
Autora: Eliete Fernandes Matias	
AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A MATEMÁTICA NA TRAJETÓRIA DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA	1939
Autor: Ronan Santana dos Santos	
CONCEITOS EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA ATRAVÉS DO PIBID/SAÚDE: ABORDAGENS DOS ACADÊMICOS	1955
Autores: Saulo Daniel Mendes Cunha e Cláudio Eduardo Rodrigues	
DISCUSSÃO E ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA SOBRE ABORTO EM UMA MULHER VÍTIMA DE ESTUPRO	1969
Autoras: SILVA, Marilene Dilem; SANTOS, Jaqueline Ramalho Nogueira; LOPES, Tatiana da Silva; POSSE, Magali Paraguassu e SILVA, Livia Dilem	
ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS BILÍNGUES (PORTUGUÊS/ESPAHOL) DA REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU/PR: APORTES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA	1979
Autoras: Tamara Cardoso André e Daniela Fonseca da Silva Salgado	
FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA	1987
Autora: Ana Luiza Barcelos Ribeiro	
METODOLOGIA DE PESQUISA E FORMAÇÃO EM ECOLOGIA HUMANA SISTÊMICA. A CONTRIBUIÇÃO DE ROLANDO GARCÍA	1999
Autores: Fabiana Jacomel; Luciana Butzke e Paulo H. Freire Vieira	
O PIBID E OS FAZERES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	2013
Autores: Jaqueline Ramalho Noqueira Santos; Marilene Dilem da Silva; Gilson Silva-Filho; Cíntia Cristina Lima Teixeira e Magali Paraguassú Posse	
PERCURSO INVESTIGATIVO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2025
Autoras: Priscila de Andrade Barroso PEIXOTO; Dhienes Charla Ferreira TINOCO; Tatiane Almeida de SOUZA e Eliana Crispim França LUQUETTI	
MESA TEMÁTICA - GT: 14	2037
UM “NOVO OLHAR” PARA O TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO BEM ESTAR E DA QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES PARA UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITOS	2038
Autoras: Marúcia Carla D’Afonseca Santos Borges e Beatriz Rezende Marinho da Silveira	

GT: 15 - Memória, narrativas e discursos **2052**

Coordenadores: Diana de Souza Pinto e Cleuza Maria Gomes Graebin 2052

“O MUTUM ERA BONITO! AGORA ELE SABIA” MIGRAÇÕES NO SERTÃO NORTE MINEIRO **2053**

Autoras: Maria Cecília Cordeiro Pires; Victoria Pinho e Godinho; Lillian Maria Santos e Andrea Maria Narciso Rocha Paula

A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE AGREGAÇÃO DE VALOR SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO DE GAMES NA ERA DO CONSUMO DE SIGNIFICADOS **2065**

Autores: Tatiana dos Santos M. do Nascimento e Marcos André Rodrigues de Carvalho

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA LAPA: TRANSFORMAÇÕES, VESTÍGIOS E VIOLÊNCIA **2074**

Autora: Vitória Ramos Rigotti 2074

AS NARRATIVAS DAS CLÍNICAS DO TESTEMUNHO: REPARAÇÃO SIMBÓLICA E MEMÓRIA **2083**

Autoras: Cristiana Figueiredo Corsini e Sofia Débora Levy

HISTÓRIA E MEMÓRIA COLETIVA NA NARRATIVA REALISTA AFETIVA E FICCIONAL DA CRÔNICA SHANGRI-LÁ DA COMUNIDADE DE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO **2097**

Autoras: Manuela Chagas Manhães e Analice Martins

IMAGENS E MEMÓRIAS: O CINEMA NO VALE DO MAMANGUAPE-PB **2107**

Autor: José Muniz Falcão Neto

MEMÓRIAS DE VELHOS: ENTRECruzAMENTO DA MEMÓRIA INDIVIDUAL E HISTÓRICA EM UM MUNICÍPIO DE ALAGOAS **2118**

Autoras: NIKELLY FERREIRA SANTOS e JESANA BATISTA PEREIRA

NARRATIVAS ONÍRICAS INFANTIS NA BAIXADA FLUMINENSE **2129**

Autoras: Jussara Quarteu e Cleonice Puggian

O JOGO AUTOFICCIONAL EM A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS **2144**

Autores: MOREIRA, Ana Paula Almeida e KUROSAWA, Yuri

OS DIÁRIOS DE WALMIR AYALA, LUCIO CARDOSO E HARRY LAUS: UM PROJETO DE PESQUISA **2156**

Autor: Daniele Ribeiro Fortuna

OS USOS POLÍTICOS DA CASA DA MORTE EM PETRÓPOLIS **2167**

Autora: Mariana Carneiro de Barros 2167

RIO INVISÍVEL: NARRATIVAS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO **2177**

Autora: SOTOMAYOR, Maria Thereza M. P.

GT: 16 - Memória e patrimônio **2188**

Coordenador: Pedro Simonard

A EXTERNALIZAÇÃO DE ARQUIVOS À LUZ DA AVALIAÇÃO E PATRIMONIALIZAÇÃO ARQUIVÍSTICA **2189**

Autores: Francisco Alcides Cougo Junior e Renata Ovenhausen Albernaz 2189

ARTE DO MUQUÉM **2200**

Autores: Alexandre Felipe de Vasconcelos Santos; Anny Rochelly Vieira Santos; Kamilla França Canuto e Pedro Simonard

DO CAIS DO VALONGO “A PEQUENA ÁFRICA”: HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO DA CIDADE CARIOCA	2210
Autoras: Cristina da Conceição Silva; Fábria de Castro Lemos; Patricia Luisa Nogueira Rangel e Patrícia Ferreira Coelho	
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS PESQUEIRA EM SÃO JOÃO DA BARRA	2220
Autores: Jhonatan Martins e Giovane do Nascimento	
NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM ELEFANTE BRANCO... TINHA UMA BIBLIOTECA NO MEIO DO CAMINHO...	2229
Autoras: Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento e Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima	
ORALIDADE E MEMÓRIA: DONA CADU, SUA ARTE E SEUS SABERES CENTENÁRIOS	2239
Autora: Rosangela Cordaro	
PATRIMÔNIO CULTURAL PARA QUEM? UMA ANÁLISE DO IMPACTO DO RESIDENCIAL HUGO AMORIM NA AMBIÊNCIA DA IGREJA DE NOSSO SENHOR DOS PASSOS: PREDUÇÃO IMOBILIÁRIA EM DETRIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	2249
Autores: FERREIRA, Oswaldo Moreira e RANGEL, Tauã Lima Verdan	
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS CENTROS HISTÓRICOS DE IGUAPE (SP) E JOÃO PESSOA (PB)	2262
Autora: Helena Tavares Gonçalves	
GT: 17 - Memórias imateriais: literaturas, artes, políticas	2277
Coordenadores: Manoel Ricardo de Lima e Edson Luiz André de Sousa 2277	
EXPRESSÕES DO CHORO NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO: MANIFESTAÇÕES ORIUNDAS DAS REGIÕES NORTE/NOROESTE FLUMINENSE	2278
Autores: Carlos Felipe Araújo Ábido de Assis e Giovane do Nascimento	
O OFÍCIO DAS PANELEIRAS DE GOIABEIRAS COMO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL: ENTRE O DESENVOLVIMENTO E A PRESERVAÇÃO CULTURAL	2290
Autores: FERREIRA, Oswaldo Moreira e RANGEL, Tauã Lima Verdan 2290	
GT: 18 - Educação, memória e história	2301
Coordenadores: Francisco Ramos de Farias, Silvia Alicia Martinez e Leandro Garcia Pinho	
A BIBLIOTECA PÚBLICA: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICA A PARTIR DAS CATEGORIAS EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA	2302
Autoras: Daniele Achilles e Jo Gondar	
A DANÇA COMO LINGUAGEM CORPORAL E MUSICAL E SUA INTERFACE COM O FOLCLORE DO NORTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: “MANA-CHICA DO CABOIO”	2310
Autores: AZEVEDO, Priscilla Gonçalves de e NASCIMENTO. Giovane do	
A EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	2322
Autores: Fernanda Santos Curcio; José Mauro de Oliveira Braz e Lobelia da Silva Faceira	
AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO AGRÍCOLA E O DESENVOLVIMENTO NACIONAL	2334
Autores: Dayane da Silva Santos Altoé; Paulo Marcelo Souza e Silvia Alicia Martínez	
EDUCAÇÃO SUPERIOR E DIREITOS HUMANOS EM CONFLITO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968	2345
Autores: Víctor Martins Ramos Rodrigues; Leandro Garcia Pinho e Kamila Aparecida Iwanami Rodrigues	

ENSINANDO HISTÓRIA COM MOEDAS ANTIGAS	2355
Autores: Lincoln Mansur Coelho e Adílio Jorge Marques	
ENTRE INDIVÍDUOS E SUJEITOS, ENTRE REPETIÇÕES E CRIAÇÕES: UM ENSAIO SOBRE INFÂNCIA, MEMÓRIA E PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO	2368
Autora: FERNANDA DA ROCHA MARQUES NUNES	
ESCOLA RODOLFO FUCHS (1960-1997): DA SUA GUERRA CIVIL E SENTIDOS DE FORMAÇÃO HUMANA	2378
Autor: Davi Cavalcante Roque da Silva	
GT: 19 - Família e gerações: dinâmicas contemporâneas	2393
Coordenadores: Livia Alessandra Fialho da Costa e Cláudia Paranhos de Jesus Portela	
A PARENTALIDADE NO SÉCULO XXI E O HABITUS DOS CASTIGOS CORPORAIS	2394
Autoras: Maria Cristina Baluta e Dirceia Moreira	
UMA ANÁLISE TEÓRICA DO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO NA ALEMANHA E NO JAPÃO	2409
Autoras: Lea Sandra Risse; Rosalee Santos Crespo Istoe; Diana Paola Gutiérrez Diaz de Azevedo; Márcia Regina Pacheco Soares e Fernanda Gonçalves Fernandes	
GT: 20 - Comunicação, arte e cidade	2421
Coordenadores: Gláucia Maria Costa Trinchão e Maria Thereza de Oliveira Azevedo	
APROPRIAÇÕES, USOS E RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS: ARTES E OFÍCIOS NA PRAÇA SETE NO HIPERCENTRO DE BELO HORIZONTE	2422
Autora: NASCIMENTO, Alexandra	
COMUNICARTE: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO E ARTE PELA PERSPECTIVA DOS ECOSISTEMAS COMUNICACIONAIS	2437
Autor: Rafael de Figueiredo LOPES	
OUVINDO A PERFORMANCE DA CIDADE: UMA ESCUTA DE RUÍDOS NO CENTRO DE GOIÂNIA	2450
Autoras: Thais Rodrigues Oliveira e Sainy Coelho Borges Veloso	
UMA ETNOGRAFIA SOBRE TRÂNSITOS, COLISÕES E REINVENÇÕES SOB À LUZ DA GENTRIFICAÇÃO	2461
Autor: Diego Pontes	
UNDERGROUND E CIDADE: FORMAÇÃO, CRISTALIZAÇÃO E EXAUSTÃO DA CENA METALEIRA EM CUIABÁ, BRASIL	2470
Autores: Iuri Barbosa Gomes e Yuji Gushiken	
GT: 23 - Ética e Justiça	2484
Coordenadores: Mauro Cardoso Simões e Marcos Alexandre Alves	
A BANALIDADE DO MAL NA ESCOLA MÉDICA	2485
Autores: Fabiano Bianchi, Wendel Mattos Pompilho, Henrique Zarpellon Martin, Juçara Gonçalves Lima Bedim e Maristela Barenco Corrêa de Mello.	
A JUDICIALIZAÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL E O HIV/AIDS	2495
Autores: BRAGA, Manoel Carlos Alves e PEREZ, Adriana Medalha	
A PRESERVAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A DITADURA PÓS-MODERNA	2508
Autoras: Lailson Braga Baeta Neves e Vânia Ereni Lima Vieira Bittencourt	

O DIREITO À SAÚDE E A JUDICIALIZAÇÃO DAS INTERNAÇÕES POR CONDIÇÕES SENSÍVEIS À ATENÇÃO PRIMÁRIA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ	2518
Autores: Luna Barreto de Medeiros; Jacinta de Aguiar Medeiros; Rodrigo da Costa Caetano e Vera Lucia Marques da Silva	
DISTANÁSIA: INTERDISCIPLINARIDADE NO “CASO CHARLIE GARD”	2530
Autores: NETO, Ari Gonçalves; BOECHAT, Ieda Tinoco; MOREIRA, Raquel Veggi; CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat e SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de	
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA SUPERIOR	2541
Autores: MAIA, Luciana Antunes Neves; CARDOSO, Antônio Dimas; THEÓPHILO, Carlos Renato; DINIZ, Vanessa do Carmo e BUSTAMANTE, Paula Margarita Andrea Cares	
HANNAH ARENDT, A RESPONSABILIDADE E A CRISE DA AUTORIDADE NA FORMAÇÃO MÉDICA	2552
JOHN RAWLS: JUSTIÇA COMO EQUIDADE A PARTIR DE UMA ÉTICA DEONTOLÓGICA	2562
Autor: Carlos Renan Moreira Bretas1	
O PAPEL DO PRINCÍPIO NO DIREITO PROCESSUAL: UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO DO LIVRE CONVENCIMENTO MOTIVADO NO NOVO CPC	2576
Autor: Alcirley Moura Borges	
UMA REFLEXÃO SOBRE O RECONHECIMENTO SOCIAL E O SENTIDO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS	2585
Autores: Manuela Chagas Manhães e Júlio Cesar Esteves	
GT: 24 - Desenvolvimento, inovação no setor público e instrumentos de gestão	2596
Coordenadores: Doriana Daroit e Juliana Subtil Lacerda	
ARTICULAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS EM CONTEXTO DE CRISE: O CASO DO COMPLEXO TECNOLÓGICO ORGANIZACIONAL – CTE	2597
Autoras: Janaína Lemos Rocha; Juliana Pires de Arruda Leite e Adriana Bin	
O PAPEL DAS IDEIAS E CONHECIMENTOS EM INICIATIVAS RACIONALIZADORAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: O CASO DA REESTRUTURAÇÃO ADMINISTRATIVA DE LIMEIRA – SP	2609
Autores: Grazielle Pedro Bom e Oswaldo Gonçalves Junior	
GT: 25 - Monitoramento e avaliação de políticas pública	2622
Coordenadores: Lobelia da Silva Faceira e Moisés Waismann	
A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS E EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UENF: DO ACESSO ÀS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA	2623
Autoras: SILVA, Gabriela do Rosario; NASCIMENTO, Rafaela Nogueira do; BARRETO, Letícia Sanz e AMARAL, Shirlena Campos de Souza	
A PRISÃO FEMININA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PENITENCIÁRIA DE ATENÇÃO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL	2635
Autoras: Fernanda Santos Curcio e Lobelia da Silva Faceira	
A PSICOLOGIZAÇÃO DA “QUESTÃO SOCIAL” E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS SOCIAIS	2646
Autores: Ingridy Lammonikelly da Silva Lima; Bernadete de Lourdes Figueiredo Almeida e José Rangel de Paiva Neto	

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DOS MECANISMOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NA UFVJM ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2015	2657
Autores: Marcos Vinícios Lopes de Souza e Cláudio Eduardo Rodrigues	
ANÁLISE DA EVASÃO DISCENTE NO CURSO CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS JANAÚBA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, NO PERÍODO DE 2014 A 2017	2671
Autores: Alessandra Xavier Aguiar e Cláudio Eduardo Rodrigues	
AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO BRASIL SOB O FOCO DO (DES)ENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	2685
Autores: MAIA, Luciana Antunes Neves; THEÓFILO, Carlos Renato e CARDOSO, Antônio Dimas	
CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	2697
Autoras: Thalita da Silva Pereira; Grasielle Borges Vieira de Carvalho e Verônica Teixeira Marques	
CONTROLE SOCIAL E O MONITORAMENTO DOS ATOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	2710
Autores: Carolline Leal Ribas e Marcos Porto Freitas da Rocha	
DIREITO À SAÚDE: UMA ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ÓBITOS POR AIDS EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE BRASILEIRO	2722
Autores: Adelmo Fernandes do Espírito Santo Neto; Vivianny Kelly Galvão e Ana Lúcia Soares Cota	
EFICÁCIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DE MERITI	2732
Autores: Andressa Maria Freire da Rocha Arana; Herbert Gomes Martins e Rosane Cristina de Oliveira	
EXPANSÃO DA INTERNET E TRANSPARÊNCIA PÚBLICA: O CONTROLE DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DA CIDADANIA	2741
Autor: Carlos Renan Moreira Bretas	
NOTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES DETERMINANTES E CONSEQUÊNCIAS NA POLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE	2751
Autora: RODRIGUES, Karla Ferreira Barbosa	
O JEITINHO BRASILEIRO NO SISTEMA DE COTAS: PRÁTICAS DE LUDIBRIAR A LEI DE COTAS NO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA OBSERVADAS NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2763
Autores: Dominique Guimarães de Souza; Lincoln Mansur Coelho e Ana Isabel Ferreira Magalhães	
O PAA – LEITE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO RIO GRANDE DO NORTE (2015), NOVOS DISCURSOS E VELHAS PRÁTICAS	2776
Autores: Kayck Danny Bezerra de Araújo; Fernando Bastos Costa; Vinicius Klause da Silva e Fernanda Ferreira Lemos do Nascimento	
O PERFIL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA EM CUIABÁ NO ANO DE 2017: UMA ANÁLISE DO RELATÓRIO E DO PROJETO QUERO TE CONHECER	2786
Autores: Juliano Batista dos Santos e Juliana Abonizio	
OS IMPACTOS DAS CONTRARREFORMAS ATUAIS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	2798
Autores: SOUZA, Giselle; BARBOSA, Isabel; MOTTA, Hugo e AZEVEDO, Edite	
POBREZA E INIQUIDADES EM SAÚDE NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ	2810
Autores: Jacinta de Aguiar Medeiros e Rodrigo da Costa Caetano	

POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL	2822
Autores: Luiza Pimenta Guimarães e Gilmar Ribeiro dos Santos	
POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS VOLTAS ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA ANÁLISE DOS DIREITOS NA ESFERA FEDERAL, NO ESTADO DE MATO GROSSO E NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ	2833
Autores: Juliano Batista dos Santos e Juliana Abonizio	
POLÍTICAS SOCIAIS E IMPLEMENTAÇÃO: CAPACIDADE DE INOVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS - MG	2845
Autores: PALES, Raíssa Cota; CONDÉ, Eduardo Antônio Salomão e SANTOS, Gilmar Ribeiro	
PROGRAMA DE HUMANIZAÇÃO NO PRÉ-NATAL E NO NASCIMENTO (PHPN): O CASO DO PSF CAENSA	2855
Autores: Juliano Silva Cougo; Camila Tavares; Dimitri Augusto da Cunha Toledo e Ana Carolina Guerra	
REFORMA PSIQUIÁTRICA E A POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES	2868
Autoras: Laila Ferreira Santos e Paula Mousinho Martins	
GT: 26 - Interesse público e atividade econômica no direito à cidade	2882
Coordenadores: Edson Alvisi Neves e Antón Lóis Fernández Álvarez	
O DIREITO À CIDADE E O SEU ESTATUTO: UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES PRODUZIDAS PELA REVITALIZAÇÃO DO PROJETO PORTO MARAVILHA NA ZONA PORTUÁRIA DO RIO DE JANEIRO	2883
Autores: Castelo Branco, Natália Cristina Corrêa; Dos Santos, José Carlos Pereira e Bistene, Luiz Carlos da Silva	
POLÍTICA HABITACIONAL BRASILEIRA À LUZ DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA - PMCMV	2895
Autoras: PEREIRA, Raimara Gonçalves; PEREIRA, Anete Marília e MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos	
REGULAÇÃO E TRANSPORTE DE PASSAGEIROS: UM ESTUDO SOBRE OS TRÊS ANOS DO UBER NO BRASIL	2905
Autores: Eduardo Helfer de Farias e Gabriel Rached	
SHOPPING POPULAR MICHEL HADDAD: UM PARADOXO DA CIRCUNSCRIÇÃO LIMITANTE NO SEIO DO CENTRO DA CIDADE	2918
Autora: SOUZA, Raquel Xavier Campos 2918	
GT: 27 - Cultura e desenvolvimento	2929
Coordenadores: Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi e Leonardo Barci Castriota	
A RELAÇÃO ENTRE, OS “NOVOS ENCLAVES FORTIFICADOS” NO SUBÚRBIO CARIOCA E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA CIDADE ESPETÁCULO	2930
Autor: Claudio Jorge da Silva Soares	
DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS CULTURAIS: DO PLANO NACIONAL À PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE ITAJUBÁ (MG)	2941
Autores: Natácia Lamoglia de Souza; Sabrina Morais Ferreira e Carlos Alberto Máximo Pimenta	
EM DEBATE O DESENVOLVIMENTO LOCAL: DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS E HISTÓRICAS DA CIDADE DE ITAJUBÁ, MG	2951
Autores: Silas Dorival de Oliveira e Carlos Alberto Máximo Pimenta	

O REFLEXO DA INTERFACE TECNOLÓGICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ORGANIZAÇÕES CULTURAIS	2964
Autores: Lucas Peixoto de Lima e Carlos Alberto Máximo Pimenta	
REDES SOCIAIS NO ÂMBITO DA SAÚDE: OS CAMINHOS E OS ENTRAVES PARA O USO MEDICINAL DE MACONHA NO BRASIL	2975
Autores: Luciana C. de Campos Barbosa e Mauro Macedo Campos	
GT: 28 - Trabalho, educação, economia popular e solidária e desenvolvimento local	2991
Coordenadores: José Raimundo Oliveira Lima, Edson Caetano e Ibrahin Ambed León Tellez	
A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA LEI COMPLEMENTAR N. 142/2013, COMO FORMA DE CONTINUIDADE DE ENVOLVIMENTO NO MEIO SOCIAL DO MERCADO DE TRABALHO À APOSENTADORIA	2992
Autores: Daniel André dos Santos Farias; Shirlena Campos de Souza Amaral; Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de Castro e Nilvia Coutinho Gomes	
INFORMÁTICA NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE LOCAIS COM A COMUNIDADE DE IDOSOS NO BREJO PARAIBANO	3002
Autores: Márcia Verônica Costa Miranda; Cinthia Carla Claudino Grangeiro e José Lourivaldo da Silva	
JUVENTUDE ESPERANÇA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AROEIRA NO TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE SOCIAL DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ(MMC), EM FLORIANÓPOLIS	3015
Autoras: Elisete Gesser Della Giustina Da Correggio e Rosana de Carvalho Martinelli Freitas	
RELOCALIZANDO O DESENVOLVIMENTO: A INVENTIVIDADE DAS ZUNGUEIRAS NAS RUAS DE LUANDA	3028
Autora: Laís Helena Custódio Rodrigues de Queiroz	
TRABALHO E SUBJETIVIDADE: A PERCEPÇÃO DOS VALORES DA ECONOMIA SOLIDÁRIA	3045
Autores: Ana Carolina Guerra e Dimitri Augusto da Cunha Toledo	
GT: 29 - Economias e trabalho	3063
Coordenadores: Geraldo M. Timóteo e Luciene Rodrigues	
A SAÚDE DO TRABALHADOR EM TEMPO DE NOVA ORGANIZAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	3064
Autoras: Jessica Pereira Cosmo da Silva; Larissa Dos Santos Ferreira e Bernadete De Lourdes Figueiredo De Almeida	
DIREITOS DO TRABALHO NO BRASIL ATÉ 1945: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO CAPITAL/TRABALHO E A REGULAMENTAÇÃO ESTATAL	3076
Autores: Laanne Versiani Domingues de Almeida e Gilmar Ribeiro dos Santos	
INFORMALIDADE E POBREZA: UMA VIA TÍPICA DE SOBREVIVÊNCIA BRASILEIRA	3089
Autora: SOUZA, Raquel Xavier Campos	
O DEBATE SOBRE A CATEGORIA TRABALHO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE MARX	3100
Autores: Ingridy Lammonikelly da Silva Lima; Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida e José Rangel de Paiva Neto	
O TRABALHO, A FLEXIBILIDADE E O TEMPO: PARADOXOS DA FELICIDADE	3112
Autores: MARQUES, Thiago; CAMPOS, Priscilla Perla Tartarotti von Zuben; FUENTES-ROJAS, Marta e ETULAIN, Carlos Raul	

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR - UM PANORAMA DO PÚBLICO ASSISTIDO PELO PRONAF- MULHER EM MINAS GERAIS	3124
Autoras: BUSTAMANTE, Paula Margarita Andrea Cares ; MAIA, Luciana Antunes Neves e AZEVEDO, Célia Lopes	
SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DOS PRINCIPAIS INDICADORES SÓCIO ECONÔMICOS UTILIZADOS COMO MEDIDA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000	3141
Autoras: BUSTAMANTE, Paula Margarita Andrea Cares; ARAÚJO, Karine Rodrigues e CAMILLOZZI, Clemência Cristina	
TERCEIRIZAÇÃO E DIREITO DO TRABALHO: IMPACTOS E DESDOBRAMENTOS DA LEI 13.429/17	3152
Autoras: Filipe Gradim e Gabriel Rached	
GT: 30 - População, território e vulnerabilidade: desafios teóricos e metodológicos na construção interdisciplinar	3169
Coordenadores: Alvaro de Oliveira D'Antona e Ana Maria Nogales	
DISPERSÃO URBANA: INTERLOCUÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UM OBJETO INTERDISCIPLINAR	3170
Autores: José Diego Gobbo Alves e Álvaro de Oliveira D'Antona	
DESERTOS ALIMENTARES: UMA REALIDADE PARA O BRASIL?	3183
Autoras: Viviane Herculiani Cardillo; Maria Luiza Andrade Benini e Isabela Noronha	
O CONHECIMENTO SOBRE A DOENÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ADESÃO AO TRATAMENTO DA ANEMIA FALCIFORME	3193
Autoras: Andrade, Ivana Ferreira; Manhães, Fernanda Castro; Lea Sandra; Fernandes, Rachel Pontes Pessanha e Istoe, Rosalee Santos Crespo	
OS DETERMINANTES DO SUICÍDIO: DESAFIO À EPISTEMOLOGIA PÓS- MODERNA NO CAMPO DA POLÍTICA PÚBLICA	3201
Autoras: RODRIGUES, Karla Ferreira Barbosa e SOUZA, Joseane	
TERRITORIALIDADE E INTERSETORIALIDADE: DEBATE NECESSÁRIO PARA VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS, NA MÉDIA COMPLEXIDADE, DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SUAS	3213
Autoras: PEREZ, Adriana Medalha e PAIVA, Ariane Rego	
TERRITORIALIDADES E POPULAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR A PARTIR DAS SOBREPOSIÇÕES TERRITORIAIS	3224
Autoras: Carolina Silva Freixo 3224	
GT: 31 - Cultura e Educação em Direitos Humanos	3235
Coordenadores: Carlos Alberto Máximo Pimenta e Maria de Fátima Marreiro de Sousa	
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARTICIPATIVAS	3236
Autora: Ana Gusmão	
A INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS	3245
Autores: Thais Aparecida Dibbern; Milena Pavan Serafim e Mauro Cardoso Simões	
AÇÃO E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO: HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS	3256
Autora: MARTINS, Luci Helena Silva	

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APORTES NORMATIVOS E DOCUMENTAIS NO BRASIL 3265

Autores: Víctor Martins Ramos Rodrigues e Leandro Garcia Pinho

GT: 32 - Violência, segurança pública e direitos humanos 3280

Coordenadores: Luziana Ramalho Ribeiro e Kecya Rhuane Matos

A APAC COMO INSTRUMENTO RESSOCIALIZADOR: UTOPIA OU REALIDADE? 3281

Autores: Yago Abreu Barbosa dos Santos e Maria da Luz Alves Ferreira

A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA AOS CRIMES CULPOSOS 3294

Autores: Maria Fausta Cahyba Rocha e Yago Daltro Ferraro Almeida

A CRISE (?) NA SEGURANÇA PÚBLICA: DESDOBRAMENTOS DA PARALISAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 3307

Autoras: CARDOSO, Marina e FERNANDES, Thayla

A MICROFÍSICA DA VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O CRIMINOSO- DEJETO 3316

Autores: Alex Medeiros Kornalewski; Fernanda Santos Curcio e Francisco Ramos de Farias

DE JANEIRO A JANEIRO: O RIO QUE VIOLA OS DIREITOS HUMANOS NA INTERFACE DA VIOLÊNCIA 3326

Autora: Luisy Soares Melchiades

ENSAIO SOBRE A EFICÁCIA E A INSTRUMENTALIDADE DA PENA DE MORTE 3337

Autores: Viana, Gilmar Araújo e Xavier, Elton Dias

FAZ ESCURO, MAS EU CANTO: ENTRE FERIDAS ABERTAS E VITÓRIAS, OS DESAFIOS DA LEI MARIA DA PENHA UMA DÉCADA DEPOIS 3350

Autoras: Antonio Carlos Batista de Souza e Artemis de Araújo Soares

GÊNERO E PRISÃO: A MULHER NO TRÁFICO DE DROGAS 3360

Autoras: Nayara Gomes de Oliveira e Lobelia da Silva Faceira

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM REFLEXO DA VIOLÊNCIA DO ESTADO PENAL PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE 3372

Autoras: Alinne Medeiros Tavares e Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

REFLEXOS DA DITADURA NA SEGURANÇA PÚBLICA: ASPECTOS DE UMA TRANSIÇÃO INCONCLUSA 3387

Autora: Kecya Rhuane Antenorina Matos

VIOLÊNCIA POLICIAL NAS PERIFERIAS: CONTRAPODERES EM PORTUGAL E NO BRASIL 3398

Autora: Elisabete Pessanha

ÂPENDICE 3414

Errata (artigos que faltaram na 1ª edição dos Anais do VI CONINTER)

A (DES)CONSTRUÇÃO DE UMA REDE: TECENDO TEIAS NO ÂMBITO LEGAL E EDUCACIONAL 3415

Autoras: Aíram Aimé Nesti Dupret Lamas Leite; Thaissa Bento Ferreira e Maria Inez Bernardes do Amaral

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CONQUISTA DE DIREITOS NO BRASIL: DA SUPERSTIÇÃO À LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO 3430

Autores: Pamela Couto Rosa Stüpp; Stefano Maximo Lopes e Denise Pereira de Alcantara Ferraz

GT: 1 - Ciências Sociais, Literaturas e Artes

Coordenadores: Dostoiewski Champangnatte e
Marcus Fabiano Gonçalves

A MODERNIDADE RECUSADA: AS REATUALIZAÇÕES DE ROUSSEAU NA LITERATURA BRASILEIRA

MENDONÇA, Wilma Martins de (UFPB)
wilmamdm@gmail.com

*Lá escreveu o seu poema-síntese,
Rousseau e Marx na cabeça.
Cristóvão Tezza*

Compreendendo a modernidade como o tempo histórico que se processa no Ocidente, advindo da nova ordem imposta pela sociabilidade do capital, pretendemos, neste trabalho, analisar a recusa da modernidade, na literatura brasileira. Nesse objetivo, nos utilizaremos dos mais variados textos nacionais, numa tentativa de contemplar os mais diversos contextos estéticos e as mais variadas vertentes e modalidades da literatura nacional.

Apesar de realizarmos nossa leitura em aberto diálogo com os contextos histórico- sociais, que informam os textos escolhidos para análise, salientamos, contudo, que, em nossa interpretação, o dado social é visto como elemento constitutivo da obra literária, isto é, como um fator interno de sua organização, conforme procedimento teórico-metodológico defendido por Georg Lukács e por Antonio Candido que, não obstante atuarem em ambientes distintos, se voltam, incansavelmente, para a autonomia do discurso literário.

No que tange à recusa literária da modernidade, nos apoiamos, sobretudo, na obra, *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda* (1974), do poeta e crítico literário mexicano, Octavio Paz (1914-1998), como também nas elaborações de Michael Löwy e Robert Sayre, compiladas no livro, *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*, publicada em solo francês, em 1992.

Analisando a poesia latino-americana a partir do romantismo, e sob a perspectiva da literatura em sua relação com a sociedade moderna, Octavio Paz veria, como centralidade de nossa discursividade poética, o desacordo poético com a modernidade, conforme explícita, em seu texto, de maneira enfática. Da mesma forma, acentuaria a unicidade da poesia moderna Ocidental, da qual faz parte as letras da América Latina:

O sentimento e a consciência da discórdia da discórdia entre sociedade e poesia converteram-se, a partir do romantismo, no tema central, muitas vezes secreto, de nossa poesia. Neste livro procurei descrever [...] o movimento poético moderno e suas relações contraditórias com o que chamamos 'modernidade'. A despeito das diferenças de línguas e culturas nacionais, a poesia moderna do Ocidente é uma. Contudo, vale a pena esclarecer que o termo 'Ocidente' também abrange as tradições anglo-americanas e latino-americanas (em seus três ramos: a espanhola, a portuguesa e a francesa). (PAZ, 1984, p.11-12).

Embora o interesse de Octavio Paz se limite, inicialmente, ao mundo poético latino-americano, e ao contexto textual do período romântico, ao longo de sua leitura teria que

retroceder ao Iluminismo, movimento escritural do qual Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é um dos grandes expoentes. Seria, também, conduzido para além do período romântico, alcançando, assim, os nossos movimentos vanguardistas, como também o pensamento marxista, conforme ressalta: “Desde a sua origem, a poesia moderna tem sido uma reação diante, para e contra a modernidade: a Ilustração, a razão crítica, o liberalismo, o positivismo e o marxismo” (PAZ, 1984, p. 12).

Nesse trajeto de avanço e de recuo, Octavio Paz se debruça sobre o fenômeno romântico, rastreando suas pegadas, chegando, por fim, à origem discursiva da recusa romântica à modernidade: os escritos de Jean-Jacques Rousseau e os de seus seguidores. Assim, alça Rousseau à condição de ícone-fundador da problematização da sociedade do capital, reconhecendo o fato inquestionável do pensador genebrino ter inaugurado, na ficção ocidental, a crítica ao mundo moderno: às suas invenções, à sua urbanidade econômica, ao seu progresso. Sublinharia, também, se voltando para o aspecto formal da obra, a recusa de Rousseau em acatar os ditames clássicos de composição estética, como o da separação e da fixidez dos gêneros, realçando, assim, o caráter duplo do legado deixado por Rousseau:

Se a literatura moderna se inicia como uma crítica da modernidade, a figura que encarna este paradoxo como exemplo é Rousseau. Em sua obra, a idade que começa – a idade do progresso, das invenções e do desenvolvimento da economia urbana – encontra não só um dos seus fundamentos, como também sua mais escarniçada negação. Nos romances de Jean-Jacques Rousseau e nos de seus seguidores, a contínua oscilação entre prosa e poesia torna-se mais e mais violenta, não em benefício da primeira, mas da segunda. Poesia e prosa se empenham em uma batalha no interior do romance, e essa batalha é a essência do romance (PAZ 1984: 53-54).

A importância das ponderações de Octavio Paz não se restringiria aos estudiosos da poesia da América Latina. Suas interpretações assumiriam um papel vital nas elaborações de Michael Löwy e Robert Sayre, acerca do romantismo europeu. Pela via do endosso, Löwy e Sayre retomariam, confessadamente, o pensamento do poeta mexicano. Nessa retomada, conceituam o Romantismo como uma crítica da modernidade, ao mesmo tempo em que reconhecem, como gênese dessa poeticidade, em especial a de língua francesa, a discursividade de Rousseau:

Antes de mais, indiquemos com duas palavras a essência de nossa concepção: para nós, o romantismo, representa uma crítica da modernidade, isto é, da civilização capitalista moderna [...] Rousseau é o autor-chave na gênese do romantismo francês porque, ainda em meados do XVIII, soube articular toda a visão romântica do mundo [...] Octavio Paz observa que ‘se a literatura moderna começa com uma crítica da modernidade é Rousseau a figura que encarna esse paradoxo com uma espécie de exemplaridade’. Vemos aparecer em Rousseau uma configuração romântica a partir de *Discours* (1750, 1755) e de *La Nouvelle Héloïse* (1761), mas igualmente em obras escritas no fim de sua vida: *Confessions* e *Rêveries du promeneur solitaire* [...] os discípulos de Rousseau, tais como Bernardin de Saint-Pierre e Restif de La Bretonne são plenamente românticos: o primeiro em seu idílio trágico, *Paul et Virginie*; e o segundo em suas utopias comunistas, patriarcais e campestres. Nesse romantismo anterior à Revolução Francesa, podemos situar também Chateaubriand porque sua obra *Tableaux de la Nature* foi redigida entre 1784 e 1790 (LÖWY; SAYRE, p. 34; 85-86).

Nesse raciocínio, Michael Löwy e Robert Sayre desconstroem uma perspectiva crítica bastante rotineira nos compêndios literários e, de forma mais acentuada, nos livros didáticos do ensino médio. Esses objetos críticos, originados, no mais das vezes, das

mais conflitantes interpretações, tais como as do estabelecimento de uma relação direta entre a Revolução Francesa e as ideias românticas e/ou da “influência” determinante da Revolução Industrial, seriam deslegitimados por Löwy e Sayre.

Ora, ao identificar, na obra de Rousseau, a gênese do espírito romântico, Octavio Paz, Löwy e Sayre fazem este movimento recuar para aquém da Revolução Francesa e, na mesma moeda, da Revolução Industrial. Assim, assinalam a anterioridade romântica em face desses dois eventos histórico-sociais, enquanto criticam, com azedume, as interpretações que insistem em ligar, com estreitos e redutores nós, o advento do romantismo a ocorrências determinantes de ordem histórica e econômica.

Na realidade, a crítica iluminista à Modernidade é, inauguralmente, articulada por Jean- Jacques Rousseau, através de modos discursivos diversificados onde avultam, com insistência, uma recusa cabal e irreconciliável à nova sociedade. Primeiro crítico do capitalismo, reconhecido como o pensador mais radical do Iluminismo, Rousseau não pactuaria com os valores burgueses, contrapondo-se a estes com dureza e convicção. Nesse caminho, afirma o homem como ser-sentimento/afetividade/imaginação, numa evidente problematização do primado da razão, defendido pelos filósofos da Ilustração, como se pode observar em seu *Emílio, ou, Da educação*, redigido entre os anos de 1757 a 1762, no qual Rousseau estabelece o seu parecer do que entende por justiça, vista em conjunção e inerência à bondade:

É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de satisfazê-los [...] O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito [...] A justiça é inseparável da bondade; ora, a bondade é o efeito necessário de uma potência sem limite e do amor de si, essencial a todo ser que sente [...] Aquele que tudo pode só pode querer o que é bom. Portanto, o Ser soberanamente bom, por ser soberanamente poderoso, deve ser também soberanamente justo, caso contrário ele se contradiria; pois o amor da ordem que o produz chama-se *bondade* e o amor da ordem que o conserva chama-se *justiça*. (ROUSSEAU, 2004, 75; 398).

Numa concepção completamente arredia à civilização moderna, Rousseau procederia a uma ácida crítica à sociabilidade europeia, então ferida por uma extrema desigualdade social, pela intolerância de todas as ordens, pelo despotismo, pela *trituração* humana, enquanto aponta, como caminho à superação dessa nova desordem social, um intercâmbio entre os homens guiado pela ordem natural. Nesse olhar, Rousseau circunda, elogiosamente, o mundo e o homem natural, ou seja, o *bom selvagem* e a sua sociabilidade.

Apresentando-se como uma ave estranha no ninho iluminista, Rousseau esboça uma concepção dolorosamente pessimista da civilização, não transigindo, sob nenhum aspecto, à realidade social que se lhe afigura como hostil e redutora do humano. Assim, preconiza a total incompatibilidade entre a natureza humana e a sociedade/civilização da Modernidade, repondo em circulação a teoria da bondade natural do homem, corrompida, então, pela ordem social do capital. Nesse pensar, Rousseau avulta o fracionamento humano operado pelas instituições sociais, opondo, dessa maneira, a *inteireza* do homem natural à *relatividade humana* do homem civil, como se lê, novamente, em seu romance/tratado sobre a educação:

O homem natural é tudo para si mesmo; é a unidade numérica, o inteiro absoluto, que só se relaciona consigo mesmo ou com seu semelhante. O homem civil é apenas uma unidade fracionária que se liga ao denominador, e cujo valor está em sua

relação com o todo, que é o corpo social. As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem, retirar-lhe sua existência absoluta para dar-lhe uma relativa, e transferir o *eu* para a unidade comum [...] jamais será nem homem, nem cidadão; não será bom nem para si mesmo, nem para os outros.

Será um desses homens de hoje, um francês, um inglês, um burguês; não será nada [...] O homem civil nasce, vive e morre na escravidão; enquanto conservar a figura humana, estará acorrentado por nossas instituições (ROUSSEAU, 2004, 11-16 - grifos nossos).

Absolutamente inquestionável, a importância do pensamento rousseauiano, para a literatura brasileira, pode ser aferida, nas mais diversas formas literárias e nos mais distintos períodos artísticos de nosso país. Não obstante o atraso temporal das atualizações das ideias das metrópoles, nas nações periféricas do capitalismo, o ideal rousseauiano alimentaria a nascente literatura brasileira da fase do Arcadismo, vertente estética considerada como gênese local, de nossa fatura discursiva propriamente nacional: o Romantismo.

Entranhado em nossas letras coloniais, Rousseau já aparece nas representações do homem natural americano, ou seja, dos indígenas na América Latina, como se vê no texto, *Uraguai* (1769), de Basílio da Gama (1741(?) - 1795), de notória inclinação ilustrada e anti-jesuítica. Sua presença não se furtaria ao poema épico, *Caramuru* (1781), de José de Santa Rita Durão (1720 (?) - 1784), apesar deste autor não ter participado da Ilustração.

Na realidade, as premissas do Iluminismo, notadamente em suas duas maiores expressões - a de Rousseau e a de Voltaire - germinavam na discursividade de nossos poetas mineiros. Convicto da relação de anterioridade que os árcades estabelecem com os escritos românticos, Sílvio Romero denominaria os poetas de nossa Arcádia de *proto-românticos* (2001, 192). Suas obras seriam, pois, consideradas como antecipações de nossa sensibilidade romântica.

Em harmonia com a visão de Sílvio Romero, Alfredo Bosi, em sua *História concisa da literatura brasileira* (1970), reconhece o diálogo estabelecido entre os árcades brasileiros e o Iluminismo. Para este crítico literário, os poetas do Arcadismo pegam de empréstimo os preceitos rousseauianos do *bom selvagem* e da exaltação da natureza; do apreço à liberdade e do valor da afetividade e da bondade humanas, como também os da tolerância e do antibelicismo, de Voltaire, como destaca Alfredo Bosi, sinalizando para a confluência do pensamento de Rousseau e de Voltaire, no Brasil da mineração, assinalando, contudo, a primazia desfrutada por Rousseau, conforme se verifica abaixo:

E há um ponto nodal para compreender o artifício da vida rústica na poesia arcádica: o mito do *homem natural* cuja forma extrema é a figura do *bom selvagem*. A luta do burguês culto contra a aristocracia do sangue fez-se em termos de Razão e de Natureza. O Iluminismo que enformou essa luta exhibe duas faces: ora a *secura geométrica* de Voltaire, vitoriosa nos salões libertinos, ora a *afetividade pré-romântica* de Rousseau, porta-voz de tendências passionais, mais populares. Voltaire é *ponta-de-lança* dos meios urbanos contra os preconceitos da nobreza e do clero; mas é Rousseau quem abre as estradas largas do pensamento democrático, da pedagogia intuitiva, da religiosidade natural (BOSI, 1994, p. 58).

Além das figuras idealizadas do homem natural de Basílio da Gama e de Santa Rita Durão, as conclusões de Alfredo Bosi podem também ser exemplificadas pelos versos, tanto de corte voltairiano, antibelicistas, portanto, quanto de inspiração rousseauiana, anticapitalista, por sua vez, que *enformam* as estrofes inconclusas das *Cartas Chilenas*, de

Tomás Antonio Gonzaga (1744-1810). Estas *Cartas*, possivelmente, foram publicadas, entre os anos de 1787 a 1788, fase que correspondem ao período de grande efervescência política na então Colônia portuguesa, em especial, ao período das reuniões dos conjurados, de Minas Gerais:

Contudo, Doroteu o céu permita/ que guerras não a tenhamos;/ / [...] Um reino bem regido não se forma/ somente de soldados; tem de tudo:/ tem milícia, lavoura, e tem comércio./ / [...] Maldito, Doroteu, maldito seja/ um bruto, que só quer, a todo custo,/ entesourar o sórdido dinheiro! [...] Mas ah! Prezado amigo, que ditosa/ não fora a nossa Chile, se antes visse/ adornado um cavalo com insígnias/ (GONZAGA, 2003, p. 864- 868).

Numa evidente demonstração das leituras iluministas, efetuadas pelos nossos árcades, encontramos, nos versos de Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), uma corrosiva crítica ao desenvolvimento de Vila Rica. Este desenvolvimento se fazia acompanhar pela agitação e pela violência, que marcaram a fase da exploração do ouro e das pedras preciosas, na nascente cidade. O desacordo de Manuel da Costa seria arquitetado através do clamor do eu lírico à brandura humana, esta espelhada pela natureza, através de um curioso conúbio linguístico entre o discurso ameríndio, mais estreitamente com os signos da discursividade do chefe indígena Japi-açu¹ e a dicção árcade. Esse fato, além de tornar Cláudio Manuel da Costa num precursor da reabilitação da linguística indígena, então expropriada e criminalizada em nosso discurso escrito, também ressalta a afetividade e a brandura humanas que imperavam entre os nossos antepassados ameríndios, sentimentos muito caros a Rousseau:

Estamos, disse, em uns países novos,/ Onde a polícia não tem inda entrado;/ Pode o rigor deixar desconcertado/ O bom prelúdio desta grande empresa./ Convém que antes que os meios de asperezas/ Se tente todo o esforço da brandura./ Não é destro cultor o que procura/ Decepar aquela árvore que pode/ Sanar, cortando um ramo, se lhe acode/ Com sábia mão a reparar o dano./ Para se radicar do Soberano/ O conceito, que pede a autoridade,/ Necessária se faz uma igualdade/ Da razão e discurso (COSTA, 2002, p. 420).

Os traços dos escritos iluministas borbulham na discursividade arcádica, sem maiores distinções. Em Alvarenga Peixoto (1743/44-1793), se desenha, no feitio de Rousseau, quando da alusão à desigualdade humana, representada pela escravidão: “Estes homens de vários acidentes,/ Pardos e pretos, tintos e tostados,/ São os escravos duros e valentes,/ Aos penosos trabalhos acostumados/ [...] São dignos de atenção...” (PEIXOTO, 2002, p. 977-978).

Além de ser o precursor do discurso libertário dos negros, no Brasil, de acordo com os versos de seu *Canto genetliaco* (1782), Alvarenga Peixoto também seria responsável pela escolha do lema da Inconfidência Mineira – *Libertas quae sera tamen* – propondo, na ocasião, que a imagem de um índio, quebrando as cadeias da opressão, acompanhasse a insígnia. O *bom selvagem* de Rousseau se tornava, assim, exemplar da liberdade desejada, conforme ressalta o historiador, Kenneth. R. Maxwell (2001, p. 153).

Os tons iluministas nas obras do Arcadismo, além de atuarem como elementos vitais à formação de nosso próprio sistema literário, de acordo com a perspectiva de Antonio Candido,² desfrutariam de uma centralidade ímpar, nas formas e nos sentidos dos

1 Em 1614, Japi-açu, grande morubixaba do Maranhão, explicita, aos aliados franceses, a visão de poder dos Tupinambá, habitantes do litoral brasileiro: “Pois os homens, especialmente os desta nação, mais facilmente se levam pela brandura do que pela violência. Quanto a mim, sempre pratiquei essa máxima com aqueles que tive sob o meu comando e sempre me dei bem”. (Apud MENDONÇA, 2014, p. 115).

2 CANDIDO, Antonio. Formação da Literatura brasileira, 1993, v. 1, p. 23-25.

textos românticos, como já frisara Octavio Paz, realçando a hegemonia do pensamento rousseauiano: “A sensibilidade dos pré-românticos não tardará em se transformar na paixão dos românticos. A primeira é um acordo com o mundo natural, a segunda é a transgressão da ordem social” (PAZ, 1984, p. 54).

Na realidade, a rebelião formal e a temática, suscitada por Rousseau, inundam nossa prosa e poesia românticas. Com o romantismo, o *bom selvagem* desfilaria numa passarela ampla, tanto no romance de cunho indianista de José de Alencar (1829-1877) – *O guarani* (1857), *Iracema* (1865), *Ubirajara* (1874) – quanto na poesia de Gonçalves Dias (1823-1864) e na de Sousândrade ((1832-1902). A sensibilidade dos poetas do Arcadismo se tornava em fogo abrasador: a idealização do homem primitivo se aperfeiçoa, conforme se vê no ritmo poético de “O canto do guerreiro” (1847), de Gonçalves Dias, e na prosa poética de José de Alencar, *Iracema*: lenda do Ceará, na qual avulta a idealização do feminino indígena:

Aqui na floresta / Dos ventos batida, Façanhas de bravos/ Não geram escravos,/ Que estimem a vida/ Sem guerra e lidar,/ – Ouvi-me, Guerreiros,/ – Ouvi meu cantar ./ / Valente na guerra,/ Quem há, como eu sou?/ Quem vibra o tacape/ Com mais valentia?/ Quem golpes daria/ Fatais, como eu dou?/ – Guerreiros ouvi-me;/ – Quem há, como eu sou?// Quem guia nos ares/ A flecha emplumada,/ Ferindo uma presa, Com tanta certeza,/ Na altura arrojada/ Onde eu a mandar?/ guerreiros, ouvi-me,/ – Ouvi meu cantar./ Quem tangos imigos/ Em guerras preou?/ Quem canta seus feitos/ Com mais energia?/ Quem golpes daria/ Fatais, como eu dou?/ – Guerreiro ouvi-me:/ – Quem há, como eu sou?// Na caça ou na lide,/ Quem há que me afronte?/ A onça raivosa/ Meus passos conhece,/ O imigo estremece,/ E a ave medrosa/ Se esconde no céu./ – Quem há mais valente,/ – Mais destro que eu? [...] (DIAS, 1990, p. 19-20).

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema. a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha rescendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, conde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava a penas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. (ALENCAR, 1951, p. 31).

Contudo, não seria apenas a personificação do homem natural de Rousseau que frequentaria a romanesca de José de Alencar. A quantificação do mundo, em especial do sentimento amoroso, o poder devastador do dinheiro sobre a sensibilidade humana, também estariam presentes na prosa urbana do romancista cearense, como ilustra o romance *Senhora* (1875). Nele, vemos, através do pensamento e do discurso, dolorosamente irônicos, da heroína alencariana, Aurélia, a contrariedade de Alencar, com o casamento transformado em transação financeira, em negócio:

Na sala, cercada de adoradores, no meio das esplêndidas reverberações de sua beleza, Aurélia bem longe de inebriar-se da adoração produzida pela sua formosura, e do culto que lhe rendiam, ao contrário parecia unicamente possuída de indignação por essa turba vil e abjeta. Não era triunfo que ela julgasse digna de si, a torpe humilhação dessa gente ante sua riqueza. Era um desafio, que lançava ao mundo; orgulhosa de esmagá-lo sob a planta, como a um réptil venenoso (ALENCAR, [...]) Por isso mesmo considerava ela o ouro um vil metal que rebaixava os homens; e no íntimo sentia-se profundamente humilhada, pensando que para toda essa gente que a cercava, ela, a sua pessoa, não merecia uma só das bajulações que tributavam a cada um de seus mil contos de réis [...] Em linguagem financeira, Aurélia cotava

os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial (ALENCAR, 1951, p. 96-97)

O conflito literário com o mundo capitalista entranha-se nas letras românticas com força inusitada. A artificialidade das religiões, a alienação e a degradação humanas, oriundas da sociabilidade capitalista, também darão o tom aos versos do poeta maranhense, Sousândrade (1832-1902). Através desses signos, o criador de *O Guesa* iria cingir, com uma auréola de extrema negatividade, as transações financeiras, a queda da Bolsa estadunidense e o conseqüente desatamento dos aparentes laços familiares, conforme se vê nos fragmentos do seu texto, “O inferno de Wall Street”, que corresponde ao Canto Décimo do livro *O Guesa*, publicado a partir de 1873.

No dia de anos bons a *lady* nobre,/ Recamados *drawingrooms* deslumbrantes/ às recepções, radiosa de brilhantes,/ Deusa o colo alvo e cândido descobre/ A que adornos desmaiam. Suntuosos/ Bufetes e o *bouquet*. Sorrindo a *miss*/ No adorável serviço de meiguice [...] A Bíblia da família à noite é lida;/ Aos sons do piano os hinos entoados,/ E a paz e o chefe da nação, querida/ São na prosperidade abençoados./ - Mas no outro dia cedo a praça, *stock*,/ Sempre acesas crateras do negócio,/ O assassínio, o audaz roubo, o divórcio,/ Ao *smart* Yankee astuto, abre New York (SOUSANDRADE apud CAMPOS, 2002, p. 245-246 - grifos do autor).

A discordância, com a subtração da humanidade do homem, explodiria nos versos antiescravagistas de Castro Alves (1847-1871). Responsável pelos mais belos discursos da campanha abolicionistas brasileira, o poeta baiano comporia, à maneira das canções de exílio de Gonçalves Dias e de Casimiro de Abreu, “A canção do africano” (1863), onde confina o Brasil, num espaço marcado pela mercancia humana, em oposição ao mundo africano talhado, em seu poema, pelos traços da liberdade, conforme entoa o escravo, cuja voz, tolhida e cerceada, é emancipada por Castro Alves:

Lá na úmida senzala,/ Sentado na estreita sala,/ Junto ao braseiro, no chão,/ Entoa o escravo o seu canto, / E ao cantar correm-lhe em pranto/ Saudades do seu torrão...// [...] Minha terra é lá bem longe,/ Das bandas de onde o sol vem;/ Esta terra é mais bonita,/ Mas à outra eu quero bem// O sol faz lá tudo em fogo,/ faz em brasa toda a areia;/ Ninguém sabe como é belo/ Ver de tarde a papa-ceia// Aquelas terras tão grandes,/ Tao compridas como o mar,/ Com suas poucas palmeira/ Dão vontade de pensar...// Lá todos vivem felizes,/ Todos dançam no terreiro;/ A gente lá não se vende/ como aqui, só por dinheiro/. (ALVES, 1986, p. 100).

Mesmos os traços rousseauianos que guardavam uma notável distância, entre o nosso solo e o contexto europeu – como o do desenvolvimento do progresso urbano, que só nos alcançaria nos inícios do século XX – apareceriam no mosaico romântico brasileiro, como ilustram os fragmentos do poema “A cidade” (1869), de Fagundes Varela (1841-1875). Em seus versos, através do recurso tradicional da elocução adverbial do *aqui/cá* (campo/floresta) versus *lá* (cidade). Nessa oposição, o nosso romântico vê a cidade como *erro, crime e engano*; lócus de abastança de todos os vícios, de *desventura* e de aprisionamento humano, enquanto pinta a paisagem campestre como santuário onde se abriga a Liberdade. Nesse ritmo de contraposição, entre a barbárie da cidade x as virtudes da natureza, Varela acrescentaria à natureza um especioso lastro de divindade, como se lê nos últimos versos de sua poesia:

A cidade ali está: sobre seus tetos/ Paira dos arsenais o fumo espesso,/ Rolam nas ruas da vaidade os coches/ E ri-se o crime à sombra do progresso.// A cidade

ali está: sob os alpendres/ Dorme o mendigo ao sol do meio-dia,/ Chora a viúva em úmido tugúrio,/ Canta na catedral a hipocrisia.// A cidade ali está lá: com ela o erro,/ A perfídia, a mentira, a desventura.../ Como é suave o aroma das florestas!/ Como é doce das serras a frescura!// A cidade ali está: cada passante/ Que se envolve das turbas no bulício/ Tem a maldade sobre a fronte escrita,/ Tem na língua o veneno e na alma o vício.// Não, não é na cidade que se formam/ Os fortes corações, as crenças grandes,/ Como também nos charcos das planícies/ Não é que gera-se o condor dos Andes!// Não, não é na cidade que as virtudes,/ As vocações eleitas resplandecem,/ Flores de ar livre, à sombra das muralhas/ Pendem cedo a cabeça e amarelecem. //Quanta cena infernal sob essas telhas!/ Quanto infantil vagido de agonia!/ Quanto adultério! Quanto escuro incesto!/ Quanta infâmia escondida à luz do dia [...]Eis a cidade!... Aqui a paz constante,/ Serena a consciência, alegre a vida,/ Formoso o dia, a noite sem remorsos,/ Pródiga a terra, nossa mãe querida!//Salve, florestas Virgens! Rudes serras!/ Templos da imorredoura liberdade!/ Salve! Três vezes salve! Em teus asilos/ Sinto-me grande, vejo a divindade. (VARELA, 1988, p. 118-120).

Espraiando-se pelas nossas letras românticas, as marcas discursivas de Jacques Rousseau surgiriam nos corpus literários mais arredios à tematização do social, como exemplifica, nas letras românticas as experimentações artísticas de Álvares de Azevedo (1831-1852). Voltada para o *eu*, a lírica de Azevedo travaria o mesmo embate que se processara na romanesca de Rousseau, isto é, a peleja pela mistura de gêneros, tarefa a que o poeta se dedica com afinco, como antes já registrara Antonio Candido, em texto introdutório à coletânea do autor: “Nela o leitor encontrará poesia no verso e poesia na prosa [...] O leitor desta coletânea perceberá que a linguagem de Álvares de Azevedo exprime certos traços comuns à sua prosa e ao seu verso.” (CANDIDO, 2002, p. 9).

A temática, suscitada por Rousseau, não amornaria com o surgimento das novas modalidades estéticas surgidas no Ocidente, como a do Realismo. Ao contrário, ao invés de um possível confinamento, a discursividade rousseauiana se espalha, com novas cores, pelas tessituras literárias, subsequentes às elaborações do Romantismo, como ilustra as crônicas de Machado de Assis (1839-1908)³, em especial, aquelas que são escritas no período do ingresso da avassaladora modernidade em nosso país, que corresponde à fase subsequente da Revolução Científico-Tecnológica que se processara na Europa.

Redivivas, as marcas rousseauianas se espraiam pelas anotações de nosso cotidiano registrados por Machado de Assis. Traçadas por uma expressiva ironia, as crônicas de Machado de Assis apontam o contrassenso da transfiguração do Brasil: de feição agrário, o país se vê obrigado, por determinação que lhe é exterior, a transformar-se em feição cidadina. O sarcasmo corrosivo, que reveste seus romances é o dispositivo literário utilizado contra esta transformação: “Quem imaginará que se pegue de um homem dos campos, onde se respira o ar livre e puro, para meter-lhe uns calções da Corte e fazê-lo dançar o minueto?” (ASSIS, apud SEVECENKO, 1998, p.526).

Por vezes, a ironia e o motejo machadiano cedem lugar aos sentimentos, indisfarçáveis, de angústia e de aflição, ante o mundo desconcertado, pela ação contínua e ininterrupta do capital, que o escritor vai apreendendo em suas observações: “Quem põe o nariz fora da porta, vê que este mundo não vai bem. A Agência Havas é melancólica. Todos os dias enche os jornais de uma torrente de notícias que, se não matam, afligem profundamente”⁴.

3 Ver, a este respeito, o texto, “A capital irradiante”, de Nicolau Sevcenko, referenciada neste trabalho.

4 Idem, *ibidem*, p. 557-558.

Apesar da grandeza de seus escritos em prosa, seria, entretanto, em seu fazer poético que Machado de Assis expressaria a sua reabilitação com o homem primitivo do nosso continente, antecipando-se às elaborações primitivistas de Oswald de Andrade. Num discurso comprimido pela hostilidade aos colonialistas, Machado de Assis denuncia o “amortalhamento” ou genocídio ameríndio, ilustrado, poeticamente, pelo México. Deste brado, contra a injustiça cometida, mas não esquecida, se origina, o terno apego à *santa liberdade*, nos versos machadianos. Seu canto à Liberdade se mistura, todavia, com o renascimento do México, como verifica na última estrofe de seu texto lírico “Epitáfio do México”, que compõe o livro *Crisálidas*, publicado no ano de 1864:

Dobra o joelho: - é um túmulo./ Embaixo amortalhado/ Jaz o cadáver tépido/ De um povo aniquilado:/ A prece melancólica/ Reza-lhe em torno à cruz.// Ante o universo atônito/ Abriu-se a estranha liça,/ Travou-se a luta fêrvida/ Da força e da justiça:/ Contra a justiça, ó século,/ Venceu a espada e o obus.// Venceu a força indômita;/ Mas a infeliz vencida/ A mágoa, a dor, o ódio,/ Na face envilecida/ Cuspiu- lhe. E a eterna mácula/ Seus louros murchará.// E quando a voz fatídica/ Da santa liberdade/ Vier em dias prósperos/ Clamar à humanidade,/ Então revivo o México/ Da campa surgirá (ASSIS, 1994, v. 3, p. 22.)

Nesse caminhar, a literatura brasileira vai arrastando consigo o pensamento rousseauiano. Este, incrustado em nossas letras, vai acompanhando, como tenaz adversário, a marcha desumanizadora do capitalismo. Com o Modernismo, os traços rousseauianos adquiririam um novo e intenso fôlego, como atestam os manifestos literários, a poesia e a prosa de Mário de Andrade ((1893-1945) e de Oswald de Andrade (1890-1954). No poema, “Ode ao burguês” (1922), de Mário de Andrade, o ódio e o insulto aos que quantificam o mundo é tecido, explicitamente, pelos ecos da formulação de Rousseau, acerca do fracionamento do homem, na sociabilidade burguesa. Além do faturamento humano, Mário de Andrade também procede, em sua forma poética, a um desvendamento da hipocrisia religiosa que caracteriza as religiões não naturais. Nos versos, pode-se aferir a alusão a uma sociedade igualitária e a consciência andradina de que a rejeição à ordem burguesa se estabelece como recorrência:

Eu insulto o burguês! O burguês níquel,/ o burguês-burguês!/ A digestão bem feita de São Paulo!/ O homem-curva! o homem nádegas! **O homem que sendo francês, brasileiro, italiano,/ é sempre um cauteloso pouco-a-pouco!**// [...] Fora os que algarismam os amanhãs!/ Olha os nossos setembros [...] ódio e insulto! Ódio e raiva! Ódio e mais ódio”/ Morte ao burguês de gíolhos./ cheirando religião e que não crê em Deus”/ Ódio vermelho! Ódio fecundo! Ódio cíclico!/ Ódio fundamento, sem perdão”! (ANDRADE, 1986, p. 44-45 - grifos nossos).

Em Oswald de Andrade, notadamente, em seu “Manifesto Antropófago” (1928), Rousseau aparece por inteiro. Num discurso desconstrutor da “carência” das sociedades naturais brasileiras, formulada pelos europeus, Oswald Andrade, numa elaboração adversa à sociedade civil, retoma o elogio às sociedades naturais. Nesse enaltecimento, destaca a antropofagia, como elemento cultural de positividade, numa ferrenha oposição à perspectiva colonialista, que a apreendia como diabólica selvageria, conforme se afere de sua contundente dicção:

Só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente [...] Contra todas as catequeses. Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago. Estamos fatigados de todos os maridos católicos suspeitosos postos em drama [...] Contra todos os importadores de consciência enlatada. A existência

palpável da vida. E a mentalidade pré-lógica [...] A idade de ouro anunciada pela América. A idade de ouro. [...] O homem natural de Rousseau [...] Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. Cadaverizadas [...] O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas [...] Já tínhamos o comunismo. Já tínhamos a língua surrealista. A idade de ouro [...] A magia e a vida. Tínhamos a relação e a distribuição dos bens físico, dos bens morais, dos bens dignários. E sabíamos transpor o mistério e a morte com o auxílio de algumas formas gramaticais [...] Contra as histórias do homem que começam no Cabo Finisterra. O mundo não datado. Não rubricado. Sem Napoleão. Sem César. [...] Contra a realidade social, vestida e opressora (ANDRADE, 1990, p. 47- 52).

Longe de se constituir, unicamente, como uma tematização literária, a revisão livre do mundo indígena – destituída de quais quer traços de eurocentrismo – se institui, para Oswald de Andrade, como uma preocupação de toda sua vida intelectual. Ciente de que o ritual antropófago se oferece como trilha privilegiada de nosso fazer filosófico, Oswald, em seu último discurso, incita os pensadores brasileiros à tarefa da reabilitação dos nossos antepassados ameríndios, como se lê em seu último texto, enviado ao Rio de Janeiro, por ocasião do Encontro dos Intelectuais Brasileiros, em 1954:

A reabilitação do primitivo é uma tarefa que compete aos americanos. Todo mundo sabe o conceito deprimente de se utilizaram os europeus para fins colonizadores [...] Ora, ao nosso indígena não falta sequer uma alta concepção da vida para se opor às filosofias vigentes que o encontraram e o procuraram submeter. Tenho a impressão de que isso que os cristãos descobridores apontaram como o máximo horror e a máxima depravação, quero falar da antropofagia, não passava entretanto de um alto rito que trazia em si uma *Weltanschauung*, ou seja, uma concepção da vida e do mundo [...] A antropofagia fazia lembrar que a vida é devoração opondo-se a todas ilusões salvacionistas [...] Devido ao meu estado de saúde não tornar mais longa esta comunicação [...] Faço pois um apelo a todos os estudiosos desse grande assunto para que tomem em consideração a grandeza do primitivo, o seu sólido conceito da vida como devoração e levem avante uma filosofia que está para ser feita. (ANDRADE, 1992, 231-232).⁵

Voltando ao campo da literatura, se faz necessário salientar que, a censura e a contraposição modernistas, ao universo burguês, não se restringiria a Mário e a Oswald de Andrade. Se afirmando com um lugar ficcional de *eterno retorno*, a oposição de Rousseau, ao mundo “partido” do capital, voltaria à cena, na obra poética do modernista mineiro, Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Em seu livro de poesia, “A rosa do povo”, coletânea publicada por Drummond de Andrade, em 1945, destaca-se o poema “Nosso tempo”, um verdadeiro libelo estético contra o capitalismo e o seu faturamento humano. Numa notável ousadia poética, Carlos Drummond avulta, como ação do poeta, a tarefa combativa de colaboração na luta pela destruição do mundo capitalista, como versifica, na última estrofe de seu texto poético:

Este é tempo de partido,/ tempo de homens partidos// Em vão percorremos volumes,/ viajamos e nos colorimos./ A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua [...] Este é um tempo de divisas,/ tempo de gente cortada,/ De mãos viajando

5 No ano de 2000, o filósofo Renato Janine Ribeiro retoma o texto de Oswald de Andrade, ao criticar a persistente ausência do pensamento filosófico próprio, entre nós: “Basta, aliás, ver que ainda hoje consumimos obras que nos vêm do mundo capitalista avançado, e que partem de um problema ou episódio específico de lá [...] Em outras palavras, continuamos achando que o universal pertence ao Primeiro Mundo, e que estamos confinados no particular. Pouco importam os inúmeros trabalhos que, nestas décadas, a começar pelo Manifesto Antropofágico, de Oswald de Andrade, mostraram como nossa condição de esguelha, de viés, de través pode permitir uma leitura pelo menos mais original: em filosofia, continuamos reféns de alguma dependência. (RIBEIRO, 2000, p. 11-12).

sem braços [...] É tempo de meio silêncio,/ de boca gelada e murmúrio,/ palavra indireta, aviso [...] O esplêndido negócio insinua-se no tráfego./ Multidões que o cruzam não veem. É sem cor e sem cheiro./ Está dissimulado no bonde, por trás da brisa do sul,/ vem na areia, no telefone, na batalha de aviões,/ toma conta de tua alma e dela extrai uma porcentagem [...] / s O poeta/ declina de toda responsabilidade/ na marcha do mundo capitalista/ e com suas palavras, intuições, símbolos e outras armas/ promete ajudar/ a destruí-lo/ como uma pedreira, uma floresta,/ um verme. (ANDRADE, 1988, p. 107).

Em 1954, o poeta José Paulo Paes (1926-1998) reencena a concepção arreada de Oswald de Andrade, em relação ao colonialismo português. Assim, também desconstrói o discurso ideológico europeu, utilizado, recorrentemente, para justificar a violência irreparável da ação colonialista no Brasil: o da propagação e conversão à fé cristã como objetivo e fim da empresa colonialista. Em seu poema “A cristandade”, Paulo Paes revê a brutalidade dos cristãos, convertidos então ao credo do capital. Numa reinterpretação, marcada pelo tom desabusado e pela iconoclastia, Paes desmascara a falcatrua discursiva europeia, com notável singularidade, como se vê em seu reaproveitamento parodístico do poema sagrado do cristianismo, o “O Pai Nosso”, que seria transformado numa versão mais apropriada ao credo dos cristãos: o capitalismo mercantil:

Padre açúcar,/ Que estais no céu/ Da monocultura,/ Santificado/ Seja o nosso lucro,/ Venha a nós o vosso reino/ De lúbricas mulatas/ E lídimas patacas,/ Seja feita/ A vossa vontade,/ Assim na casa-grande/ Como na senzala./ / O ouro nosso/ De cada dia/ Nos dai hoje/ E perdoai nossas dívidas/ Assim como perdoamos/ O escravo faltoso/ Depois de puni- lo./ Não nos deixeis cair em tentação/ De liberalismo,/ Mas livrai-nos de todo/ Remorso, amém. (PAES, 2003, p. 88).

Ultrapassando os mais diversos períodos literários, os traços rousseauianos, incrustados em meio a nossa discursividade, desde o Arcadismo, desabrocham em nossos dias, numa teimosa contemporaneidade. A liberdade do viver, oposta à submissão e à sujeição humanas, cadencia os versos e as estrofes da poesia de Conceição Evaristo, num infundável confronto entre literatura e sociedade, como se pode verificar em seu poema “Vozes-Mulheres”, que enforma o livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008):

A voz de minha bisavó/ ecoou criança/ nos porões do navio./ ecoou lamentos/ de uma infância perdida./ / A voz de minha avó/ ecoou obediência/ aos brancos-donos de tudo./ / A voz de minha mãe/ ecoou baixinho revolta/ no fundo das cozinhas alheias/ debaixo das trouxas/ roupagens sujas dos brancos/ pelo caminho empoeirado/ rumo à favela./ / A minha voz ainda/ ecoa versos perplexos/ com rimas de sangue/ e/ fome./ / A voz de minha filha/ recorre todas as nossas vozes/ recolhe em si/ as vozes mudas caladas/ engasgadas nas gargantas./ A voz de minha filha/ recolhe em si/ a fala e o ato./ O ontem - o hoje - o agora./ **Na voz de minha filha/ se fará ouvir a ressonância/ o eco da vida-liberdade.** (EVARISTO, 2008, p. 10-11 - grifos nossos).

Na prosa contemporânea, não se verifica mudança de tendência, conforme se atesta da leitura do romance *O filho eterno*, de Cristovão Tezza. Publicado em 2007, o romance de Tezza se volta para as reminiscências de um personagem-pai, não nomeado na escritura, notadamente a partir do nascimento do seu filho, com síndrome de Down. Em meio a esta narração, marcada pela inadequação paterna em lidar com o que lhe era inesperado, flagra-se um curioso contraponto textual: o elogio ao trabalho artesanal, semantizado no início da narrativa, como “delicadeza inútil” (2017, p. 13) x o horror do automatismo, e

da impessoalidade, do trabalho criado pela modernidade. Citando, explicitamente, Rousseau, como está registrado em nossa epígrafe, o romance de Tezza se adentra em nossa tradição literária, rica em referências, sutis ou explícitas, à discursividade rousseauniana.

Finalmente adequado, entra na gigantesca lavanderia do hospital. Tempos modernos, ele lembra, estetizando a vida – Chaplin na linha de produção [...] O trabalho na lavanderia era mecânico – uma enorme garra de ferro descia do alto com toneladas de roupas lavadas, largando-as num balcão, e a função dele era separá-las rapidamente. Toalhas de banho, toalhas de rosto, lençóis, fronhas, cada tamanho num carrinho, que, assim que ficavam cheios eram levados para as passadeiras, que por sua vez gastavam as horas esticando manualmente as peças para ofertá-las a uma espécie de impressora rotativa que engolia aquilo, devolvendo tudo dobrado para as mãos de alguém que, com outro carrinho, desaparecia por uma porta distante, de volta ao prédio central (TEZZA, 2017, p. 90-101).

A leitura efetuada, aponta, indubitavelmente, para a permanência do singular iluminista genebrino em nossa discursividade artística. Apesar das transformações incessantes promovidas pelo capital, a discordância às suas transformações continua acesa e motivando o fazer estético. Nessa produção, as ideias-chaves de Rousseau continuam a circular, graças à atualidade de suas ponderações.

Referências

ALENCAR, José de. “Iracema”, “O Guarani”, “Ubirajara”, “Senhora”. In: ----- . *Obras completas*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1951, v. I, II, VIII, XV.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Nosso tempo*. In: ----- . *Poesia e prosa*: volume único: organização do autor. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANDRADE, Mário. *Ode ao burguês*. In: ----- . *De Pauliceia desvairada a Café*: obras completas. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*. In: *A utopia antropofágica* de Oswald de Andrade. São Paulo: Globo: Secretaria de Estado de Cultura, 1990 (Obras completas de Oswald de Andrade).

-----, ----- . *A reabilitação do primitivo*. In: Oswald de Andrade: estética e política. São Paulo: Globo, 1992 (Obras completas de Oswald de Andrade).

ALVES, Castro. *Poesia completas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1986.

ASSIS, Machado de. *Obra completa*: Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994, v. III.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

CANDIDO, Antonio *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 7. ed. Belo Horizonte: Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993, v. 1.

----- . *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

----- . (Sel.). *Os melhores poemas de Álvares de Azevedo*. 5. ed. São Paulo: Global, 2002. (Os melhores poemas; 13).

COSTA, Cláudio Manuel da. *Vila Rica*. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *A poesia dos inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.

DIAS, Gonçalves. *Poesias completas*. Seleção de Péricles Eugênio da Silva Ramos. Rio de Janeiro: Ediouro, 1990.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. (Col. Vozes da Diáspora Negra, v. 1).

GONZAGA, Tomás Antônio. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *Op. cit.*, p. 531-896. LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

MAXWELL, Kenneth. *A devassa da devassa: A Inconfidência Mineira: Brasil-Portugal – 1750-1808*. Tradução João Maia. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MENDONÇA, Wilma Martins de. Discursos de discórdia: a temática colonialista nas letras brasileiras. In: -----; KOE, Frank Azevedo; GONÇALVES, Joe Marçal; SAMPAIO, Álvaro Fernandes (Org.). *Mari yé bo ´eshé: textos selecionados: ação educativa Séculos Indígenas no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Karioka Multimedia, 2014.

———. *Memórias de nós: o Brasil no redemoinho do capital*. 3. ed. Porto Alegre: Karioka Multimedia, 2014.

PAES, José Paulo. A cristandade. In: *Melhores poemas: seleção de Davi Arrigucci Jr.* São Paulo: Global, 2003. (Os melhores poemas; 37).

PEIXOTO, Alvarenga. In: PROENÇA FILHO, Domício (Org.). *Op. cit.*, p. 897-988.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

RIBEIRO, Renato Janine. *A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROMERO, Sílvio. *Compêndio de história da literatura brasileira: edição comemorativa*. Rio de Janeiro: Imago; Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2001 (Obras completas). ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins, 2004 (Paideia).

----- . *O contrato social e outros escritos*. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1991.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: ----. (Org.). *História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3.

SOUSÂNDRADE. In: CAMPOS, Augusto e Haroldo (Org.) *Re Visão de Sousândrade: textos críticos, antologia, glossário, bibliografia*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva, 2002 (Signos, 34).

VARELA, Fagundes. A cidade. In: ----- . *Poemas de Fagundes Varela*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988.

VOLTAIRE. *Cartas inglesas; Tratado de metafísica; Dicionário filosófico; O filósofo ignorante*. Tradução Marilena Chaui et.al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

TEZZA, Cristóvão. *O filho eterno*. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

A REPRESENTAÇÃO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Geucineia de Souza Pencinato

UENF / PPGCL / FAPERJ

E-mail: neiapencinato@hotmail.com

Joyce Vieira Fettermann

UENF / PPGCL / FAPERJ

E-mail: joycejvieira@gmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza

UENF / PPGCL / FAPERJ

E-mail: sonifon1@hotmail.com

Pedro Wladimir do Vale Lira

UENF / PPGCL / FAPERJ / CAPES

E-mail: pedrowlyra@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo apresenta e discute a importância da arte na educação. Para tanto, foi realizado um estudo de caso durante um projeto que aconteceu no Jardim Escola Municipal Professora Madalena Magacho dos Santos, em Itaperuna-RJ, com crianças de três a seis anos, que frequentam a Educação Infantil. Destaca-se o quanto a arte (tanto em narrativas como nos desenhos, escrita e apresentações orais produzidos por meio delas), deve ser trabalhada considerando as vivências das crianças no cotidiano, bem como suas emoções, despertadas no decorrer das atividades. Buscando um aporte teórico sólido, este estudo, baseou-se em autores como Piaget (1983), Silvestre (2010), Porto (2014) entre outros.

Palavras-chave: Arte. Educação infantil. Cotidiano.

INTRODUÇÃO

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no artigo 4º, definem “a criança como um sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Para as crianças, brincar é um processo natural que faz parte do aprendizado. Por esse motivo elas precisam de experiências que envolvam aventura, natureza, descobertas e criatividade para o seu desenvolvimento. Os benefícios de aprendizagem, valores e confiança que as crianças adquirem de uma infância cheia de liberdade fazem com que o aprendizado adquirido na Educação Infantil dure a vida inteira. Com as brincadeiras lúdicas o processo de ensino-aprendizagem se torna mais atrativo e prazeroso para as crianças.

Vale ressaltar que a arte valoriza a criatividade, o cultivo da sensibilidade e a autonomia que devem ser favorecidas pela instituição de ensino, por meio do contato com atividade que lhes proporcionem o crescimento estético. Ao conhecer e compreender melhor as artes, as crianças tornam-se pessoas mais sensíveis, capazes de perceber de modo acurado modificações no mundo físico e natural, e também de experimentar sentimentos de ternura, simpatia e compaixão.

O objetivo principal deste artigo é destacar a importância da arte na educação, ressaltando que as aulas de arte devem ser traçadas considerando o contato das crianças com o cotidiano. Para tanto, foi realizado um estudo de caso no Jardim Escola Municipal Professora Madalena Magacho dos Santos, com crianças de três a seis anos, que frequentam a Educação Infantil.

1. A arte e a educação

A arte na educação tem a intenção de explorar e desenvolver as potencialidades dos alunos, abrindo portas para uma trajetória que vai além de uma disciplina no currículo escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN/Arte) (2000, p. 20), “A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais”.

Os PCN/Arte (2000) ressaltam a necessidade de o professor ampliar a visão de mundo do aluno em relação à produção, apreciação e história sobre músicas, artes visuais, dança e teatro, dando continuidade aos conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte.

Varela define o principal propósito da Arte-Educação da seguinte forma:

O espaço da arte educação é essencial à educação, numa dimensão muito mais ampla em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisas de poucos significados. Muito menos está voltada apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador, plural e indisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte educadora poderia exercer um papel de agente transformador na escolar e na sociedade (VARELLA, 1986, p. 19).

Ferreira (2011) destaca que a arte na educação desempenha papel fundamental para o exercício da cidadania, e no âmbito escolar o ensino da arte assegura que os alunos tenham acesso à sua cultura. A partir do conhecimento da arte de outras culturas, o aluno poderá distinguir a realidade cotidiana na qual está inserido. Além disso, o ensino em artes tem como função levar o educando a exercitar a sensibilidade, desenvolvendo uma análise crítica de obras para que a partir disso possa selecionar e fazer suas leituras e releituras, tornando-se capazes de criar.

Dessa forma, as aulas de artes ajudam o aluno a desenvolver suas habilidades, capacidades, imaginação, percepção e criatividade; através de tendências individuais, ela pode ampliar a elaboração de preferências, estimula a expressividade, a sensibilidade e a inteligência do indivíduo. A arte na escola se preocupa com o caráter de formação do aluno (SILVESTRE, 2010).

Nesse sentido,

O professor tem em sua função, pesquisar, relacionar saberes, para que os próprios alunos sejam oportunizados a ampliar conhecimentos. O professor é visto como um sujeito de conhecimentos, podendo ser uma das profissões mais antigas, e a mais importante, tendo em vista que as demais profissões na sua maioria, precisam dela. O professor tem o dever de ensinar, de aprender, e junto de seus conhecimentos oportunizar o aluno novas descobertas e desejos de aprender sempre (SILVESTRE, 2010, p. 14).

Sendo assim, o professor precisa ter em mente que todas as experiências vivenciadas pela criança exercem alguma influência sobre ela. Portanto, a arte deve ser utilizada como um

instrumento capaz de estimular o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções das crianças.

Para Ferreira (2011), ao se planejar as aulas de arte o educador deve sempre priorizar o desenvolvimento da percepção estética, da sensibilização, da imaginação criadora, incorporando as linguagens artísticas nas atividades, como as artes cênicas, a música, as artes visuais e a expressão corporal, que podem contribuir com seu desenvolvimento cognitivo.

1.1. Currículo em arte e formação do professor

Até pouco tempo no Brasil, o ensino de artes era utilizado somente como uma função recreativa de atividades artísticas ligadas à música, ao teatro, à dança e às artes visuais. Após muitos estudos, especialistas perceberam o equívoco e trataram de exigir a reformulação da legislação, com o objetivo de reconhecer a importância de artes e, então, passou-se a considerá-la como uma disciplina (PORTO, 2014).

Porto (2014) ressalta que o ensino de artes se tornou obrigatório nas escolas em 1971, por meio da Lei nº 5.692. Inicialmente, a disciplina se chamava Educação Artística e determinava a integração das atividades de música, dança, artes plásticas e teatro.

Ainda, Porto (2014) aponta que na década de 80, professores de arte se juntaram em torno de um movimento denominado Arte-Educação, que tinha o intuito de conscientizar os profissionais acerca dos problemas enfrentados na área.

Assim, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, o nome da disciplina foi alterado para ensino da arte. Durante a criação da lei, houve um momento em que se cogitou eliminar a obrigatoriedade da disciplina, mas como consequência de diversas manifestações e protestos, essa obrigatoriedade foi mantida (PORTO, 2014, p.44).

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, conforme consta na LDB, seja em escola particular, pública ou estadual, devendo ser contemplada desde a educação infantil, até o ensino médio, com professores licenciados, especializados para melhor possibilitar a construção de conhecimentos com os alunos.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26º, os professores devem seguir as diretrizes estabelecidas como base nacional, atentos às particularidades das comunidades onde atuam:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil foi o primeiro documento utilizado como base para o ensino de arte nas escolas, direcionado a crianças de zero a seis anos de idade.

2. Criança e arte

As atividades lúdicas e a criatividade são alicerces necessários para a formação da criança; a arte deve perpassar todas as disciplinas, pois a principal finalidade da arte-educação é formar o ser criativo que se realize como pessoa, por meio de uma educação integral (FERREIRA, 2011, p.25).

O ensino da arte nas escolas tem a missão de guiar o aluno pelo caminho do aprendizado que permeia as referências históricas e culturais dos povos em seu cotidiano e em seu imaginário, até estabelecer, gradualmente, respostas significativas a respeito da vida e de nosso papel no mundo (PORTO, 2014, p. 51).

A atividade artística da criança apresenta o sentido de organização de suas experiências, desenhando, colorindo, cantando, dançando, entre outras atividades, a criança seleciona os aspectos de suas experiências que ela considera como importantes, o que pode determinar um todo significativo.

Quando uma criança realiza uma atividade como, por exemplo, de pintura, o resultado não é uma representação objetiva, pois ali se expressam suas preferências, bem como as coisas que lhe agradam, suas reações emocionais com seu próprio mundo e com o mundo que as cerca. Assim, o educador precisa perceber que tudo quanto as crianças fazem e todas as experiências pelas quais passam, podem exercer alguma influência sobre suas emoções, sentimentos e atitudes.

Desse modo, as manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, se tornam extremamente importantes, pois podem determinar a diferença que existe entre indivíduos felizes e outros que, apesar de toda capacidade, encontram dificuldades em suas relações consigo mesmos e com o próprio ambiente em que estão inseridos.

2.1. Aspectos cognitivos: percepção, imaginação, fantasia

A capacidade criadora da criança não se vincula com o que o adulto sabe. O próprio ato de criar pode fornecer-lhe nova compreensão para ação futura, visto que o crescimento mental depende das relações entre a criança e o seu meio sociocultural.

Sabe-se que o currículo das escolas públicas poderia explorar mais profundamente o que a criança aprende através dos sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), uma vez que esses conhecimentos são partes importantes na formação da criança.

Nessa perspectiva, a percepção do indivíduo deve ser desenvolvida, a fim de desabrochar sua capacidade criadora em potencial (LOWENFELD, 1977). As crianças têm um estilo diferente do adulto ao ver a arte. Para ela, a arte é uma comunicação do pensamento. Ademais, é na educação artística que se concentra o desenvolvimento de experiências sensoriais. E os sentidos são fundamentais no desenvolvimento da criança.

Duarte Junior (2012, p. 52), ressalta que mesmo nos atos mais simples do cotidiano, nossa imaginação tem o seu papel. Segundo o autor, deve-se constatar que através da imaginação “o homem transcende a facticidade bruta da realidade que é imediatamente dada”, e afirma que o que é não deveria ser, e que o que ainda não é deverá ser”.

O ser humano, assim, por meio da imaginação, pode criar e transformar a realidade em que vive e projetar aquilo que ainda não existe, mas que poderá vir a ser num tempo futuro. Popper afirma que o ato de criação é muito mais produto de sentimentos, de intuições, do que operações lógicas.

A minha visão do problema pode ser expressa através da afirmação de que cada descoberta contem um “elemento emocional” ou uma intuição criadora”, no sentido de Bérghson. Einstein fala de uma forma semelhante acerca da busca daquelas leis altamente universais[...] a partir das quais uma visão do mundo pode ser obtida por pura dedução. “Não existe um caminho lógico” ele diz “que conduza a tais leis”. Elas só podem ser atingidas por meio da intuição, intuição esta que se baseia em algo semelhante a um amor intelectual pelos objetos da experiência (POPPER, 1975, p.32).

Além disso, é importante mencionar que a educação do pensamento artístico vai se aprimorando com o treinamento, no entanto, não é efetuada pela aprovação ou desaprovação, mas pela emoção. Do caos surge a necessidade de ordenação. As linhas correm paralelamente, nascem novas combinações e aglomerados. Surgem as figuras humanas, as casas, as pessoas, plantas. Instaura-se a arte num estímulo permanente para que a imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de sentir e ser.

A identificação e a diferenciação de formas demonstram a existência da memória. A intenção se manifesta e o que antes acontecia magicamente, agora se transforma em plano, em ato delimitado. Percebendo as semelhanças e as diferenças, a criança generaliza, abstrai, classifica e se envolve, formando, assim, conceitos e valores ao romper o estreito espaço que o cotidiano lhe reserva.

Por isso, o ensino de arte deve ser estimulado ao aprendiz. A criança, por ser um ser ativo, age impulsivamente. A repetição de um gesto jamais desencadeia o mesmo resultado, o exercício da coordenação motora conduz a outras atividades. Seu desenho, às vezes, indecifrável para os adultos, para ela vem carregado de conteúdos e de significados simbólicos.

Rhoda Kellog (1970) citado por Deryk (2003, p. 59) ressalta que o rabisco também é uma atividade mental, cognitiva e simbólica:

A criança saudável está integralmente presente em qualquer situação mesmo que seja pela negação desta. Seus gestos não são gratuitos, carregam uma verdade. A criança que tem bastante oportunidade para desenhar, certamente irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismos. A percepção se torna aguçada. Partir dos rabiscos é que, futuramente, irão surgir certas formas básicas.

Ao desenhar, a criança expressa através de seus gestos toda a situação atual do real que está carregada de verdades. Quanto mais possui habilidade de desenhar e desenvolver seus gestos, mais estão sendo preparadas futuramente para criar novas formas. O gesto que produz, imprime marcas no papel e estes são de grande valor. Ainda que não tenha noção do campo total do papel, elas vão ritmando-se, arredondando-se.

Na concepção de Bernson e Meredieu (1974), citados por Deryk (2003, p. 78) as crianças utilizam o espaço gráfico na construção de seus desenhos. No começo a criança não possui nenhuma noção de espaço análoga à nossa. É como se ela nadasse na água à maneira de um peixe. O alto e baixo, à esquerda e a direita não existem para ela.

Quando a criança inicia a sua criação, ela não possui nenhum conceito de espaço e limite. O espaço gráfico infantil vai se configurando e sendo construído de acordo com sua percepção do mundo.

É por meio da visão que se pode atribuir conceitos e significados ao mundo exterior ao confrontar o real e o imaginário, originados pela observação, memória e pela imaginação, que, juntamente com a observação, geram as imagens. Assim, pode-se relacionar a observação com o presente, a memória com o passado e a imaginação com o futuro.

No ato de desenhar está implícita uma conversa entre o pensar e o fazer, entre o que está dentro e o que está fora. A criança recebe inúmeros estímulos, seleciona alguns e nega outros e, assim, vão surgindo as configurações e significados que irão transformá-los em futuros grafismos.

Enfim, o ato de desenhar são gestos adquiridos, aculturados e imitativos. São gestos reelaborados, construídos, inventados e instintivos. Logo, uma necessidade motora enérgica.

2.2. Aspectos sociais: a criança no ambiente natural e cultural

É oportuno dizer que o indivíduo, ao situar-se no papel de espectador, constrói sua leitura e vai além: observa, aprecia e extrai informações do texto imagético. A arte não é mais vista como algo isolado da vida das pessoas, pois se atenuaram os seus limites com o contexto social. Parsons (1998, p. 9) chama atenção para a mudança “da crença na objetividade embutida na obra de arte” para a “crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretações alternativas do mesmo trabalho”.

O autor acima esclarece que pode-se entender que ler é compreender, interpretar e apreciar. Interpretar é dar significado a partir do mundo em que se vive. O indivíduo constrói conhecimento a partir do domínio da apreciação estética.

A teoria de Piaget (1983) afirmava que não importaria se uma criança fosse criada na selva amazônica ou na Suíça, o desenvolvimento ocorreria numa ordem previsível, sendo diferenciado apenas quanto à velocidade. A criança constrói o seu mundo a partir da sua realidade, suas obras vão desenvolver e se revelarão, conforme sua visão de mundo. Acredita-se que o desenvolvimento infantil, conforme Gardner, seja

Mais regular, menos semelhante a estágios e, de certa maneira, bem mais precoce do que Piaget imaginava e que os períodos de aprendizagem e as formas de domínio resultam ser mais flexíveis do que se havia pensado e que a natureza e inclusive a existência de um sistema educativo pode também marcar as trajetórias do desenvolvimento humano no interior de uma cultura (GARDNER apud ROSSI, 2003, p. 21).

Para Gardner (2003), o conhecimento infantil se amplia conforme a época e a realidade em que se vive. Assim sendo, ele é flexível e mais prematuro do que se pensava, logo, o desenvolvimento humano não seria universal, e sim concebido de acordo com o meio cultural.

Bruner (2003) cita que trabalhou com a percepção de diferentes classes, e observou que a percepção é alterada conforme a relação da criança com o meio. Nesse sentido, seria possível estudar a interseção entre o desenvolvimento de base psicológica e o meio cultural, com o fim mais modesto de aprender que tipos de peculiaridades culturais dão lugar a uma diferença intelectual em determinados momentos de desenvolvimento e como ocorre em concreto.

Desse modo, cada criança tem uma visão do mundo, de acordo com o contato que ela possui com o meio em que vive e com cultura permeada por ele. A teoria contextualista de Vygotsky e seus seguidores parece a mais adequada para o entendimento da compreensão

estética. Portanto, a cultura da qual vêm a criança, tem muito mais importância e também a cultura sobre a qual vem o objeto de arte.

Freeman e Sanger (1995) destacam que a criança constrói uma teoria em arte que usa para explicar sua compreensão. Segundo o autor, os conceitos que as crianças trazem de casa não são errados, mas apenas limitados. Ao apreciar uma obra, o leitor se depara com um quebra-cabeça, e ao tentar responder algumas perguntas, o aprendiz acredita que a arte é para mostrar os fatos ou uma determinada realidade.

Finalmente, a arte tem o poder de mostrar ao aluno que ele possui conhecimentos que mais ninguém possui. A arte na educação objetiva formar pessoas conscientes, com o olhar crítico sobre o mundo; ao aumentar a capacidade de concentração e habilidade motora e de raciocínio, traz mais segurança e equilíbrio ao educando.

2.3. Aspectos psicológicos: a arte na vida infantil

A arte se constitui pelas manifestações da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem. Desde a infância o ser humano interage com as manifestações culturais, vai aprendendo a demonstrar o prazer e gosto por imagens, objetos, músicas entre outros.

Gardner citado por Rossi (2003, p. 53) relaciona a obra consigo mesmo, como leitor, na relação imagem-leitor “a percepção artística não depende de se determinar precisamente o que o criador tentou comunicar; o trabalho de arte contém numerosas implicações, e cabe ao percebedor deduzir esses significados, independentemente daqueles que o artista pretendia comunicar”.

Na educação artística o importante é o processo da criança: o pensamento, os seus sentimentos, suas percepções e o meio. Ela deve ser, antes de tudo, a educação da espontaneidade estética e da capacidade de criação que já é manifestada desde a criança bem pequena. Ela não pode, menos ainda que qualquer outra forma de educação se contentar com a transmissão e aceitação passiva de um ideal completamente elaborado, pois a beleza como a verdade, não vale senão quando recriada pela pessoa que a conquista.

Enfim, a arte é uma criação de uma ilusão, inclusive ilusão de realidade e de transcendência. Os registros gráficos são gestos depositados numa superfície. O contato artístico é adquirido no meio em que o indivíduo se encontra inserido e propicia a conquista da liberdade gráfica, bem como sua habilidade gráfica na escrita. Os espaços físicos e emocionais consolidam o seu desenvolvimento.

2.4. As linguagens artísticas na educação infantil

A criança se comunica e representa seu mundo através de diversas linguagens desde muito cedo, ela constrói seu conhecimento e faz o uso de linguagens para se expressar mesmo antes de saber ler e escrever.

Nessa perspectiva,

O ensino da arte, em qualquer nível e, em especial, na Educação Infantil, deve abranger tanto a construção de imagens como contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis das tantas imagens que estão aí, nos meios de comunicação, muitas vezes consumidas passiva e indiscriminadamente por elas. Uma educação do ver e do observar significa desvelar

nuanças e características do próprio cotidiano e ir além, propondo rupturas com o instituído (CUNHA, 2012, p. 27).

A utilização da arte no cotidiano escolar permite que a criança aprenda de forma lúdica, tornando o ambiente escolar mais agradável. A criança, por meio da arte, representa seus desejos, expressa seus sentimentos e reflete sua personalidade. Dessa forma, o educador pode conhecer melhor a criança com quem está trabalhando, identificando suas dificuldades, auxiliando-a no cotidiano escolar.

A arte possibilita às crianças fazerem ligações entre o conhecimento adquirido, relacionando-as com o seu cotidiano e desperta nela a dimensão do sonho, da comunicação por meio de criações musicais, cores, formas e gestos.

A Arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 1997, p. 85).

As linguagens trabalhadas na Educação Infantil proporcionam às crianças o contato com uma série de instrumentos, que futuramente serão o alicerce quando essas linguagens adquirirem o caráter de matérias.

Segundo Ferreira (2011), a arte é uma atividade dinâmica e unificadora que desempenha um importante papel no processo de educação. Desenvolver a autoexpressão através da arte é aprimorar a confiança, a autoestima, as vivências e as experiências.

Por meio de pinturas, desenhos, colagens, modelagem, construção, dobraduras, a expressão artística poderá acontecer de maneira inesperada, proporcionando a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e segurança dos alunos (FERREIRA, 2011, p. 84).

A prática das linguagens artísticas na educação infantil possibilita à criança maior expressão, onde a mesma cria símbolos que ajudam a expressar suas ideias, através de sons, de desenhos, falas e movimentos (PEREIRA, 2011).

Quando estimulada a usar a simbolização, a criança busca suas ideias, usa sua imaginação, aumentando seu processo e capacidade criadora e essa está interligada ao desejo de comunicar-se, expressar-se. O que se percebe é uma rede, onde comunicação e expressão estão ligados a simbolização e vice-versa (PEREIRA, 2011, p. 25).

Nessa linha de pensamento, pode-se afirmar que a arte na educação infantil tem grande importância, pois as possibilidades de aprendizagem acontecem por meio do dia a dia das crianças, como, por exemplo, nas atividades diárias, em que ela sente, cheira, ouve, toca, pensa e está sempre aberta a novas experiências. Portanto, percebe-se que muitos de seus atos como desenhos, movimentos e expressões são repetitivos, e estes vão formando suas percepções e sensações iniciais.

3. Para vivenciar a experiência, um projeto de arte

Com o objetivo de proporcionar momentos de prazer através da leitura, ampliando vocabulário e a organização de pensamentos, foi criado o projeto *Porque Brincar faz bem*, no Jardim Escola Municipal Professora Madalena Magacho dos Santos, na cidade de Itaperuna/RJ, envolvendo os alunos de três a seis anos, que frequentam a Educação Infantil.

Esse projeto foi desenvolvido por meio de oficinas lúdicas, nas quais os alunos brincavam e interagiam entre si, sendo instigados pelos professores a descobrir e aprender através de brincadeiras.

Cada turma desenvolveu seu projeto literário com base na situação-problema que elaboraram. Depois de encontrar o “X da questão” (relacionado aos temas principais já desenvolvidos na escola: ciência, sustentabilidade, emoção, cidadania, esporte, alimentação e saúde), as turmas escolheram um conto de fadas para motivar as descobertas. O conto escolhido foi à base de todo o subprojeto que foi desenvolvido, e através dele as atividades foram elaboradas, sempre com desafios crescentes, que favoreceram o aprender através das brincadeiras.

O projeto foi organizado com a finalidade de estimular o aparecimento da função simbólica ou semiótica de Piaget, que permite o surgimento da linguagem, do desenho, da imitação, da dramatização, da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico, contribuindo de modo eficaz para o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos cognitivo, emocional, social e motor.

Como literatura e arte caminham juntas, todas as turmas adotaram Monet como inspiração artística para as suas produções. Os alunos foram convidados a conhecer sua biografia e suas obras, retratando a natureza, espaços abertos e convidativos para brincar.

Após observarem o cenário com obras de arte de Monet, cada turma recebeu um tecido americano, e nele fizeram com pintura a releitura de uma obra de Monet.

Foi observado grande interesse por parte dos alunos em relação à participação nas atividades relacionadas ao projeto. As crianças participaram ativamente, interagindo com as brincadeiras e umas com as outras. Tais atividades foram muito enriquecedoras, pois possibilitaram a interação com obras de arte e a diversão.

Foram desenvolvidas atividades envolvendo apresentações artísticas através de música, dança, recital, teatro e também foram confeccionados *banners*, blocos, entre muitas outras atividades.

A seguir, apresentam-se fotos com algumas evidências de um processo prazeroso, divertido, lúdico e repleto de significados e aprendizagens:



Figura 1. Sarau. Fonte: acervo da escola.



Figura 2. Sarau. Fonte: acervo da escola.



Figura 3. Sarau. Fonte: acervo da escola

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível perceber que ouvindo histórias, as crianças podem sentir importantes emoções, como a alegria, a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a insegurança, pois elas vivem intensamente tudo o que as narrativas provocam, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas pode despertar nos pequenos ouvintes, além de ser um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem e para sua complementação.

A história contada define, ainda, uma sequência de ideias e também reconhece sinais verbais que o narrador transmite, aproveitando esses sinais. A história contada possibilita que a criança aumente o seu tempo de atenção. Dessa forma, ela consegue se concentrar muito mais ouvindo uma história do que por meio de outras atividades.

Ouvir histórias desenvolve, também, uma capacidade de grande imaginação, pois perguntado sobre qual seria a melhor maneira de cultivar nas crianças o interesse pela ciência, Einstein sugeriu que se contassem muitos e muitos contos de fadas para as crianças. Segundo ele, se a criança desenvolver a imaginação, se ela tiver a curiosidade desenvolvida, ela poderá responder às várias situações que surgirão durante a vida como ser capaz de solucionar futuros problemas.

Por fim, destacamos a importância da arte na educação (tanto em narrativas como nos desenhos e apresentações produzidos por meio delas), ressaltando que as aulas de arte devem ser traçadas considerando as vivências das crianças no cotidiano, bem como suas emoções, despertadas no decorrer das atividades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília. 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRUNER, J. S. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- CUNHA, S. R. V. da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012. DUARTE JUNIOR, J. F. **Porque arte-educação**. 22. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- FERRAZ, M. H. C. De T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, A. **Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos**. 2.ed. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2011.
- FREEMAN, N. H.; SANGER, D. The commonsense aesthetics of rural children. **Visual Arts Research**, v. 21, n. 2, p. 1-10, 1995.
- LOWENFELD, Viktor. **A Criança e sua Arte**. 2. ed. Sao Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PARSONS, M. J. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: A compreensão e o prazer da arte. Anais. São Paulo: SESC, 1998.
- PEREIRA, M. R. **As linguagens da arte na infância: refletindo sobre o cotidiano da criança**. TCC Artes Visuais. Universidade do Extremo Sul Catarinense. UNESC. Criciúma. 2011.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- POPPER, Karl S. **A Lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- PORTO, H. **Arte e Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- SILVESTRE, J. **Arte na educação infantil**. TCC Licenciatura Artes Visuais Universidade do Extremo Sul Catarinense. UNESC. Criciúma. 2010.
- VARELA, Noêmia de Araujo. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **História da arte educação: a experiência de Brasília**. São Paulo; Max Limonad, 1986.

ENTRE INTEGRAÇÃO EMPREGATÍCIA E EVITAÇÃO SOCIAL: EXPLORANDO AS RELAÇÕES DE VIZINHANÇA ENTRE GRUPOS SOCIALMENTE DISTANTES EM TRÊS BAIRROS POPULARES DE SALVADOR DA BAHIA (BRASIL)

Stephan Treuke

Universidade Federal da Bahia

StephanTreuke@hotmail

Introdução

A hipótese de um impacto do contexto residencial no bem-estar do indivíduo já foi levantada na segunda metade do século XIX: Em *Die Lage der arbeitenden Klasse in England*, Friedrich Engels descreve as precárias condições de vida do operariado habitando os bairros localizados nas imediações da indústria em Manchester, nos quais a alta densidade populacional em conjunção com a concentração espacial da pobreza exerciam uma influência negativa no seu bem-estar.

Louis Wirth procurou demonstrar pelo caso da cidade de Chicago do início do século XX que o alto grau de rotatividade e de densidade demográfica assim como a crescente heterogeneidade étnica da composição da população de determinados bairros causaram disrupções sócio-psicológicas no indivíduo e provocaram alterações na organização sócio-institucional da vizinhança e nas estruturas de suporte primário.

Na década de 1980, pesquisas estadunidenses assentadas em uma leitura estruturalista da pobreza urbana correlacionavam a deterioração socioeconômica do operariado afro-americano com as transformações no mercado de trabalho e na composição de classe nos bairros pobres localizados no centro das metrópoles.

O elemento-chave dentro desta argumentação remete para o conceito de isolamento social, definido como a ausência de interações com indivíduos, grupos sociais e instituições representando a sociedade *mainstream* (Wilson, 1987). Instigados pelo debate acerca da hipótese da concentração da pobreza levantado por Wilson (1987), um número pletórico de sociólogos estadunidenses vem dedicando desde a década de 1990 sua atenção a desvendar o *modus operandi* dos *neighborhood effects*.

Este conceito sociológico se define como os constrangimentos estruturais, advindos da pobreza, do desemprego, de elevadas taxas de criminalidade e violência, que impactam no bem-estar de crianças e adolescentes independentemente dos atributos do indivíduo e do contexto familiar.

O objetivo destes estudos maioritariamente quantitativos consiste em estabelecer associações causais entre, por um lado, a concentração de estas desvantagens que se superpõem à escala do bairro em conjunção com uma alta proporção de famílias vivendo abaixo da linha de pobreza dentro da composição populacional do bairro e, por outro lado, o bem-estar do indivíduo, com respeito ao desempenho escolar, à dependência de programas de transferência de renda, ao consumo de drogas, à gravidez na adolescência e ao desenvolvimento de atividades criminosas.

Pesquisas mais recentes vêm se distanciando desta perspectiva estruturalista. Assiste-se a uma recentralização do enfoque analítico para a escala do indivíduo que reflete um certo esceticismo de pesquisadores contemporâneos *vis-à-vis* um impacto *qua* homogêneo e linear dos *neighborhood effects* no bem-estar do indivíduo inserido em determinados contextos sócio-residenciais.

Seguindo a efervescência dos estudos norteamericanos dos *neighborhood effects*, multiplicou-se na última década o número de pesquisas conduzidas em metrópoles brasileiras que investigam sobre a potencial interferência do efeito-território na mobilidade social do indivíduo (Andrade & Silveira, 2013; Fernandes & Carvalho, 2014; Ribeiro et al., 2010).

A recepção dos *neighborhood effects* em tanto que hipótese de trabalho, ocorreu no Brasil de forma mais crítica, havendo amplo conhecimento das suas intrínsecas deficiências metodológicas.

Ademais, argumenta-se que a vitalidade dos recursos sócio-institucionais e uma maior heterogeneidade dentro da organização sócio-espacial das metrópoles, que se manifesta na proximidade geográfica entre grupos socialmente distantes, se contrapõem ao isolamento social e geográfico documentado no caso dos *ghettos* estadunidenses.

Neste trabalho, pretendemos contribuir ao debate acerca da hipótese do efeito-território no Brasil a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em três invasões que se consolidaram em bairros populares de Salvador da Bahia.

Nesta cidade coexistem estruturas de segregação residencial econômica seguindo o paradigma centro-periferia com uma organização sócio-espacial mais fragmentada à escala micro-urbana. Neste caso, os três bairros Calabar, Vale das Pedrinhas e Bate Facho se inserem na região mais próspera da cidade.

A pesquisa em andamento aborda duas questões principais: Por um lado, visa-se identificar os mecanismos e processos pelos quais operam o efeito-território nestas três localidades e, por outro lado, indaga-se em qual medida a proximidade geográfica aos bairros da classe média alta mitiga ou reforça estes efeitos.

Existem articulações entre os moradores dos bairros populares e os inquilínios dos condomínios suscetíveis de deconstruir as distâncias sociais e econômicas?

Em termos metodológicos, partimos da reconstrução da percepção subjetiva dos moradores destes bairros acerca do impacto do contexto sócio-residencial no seu bem-estar a base de uma amostra de 30 entrevistas, ou seja, dez por cada bairro.

A primeira seção delinea sucintamente os principais desenvolvimentos dentro da discussão teórico-metodológico do efeito-território nos Estados Unidos, no Brasil e na Europa. Já a segunda seção aborda os principais desdobramentos dentro da organização sócio-espacial de Salvador da Bahia desde a década de 1980. A terceira seção introduz a metodologia utilizada no estudo de caso cujos resultados serão apresentados na quarta seção. Nas considerações finais, sintetizam-se os principais resultados desta pesquisa e discute-se a relevância do conceito de efeito-território para a Sociologia Urbana Brasileira.

1. Fundamentação Teórica dos *neighborhood effects*

Desde a década de 1990, a Sociologia Estadunidense vem demonstrando um renovado interesse em explorar as intercausalidades entre a clusterização espacial de determinadas desvantagens estruturais e a reprodução das desigualdades socioeconômicas nas metrópoles.

Sob uma perspectiva ecológico-desenvolvimentista, o bairro é visualizado como uma configuração transacional que exerce de forma explícita e implícita uma influência no desempenho socioeconômico e no comportamento dos seus habitantes, independentemente dos atributos atrelados à escala do indivíduo e da família.

Convém distinguir, em primeiro lugar, entre, por um lado, aqueles processos que emanam das configurações material-geográficas do bairro, comumente denominados de efeitos de localização, e, por outro lado, os efeitos que decorrem da própria concentração espacial da pobreza e que geralmente são denominados de efeitos de concentração (Atkinson & Kintrea, 2002).

Os efeitos de localização levam em consideração a posição espacial do bairro dentro do conjunto da cidade que incide largamente no acesso dos seus moradores ao mercado de trabalho, à infraestrutura e ao equipamento urbano.

No que tange os efeitos de concentração, hipotiza-se que uma determinada composição populacional de perfil socioeconômico baixo impacta nos processos de socialização, na constituição e manutenção das redes sociais e na capacidade de controle social informal da vizinhança.

Os efeitos de concentração se vêem potenciados em decorrência do desinvestimento público ou privado em determinados bairros. Este processo contribui à degradação física do *habitat*, à insegurança e ao enfraquecimento da infraestrutura comercial e social, provocando frequentemente a estigmatização da sua população.

Recentemente, assiste-se à emergência de uma aproximação mais conciliatória na exploração dos *neighborhood effects* que objetiva eliminar o hiato entre um estruturalismo determinista e um individualismo metodológico.

Conforme afirma Sampson (2012), os mecanismos sócio-interacionais, sócio- psicológicos e organizacionais operando a escala do bairro podem ser considerados como elementos intermediadoras entre a agência e a estrutura e portanto podem providenciar importante *insights* nos mecanismos de reprodução da pobreza no espaço urbano.

No Brasil, um suporte empírico mais substancial para a hipótese dos *neighborhood effects* provem de estudos assentados em uma metodologia quantitativa explorando o impacto do contexto sócio-residencial no acesso ao mercado de trabalho, rendimento familiar e desempenho educacional em bairros mais periféricos.

As contribuições de Fernandes e Carvalho (2014) acerca da reprodução das desigualdades socioeconômicas na Região Metropolitana de Salvador corroboram a interferência de um efeito-território nas condições de vida de moradores de baixa renda habitando os bairros segregados da periferia, enfocando questões atinentes à distribuição desigual das oportunidades educacionais e ocupacionais.

Entretanto, estudos qualitativos pleiteiam por um examen mais cauteloso das associações causais entre, por um lado, os efeitos de localização e de concentração e, por outro lado, a mobilidade social do indivíduo inserido em bairros segregados aonde se superpõem altas taxas de pobreza, desemprego e criminalidade (Marques, 2010).

Alternativamente a esta aproximação mais micro-social à pobreza urbana, Kaztman (1999) desenvolveu pelo contexto latinoamericano o conceito de *Activos, Vulnerabilidade y Estructuras de Oportunidades*.

O autor assevera que a família inserida em um bairro sócio-economicamente deprivado, ou seja, exposta a altas taxas de pobreza, segregação, criminalidade etc., dispõe de uma determinada gama de recursos tangíveis e intangíveis cuja mobilização esta condicionada à existência de específicas estruturas de oportunidades providenciadas pelo mercado, o Estado e a comunidade.

A polarização do sistema ocupacional, educativo e residencial em conjunção com a acumulação de desvantagens estruturais condensadas à escala do bairro se traduzem em maiores constrangimentos de mobilizar os ativos e recursos necessárias para mitigar ou eventualmente superar a vulnerabilidade social.

A pesar da predominância do conceito de exclusão social dentro da abordagem das repercussões da re-estruturação do mercado de trabalho no bem-estar do indivíduo, a linha de pesquisa estadunidense dos *neighborhood effects* exerceu uma significativa influência dentro do panorama de estudos urbanos europeus.

Particularmente, a exploração das estruturas de segregação residencial a partir de critérios étnicos tem impulsionado a realização de uma pluralidade de estudos indagando sobre as dificuldades de integração de determinados grupos de imigrantes maioritariamente não-europeus na sociedade-hóspede em função da sua inserção em contextos étnicos e socioeconômicos mais homogêneos.

Na tentativa de elaborar uma metodologia para examinar o impacto de potenciais *neighborhood effects* à escala do bairro, Häussermann (2003) propõe uma distinção entre três dimensões estreitamente interrelacionadas pelas quais estes efeitos operam e se manifestam: a dimensão material, a dimensão social e a dimensão simbólica.

A dimensão material, ou os recursos objetivos do bairro, remete para as desvantagens impactando no bem-estar e na mobilidade social do indivíduo em função da composição socioeconômica da população do bairro e da localização desfavorável no espaço urbano no que tange o acesso aos postos de emprego e ao transporte público.

Outrossim, assinala pelas deficiências qualitativas na estrutura física do *habitat*, no equipamento urbano e na infraestrutura comercial, social, cultural do bairro.

Já a dimensão social explora os padrões de mobilização das redes sociais e institucionais dos habitantes para acessar recursos (não)materiais. Outrossim, ela leva em consideração a influência dos grupos de pares e modelos de rol locais em processos de socialização particularmente de crianças e adolescentes pobres cuja margem de atuação se restringe mais ao espaço geográfico do bairro.

Finalmente, a dimensão simbólica assinala pelo impacto negativo provocado no bem-estar do indivíduo em decorrência de uma desclassificação do bairro pelo seu entorno geográfico e pela mídia.

2. Considerações Metodológicas

Neste estudo de caso, recorreremos ao supracitado arcabouço metodológico concebido por Häussermann et al. (2003). Acrescenta-se à dimensão social desta proposta a variável de capacidade de controle social informal da comunidade (Sampson, 2012), hipotetizando-se um impacto substancial da violência e criminalidade na organização social dos três bairros.

Dentro da grande variedade de aproximações metodológicas ao efeito-território, esta proposta possui a vantagem de não incorrer em uma análise unilateralmente deficitária do contexto sócio-residencial a medida que atende tanto pelos mecanismos reprodutores da pobreza quanto pelos recursos sócio-institucionais endógenos ao bairro suscetíveis de mitigar situações de vulnerabilidade social.

Outrossim, esta “neutralidade” se torna pertinente para o estudo de caso, levando-se em consideração a hipótese que a proximidade geográfica entre grupos socialmente distantes pode promover um maior acesso a determinadas estruturas de oportunidades – principalmente no setor de emprego – ao mesmo tempo que diversos fatores estruturais impactando à escala do bairro podem constrianger as condições de vida dos seus moradores e dificultar o acesso a estas oportunidades.

Finalmente, a classificação nas três dimensões analíticas material, social e simbólica pelas quais opera o efeito-território e nas quais simultaneamente ele se manifesta, viabiliza uma maior sistematização dos resultados auferidos, permite uma melhor operacionalização das questões norteando a condução das entrevistas e facilita a comparação entre os três estudos de caso, respetivamente com outros estudos de caso.

A escolha do recorte empírico deste estudo se justifica em consideração da hipótese levantada inicialmente segundo a qual a proximidade geográfica dos bairros Calabar, Vale das Pedrinhas e Bate Facho aos condomínios da classe média e alta mitiga ou reforça os constrangimentos impactando à escala do bairro.

Desta forma, o estudo nos proporciona a oportunidade de investigar o impacto dos efeito-território no bem-estar do indivíduo a partir de um cenário que difere substancialmente das constelações urbanas aonde se pressupõe um maior isolamento geográfico e social da população como no caso dos *ghettos* segregados estadunidenses ou bem como no caso dos bairros localizados na periferia das metrópoles brasileiras.

No quadro do estudo qualitativo foram realizados no período de junho a agosto de 2017, 30 entrevistas (de um total previsto de 90 entrevistas) de aproximadamente uma hora de duração em distintos locais e horários.

Para evitar qualquer viés na seleção da amostra, o perfil sócio-demográfico das pessoas entrevistadas abrange todas as faixas etárias entre 16 e 65 anos que correspondem a distintos ciclos de socialização e de aquisição dos recursos necessários à reprodução social. Não se optou por avaliar unilateralmente o impacto do efeito-território em crianças, adolescentes e mulheres chefes-de família com filhos, que representam os grupos sociais mais vulneráveis.

A amostra integra a pessoas de diferentes perfis socioeconômicos, observando-se, no entanto, uma variabilidade relativamente baixa no que tange o nível de renda (entre um a dois salários mínimos per capita) e escolaridade (nível médio completo até incompleto) dentro do grupo dos entrevistados.

O foco analítico reside na reconstrução da percepção subjetiva dos moradores acerca da interferência de um potencial efeito do contexto sócio-residencial – tanto negativo quanto positivo – no seu bem estar a partir de entrevistas semi-estruturadas que abordam aspectos-chave atreladas às supracitadas dimensões material, social e simbólica.

A própria condução da entrevista abre margem para uma estrutura relativamente aberta e flexível, sendo que a sequência das perguntas se adapta ao fluxo de discurso do entrevistado. Desta forma, este podia enfatizar determinadas temáticas centrais segundo sua percepção subjetiva acerca da relevância de aspectos que tangenciam seu bem-estar.

A estrutura das entrevistas se orienta na sequência seguinte: Em primeiro lugar, o interlocutor é solicitado a fornecer alguns dados sócio-demográficos acerca de renda familiar, *status* ocupacional, nível de escolaridade, idade, gênero, estado civil, número de filhos e acesso aos programas de transferência de renda.

Em segundo lugar, seguiu-se o roteiro de questões elaboradas a partir da metodologia de Häussermann (2003) acerca do impacto do efeito-território a partir das três dimensões material, social e simbólica.

Os entrevistados foram abordados aleatoriamente na rua e, em alguns casos, foram escolhidos através da intermediação dos líderes comunitários e das pessoas-chave no bairro. As entrevistas foram audio-gravadas majoritariamente no ambiente domiciliar ou, em casos isolados, em lugares públicos e posteriormente submetidas à transcrição e análise interpretativa pelo autor.

3. A organização sócio-espacial de Salvador da Bahia

Em grandes linhas, a distribuição espacial das classes sociais em Salvador se atrela a critérios econômicos que frequentemente coalescem com linhas raciais. Desde a década de 1970, vêm se consolidando três vetores de expansão: a Orla Atlântica Norte, o Subúrbio Ferroviário e o “Miolo Urbano” com eminentemente diferenciados acessos ao mercado de trabalho, à moradia, à infraestrutura e aos serviços urbanos.

A Orla Atlântica Norte, totalizando 44% da superfície da cidade, beneficiou da implementação de modernos centros comerciais-financeiros e dos investimentos público e privados na infra-estrutura e no equipamento urbano, agregando uma ampla gama de oportunidades de emprego nos eixos Pituba-Costa Azul e Boca do Rio-Patamares.

O surgimento desta nova centralidade econômica induziu a instalação das classes média e alta nesta região, se rebatendo na proliferação de condomínios verticais nos espaços intermediários entre a litorânia Av. Octávio Mangabeira e a Av. Paralela ao expulsar a sua antiga população de baixa renda para as áreas remotas do “Miolo Urbano” e do Subúrbio Ferroviário.

Concomitantemente, um adensamento habitacional de forma verticalizada se produziu nos bairros do centro tradicional e da Orla Atlântica Sul já altamente valorizados que totalizam a maior oferta de empregos.

Já no Subúrbio Ferroviário, localizado no sudoeste da capital baiana e correspondendo a 12,5% da superfície total de Salvador com aproximadamente 500 mil habitantes espalhados por 22 bairros, predomina a informalidade em termos de estrutura física do *habitat* e observa-se uma deficiência qualitativa dos serviços urbanos.

A região teve sua ocupação impulsionada pela implantação da linha férrea da Leste Brasileira, em 1860, constituindo, a partir da década de 1940, o vetor estruturante de loteamentos populares que foram gradativamente ocupados nas décadas seguintes por grupos populacionais pobres oriundos do interior do Estado da Bahia.

O terceiro vetor de expansão em apreço engloba o espaço intersticial no centro geográfico do município entre a BR-324 e a Av. Paralela, limitado no norte pela Represa do Ipitanga, característica topográfica que lhe conferiu a denominação de “Miolo Urbano”. Ele se estende por cerca de 11.500 ha. e reúne 41 bairros, correspondendo aproximadamente a 35% da superfície da cidade.

A exploração deste novo vetor de expansão territorial foi promovida pelas políticas habitacionais do Estado implementadas desde 1960 que atendiam preponderantemente as faixas de renda de entre 3-5 salários mínimos, enquanto as áreas adjacentes foram ocupadas irregularmente por invasões.

Já na escala micro-urbana, observa-se um maior grau de fragmentação do tecido urbano, conferindo à distribuição sócio-espacial um caráter mais heterogêneo. A contiguidade entre condomínios habitados pelas classes média e superior e invasões que foram se consolidando em bairros populares com alta densidade demográfica diverge do padrão homogêneo de apropriação espacial da Orla Atlântica Norte.

4. Explorando o *modus operandi* do efeito-território em três bairros populares

No que tange a dimensão material do efeito-território, convém destacar que os três bairros em apreço compartilham a mesma situação de proximidade aos bairros da classe média-alta, ainda que diferem substancialmente em termos de imbricação funcional dentro do seu entorno geográfico imediato.

Desta forma, os ganhos locacionais para a maioria dos entrevistados se traduzem em uma maior probabilidade de ser empregado pelos inquilínios dos condomínios vizinhos no setor de serviços pessoais como zelador, jardineiro, marceneiro, babá, faxineira ao mesmo tempo que os Shopping Centers e grandes redes de supermercados localizados na vizinhança constituem grandes pólos de emprego. Esta situação contrasta com a escassez generalizada de oportunidades de emprego dentro do bairro:

Bom, aqui no Calabar a gente tem uma carência muito grande de pessoas desempregadas. Mas o Shopping Barra é uma das localidades que abraça o povo do Calabar. Eu falo o Shopping Barra com todas suas lojas lá dentro até eles preferem que a pessoa mora próximo, então não tem muito problema com greve de transporte, ou coisas similares (Diretora Escola Aberta, Calabar).

Já na distribuição de infra-estrutura e equipamento urbano, discerne-se uma grande variabilidade dentro dos três bairros analisados: Enquanto no Calabar e no Vale das Pedrinhas, o posto de saúde e de polícia, as creches e escolas são capazes de atender pelas necessidades básicas da sua população, no Bate Facho, as pessoas entrevistadas relatam a grande dificuldade de acessar os serviços urbanos:

Aqui é tudo longe, se você quer o mais básico tem que se deslocar, daí esta precariedade, entende? Falta de tudo, posto de saúde, segurança, creches. Uma completa omissão do Estado! Isso já não permite nem as mulheres aqui a trabalhar, não têm que cuida da criança (Desempregado, Bate-Facho)

A persistência de déficits em termos de qualidade da estrutura física do *habitat* foram objeto de queixa dos moradores do Bate Facho e Vale das Pedrinhas que ainda tem uma grande parte dos imóveis em estado de precariedade já que localizados em áreas de alta declividade ou em vales não drenados. Entretanto, no Calabar, os moradores se dizem satisfeitos com o *habitat* a pesar da alta densidade populacional que frequentemente provoca atritos entre os vizinhos devido à falta de intimidade e privacidade.

Como positivo, os moradores do Calabar avaliam a disposição de infra-estrutura social e cultural dentro do bairro e frequentemente remetem pela processo histórico de reivindicativas políticas e sociais do bairro que partiam da iniciativa da associação de moradores e de líderes comunitários. A implementação da Base Comunitária em 2011 é unanimamente avaliada como positiva pelos entrevistados.

Além de reduzir radicalmente a taxa de homicídios e delitos no bairro, maioritariamente vinculados ao tráfico de drogas de duas fações rivais, esta promove diferentes atividades de capacitação profissional e oferece uma ampla gama de atividades de lazer dirigidas principalmente aos jovens.

Já no Vale das Pedrinhas, e, de uma forma mais agudizada no bairro de Bate- Facho, os entrevistados sinalizam para uma grande deficiência em termos de atividades culturais, sociais e de lazer, havendo consenso que a atuação de grupos criminosos e fações rivais impedem o funcionamento destas instituições. No Vale das Pedrinhas a a eficiência da Base Comunitária é frequentemente questionada:

Bom, aqui até tem um grande comércio, grupos culturais e de lazer, mas veja bem: como você vai participar se sempre tem estes tiroteios e balas perdidas dia e noite na comunidade? A polícia também não contribui muito porque incorre nas mesmas práticas arbitrárias na busca de bandidos (Empregada doméstica, Vale das Pedrinhas)

Centrando o enfoque analítico na dimensão social, é oportuno enfatizar que existe uma grande heterogeneidade dentro das amostras analisadas neste trabalho no que tange a composição das redes sociais dos indivíduos entrevistados, descartando-se em geral um efeito homogêneo do efeito-território no sentido de um isolamento sócio-institucional.

Os moradores do Calabar dispõem na sua maioria de uma ampla rede social que se assenta tanto em contatos dentro quanto fora do bairro. Aqueles participando regularmente em reuniões dos associações de moradores, cultos e missas e atividades de lazer indicam ter obtido seu emprego a partir da sua vida associativa.

Já no caso do Bate Facho e Vale das Pedrinhas, observa-se um maior confinamento das relações sociais ao nível local e uma predominância dos vínculos tecidos entre membros da família e amigos enquanto a vizinhança frequentemente á visualizada com grande desconfiança em decorrência de frequentes roubos e atritos.

Família e amigos de infância, isso sim! Mas quem, sabe, o vizinho, se ele me vê com televisão aqui, tomando cerveja na frente da porta, já acha que tenho dinheiro, e o que?! Já fui roubado aqui duas vezes e o vizinho diz que não sabe de nada (Porteiro, Bate-Facho)

Já a exposição e influência de modelos de rol e grupo de pares foi avaliada como particularmente negativa no caso do Vale das Pedrinhas, destacando-se as práticas frequentes de grupos criminosos de recrutamento dos adolescentes.

Aqui falta de oportunidades, ne? As escolas já não prestam, o mercado de trabalho, você vai terminar ficando fora e bom, vendo os jovens aqui com carro chique e marca quente, como explicar para seu filho que é o caminho errado se você sai trabalhando tentando sustentar a família? (Desempregado, Bate-Facho).

Entretanto, no Calabar, assinala-se pelo forte engajamento da Base Comunitária, da Biblioteca Comunitária e das Igrejas que promovem referências pautadas em uma valorização da educação e o respeito dos outros moradores.

Virtualmente todos os entrevistados assinalam pela grande deficiência em termos qualitativas ou a simples ausência de instituições do ensino médio no bairro.

Um aspecto-chave desta pesquisa consistiu na avaliação da capacidade de controle social informal da vizinhança, recorrendo-se a distintas simulações de situações que indagam acerca do grau de disponibilidade do morador de engajamento em favor do bem coletivo da comunidade, como vigiar as crianças na rua, vigiar a casa do vizinho, separar brigas, reinvidicar melhorias no bairro, etc.

Observa-se que o grau de organização social varia em função da existência de estruturas criminosas e da forma de atuação da polícia no bairro. Neste sentido, a implantação da Base Comunitária no caso do Calabar foi um modelo mais sucedido em comparação com o caso de Vale das Pedrinhas, aonde a polícia enfrenta resistências dos grupos ligados ao tráfico de drogas cuja influência na população impede o engajamento cívico em favor do bem coletivo e dificulta a eficiência do trabalho policial:

Esta Base Comunitária aqui perto, bom, é meio complicado, ne? Chega la com sua abordagem de tudo mundo, acha que e bandido que é negro e já começa a tirar. Não dou confiança neles, não são muito melhores que estes bandidos. Eu nunca iria me meter entre eles, aqui é cada um por si só, não tem muita ajuda pelo medo de se meter em algo, entende? (Jardineiro, Vale das Pedrinhas).

Dentro da dimensão simbólica, os resultados auferidos neste estudo deixam vislumbrar uma maior exposição da população a diferentes formas diárias de estigmatização territorial alimentada principalmente pela mídia e pelos inquilínios dos condomínios da classe média e alta ainda que se comprove uma certa variabilidade entre os três casos analisados em função da disponibilidade de espaços públicos e de lazer aonde se produzem articulações inter-classe.

No Calabar, a proximidade aos espaços públicos da Avenida Centenária que oferece a possibilidade de correr e fazer ginástica assim como as praias do Porto da Barra, Morro do Cristo e do Farol promovem um espaço de convergência física entre os grupos socialmente distantes aonde encontros casuais se produzem.

Ainda assim, verifica-se um contato mais superficial que, conforme o relato dos entrevistados, em raras ocasiões deu início a uma amizade ou a uma conversa mais prolongada. No entanto, a “co-presença” e maior visibilidade do outro ajuda a re- aproximar os grupos socialmente distantes e contribui a uma des-estigmatização do local, ainda que de forma muito cautelosa, como lamentam os entrevistados.

Tanto no Vale das Pedrinhas quanto no Bate Facho, as pessoas entrevistadas recorriam à palavra de enclave ou invasão para se referir à disparidade em termos sócio- econômicas e físico-arquitetônicas em relação à vizinhança nobre.

No caso do Vale das Pedrinhas, e, de uma forma mais dramática no caso do Bate-Facho, a integração na vizinhança predominada pelas classes média-alta aponta para uma maior funcionalidade das inter-relações, havendo pouca margem e oportunidade para interações que extrapolam o vínculo empregatício.

Segundo os relatos dos moradores, a divulgação de uma imagem unilateralmente negativa do bairro pela mídia contribui à evitação de contatos sociais por parte dos inquilínios dos condomínios vizinhos. Observa-se uma falta de espaços públicos e de lazer que pudessem promover um maior contato entre os grupos socialmente distantes.

Considerações Finais

Esta pesquisa qualitativa visou explorar o impacto do contexto sócio-residencial no bem-estar dos moradores dos três bairros populares Calabar, Vale das Pedrinhas e Bate Facho localizados em Salvador da Bahia a partir do conceito de efeito-território.

É mister ressaltar que o enfoque temático deste trabalho não residia na avaliação quantitativa-estatística do fator de interferência do efeito-território em relação às variáveis socioeconômicas atreladas à escala do indivíduo senão na análise dos seus processos e mecanismos operando a partir das dimensões material, social e simbólica.

Esta aproximação teórico-metodológico parte de uma concepção multidimensional e relativa da pobreza urbana, sendo que esta se define em termos de deficiências de participação nos sistemas econômico, social e cultural na sociedade *mainstream*.

Os resultados apontam para uma dialética entre integração econômica e evitação social que perpassa as relações entre as pessoas entrevistadas e os inquilínios dos condomínios vizinhos da classe média e alta. Conquanto se trate de uma abordagem exploratória que se fundamenta em uma amostra de baixa representatividade estatística, cabe concluir que a proximidade neste caso não promove uma maior articulação inter-classe nem se traduz em uma dinâmica social ascendente *per se* dos bairros populares.

No que tange a dimensão material, a contiguidade geográfica aos condomínios beneficia a integração econômica dos moradores no setor dos serviços pessoais não qualificados como faxineira, cuidadora de crianças e idosos, jardineiro e zelador. Contudo, estruturas de segmentação social hierarquizam o acesso aos serviços urbanos, particularmente evidente no acesso desigual a escolas, hospitais e transporte público.

Concernente a dimensão social, a análise das redes pessoais, da influência dos grupos de pares e dos modelos de rol no desempenho escolar e da capacidade de controle social informal da comunidade apontam pelo confinamento das relações sociais ao nível local do bairro enquanto articulações inter-classe extrapolando o vínculo empregatício raramente se produzem. De particular relevância, cabe ressaltar que as estruturas de crime organizada e a desconfiança nos vizinhos e órgãos públicos minam a capacidade de controle social informal das comunidades.

Na dimensão simbólica, assinala-se pela estigmatização territorial dos entrevistados, constringindo o acesso ao mercado laboral e imobiliário formal.

Sintetizando, registra-se uma certa variabilidade entre os três bairros analisados no que tange o impacto do efeito-território no bem-estar dos moradores entrevistados a partir do grau de integração funcional dos bairros dentro do seu entorno geográfico – neste caso o

uso compartilhado de espaços públicos – e da interferência de estruturas criminosas na organização sócio-institucional da comunidade.

Ao examinar as intercausalidades entre as três dimensões, observa-se que o efeito-território desenvolve uma dinâmica de reforçamento e mútuo “potenciamento” entre as esferas material, social e simbólica que comprova um dos traços característicos do seu *modus operandi*, qual seja: sua cumulatividade.

Refletindo acerca da relevância deste estudo para a discussão acerca do conceito de efeito-território, cabe indagar em qual medida este pode contribuir à análise da reprodução das desigualdades sociais nas metrópoles brasileiras. Segundo a nossa opinião, a hipótese do efeito de concentração abriga uma série de potenciais para a elaboração de um arcabouço metodológico capaz de descrever e explicar os processos de exclusão social a partir da reconstrução da percepção subjetiva do indivíduo.

Esta aproximação pressupõe um complexo entendimento do *modus operandi* do efeito-território que, por um lado, insere os processos sociais dentro dos recursos objetivos (limitados) do próprio bairro e, por outro lado, atende pela capacidade de indivíduo de “reagir” ao seu contexto sócio-residencial.

Convém advertir que tanto os modelos explicativos quanto as políticas urbanas visando explorar os mecanismos através dos quais se reproduzem as estruturas de pobreza e as desigualdades socioeconômicas nas metrópoles brasileiras devem inserir o indivíduo e os processos operando à escala do bairro dentro dos sistemas econômicos, sociais e políticas mais amplas.

É mister reconhecer que os programas de intervenção urbana implementados nos bairros “desfavoráveis” não podem substituir as tradicionais políticas sociais, habitacionais e laborais, particularmente devido ao fato que uma parte substancial das causas da reprodução das desigualdades sociais à escala do bairro tem sua origem no mercado de trabalho e no desigual acesso ao sistema de bem-estar social.

Não obstante, uma série de consequências sociais decorrentes das transformações econômicas impactam de forma espacialmente concentrada em determinados bairros e afetam de forma particular específicos grupos de moradores, enfatizando a relevância do conceito de efeito-território para a Sociologia Urbana.

Referências Bibliográficas

Andrade, L. T. e Silveira, L. S. Efeito-território. Explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas*, v. 13, n. 2, p. 381-402, 2013.

Atkinson, R. e Kintrea, K. Area effects: what do they mean for British housing and regeneration policy? *European Journal of housing research*, v. 2, n. 2, p. 147-166, 2002.

Fernandes, Cláudia M. F. e Carvalho, Inaiá M. M. Estrutura social e organização social do território na Região Metropolitana de Salvador. Em: Carvallho, Inaiá M. M. e Pereira, Gilberto C. (Orgs.). *Salvador: transformações na ordem urbana* (pp. 174-198). Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

Häußermann, H. Armut in der Großstadt. Die Stadtstruktur verstärkt soziale Ungleichheit. *Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung: Informationen zur Raumentwicklung*, v. 3/4, p. 143-157, 2003.

Kaztman, Ruben (ed.). *Activos y Estructura de Oportunidades: Estudio sobre las Raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL, 1999.

Ribeiro, Luiz C. de Q.; Kolinski, Mariana C.; Alves, Fátima e Lasmar, Cristiane (Orgs.). *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital:Observatório das Metrôpoles, 2010.

Sampson, Robert J. *Great American City. Chicago and the Enduring Neighborhood Effect*. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

Wilson, William Julius. *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass and public policy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

ESCOLA E FAMÍLIA EM PROL DA LEITURA E DA LITERATURA

Clesiane Bindaco Benevenuti

UENF

E-mail : clesiane@gmail.com

Joyce Vieira Fettermann

UENF

E-mail : joycejvieira@gmail.com

Resumo

O momento da leitura em família deve ser único para os pais e para os filhos, vista de forma saudável e educativa, como um bem apreendido no espaço escolar e estendido para o ambiente familiar. A criança ou o jovem passa a ser protagonista do momento, pois são eles os leitores, os contadores e os principais vivenciadores da leitura literária compartilhada com a família, sem contar que essa atitude fortalece os laços familiares, ensina os alunos a se prepararem e a praticarem leituras variadas em grupo. Por tudo isso, o objetivo deste trabalho é exatamente o de discorrer sobre a prática da leitura em família, por intermédio da escola, em que o aluno tem o papel principal na execução e preparação do ambiente familiar para a prática e a troca de leituras, que podem ser de livros, de poesias, de contos e crônicas, de músicas, entre outros. O importante é criar meios para que o compartilhar leituras com a família seja encantador. Assim, a leitura torna-se mágica, significativa e prazerosa, construindo não apenas um leitor de literatura, mas vários ao mesmo tempo.

Palavras-chave : Leitura Literária; Práticas de Leitura; Modernidade.

Considerações iniciais

No século XX, a educação escolar era baseada somente na leitura e na escrita, sendo o estudo privilégio de uma pequena minoria, filhos e filhas de nobres da sociedade, e a norma-culta padrão era exigência mínima para avaliar potencialidades e julgar o indivíduo como culto ou não, tornando-o membro efetivo e selecionado da sociedade, ou excluído dela. Os anos de 1960 foram considerados promissores para a educação, valorizada pela Lei 4.024/61 das Diretrizes e Bases da Educação.

No século XXI, as discussões sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem, escolas contemporâneas e inovadoras se intensificaram, o que trouxe à tona alguns velhos debates e inquietações: o tabu a ser superado pelos educadores em suas práticas pedagógicas e o abismo que os separa dessa realidade, isto é, o de formar e educar para a autonomia, auxiliando o aluno a “aprender a aprender” (DEMO, 2008, p. 97), o que significa que “é preciso ir além do ato de instruir e promover uma autêntica educação do caráter e do espírito (NÓVOA, 2009, p. 21), tendo como base a leitura de seu próprio mundo, o que inclui a família e o ambiente no qual o aluno está inserido, isto é, a sua própria casa.

A modernidade não tem contribuído com as famílias, que têm passado cada vez menos tempo juntas. A escola, sabedora disso e comprometida com o processo ensino aprendizagem de seus alunos, é a mediadora nas atividades escola x aluno x família. Ao educar seus discentes para a vida, o que inclui um bom relacionamento com o meio em que ele vive e, portanto, com sua família, a escola deve pensar em estratégias de leitura que a permitam adentrar no universo familiar de seus alunos, sem ser invasiva - é claro - mas planejar momentos mágicos de leitura em que a criança lê para seus pais. Assim, escola e família passam a ler juntas, com foco na leitura literária oferecida pela escola e vivenciada pela criança, independente da série em que estejam.

Não se pretende aqui mostrar uma fórmula certa de se praticar a leitura na escola ou na família, mas o de mostrar como é possível criar momentos inovadores que envolvem não apenas a escola e o aluno, mas a sua família, sendo a escola apenas o meio utilizado para promover o intercâmbio. Aqui, o aluno é o protagonista, aquele que leva a escola à família e proporciona a leitura para ambas. O professor é apenas o que impulsiona a leitura, aquele que cria condições para que seus alunos leiam e sejam valorizados por isso.

1. Além dos muros da escola

A escola é um espaço privilegiado onde o aluno constrói a base de sua formação. A educação, hoje, é um direito de todos, o que nem sempre aconteceu, se verificada a trajetória educacional ao longo dos tempos. Um dos fundamentos principais para a formação e construção do sujeito é a leitura, que é capaz de valorizar as diversas linguagens existentes no espaço escolar, provenientes da relação empírica entre o sujeito e o meio no qual ele está inserido, exprimindo - assim - a origem e a evolução da cultura de um povo, seja na fala ou na escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais valorizam a leitura em sala de aula, o estudo da fala e da escrita nas escolas como componentes primordiais de formação humana, pois o material humano é o mais rico e, principalmente, o material mais concreto de estudo de uma língua e de um povo. “Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão” (BRANDÃO, 1997, p.22).

A identidade de uma sociedade pode ser estudada e entendida a partir dos seus falantes, em seus processos reais de comunicação, e a escola é o espaço ideal para a troca e a convivência entre as pessoas, em que estas se posicionam criticamente, emitem opiniões diversas e aprofundam seus conhecimentos de mundo a partir do contexto comunicativo que a língua pode lhes oferecer, o que proporciona coerência e construções de saberes e práticas mais reflexivas, dinâmicas e investigativas, diante de um cenário educacional e mundial em constante transformação.

Literatura é sinônimo de promoção: oportunidades de leitura iguais para todos; tornando-a um bem da sociedade e não apenas exclusividade de uma classe pequena e selecionada da população. “Ser leitor na perspectiva literária é estar em condições de interpretar, compreender, construir significações e refletir sobre o material, a partir do envolvimento com as práticas sociais e a vida cotidiana” (KLEIMAN, 2002, p. 12).

A literatura refletida e compartilhada com a família, por exemplo, enriquece e aguça o espírito crítico não apenas do aluno, mas da família, a partir do momento em que aluno

e escola relacionam-se para oferecer leitura e literatura à família, pois o aluno é capaz de aperfeiçoar os leitores existentes dentro de sua casa ou de criar novos, a partir da relação escola/família.

Zilberman (2010, p. 12) é enfática quando diz que não se pode mais ensinar literatura como se ela fosse estática, isto é, estivesse estagnada, parada no tempo, afinal a prática de leitura literária é que vai formar novos leitores. Ao ensinar ao aluno que a prática da leitura literária proporcionará a ele e a sua família experiências únicas com o texto literário, seja ele qual for, o professor apaga a ideia de que ler é cansativo e chato. Ao se criar essa ideia, escola e família passam a ler juntas. Hoje, não é apenas a família quem vai à escola, a escola também deve inserir-se na família, oferecendo leituras eficazes e construtivas aos pais através de seus filhos, de seus hábitos de leitura literária praticados e vivenciados na escola.

Perissé vai de encontro às ideias de Zilberman e assevera a importância da literatura. Para a autora, a literatura cria mundos e palavras. É com ela que a viagem ao passado pode ser feita, o presente pode ser modificado e o futuro idealizado. “A palavra tem o poder de arrumar, organizar nossa percepção e expressá-la. A palavra dá forma à realidade. Dá realidade à realidade” (2006, p. 08). A palavra cria mundos imaginários, não reais. Literatura e leitura não se resumem apenas a contação de histórias, que isso fique bem claro.

O sabor criado pelas palavras propicia a apreensão de novos saberes, a busca por eles, permitindo a libertação do pensamento. A imaginação torna-se a memória, a projeção de um futuro, sendo a literatura a reflexão do passado e a iluminação do futuro. Como assevera Deleuze (2007, p. 16), a literatura precisa ser escrita em “língua estrangeira”, isto é, precisa criar uma linguagem própria, rica, que atinja o inesperado, a linguagem mais sublime.

Ao trabalhar com elementos bastante instigantes, como o maravilhoso, o estranho, o sobrenatural, o inexplicável, a ruptura com o real, a leitura literária difere-se de qualquer outra leitura, de qualquer regra ou imposição ditada pelo meio. Aqui, a imaginação e a interação entre pessoas proporcionada por ela é que faz o trabalho valer a pena e exigir olhares diferenciados que ultrapassem os muros da escola e cheguem às famílias que - há muito tempo - não passam um tempo juntas, não param para ler e trocar experiências de leitura em família, pela correria imposta pela vida moderna.

Na leitura literária, verificam-se acontecimentos estranhos que fogem à lógica da realidade, mas que abordados pela literatura aparentam ser normais. O universo literário nada mais é que uma irrealidade da realidade, no entanto possui o real e o irreal entrelaçados - através da linguagem simbólica - não sendo possível isolá-los um do outro.

Acerca dessa concepção, Deleuze (2007, p. 18) afirma que “não há verdade, que antes de ser uma verdade, não seja a efetuação de um sentido ou a realização de um valor. A verdade como conceito é totalmente indeterminada. Tudo depende do valor e do sentido do que pensamos”, não sendo o pensamento linear, horizontal, reto, mas cheio de significados que forcem o pensamento e a imaginação.

Ao proporcionar leituras carregadas de literatura, o professor prepara o aluno para o mergulho em textos literários diversos: músicas, filmes, histórias de vida carregadas de sentimentos e vivências do autor, suas percepções de mundo e métodos de criação.

Dessa forma, a leitura em família passa a ser diversificada e não apenas restrita a livros e a histórias prontas.

Para isso, a família precisa estar disposta a abrir-se ao novo, e a escola precisa preparar este terreno com a finalidade de ver a literatura frutificar e prosperar a partir de seu aluno, de seus esforços juntos à sua família. Trabalho gratificante e renovador para a escola, o aluno e seus familiares. A modernidade tem imposto tanto sobre a sociedade, principalmente sobre nossos alunos, com seus avanços e novidades, que ampliar a visão de mundo pelo discente, aguçar sua ânsia pelo conhecimento e inseri-lo no universo literário tornou-se papel fundamental e, parece, exclusivo da escola. “A leitura não é tarefa apenas da escola. É por isso também que a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação” (FOUCABERT, 2004, p.11).

Sem estimular o desejo pela leitura literária que acomoda emoções, fantasias e conhecimentos diversos, a educação não funciona. Para que isso não ocorra, é imprescindível aproximar o aluno da literatura, utilizando-a como ferramenta de interação e de valorização do ensino e das relações extra-escola, com seus familiares, em que o aluno cria um ambiente oportuno para oferecer boa leitura para os pais. Talvez seja este um dos maiores desafios da educação atual: proporcionar o gosto pela leitura através da literatura em tempos digitais, com um público pertencente à era da comunicação, isto é, de informações rápidas oferecidas pela internet.

Diante da rotina tão corrida e, por vezes, estressante e cansativa, por que não proporcionar momentos prazerosos de leitura em família? Literatura é expressão, é palavra que possibilita a criação de novos universos, novas realidades, novos caminhos e novas visões de mundo, tornando-se a responsável por modificar e transformar o sujeito em ser pensante, preocupado com o mundo e com as transformações que pode fazer a partir de suas decisões. Zilberman (1990) afirma ser a literatura a propulsora do desejo, isto é, a responsável por criar o desejo e construir a consciência e o imaginário de quem lê, através de suas próprias vivências cotidianas.

Inserir-se na sociedade, agregar valores, só é possível a partir de um ensino literário eficaz e de uma busca constante por meios que proporcionem essa educação: livros, filmes, teatro, páginas de internet selecionadas, entre outros. Resgatar a própria leitura de mundo pode ser um meio eficiente para se construir a identidade literária que permitirá ao indivíduo refletir acerca de si mesmo e da sociedade na qual está inserido.

Literatura é transformação: transformação do ser humano em ser consciente e comprometido com o mundo e com ele mesmo, ser crítico, capaz de pensar por si e de fazer a diferença na sociedade. De acordo com essa ideia, Gullar (1983, p. 152) diz que:

Cada indivíduo é um professor a serviço da sociedade ou contra ela, mas sempre em função dos valores estabelecidos. E não poderia ser de outro modo. O homem é um ser social e sua vida não tem sentido se não se insere na sociedade. (...) uma sociedade fundada sobre a injustiça educa para a injustiça. Donde se conclui que a sociedade tem que ser reeducada para poder educar.

Perrone-Moises acredita que já passou da hora de se resgatar a cultura, de deixar de lado a literatura até então oferecida pela escola (já que a educação literária é atribuída apenas a ela) e oferecê-la fora desse ambiente e por nossos próprios alunos. Afinal, se a leitura

literária na escola é de fato eficaz, o aluno não encontrará problemas em transmiti-la à sua família, com intervenções, propostas inovadoras e projetos diferenciados de leitura criados por ele em parceria com a escola. Merece lúcida observação a afirmação da autora:

A sociedade passa por um momento em que a luta não se trava mais entre concepções diferentes de cultura, entre cultura e a contra-cultura, alta cultura e cultura de massa, mas entre a cultura e a descultura pura e simples. (...) luta com as consequências muito mais diretas sobre o real, entre o poder econômico globalizado e as aspirações políticas e culturais localizadas. (...) em termos filosóficos, é uma luta entre universalismo e particularismos (PERRONE-MOISES, 1998, p. 203- 204).

Enfim, é momento de se pensar em uma educação sólida, que pode ser assegurada pela literatura, que estimule o jovem a seguir em frente, a ser criativo, crítico, questionador, que o prepare para o mundo pensante, “desigual”, consolidando e transformando a cultura inútil em cultura letrada, para que as pessoas não pensem umas pelas outras, ou uma por várias, mas cada uma por si e criem também para si, com experiência dentro de sua própria casa.

2. Promovendo a motivação pela leitura

Ao escolher a série, ou as séries, em que se deseja trabalhar, é preciso primeiramente investigar quais são as motivações para a leitura que os alunos apresentam, o que requer uma visão sobre modelos e teorias de leitura. Também é importante ao professor questionar-se sobre alguns pontos: Quais são os textos mais presentes na vida de meus alunos? Os alunos têm o hábito da leitura? E seus pais, são leitores? São participantes na vida escolar de seus filhos? A turma é interessada nas aulas? Age com entusiasmo às tarefas propostas? São alguns desses questionamentos que auxiliam o professor no entendimento de algumas questões que envolvem o gosto ou não pela leitura e que nortearão projetos voltados para a leitura literária em sala de aula e em família.

Após essa avaliação, é claro que alguns alunos irão se destacar perante outros. Uns mais envolvidos e, outros, nem tanto, o que não significa que os trabalhos de leitura não possam frutificar no meio em que esses alunos vivem. Ao levar textos diversos para a sala de aula, o professor conseguirá detectar as dificuldades dos alunos no domínio da escrita, na leitura e na compreensão de textos e o que atrapalha a leitura voluntária por parte deles.

Para melhor compreensão sobre os tipos de leitura que podem ser feitas e desenvolvidas em sala de aula, tomemos como exemplo a definição de Matos (2002) sobre algumas classificações de leitura:

- Leitura Informacional: presente em jornais, revistas, noticiários, entre outros;
- Leitura de Passatempo: presente em gibis, revistas em quadrinhos, entre outros;
- Leitura Literária: presente em textos que despertam a emoção, a imaginação, que trabalham com a fantasia, com o belo, sem compromisso com o real. Presente em poemas e poesias, crônicas, contos, entre outros;
- Leitura Bíblica: possui relação mais intimista com o leitor;
- Leitura acadêmica: oposta à literária, pois apresenta linguagem científica, clara, precisa, informativa, técnica e objetiva.

Já para Bamberger (2000), a leitura é classificada de quatro formas: - leitura informativa, de informação e de caráter interpretativo; - leitura literária: carregada de simbologias e de

busca da realidade; - leitura escapista: de cunho prazeroso, de escolha pessoal; - leitura cognitiva: em que se faz uma leitura do mundo e de si mesmo.

Com base nessas definições, fica mais fácil para o professor identificar qual a leitura que mais agrada o seu aluno; e ao aluno, identificar os textos que mais se assemelham com seu gosto e que, dessa forma, podem vir a fazer parte de seu cotidiano e, aos poucos, fazê-lo perceber a necessidade de incluir outras leituras às já existentes. Para Matos (2002), o aluno só sentirá que a leitura de fato surtiu efeito quando passar a compreendê-la de forma mais pessoal. Acrescento ao pessoal a leitura compartilhada em família.

Saviani (2007, p. 473) divide a educação em quatro períodos, sendo o primeiro representado pelo monopólio religioso da pedagogia tradicional; O segundo período traz a coexistência entre as vertentes religiosas e legais da pedagogia tradicional; Já no terceiro, há o predomínio da pedagogia nova; E, por último, a configuração da concepção pedagógica produtivista.

A visão tradicional compreendia a leitura como perceptiva apenas, o que exigia - além da maturação - aptidões gerais, o que tornava a leitura significativa e um bem apenas de algumas pessoas. No século XX, como afirma Geyer (1970), a leitura passou a ser um processo sequencial de imagens fornecidas de forma rápida pelo cérebro, através do movimento dos olhos, com estímulos e respostas imediatas. Os movimentos oculares são percebidos de forma espontânea e simultânea.

A leitura faz o aluno descobrir novos mundos, expandir seus horizontes e fazer inferências sobre as diferentes interpretações provindas de uma mesma leitura. Ler não é decodificar signos, mas um processo que deve ser inconsciente e sem propósitos aparentemente evidentes. A leitura espontânea, como fonte de prazer e de conhecimento, contribui para a construção de uma sociedade leitora, ativa e crítica, desenvolvida cognitivamente, socialmente, afetivamente e cognitivamente.

A motivação maior para a leitura literária na escola deve ser a procura e o desejo pelo conhecimento, a leitura por lazer, como gesto natural. A agitação do dia a dia e o trabalho, por vezes desgastante, dos adultos - que não é tão diferente da rotina das crianças - fazem com que a rotina seja sufocante e o hábito da leitura seja esquecido; assim a desmotivação para ler passa de pai para filho, pois o professor escuta as queixas dos pais de que o filho não está lendo e, ao obrigá-lo a ler, a atitude parece punitiva e até mesmo um castigo. "Se a leitura deve ser um hábito, deve ser também fonte de prazer, nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e castigos e encarada como uma imposição do mundo adulto" (SANDRONI & MACHADO, 1998, p. 11).

Por que não criar o hábito de leitura em pais e filhos, como prática prazerosa em família, e não punitiva? Freire (1996) afirma exatamente isso, que as práticas de leitura nas escolas são totalmente diferentes no mundo das experiências pessoais, o que põe a família em evidência como propulsora de novas e significativas experiências de leitura.

Sobre isso, Silva (1981, p. 45) afirma:

[...] é relevante o fato da leitura se ligar intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (...) quanto mais a leitura fizer parte do cotidiano de cada um, haverá mais leitores realmente conscientes do que leem, e para que leem. Leitores afeitos ao prazer, sempre prontos para conhecerem outros mundos, outras ideias em benefício próprio.

Rever nossas práticas pedagógicas e modificá-las para inserir a escola e as práticas de leitura na família é um desafio. Alguns pais costumam comprar as ideias e confiar na escola em prol do desenvolvimento do filho; outros se mostram inseguros e resistentes aos métodos modernos de aprendizagem, pois tomam como base a sua própria vida escolar em relação ao presente do filho, porque sabem da importância da leitura como fator essencial para o seu sucesso ou fracasso.

Silva (2003) enfatiza que introduzir a criança e o jovem no mundo da leitura é trazer a magia dos textos para as aulas e, após, levá-la até as famílias, de forma que a leitura tenha caráter dinâmico junto às novas gerações. Pesquisas atuais, em sua maior parte, destacam exatamente isso, que após promover o gosto pela leitura no aluno ela se torne um hábito e uma prática gostosa. O contato diário com a leitura deve ser realizado também em casa, com seus familiares, de forma prazerosa e constante.

Além do incentivo à leitura, proporcionado pela escola, e da prática do aluno junto à sua família, Sandroni e Machado (1998) também acrescentam o papel da família nesse processo, o de despertar ainda mais o interesse do filho pela leitura:

- Conte histórias para o seu filho;
- Incentive-o à prática da leitura, até mesmo no momento da escolha do livro pelo filho;
- Leia livros, jornais e revistas sempre;
- Compre livros para ele;
- Converse sempre com o professor, mantendo contato com a escola;
- Leia para o seu filho o livro que ele trouxe da escola.

Numa casa onde os pais gostam de ler, mesmo que não disponham de uma boa biblioteca, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetos cheios de sinais que conseguem prender a atenção das pessoas por tanto tempo. A criança percebe, desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer. (SANDRONI & MACHADO, 1998, p. 12)

Todavia, o desafio aqui presente é o de criar colaboração com os pais para que haja condições de se elaborar um projeto efetivo de leitura na família. A função da escola é a de desafiar os pais no sentido de contribuição às práticas de leitura em família realizada pelos próprios filhos. Primeiramente, aqueles devem ser informados sobre as práticas e trabalhos com leitura realizados em sala de aula, para que eles entendam a finalidade a que se deseja chegar, pois as práticas modernas de leitura destoam das práticas que aconteciam no passado, quando os pais ainda frequentavam a escola. Assim, eles - os pais - também podem propor práticas que podem ser aplicadas pelos professores em suas aulas de leitura.

A criança, ao ler para os pais, valoriza o momento de estar junto, de ter um momento a mais com a família. Dessa forma, ao criar o hábito da leitura em casa, a criança estreita ainda mais os laços, torna o momento em família ainda mais valioso e, assim, valoriza o ato da leitura, pois este remete ao momento em família e à proteção dos pais.

Tornar-se leitor significa ter acesso aos escritos sociais sabendo encontrá-los onde eles estão. O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler, [...] é aquele que conhece os meios para encontrar e diversificar os textos ligados ao seu interesse. (FOUCAMBERT, 2004, p. 135)

Apesar desse emaranhado de opções, o relevante continua sendo o estímulo ao lúdico, à fantasia, proporcionado pelas histórias literárias. É fundamental que se saiba - repito - o gosto textual de cada criança/jovem, para que textos adequados sejam escolhidos e - ao lerem para os pais - fique clara a sua preferência por determinado texto. Cabe aos pais criar atitudes significativas para com a criança, ou seja, respeitar as escolhas textuais de seus filhos, estarem atentos a tudo que ela compartilha, folhear o material de leitura escolhido pelo filho e outros materiais que possam servir para a interação com a história contada, como livros de literatura infantil ou infanto-juvenil, tornando-se uma rotina familiar e escolar da criança.

Compartilhar hábitos de leitura em família marca a vida dos membros envolvidos de forma positiva. O que não pode acontecer é os pais tornarem esse momento obsessivo ou de pouca relevância para eles, porque família e escola devem ler juntas, praticar juntas e promover a leitura e a construção de mundo juntas. Algumas dicas para diversificar a leitura em família é a sua prática em voz alta, às vezes interpretada, encenada, para que a criança/jovem aguarde ansiosamente o momento de se reunir novamente com a família para contar uma nova história, escolhida por ela ou indicada pela escola, para momentos específicos de leitura compartilhada com a família.

Para que o aluno chegue a compartilhar momentos únicos e significativos de leitura em sua casa, é preciso que a escola acompanhe e valorize todos os passos - pequenos ou não - e a evolução de seu aluno como leitor e protagonista de suas histórias. A escola está tão ligada ao aluno e este a ela que não se pode desligar dos interesses, aflições, medos, ansios e curiosidades trazidos pelos alunos. Esquecer esses pontos é fracassar quanto escola, é criar o rótulo de escola e educadores inimigos da leitura e da formação humana. Souza (1986) acredita que “é preciso angariar a simpatia do aluno, oferecendo-lhes oportunidades de resgate de experiências pessoais (...) em sintonia com as experiências de texto” (SOUZA, 1986, p. 41).

Objetivo geral

Descobrir de que forma a leitura literária pode contribuir para a construção da sociedade e dos sujeitos que dela fazem parte, através de trocas de experiências entre escola x aluno e aluno x família e intertextualidades, isto é, por meio da análise e reflexão entre as diversas realidades presentes no contexto familiar e escolar, e a realidade da obra/texto lido.

Objetivos específicos

- Conscientizar-se acerca da importância do estímulo à leitura, principalmente a literária, em turmas diversas;
- Criar meios para que escola e a família leiam juntas;
- Criar condições para que o aluno estabeleça relações e encontre semelhanças entre a sua realidade e a realidade do texto lido, ressignificando-o;
- Propor um plano de atividades (Roteiro de Leitura) que auxilie os alunos e a família na prática de leitura em família.

Considerações Finais

Rever nossas práticas pedagógicas e modificá-las para inserir a escola e as práticas de leitura na família é um desafio. Alguns pais costumam comprar as ideias e confiar na escola em prol do desenvolvimento do filho; outros se mostram inseguros e resistentes aos

métodos modernos de aprendizagem, pois tomam como base a sua própria vida escolar em relação ao presente do filho, porque sabem da importância da leitura como fator essencial para o seu sucesso ou fracasso.

Todavia, o desafio aqui presente é o de criar colaboração com os pais para que haja condições de se elaborar um projeto efetivo de leitura na família. A função da escola é a de desafiar os pais no sentido de contribuição às práticas de leitura em família realizada pelos próprios filhos. Primeiramente, aqueles devem ser informados sobre as práticas e trabalhos com leitura realizados em sala de aula, para que eles entendam a finalidade a que se deseja chegar, pois as práticas modernas de leitura destoam das práticas que aconteciam no passado, quando os pais ainda frequentavam a escola.

Assim, eles - os pais - também podem propor práticas que podem ser aplicadas pelos professores em suas aulas de leitura.

A criança, ao ler para os pais, valoriza o momento de estar junto, de ter um momento a mais com a família. Dessa forma, ao criar o hábito da leitura em casa, a criança estreita ainda mais os laços, torna o momento em família ainda mais valioso e, assim, valoriza o ato da leitura, pois este remete ao momento em família e à proteção dos pais.

Referências

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Otávio Mendes Cajado. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.
- BRANDÃO, Helena. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- Geyer, J. J. (1970). **Models of perceptual processes in reading**. In H.Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (p. 47-94). Newark: International Reading Association.
- GULLAR, Ferreira. **Indagações de hoje**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**, 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATOS, Kelma Socorro. **Pesquisa Social**. São Paulo: Artmed, 2002. PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SANDRONI, Laura C; MACHADO, Luís Raul. **A Criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo, Ática, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SILVA, E.T. da. **Ler é, antes de tudo, compreender**. In:_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. **Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda!** In: _____. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SOUZA, M. S. D. de. **O interesse pela leitura poderá surgir**. Florianópolis: EDUFSC, 1986.
- ZILBERMAN, Regina. Ezequiel Theodoro Silva (org.). **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- _____. **Sim, a literatura educa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2010.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ESCRITA, EXPERIÊNCIA E MUDANÇAS CLIMÁTICAS

Carolina Cantarino Rodrigues

FCA/Unicamp

carolina.rodrigues@fca.unicamp.br

A proposta dessa comunicação é repensar a relação entre escrita, experiência e mudanças climáticas. Para tanto, partiremos do esgotamento do antropocentrismo (Danowski e Viveiros de Castro, 2014) para compor um campo problemático em torno dessa relação. A urgência política - tão requerida quando o assunto é a intensificação das alterações ambientais - torna-se outra então: a de se inventar outros modos de vida e pensamento, outras maneiras de habitar e experimentar a escrita.

Enquanto procedimento de pesquisa, propomos uma escrita fragmentária que se arrisca a experimentar encontros entre heterogêneos - filosofia, ciências humanas e sociais e literatura -, extraíndo esses diferentes materiais dos seus contextos de origem para relacioná-los e alterá-los - fazendo com que saiam dos seus lugares pré-determinados e fixos, dos arranjos disciplinares, das autoridades e legitimidades constituídas - para juntos tornarem-se outros. Escrever torna-se então um gesto de extração de forças de vida desses diferentes materiais para nutrir o pensamento.

Partiremos do princípio de que as mudanças climáticas podem também dizer respeito a uma catástrofe perceptiva que faz desmoronar os modos habituais de relação com as forças do mundo. Para tanto, os eventos extremos e a experiência-limite - noções mobilizadas em meio aos enunciados que compõem as mudanças climáticas enquanto dispositivo de conhecimento - serão repensadas como *acontecimentos* que permitem problematizar os limites do conhecimento e a potência política da escrita.

Eventos extremos

Há uma passagem de uma narrativa de Robert Antelme - relacionada à sua experiência como sobrevivente do horror absoluto dos campos de concentração alemães - trazido por Marcio Seligmann-Silva (2008) para pensar a aporia que marca o testemunho (narrativa-escrita) na sua relação com a experiência vivida: a necessidade de se narrar aquilo que é inenarrável, o que faz com que o testemunho só exista sob o signo do seu colapso e da sua impossibilidade e que só encontra na *imaginação* um meio para a narração.

Escreve, então, Robert Antelme:

“Há dois anos, durante os primeiros dias que sucederam ao nosso retorno, estávamos todos, eu creio, tomados por um delírio. Nós queríamos falar, finalmente ser ouvidos. Diziam-nos que a nossa aparência física era suficientemente eloqüente por ela mesma. Mas nós justamente voltávamos, trazíamos conosco nossa memória, nossa experiência totalmente viva e sentíamos um desejo frenético de a contar tal qual. E desde os primeiros dias, no entanto, parecia-nos impossível preencher a distância que descobrimos entre a linguagem de que dispúnhamos e essa experiência que, em sua maior parte, nos ocupávamos ainda em perceber nos nossos corpos. Como nos resignar a não tentar explicar como havíamos chegado lá? Nós ainda estávamos lá. E, no entanto, era impossível. Mal começávamos a contar

e sufocávamos. A nós mesmos, aquilo que tínhamos a dizer começava então a parecer inimaginável. Essa desproporção entre a experiência que havíamos vivido e a narração que era possível fazer dela não fez mais que se confirmar em seguida. Nós nos defrontávamos, portanto, com uma dessas realidades que nos levam a dizer que elas ultrapassam a imaginação. Ficou claro então que seria apenas por meio da escolha, ou seja, ainda pela imaginação, que poderíamos tentar dizer algo delas” (Antelme, 1957: 9 apud Seligmann-Silva, 2008, p. 70).

Este testemunho de Antelme pode nos mobilizar a pensar muitas coisas. Mas podemos sublinhar a “desproporção entre a experiência vivida e a narração possível de ser feita”. Giorgio Agamben no livro *O que resta de Auschwitz* (2008) – mais especificamente no capítulo dedicado a problematizar a relação entre o arquivo e o testemunho – apresenta o desafio que marca este gesto testemunhal: a necessidade e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de se narrar uma experiência. A narrativa torna-se impossível tendo-se em vista a experiência traumática do Holocausto que faz com que a própria ação, após esta experiência inominável, se torne um problema, já que, neste contexto, ela também diz respeito àquele que não consegue mais agir-dizer-narrar- escrever.

Agamben define o ato testemunhal como um sistema de relações entre o dizível e o não dizível de toda língua, entre uma potência de dizer e a sua existência, entre uma possibilidade e uma impossibilidade de dizer. Precisamente porque o testemunho estabelece uma relação entre uma possibilidade e uma impossibilidade de dizer, ele é marcado por uma contingência (por um poder vir a ser e um poder não ser). Ou seja, não há garantia de que uma narrativa se efetue como parte da experiência, tendo em vista o Holocausto enquanto evento extremo e experiência-limite, considerando-se a própria noção de experiência que é posta em jogo aqui: aquela que excede toda possibilidade de atribuição de significado, de verossimilhança, de estabelecimento de relações de equivalência com o passado vivido.

Evento extremo e experiência-limite que dizem respeito a um colapso que põe em xeque a própria capacidade de narrar e, portanto, de agir. No âmbito dos estudos do testemunho, as noções de experiência, narrativa e ação, tornam-se, portanto, problemáticas, na medida em que os vínculos entre elas não estão dados e garantidos por nenhum esquema de ação. Não há esquema possível de ser estabelecido diante da magnitude e intensidade de uma experiência efetiva.

Experiência-limite

A experiência põe em xeque as condições de possibilidade de se agir (por exemplo, de escrever, dizer, conhecer, pensar). Para William James (apud Pelbart, 2013), a ação se torna um problema quando já não se acredita mais na própria possibilidade de agir nas situações extremas, de crise, ou de se reagir e responder a elas, já que essas situações são insuportáveis, intoleráveis. Diante dessas situações, a possibilidade de ação e de narração desmoronam, na medida em que o mundo perde bruscamente toda a significação, ele se desfaz.

A própria crença no mundo, então, é posta em xeque: segundo James (Lapoujade, 2017) perde-se a confiança na própria vida. A ação torna-se aqui contingente (ela pode vir a não se efetuar), daí sua força de transformação e invenção, na medida em que, através dessa contingência, o que se tem é uma indeterminação e imprevisibilidade que rompe com qualquer planejamento, programa ou esquematismo. Diante dessa experiência extrema é que a ação torna-se um problema que desfaz qualquer possibilidade de previsão por uma teoria da ação.

Como então restituir a confiança na vida e no futuro?

“A confiança não consiste em realizar uma ação cujo sucesso está assegurado (previsão), mas sim em tentar uma ação cujo desfecho é incerto (antecipação). Ela vai buscar sua energia na região obscura onde nossa potência de agir ultrapassa aquilo que sabemos dela. O sentimento de confiança faz da experiência um campo de experimentação. Ele é, portanto, a condição de todo ato de criação” (Lapoujade, 2017, p. 87).

Neste sentido é que a experiência, desta vez para Foucault (apud Pelbart, 2013), diz respeito a se atingir um ponto da vida que seja o mais próximo de um invivível. “Não a vida vivida, mas o invivível da vida. Não a experiência possível, mas a experiência impossível. Não a experiência trivial, mas aquela em que a vida atinge o máximo de intensidade, abolindo-se. Não a experiência cotidiana, mas a experiência- limite” (Pelbart, 2013, p. 207, 208).

Experiência-limite que, por ser invivível, desbanca o sujeito, arranca-o de si, abre-o à própria dissolução. Experiência-limite como experiência neutra em que tudo permanece indefinido, em que não se pode mais qualificar o objetivo ou subjetivo, na qual o sujeito não é mais fundador ou constituinte da experiência (Lapoujade, 2017). Trata-se aqui de dissociar a noção de experiência dos atributos e qualidades a ela associadas pela noção (instaurada pela Modernidade) de sujeito (consciente, inteligente, intencional): a experiência passa a dizer respeito a uma outra subjetividade, imprópria, diante da qual o foco torna-se a vida e não a psiquê individual ou o cognitivo; não se trata do eu, do self, mas de modalidades de vida, que não se restringem, inclusive, ao humano, incluindo relações com objetos, seres da natureza, entidades sobrenaturais, imagens, palavras, sons,...

Trata-se de uma outra maneira de se aproximar do mundo e de se afetar pela vida em sua potência de criação, expansão e diferenciação. Vida que, em vez somente do vivido, torna-se diferença, invenção de gestos, maneiras, modos, variações, resistências que precisam ser inventadas mesmo quando não há condições. Trata-se do enfrentamento do impossível. Não se trata de agir a partir de possibilidades já dadas mas de uma ação, de um modo de existência que institui, cria e instaura novas condições de possibilidade para a vida.

Trata-se de politizar a escrita - de adotar uma postura cosmopolítica (Stengers, 2014) - que permita outros modos de se aproximar e relacionar com os objetos, os corpos, as imagens, palavras e sons sem projetar sobre eles as formas já conhecidas, as falas repetidas, as vidas já vividas (Dias e Rodrigues 2014). Podemos, então, recolocar, com Judith Butler (2015), a pergunta:

“...há sujeitos que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente - ou, melhor dizendo, nunca - são reconhecidas como vidas. Em que sentido, então, a vida excede as condições normativas de sua condição de ser reconhecida?” (Butler, 2015, p.17).

Como nos lembra a filósofa Eugenia Vilela (2010) em seu trabalho com refugiados e outros coletivos no que ela chama de espaços contemporâneos de abandono, em condições extremas, nascem modos de expressão e de existência estranhos: como aquelas plantas que, privadas de luz, crescem de maneira atrofiada, descoloridas. Nós não podemos renunciar a compreender a estranheza dessas existências, buscando devolvê-las à normalidade e à satisfação de critérios reconhecidos e já existentes. É preciso aprender a escutá-las.

Aprender a escutar o silêncio como uma possibilidade de expressão de uma experiência de abandono para aqueles a quem não resta mais nada a não ser o próprio corpo (Vilela, 2010). Aprender com a música a escutar uma experiência de transfiguração da dor e do sofrimento indizível da escravidão, do racismo e da segregação racial (Gilroy, 2001; Lock, 1999). Aprender com a literatura a escutar os gestos e movimentos efêmeros e ínfimos que espreitam o cotidiano e nos levam a uma experiência-limite que é imperceptível ou invisível, em que nada acontece e tudo se transforma num devir que é instantâneo e que, com a escrita, pode ganhar uma outra duração.

“Eu te digo: estou tentando captar a quarta dimensão do instante-já que de tão fugidio não é mais porque agora tornou-se um novo instante-já que também não é mais. Cada coisa tem um instante em que ela é. Quero apossar-me do é da coisa. Esses instantes que decorrem no ar que respiro: em fogos de artifício eles espocam mudos no espaço. Quero possuir os átomos do tempo. E quero capturar o presente que pela sua própria natureza me é interdito: o presente me foge, a atualidade me escapa, a atualidade sou eu sempre no já” (Lispector, 1998, p. 9-10).

Aprender com o cinema, a fotografia e as artes plásticas contemporâneas a escutar imagens que recusam o investimento na narrativa – tramas, enredos, conflitos ou intriga –, buscando novos modos de explorar as potências do tempo (Gonçalves, 2014). Não apenas o prazer ou a dor derivados do storytelling, mas outros movimentos que Deleuze (1992) mobiliza ao pensar, com o cinema neo-realista, a relação entre a percepção e a ação, quando algo releva-se intolerável e insuportável mesmo no mais cotidiano e ordinário: na postura daqueles personagens que são tomamos por um estupor, uma inação, uma paralisia e passividade diante do que é forte, doloroso, intenso demais e impede o encadeamento sensório-motor entre percepção e ação: não se consegue mais reagir.

Aprender, portanto, com diversos modos de expressão que os eventos extremos não dizem respeito somente aos efeitos de grandes eventos - históricos, sociais -, à sua dimensão e magnitude, mas à emergência de novas configurações espaço-temporais advindas dos colapsos das subjetividades e dos cotidianos no contemporâneo (Godoy, 2015).

Ao contemplar a catástrofe em seu minimalismo (Godoy, 2015) atentamos aos colapsos perceptivos que nos espreitam, desorganizando continuamente nossas existências, “fazendo ressoar o corpo da terra em cada corpo singular” (Godoy, 2015, s.p.), permitindo-nos contemplar outros mundos neste mundo, quando nos dispomos a estar na beira do mundo, quando confrontamos a impossibilidade de dizer e escrever, e criamos mundos, criamos mundos em que se torna possível formar outras comunidades de seres e coisas, subvertendo os movimentos antropocêntricos da ordenação, categorização, identificação e classificação que querem controlar a vida nas suas dimensões as mais impensadas.

Desabamento

Eu queria construir uma ruína.

Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução.

Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera.

Alguma coisa para abrigar o abandono, como as taperas abrigam.

Manoel de Barros

O Som e a Fúria. O nome do livro de William Faulkner (2012) nos remete à uma passagem da peça de Shakespeare, *Macbeth*, na qual podemos ler: “A vida é uma história cheia de som e fúria, contada por um idiota e que não significa nada. (Entra um mensageiro) Vens para fazer uso de tua língua? Conta tua história”.

Essa passagem expressa o paradoxo que Faulkner se propõe a encarar na sua literatura: a tensão entre a escrita e a vida. Como a escrita pode se aproximar da vida guardando a sua ausência de sentido? Podemos, com Faulkner e na companhia de Deleuze (1997), perguntar: por que o escritor precisaria explicar e racionalizar a narrativa, os comportamentos de seus personagens, se a vida, por sua vez, nunca explica nada e deixa tanto de indeterminado, obscuro, tanto de indiscernível, de intolerável a desafiar qualquer esclarecimento?

Um outro elemento que podemos extrair da passagem de *Macbeth* e conectar ao romance de Faulkner é o idiota – a vida como uma história contada por um idiota. No primeiro capítulo do livro, a voz – que soa mais como ruído do que como voz – é a de Benjy, uma criança com comprometimentos cognitivos que conta o que acontece ao seu redor imediato através de sensações, pensamentos desconexos, sem hierarquias, sem um foco de atenção.

O livro começa com um Benjy adulto, caminhando pela casa onde vive – uma mansão de ex-fazendeiros escravocratas – num pasto que, agora, virou um campo de golfe. Acompanhando Benjy está um adolescente negro, Luster, encarregado de tomar conta dele.

Benjy segue os jogadores, caminhando rente à cerca, às vezes chorando, às vezes gemendo, emitindo sons desarticulados, um lamento. Benjy não está interessado no jogo de golf, nem nas bolas brancas que caem por ali ocasionalmente e que Luster procura e recolhe, para vendê-las depois. Benjy quer apenas ouvir uma palavra, que os jogadores gritam esporadicamente, chamando os encarregados de buscar as bolas lançadas: “Caddie! Aqui, caddie!”

Benjy procura pelo som dessa palavra, que o vento traz do campo de golfe até o outro lado da cerca, onde ele está. Porque no som dessa palavra ele ouve um nome, que foi proibido de ser pronunciado em sua própria casa: o apelido de sua irmã, Candace Compson, ou Caddy, a única pessoa que o amou. Caddy foi embora, e o som de seu nome é o que dispara as lembranças de Benjy no romance, de quando eram ainda crianças, quando ela ainda estava junto a ele, para mimá-lo e protegê-lo. A cada vez que os jogadores gritam “caddie”, uma série de memórias, cintilando como flashes, emergem na narrativa.

Essas evocações, em que vários eventos e percepções passadas se misturam ao presente e não sabemos distinguir o quê é o quê, nos dão a sensação de uma suspensão do tempo, de se estar fora do tempo, porque todos os tempos vão sendo convocados de forma simultânea. Além disso, “nada parece acontecer” no romance, em sua narrativa – Benjy está contando suas impressões sobre um cotidiano banal, ele caminha do campo da fazenda, para casa, senta-se para comer, levanta-se, é agredido por outras crianças, etc. Sentimos um tempo paralisado. Esse é o tempo da escravidão criado por Faulkner. Cristovão Tezza, ao escrever sobre o tempo na obra de Faulkner nos diz:

“O resultado literário terá daí uma dimensão paradoxal: um dos mais revolucionários narradores do século XX sustenta toda a sua literatura num universo essencialmente conservador – não contra esse universo; Faulkner, de fato, o assimila, integra-se a ele para, quem sabe, melhor compreendê-lo. Nele, sentimos o peso e a memória escravocratas do sul dos Estados Unidos, a sombra fantasmagórica de uma

guerra civil e de sua derrota metafísica, sentimos a sua visceral incapacidade de transformação, incapacidade que será em boa parte a matéria prima de Faulkner, (...)” (Tezza, 2003, s.p.).

Além do primeiro capítulo de *Benjy*, contamos com outros dois capítulos contados pelos seus irmãos; e um capítulo contado pela velha empregada negra da família, Dilsey. Uma característica do texto de Faulkner é essa perspectiva singular, de cada personagem em detrimento de uma visão mais ampla, da história como um todo. Não temos acesso à totalidade da narrativa, e o interessante é que mesmo a visão dos personagens parece meio embaçada, meio míope: nós avançamos com eles, sem saber exatamente o que estão vendo. É como se a própria narrativa estivesse buscando um significado ou um momento em que tudo fará sentido, mas a busca é interminável, ela fracassa e o leitor se decepciona: a narrativa permanece difusa e inexplicada: não há fio condutor, enredo central ou mesmo uma história por trás das ações que se desenrolam a cada página.

Certa vez, numa entrevista à *The Paris Review* perguntou-se a Faulkner: “Algumas pessoas dizem que não conseguem entender o que você escreve, mesmo depois de ler duas ou três vezes. O que você sugere? Faulkner respondeu: “leia quatro vezes”. Sugestão que nos leva a uma das forças da sua literatura: suas histórias são tão misteriosamente simples, que desafiam o vício interpretativizante dos leitores. Não há metáforas, símbolos, significados, não há o que ver por trás, o que desvelar, explicar, interpretar: uma flor dada a um personagem numa determinada situação, é apenas uma flor (o narciso dado a Ben). Em Faulkner, os significados ocultos nunca chegam e a escrita desamarra e solta as palavras do modelo da linguagem, da linguística, da análise do discurso, da interpretação de significados, presa ao conteúdo. Escapa-se das oposições entre forma e conteúdo, significante e significado.

Simplicidade alcançada por Faulkner através de um trabalho intenso com a sintaxe, as relações de causa e efeito, o espaço, a pontuação que levam a narrativa ao limite da sua desfiguração: ela é repleta de vazios, buracos, pontos de apoio, referências a tempos e lugares que possam situar os eventos. Se o conteúdo do romance de Faulkner é o desabamento de uma família – a ruína da aristocracia escravocrata no sul dos Estados Unidos – esse conteúdo se expressa no desabamento da própria narrativa, da própria linguagem. Cria-se um clima de delírio, para dar conta de expressar o intolerável: como o grito de *Benjy*, o idiota, ao fim do livro: “Havia mais que espanto naquele grito, havia horror; choque; uma agonia sem olhos e sem língua; puro som (...)” (Faulkner, 2012, p. 310).

Um grito, o gesto de gritar que faz ressoar outros gestos – o de escrever, o de desenhar, o de compor uma música – que fazem os esquematismos da ação e da experiência desmoronarem diante da sua incomensurabilidade e incognoscibilidade, dando a ver o limite do conhecimento. Um grito, não uma voz.

A escrita como experiência

Grito que ecoa imagens da artista Adriana Varejão: paredes de azulejos, mapas, registros de viajantes, telas com espessas camadas de tinta surgem recobertas de rasgos, incisões, cortes; deixam entrever uma espécie de carne ensanguentada e sugerem algum tipo de violência. Movimentos de incisão, de rasgo, de ferida nas paredes, mapas, registros que nos marcam para abrir brechas para a criação, fazendo com que ela seja entendida, não como um preenchimento, mas como um esvaziamento, um desaprendizado. A criação não vem preencher um vazio, uma falta. Ela não começa do zero, não é espontânea, natural,

inspiração. Ela nasce de um abalo violento do repertório de percepções, na apreensão habitual do mundo, ou seja, da abertura de fissuras naquilo que já é conhecido, tido como dado, natural, possível. Trata-se então de arejar, fazer ventilar, rasgar, fazer incisões naquilo que se encontra asfixiado, coagulado pelos clichês e pela repetição.

No livro *Francis Bacon: Lógica da Sensação* (2007), Deleuze nos lembra que o pintor não se depara com uma tela em branco. O escritor também não encara uma folha em branco: é outro o combate com o papel.

“Fazer marcas ao acaso (traços-linhas); limpar, varrer ou esfregar regiões ou zonas (manchas-cor); jogar a tinta, de diversos ângulos e em velocidades variadas. Ora, esse ato, ou esses atos, supõe que já existem na tela (como também na cabeça do pintor) dados figurativos, mais ou menos virtuais, mais ou menos atuais. São esses dados que serão demarcados, ou então limpos, varridos, amarrotados, ou ainda recobertos pelo ato de pintar” (DELEUZE, 2007: p. 102).

Esvaziar, limpar, tirar, varrer, passar por, para que se abra espaço para a criação, para o novo. Para o problema verdadeiro. Para pensar essa movimentação, poderíamos fazer uma distinção provisória entre percepção e intensidade, tal como nos sugere Suely Rolnik (2008).

A percepção seria o repertório de valores, referências, comportamentos, sentimentos, imagens, sons, palavras, significados... Modelos pré-estabelecidos na relação com o mundo, através dos fluxos de consumo, de publicidade, das ciências, da família, do Estado, de opinião, da escola, do jornalismo, Poderíamos chamar essa configuração da percepção de “cultura”. Através dela, nós re-conhecemos o mundo, ou seja, operamos um movimento que é o de enquadrar, identificar, classificar aquilo que está sendo visto, ouvido, sentido, falado nesse conjunto já pré-figurado, pré- estabelecido de percepções; nós conhecemos o já conhecido; trata-se, portanto, de uma reconhecimento, identificação, de uma pedagogia.

Nesse caso e segundo Deleuze, desta vez no livro *Bergsonismo* (1999), nós dissolvemos as diferenças (de natureza) em generalidades. Constituímos falsos problemas (problemas que não existem ou problemas mal colocados). É preciso denunciar os falsos problemas, diz a primeira regra do capítulo intitulado *A Intuição como Método*, porque no falso problema há uma ilusão fundamental que Deleuze chama de “movimento retrógrado do verdadeiro”: o suposto de que a verdade deve ser descoberta, de que ela preexiste ao próprio problema; de que problematizar seria buscar uma verdade que está dada em algum lugar, um exercício de se voltar ao passado, recuar, com o intuito de se achar uma origem, uma causa, um fundamento que o resolveria; uma explicação que seria sua solução, como nos jogos de detetive nos quais a proposta é a resolução de um enigma, um problema então entendido enquanto aquilo que provoca desordem, caos e cujo objetivo é o de se restaurar a ordem (problematizar como a criação de uma ordem em relação a uma desordem) e apaziguar o pensamento.

“ O ser, a ordem ou o existente são a própria verdade; porém, no falso problema, há uma ilusão fundamental, um ‘movimento retrógrado do verdadeiro’, graças ao qual supõe-se que o ser, a ordem e o existente precedam a si próprios ou precedam o ato criador que os constitui, pois, nesse movimento, eles retroprojetam uma imagem de si mesmos em uma possibilidade, em uma desordem, em um não-ser supostamente primordiais (...)” (DELEUZE, 1999, p. 11)

Seria esse o movimento a que tendemos quando buscamos, com a escrita, operar uma atribuição retrospectiva de significado para uma experiência?

Em vez desse movimento de redução e de identificação, a problematização ou a criação de um problema verdadeiro configura-se como um movimento de proliferação, de explosão das diferenças que fogem aos encaixes, às categorizações prévias, às imagens dadas a priori, aos clichês, ao senso comum do pensamento. Em vez do detetive clássico no gabinete, a busca pela resolução de um problema, passa pela proliferação de tempos (im)possíveis.

Voltando à distinção percepção/intensidade (para pensarmos a intuição como método), a percepção seria aquilo que mantém as coisas nos seus devidos lugares, minimamente ou provisoriamente estáveis. A intensidade, por sua vez, seria aquilo que consegue escapar, fugir dessas percepções dadas, fixas, cristalizadas e por em xeque essa reconhecimento. Os estados intensivos dissolvem as fronteiras entre o sujeito e o objeto, entre aquilo que separa o corpo do mundo. Trata-se de uma apreensão imediata - sem mediações - um contato direto com o real, com suas forças, naquilo que Rolnik (2008) nomeia como “vibratilidade”: um “corpo vibrátil”, vulnerável, frágil, que se deixa corajosamente afetar, que é marcado por uma disponibilidade, uma abertura às forças do mundo.

Jonas Coelho, ao trabalhar com a obra de Bergson e a questão do método intuitivo, define o conceito bergsoniano de intuição justamente como essa capacidade de apreensão imediata do mundo, e se refere a essa “vibratilidade”, a essa vulnerabilidade, fragilidade ou disponibilidade como uma “distração”. Intuir é se distrair. O trabalho do artista seria o de exercer essa distração do mundo, entendida como um desaparego das percepções correntes, que limitariam o campo sensível: o artista pensa menos em utilizar sua percepção e por isso, acaba por perceber – sentir – um maior número de coisas. Mas esse desaparego, essa distração – esse desaprendizado, esvaziamento – só pode ser alcançada, nos diz Bergson, através de um esforço em se desviar a atenção do lado praticamente interessante do universo e de a retornar para o que, praticamente, não serve para nada (Coelho, 1998/1999, p. 158).

A distração, então, só pode ser alcançada quando a inteligência volta-se contra si mesma, para abrir espaço para aquilo que foge ao repertório conhecido de percepções. Ela é que nos força a pensar, já que esse abalo do conhecido é violento: ele nos obriga a pensar.

Deleuze trata desse movimento do pensamento a partir da obra *Em Busca do Tempo Perdido* (no livro *Proust e os signos*, 2003), na invenção de uma “imagem do pensamento” por Proust que se contrapõe à filosofia cartesiana - baseada numa decisão premeditada do pensador, na sua boa vontade de pensar, na inteligência, naquele voluntarismo cartesiano do “penso, logo sou”. Voluntarismo que só é capaz de alcançar o explícito, o possível, o convencional, ignorando as “forças obscuras”, involuntárias, que agem sobre o pensamento nos encontros – com livros, músicas, pessoas, situações, animais, plantas, obras artísticas, lugares, conceitos, etc. Encontros que nos forcem, então, a pensar, violentando o pensamento, o tirando do estupor. E então: “A inteligência vem sempre depois; ela é boa quando vem depois, só é boa quando vem depois” (Deleuze, 2003, p. 92).

Há, portanto, uma dinâmica entre inteligência e intuição; percepção e sensação que não podem ser pensadas de forma separada. Da tensão entre esses modos de conexão com as forças e formas do mundo é que se faz o pensamento (a escrita) como ato criativo, inventivo. Porque o repertório já conhecido não dá conta de expressar as intensidades experimentadas; as referências são postas em crise; e o desafio, ou o problema será justamente esse: como expressar, como dar corpo à experiência? Como fazer ver e fazer ouvir tudo isso que até então é indizível ou invisível?

Modos de expressão que criamos para fazer ver e ouvir; como chegar àquilo que as palavras mal podem dar expressão? Como dar corpo para uma mutação sensível? Como dar forma às forças que nos atravessam?

O problema-pensamento-escrita nasce de uma experiência sensível, caótica e imprevisível. O escritor mergulha no caos, sem querer vencer ou fugir dele; mergulha e retorna: a experiência será, então, elaborada como expressão, tornando experiência e expressão indissociáveis (Gallo, 2008). O desafio, então, é fazer essa passagem: nos libertarmos do vivível, do vivido, da experiência, e criar uma escrita (som, imagem, palavra) que não seja uma representação indireta desse tempo da experiência, mas a apresentação direta dele. Nos diz Deleuze: "...quando, na experiência somos favorecidos por um pequeno vislumbre é preciso prolongá-lo para fora da experiência..." (Deleuze, 1999, p. 19)

Essa movimentação do pensamento entre percepção e intensidade que constituiriam o próprio método intuitivo está conectada àquilo que Deleuze chama de viravolta e a reviravolta do pensamento, quando trata da segunda regra do método bergsoniano: "Lutar contra a ilusão, reencontrar as verdadeiras diferenças de natureza ou as articulações do real" (Deleuze, 1999, p. 20). Com a regra complementar: "o real não é somente o que se divide segundo articulações naturais ou diferenças de natureza, mas é também o que se reúne segundo vias que convergem para um mesmo ponto ideal ou virtual" (Deleuze, 1999, p. 20).

Primeiro, pensar a percepção e a intensidade enquanto lógicas distintas, marcadas por diferenças de natureza e não de grau; porque as diferenças de grau hierarquizam percepção e intensidade, tomando essa última como uma forma inferior, diminuída ou mal elaborada de pensamento em relação ao racional, ao consciente, à inteligência; aquilo de que precisaríamos nos livrar, segundo Descartes. Para Deleuze, em *Bergsonismo*, percepção e intensidade seriam duas linhas da experiência que, provisoriamente, podem ser divididas (pensadas de maneira dual, enquanto diferenças de natureza), para, depois, convergir:

"Desse modo, a expressão 'acima da viravolta decisiva' tem dois sentidos: primeiramente, ela designa o momento em que as linhas, partindo de um ponto comum confuso na experiência, divergem cada vez mais em conformidade com verdadeiras diferenças de natureza; em seguida, ela designa um outro momento, aquele em que essas linhas convergem de novo para nos dar dessa vez a imagem virtual ou a razão distinta do ponto comum" (Deleuze, 1999, p. 20).

Há um movimento de ampliação e distinção entre percepção e intensidade – o esvaziamento da percepção que abre espaço para os encontros, para os estados intensivos que forçam a pensar, ou seja, a se criar um problema verdadeiro - e um movimento de estreitamento, em que ambos se juntam pra dar corpo a uma expressão – à solução do problema, ou de uma expressão que seja capaz de tornar-se escrita, imagem, som...

Ou ainda, continuando com a regra complementar:

"Mas só obtemos a solução do problema por estreitamento: quando apreendemos o ponto original no qual as duas direções divergentes convergem novamente, o ponto preciso o qual a lembrança se insere na percepção, o ponto virtual que é como que a reflexão e a razão do ponto de partida. Assim, o problema da alma e do corpo, da matéria e do espírito, só se resolve graças a um extremo estreitamento, a propósito do qual Bergson mostra como a linha da objetividade e da subjetividade,

a linha da observação externa e a da experiência interna, devem convergir ao final dos seus processos diferentes, até o caso da afasia” (Deleuze, 1999, p. 21).

A intuição como modo de apreensão imediata, uma visão direta do real, dá margem a uma experiência que não é traduzível, que não pode ser expressa através dos conceitos já existentes. Aqui entraria, justamente, o trabalho de criação, o trabalho do artista, do filósofo, daquele disposto a pensar. Os artistas seriam, então, para Bergson (a partir da leitura de Jonas Coelho):

“homens cuja função é justamente ver e nos fazer ver o que nós não percebemos naturalmente (...), mostrando que é possível uma ‘extensão das faculdades de perceber’. Os artistas são reveladores, à medida que são capazes de mostrar ‘fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente os nossos sentidos e nossa consciência (...), percebendo ‘na natureza aspectos que nós não observávamos’. O artista isola e fixa [dá forma, expressa] aquilo que ele viu na realidade e que nós, agora, não poderemos nos impedir de aperceber. E se nós os admiramos é porque já havíamos percebido ‘alguma coisa do que eles nos mostram’, ou seja, nós havíamos percebido sem perceber” (Coelho, 1998/1999, p. 155)

O que havíamos percebido sem perceber? Aquele imenso mundo neutro, não qualificado, não recortado nos atributos, propriedades, classificações e oposições hierarquizadas que compõem o antropocentrismo, que compõem as forças de um mundo demasiado humano que querem encerrar a escrita no já existente.

Tocados pela catástrofe perceptiva propiciada pelas mudanças climáticas – quando as mudanças climáticas tornam-se mudanças de percepção suscitadas pelos eventos extremos, pela experiência-limite -, a potência da escrita torna-se então a busca por “diluir as palavras em estado de tinta” (Ramos, 2010, p. 55), fazendo a linguagem desabar e ruir para que o gesto da criação e a vida possam prosseguir.

Se o que está em questão com as mudanças ambientais “é a maneira de se viver daqui em diante”, como propõe Guattari (apud Dias e Rodrigues, 2015), é preciso problematizar os modos de vida atuais, desafiando o pensamento a lidar com as mudanças climáticas enquanto uma *cosmopolítica* (Stengers, 2004): aquela política que promove toda uma outra partilha que recoloca as relações na ordem do *acontecimento*, liberando-as de seu confinamento na efetuação, permitindo, assim, híbridos impensados tais como a conexão entre escrita, experiência e mudanças climáticas proposta nesta pesquisa.

A escrita-pesquisa prefere então não voltar-se somente para a descrição daquilo que *a vida* é, para a crítica e denúncia de um estado de coisas, o mapeamento de posições determinadas, das condições de possibilidade já dadas, o vivido. Em vez disso, o que se quer é a aposta nos gestos afirmativos devotados àquilo que *a vida pode vir a ser*: uma exploração das novas condições e possibilidades de vida no mundo.

Nesse ínterim é que é preciso insistir na importância de restituirmos a *imaginação política* com a retomada das potências do dizer, do escrever, do pensar, dando corpo, portanto, a uma escrita que se configure, efetivamente, como uma experimentação de novos possíveis para a vida e o pensamento.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auchwitz – O arquivo e o testemunho (Homo Sacer III)**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Bergson: Intuição e Método Intuitivo. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 21/22: 151-164, 1998/1999.
- BUTLER Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- DANOWSKY, Debora. e VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins**. Instituto Socioambiental e Cultura e Barbárie Editora, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo, Ed. 34, 1997. DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DIAS, Susana e RODRIGUES Carolina Movimentos especulativos em torno de bioindicadores de mídias e mudanças climáticas ou de como dar ao humano a mais intensa potência de existir. **RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**. Out.-dez 9(4), 2015. Disponível em: http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/17073?locale=pt_BR Acesso em 30 de setembro de 2017.
- DIAS, Susana. e RODRIGUES, Carolina. E se fôssemos descendentes das aranhas? **Textura**, Canoas, número 30, janeiro/abril, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/1131/878> Acesso em 30 de setembro de 2017.
- FAULKNER, William. **O som e a fúria**. São Paulo: Cosac Naif, 2012.
- GALLO, Silvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia. In: BORBA, S.; KOHAN, W. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. pp. 115-130.
- GILROY, Paul. O Atlântico Negro – Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.
- GODOY, Ana. Sismografia. **Revista ClimaCom - pesquisa, jornalismo e arte**, dezembro, 2015. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=4017> Acesso em 30 de setembro de 2017.
- GONÇALVES, Osmar (org.). **Narrativas sensoriais. Ensaio sobre cinema e arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2014.
- LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: n-1 Edições, 2017.
- LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOCK, Graham. **Blutopia – Visions of the future and revisions of the past in the work of Sun Ra, Duke Ellington and Anthony Braxton**. Duke University Press, 1999.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo. Cartografias do esgotamento**, São Paulo: n-1 Edições, 2013.

RAMOS, Nuno. **O Mal Vidraceiro**. São Paulo: Globo, 2010.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel (org.) **Fazendo Rizoma: Pensamentos Contemporâneos**. São Paulo: Hedra. 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Revista Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 65-82, 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000100005&lng=en&nrm=iso Acesso em 30 de setembro de 2017

STENGERS, I. La propuesta cosmopolítica. **Revista Pléyade**. Dossier Cosmopolíticas. no. 14, jul-dez, 2014.

TEZZA, Cristovão. Entre a dor e o nada. *Revista Cult*, n. 68, abril de 2003. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/textos/resenhas/p_0304_cult.htm Acesso em 30 de setembro de 2017.

VILELA, Eugenia. **Silêncios tangíveis. Corpo, resistência e testemunho nos espaços contemporâneos de abandono**. Edições Afrontamento, 2010.

William Faulkner, The art of fiction n. 12. **The Paris Review**. Spring, 1956. Disponível em: <https://www.theparisreview.org/interviews/4954/william-faulkner-the-art-of-fiction-no-12-william-faulkner>. Acesso em 30 de setembro de 2017.

ESTUDOS ORGANIZACIONAIS E ALTERIDADE UMA QUESTÃO METODOLÓGICA

Amaro Sebastião Souza Quintino

Jackeline Barcelos Corrêa

1. INTRODUÇÃO

Ainda que este seja um aspecto negligenciado – por deliberação ou ignorância –, por trás de toda e qualquer investigação científica há um fundamento filosófico (SILVA, 2006). Este fundamento irá, segundo Lewis e Grimes (1999), determinar a natureza do fenômeno analisado (ontologia), o próprio conhecimento acerca deste fenômeno (epistemologia), assim como o modo no qual o mesmo será abordado (metodologia). Segundo Salm e Menegasso (2012), uma investigação que preze pelo rigor e pela cientificidade deve sempre deixar claro quais são esses fundamentos.

Tal desvelo não se faz necessário apenas por mera formalidade ou por excesso de academicismo, mas está relacionado a uma postura ética e consciente do pesquisador, que, munido de tal domínio, explorará o fenômeno de modo coerente e consistente, além de possibilitar uma melhor difusão do conhecimento, uma vez que seu leitor passará a ter uma compreensão muito mais profunda acerca dos caminhos seguidos pelo pesquisador até a construção dos resultados da investigação.

Dadas a complexidade e a multidimensionalidade da realidade pertencente ao campo organizacional, as clássicas metodologias positivistas não conseguem mais, por si só, apreenderem a complexidade dos fenômenos (PAULA, 2014). Neste contexto, novas metodologias têm se apresentado como alternativas arrojadas de investigação, que possibilitam novas leituras organizacionais e novos modos de se conceber e de se construir o conhecimento. Três destas abordagens metodológicas são a Etnografia a Grounded Theory e a Fenomenologia. Do mesmo modo que propõem investigar realidades complexas, tais abordagens também possuem, em comum, a complexidade em sua utilização (TROCOLI, 2016; BANDEIRA-DE-MELO; CUNHA; 2010; ANDION; SERVA, 2010), exigindo domínio ontológico, epistemológico e metodológico, por parte do pesquisador, além de maturidade científica.

No entanto, ressaltar tal complexidade não significa desencorajar a utilização das mesmas, mas, pelo contrário, atentar para a responsabilidade que o pesquisador deve ter ao utilizá-las. Além disso, as bases filosóficas (epistemológicas e ontológicas) das quais emergem tais metodologias permitem ao pesquisador, mesmo aos que não utilizam o método, enriquecerem-se enquanto pesquisadores e compreenderem de modo mais efetivo a realidade, utilizando-as, inclusive, em outras investigações que, resguardada a coerência epistemológica, não utilizem os métodos propriamente ditos.

Das muitas características comuns que tais abordagens possuem, uma delas é a Alteridade, conceito filosófico relacionado à aceitação, à compreensão e à legitimação do outro (FILHO, 2008), algo fundamental para estas metodologias, no processo de construção do conhecimento. Defendendo a ideia de que é possível adotar os pressupostos destas metodologias, sem implementá-las integralmente, o presente trabalho visa responder a seguinte indagação: De que modo as investigações etnográficas abordam a questão da alteridade no processo de investigação científica?

Para responder a esta questão será realizada uma revisão de literatura acerca do conceito de Alteridade em Emmanuel Lévinas, seguida de uma revisão de literatura sobre a abordagem metodológica etnográfica e, em seguida, será realizada uma revisão integrativa de literatura utilizando trabalhos empíricos que utilizaram a abordagem etnográfica, de modo a responder efetivamente a pergunta de pesquisa.

Este trabalho se justifica em razão da abordagem etnográfica ainda ser pouco conhecida e utilizada nos estudos organizacionais (YEN-TSANG et al, 2013). Além disto, é fundamental discutir questões que envolvem abordagens de pesquisa qualitativas, uma vez que estas ainda se encontram em vias de consolidação e de reconhecimento acadêmico, devido à hegemonia dos estudos quantitativos (JUNQUILHO et al, 2012).

2. ÉTICA E ALTERIDADE: O pensamento Levinasiano.

O pensamento filosófico de Emmanuel Lévinas nasce em contraposição à hegemonia filosófica ocidental centralizada na “ontologia do ser”, substituindo esta concepção pela ideia de uma “ética da responsabilidade pelo outro”, sob a qual a filosofia deve se sustentar (BERNARDES, 2013). Segundo o autor, se o papel da filosofia é buscar a verdade, a verdade não deve ser buscada, portanto, a partir do eu, mas a partir da relação do eu com o outro, devendo a ética preceder a ontologia. Trata-se de uma ética da alteridade, fundamento este, que foi esquecido pela ciência e pela filosofia, diante do iluminismo (BASTIANI, 2008).

O método filosófico e científico que orienta o pensamento moderno ocidental abandona a busca da essência das coisas e de tudo que é de natureza transcendental, de modo que apenas o que é cartesiano, apenas as certezas objetivamente e matematicamente prováveis podem gerar a compreensão filosófica e científica (HADDOCK-LOBO, 2006). O sujeito – o homem – passa a ser libertado da sua ligação com o transcendente e, conseqüentemente, com o outro, abandonando a ideia da alteridade e substituindo a noção do “outro” pela noção do “eu em si mesmo”, de modo que o homem passasse a reconhecer apenas “(...) em última instância a sua própria obra” (BERNARDES, 2013, p. 89) e que o individualismo se tornasse a marca dos tempos presentes, expressando-se na competitividade, no egoísmo e na barbárie. O homem deixa, então, de viver “com” o outro e passa a viver “justaposto” ao outro, sendo este outro apenas um instrumento ou um obstáculo que o levará a determinado fim (LÉVINAS, 2009).

O que Lévinas (2009) defende é a revalorização e o reconhecimento do outro, ou seja, a alteridade. Para ele, não se trata de uma postura altruísta, mas de uma postura elementar para a auto realização do indivíduo, pois o homem, segundo o pensamento levinasiano, somente se torna ele mesmo através do outro e durante o processo de relação com o outro (GUIMARÃES; LIMA, 2013). Esta ideia de alteridade não prega o outro como um semelhante, mas exatamente o contrário: o outro jamais poderá se reduzir a um igual,

sendo ele essencialmente um ser diferente, único e infinito (BASTIANI, 2008). É somente através desta diferença – através do outro – que o eu passa a fazer sentido. De tal modo, deve haver uma responsabilidade incondicional pelo outro e por todos os outros, uma vez que a existência de cada um só é possível através dele (COSTA, CAETANO, 2017). Esta forma de alteridade seria, conforme Lévinas (1988), uma saída para as atrocidades de sua época e para a humanização do mundo.

A ética da alteridade, portanto, filosofia primeira, de onde deve emanar todas as outras, consiste em um esforço paradoxal na busca de se conhecer aquilo que nunca será plenamente conhecido (COSTA; CAETANO, 2017). Trata-se, na visão de Pivatto (2011) de se conhecer o que não se pode conhecer: o outro. Sobre a riqueza deste paradoxo, Haddock-Lobo (2006, p.48) arremata que:

“A Alteridade não é apenas uma qualidade do outro, é sua realidade, sua instância, a verdade do seu ser e, por isso, para nós, torna-se muito fácil uma permanência na coletividade e na camaradagem – difícil e sublime é co-habitar com a diferença, é viver o eu-tu profundamente”

Defende-se, portanto, neste trabalho, que tal esforço – a ética da alteridade – é fundamental para a compreensão das organizações e deve ser incorporada às investigações de natureza qualitativa, uma vez que permite ao pesquisador aproximar-se da realidade do outro, aproximar-se dos significados do outro, e, apesar de nunca alcançar plenamente esta realidade, é possível, segundo Buber (2001), construí-la através deste diálogo entre o eu e o tu.

3. PESQUISAS QUALITATIVAS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS CONTRA-HEGEMÔNICAS: Etnografia.

Antes de abordarmos diretamente o tema da Etnografia, é importante esclarecer que a escolha do termo “abordagem” foi deliberada. Utilizar “abordagem” ao invés de “método”, conforme a visão dos autores deste trabalho, significa resgatar um pressuposto fundamental a qualquer investigação: a coerência filosófica. Uma breve consulta a qualquer bom dicionário etimológico permite compreender que a origem greco-latina da palavra método – *methodus/méthodos* – remete a ideia de caminho, percurso, trajetória. No entanto, é recorrente a existência de pesquisas que concebem o método utilizado apenas como uma técnica exógena e independente, utilizada para alcançar o objetivo pretendido, sem que o mesmo possua coerência com os pressupostos filosóficos – epistemologia e ontologia – assim como com a teoria adotada pelos pesquisadores. Tal atitude faz com que essas mesmas técnicas que poderiam ser pontes no caminho da construção do conhecimento se tornem abismos que dificultam e invalidam a trajetória científica. Uma vez que, devido ao domínio positivista da ciência, o método passou a ser entendido apenas como um conjunto de técnicas objetivas e inexoráveis a serem milimetricamente seguidas durante uma pesquisa, optou-se por utilizar a palavra abordagem, de modo a gerar a compreensão de que a abordagem metodológica que será apresentada não pode ser utilizada senão de modo integral, como defende Andion e Serva (2010). É neste contexto e desta problemática que se estabelece a Etnografia.

A etnografia surge no campo da antropologia, como uma abordagem de contraposição aos modelos positivistas de pesquisa (VIEIRA; RIVERA, 2012). Tais modelos dominam o campo científico desde o a Idade das Luzes e é pautado, segundo Horkheimer (1976), na tentativa de domínio da natureza por parte do homem. Essa sede de domínio e de controle fez com que o homem deixasse de compreender a natureza como ela é, passando

a interpretá-la conforme suas necessidades ideológicas, a enxergando como sistêmica, sincrônica, calculável, previsível, portadora de lógicas e de Leis inexoráveis, entre outras características que permitissem ao indivíduo ter a ilusão de que a controla (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Ora, se é possível racionalizar a natureza, também é possível racionalizar ao máximo o processo científico. Diante disto, outra característica que sustenta o positivismo é separação dicotômica entre o sujeito – o pesquisador – e o objeto investigado (VIEIRA; RIVERA, 2012). Um pesquisador, portanto, jamais deve se misturar ou influenciar o objeto investigado, sob o risco de ter sua investigação invalidada. Tal viés muito empregado às Ciências Naturais desconsidera a complexidade e a instabilidade dos fenômenos sociais, fazendo com que tais metodologias, ao invés de gerar compreensão da realidade, realizem um caminho inverso: utilizam a realidade para satisfazer o método, tornando esta uma mera refém de seus axiomas (ANDION, SERVA, 2010).

A Etnografia se apresenta como um elo entre a teoria e a realidade, uma vez que a complexidade da realidade não a permite ser enquadrada nas teorias já dadas e nos tipos ideais estabelecidos (FONSECA, 1999). De tal modo, ela se propõe a ser uma estratégia integral de pesquisa e postura epistemológica, e não uma ferramenta metodológica estática, visando estabelecer novos lugares conceituais, teóricos e metodológicos e a romper com a simplificação irresponsável da realidade e com o abismo existente entre sujeito e objeto, presente no modelo positivista (ANDION; SERVA, 2010).

Para esta abordagem, a epistemologia e a metodologia se intrinacam, de modo que é através do próprio processo de pesquisa que o pesquisador legitima a construção do conhecimento que produz (FONSECA, 1999). Tal construção é realizada, segundo Andion e Serva (2010) por meio de três momentos: o estabelecimento do campo temático, a realização do trabalho de campo e a confecção do texto etnográfico. Todos estes momentos são empreendidos com uma ideia de alteridade e de construção do conhecimento por meio do outro.

Ao versarem sobre concepção do campo temático de estudo, primeiro momento etnográfico, Andion e Serva (2010) discorrem sobre o embasamento teórico que o pesquisador deve ter antes de ir a campo e sobre as lentes de análise da realidade organizacional que ele utilizará. Segundo eles, os pesquisadores deverão estar munidos suficientemente de conhecimento, de modo a possibilitar a problematização da realidade. De tal forma, ele deve se imbuir com a literatura do tema, com o conhecimento acerca do contexto do fenômeno assim como, e especialmente, com o conhecimento e o amadurecimento de sua própria trajetória. Toda esta bagagem de saberes, no entanto, não deve ser uma ferramenta de engessamento da realidade por meio de pré-conceitos, mas apenas de orientação. Em relação às lentes de análise, os autores aconselham que deve-se analisar as organizações de modo transversal, ciente de que as diversas instituições que constituem a organização se comunicam e colaboram de diversas formas para a compreensão do fenômeno.

No momento de realização do trabalho de campo, Andion e Serva (2010) defendem que o pesquisador desempenhe a chamada postura de investigação implicada, ou seja, uma postura assentada na alteridade, de modo que a compreensão do fenômeno seja fruto, ao mesmo tempo, das percepções do pesquisador e do pesquisado. Utilizando Laplatine (1996), os autores resgatam a diferença entre o “ver” e o “olhar”. Segundo eles, ver é encontrar o que já se esperava, enquanto olhar é encontrar as significações, as variações e

os sentidos dados pelos próprios sujeitos investigados que vivenciam o fenômeno. Trata-se, segundo Souza (2006, de enxergar por meio dos olhos do outro, o que requer profunda sensibilidade e empatia, de modo a interiorizar os significados intersubjetivos presente nos indivíduos que vivenciam o fenômeno, algo que exige um contato efetivo com a realidade investigada, seja por observação participante ou por outros meios que o possibilitem. Para a coleta de dados, são indicadas inúmeras possibilidades, tais como o uso do diário de campo – imprescindível à abordagem etnográfica – entrevistas, documentos, história de vida, entre outras.

A confecção do texto etnográfico, último momento da pesquisa, e talvez um dos mais importantes, é onde o pesquisador irá apresentar ao seu leitor a realidade que lhe foi apresentada. É necessária tanta sensibilidade nesse momento, quanto no anterior, uma vez que, se antes era preciso enxergar com os olhos do outro, agora torna-se imprescindível fazer com que o outro enxergue com os seus (LAPLATINE, 1996). Andion e Serva (2010) dizem ser necessária a elaboração das ressignificações, novas construções conceituais e novas interpretações. É indispensável, segundo eles, narrar e, ao mesmo tempo, descrever. Enquanto a narração mobiliza o imaginário, a descrição elabora o saber. Além disso, os autores ressaltam a importância de se narrar tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos do fenômeno.

Ao relacionar a abordagem metodológica etnográfica com a proposição filosófica de levinasiana fica claro que não é somente em seu advento – na postura de contraposição ao positivismo – que a abordagem e a proposição podem conversar. Em cada um dos momentos da abordagem etnográfica é perceptível a importância da aceitação e da compreensão do outro, e, mais que isso, da relação do “eu” pesquisador com o “outro” investigado na construção do conhecimento e na interpretação da realidade. Tendo ciência desta relação intrínseca, a proposta do trabalho se torna mais clara

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada nesta investigação é de natureza qualitativa. Devido ao perfil de sua finalidade – discutir de que maneira a questão da alteridade tem sido abordada por pesquisadores que utilizam como abordagem metodológica a Etnografia-, para que se construam os resultados, é utilizada uma abordagem descritivo-exploratória. Quanto aos meios adotados para se alcançar esta proposta, optou-se pela revisão sistemática de literatura.

A Revisão de Literatura é um dos primeiros passos da construção do conhecimento científico, pois permite uma síntese temática que possibilita a percepção das lacunas e dos possíveis desdobramentos teóricos sobre a questão investigada (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011). Segundo Sousa (2009), há duas principais categorias de revisão: as revisões narrativas e as revisões sistemáticas e, conforme o autor, a primeira se caracteriza como uma abordagem mais voltada para as teorias e para os conceitos, visando apresentar o estado da arte de determinado tema, sem estabelecer explicitamente um procedimento metodológico para a coleta dos dados utilizados, sendo este processo, assim como o processo de análise baseados nas escolhas pessoais do autor. A segunda, por sua vez, é composta por um conjunto de técnicas e etapas explícitas e pré-determinadas, na qual, a partir de uma pergunta de pesquisa, o pesquisador avalia criticamente os trabalhos. Há, no entanto, no contexto das revisões sistemáticas, quatro ramificações da abordagem, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011): a revisão sistemática propriamente dita, a

meta-análise, a revisão qualitativa e a revisão integrativa, sendo esta última, a abordagem adotada por esta investigação.

Conforme Broome (2006), a revisão integrativa é um método que visa resgatar a trajetória da literatura de um tema específico, de modo a ampliar o entendimento de um fenômeno específico que a literatura aborda. Whitemore e Knalf (2005) elucidam que, assim como preconiza o próprio nome do método, ao permitir a integração do conhecimento gerado por vários autores, é possível gerar novas teorias. A revisão sistemática integrativa, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011) é constituída por quatro etapas: (i) Identificação do tema e da pergunta de pesquisa, (ii) estabelecimento de critérios para a inclusão e exclusão de estudos, (iii) identificação dos estudos pré- selecionados, (iv) categorização dos estudos selecionados, (v) análise e interpretação dos resultados, (vi) confecção da síntese do conhecimento.

Para realizar a busca dos artigos que compõem o escopo desta revisão foram utilizados como fontes de dados o repositório de artigos científicos Scientific Periodicals Electronic Library (SPELL). Por meio dos mecanismos de pesquisa do próprio repositório, foram realizadas pesquisas com as seguintes palavras-chave: Etnografia, Etnográfico e Etnográfica, entre janeiro de 2010 e julho de 2017, apenas para artigos em língua portuguesa, das áreas de Administração e Administração Pública e provenientes de periódicos com qualificação Qualis Capes B1 e A2 (Quadriênio 2013 – 2016). A pesquisa englobou os títulos, os resumos e as palavras-chave, chegando a um número final de 70 artigos.

Ao iniciar a identificação dos estudos pré-selecionados, foram identificados 14 artigos repetidos, sendo estes excluídos da seleção. Em seguida iniciou-se a leitura dos 54 artigos que restaram. A estratégia inicial estabelecida pelos pesquisadores foi a de analisar apenas os títulos, resumos e as sessões referentes aos procedimentos metodológicos de cada um dos trabalhos, no entanto, devido ao fato de que a abordagem etnográfica não segue a mesma lógica de construção dos trabalhos tradicionais, e de que, na maioria das vezes, a metodologia é construída de modo intrincado com os resultados, optou-se pela leitura dos títulos, dos resumos, das sessões referentes aos procedimentos metodológicos e das sessões referente aos resultados.

Optou-se por excluir do elenco aqueles trabalhos que utilizaram variantes da abordagem etnográfica, tais como a que Almeida e Flores-Pereira (2017) denominaram como “Etnografia Corporificada”, assim como a chamada “Netnografia” utilizada por Correia, Alperstedt e Feuerschutte (2017), Freitas e Leão (2012), Novelli (2010) e Soares et al (2015), a “Etnografia da comunicação” utilizada por Leão e Mello (2011a), Leão e Mello (2011b), Leão e Mello (2012), Leão et al (2014) e Leão et al (2015). Além destes trabalhos, também foram excluídos outros três trabalhos que continham o termo “etnografia” em seus resumos, mas como resultado ou indicação de pesquisa, e não como método ou objeto de investigação propriamente ditos (IPIRANGA, 2010; SILVA; TOLEDO, 2016; FLORES-PEREIRA et al., 2017). Foram identificados também três artigos teóricos (Vieira; Rivera, 2012; Alcadipani; Rosa, 2010; Marcon; Soriano-Sierra, 2017) e uma bibliometria sobre o tema (Yen-Tsang et al, 2013). Estes trabalhos também foram excluídos da seleção a ser analisada, porém foram utilizados no referencial teórico e auxiliaram na interpretação dos resultados. Após todas estas delimitações, chegou-se ao número final de 37 artigos.

Uma vez que o objetivo deste trabalho não é analisar o rigor metodológico dos trabalhos, foram mantidos todos os trabalhos que (i) apresentaram a abordagem etnográfica em

suas sessões metodológicas, assim como (ii) apresentaram resultados no estilo de relato etnográfico. Contudo, cabe salientar que durante a análise foi possível notar que inúmeros trabalhos não cumpriram requisitos exigidos pelo método, especialmente em relação ao tempo de contato com o campo, à natureza do contato com os sujeitos investigados e à qualidade da construção do relato etnográfico.

5. RESULTADOS

Com o intuito de realizar uma reflexão sobre as possibilidades de utilização da abordagem etnográfica e de gerar insights temáticos em outros pesquisadores, serão apresentadas, a seguir, seis categorias identificadas por meio da leitura dos trabalhos. É importante ressaltar que tais categorias não refletem integralmente a proposta de cada um dos artigos nem a autodenominação explícita por parte de seus autores. Tais categorias foram construídas através do olhar dos autores deste trabalho, com um enfoque não apenas nos problemas e nos sujeitos investigados, mas na combinação desses elementos com o conceito de alteridade abordado na segunda sessão deste trabalho.

5.1. Relações de Trabalho

A categoria “Relações de Trabalho” é formada por seis trabalhos, sendo eles referentes às relações de poder e à cultura organizacional diante de mudanças tecnológicas, à integração de trabalhadores novatos ao espaço organizacional e às relações simbólicas à transmissão de conhecimento entre profissionais, à relação entre chefes e subordinados e às tramas políticas e emocionais relacionadas ao trabalho.

Os problemas investigados por estas pesquisas, apesar de multidimensionais, só podem ser alcançados efetivamente, por meio da observação da relação entre os trabalhadores e da percepção dos significados, das relações de poder e da cultura que permeia toda a dinâmica organizacional. Há nestas problemáticas tanto a relação individual do homem com o seu trabalho, quanto a relação coletiva do homem com os demais indivíduos que compõem a organização, o que gera um conjunto de aspectos visíveis e invisíveis, que não se revelariam facilmente por meio de abordagens tradicionais de pesquisa, sendo percebidas apenas por meio da convivência e da observação do cotidiano, que permite acolher os significados que há além do que se vê.

5.2. Cultura e Cultura Organizacional

Uma das formas mais legítimas de compreender um fenômeno e seu contexto, se dá por meio de sua cultura. A cultura revela os aspectos e os fundamentos que norteiam as relações e que dão significados à ação e a não ação dos indivíduos. Entretanto, compreender uma cultura ou uma tradição cultural de modo próximo a como ela realmente se apresenta não é uma tarefa simples quando se está distante da mesma.

Por meio da Etnografia, no entanto, é possível se aproximar de uma realidade e até mesmo fazer parte desta realidade, de modo a vivenciar não apenas o que é dito ou o que é visível diante dela, mas é possível compreender ela por ela mesma, o outro pelo próprio outro. Compreender uma cultura não é possível senão pelo caminho da alteridade que reconhece o outro como um universo distinto e digno de ser conhecido a partir dele e não a partir do eu. Tal desafio se faz complexo, uma vez que é necessário compreender a cultura a partir dela mesma, e não a partir da cultura do pesquisador que se insere no campo. Trata-se do inalcançável, porém praticável exercício de abdicar-se de si mesmo no caminho da compreensão do outro.

Seis investigações compõem esta categoria, com assuntos como a relação da transformação e da transmissão cultural, a relação dialética entre cultura global e local, por meio do mercado, a postura de resistência de grupos culturais, a cultura e espaços intermediários, e a relação da cultura com as sociabilidades, sendo este último um curioso estudo cujos objetos investigados não são indivíduos, mas espaços.

Apesar de menos ampla que a cultura à qual a categoria anterior se refere, mas tão profunda quanto, a cultura organizacional também só pode ser percebida por meio daqueles que a vivenciam e que compartilham os significados presentes na intersubjetividade dos membros de determinada organização. O esforço de se aproximar do ambiente e de se aproximar do outro se faz necessário especialmente devido ao fato de que grande parte dos elementos que formam a cultura de uma organização não é determinada pela organização formal, mas pelas relações informais estabelecidas pelos seus membros, o que faz deles os protagonistas e as chaves desta compreensão. Os trabalhos que se enquadraram nesta categoria abordam os seguintes temas: aspectos simbólicos do processo decisório, treinamento de trabalhadores e a cultura organizacional percebida a partir de atividades informais nas organizações.

5.3. Psicologia Organizacional

Apesar de já dito no enunciado desta sessão, nesta categoria vale ainda mais relembrar que a categorização não reflete a abordagem dada pelos autores da pesquisa, mas à natureza da temática.

Chega a ser redundante dizer que temas relacionados à psicologia só são compreendidos por meio da compreensão da subjetividade, no entanto, há diversos estudos que, em busca de um rigor cartesiano, desconsideram essa obviedade. A etnografia é um interessante caminho para abordar estas questões, e sob a égide da alteridade, é possível construir conhecimentos únicos sobre tais fenômenos. Os temas relacionados a essa categoria são: situações chocantes de violência, saúde mental e qualidade de vida de profissionais da área de segurança pública, motivação no trabalho e qualidade de vida no trabalho.

5.4. Socialização e Intersubjetividade

Os trabalhos desta categoria abordam a socialização no processo de inclusão digital, a dimensão identitária de feiras hippies, elementos anarquistas no cotidiano organizacional, representações sociais em espaços organizacionais, relações socializadoras e significados decorrentes do pertencimento a uma organização e os elementos físicos simbólicos organizacionais.

As respectivas investigações perscrutam o emaranhado de significados, instituições, relações de poder e subjetividades que constituem as organizações e os seus fenômenos, em sua face oculta e subjetiva. Tal dimensão de análise não é facilmente percebida e sua compreensão exige profundo relacionamento com o campo e com os sujeitos investigados, visando compreender os desdobramentos que as organizações atingem dentro de cada um deles, gerando uma espécie de “particular-coletivo”, que, ao mesmo tempo em que não é falado nem visto, é conhecido e respeitado por todos.

5.5. Consumo

O fenômeno do consumo pode ser interpretado por diversos aspectos, sejam eles sociais, econômicos, psicológicos, culturais, etc. No entanto, como deixa claro o Marketing, é

essencial compreender a relação que os indivíduos possuem com os produtos e serviços, e com as organizações que os produzem ou comercializam. A Etnografia tem se apresentado como abordagem bastante coerente com estas investigações, por proporcionar um contato próximo com os consumidores, que não se limita a projeções numéricas ou econômicas, mas que geram a compreensão dos valores, sensações, prazeres e desprazeres que permeiam as relações de consumo. Sensações estas, que só podem ser compreendidas através daqueles que as sentem, ou seja, os próprios consumidores. Os três trabalhos desta categoria versam sobre a expressão de identidades por meio do consumo, a experiência de consumo de deficientes visuais e sobre a experiência de consumo de colecionadores.

5.6. Temáticas Peculiares

Alguns dos trabalhos analisados não foram passíveis de enquadramento em nenhuma das categorias. Entre eles estão um trabalho de Igaray et al (2013), que investiga a responsabilidade social de uma empresa, sob a ótica dos indivíduos que convivem com a mesma, dois trabalhos que trabalham com a relação entre o estado e a sociedade, um outro analisando costumes e práticas envolvendo relações socioeconômicas e outros dois que desenvolveram estudos organizacionais a partir da observação do cotidiano, sem estabelecer um problema prístino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos artigos selecionados para esta pesquisa, que objetivou verificar de que modo as abordagens etnográficas abordam a questão da alteridade no processo de investigação científica, revelou alguns aspectos relevantes. Foi constatado que a abordagem etnográfica tem como elemento fundamental a alteridade, e que, mesmo os trabalhos que não a abordam explicitamente, ainda assim a utilizam em seus trabalhos, ressaltando a importância da subjetividade e dos significados que emergem do universo do outro, durante o processo de construção do conhecimento. As categorias apresentadas - Relações de Trabalho, Cultura e cultura organizacional, psicologia organizacional, socialização e intersubjetividade, consumo e temáticas peculiares - ilustraram o modo pelo qual este processo ocorre.

Não se defende, neste trabalho, a utilização cega de pressupostos relacionados à Alteridade, uma vez que eles podem facilmente entrar em contradição com diversas metodologias, especialmente as positivistas, o que reforça ainda mais a ideia de que o pesquisador deve conhecer as bases filosóficas e paradigmáticas que utiliza em sua investigação. A abordagem etnográfica se apresenta, no entanto, como uma frutífera lente para de observar a realidade e para construir o conhecimento científico quando os fenômenos exigem compreensões profundas e sofisticadas, como quase todo fenômeno organizacional.

Uma proposição interessante, seguindo a mesma proposta deste trabalho, seria investigar a questão da alteridade em outras metodologias qualitativas, tais como as duas citadas na introdução – Grounded Theory e Fenomenologia – de modo a gerar reflexão sobre os conflitos entre objetividade e subjetividade, e disseminar a ideia da importância da relação entre o eu e o outro na construção do saber.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALCADIPANI, R. Violência e masculinidade nas relações de trabalho: imagens do campo em pesquisa etnográfica. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 8, n. 1, p. 92-110, 2010 2010. ISSN 1679-3951. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1084/violencia-e-masculinidade-nas-relacoes-de-trabalho--imagens-do-campo-em-pesquisa-etnografica> >.

ALMEIDA, D. D.; PEREIRA, M. T. F. As Corporalidades do trabalho bailarino: entre a exigência extrema e o dançar com a alma. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 17, n. 6, p. 720-738, 2013. ISSN 1982-7849. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/14991/as-corporalidades-do-trabalho-bailarino--entre-a-exigencia-extrema-e-o-dancar-com-a-alma> >.

ANDION, C.; SERVA, M. A etnografia e os estudos organizacionais. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 145-179.

BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C. J. C. de A. Grounded theory. In: GODOY, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 241-266.

BASTIANI, Marcelo de. *O sentido do humano como responsabilidade pelo outro no pensamento de Levinás*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 86 p. Dissertação.

BERNARDES, Cláudio T. T.. A ética da alteridade em Emmanuel Levinas – Uma contribuição atual ao discurso da moral cristã. *Revista de Cultura Teológica*. ISSN (impresso) 0104-0529 (eletrônico) 2317-4307, [S.l.], n. 78, p. 83-101, mar. 2013. ISSN 2317-4307. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/14447/10541>>. Acesso em: 14 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.19176/rct.v0i78.14447>.

Botelho, L.L.R., Cunha, C.C.A. and Macedo, M. (2011) O método da revisão integrativa os estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5, 121-136. <http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906> Acesso em: 04. Ago. 2017

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; CASTRO, A. A. *Revisão sistemática e meta-análise*. 2006. Disponível em: <www.metodologia.org/meta1.PDF>. Acesso em: 12 jan. 2011.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

COSTA Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A concepção de alteridade em Levinás: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. *Revista Igarapé*, n. 3, mai. 2014, p. 195-210.

CORREIA, R. R.; ALPERSTEDT, G. D.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O Uso do Método Netnográfico na Pós-Graduação em Administração no Brasil. *Revista de Ciências da Administração*, v. 19, n. 47, p. 163-175, 2017 2017. ISSN 1516-3865. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/45724/o-uso-do-metodo-netnografico-na-pos-graduacao-em-administracao-no-brasil> >.

_____. Tradição Mercantilizada: Construção de Mercados Baseados na Tradição. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 21, n. 3, p. 327-346, 2017 2017. ISSN 1982-7849. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/45098/tradicao-mercantilizada--construcao-de-mercados-baseados-na-tradicao-> >.

FILHO, C. M. No Diálogo Com o Outro, a Crisálida Pode Tornar-se Borboleta, A Comunicação Tem Chance de Acontecer. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 95 - 105, jan./jun. 2008

FLORES-PEREIRA, M. T.; DAVEL, E.; ALMEIDA, D. D. Desafios da corporalidade na pesquisa acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 15, n. 2, p. 194-208, 2017 2017. ISSN 1679-3951. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/45687/desafios-da-corporalidade-na-pesquisa-academica-> >.

FREITAS, G. K. A.; LEÃO, A. L. M. S. Concepção da Netnografia da Comunicação: uma abordagem aplicada à pesquisa em administração. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 10, n. 2, p. 211-228, 2012 2012. ISSN 1679- 1827. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/8458/concepcao-da-netnografia-da-comunicacao---uma-abordagem-aplicada-a-pesquisa-em-administracao>>.

GUIMARÃES, César; LIMA, Cristiane. Ser-em-comum: notas para uma aproximação entre a ética de Lévinas e a episteme comunicacional. *Revista Eco-pos*. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 16, n. 1, p. 76-89, jan./abr. 2013.

HADDOCK-LOBO, Rafael. *Da existência ao infinito: Ensaios sobre Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Loyola, 2006.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Tradução Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Ed. Labor, 1976.

IPIRANGA, A. S. R. A cultura da cidade e os seus espaços intermediários: os bares e os restaurantes. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 11, n. 1, p. 65-91, 2010 2010. ISSN 1678-6971. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/4197/a-cultura-da-cidade-e-os-seus-espacos-intermediarios--os-bares-e-os-restaurantes> >.

IRIGARAY, H. A. R.; VERGARA, S. C.; SANTOS, M. C. F. Responsabilidade social corporativa: um duplo olhar sobre a Reduc. *Revista de Administração Mackenzie*, v. 14, n. 6, p. 82-111, 2013. ISSN 1678-6971. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/20585/responsabilidade-social-corporativa--um-duplo-olhar-sobre-a-reduc> >.

LAPLATINE, F. *A Descrição Etnográfica*. São Paulo: Terceira Margem. 2004

LÉVINAS, Emmanuel. *O humanismo do outro homem*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.
LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

Lewis, Marianne W., and Andrew J. Grimes. "Metatriangulation: Building Theory from Multiple Paradigms." *The Academy of Management Review* 24, no. 4 (1999): 672-90.

MARCON, G. A.; SORIANO-SIERRA, E. J. Etnografia como Estratégia Investigativa da Cultura Organizacional para a Sustentabilidade. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, v. 11, n. 1, p. 38-55, 2017 2017. ISSN 1981-982X. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/44992/etnografia-como-estrategia-investigativa-da-cultura-organizacional-para-a-sustentabilidade> >.

MENDES, L.; CAVEDON, N. R. "Território como ordem e caos": relações de poder entre camelôs, poder público e comerciantes. *BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS*, v. 12, n. 1, p. 15-26, 2015 2015. ISSN 1984-8196.

Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/34915/---territorio-como-ordem-e-caos-----relacoes-de-poder-entre-camelos--poder-publico-e-comerciantes> >.

PAULA, A. P. Para Além dos Paradigmas nos Estudos Organizacionais: O Círculo das Matrizes Epistemológicas. In: *Anais do V Colóquio Internacional de Epistemologia e sociologia da Ciência da Administração*, Florianópolis, 2014 p.1-18.

PESSOA, D. K. N.; CRUZ, M. K.; OLIVEIRA, B. M. K. O Pesquisador como um 'Marinheiro de Primeira Viagem': Relatos de uma Pesquisa de Inspiração Antropológica na Administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, v. 15, n. 3, p. 170-188, 2016. ISSN 1677-7387. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/44882/o-pesquisador-como-um--marinheiro- de-primeira-viagem---relatos-de-uma-pesquisa-de-inspiracao-antropologica-na- administracao> >.

SALM, J. F. MENEGASSO, M.E. O curso de Administração Pública em Tempos de Coprodução do Bem Público e de Governança Pública: Proposição e Referências. In: *Encontro Nacional de Administração Pública e Governança*. Salvador. 2012. Anais.

SILVA, A. B. Perspectiva multiparidgmática nos estudos organizacionais. In: *GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva, 2006, Cap. 2 p.53-87.

SILVA, E. R.; TOLEDO, D. A. C. As contribuições de Robert Cooper para o debate sobre ontologia organizacional. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 14, n. 1, p. 116-134, 2016. ISSN 1679-3951. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/39991/as-contribuicoes-de-robert-cooper-para- o-debate-sobre-ontologia-organizacional-> >.

SOUZA, M. M. Pós-modernidade e etnografia nas organizações - (Neusa Rolita Cavedon e Jorge Francisco Bertinetti Lengler (Orgs.) 177-177p. 2006.

VENTURI, E. R. FERRI, C. F. S. O pensamento da alteridade: do "eu e tu" (martin buber) ao "entre nós" (emmanuel lévinas). *Pressupostos de humanismo, cidadania e inclusão social*. Rjlb.v.1. N.3. Jan. 2015

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, Oxford, v. 52, n. 5, p. 546-553, Dec. 2005.

YEN-TSANG, C.; DULTRA-DE-LIMA, R. G.; PRETTO, K. Análise qualitativa das publicações nacionais e internacionais em etnografias em administração e estudos organizacionais. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 14, n. 2, p. 211-247, 2013 2013. ISSN 2177-6083. Disponível em: < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/31476/analise-qualitativa-das-publicacoes-nacionais-e-internacionais-em-etnografias-em-administracao-e-estudos- organizacionais> >

IMAGINÁRIO CULTURAL DA MORTE: UMA INVESTIGAÇÃO EM SUA ONTOLOGIA SOCIAL TRANSPOSTA NAS OBRAS 'AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE' E 'INCIDENTE EM ANTARES'

Nataly Yolanda Capelari

UNIOESTE/ CAPES

naty.ycs@gmail.com

Ana Carolina Acom

UNIOESTE/ CAPES

anacarolinaacom@gmail.com

Denise Rosana da Silva Moraes

UNIOESTE

denisepedagoga@gmail.com

RESUMO:

Este artigo busca a construção de uma cartografia da morte em uma perspectiva da antropologia filosófica, despertada através da leitura de duas obras literárias: *As Intermittências da morte* (2005), de José Saramago, e *Incidente em Antares* (1971), de Érico Veríssimo. A escolha de um viés antropológico-filosófico perpassa a necessidade de uma abordagem transdisciplinar de conteúdos referentes ao imaginário humano da morte em suas muitas acepções. A investigação toma a ideia de 'morte' em sua relação metafísica com a existência humana ao mesmo tempo em que a situa nas relações sociais que constituem sua presença na cultura. Portanto, para tratarmos das relações sociais e das acepções de morte pelos seres humanos, utilizaremos os estudos antropológicos de Edgar Morin (1997), históricos de Philippe Ariès (2017) e sociológicos de Norbert Elias (2001), além dos conceitos trazidos por João de Pina Cabral (1984), Michel de Certeau (1990) e Arthur Schopenhauer (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Morte; As intermitências da morte; Incidente em Antares.

Introdução

A literatura busca na realidade sua história: se aproveita do mundo, da sociedade e de acontecimentos reais reconstruindo-os de uma maneira mais fantástica, como não se atinge no mundo empírico. Ela permite experiências que, talvez, jamais sejam vividas por qualquer ser humano e aprendizados que são conseguidos antes que certas situações definitivamente aconteçam.

Contudo, a literatura não pode e nem consegue demonstrar a realidade como ela é, porque se assim fizesse, seria considerada e taxada como outro gênero, como os relatos, conhecidos por relatar acontecimentos tais quais realmente são. Segundo Perrone-Moisés (1990), do mesmo modo que a literatura não pode exprimir exatamente a realidade, também não pode agir sobre ela. Assim o “que a literatura pode e faz, é ampliar nossa compreensão do real, por um processo que consiste em destruí-lo e reconstruí-lo, atribuindo-lhe valores que, em si, ele não tem” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 108). Desta maneira, em um processo de referenciação, a literatura toma a realidade para si, transformando e reconstruindo-a de modo com que supra com as necessidades que são sentidas pelo leitor em seu mundo verdadeiro.

A partir de duas obras literárias, uma delas de origem brasileira, do gaúcho Érico Veríssimo – *Incidente em Antares*, na qual sete mortos insepultos, devido à greve dos cozeiros da cidade de Antares retornam à vida e vagueiam pela cidade expondo, frente aos amigos e familiares, as corrupções morais e sociais, no coreto da praça; e, um romance português, de José Saramago – *As intermitências da morte*, no qual a morte torna-se personagem principal e decide suspender suas atividades ceifadoras em um estado de greve que perdura vários meses, retornando após, para avisar aos futuros mortos que possuem um intervalo de sete dias para organizarem suas vidas e sendo personificada como mulher ao fim da narrativa, construímos uma cartografia da morte baseada em uma perspectiva antropológica.

I. Metodologia

Este estudo apresentará uma leitura da morte nas narrativas por uma perspectiva antropológica, considerando a falta de humanidade nos mortos de Antares e a personificação humana que a morte adquire em *As Intermitências*, juntamente com aspectos da morte na cultura popular, transpostos e metaforizados pelas obras.

Deste modo, abordamos as relações do homem com a morte ao longo da história baseados nos estudos antropológicos de Edgar Morin, históricos de Philippe Ariès e sociológicos de Norbert Elias para compreendermos e explicitarmos as transformações na forma de compreensão e tratamento da e sobre o fim da vida.

Além disso, utilizamos alguns conceitos de Pina Cabral sobre as relações dos seres humanos com a morte e o significado que esta adquire nas culturas; de Certeau (1990) concernentes ao pensamento “cotidiano” antropológico e historiográfico sobre a morte como um *outro lugar*, um outro que indica a alteridade do eu, contudo sem ser nomeado e sem atribuir-lhe um local em particular. A morte é, então, pressuposto para a evolução e desenvolvimento dos vivos e, embora impensável e constantemente afastada pela medicina e pela sociedade em geral, ainda é a “questão o sujeito”.

O “outro lugar” da morte rechaçado pelos homens, que nos atenta Certeau (1990), é, ao contrário, o lugar do “não-ser” desejado pelo homem na perspectiva de Arthur

Schopenhauer (2000). Atinente ao segundo autor, as ideias acerca da morte como otimização das atividades humanas e seu fim como possibilidade de libertação são utilizados e podem ser compreendidos na narrativa de Saramago quando a morte passa a ser desejada, após sua greve de matar.

II. Instrumentos e procedimentos

Primeiramente foi realizado um levantamento do estado da arte mediante uma abordagem transdisciplinar sobre as diferentes formas que o ser humano compreende, visualiza e representa a morte em suas mais variadas acepções. Para isso, utilizamos como instrumentos as obras de Edgar Morin, *O homem e a morte*; Philippe Ariès *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos tempos* e *O homem diante da morte*; e Norbert Elias com *A solidão dos moribundos seguido de envelhecer e morrer*.

Após isso, os procedimentos foram a releitura das narrativas literárias do escritor português José Saramago, *As intermitências da morte* e do brasileiro Érico Veríssimo, *Incidente em Antares*. Em consequência, partimos para a análise dessas obras a fim de verificar e descrever a morte em sua significação metafísica com as experiências humanas, perpassando um viés que se concentra na antropologia e na filosofia.

III. Discussões dos resultados

III.I. As acepções de morte no decorrer do desenvolvimento humano

Desde o homem primitivo os questionamentos sobre o estar no mundo, o que fazer nele e o *ser* nele invadem a mente humana. Em busca dessas respostas e na tentativa de compreender o que se passava ao ser redor, o homem foi encontrando explicações que se modificaram de acordo com sua evolução. A morte, permeando tudo isso, apresenta-se como uma resposta ao mesmo tempo exata e inconclusa: exata pelo fato de ser ainda uma certeza absoluta para o homem, já que é certo que algum dia sua vida chegará ao fim e, inconclusa, porque este, talvez não aceitando uma vivência tão curta, acredita na além-morte como uma continuação de seus atos de modo a se prender nas expectativas do que há e se há algo após o fim.

Como aponta Edgar Morin (1997), para os povos arcaicos a compreensão que se possuía de morte era como algo natural, inscrito nos ciclos da vida. Acreditava-se no que o antropólogo chama de *morte-renascimento*, ou seja, todo ser que falecia se transmutava, metamorfoseava e reaparecia em um novo ser, planta ou animal. Além disso, esses povos ainda pensavam que poderiam transferir a morte para outro ser, mediante o sacrifício, para purificar sua alma e agradar aos deuses.

Philippe Ariès (2017 e 1982) descreve também como a acepção de morte se modificou ao longo da história. Segundo ele, na primeira fase da Idade Média a morte é aceita publicamente de modo que o ser humano se vincula a ela com certa familiaridade, como um destino certo no qual sua personalidade é adormecida para ser restaurada mais tarde. Já nos períodos do século XII ao XIV o sentimento da morte se traduz no apego às coisas da vida, ela passa a ser mais interiorizada e pessoal, pensa-se então, mais na própria morte.

A cada mudança de período a morte vai se afastando mais, contudo torna-se mais dramática, tensa e aterrorizante. As duas Grandes Guerras Mundiais e o horror dos campos de concentrações e sumiços de pessoas nas ditaduras militares pelo mundo contribuíram

para essa mudança: a morte é afastada das discussões sociais. Procura-se a todo modo, formas de superá-la, de adiá-la ou, simplesmente, não tocar em seu nome. Até mesmo os rituais sofrem modificações e algumas culturas começam a cremar seus mortos, de modo que nada reste deles. A morte torna-se inominável:

Tudo se passa como se nem eu nem os que me são caros não fôssemos mais mortais. Tecnicamente, admitimos que podemos morrer, fazemos seguros de vida para preservar os nossos da miséria. Mas, realmente, no fundo de nós mesmos, sentimo-nos não mortais (ARIES, 2017, p. 98).

No século XX, a morte, mesmo presente nos diversos ritos e processos funerários, se afasta cada vez mais do ser humano, pois o que antes era dever da família e do próprio morto, agora se delega às agências funerárias todo o cuidado com o defunto. Crianças não podem mais brincar nos velórios e nos enterros e não se permite gracejos e vozes elevadas: a morte torna-se *inominável*, como muito bem aponta Ariès (2017).

Norbert Elias (2001) complementa essa modificação da visão de morte quando coloca que, nas sociedades avançadas, falar em morte tornou-se um tabu. Sabemos que o perigo de morte sempre está presente e algum dia acontecerá, mas podemos encobrir isso afastando a morte e esquecendo-a, não a mencionando: “A constatação de que a morte é inevitável está encoberta pelo empenho em adiá-la mais e mais com a ajuda da medicina e da previdência, e pela esperança de que isso talvez funcione” (ELIAS, 2001, p. 12).

Na finalização de sua obra, Elias deixa claro que as atitudes que possuímos hoje em relação à morte devem-se às transformações e também evoluções pelas quais a sociedade passou, de forma particular,

Os pais nessas sociedades são frequentemente mais reticentes em falar com seus filhos sobre a morte e o morrer. As crianças podem crescer sem nunca terem visto um cadáver. Em estágios anteriores de desenvolvimento o espetáculo de cadáveres era muito mais comum. Desde então, o aumento na expectativa de vida tornou a morte mais distante dos jovens e dos vivos em geral. Obviamente, numa sociedade com uma expectativa de vida de trinta e sete ou quarenta anos, a ideia de morte se apresenta muito mais imediatamente, mesmo para os jovens, que numa sociedade com uma expectativa de vida próxima dos setenta [...] Tudo isso contribui para empurrar a agonia e a morte mais que nunca para longe do olhar dos vivos e para os bastidores da vida normal nas sociedades mais desenvolvidas. Nunca antes as pessoas morreram tão silenciosamente e higienicamente como hoje nessas sociedades, e nunca em condições tão propícias à solidão (ELIAS, 2001, p. 06).

III.II. A morte nas narrativas

Em *As intermitências da morte*, Saramago apresenta um país monarquista onde, ironicamente, a morte suspende suas atividades por alguns meses e permite que os habitantes conheçam a imortalidade: “No dia seguinte ninguém morreu” (SARAMAGO, 2005, p.4). A morte é uma personagem tal qual constitui nosso imaginário, um ser esquelético envolto em seus lençóis negros acompanhado de sua foice, sendo personificada quase ao fim do romance pelo escritor¹:

os jornais têm-se excedido em furiosos ataques contra ela, acusando-a de impiedosa. cruel. tirana, malvada, sanguinária, vampira, imperatriz do mal, drácula de saias, inimiga do gênero humano, desleal, assassina, traidora, serial killer (SARAMAGO, 2005, p.123).

1 Conforme a própria personagem explica na narrativa, seu nome é morte com letra minúscula, pois a Morte seria uma coisa mais assustadora e diferente do que a que se apresenta como personagem.

Se nessa obra a morte, enquanto a personagem, exhibe traços de natureza humana, em *Incidente em Antares*, os mortos insepultos despertam carregando toda estranheza desumana de desmortos² que andam.

Segundo o testemunho dos grevistas que guardavam a boca das ruas que, por assim dizer, deságuam como rios de pedra no estuário da esplanada do campo-santo local, seriam cerca de sete horas da manhã quando, ao se aproximarem do cemitério, eles viram, estupefatos uns, incrédulos outros, erguerem-se de seus féretros os sete mortos que estavam insepultos por culpa desses mesmos grevistas. [...] Testemunhas visuais (e olfativas!) do fato são unânimes em afirmar que os defuntos se moviam de maneira rígida, como bonecos de mola (VERÍSSIMO, 1995, p. 180, grifos do autor).

O estado de greve, de algum modo, povoa ambas as obras. A morte, em *As Intermittências*, decide não levar mais ninguém, em uma atitude que parece desesperada por sentir-se desejada: “Devo explicar que a intenção que me levou a interromper a minha actividade, a parar de matar [...] foi oferecer a esses seres humanos que tanto me detestam uma pequena amostra do que para eles seria viver sempre” (SARAMAGO, 2005, p. 96).

Acreditar em uma vida sempiterna é, para Morin (1997), uma forma de o ser humano não perder a individualidade e mantê-la, visto que a dor, o trauma e o terror da morte só existem quando existe uma individualidade presente e reconhecida do próprio morto. A possibilidade da vida eterna é permitida aos habitantes do país, de modo que os indivíduos mantêm suas subjetividades preservadas, perecendo apenas o corpo físico.

A greve geral, que incluía os coveiros da cidade de Antares, deixa os mortos insepultos, o que faz com que estes despertem, saiam às ruas e exponham no coreto da praça as irregularidades políticas, violência da polícia e misérias sociais do município. O romance é escrito durante a ditadura militar no Brasil, e o incidente na fictícia cidade da fronteira gaúcha, que seria próxima a São Borja, ocorre no dia 13 de dezembro de 1963, às vésperas do Golpe Militar de 1964. Já a decisão “grevista” da morte no livro de Saramago (2005), ocorre no último dia de um ano não informado, coincidentemente também é dezembro e a data forma o número contrário do dia 13 de *Incidente em Antares*: 31.

De todos os rituais e superstições que o conceito de morte porta, o que mais forte os move será a objetividade que a decomposição dos corpos transforma os mortos em presença não quista entre os vivos. No caso da narrativa de Veríssimo, a putrefação dos cadáveres ambulantes evidencia sua condição de morto, embora todos os sete ainda possuam plena consciência de suas vidas e busquem seus familiares para fazer gracejos ou assustá-los.

Os cadáveres de Antares são mal quistos dentre os vivos, pois em seu retorno colocam em risco e destituem seus familiares das máscaras que até então sustentavam, como apontam as seguintes falas de Quitéria “O mau cheiro – diz a velha Quita – é muito do meu cadáver, mas é mais dos pensamentos de vocês, seus trapaceiros ordinários!” (VERÍSSIMO, 1995, p. 187); de Cícero, “É engraçado, Aristarco. Você se gaba tanto de sua honestidade, me nega um pequeno favor e no entanto (lembra-se?) [...] você reconheceu direitinho uma firma falsificada” (Id., Ibid., p. 190); e Barcelona, “Barcelona... você morreu!/ – Pois é, pústula! Estou morto. Você está vivo e mais podre que eu. Podre de alma. Podre de coração” (Id., Ibid., p. 192).

2 O mesmo que zumbi ou morto-vivo, “é uma das espécies mais variadas na zoologia do horror. Existem diversos pontos que um bom fisiologista de zumbis deve levar em conta ao classificar seus espécimes.” Fonte: ‘Zumbis’ de José Francisco Botelho, disponível em: http://www.modamanifesto.com/index.php?local=detalhes_moda&id=616

Já em relação às *intermitências*, quando as personagens já estão moribundas, pendendo entre o fio da vida e da morte, superlotando os hospitais e asilos, tornam-se um peso para as instâncias governamentais e familiares, e sua morte é desejada. A desculpa para o desejo da volta da morte camufla-se nas vozes dos indivíduos que dizem não querer ver o sofrimento do ente que não morre e tampouco volta às condições básicas de vida. Aqui notamos que a imortalidade, até então existente no país monarquista, é aceita apenas quando está intrinsecamente ligada à jovialidade e saúde, o que não ocorre na narrativa, devido à greve da morte que assume papel central de personagem.

Como salienta Pina Cabral (1984, p.350),

Nos diversos estudos sobre relações de povos com a morte existe uma relação definitiva nas representações coletivas dos povos estudados entre o estado de decomposição do cadáver, o estado da alma e a condição ritual dos doridos (em particular no que se refere a questões de poluição).

Michel de Certeau (1990, p. 295), também aponta

que a morte é o outro lugar. Numa sociedade que só conhece oficialmente 'repouso' como inércia ou desperdício, ela é deixada, por exemplo, às linguagens religiosas fora de moda, entregue a ritos agora desprovidos das crenças que os habitavam. Ela é posta nesses espaços de antanho, também 'deslocados' pela produtividade científica, que fornecem ao menos algo para soletrar em alguns signos (agora indecifráveis) esta coisa privada de sentido[...] Nos repertórios religiosos, diabólicos, de feitiçaria ou de fantasia, léxicos marginalizados, o que se depõe em segredo ou ressurgiu mascarado é a morte que agora se tornou impensável e inominável.

A morte inominável é tratada em seu inverso por Saramago, de modo irônico e alegre, justamente sugerindo uma quebra do tabu na qual a mesma foi envolta. A parca passa a ser querida e amada pelos habitantes do país em um primeiro momento, inclusive no decorrer da narrativa ela, em forma personificada, é desejada e quista como mulher pelo violoncelista que, ambigualmente, estava morto e volta à vida com o surgimento dessa mulher misteriosa. Entretanto, quando a personagem decide voltar a matar, avisando aos futuros defuntos sobre o fim de sua existência em um intervalo de sete dias, o foco sai das ações que envolvem a morte em geral e se concentra na morte personagem e não-morte de um homem.

Assim como o autor português, Veríssimo também traz uma narrativa recheada de ironia e alegria, embora demonstre na escrita todo o terror pelo qual as personagens passam ao perceber que seus defuntos estão a caminhar pela cidade, ressaltando todos os tipos de corrupção do município. Ambos ressaltam, pela figura dos mortos, a sujeira da sociedade.

As citadas obras de José Saramago e Érico Veríssimo, além disso, transpõem significados culturais da morte, traduzindo imaginários populares de como se personificariam os mortos-vivos ou a figura caricata da morte e sua foice, "a imagem da própria morte que temos diante dos olhos, sentada numa cadeira e embrulhada no seu lençol, e tendo na orografia da sua óssea cara um ar de total desconcerto" (SARAMAGO, 2005, p.132).

Os mortos-despertos colocam um problema ao estatuto ontológico de seus estados. O que são? Um deles acha ofensivo se tratarem por cadáveres, mas "pessoas" também não podem mais ser. Suas identidades pessoais aparentemente estão intactas, se lembram de seus nomes, suas famílias e de como morreram. No entanto, o advogado morto Cícero, quando

leva um soco de João Paz, morto ao ser torturado na delegacia, afirma não sentir nada do que se espera nos sentimentos humanos em respostas a agressões físicas ou verbais:

se somos mesmo cadáveres, como se explica que estamos aqui falando, trocando opiniões e ideias... com a memória funcionando... – indaga D. Quita, interrompendo a oração para os perdidos no mar, mas conservando o rosário entre os dedos. / Minha senhora – responde o advogado – eu não explico. Confesso que não sou versado em ocultismo, teologia ou espiritualismo. De tanatologia conheço apenas o que um advogado que se preza deve conhecer... No mais, tenho lido livros da minha especialidade. Há milênios os melhores cérebros que a humanidade tem produzido vêm se debruçando sobre os mistérios da vida e da morte. Ninguém, que eu saiba, disse ainda a palavra definitiva. (VERÍSSIMO, 1995, p. 168).

Se os mortos-vivos de Antares não demonstram sentimentos ou dores, o inverso ocorre com a morte saramaguiana. Além de lembrar-se de tudo sobre sua antiga vida, aparece para nós como um ser que sente e pensa, tal qual um humano vivo ou mais ainda:

o que temos diante dos olhos mais se assemelha à estátua da desolação do que à figura sinistra que, segundo deixaram dito alguns moribundos de vista penetrante, se apresenta aos pés das nossas camas na hora derradeira para nos fazer um sinal [...] Por qualquer estranho fenômeno óptico, real ou virtual, a morte parece agora muito mais pequena, como se a ossatura se lhe tivesse encolhido, ou então foi sempre assim e são os nossos olhos, arregalados de medo, que fazem dela uma gigante. Coitada da morte. Dá-nos vontade de lhe ir pôr uma mão no seu duro ombro, dizer-lhe ao ouvido, ou melhor, ao sítio onde o tinha, por baixo do parietal, algumas palavras de simpatia (SARAMAGO, 2005, p.140-1).

Os autores dos romances colocam a racionalidade imanente como única forma possível que temos de lidar com a metafísica da morte, não há abordagens transcendentais nas obras. O que as narrativas nos apresentam é, justamente, a insuficiência de pensarmos acerca da morte, sobretudo através dos princípios da natureza humana, que é viva. Saramago (2005) primeiramente descreve a morte baseada na concepção ordinária que os homens possuem; de algo terrível, que chega sem hora e deixa os indivíduos, próximos ao falecido, tristes, sozinhos, e com medo.

O sentimento que a morte de um ente carrega, serve de metáfora para a forma física, embora etérea, do mito em capuz negro como ceifador de vidas. As obras, ao evocarem o imaginário da morte entre os homens, seja como entidade, ou cadáveres falantes, provocam ainda mais a falência de descrevermos o que vem a ser a ‘morte’. “[...] eu não sou a Morte, sou simplesmente morte, a Morte é uma cousa que aos senhores nem por sombras lhes pode passar pela cabeça” (SARAMAGO, 2005, p. 109).

Se os mortos de Antares pudessem dar testemunho sobre o que é a morte, não debateriam sobre o que é aquele insólito estado de estarem entre os vivos. Seria como se eles seguissem em um entre-lugar, com as mesmas divagações e dúvidas dos vivos. No entanto, eles afirmam que mesmo isso não é mais motivo de inquietação, já que, paradoxalmente, estão mortos e nada mais importa: não há curiosidade, somente uma estranha e ainda mais inexplicável apatia. “Abstrações. Você não saberia definir nenhuma dessas palavras. E mesmo agora nós aqui estamos todos numa situação em que as palavras têm muito pouco ou nenhum valor.” (VERÍSSIMO, 1995, p. 173).

O “outro lugar” da morte rechaçado pelos homens, que nos atenta Certeau (1990, p. 302) “Nada existe tão ‘outro’ como a minha morte, índice de toda alteridade [...] A morte,

porém, não se nomeia. Escreve-se no discurso da vida, sem que seja possível atribuir-lhe um lugar particular (CERTEAU, 1990, p.302) é, ao contrário, o lugar do “não-ser” desejado pelo homem na perspectiva de Arthur Schopenhauer (1990).

No pessimismo de Schopenhauer (idem), a morte pode otimizar a atividade dos personagens dos romances apresentados. O filósofo crê que o findar da vida é um momento de efetivação da liberdade. O apego sem limites à vida, para o autor, parece não ser originado do conhecimento e da ponderação, “diante destes parece antes tolo; pois o valor objetivo da vida é bastante incerto, e resulta pelo menos duvidoso se a ela não seria preferível o não-ser, e mesmo se a experiência e a ponderação tiverem a última palavra, o não-ser tem de triunfar.” (SCHOPENHAUER, 1990, p. 63).

Ao pensar em *As intermitências*, essas poderiam ser algumas considerações iniciais, já que o período em que a personagem morte parou suas atividades levou os homens a lhe desejarem, diante das implicações de uma vida infinda, de cansaços e moribundos: “Se se batesse nos túmulos para perguntar aos mortos se querem ressuscitar, eles sacudiriam a cabeça negando” (Id., Ibid., p. 63). Parafraseando Voltaire, Schopenhauer diz que mesmo amando-se a vida, o nada não deixa de ter o seu lado bom, “não sei o que é a vida eterna, mas esta é uma brincadeira de mau gosto”.

Acima de tudo, entretanto, a morte é a grande oportunidade de não ser mais Eu. O que é bom para aquele que a utiliza. Durante a vida, a vontade do homem é sem liberdade: sobre a base de seu caráter imutável o seu agir se dá com necessidade, ao longo da cadeia dos motivos. Ora, cada um traz em sua memória muita coisa que fez, e sobre o quê não está contente consigo mesmo. Se vivesse sempre, em virtude da imutabilidade do caráter, agiria sempre da mesma maneira. Por isso, tem de cessar de ser o que é, para poder, a partir do germe do seu ser, ressurgir como um novo e outro ser. Assim a morte rompe quaisquer vínculos, tornando a vontade de novo livre: pois a liberdade reside no *Esse* [ser], não no *Operari* [agir]: cindido será o nó do coração, resolvidas serão todas as dúvidas, e suas obras se esvanecerão, é um muito famoso dito dos Vedas, que todos os vedantas repetem com frequência. O morrer é o momento de libertação da unilateralidade de uma individualidade que não constitui o núcleo mais íntimo de nosso ser, mas antes tem de ser pensada como um tipo de aberração dela: a verdadeira, originária liberdade aparece de novo nesse momento que, em sentido já indicado, pode ser considerado como uma restituição ao estado anterior. (SCHOPENHAUER, xxxx, p.139).

A filosofia de Schopenhauer é bastante influenciada pelo hinduísmo, desse modo, o desapego com a identidade material é ressaltado em sua ‘Metafísica da Morte’. Se para ele, “a morte é a grande oportunidade de não ser mais Eu”, em *As Intermitências da morte* ocorre um processo inverso: a personagem vê na ‘vida’ um momento de alteração de sua identidade.

Aquela morte inicialmente apresentada já não era a mesma. Algo estava mudando em sua identidade, a qual a partir da visita ao violoncelista adquiria um quê mais sentimental, de compaixão e interesse pelo outro. Quando cai de joelhos ao chão, após observar o músico, Saramago permite que se compreenda que a morte estava se rendendo em desespero, em não saber mais o que fazer com o violoncelista que não morria:

Então aconteceu algo nunca visto, algo não imaginável, a morte deixou-se cair de joelhos, era toda ela, agora, um corpo refeito, por isso é que tinha joelhos, e pernas, e pés, e braços, e mãos, e uma cara que entre as mãos se escondia, e uns ombros que

tremiam não se sabe porquê, chorai não será, não se pode pedir tanto a quem sempre deixa um rasto de lágrimas por onde passa, mas nenhuma delas que seja sua. Assim como estava, nem visível, nem invisível, nem esqueleto, nem mulher, levantou-se do chão como um sopro e entrou no quarto (SARAMAGO, 2005, p. 150).

Ela ainda é a morte, mas experimenta a humanidade, se apaixona e vive algumas inquietações intrínsecas ao homem. A identidade da personagem é alterada passa de uma criatura mítica e 'fantasmagórica' à personificação humana. A morte torna-se pessoa, torna-se mulher. Sua identidade é consolidada quando para nua em frente ao espelho, e se olha, mas não se reconhece, "no seu quarto do hotel, a morte, despida, está parada diante do espelho. Não sabe quem é" (SARAMAGO, 2005, p. 200).

É também frente ao espelho que um dos sete defuntos de Antares não se reconhece: Erotildes. Após assustar muitos na cidade a caminho da casa da melhor amiga, Rosinha, a personagem trava uma conversa tranquila e sem as aversões que as pessoas próximas sentiam frente aos outros *desmortos*. Erotildes, assim como os demais defuntos, são reconhecidos pelos cidadãos e possuem todas as recordações anteriores, contudo, eles próprios não se reconhecem nem como pessoas, nem como defuntos, de modo que ao surgir frente ao espelho sua imagem não é refletida:

-Havia de ter graça eu ter medo de ti. / Erotildes apanha o castiçal e põe-se na frente do pequeno espelho com moldura de lata dourada que pende dum prego cravado na parede. Move a luz da chama da vela dum lado para outro, murmurando: / - Que é que há com este espelho? Não me enxergo nele. / - Decerto está te estranhando - diz a outra com uma risadinha nervosa. - Deve estar meio assustado, o coitado (VERÍSSIMO, 1995, p. 199).

Georg Simmel, em seu artigo *Metafísica da morte*, descreve como a vida está intrinsecamente ligada à morte e como esta última dá forma aos momentos vividos e fixa seus limites, permitindo a construção do *eu* e seu destaque durante a vida. Segundo o autor,

a morte submerge a vida como para liberar a intemporalidade dos seus conteúdos, vista a coisa sob outro ângulo, ela põe termo à série dos conteúdos vividos, sem que para isso seja interrompida a exigência do eu: aperfeiçoar-se eternamente ou continuar a existir, que é o durante dessa intemporalidade (SIMMEL, 1998, p. 182).

A morte que submerge a vida dos insepultos de Antares não interrompe as vivências e experiências dos mesmos, mas os aperfeiçoa e continua a existir, pois os *demortos* procuram as pessoas mais próximas para resolver algumas situações e corrigir coisas das quais adquiriram consciência após a morte. No caso da morte saramaguiana, é a vida que submergirá à existência mortificada da própria morte e, mesmo assim, carrega todos os conteúdos da morte para sua nova existência, embora a partir de um novo eu. Em ambas as narrativas a morte é como um duplo que se sustenta a partir da existência de um outro eu: a morte-mulher ou mulher/morte e mortos-vivos ou *desmortos* de Antares.

Considerações finais

Como demonstraram os estudos de Morin, Ariès, Elias e Simmel as acepções possuídas por cada cultura sobre e para com a morte no decorrer do tempo se relacionam com as transformações e evoluções pelas quais a sociedade na qual se inserem passa. Assim, o morrer que na Idade Média era algo próximo aos indivíduos, sendo até mesmo um ato público do qual o futuro morto participava e planejava seu próprio velório, com a

participação de crianças e a proximidade delas com a morte se modifica com a passagem à Idade Moderna.

Na modernidade, a compreensão e visualização da morte se modificam gradativamente de modo que se afasta cada vez mais do morto, dos familiares e amigos e as questões relativas ao rito são delegadas às instâncias funerárias e, em alguns casos, religiosas. As crianças perdem o contato direto com o cadáver e, brincar ou demonstrar qualquer sentimento de naturalidade ou alegria durante o enterro torna-se símbolo de falta de respeito ou consideração com o defunto e sua família. Exige-se o luto, os cochichos, o sentimento de tristeza e o afastamento cada vez maior à palavra morte e qualquer pensamento sobre ela.

A morte adquire no fim do século XX e no século XXI status de tabu. Ela deve ser constantemente afastada e isso se consegue mediante o cuidado com a saúde e com o corpo e o prolongamento da vida promovidos pela medicina. Contudo, embora tabu, a discussão sobre a morte é trazida de modo cômico e sarcástico por Veríssimo, em 1971, na figura de sete mortos insepultos que vagueiam pela cidade de Antares e, por Saramago, na forma da própria morte envolta em seus trajes e acompanhada de sua gadanha. A ironia se estende por todo o romance e culmina na personificação da morte em mulher.

Os mortos dos dois autores surgem para criticar a condição social, moral e humana dos habitantes com os quais se relacionam e no sentimento do processo de não falecimento dos entes queridos, nas *intermitências*, causando o desejo de retorno da morte e o desejo de ser humana da própria morte. Todos os *desmortos* de Antares não se reconhecem como defuntos nem como pessoas, colocando seu estatuto ontológico em dúvida sobre o que, verdadeiramente, são. Eles possuem todas as recordações e pensamentos de pessoas vivas, mas como são cadáveres em estado de putrefação, não se reconhecem como nenhuns dos dois, inclusive não possuem sombras e tampouco se visualizam no espelho.

A morte saramaguiana, já personificada, visualiza sua imagem frente ao espelho, mas não se reconhece como morte, embora possua todas as recordações e lembranças de sua vida anterior, perde sua identidade de morte, contudo, mesmo na figura da morte horrível que permeia o imaginário humano, possuía características do *ser humano*.

O espelho, nas narrativas, evidencia como o *ser* essencial transcende todos os aspectos da identidade e, ainda que as personagens sejam outros, mesmo não sabendo exatamente quem ou o que são, alguns traços das vivências anteriores permanecem, tornando-se duplos ao mesmo tempo em que são unos.

É importante ressaltar, apesar de tudo, que este artigo apresenta uma consideração parcial de resultados, visto que integra os estudos e o trabalho sobre a morte de uma das pesquisadoras. Um estudo mais aprofundado e completo, já em desenvolvimento, pode apresentar resultados que se completam e somam às considerações expostas acima a partir de diferentes perspectivas, mas que seguem na linha da inter e transdisciplinaridade.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias**. Trad. Priscila Viana de Siqueira. – [Ed. especial]. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. (Coleção Clássico para Todos).

_____. **O homem diante da morte**. Trad. Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de, envelhecer e morrer. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERTEAU, Michel de. O inominável: morrer. In: _____. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar (1921). **O homem e a morte**. Trad. Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A criação do texto literário. In: _____. **Flores da escrivantina: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 100-110.

PINA CABRAL, João de. A morte na Antropologia Social. **Análise Social**, Lisboa, Terceira Série, Vol. 20, No. 81/82 (1984), p. 349-356. Disponível em: <pina-cabral.org/PDFs/095_A_morte_na_antropologia_social.pdf>. Acesso: agosto/2017.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Amor, Metafísica da Morte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SIMMEL, Georg (1909). A Metafísica da Morte. Trad. Simone Carneiro Maldonado. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**. n.14, setembro de 1998, p. 177-182. Disponível em: <<http://www.oocities.org/collegetpark/library/8429/14-simmel-1.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VERÍSSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. Porto Alegre: Globo, 1995. Disponível em: <http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/04/ERICO_incidente_em_antares.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KYWENU: A PINTURA CORPORAL COMO VESTIMENTA DA PELE NA EPISTEMOLOGIA KURÂ-BAKAIRI

Isabel Teresa Cristina Taukane
UFMT
isataukane@gmail.com
CAPES

Ludmila de Lima Brandão
UFMT
ludbran@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

O texto que segue diz respeito à pintura corporal do Povo Kurâ-Bakairi, falante do idioma pertencente à família linguística Karib, habitante, na atualidade, de duas Terras Indígenas denominadas Santana e Bakairi.

A pesquisa em foco desenvolve – se na Terra Indígena Bakairi, localizada nas proximidades do município de Paranatinga e Planalto da Serra, no estado de Mato Grosso, Brasil e tem como objetivo traçar uma reflexão a respeito das pinturas corporais desse povo a partir da teoria da crítica decolonial. Abordaremos desde o processo de produção dos pigmentos, passando pela pintura corporal até a *Anji Itabyenly* (Cerimônia do Milho), quando a coleta de dados foi realizada, nos meses de fevereiro e abril de 2017.

As entrevistas realizadas na aldeia central *Pakuera* com a pergunta “o que é a pintura corporal para os Kurâ-Bakairi?”, apresentou-nos diferentes respostas, tais como: “é a nossa cultura”, “é a nossa identidade”, “é a nossa tradição”, no entanto, “a roupa da nossa pele” foi a que mais nos chamou a atenção. Desde então, nossa abordagem da pintura corporal se define por essa compreensão, ou seja, o que é essa roupa que não possui a materialidade de uma peça de tecido ou outro tipo de material.

A “vestimenta” abordada é tecida na pele, onde corpo e pinturas constituem-se como um só evento, não dissociados, diferentemente do que acontece nos vestuários têxteis cujas peças são independentes do corpo e que podemos tirar, lavar, secar, engomar (calça, camiseta entre outros). O mesmo pode ser dito dos adornos que são componentes do vestuário. Aqui, veste-se o corpo com pintura, com traços de tinta destinados a desaparecerem depois de alguns dias; uma vestimenta efêmera.

A tentativa de definir a pintura corporal Kurâ Bakairi é um esforço de estudo e reflexão destas artes, a partir do pensar de seus praticantes, articulando criticamente, teorias e ideias ocidentais e colonizadoras, como se espera de uma abordagem decolonial.

Queremos explorar tudo o que envolve o fazer das pinturas nos corpos, por aquele que pinta e, o seu uso em diferentes ocasiões pelo corpo pintado. A pintura de valor estético segundo LAGROU (2009), assim sendo observamos que esse valor estético é resultado da reciprocidade entre o pintor e a pessoa que recebe a pintura. Ainda destacamos que ao primeiro cabe o domínio de executar bem os grafismos e, ao segundo, o cuidado de conservar a pintura, não borrar a tinta de jenipapo (em que se deve ter paciência em deixar secar) e de conservá-la o máximo possível no próprio corpo.

Parece-nos um caminho relevante analisar comparativamente a vestimenta ocidental e a dos Kurâ-Bakairi, em que os modos de vestir dar-se-ão no sentido de ser e estar no mundo, sem perder de vista o processo de colonização em que ao colonizado foi e continua sendo impostos modos alheios de ser e estar, conforme a autoimagem do colonizador sobre esses povos.

No estudo da vestimenta (moda) é possível conhecer uma determinada sociedade, época, crenças e culturas (CASTILHO, 2004). Assim, no estudo da vestimenta-pintura corporal Kurâ-Bakairi devemos considerar pelo menos três momentos históricos deste povo: 1) O tempo mítico, quando surgiram as mitologias, de onde advém a sua cosmovisão / Epistemologias Decoloniais: o corpo “nu”, a pintura corporal como vestimenta enfim, o que seria o pré-contato; 2) a colonização da estética que aqui considero o período da implantação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), instituição governamental da época. Período em que intensas imposições foram empreendidas a fim de que, o povo em questão, apreendesse modos da “civilização”, como por exemplo, a utilização da roupa ocidental entre outros. Possivelmente resultando na transformação das subjetividades, como por exemplo, o corpo vestido de modo ocidental e 3) O tempo atual que é o resultado de todo esses processos – pós- colonial – o corpo resistente / a pintura como resistência.

2. A PINTURA CORPORAL MÍTICA

Aqui abordaremos o tempo mítico no qual surgiram as mitologias de origem das pinturas corporais. Os conhecimentos e os saberes foram transmitidos por gerações pela oralidade e são imprescindíveis à vida do Povo Kurâ Bakairi, pois, deles advém sua cosmovisão. Significam as epistemologias decoloniais por ser constituídas antes da colonização são os saberes que foram desenvolvidos pela experiência milenar dos ancestrais desse povo, perpassando e resistindo ao processo colonizador. É no tempo mítico que temos o corpo “nu” e a pintura corporal como vestimenta, é o tempo do pré-contato ou da pré-colonização.

Não se sabe ao certo quando exatamente as pinturas corporais surgiram entre os Kurâ-Bakairi, no entanto, dentre as pessoas entrevistadas, algumas disseram que os ancestrais já vieram com elas, desde o princípio *kaudyly ume*. A palavra *kaudyly* quer dizer, levantamos do verbo levantar e a segunda palavra *ume* se refere a tempo ou seja, quando um determinado evento acontece seja no tempo presente ou no passado, que podemos traduzir: o tempo no qual nós nos levantamos.

Pensar deste modo possibilita apontarmos duas traduções e/ou compreensões: a primeira é o tempo em que nós, os Kurâ, nos levantamos como sociedade, ou seja, o tempo da constituição social Kurâ. A segunda possibilidade é de quando nós colocamos os nossos pés no chão e nos levantamos para andar com o corpo ereto. Embora pareça ser uma interpretação Evolucionista/Darwiniana, faz sentido se pensamos que para o desenvolvimento da pintura corporal é necessário o corpo ereto.

A respeito desta posição corporal, destacamos o pensamento de CASTILHO (2004): “O corpo ereto constitui-se tridimensionalmente e pode ser figurado em pelo menos três modos básicos: frente, de lado e de costa” (p.63). Assim sendo, é no corpo ereto que existe a possibilidade da pintura corporal.

LAGROU (2013) esclarece que a estética indígena é uma estética muito específica por que é produzida da relação íntima com a natureza. Desse modo fica claro que a concepção da relação entre corpos e artefatos ameríndios dá-se por meio da linguagem poética.

Observamos essa concepção indígena nos artefatos serem quase corpos e os corpos serem concebidos em termos de artefatos, esta relação corpo e artefatos acontece em várias sociedades ameríndias dentre elas os Kurâ-Bakairi.

Para o Povo Kurâ Bakairi a fabricação do primeiro corpo feminino é feita a partir de pedaços de madeiras das árvores como se fosse um artefato é esculpido por *Kwamoty* (Deus Bakairi). Conforme informações fornecidas por nossa fonte oral Daircy Cutazega, as pinturas corporais femininas teriam surgido a partir do seguinte: da criação da mulher por *Kwamoty*, assim ele já as pintou para a cerimônia de casamento, é por este motivo que há maior quantidade de pinturas femininas do que as masculinas.

A fim de que possamos entender melhor o contexto da fabricação das primeiras mulheres Kurâ-Bakairi foram criadas, para a se casarem com os irmãos-onça (no tempo em que animais era gente) refletimos a respeito da palavra *udodo* (onça) no idioma, quer dizer onça e o prefixo *udo*, quer dizer inimigo ou estrangeiro, aquele que não pertencente à etnia. Assim podemos pensar também que *udodo* poderia se tratar daquele não pertence a etnia. Nos mitos do povo Kurâ verifica-se reflexões trazidas pelo antropólogo Viveiros de Castro, ou seja, “as narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e não humanos [...]” (CASTRO, 2007, p. 9). Assim nesse tempo mítico, as onças eram seres humanos que se alimentavam de pessoas e com seus ossos faziam as suas flechas.

Em TAUKANE (2013) podemos consultar a narrativa mítica no qual *Kwamoty* diante da ameaça feita pelos irmãos-onça, afirmou ter cinco filhas e prometeu casá-las com eles. Assim, convence um deles, o *Ikiumani*, a não devorá-lo. A declaração, entretanto, foi um blefe para se salvar, porque na verdade ele não tinha nenhuma filha. Assim, ele é forçado a fabricar o corpo feminino das primeiras ancestrais do povo Kurâ. Na floresta ele iniciou o processo de criação que, em tentativas e experimentações de madeiras da região consegue criar as mulheres a partir de troncos. Assim existem qualidades de personalidade das mulheres, ou seja, conforme o tipo das árvores que ele utilizou.

Uma das reflexões diante do mito é que as pinturas corporais têm a ver com os saberes adquiridos ao longo do tempo pela etnia em que estão inseridas crenças, cosmovisão, ensinamentos socioculturais e ambientais. Por outro lado, devemos considerar pesquisas sugerindo que os grafismos surgiram em tempos remotos, conforme os comprovam estudos arqueológicos a partir das grafias em paredes de cavernas encontradas no Brasil, como por exemplo: o acervo pictórico do Parque Nacional da Capivara, datada no mínimo 18 mil anos atrás.

Os estudiosos classificam os grafismos rupestres encontrados no território brasileiro, em oito grandes tradições: A *tradição Amazônica*, considerada a principal temática figuras antropomórficas; a *tradição São Francisco* onde predominam os motivos geométricos e animais; a *tradição Planalto* que tem como característica os grafismos em tinta vermelha e figura de animais; a *tradição Litorânea* que se apresenta na integração de desenhos geométricos através de combinação de traços, estando presentes duas formas humanas, também geométricas; a *tradição Geométrica* com exclusivas gravuras geométricas; a *tradição Meridional* caracterizada pela presença de traços retos paralelos ou cruzados, sendo alguns curvos, bem como, a presença de círculos; a *tradição Agreste* onde trás grandes figuras geométricas e biomorfas, sendo que , as figuras humanas lembram espantalhos e a *tradição Nordeste* caracterizada por grupos de figura humanas (GASPAR,2003).

Não se sabe ao certo o que surgiu primeiro, o grafismo nas paredes ou no corpo; ou então, foi algo que aconteceu de maneira simultânea? O que se sabe é que o gosto pelos grafismos se manteve por milênios, até chegar aos dias atuais entre os povos indígenas brasileiros.

A manutenção dos padrões gráficos foi necessária para que os descendentes as identificassem, como por exemplo, a pintura *Menxu*, que a base consiste na figura geométrico losango. Segundo FRANCHETTO (2003) pode-se dizer que na arte-xinguana o grafismo que é identificado como motivo peixe e especificamente, o peixe pacú. É *menxu* ou “merexú” e essa última palavra tem origem Bakairi que consta como exemplo, nos registros de STEINEN (1942) e de outros pesquisadores desses povos.

Em “Pintura corporal do Povo Bakairi: Educação Tradicional” de KOGAPI (2010), o autor identificou no *Menxu Ene* como o dono das pinturas corporais e dos peixes, essa origem mitológica.

Por outro lado, constatamos que o padrão *Menxu* entre os Kurâ-Bakairi possui as seguintes variações: *Menxu*, *Menxu Âwauronon*, *Menxu Tanhoreim*, *Menxu Issó*, *Mexu Azagoron* e cada uma destas variações mencionado as pinturas são diferentes.

Por conseguinte, as pinturas Kurâ-Bakairi são constituídas por motivos geométricos: losango, quadrado, círculo, triângulo, linhas retas e curvas, retângulos, pontos cheios ou não, entre outros. As pinturas representativas são quase que inexistentes, uns desses de forma realista temos o exemplo, da pintura da onça.

3. O TEMPO DA VESTIMENTA DA PELE

Relatos do etnólogo alemão Karl Von Den Steinen referentes a duas expedições realizadas no final no século XIX sendo, uma no ano de 1884 e outra no ano de 1887, são relevantes porque nos dão pistas de como viviam os ancestrais Kurâ-Bakairi. Os registros são documentais, da etno-história, como também a coleção de artefatos que estão no museu de etnologia de Berlim.

Estas fontes de informação e aprendizado levam-nos a aproximar daquilo que seria os Kurâ-Bakairi do pré-contato, significa dizer que eles mantinham a suas práticas culturais próprias, intactas e “originais” sem interferências ocidentais. Até então não haviam estabelecido contato com o homem “ocidental” e nem mesmo com os outros Kurâ da região de Nobres e Paranatinga, no estado de Mato Grosso, Brasil. Estes, no entanto, já se relacionavam com colonos habitantes das proximidades das aldeias. Por este motivo foram denominados de mansos e independentes.

Entretanto, não quer dizer os Kurâ da região do Xingu viviam no isolamento cultural, visto que nesse período eles comungavam e intercambiavam a cultura junto a outros povos do Alto Xingu, local onde esse último grupo foi encontrado. Segundo LAMEGO (2006) sobre a expedição de Steinen: “Sua passagem marcou profundamente a história dos Bakairi ao pôr em contato os “mansos” com os “antigos”, que acabariam no futuro em fundir-se” (p.33). A autora refere-se à migração desse grupo contatado durante a expedição para a região de Paranatinga, assim, os registros etnológicos nos indicam sobre a vestimenta pré-colonial Kurâ-Bakairi.

Da convivência com os povos alto xinguanos, entre eles os Kurâ-Bakairi, o etnógrafo alemão problematizou a respeito do vestuário ocidental, observando que esses povos não precisavam utilizar roupas de modo europeias e, que o vestuário não deveria ser algo

determinante da humanidade, ou seja, existe a vestimenta que exclui e, não estar conforme o vestir ocidental, significa estar fora da humanidade, o que é considerado ou não humano, sendo portanto o racismo:

Em primeiro lugar, considero errada a opinião de que um vestuário, resultante do pudor seja necessário ao homem para sua humanidade. Os índios do Xingú superior, de que conhecemos representantes de várias tribus, não necessitam de vestuário neste sentido, o que conluo do simples fato de não possuírem. As peças por eles usadas, que nós, de acordo com os nossos hábitos, estriaríamos inclinados a considerar destinados a encobrir as partes pudendas, absolutamente não tem finalidade, e o pudor que as teria criado não tem finalidade alguma. (STEINEN,1940,p.214)

Nesse trecho destacamos a relação eurocêntrica cristã referente ao vestuário, o corpo e os valores. Como bem assegura Castilho (2004) o medo, a vergonha, assim como a vestimenta teria surgido depois de Adão e Eva provarem do fruto proibido.

É possível entender que na cultura cristã a percepção do corpo nu é decorrente do pecado original e de que a relação do homem ocidental cristão com o seu corpo é adversa aos povos que não comungavam do cristianismo. Embora não significa dizer que entre os povos indígenas não se tenha pudor e regras sociais em relação ao corpo.

Mas, o corpo é para ser exposto e exibido, conforme constatamos na cosmovisão Kurâ-Bakairi, onde o corpo foi esculpido por *Kwamoty* e assim precisa ser visto.

Os povos que não comungam do cristianismo desenvolveram outras maneiras de se relacionarem com o corpo e no vestir-se, situações em que homem europeu (colonizador) não concebia ou mesmo não admitia. É um vestir-se para um devir menxu (peixe), udodo (onça), no corpo se instala o devir ancestral, esse vestir remonta ao tempo mítico.

Embora os Kurâ tenham sofrido as transformações com a colonização, as mitologias estão vivas nos *kado* que são conjunto de rituais, cerimônias, pinturas corporais, cantos profundamente necessários para o equilíbrio social desse povo.

4. O CORPO VESTIDO DE MANEIRA OCIDENTAL

Aqui partimos da ideia de que a roupa territorializa o corpo e indagamos que com a imposição da vestimenta ocidental, a "nudez", para o povo em estudo, é eliminada e a prescrição de peças de roupas para essa etnia implicou em novas maneiras de ver e de se relacionar com o corpo. Esse processo acarretou na (des) territorialização do corpo Kurâ-Bakairi e, de que maneira isso acontece?

Em resposta consideramos que, pela descontinuação de saberes corpóreos; a estética própria nos autoriza a dizer que foi a eliminação da *estética da existência*¹, visto que ao vestir a pintura corporal, esta requer o corpo nu. Parafraçando *A Natureza em Pessoa*, de Viveiros de Castro (1996), converte-se a *A Arte em Pessoa*, ou seja, a pessoa é a arte em si ou a personificação da arte. E porque não dizer que a vida consistia em ser arte? Assim sendo, a maneira existencial de um povo foi interrompida.

MESQUITA (2008) concebe *roupa-território de existência* em que investiga "modos de relações de si e modos de relação com o outro, a partir de um modo de existência, o corpo

1 Estética da Existência de Foucault no livro *Amizade e Estética da Existência de Foucault* de Francisco Ortega.

como cenário e o vestir como estratégia” (p.20). Esta contribuição nos abre caminho para reflexões acerca do vestir-se, do corpo e da relação do si com o outro.

Exemplificando: de que maneira a imposição da vestimenta ocidental, aos povos indígenas que a utilizam, consistiu em uma estratégia colonizadora? Embora a primeira impressão de vestimenta nos pareça algo sutil, foi utilizada de maneira eficiente para fins colonizadores transformando a relação corporal, operando na transformação do modo de ser, das subjetividades e da relação de si (como me vejo) e como o outro me vê (como sou visto).

Na sociedade ocidental o adestramento social por meio do vestuário torna-se evidente na distinção da roupa masculina e feminina. Castilho (2004) observa que em certos períodos históricos as roupas tornaram-se algo que subjugou as mulheres.

“Enquanto a movimentação do homem era permitida e facilitada por meio dos trajes, a movimentação feminina era restrita e limitada. Usando o espartilho, por exemplo, até a sua circulação sanguínea era dificultosa” (p.122). A roupa foi utilizada para limitar a movimentação feminina, o que nos remete a pensar que o vestuário pode tornar-se um instrumento de opressão.

Visando delinear a colonização entre os Kurâ-Bakairi abordarmos a ação do Serviço de Proteção ao Índio sobre esse povo, considerando um período ápice de sua colonização quando consistiu na modificação profunda no modo ser, existir e a relação com sua espacialidade. O que não significa dizer que não ocorreu ou não ocorra processos colonizatórios em outros períodos históricos, a exemplo do colonial. Relatos de STEINEN (1942) sobre as primeiras impressões em referência aos Kurâ-Bakairi considerados “mansos” e “ocidentais” da região de Nobres e Paranatinga, comprovam esta argumentação.

No entanto, o período do SPI foi avassalador e eficaz naquilo que se compreende por etnocídio. Para COLLET (2006) está claro que a missão da política do órgão indigenista consistiu na eliminação de diferenças culturais das etnias, “à tarefa de homogeneizar o Brasil através do aniquilamento de todas as diferenças encontradas no percurso – essa homogeneização sendo feita em nome de uma totalidade maior, a pátria, a nação” (p.187). Assim, foi sendo instalada entre os povos indígenas uma cultura predominante, bem como, a introdução de novas necessidades conforme infere SILVA (2015):

A proteção dos povos indígenas e posterior inserção na sociedade nacional, aliadas ao pensamento evolucionista e positivista de Rondon foram delineadores das ações e organização do próprio sistema institucional que seria instalado em todo o país. Nesse contexto ideológico, a introdução de novas necessidades culturais. (p.77)

Edir Pina de Barros (2003) considera essa época entre os Kurâ-Bakairi como o período da escuridão ou escravidão. Como a pesquisadora, acompanhamos esse pensamento por considerar que foi a destruição de referências socioculturais, ambientais e geográficas, constituindo-se em um agrupar de povos seminômades, em aldeamentos, para a introdução de uma cultura “estrangeira” àqueles que vieram da região do Xingu, os de recente contato da época.

No Brasil, inicialmente com a sigla S.P.I.L.T.N. (Serviço de Proteção aos Índios e Trabalhadores Nacionais), perdurou entre os anos de 1910 a 1967 sob a filosofia Positivista que consistia, objetivamente, transformar os indígenas em trabalhadores nacionais. Esta razão justificou a criação dos Postos Indígenas (PIN), conforme nos assegura BARROS

(1977), com o objetivo de se estabelecer como uma empresa dedicada à produção e ao lucro. Locais em que o corpo indígena era disciplinado para ser produtivo: “[...] domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer [...]” (FOUCAULT, 1997, p.119).

Para BARROS (1977) “a primeira atitude do representante dos agentes do S.P.I foi vestir todos os Bakairí que andavam nus” (p.42) e, de fonte oral, constatamos que, antes desse processo, os Kurâ-Bakairi de Paranatinga, embora já estivesse estabelecido contato, só utilizavam roupa para entrar em contato com os colonos não indígenas.

Fotografias daquele período traduzem a preocupação do órgão governamental tinha em ensinar os Kura-Bakairi a vestir-se de modo “civilizado” e, por fonte oral, constatamos que as qualidades das vestimentas apresentavam tecidos quentes e grosseiros. Ao vesti-los, de forma impositiva, foram ensinando, posteriormente às mulheres, o corte e a costura. Bem como, marca nesse período o início da comercialização de linhas, agulhas e tecidos que eram adquiridos mediante a troca da força de trabalho.

A ordem era o abandono da estética étnica e conseqüentemente, é negado o poder de não mais decidir sobre sua aparência, conforme podemos verificar nas observações de Barros (2003): “[...] Os que chegavam tinham seus cabelos cortados como os soldados do exército e seus corpos cobertos com fortes roupas de brim grosseiro” (p.84). Imaginemos, portanto, a dificuldade daquelas pessoas que, até então, não haviam colocado em seus corpos tecidos e tecidos quentes, inadequados para o clima tropical (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Agente do SPI na entrega de roupas aos Kurâ-Bakairi Posto Indígena de Atração Simão Lopes, 1943. Fonte: Acervo Museu do Índio - Autor: Heinz Forthmann



Figura 2. Roupas sobre a mesa. Ao fundo a bandeira do Brasil Hasteada. Posto Indígena de Atração Simão Lopes, 1943. Fonte: Acervo Museu do Índio - Autor: Heinz Forthmann

Nesse período a colonização acontece de maneira institucionalizada e se instala dentro das aldeias “Os Postos Indígenas (PIN) foram os locais de execução da política indigenista em curso, dotados de infraestrutura no cumprimento dos objetivos da política indigenista oficial” (SILVA, 2015, p.79). Na Terra Indígena foram construídas estruturas físicas, como: casa para a administração local, escola e enfermaria, que serviram, sobretudo, para disciplinar os corpos Kurâ à maneira ocidental. No que se refere à enfermaria, sua existência colaborou para a terceirização do cuidado de si (SILVA, 2015).

O Povo Kurâ Bakairi sofreu fortemente impactos com o processo de implantação do SPI, com o seu projeto “civilizatório”, significando modificações profundas no estilo de vida, nos saberes, bem como, no modo de ser e estar no mundo, implicando consistentemente nas práticas cotidianas e socioculturais.

Foi um período em que as manifestações culturais eram proibidas e como consequência, descontínuas e, o regime adotado era semelhante ao da escravidão, quando sofriam violências físicas e simbólicas, a fim de que apreendessem hábitos e costumes do “civilizado”.

Talvez aqui possamos compreender o que GUATARRI e ROLNIK (1996) querem dizer com a produção da subjetividade capitalística, em que os desejos e as necessidades para o consumo são produzidos:

“...mutações da subjetividade não funcionam no registro das ideologias, mas no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano, com os processos maquínicos de trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas”. (GUATARRI ;ROLNIK, 1996,p.26).

Foram submetidos a essa produção da subjetividade capitalística para serem trabalhadores rurais, o que nos faz perceber essas mutações na comparativa do antes e depois, por exemplo, na atualidade: o ideal Kurâ-Bakairi é de ser uma pessoa bem sucedida, ter um emprego, carro e as coisas materiais igualmente aos do meio urbano. Para melhor entender a atual sociedade e as transformações ocorridas no modo de vida, é necessário abordar o período do SPI entre os Kurâ-Bakairi:

“Civilização”- esta é a palavra-chave do entendimento de todo o processo. Na visão dos “civilizadores”, ou seja, do estado brasileiro, tendo à frente seus órgãos indigenistas, este conceito abarcaria três dimensões diferentes, embora inter-relacionadas. A primeira estaria ligada à ideia de ‘civismo’ deveria pertencer ao Estado nacional. Outra faceta da ‘civilização’ está relacionada aos hábitos e valores considerados ‘bons’, etnocentrismo definidos em termos de padrão ocidental único, o que inclui valores como o ‘trabalho’ e normas de etiqueta. Finalmente, ‘civilização’ corresponderia ao estágio mais alto e mais perfeito de uma escala evolutiva que se inicia com os ‘primitivos’ identificados por uma série de ausências: de roupa, de estado, de religião, de moral e de meios adequados de subsistência. (COLLET, 2006, p. 183).

Os Kurâ-Bakairi foram submetidos a trabalhos forçados e castigos para adquirirem os novos modos de ser e de existir. A tese de COLLET (2006) nos informa que a implantação da escola entre os Kurâ, nesse período, foi importante para alcançar o objetivo civilizatório.

O regime do SPI deixou marcas entre os Bakairi que nos interessa abordar como forma de entender a construção da sua escola conforme existe hoje em dia. Neste sentido, vale ressaltar a introdução de valores como “civilização”, “nacionalismo”, “disciplina”, “trabalho” e ainda os novos hábitos como aqueles relativos à produção rural e bens manufaturados. (p. 184).

Devemos, então, lançar o nosso olhar atento ao processo histórico no qual foram submetidos e entender que a atual situação é proveniente de um projeto governamental etnocida. Contudo, apesar das mazelas sofridas, os Kurâ mantiveram- se fortalecidos como Povo e preservaram parcela do seu território tradicional, o idioma nativo, bem como, mantiveram em sua memória e coração os muitos rituais, que até hoje são praticados.

5. A PINTURA COMO RESISTÊNCIA

Trataremos aqui sobre a pintura corporal Kurâ-Bakairi na contemporaneidade, compreendida como derivante do contemporâneo, ou seja, aquilo que “pertence ao mesmo tempo [...] compõem-se de múltiplas temporalidades e espacialidades” (BRANDÃO, 2002, pp. 105-106).

Entendemos ser a atualidade o resultado de todos esses processos e transformações sofridas pela etnia. Não somente aquele mundo mítico e/ou o mundo de opressão, colonizador, como visto anteriormente, mas, a convergência destes dois mundos. Na atualidade o povo em estudo, não mais tem o corpo nu e a pintura corporal, adquiriu, em sua essência, um caráter de resistência étnica, que serve como elemento de afirmação, ou, autoafirmação da condição de ser Kurâ-Bakairi, na atualidade.

A arte da pintura corporal sobreviveu, ela nunca deixou de ser praticada, mesmo que as escondidas, nos períodos mais difíceis de opressão. De acordo, com Vilinta Kaiumalo (anciã), as pinturas corporais foram praticadas em locais distantes dos olhos dos agentes do SPI, como por exemplo, nas roças. Naquela época, a pintura

corporal era permitida somente dia 19 de abril, Dia do Índio no calendário oficial e na data da celebração do milho. Neste ritual as pessoas devem estar com os corpos pintados, pois, a pintura é uma veste onde se incorpora uma *persona* que entra no *kado* (conjunto de dança e canto) e dentro do *kado* é permitido entoar cantos de crítica social ou mesmo de crítica dirigido a uma pessoa sem que se sofra represálias. Pois, não é o eu quem fala e sim o *kado*.

As pinturas corporais feitas de tinta de jenipapo, geralmente são feitas um dia antes, do *Anji Itambyenly* (Celebração do Milho). A princípio, o local onde acontece

as pinturas corporais na aldeia é no espaço privado, no interior das casas e somente aos homens é permitido o espaço público no interior do *kado ety* (casa das máscaras). A pintura do corpo feminino é feita por mulheres. Para um homem pintar uma mulher, este deve ser autorizado pela família e/ou pela mulher a ser tocada. Da mesma forma é para os homens quando pintados.

6. PROCESSOS DE PRODUÇÃO TINTAS

6.1.1. Tinta de Jenipapo

Menrun é nome dado para o Jenipapo (*Genipa americana*) no idioma Kurâ- Bakairi de onde se produz a tinta. É utilizado no corpo feminino, masculino e de crianças.

O processo de preparação da tinta acontece da seguinte maneira: colhe e rala a fruta verde até uma quantia considerável, logo em seguida, espreme o conteúdo ralado até escorrer todo o sumo da fruta. Para que ela ganhe a cor verde – azulada deve-se esperar de um dia ao outro, ou então, aquecer no fogo ou deixar exposto ao sol, a fim de que aconteça sua oxidação. Deve-se preparar um dia antes de sua aplicação na pele (Figura 3).



Figura 3. Tinta vermelha e preta, gravetos de Buriti, pedaço de madeira, algodão e colar de casa de caramujo, Terra Indígena Bakairi, aldeia Pakuera, 2017. Fonte: Arquivo pessoal - Autora: Isabel Teresa Cristina Taukane.

Âwainji, no idioma Kurâ-Bakairi é resina de Breu Branco, que possui um aroma agradável. A extração da resina se faz com um corte na árvore. Para se obter a coloração preta, mistura-se a resina com o carvão e a cor vermelho é obtido ao misturar com a tinta de urucum. A mistura forma uma tinta pegajosa de cheiro agradável que se aplica na pele do rosto com finas talas de buriti, sem o algodão.

Iunkagô é o óleo extraído do Pequi (*caryocar brasiliense*), utilizado para misturar com urucum em busca de maior aderência à pele. Também é utilizado como hidratante e dá maior intensidade ao vermelho do urucum. O relato oral de Daircy Kutazega, mestre da cultura tradicional do povo Kurâ-Bakairi, diz que colhe o Pequi, tira suas cascas e, no dia posterior, pela manhã, é o ideal para a preparação. A mulher deve preparar bem cedo e sozinha e, durante a noite anterior, não se deve dormir com o marido, para que não coalhe o que está a preparar. Coloque o pequi para ferver e amasse como se amassasse o feijão: vai amassando até ele soltar a massa do caroço, até dar textura de manteiga. Quando estiver nesse ponto coloca-se água para que a parte da gordura venha à superfície, que será colhida e levada ao fogo derreter. Esta composição é utilizada a fim de que as pinturas tenham brilho.

O vermelho na pele e nos objetos ritualístico é proveniente do extrato do urucum, *Âunto*. Colhe-se o urucum, descasca um a um, e deixa de molho em recipiente com água de um dia para outro. Depois, é amassado, coado e colocado à fervura, até obter uma massa pastosa.



Figura 4. Kurâ Iamundo Iwenu – Pintura de Crianças. Menino Kurâ recebendo a pintura corporal. Aldeia Pakuera, Terra Indígena Bakairi, 2017. Fonte: Arquivo pessoal - autora: Isabel Teresa Cristina Taukane.

Desde os primeiros meses de vida, a criança Kurâ Bakairi entra em contato com a pintura facial e corporal feitas com tinta de Urucum e Jenipapo. Com a utilização dos dedos as pinturas são feitas no rosto, na bochecha e na altura do estômago, configurando uma espécie de boneco (*piwagã*) no corpo da criança.

Com tinta do jenipapo também são pintados os pezinhos e o centro da cabeça do bebê. Acredita-se que ao pintar com a tinta de urucum afastam-se os *iamyras* (*espíritos*) que causam doenças e que podem inclusive, perturbar a criança, enquanto que com a tinta do sumo do jenipapo a criança ficará mais forte e saudável. Estes cuidados são feitos pelos pais e avós da criança.

A socialização da criança é feita com o ritual chamado "*Iamundo Itabienly*" que consiste na sua apresentação para comunidade, uma vez que antes desse ritual, desde o seu nascimento, a criança é vista somente pelos familiares próximos, sendo a visita ao recém-nascido, extremamente restrita. É a partir desta cerimônia que todos da comunidade podem conhecer a criança. Os pais, assim como o bebê são ornamentados e utilizarão a pintura corporal para a cerimônia. Na atualidade, nem todas as famílias Kurâ Bakairi fazem o ritual, entretanto, quando uma família decide realizar, a comunidade participa e prestigia o novo membro da sociedade.

Ao longo dos primeiros anos de vida, tanto a menina como o menino ganham pinturas que distinguem o gênero masculino e feminino. Os meninos são pintados de *xurui* (peixe pintado) e as meninas com *âgudo* (sucuri). Na medida em que a criança cresce ela irá ganhar novas pinturas. Assim, observamos o processo da pintura corporal que acontece da seguinte maneira: primeiro faz a base nos tornozelos na horizontal de modo que os dois riscos fiquem na mesma altura e depois de feito isso faz se na vertical uma outra base que seguirá até a altura das costelas antes dos mamilos. É possível fazer malhas que formarão triângulos ou outras figuras geométricas conforme a pintura desejada. A principal diferença é que nos meninos a pintura é feita nas costas e dorso, pescoço e tronco.

7. CONCLUSÃO

Conclui-se que o estudo das pinturas corporais requer a compreensão do processo histórico sofrido pela etnia. Os Kurâ-Bakairi enfrentaram fortemente as ofensivas referentes aos projetos de colonização empreendidas pelo Estado, como a proibição do idioma próprio e de algumas manifestações culturais, o que nos autoriza dizer que se aplicou o etnocídio estatal deste povo. No longo e doloroso processo colonizador, aconteceu a descontinuação de muitas práticas culturais, dentre elas, os saberes estéticos e artísticos. Demostramos, assim, que a (MIGNOLO, 2003) colonização/colonialidade não opera somente no espaço geográfico territorial, mas também nas matrizes da colonialidade do ser, do saber e do poder, que perduram até os dias atuais. Contudo, mesmo frente às proibições o Povo Kurâ-Bakairi resistiu e ao longo do tempo e salvaguardou aquilo que considera fundamental para a etnia. A exemplo das pinturas corporais que seguem se reinventando e acompanhando as inevitáveis modificações referentes, a seu uso primordial e de sentidos, praticadas pelos membros de sua sociedade.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, E. P. **Kura Bakairi/Kura Karaiwa: Dois Mundos em Confronto**. 1977. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília.

_____. **Os Filhos do Sol: História e Cosmologia na Organização de um Povo Karib: Os Kurâ- Bakairi**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRANDÃO.L.L. **A Casa Subjetiva: Matérias, Afectos e Espaços Domésticos**. São Paulo: Perspectiva; Cuiabá: Secretária de Estado de Cultura de Mato Grosso, 2002.

CASTILHO, K. **Moda e linguagem**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004. CASTRO, E. V. **A natureza em pessoa: sobre outras praticas do conhecimento**. In: Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro" Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 2007.

COLLET, C. L. G. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FOUCAUT, M.; RAMALHETE, Raquel de (trad.). **Vigiar e Punir**. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

GASPAR, M. **A arte rupestre do Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zelar Ed., 2003. GOELLNER, S.V. **A produção cultural do corpo**. In: **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo**. 8.ed: Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (p.28-40)

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LAGROU, E. **Arte Indígena no Brasil**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2009. MESQUITA, C. **Políticas do vestir: recorte em viés**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MIGNOLO, W. **História Locais/Projetos Globais: Colonialidades, saberes subalternos e pensamentos liminar**. Belo Horizonte, Editora: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W.; OLIVEIRA, Marco de (trad.). **Colonialidade O lado mais escuro da modernidade**. RBCS Vol.32 nº94, jun/2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbsoc/v32n94/0102-6909-rbsoc-3294022017.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KAGAPI, A. R. **Pintura corporal do Povo Bakairi: Educação Tradicional**. Barra do Bugres, 2010.

SILVA, D.F.A. **Infraestruturas Indigenistas e (Des) Configurações dos Espaços de Vivência Indígenas: Atores, Demandas e Políticas Públicas Uma referência ao Povo Indígena Kurâ-Bakairi de Paranatinga**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

STEINEN, K. V. D. **O Brasil Central: expedição de 1884 para a exploração do Xingu**. São Paulo: Companhia Ed. Brasileira, 1942.

_____. **Entre os aborígenes do Brasil Central**. **Revista do Arquivo Público de São Paulo**. São Paulo, Departamento de Cultura, sep. n. 34 e 58, 1940.

TAUKANE, I.T.C. **Na Trilha das Pekobaym: de mulheres árvores ao associativismo do Instituto Yukamaniru**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília.

GT: 2 - Estudos de gênero, sexualidades e corporalidades

Coordenadores: Teresa Kleba Lisboa e
Felipe Bruno Martins Fernandes

“CAÇA ÀS BRUXAS” ANTE AS VEREDAS EPISTEMOLÓGICAS FEMINISTAS DECOLONIAIS

Catarina Nascimento de Oliveira
UFSC
catarinanoliveira1@gmail.com

Inara Fonseca Ferreira Mandu da Silva
UFMT
inarafferreira@gmail.com

Teresa Kleba Lisboa
UFSC
tkleba@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a ascensão de uma subjetividade conservadora no Brasil que tenta exterminar os pensamentos dissidentes do sistema colonial-moderno de gênero (Lugones, 2014). Para isso, realizamos uma revisão crítico-narrativa dos estudos de gênero/feminista da mexicana Norma Blazquez Graz (2011) e do feminismo decolonial da argentina Maria Lugones (2007; 2014), relacionando-o com a emergência do Movimento Escola Sem Partido e com um caso de perseguição docente nacionalmente divulgado. Acreditamos que o debate seja fundamental para todas aquelas que ousam produzir ciência a partir de epistemologias e/ou metodologias para além do cânone moderno, possibilitando oferecer elementos para resistência em tempos de “perseguição às bruxas”.

Palavras-chaves: gênero, epistemologias feministas, decolonial.

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo sobre os estudos de gênero nos espaços acadêmicos têm provocado reflexões e práticas diversas no âmbito da interdisciplinaridade, o que conduz ao uso de epistemologias feministas como ferramentas necessárias à compreensão das múltiplas questões que circundam o campo do conhecimento e a produção de saberes. Após mais de quatro décadas do desenvolvimento e constituição da área dos estudos de gênero e feministas, tanto no contexto nacional quanto internacional, fomos surpreendidas neste ano com a propagação dos casos de perseguição em decorrência da “ideologia de gênero”¹.

No primeiro semestre de 2017, veio à tona nacionalmente o processo civil solicitado por uma ex-orientanda contra a professora Marlene de Fáveri, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Reconhecida nacional e internacionalmente por seu trabalho no campo dos estudos de gênero e feministas, a docente foi acusada de perseguição religiosa ao supostamente humilhar a ex-aluna por ela ser cristã e anti-feminista, fato que posteriormente repercutiu e expôs a professora no Congresso Nacional, em evento do movimento Escola Sem-Partido².

1 Termo utilizado por movimento contrários a inserção da temática na matriz curricular das instituições de ensino sob acusação de doutrinação do Estado.

2 Mais informações sobre o caso podem ser encontradas na entrevista *Não posso orientar em quem não acredita o que estuda*. Disponível em: <http://catarinainfo/nao-posso-orientar-quem-nao-acredita-naquilo-que-estuda-afirma-marlene-de-faveri/>. Acesso em: 12/04/2017.

O fato, entretanto, não é uma mera exceção. Em 20 de março de 2017, a Associação Nacional de História (Anpuh) divulgou nota registrando a preocupação com outros casos relativos a processos de coerção e perseguição à docentes não somente universitários, mas também do ensino básico.³ Em comum entre os casos, está o pensamento de que as professoras e os professores estariam em sala “doutrinando” estudantes por meio de ideologias “esquerdistas” (de gênero ou marxistas). Para efeito desse estudo, nos centraremos aqui na questão da dita “ideologia de gênero”.

Dada a situação, indagamos que em pleno século XXI, face aos avanços discursivos e atitudinais, os casos de perseguições a professores – com a ênfase ao da professora Marlene – por “doutrinação de gênero” oportunizam reflexões sobre o papel da mulher educadora e cientista no enfrentamento de questões que retrocedem a tessitura social e ameaçam os contextos situados.

Neste artigo, trazemos pontualmente a perspectiva decolonial, a partir de uma revisão crítico-narrativa dos estudos de gênero/feministas da mexicana Norma Blazquez Graz (2011) e do feminismo decolonial da argentina Maria Lugones (2007; 2014), com vistas a problematizar alguns processos de construção e desconstrução pautados em uma subjetividade conservadora que, por meio da propagação de uma perspectiva enviesada sobre os estudos de gênero e feministas, tenta exterminar os pensamentos dissidentes do sistema colonial-moderno de gênero (Lugones, 2014).

Para referendar as abordagens, buscamos situar algumas questões emergentes no Brasil envolvendo o Movimento Escola sem Partido, o fundamentalismo religioso e a “ideologia de gênero”. Em meio às lutas históricas enfrentadas pelos feminismos sociais e acadêmicos para o alcance de conquistas e garantias de direitos, com possibilidades de oferecer práticas de resistência e perspectivas de projetos políticos emancipatórios, visualizamos no tempo presente, um processo de “perseguição às bruxas”, com vistas a ameaçar e sucumbir aquelas que produzem ciência a partir de epistemologias e/ou metodologias para além do cânone moderno.

Estudos de gênero no contexto educacional e o Movimento Escola Sem Partido

No final da década de 1960 e início de 1970, os estudos de gênero começaram a se desenvolver como campo de pesquisa acadêmica. A incorporação do debate na construção dos saberes ocidentais (Boxer, 1982; Heilborn e Sorj, 1991; Louro, 1996) deu-se inicialmente no campo universitário norte americano como um avanço para a área dos estudos das mulheres, surgido no centro do movimento feminista lido como de segunda onda. Joan Scott (1995) ao narrar a história do termo gênero explica que, advindo da gramática, a categoria começou a ser utilizada academicamente por aquelas que não queriam estudar apenas as mulheres, mas suas relações com os demais gêneros, e, principalmente, aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres – incluindo tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas – mudaria os próprios paradigmas disciplinares.

A categoria gênero surge, portanto, como um recurso das pesquisadoras para incluir e apresentar a experiência das mulheres até então invisibilizadas. A ideia central era deslocar a mulher das notas de rodapé, “onde ela era entendida como um desvio da norma masculina ou como minoria” (Louro, 1996, p.08), para transformá-la em sujeito- objeto

3 Disponível em: <http://www.sc.anpuh.org/>. Acesso em: 04/10/2017

científico. A área ganhou força e a categoria gênero começou a ser analisada de forma interdisciplinar não só para estudos sobre mulheres, mas também sobre a construção da feminilidade, masculinidade e sexualidade.

No Brasil, de acordo com Heilborn e Sorj (1991), a construção do debate percorreu caminhos similares ao estadunidense no que diz respeito a relação estabelecida entre o movimento feminista e a Academia, em razão de muitas ativistas feministas brasileiras estarem inseridas na Universidade como docentes – o que colaborou para o trânsito das ideias. Entretanto, conforme as autoras, enquanto as feministas estadunidenses, a partir do questionamento da metodologia científica moderna, propuseram novas epistemologias e enfrentaram as lógicas disciplinares propostas nos centros acadêmicos, no Brasil as feministas se esforçaram para se integrarem as dinâmicas acadêmicas já existentes procurando certa legitimidade de seus pares, sem, no entanto, desenvolverem estratégias de rompimento com a lógica moderna científica que sustenta as Universidades.

Na prática, enquanto a institucionalização dos estudos de gênero/feministas nos Estados Unidos conduziu a criação de novos cursos universitários, no Brasil tornou-se campo de pesquisa dentro de disciplinas sob as categorias “estudos sobre mulher”, “estudos de gênero” ou “relações de gênero”. Até a década de 1970, “estudos sobre a mulher” foi a categoria mais utilizada para caracterizar as pesquisas que procuravam evidenciar a situação das mulheres. A partir de 1980, a categoria empírica mulher passou a ser gradualmente substituída pela analítica gênero.

Atualmente, a constituição do campo de gênero no Brasil, para além da categoria mulher, abarca pesquisas sobre diversidade sexual, raça, etnia, geração, construção de masculinidades, entre outras possibilidades.

Historicamente, o desenvolvimento e o avanço dos estudos de gênero e feministas, somado aos esforços dos movimentos de mulheres e feministas (COSTA, 2009) contribuíram para formulação de políticas públicas focalizadas que além de democratizarem o acesso aos direitos básicos, colaboram para construção de imaginários socioculturais outros que não o engendrado na lógica do sistema moderno colonial de gênero, tendo como marcos legais a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (2004), a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2002), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais/LGBT (2011), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

No que diz respeito a políticas públicas educacionais para a promoção do debate de gênero no Brasil, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabeleça uma educação inclusiva, a questão de gênero demorou para ser introduzida nas diretrizes que ordenam o sistema de educação. Segundo o Cadernos Secad (2007), até o ano de 2006, a única referência oficial relativa às temáticas de gênero encontrava-se nos cadernos Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo Ministério da Educação em 1998. Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos definiu como uma de suas ações fomentar a inclusão no currículo escolar de temáticas referentes a gênero e a diversidade sexual. Nesse mesmo ano, entidades governamentais lançaram o curso Gênero e Diversidade na Escola destinado a formação de educadoras/es das redes de ensino público como estratégia de reflexão sobre a prática pedagógica, a partir de um viés de gênero, e de combate às discriminações.

Apesar da inclusão do debate permanecer um desafio, a iniciativa de inserir na agenda das políticas públicas de educação diretrizes que promovam uma educação crítica e emancipadora tiveram reações contrárias. Em 2004, como resposta, surgiu no contexto brasileiro o Movimento Escola Sem Partido⁴ que tem como premissa a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Segundo Algebaile (2017) seu principal instrumento de atuação é a internet, através de um *site* o Movimento Escola Sem Partido que divulga sistematicamente suas ideias, além de oferecer instrumentos para denúncias e disseminação de práticas de vigilância – numa clara criminalização, principalmente, de docentes. Embora se auto denomine uma iniciativa de pais e estudantes, Algebaile (2017) pontua que não é possível descobrir quem são os organizadores a partir do item do menu “Quem Somos”. Com exceção do coordenador do *site*, o advogado Miguel Nagib, não há nenhum outro nome de apoiador ao Escola Sem Partido.

Miguel Nagib também é o nome central quando se pensa num propulsor de projetos de leis com base no programa da Escola sem Partido, pois conforme assinala Mattos *et al* (2017, p. 88), o advogado “disponibilizou, no *site* do programa, dois anteprojotos de lei, um estadual e outro municipal, bastando a deputados e vereadores de qualquer lugar do Brasil acessar o *site*, copiar a proposta e apresentá-la como sua nas câmaras municipais e estaduais”.

Atualmente, devido ao crescimento de bancadas conservadoras no Congresso Nacional, ligadas a fundamentalistas religiosos, tramitam sete projetos de lei no Legislativo Federal (PL 4486/2016, PL 5487/2016, PL 1859/2015, PL 867/2015, PL 1411/2015, PL 7180/2014, PL 7181/2014) e um no Senado Federal (PL 193/2016) do tipo que censuram o ensino de gênero nas escolas⁵ e estimulam denúncia de professoras que ousarem promover o debate de gênero.

Os Projetos de Lei 193/2016 e 867/2015 estão diretamente ligados ao Movimento Escola Sem Partido e visam alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a fim de instituírem nela o Programa Escola Sem Partido. O PL 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas, está atrelado a uma noção de “ensino neutro” no qual a soberania da família deva ser respeitada.

São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (Artigo 3, página 1, PL 867/2015)

O PL 193/2016, do senador Magno Malta, que é pastor da Igreja Batista e presidente da Frente Parlamentar em Defesa da Família, tem redação similar ao PL 867/2015, entretanto, acrescenta um parágrafo único ao artigo 2 que impede a escola de desenvolver temáticas relativas a diversidade sexual.

O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (Artigo 2, Parágrafo único, PL 193/2016, grifos nosso).

4 Não nos estenderemos sobre a análise crítica do Movimento Escola Sem Partido, mas indicamos: “Escola Sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.org/nossos-servicos>. Acesso: 04/10/2017

5 Atualmente, nos Legislativos estaduais, há oito projetos similares tramitando. No Estado de Alagoas um projeto foi aprovado e, após derrubado o veto do governador, transformado em lei. Para uma listagem dos projetos com links para cada um deles: <https://professorescontraoescolasesempartido.wordpress.com/vigiando-os-projetos-de-lei/>. Acesso em: 04/10/2017

Se o Programa Escola Sem Partido não foi instituído nacionalmente nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, em 2015, devido a pressão das bancadas religiosas (evangélicas e católicas), oito estados excluíram dos Planos de Estaduais de Educação metas ligadas ao combate da discriminação por identidade de gênero, por sexualidade e até mesmo por questões étnico-raciais⁶.

Conforme aponta Algebaile (2017, p.67), no terreno que conjuga a conjuntura brasileira, o Movimento Escola Sem Partido mostra uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, diversidade sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora. Para exterminar pensamentos dissidentes, o Movimento além de colaborar para criminalização de docentes e propagação de lógicas de perseguição, têm disputado os parâmetros curriculares nacionais.

Nessa direção, Louro (2004, p.130) afirma que “as políticas curriculares são (...) alvo da atenção [de setores conservadores], na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”. Dialogando com Lugones (2007), ressaltamos que no sistema colonial-moderno de gênero (racializado, eurocentrado e capitalista), no qual vive a sociedade brasileira, o “moralmente são” é branco, homem e heterossexual.

O que temos visto nos Projetos de Lei é a deturpação dos estudos de gênero/feminista, através da narrativa ficcional amplamente midiaticizada da “ideologia de gênero” se contrapondo aos valores da “família tradicional brasileira”. Mesmo sem aprovação em plano nacional do Projeto Escola Sem Partido, as propostas de censura de cátedra aliadas ao fundamentalismo religioso, presente no Congresso Nacional, criam o retorno da “caça às bruxas” – desta vez do gênero. O processo inquisitorial estabelecido, mais uma vez, tem revelado aqueles que supostamente advogam em nome do bem.

Entretanto, um “bem” centrado em dicotomias tão caras a modernidade colonial que acaba por dividir a população entre humanos e não humanos.

“Caça às bruxas” e o diálogo com os estudos de gênero/feminista decoloniais

Em meio às lutas históricas enfrentadas pelos feminismos sociais e acadêmicos para o alcance de conquistas e garantias de direitos, com possibilidades de oferecer práticas de resistência e perspectivas de projetos políticos emancipatórios, visualizamos no tempo presente, um processo de “perseguição às bruxas”, com vistas a ameaçar e sucumbir aquelas/es que produzem ciência a partir de epistemologias e/ou metodologias para além do cânone moderno.

Para Graf (2011), a perseguição e o extermínio das mulheres, denominadas “bruxas”, no fim da Idade Média, constitui parte do projeto da modernidade. A pesquisadora aponta, por um lado, que a caça às bruxas ocorreu no mesmo período de edificação da ciência moderna, ou seja, não se trata apenas de aniquilar as mulheres, mas também de destruir o conhecimento das mulheres, excluindo-o do cânone moderno.

6 Mais informações sobre o fato na matéria “Por pressão, planos de educação de 8 Estados excluem ‘ideologia de gênero’” em: 4/10/2017.

Por outro lado, Graf (2011) argumenta que embora a experiência da modernidade tenha tentado silenciar o conhecimento das mulheres, a constituição do campo dos estudos de gênero e feministas na década de 1970 compreendeu um importante marco de ruptura com o pensamento hegemônico da ciência moderna, ao que ela nomeia como “o retorno das bruxas”.

Salgado (2008) explica que esse “retorno” das mulheres a produção do conhecimento não trata apenas de “somar as mulheres” às pesquisas científicas, mas centralizá-las como sujeitas cognoscentes.

No decurso da história, cabe assinalar que por muito tempo o androcentrismo segregou o pensamento e o conhecimento científico das mulheres, revelados pela centralidade da racionalidade masculina e, de forma contundente, do sexismo na ciência.

Se a presença feminina na ciência compreendeu um campo discursivo relevante para produzir conhecimento apontando teorias, metodologias, análises e resultados para a compreensão da realidade, não sem razão, esse processo desencadeou a criação de outros conhecimentos, o que no âmbito das teorias e investigações feministas constituem distintas concepções que validam o pensamento e a razão, conforme assinala Graf(2011).

Embora possuidoras de conhecimento, muitas mulheres foram perseguidas em períodos históricos revelados durante as idades média e a modernidade, sendo consideradas “bruxas”, termo que as conduziu ao processo de perseguição, exclusão e extermínio sob a justificativa ideológica de demonização e por conseguinte a busca desenfreada para sua eliminação.

Numa perspectiva decolonial, Lugones (2014) propõe uma teoria feminista que compreenda gênero também como um marcador de opressão colonial. A filósofa demonstra que a construção de uma subjetividade generificada é uma estratégia de dominação dos colonizadores para oprimir e transformar sociedades nem sempre estruturadas nas lógicas de gênero dicotômicas, hierárquicas e heterossexuais eurocêtricas.

Lugones (2008) cita estudos sobre tribos nativo-americanas gineocráticas focadas no espiritual nas quais a fêmea é altamente valorizada, pois simboliza o princípio de idade feminino e como consequência desse pensamento a equidade entre os sexos era preservada. Além das sociedades ameríndias em que Lugones(2008, p.89). destaca *La Vieja Mujer Araña, La Mujer Maíz, la Mujer Serpiente, la Mujer Pensamiento son algunos de los nombres de creadoras poderosas*”, a autora também traz uma pesquisa sobre a sociedade africana Yoruba, onde não havia um sistema de gênero institucionalizado tendo surgido apenas após a colonização relações de gênero binárias e hierárquicas. Antes, os corpos femininos e masculinos podiam ser *obinrin* ou *okunrin* não sendo construídos biologicamente.

Nesse enquadre, a autora explica que o sistema colonial moderno de gênero extermina identidades nas sociedades colonizadas que não seguem os padrões binários europeus, naturalizando hierarquias de gênero que são interpretadas como as únicas formas de existência até hoje.

Para Lugones (2014, p.940) descolonizar o gênero incide uma práxis:

Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza

quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/ intersubjetiva da relação oprimir \rightarrow ® resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão.

Nessa compreensão, para além da opressão das mulheres, a teórica tenta mostrar que o feminismo decolonial fomenta às mulheres, instrumentais necessários à compreensão acerca da sua situação sem sucumbir a ela. A discussão remete a perspectiva contra-hegemônica e crítica à colonialidade, cujas as ideias feministas decoloniais, se propagam nos últimos tempos em vozes generificadas do continente latinoamericano que soam de modo peculiar, dando uma contribuição significativa ao estabelecer uma tomada de posição crítica, a partir daquilo que Grosfoguel (2008, p.119) anuncia como o *locus* de enunciação, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala.

As breves reflexões aqui pontuadas, dão uma direção sobre a questão fronteiriça do pensamento que constituído por um traço imaginário, constrói/desconstrói e reverbera significativamente nos estudos feministas, no qual as epistemologias tem muito a dizer.

A abordagem sobre as epistemologias feministas nas ciências humanas, tomando a questão da descolonial como eixo norteador para subsidiar o exame sobre o pensamento feminista, vem rompendo fronteiras em prol de um projeto político emancipatório. Nesse campo, a produção do conhecimento das ciências humanas tem dado uma contribuição oportuna, ao pontuar diferentes olhares numa perspectiva interdisciplinar, cujas teóricas da filosofia, da antropologia e da sociologia política auxiliam no processo de reflexão.

Por muito tempo a existência da dimensão colonizadora, representada por interesses e produções emanadas por nações euroamericanas, delinearão contextos, afinidades culturais e outras questões conduzidas pelo cânone ocidental. Em relação à condição e à produção do conhecimento da mulher, poderia assinalar ainda que o colonialismo eurocêntrico, exerceu nuances diferenciadas operadas no curso da história.

A respeito da condição da mulher, diversas produções da investigação feminista são enfáticas em afirmar o domínio na relação entre os sexos, no qual o homem assumiu o papel de colonizador perante o ser mulher, seja em relação ao corpo, desejos, vontades, modo de agir, como também no processo de produção do conhecimento. Tal versão teve como ingrediente da estrutura social o patriarcalismo, cujo predomínio histórico androcêntrico da dominação, do poder, da coerção, da exclusão e da violência definiram-se como marcadores da desigualdade entre os gêneros.

De forma análoga ao eurocentrismo, o patriarcado promoveu a colonização do homem sobre a mulher, em relação ao corpo, pensamento, comportamento e atitudes, limitando por tempos a fio, sua autonomia e independência, de modo a manter a subalternidade e a opressão.

Para ambos os casos, esse lugar da mulher se configurou como marca do processo de exclusão e invisibilidade, tanto na perspectiva do patriarcado, como na perspectiva colonizadora eurocêntrica, mas não se constituiu um impeditivo para as mulheres manifestarem e registrarem suas posições, ideias e produções científicas, registradas na história.

Nesse campo, compreendemos que a produção intelectual provocou nas mulheres o fortalecimento dos feminismos, tanto no passado quanto no presente, tem sido constitutivo

por meio de reações, debates individuais e coletivos por parte dos movimentos e ativismos feministas e acadêmicos elucidado por produções teóricas tão caras aos estudos de gênero, no sentido de romper essa condição ainda exposta.

A despeito do pensamento, consideramos que a questão culminou de maneira endógena na produção do conhecimento, sob duas vertentes: uma de caráter histórico e contumaz, ao assinalar o processo do pensar científico como atividade dos homens, sendo o espaço da ciência notadamente ocupado e legitimado pelo sexo masculino; outra de corte fronteiriço, que destaca o pensamento produzido pelo ocidente como universal, valorativo e de referência, relegando as experiências e contextos do Sul global, do qual os feminismos constitui a trilha de reflexão.

Face ao exposto, destacamos que a antiguidade já concebia a figura da mulher à condição de “outro”, invisibilizado e periférico, pois conforme assinala a filósofa feminista argentina Feminías (2007), trata-se do processo de exclusão das mulheres transmitida na história, que as torna ocultas, inaudíveis e silenciadas.

A lacuna deixada na história levou muitas mulheres, a percorrerem caminhos para registrar as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas que permearam o universo feminino. As produções teóricas oriundas de experiências, engajamentos e momentos específicos, possibilitaram investigações sobre a realidade entre os sexos, como problematizar, denunciar, contestar questões que por muito tempo foram e ainda são marcadores nas relações de poder.

O pensamento ocidental masculino universalizante e colonizador esteve na arena dos debates políticos o que privilegiou sobremaneira a figura do homem nas teorias que demarcaram direitos, relações de classes e poder, relegando às mulheres o peso da submissão e da invisibilidade, dada a escassez ou mesmo a falta de transmissão e presença nesse ramo da ciência, sendo silenciadas, ocultadas no plano na produção do conhecimento, o que não as impediu de registrar seus conteúdos. Conforme assinala Oliveira (2016, 131-2),

As teorias marxista, psicanalítica, estruturalista fizeram parte constitutiva da trajetória de feministas, tanto para compreender os desígnios das relações homem/mulher, como também para impulsionar a uma reação que levou pensadoras de diferentes áreas a identificar que aquelas teorias produzidas por homens eram insuficientes para responder as questões feministas. Pensadoras como Simone de Beauvoir, Betty Friedan, e outras aprofundaram os estudos sobre as relações econômicas, existenciais, as estruturas, o sexismo, tomando de empréstimo teorias para orientar de forma reflexiva, os complexos assuntos emanados das relações entre homem e mulher.

Dadas as contribuições desse pensamento vindo do ocidente, cabe assinalar que os fundamentos de teorias eurocêntricas fomentaram os estudos de gênero, cujos desdobramentos provocaram grande fervor e impacto na vida de mulheres de diferentes lugares, pois estimularam a reflexão acerca da condição feminina, tanto no passado quanto no presente. A epistemologia feminista oriunda da Europa constituiu-se em cânone que definiu e influenciou o pensamento, as ações, a organização, as mobilizações dos feminismos de nações não europeias.

Para o caso brasileiro, Souza (2005) narra que no período colonial o tribunal do Santo Ofício também interpelou mulheres acusadas de bruxaria, principalmente indígenas e africanas, por práticas tidas como curandeirismo. Nesse enquadre, por trás das acusações de filiação

demoníaca estão mulheres curandeiras, parteiras, rezadeiras, benzedadeiras e todas aquelas possuidoras do conhecimento não autorizado pela ciência moderna.

Cruzando o pensamento de Graf e Lugones, se o lado oculto da modernidade (epistemicídio, violências, destruição) tornou-se visível na sociedade brasileira, mais do que construir teorias de gênero e feministas críticas e não-eurocentradas, é preciso construir práticas de resistência não a partir de dicotomias (próprias da lógica da modernidade), mas de uma epistemologia que nos una.

As atitudes utilizadas para silenciar a produção do conhecimento e as práticas de pesquisadoras/es dos estudos de gêneros e feministas nos parece uma estratégia colonial para manter relações de poder e de hierarquias sociais que têm subalternizado corpos não enquadrados ao ideal do sistema moderno colonial de gênero, ou seja, corpos racializados, genereficados pelas marcas de feminilidade, desviantes da dicotomia sexual.

Considerações Finais

O interesse em abordar mesmo de modo sumário sobre as epistemologias feministas decoloniais, com diálogos e episódios que circundam particularmente o nosso tempo presente, incide em trazer algumas reflexões cujas implicações e desdobramentos recorrentes, no campo da produção do conhecimento e dos estudos feministas no contexto brasileiro, demarcaram uma posição política qualificada sobre o que se pensa acerca do gênero, ao tempo que também incorre no debate interdisciplinar, por transitar em áreas humanas e sociais do conhecimento.

As ideias assinaladas situaram o lugar que o pensamento, a produção do conhecimento ocupam em territórios ditos hegemônicos, onde figuram posturam maniqueístas que impõem valores e dogmas que ameaçam condutas educativas sobressaindo atitudes colonizadoras cujos países da América Latina e o Brasil se localizam.

Os estudos de gênero/feministas, nacional e internacionalmente, ofereceram importantes elementos de valor cognitivo para compreensão das realidades a partir das/os sujeitas historicamente subalternizados pelo sistema mundo colonial-moderno de gênero. Permitindo a construção de outros mundos possíveis a partir, inclusive, de políticas públicas que visam a real democratização e o respeito a pluralidade de existências.

A pretensa neutralidade, pregada pelo Movimento Escola Sem Partido, em nome do familismo e da boa moral, que tenta desvincular a educação das realidades sociais a partir de uma concepção acrítica e proibir o debate de gênero só serviria para a manutenção de discriminações e violências. Atualmente, mais de 5 mil feminicídios ocorrem por ano no Brasil (Garcia et al., 2015); já no que diz respeito aos assassinatos por homofobia ultrapassam trezentos por ano (GGB, 2015).

Se o incremento da produção científica feminina para as diferentes áreas do conhecimento partiu do interesse das mulheres em compreender a realidade, em nosso entendimento, condutas masculinas revelaram marcas de desconforto, ameaça e mesmo por disputas ante as veredas do pensar, cujas problematizações sempre foram muito caras para as mulheres.

Talvez seja o tempo de recuperar gênero como um campo científico, discursivo e legitimado, além de *locus* da produção de um conhecimento situado que promove a reflexão a partir da realidade de corpos historicamente destituídos de humanidade.

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio(org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- BOXER, Marilyn, J. For and About Women: the theory and practice of women's studies in the United State, In KEOHANE, N. O.; ROSALDO, M. Z e GELPI, B., *Feminist Theory. A critique of ideology*. The University of Chicago Press, 1982.
- BRASIL, Ministério da Educação. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos Secad 4 - Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, DF, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Saúde (2006). Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- _____. Ministério da Saúde (2002). Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- _____. Ministério da Saúde (2004). Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher: princípios e diretrizes. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- _____. Ministério da Saúde (2011). Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT). Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- COSTA, Ana Maria. Desenvolvimento e Implementação do PAISM no Brasil, em GIFFIN, Karen, *Questões de Saúde Reprodutiva*. Rio de Janeiro-Editora Fiocruz, 1999.
- FEMENÍAS, María Luisa. Esbozo de un Feminismo Latinoamericano. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, Vol.15, Nº 01, Jan/Abril 2007, pp 11-25.
- GARCIA, Leila Posenato et al. (2015). Estimativas corrigidas de feminicídios no Brasil, 2009 a 2011. *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 37, nº 4-5, pp. 251-7.
- GGB – Grupo Gay da Bahia (2015). *Relatório 2015: assassinatos de LGBT no Brasil*. Salvador: GGB. Disponível em: <<http://en.calameo.com/read/0046502188e8a65b8c3e2>>. Acesso em 03/07/2017
- GRAF, Norma Blazquez. El retorno de las brujas: incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciência. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. México, 2011.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008. pp 115-147.
- HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil, in: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221.

LUGONES, María. Colonialidad y género, *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73- 101, julio-diciembre 2008.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATTOS, A.; MAGALDI, A.; COSTA, C; SILVA, C; VELLOSO, L.; LEONARDI, P.;

ALBERTI, V.; PENNA, F. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio(org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

OLIVEIRA, Catarina Nascimento de. Epistemologia feminista sob a ótica do Sul Global. In: VEIGA, Ana Maria, LISBOA, Teresa Kleba e WOLFF, Cristina Scheibe. *Gênero e violências: diálogos interdisciplinares*. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 121-141 (Série Diversidades).

SALGADO, Martha Castañeda. *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. México, 2008, p. 01-134.

SOUZA, Laura de Mello. *O diabo e a Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: UMA PESQUISA-AÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Prof^a Dr^a. Fernanda de Souza Cardoso
Professora Efetiva da UNIMONTES
nandascard@yahoo.com.br

Fernanda Fonseca Lima
Licenciada em Educação Física pela UNIMONTES
fernandafonseca10@yahoo.com.br
Apoio: FAPEMIG

Palavras-chave: sexualidade, adolescência, educação sexual.

1. Introdução

Para a Organização Mundial da Saúde, a adolescência é uma fase considerada como a segunda década da vida, compreendida entre os 10 aos 19 anos (OMS, 1993). Osório (1992) afirma que a adolescência é uma etapa da vida na qual a personalidade está em fase final de estruturação e pontua que a sexualidade se insere nesse processo, sobretudo como um elemento estruturador da identidade do adolescente.

De acordo com Pereira (2007, p. 26) a sexualidade “além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental do existir; manifesta-se do nascimento à morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento humano, construindo-se ao longo da vida”.

Embora a sexualidade seja inerente a diferentes áreas da vida: cultural, religiosa, econômica, histórica e ideológica, ela ainda é tratada sob prisma do senso comum em que os estigmas, estereótipos, banalização, mitos, tabus e credices ainda predominam (PEREIRA, 2007), dificultando sua abordagem durante a formação do adolescente que está cada vez mais cedo iniciando a vida sexual, tornando-os vulneráveis a gravidez precoce, a doenças sexualmente transmissíveis (BRÊTAS, 2003).

Quando se fala neste assunto, cabe ressaltar que os pais apresentam enormes dificuldades em lidar com a sexualidade dos filhos e filhas adolescentes, transferindo, muitas vezes, o papel educativo a terceiros e reproduzindo formas disciplinares de controle, propagando assim um ciclo por muitas gerações. A maioria dos pais atribui a tarefa da orientação sexual de seus filhos à escola e esta, por sua vez, apresenta dificuldade em cumprir tal tarefa (BRÊTAS; OHARA, 2005).

Pakker (1991, p.17) ressalta que cada vez mais, a sexualidade tem sido tema de discussão e debate, não apenas na sociedade brasileira, mas em todo mundo. Sendo assim, a sexualidade deve ser um tema de debate entre pais, educadores e profissionais de saúde. Porém não tem sido fácil, mesmo nos dias atuais, essa discussão. Existe a preocupação de que os adultos que cercam os jovens, a saber, pais e professores, têm dificuldades em abordar o referido tema no dia-a-dia, impedindo que os adolescentes obtenham informações de fontes seguras para esclarecer suas dúvidas (CANO; FERRIANE; GOMES, 2000).

Todas as problemáticas que envolvem este tema são trazidas pelos educandos e educandas para dentro da escola e cabe, portanto, a esta instituição desenvolver ações críticas, reflexivas e transformadoras, direcionadas a este contexto e que objetivem solucionar algumas delas.

A tríade escola-família-saúde apresenta-se como uma alternativa para se buscar melhores estratégias de orientação sexual aos adolescentes, objetivando encontrar maneiras de informar e orientar os jovens para que protejam ao máximo sua iniciação sexual, tenham responsabilidade diante desta vivência, auto-estima e pratiquem sexo com segurança (CANO; FERRIANE; GOMES, 2000). Trabalhar com questões de sexualidade envolve, além de questões metodológicas e técnicas do processo de aprendizagem, valores morais e éticos os quais ligam a escola aos demais espaços de sociabilidade dos sujeitos (JOCA, 2009).

Ao observar de perto os educandos e educandas de uma escola pública da cidade de Montes Claros - Minas Gerais / Brasil percebemos diversos comportamentos de risco, alguns destes relacionados à problemática da sexualidade. Algumas ocorrências expuseram a situação: conversas indiretas com alunos e professores, exposição de fatos vivenciados pelos alunos aos docentes da escola, situações de gravidez precoce na própria instituição. Na intenção de aproximar a escola dos alunos e alunas, intensificar a benéfica relação entre docentes e discentes e ampliar a abordagem do tema sexualidade dentro do ambiente escolar, surgiu a proposta desse estudo, entendendo que a escola é um ambiente adequado e propício para discussões de temas que vão de encontro a verdadeira realidade, dificuldades e dúvidas da vida dos educandos e educandas.

Assim, este trabalho teve como objetivo geral: investigar por meio da metodologia da pesquisa-ação o tema da sexualidade em uma escola pública da cidade de Montes Claros - MG, intervindo nesta realidade de maneira lúdica e educativa, através de um Projeto de Intervenção voltado aos e às adolescentes da mesma. Dentre os objetivos específicos temos: 1) produzir um diagnóstico pelo viés dos alunos e alunas, referente à problemática da sexualidade na referida escola, analisando a realidade

encontrada para uma melhor intervenção; 2) propor mudanças no cotidiano escolar que permitissem colher informações e pensar estratégias mais eficientes para o trato com o tema da sexualidade; 3) verificar os efeitos dessa metodologia na perspectiva dos(as) adolescentes da escola, a partir das ações propostas no Projeto de Intervenção.

2. Fundamentação teórica

Dentre os diversos conceitos de sexualidade, destacamos aquele que a concebe como dimensão humana que envolve: gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução. “É experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos” (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 29)

Nesse sentido, pode-se entender que a sexualidade está em constante movimento ao longo da vida, pois envolvem questões que aprendemos, reaprendemos, experimentamos e escolhemos durante todo o nosso desenvolvimento. A sexualidade articula processos biológicos e socioculturais, embora tenham uma expressão singular em cada sujeito, é um processo subjetivo, mediado através do corpo, da experiência, da troca, da procura, das projeções construídas no decorrer da vida (MANDÚ; CORRÊA, 2000).

No que se refere à adolescência, partimos da tese segundo a qual é preciso “percebê-la como um período necessário e único do desenvolvimento humano tão importante quanto à infância e a idade adulta” (ARAÚJO, 2007, p.8), na qual se aflora de modo mais incisivo a sexualidade como um fator determinante para a construção da personalidade do indivíduo.

Martins et al. (2006) diz que a juventude é uma fase é também momento de sentimentos contraditórios, ambivalentes, busca pelo prazer e de grande interesse por aventuras e desafios. Miguel e Tonelli (2007) apontam que existem mais quantidades de material midiático produzidos aos adolescentes do que publicação de material informativo acerca do tema. E as informações transpassadas pela mídia, quando compartilhadas restritamente entre os próprios adolescentes, acabam por gerar uma visão superficial e preconceituosa sobre opção sexual, prática sexual, prazer, prevenção de DST e gravidez, entre outras questões (SOUSA; FERNANDES; BARROSO, 2006).

Para Lima, Fonseca e Guedes (2010) as influências do cotidiano, juntamente com a transição física e psicológica características da adolescência, acabam por levar os jovens a adotarem atitudes associadas ao início precoce e inadequado da prática sexual.

E essa iniciação sexual precoce tem acarretado uma preocupação cada vez maior entre profissionais da saúde, pais e professores, pelo fato de estarem acompanhadas da falta de conhecimentos sobre concepção e uso de contraceptivos (CANO; FERRIANI; GOMES, 2000).

Costa et al. (2001) afirmam que a sexualidade não pode ser considerada isoladamente, mas dentro de um contexto global da vida do(a) adolescente, no qual se inclui seu relacionamento com os companheiros, sua vida familiar, seu trabalho ou sua atividade escolar. Daí a importância de todos os aspectos e contextos que envolvem os(as) jovens estarem atentos e coletivamente preparados a auxiliá-los quanto às dúvidas, os receios e as experiências que estejam relacionadas à sexualidade de cada um. É essencial formar uma rede de apoio ao adolescente para que este tenha clareza sobre o que é, o que envolve e a melhor maneira de vivenciar sua sexualidade.

Dentro desta rede estaria também a escola, que deve ser um espaço de formação e informação, e o ensino-aprendizagem de seus conteúdos deve contribuir para inserção dos discentes no seu dia-a-dia, nas questões sociais. A escola hoje deve se preocupar com suas metodologias de ensino, práticas pedagógicas, orientações e direcionamentos aos alunos, assumindo-se como espaço de transformação social, construção de significados éticos que são necessários para a formação e vivência de uma verdadeira cidadania (BRASIL, 1996).

Sendo assim pode-se considerar que o cuidado com próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são todos temas que ganham um novo estatuto, pois tais temas devem atravessar e serem inseridos em todos os componentes curriculares, como preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.27).

Enfim, o trabalho com essa temática na escola pode ser bastante diversificado, buscando conhecer o que os adolescentes pensam sobre ela em geral, assim como sobre a sua própria sexualidade, de maneira que se possa contribuir efetivamente para que as vivências dessa dimensão humana se desenvolvam de maneira preventiva e saudável.

3. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, fundamentada em um estudo descritivo- exploratório, mediado pela pesquisa-ação visando abordar questões relacionadas à sexualidade e aos adolescentes, cujo cenário foi uma escola pública localizada na cidade de Montes Claros – Minas Gerais / Brasil.

Este estudo se deu a partir de um Projeto de Intervenção proposto pelo PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Educação Física; subprojeto Oficinas do Jogo/Esporte – Educação) inserido na escola campo. Todos os passos da pesquisa foram feitos paralelamente ao projeto proposto à escola pelo PIBID.

Durante as intervenções do PIBID foram ouvidos relatos dos(as) adolescentes acerca da ausência de diálogo na escola e na família sobre sexualidade, considerando ainda a dificuldade de alguns professores e dirigente da escola em trabalhar com a temática, bem como, pela observação, foi percebida a existência de diversos comportamentos de risco experimentados pelos(as) adolescentes da escola, com relação à sexualidade. A partir desse quadro, foram selecionados dez (10) alunos - de ambos os sexos - matriculados no 3º ano do ensino médio para participarem da pesquisa e das ações de intervenção, justificando a escolha por ser esta a maior faixa etária do referido período, o que poderia sugerir mais experiências vividas pelos(as) discentes. Após todos os trâmites éticos exigidos pela legislação, todos os alunos então selecionados, participaram de todas as etapas propostas pela pesquisa-ação.

3.1. Identificação dos Métodos e Instrumentos Utilizados

Para traçar um diagnóstico e realizar um levantamento sobre o tema sexualidade na perspectiva dos adolescentes da escola, os dados foram coletados em duas fases distintas para que estes pudessem colaborar com as ações posteriores: a) por meio da técnica Grupo Focal, que para Gondim (2003) tem como objetivo a coleta de dados por meio de interações grupais, ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador; foi feito um grupo focal antes das intervenções propostas pela pesquisa-ação, com o objetivo de realizar um diagnóstico da realidade encontrada, e um grupo focal após as intervenções, visando verificar os possíveis resultados das ações; b) um diário de campo, sendo feito registros e levantamento de dados após cada intervenção da pesquisa-ação.

3.2. Procedimentos

Após os procedimentos éticos exigidos em lei, foi realizado o primeiro contato com os(as) alunos(as) integrantes da pesquisa, foi explicado o objetivo da pesquisa e seu objeto de estudo. Logo depois foi realizado um Grupo Focal que denominou-se “diagnóstico”, tematizando a “Sexualidade”, buscando identificar como ela é abordada na escola e na família; e como a mesma é compreendida pelos(as) adolescentes. O roteiro do Grupo Focal incluiu questões referentes à: definição de sexualidade; família e sexualidade; sexualidade na escola; métodos contraceptivos e gravidez na adolescência.

Após as problemáticas levantadas pelo grupo focal, foi elaborado, num segundo momento um Projeto de Intervenção com o tema “Sexualidade na Adolescência”. Esse projeto foi desenvolvido com o objetivo de intervir de maneira lúdica, e ao mesmo tempo educativa, bem como realizar uma educação preventiva relacionada às Doenças

Sexualmente Transmissíveis e Métodos Contraceptivos, tendo em vista a otimização da vida. Nesse projeto foi feita uma (1) intervenção por semana, de 50 minutos cada, totalizando onze (11) sessões ao final do projeto.

As sessões aconteceram em um ambiente previamente planejado, em uma sala decorada sendo atrativa aos jovens, visando uma maior participação do público-alvo.

Este projeto foi dividido nas seguintes ações (que serão melhor explicadas posteriormente): 1) Abertura do projeto. 2) Aulas sobre Relações de gênero. 3) Palestra sobre “Doenças Sexualmente Transmissíveis”. 4) Aulas sobre Métodos contraceptivos e DST. 5) Produção de Documentário. 6) Fechamento do projeto.

Sobre o Diário de Campo, ressaltamos que algumas questões contidas no mesmo foram descritas no decorrer da pesquisa, pois também por meio destes foram levantados dados que orientaram as ações pretendidas.

4. Discussão dos resultados

Os resultados dessa pesquisa serão aqui apresentados por três momentos distintos, tal qual o delineamento da pesquisa. O primeiro tópico discorrerá sobre o Grupo focal feito inicialmente, chamado de “Diagnóstico”, exatamente, porque o mesmo propôs diagnosticar da realidade encontrada na escola. O segundo tópico abordará as ações da pesquisa-ação, descrevendo as atividades propostas, com a apresentação do diário de campo e das intervenções. E, finalmente o terceiro tópico, que descreverá os resultados da pesquisa-ação através da visão dos(as) alunos(as), dados esses que foram coletados também através de um segundo Grupo Focal.

4.1. Grupo Focal “Diagnóstico”

Inicialmente, foi proposto aos(às) adolescentes que eles discorressem sobre o que entendiam por sexualidade. Entre as respostas foi possível verificar que a grande maioria dos(as) jovens associou o tema somente ao ato sexual. Segue um dos relatos: *“Eu entendo que é sexo né, um ato entre duas pessoas, que é consumido né? É isso: sexo, sexualidade pra mim é sexo”* (ALUNO 5).

Barbieri (1993, p.7) apresenta o conceito de sexualidade em seus estudos, considerando-a como “o conjunto das maneiras, as mais diversas, de relacionamento das pessoas enquanto seres sexuados, com outros seres também sexuados, em intercâmbios que, como tudo o que é humano, são ações e práticas carregadas de sentido”.

A sexualidade é uma manifestação psicoafetiva individual e social que ultrapassa sua base biológica, que é o sexo. Em nosso meio, ainda é considerada um tabu, sendo muitas vezes enfatizado apenas o que é negativo e prejudicial do sexo; “aquilo que é biológica e psicologicamente positivo, que constitui a base do amor, do prazer, da convivência, da família e da própria sobrevivência humana é relegado” (BRÊTAS; SILVA, 2005, p.6-7).

Os(as) jovens participantes desta pesquisa, através do grupo focal, não estão errados em afirmar que sexualidade para eles é sexo, porém essa visão simplória da sexualidade impede que eles descubram muito mais sobre eles mesmos, sobre o que são, ou o que eles podem ser ou fazer. Impedem de vivenciar a sexualidade de forma consciente e compreender todas as mudanças que essa pode trazer. Entender que a sexualidade

permeia todas as nossas ações, e que é algo muito mais além da relação sexual, e que sua vivência tem início desde o nascimento, pode amenizar a dificuldade de falar sobre a questão, desvelando-a como parte das descobertas sobre o próprio corpo, o afeto e o prazer, favorecendo o amadurecimento afetivo e sexual (ALVES; VIANNA, 2003).

Após conhecer a visão dos adolescentes sobre o que é sexualidade, buscou-se identificar onde ou com quem os adolescentes tiram as dúvidas sobre o tema e de que forma o assunto é tratado.

Foi observado que nenhum dos jovens do sexo masculino sanam suas dúvidas com alguma pessoa, relatando que não possuem dúvidas sobre o tema, e que têm vergonha em abordar tal temática com a família. Eis um dos relatos:

“Primeiro, eu não tiro com ninguém, eu tento me entender sozinho [...] eu não tenho coragem de chegar pra minha mãe e perguntar sobre o tema assim, porque [...] tudo ela pensa pra mim tomar cuidado e tal, me prevenir, porque esse mundo tá perdido, que eu sou novo pra pensar em sexo, então, eu não trato esse tema com ela não. Eu não pergunto pra ninguém por que eu não tenho coragem[...]” (ALUNO 1).

Em relação às meninas, muitas falaram que tiram as dúvidas com seus familiares, mães e tias. Essa relação com a família é saudável, pois a comunicação entre pais e filhos ao abordar este assunto contribui para o esclarecimento das dúvidas que surgem no processo de desenvolvimento dos jovens, auxiliando estes últimos na melhor maneira de entender e vivenciar sua sexualidade (CANO; FERRIANE; GOMES, 2000). O ambiente familiar é fundamental na formação de um indivíduo, uma vez que é através deste meio que ocorre a aprendizagem e consolidação de valores essenciais a vida adulta, como disse o aluno 9: *“Eu procuro tirar dúvidas com minha mãe sempre. Sempre foi aberto eu e ela chegar e conversar, e é um assunto tratado normalmente, ela sempre me deu a liberdade de chegar e perguntar tudo o que eu tenho dúvidas [...]”*.

Charbonneau (1987) afirma que o tema sexualidade ainda encontra-se cercado de mistério e tabus, e que deveria haver clara discussão entre adultos e adolescentes inexperientes. Porém, esta ação se torna cada vez mais dificultada, uma vez que nem sempre pais e filhos se comunicam, se “encontram” ou dialogam; e eis que se conviver ainda com as novas relações construídas no âmbito familiar, com os novos modelos edificados.

Diante do silêncio em casa, o adolescente tende a procurar informações com outros adolescentes também imaturos, contribuindo, dessa maneira, para a prática do sexo de forma insegura (ZAGONEL, 1999).

Quando perguntados se algum professor já abordou o tema sexualidade na escola, os jovens em grande parte responderam que nenhum professor se manifesta sobre tal assunto, como ressalta o aluno 5: *“Aqui muito tempo atrás já teve palestras sim, hoje não, hoje não tem, a não ser que a gente pergunte os professores né, assim, de biologia também”*.

A exceção em que se aborda o tema sexualidade na matéria de biologia, como mostrado no relato acima, vai contra a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais que ressalta a transversalidade da temática (BRASIL, 1997). Pereira (2007, p.59) aponta que “praticamente todas as escolas trabalham a sexualidade apenas como conteúdo das Ciências Naturais e, geralmente, o fazem por meio da discussão sobre a reprodução

humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano”.

É importante os alunos conversarem com seus professores, pois esses podem ser uma fonte segura para buscar informações corretas sobre o assunto. Todavia, quando perguntados se sentiam confortáveis para abordar esse tema com seus professores, quase todo grupo manifestou que não abordam esse tema dentro da escola, exatamente pela falta de confiança e comunicação com os professores.

A relação que caracteriza o ensinar e o aprender transcorre a partir de vínculos entre as pessoas, e a base dessa relação de vínculos é a afetividade. Para aprender, são necessários “dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (...). Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-52). Entretanto Murani (1996) afirma que também é importante considerar o fato de que o professor pode sentir-se despreparado em lidar com aspectos da orientação sexual junto aos alunos, pressupondo-se assim, que, os professores, muitas vezes, não tratam desse tema com seus alunos devido à falta de conhecimentos.

Alguns alunos, porém, enfatizaram que quando existe uma relação de afetividade e confiança com algum professor, é possível a discussão do tema entre docentes e discentes: *“Se eu for conversar eu me sinto confortável sim, mas depende do professor, porque não são com todos que eu converso”* (ALUNO 1).

Logo, os alunos foram questionados se eles consideram importante a discussão sobre sexualidade dentro da escola. Muitos responderam que sim, e que a escola seria o lugar apropriado para sanar dúvidas e aprender mais sobre o assunto. Como descreve o aluno 6: *“Sim, porque a escola é um lugar de aprendizagem”*.

A escola torna-se um local privilegiado no processo educacional, numa educação preventiva. Um aspecto importante a ser analisado é que alguns participantes acham importante trabalhar esse tema na escola porque não o tratam dentro da família. Abaixo temos uma fala que exemplifica bem esta questão: *“Concordo, porque eu tenho vergonha de falar com os meus pais aí os professores podem tirar as dúvidas da gente”* (ALUNO 11).

Torna-se importante ressaltar que a escola não deve tratar esse tema sozinha, pois não deve e não pode dar conta de tudo aquilo que o aluno enfrenta; deve andar em parceria com a família e sociedade ao se tratar deste e de outros assuntos. Os Parâmetros curriculares sugerem que a orientação sexual oferecida pela escola aborde com discentes as repercussões das mensagens transmitidas pela mídia, pela família e pelas demais instituições presentes na sociedade. *“Trata-se de preencher lacunas nas informações que a criança e o adolescente já possuem e principalmente, criar a possibilidade de formar opinião a respeito do que lhes é ou foi apresentado”* (BRASIL, 1997, p. 16).

Continuando com o diagnóstico, procurou-se verificar se o público-alvo tinha algum conhecimento sobre métodos contraceptivos e qual importância eles dariam ao seu uso. A grande maioria relatou conhecer alguns métodos contraceptivos, relacionando-os à prevenção de doenças e uma gravidez indesejada. Abaixo, um relato exemplifica a realidade encontrada:

“É, eu também tenho um conhecimento básico disso, também acho super importante, porque, prevenir contra uma gravidez indesejada, uma doença sexualmente transmissível e acho que deveria ter mais informações sobre isso principalmente para os jovens” (ALUNO 10).

Mesmo com a crescente propagação de informações sobre sexualidade, a inteorização das normas contraceptivas entre nós é frágil. Pela característica da cultura sexual brasileira, a saber: manutenção de uma prática espontaneísta e pouco reflexiva da sexualidade entre os jovens, existe o reforço dos estereótipos de gênero e a dificuldade da adoção de medidas preventivas à gravidez e às DST/ Aids (HEILBORN et al., 2006).

Foi possível observar que ao serem perguntados sobre os métodos, os adolescentes em suas respostas relataram apenas o uso da camisinha e remédios anticoncepcionais como exemplo de contraceptivos, inferindo o pouco conhecimento por parte dos jovens.

E ao serem questionados sobre o que eles pensam sobre gravidez na adolescência, os jovens foram unânimes nas respostas, enfatizando que a adolescência não é a fase apropriada para ter filhos. Entre as respostas foi possível encontrar a justificativa de que a juventude é para aproveitar a vida.

Porém, a maioria dos adolescentes, tanto os meninos quanto as meninas citaram que sendo eles jovens, não teriam condições financeira de sustentar uma criança, pois ainda estão em fase de estudos e pensam em estabilizar a vida para melhor cuidar dos filhos. O aluno 11 assim disse: *“acho também uma burrice, porque a gente não tem estrutura familiar, tem que ter estudo, trabalho, uma casa, aí sim pode ter filho”*.

4.2. Projeto de Intervenção

Na presente pesquisa-ação, valorizou-se a imersão no contexto em interação com os participantes da pesquisa. Nesse sentido foi proposto um Projeto de Intervenção, sendo esse dividido em seis momentos, que será apresentado aqui, juntamente com outra estratégia metodológica utilizada, o diário de campo. Para esclarecer melhor como se seguiu a pesquisa, em alguns momentos, traremos paralelamente, de forma objetiva, o que estava contido no diário de campo. No desenvolvimento do projeto de intervenção, cujo tema foi “sexualidade”, procuramos compreender os significados atribuídos às diferentes etapas que constituíram o mesmo, bem como buscamos trazer à tona as urgências e dificuldades encontradas na fase do diagnóstico, apresentadas no tópico anterior, e analisar as possíveis transformações ocorridas.

Para serem realizadas as intervenções do projeto, foi preparada previamente uma sala exclusiva, sendo chamada pelos próprios alunos de “Sala do Projeto”. A ideia da preparação dessa sala era fazer com que os(as) adolescentes se sentissem mais a vontade para participar das aulas, sendo decorada de modo a atrair os(as) jovens para uma maior socialização, contendo cartazes e panfletos informativos sobre sexualidade. Os(as) alunos(as) que participaram do projeto podiam acessar a sala a qualquer momento. A cada intervenção foi possível notar a ansiedade dos alunos para irem à sala do projeto, se sentarem nos lugares por eles já escolhidos, ou seja, o intuito da criação da sala pareceu mesmo auxiliar os jovens a se sentirem mais a vontade e livres para falar e discutir os assuntos propostos nas etapas em questão.

1º momento: Abertura do Projeto

Para reunir todos os alunos e anunciar o início do Projeto de Intervenção, foi organizado um momento na escola onde seria apresentado o tema do projeto: “Adolescência e Sexualidade”. Para este fim, convidou-se um profissional da área da Psicologia que trabalha a mais de 10 anos na área de comportamento de risco com adolescentes, além de ser professor universitário, atuante no Departamento de Educação da instituição onde leciona. A palestra se concentrou em torno do conceito e da importância da Sexualidade na fase da adolescência, com direcionamento de suas vivências, dificuldades e preconceitos sobre este assunto.

Diário de campo: Nesse momento pôde-se perceber uma grande receptividade dos alunos que demonstraram muito interesse pelo assunto proposto. Os jovens ficaram empolgados com o tema e ansiosos para o início das aulas que abordariam a “sexualidade”, como eles mesmos disseram. Após a palestra, os alunos foram chamados para uma pequena discussão sobre a mesma, já sendo relatado por eles, que o que pensavam sobre sexualidade era totalmente diferente do conceito abordado pelo palestrante. Assim ressaltaram que já era possível se corrigirem ou a algum colega caso fosse falado que o que eles iriam ver nas aulas de sexualidade era sexo; ou seja, ampliaram a concepção que tinham anteriormente. Pode-se assim perceber uma mudança já inicial no conceito de sexualidade e o valor que os alunos davam a essa temática.

2º momento: Relações de Gênero

A sexualidade engloba vários aspectos essenciais para que este conteúdo seja ministrado de maneira eficaz. Um desses aspectos que devem ser levados em consideração é o gênero, uma vez que, de acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 98-99): o conceito de gênero está relacionado ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos; “enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social”.

Assim, para dar início as intervenções do Projeto, foi escolhida a temática Relações de Gênero, e para a sua abordagem foram propostas duas (2) intervenções de 50 minutos cada.

3º momento: Palestra sobre DST's

Nas últimas décadas, o controle das Doenças Sexualmente Transmissíveis se transformou em um problema de saúde pública, não apenas por sua alta incidência e prevalência, mas por suas consequências, como as complicações psicossociais e econômicas (FERNANDES et al., 2000).

Muitos obstáculos culturais e emocionais ainda dificultam o trabalho de prevenção da AIDS e das DST's. Um desses é o sentimento de “onipotência” dos adolescentes que os levam a acreditarem que com eles “nunca vai acontecer” e que eles estão imunes a qualquer perigo. “Assim eles se colocam diante do HIV, acreditando que não pegam AIDS e, portanto, não são necessários comportamentos preventivos como o uso da camisinha [...]” (SUPLICY et al., 1995, p. 86).

Com o objetivo de oferecer informações acerca do tema “Doenças Sexualmente Transmissíveis”, foi organizado uma segunda palestra acerca do tema, sendo convidada uma acadêmica do curso de medicina de uma universidade local para falar sobre o assunto.

Diário de campo: Usando recursos tecnológicos, com imagens ilustrativas de doenças sexualmente transmissíveis, os jovens ficaram chocados e assustados pelas consequências de não se usar camisinha, sendo perceptível essa reação quando reunidos para uma discussão logo após a palestra. Os jovens não tinham informações sobre as doenças existentes, conhecendo anteriormente somente a AIDS. Na referida palestra foi possível oferecer mais informações aos jovens, bem como alertá-los sobre os perigos e consequências de uma relação sexual sem o uso de preservativos.

4º momento: Métodos Contraceptivos e DST

Bueno (2001) ressalta que a Educação Sexual, nos tempos de HIV/AIDS tem uma função extremamente relevante na prevenção do vírus e da doença. Alencar (2007) afirma que essa educação deve estar voltada também para as questões de sexualidade e sexo seguro, como forma de promoção da saúde sexual.

Nesse sentido, foram propostas duas (2) intervenções voltadas para informações sobre o sexo seguro e Doenças Sexualmente Transmissíveis, de 50 minutos cada; sendo que a primeira teve como objetivos: refletir sobre os mitos relacionados à anatomia, fisiologia, anticoncepção e doenças sexualmente transmissíveis.

Diário de campo: Essa aula foi bastante produtiva, sendo necessária mais uma intervenção para encerrá-la. Ao serem lançadas as questões sobre mitos e realidade em forma de jogo, os adolescentes ficaram entusiasmados com a intervenção, o que gerou muita discussão e dúvidas dos alunos acerca das frases trabalhadas. Os(as) alunos(as) no decorrer da aula apresentavam risadas maliciosas, piadinhas e brincadeiras acerca do tema referido, chegando a utilizar celular para repassar imagens impróprias, sendo preciso nesse momento chamar atenção dos alunos e conversar com eles sobre a seriedade da proposta em discussão. Todavia essa aula foi, de acordo com os alunos, uma das aulas mais importantes do projeto.

Já na segunda intervenção foi permitido explorar a criatividade frente aos temas trabalhados, sendo solicitado a produção de cartazes sobre métodos contraceptivos. Foi dado aos(as) alunos(as) material de apoio como cartilhas e panfletos que abordavam o mesmo tema.

Diário de campo: Os(as) jovens puderam, nessa aula, construir seu próprio conhecimento acerca das temáticas propostas ao consultar os materiais disponíveis. Foi permitido também o acesso à internet para maiores informações. Os meninos participaram pouco da atividade, sendo somente as meninas responsáveis pela construção, porém, esses ajudaram com as informações pertinentes ao tema da equipe. Foi possível também que os(as) alunos(as), no decorrer da construção dos cartazes tirassem mais dúvidas acerca dos métodos contraceptivos.

5º momento: Documentário

Para os(as) alunos(as) se expressarem acerca de tudo o que foi trabalhado no projeto, e exporem sua opinião sobre o mesmo, foi proposto a produção de um documentário gravado em áudio e vídeo de livre criação dos alunos com o seguinte título: “Juventude e Sexualidade”. A forma de abordagem, bem como conteúdo e participantes do vídeo foram de responsabilidade dos alunos. Porém, era permitido que os alunos buscassem ajuda como ideias e cenário para gravação.

Os(as) alunos(as) então montaram um esquema de gravação que falasse sobre o que eles vivenciaram no projeto. Eles(as) foram às ruas perguntar o que as pessoas entendiam sobre sexualidade, falaram sobre a abordagem do tema na família, bem como a importância da discussão desse assunto entre pais e filhos, e ao final do vídeo falaram das opiniões pessoais sobre o Projeto.

Os alunos ficaram bastante empolgados por eles mesmos produzirem algo sobre a realidade que vivenciam, apresentando sobre a ótica deles próprios, o que pensam, passam e sentem.

6º momento: Fechamento

Para o encerramento do Projeto de Intervenção, foi programado um pequeno evento para os(as) discentes exporem os trabalhos construídos durante as intervenções, bem como para a apresentação do documentário produzido. De início, foi apresentado um documentário com o tema “Sexo na Adolescência: na escola, em casa e na igreja”, oferecendo aos alunos informações de como esse tema é abordado em outros lugares. Durante a referida programação foram distribuídas cartilhas relacionadas ao tema da sexualidade.

Ao final do evento foi organizada uma gincana, chamada Quiz (Torta-na-Cara). Essa atividade teve o objetivo de promover um momento lúdico e de descontração com os alunos, sendo ao mesmo tempo uma atividade dinâmica e educativa. Era lançada uma pergunta relacionada às temáticas abordadas durante as aulas do Projeto de Intervenção, e dois alunos disputavam entre si, através de uma corrida quem responderia primeiro a questão, caso esse acertasse, o outro aluno recebia uma torta na cara (sendo essa um prato com chantilly), finalizando assim o projeto.

4.3. Grupo Focal - Avaliação

Como ação final dessa pesquisa, os(as) discentes foram reunidos novamente para a realização de outro grupo focal, este com a finalidade de verificar os possíveis resultados das intervenções aplicadas, se houve ganhos e/ou transformações. Considerou-se metodologicamente que a pesquisa contaria com um grupo focal diagnóstico e outro para avaliação final de todo projeto de intervenção, podendo desta maneira complementar ou reforçar questões levantadas e compreendidas no decorrer da pesquisa-ação, na perspectiva daqueles que participaram de todas as etapas.

A primeira questão do roteiro do grupo focal de avaliação teve por objetivo averiguar, por parte dos adolescentes, o conceito da sexualidade após as intervenções. Foi possível inferir que todos os jovens tiveram uma mudança na sua percepção sobre o tema. Cada um, a sua maneira, pôde entender e refletir que sexualidade vai muito além da relação

sexual, os jovens perceberam que o tema está muito mais relacionado à totalidade da vida e não apenas a uma parte dela, ou seja, não se refere apenas ao ato sexual.

Nas discussões promovidas durante as intervenções, na troca de ideias com os colegas e nas atividades propostas, os alunos puderam (re)construir o significado do termo sexualidade. Neste sentido trazemos os dizeres do aluno 4: *“Assim, eu gostei muito do tema sabe, do decorrer das coisas que teve, as entrevistas aqui foi muito bom também, as pessoas falando, nem eu sabia assim muito sobre sexualidade, aí foi pegando de cada um, daqui da gente, sobre a gente aqui”*.

Interessante notar ainda um ponto crucial na fala do aluno acima referenciado quando esse diz *“pegando de cada um, daqui da gente, sobre a gente aqui”*, pois entendemos a essencialidade de aproximar o conhecimento da realidade do próprio aluno, pois só assim há garantia de aprendizagem, de produção de sentidos por parte do mesmo; ou seja, é preciso que as coisas saiam *“daqui da gente”* e não o contrário, que digam *“sobre a gente”* e estejam voltadas à mudança desta própria gente.

Os alunos foram instigados a falar sobre qual importância deram a discussão do tema sexualidade dentro da escola, pela maneira em que eles vivenciaram. Dentre os relatos foi possível destacar o aprendizado de novas informações, como coloca o aluno 8: *“Eu achei importante porque a gente aprendeu mais coisas entendeu, tipo assim, tem gente que já sabia, só que ai aprendeu mais coisas e, tipo é isso, achei importante”*.

Pode-se observar também que o projeto, em todas as suas ações, foi um momento para os alunos tirassem dúvidas sobre o tema da sexualidade. E a última pergunta do grupo focal foi: *“As questões discutidas durante as intervenções de alguma maneira influenciou sua vida? De que forma?”* Apresentar a seguir aqui algumas respostas:

“Acho que sim, acho que eu mudei meu pensamento em relação a sexualidade e acho que eu mudei sim, algumas coisas que eu pensava é totalmente diferente. Tipo assim, algumas doenças eu nem sabia que existia e agora a gente já sabe e é melhor” (ALUNO 3).

“Eu acho que a mudança seria se antes eu tinha consciência agora eu vou ter mais consciência, entendeu, eu vou ter mais juízo, assim eu vou pensar duas vezes antes de fazer as coisas, isso” (ALUNO 7).

Ao final do grupo focal, os(as) alunos(as) puderam falar abertamente sobre o que eles pensaram do Projeto. Entre as respostas foi destacada pelos participantes a barreira existente para começar a falar sobre sexualidade na escola, uma vez que eles não estavam acostumados, porém, conforme o andamento do mesmo, os(as) discentes foram se habituando com o tema e ficando mais livres para discutir o assunto. Relataram também que mais que o conhecimento adquirido durante todo o Projeto, marcou muito o fato deles passarem a se socializar mais uns com os outros, houve uma maior aproximação entre os colegas, até mesmo por conta do sentido de partilha, identificação dos problemas e receios, refletindo desta maneira, na convivência diária entre eles, dentro e fora da sala de aula. Destacaram ainda a relação afetiva criada entre a pesquisadora e os(as) alunos(as), sendo de fundamental importância para o aprendizado.

5. Conclusão

A partir dos relatos dos protagonistas dessa pesquisa-ação, foi possível investigar e compreender como o tema da sexualidade é abordado na vida dos(as) jovens, a partir da realidade de uma escola na periferia da cidade de Montes Claros. Através do grupo focal "Diagnóstico", foi possível inferir que existe uma debilidade na discussão desse tema, uma vez que a maioria dos alunos não o discute dentro da família, com exceção das meninas participantes desse estudo, e também não o discutem na escola, esses que são os principais lugares para obtenção de informações seguras acerca do tema sexualidade, uma rede de apoio fundamental na vivência desta. Todavia, os(as) jovens consideram importante a discussão da temática supracitada no âmbito escolar, pois muitos não o discutem em outro ambiente, porém, ressaltaram que essa discussão só é possível quando se adquire uma relação de confiança e afetividade com seus professores.

Considerando que a sexualidade faz parte do contexto escolar, não sendo possível fragmentá-la, os(as) adolescentes buscam informações todo tempo dentro deste espaço. Sendo assim, cabe a escola discutir essa temática em sala de aula com o intuito de corrigir, enriquecer e ampliar os conhecimentos dos escolares. A escola é um espaço privilegiado para o processo educacional, pois ela tem papel fundamental na formação integral do indivíduo; sendo assim esse ambiente é um facilitador para discussão de assuntos que possibilitam esse desenvolvimento.

Através do Projeto de Intervenção proposto pela pesquisa-ação, foi possível abordar temáticas favoráveis ao desenvolvimento e ampliação de conhecimentos para a vivência saudável da sexualidade. Foi oportunizado aos jovens discutir e refletir sobre ideias pré-concebidas relacionadas às relações de gênero; problematizaram noções de responsabilidade e auto-cuidado referentes à vivência da sexualidade, tais como prevenção da gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis, o que promoveu a saúde sexual; e puderam ainda se defrontar com a realidade em que se encontram, pensando, refletindo e criticando os processos de aprendizagem sobre sexualidade, construindo meios para as mudanças possíveis.

Os(as) alunos(as) parecem ter alterado a percepção que tinham sobre o tema. Cada um, a sua maneira, pode entender e refletir que sexualidade vai muito além da relação sexual, os jovens perceberam que o tema está relacionado à totalidade da vida e não apenas a uma parte dela. Nas discussões promovidas durante as intervenções, na troca de ideias com os colegas e nas atividades propostas, os alunos puderam (re)construir o significado do termo sexualidade, amenizando assim a dificuldade em discutir a temática em outros ambientes, favorecendo o amadurecimento das áreas afetiva e sexual.

Através desse trabalho, foi possível verificar a importância de se desenvolver projetos nas instituições escolares que toquem em temáticas voltadas às reais necessidades dos adolescentes, temáticas estas que realmente são transversais, pois atravessam todo e qualquer conhecimento; são temas atuais e importantes para a construção de novos rumos. Essas intervenções podem mudar o caminho desses jovens de maneira saudável, ou ao menos fazê-los repensar e refletir as atitudes que estão tomando. Temáticas como a sexualidade, julgada por muitos como uma difícil proposta de discussão dentro da escola, pode ser trabalhada se os profissionais que se dispuserem

a tal abrir mão de preconceitos, estigmas e tabus em prol do desenvolvimento de seus alunos, entendendo também suas próprias limitações. Desta maneira, tudo isto depende muito mais da postura que o professor irá tomar frente a esse tema do que a barreira inicial criada pelos jovens para a discussão.

Essa pesquisa-ação destaca ainda que é preciso encarar que os(as) adolescentes são seres pensantes e detentores também do conhecimento, mas que estes ainda estão construindo o caminho que irão seguir, ainda estão se construindo; e portanto, precisam de ajuda, apoio, intervenções, que venham auxiliá-los nas tomadas de decisão. Apesar dos desafios, tantos eles, presentes cotidianamente no sistema educacional, pode-se mudar a maneira da instituição escolar encarar certas problemáticas, sabendo, claro, que a escola também necessita de apoio para assumir este feito; pois como dizia Paulo Freire a educação nada faz sozinha.

6. Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133977por.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

ALENCAR, Rubia de Aguiar. **Pesquisa-ação sobre sexualidade e vulnerabilidade às IST/aids com alunos de graduação em enfermagem**. Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado Enfermagem), Ribeirão Preto-USP, 2007.

ALVES, Claudia Regina Lindgren.; VIANA, Maria Regina de Almeida. **Saúde na família: cuidando de crianças e adolescentes**. Belo Horizonte: Coopmed, 2003.

ARAÚJO, Allison. **O grupo de adolescentes na escola: a percepção dos jovens**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BARBIERI, Teresita de. **Sobre a categoria gênero: uma introdução metodológica**. Trad. Antonia Lewinsky. Recife: SOS Corpo, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996). Diário Oficial da União, 23 de dezembro, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRÊTAS, José Roberto da Silva; OHARA, Conceição Vieira da Silva. Orientação sexual para adolescentes: relato de experiência. **Acta Paul Enferm.**, v. 18, n. 3, p. 326- 33, 2005.

BRÊTAS, José Roberto da Silva. A mudança corporal na adolescência: a grande metamorfose. **Revista Temas Sobre Desenvolvimento**, v. 2, n. 72, p. 29-38, 2003.

BUENO, Sônia Maria Villela. **Educação preventiva em sexualidade, DST-Aids e drogas nas escolas: pesquisa-ação e o compromisso social**. 2001. Tese (Livre Docência) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi; FERRIANI, Maria das Graças Carvalho; GOMES, Romeu. Sexualidade na adolescência: um estudo bibliográfico. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 18-24, abril, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692000000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jan. 2014.

CHARBONNEAU, Paul Eugene. **Adolescência e sexualidade**. São Paulo: Paulinas; 1987.

COSTA, Maria Conceição O; LOPES, Clevane Pessoa A; SOUZA, Ronald Pagnoncelli de; PATEL, Balmukund Niljay. Sexualidade na adolescência: desenvolvimento, vivência e propostas de intervenção. **Jornal de Pediatria**, v. 77, (supl. 2), p. 217-224, nov. 2001.

FERNANDES, Arlete Maria dos Santos et al. Conhecimento, atitudes e práticas de mulheres brasileiras atendidas pela rede básica de saúde em relação às doenças de transmissão sexual. **Cad. Saúde Pública**, 16 (sup. 1), p. 103-112, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0456.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M. L; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela Riva (org). **O aprendizado da sexualidade**. Reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz/Garamond; 2006.

JOCA, Alexandre Martins. **Educação escolarizada e diversidade sexual: problemas, conflitos e expectativas**. In: Desatando Nós: fundamentos para a práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. / Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca, Luís Palhano Loiola (organizadores) – Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LIMA, Jadson de Oliveira; FONSECA, Vânia.; GUEDES, Dartagnan Pinto. Comportamento de risco para saúde em escolares do ensino médio de Barra dos Coqueiros, Sergipe, Brasil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n.2-4, p.141-154, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v32n2-4/10.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2014.

MANDÚ, Edir Nei Teixeira; CORRÊA, Aurea Christina de Paula. Educação sexual formal na adolescência: contribuições à construção de projetos Educativos. **Acta Paul Enferm.** v. 13, n. 1, p. 27-37, 2000.

MARTINS, Laura B. Motta et al. Fatores associados ao uso de preservativo masculino e ao conhecimento sobre DST/AIDS em adolescentes de escolas públicas e privadas do Município de São Paulo, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**. v. 22, n. 2, p. 315-323, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000200009. Acesso em: 02 jan. 2014.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto; TONELI, Maria Juracy Figueiras. Adolescência, sexualidade e mídia: uma breve revisão da literatura nacional e internacional. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 285-293, 2007.

MURANI, Denize B. Desenvolvendo orientação sexual com adolescentes. **Rev Bras Cresc Desenv Hum.**, v. 6, (1/2), p. 3-10; 1996.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Salud Mundial**. OMS, Genebra: OMS- WORLD, 1993.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEREIRA, Kely Cristina. **Sexualidade na adolescência: trabalhando a pesquisa-ação com referenciais teórico-metodológicos de Paulo Freire**. 2007. Dissertação (Mestrado Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

SOUSA, Leiliane Barbosa de; FERNANDES, Janaína Francisca Pinto; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. Sexualidade na adolescência: análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. **Acta Paul Enferm**, v. 19, n. 4, 408-413, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-21002006000400007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 jan 2014.

SUPLICY, Marta et al. **Sexo se aprende na escola**. São Paulo: Olho d'água, 1995. ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. **O ser adolescente gestante em transição: sob a ótica da enfermagem**. Pelotas: Editora Universitária; 1999.

AS DOULAS NA ASSISTÊNCIA AO PARTO NO BRASIL: DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DO CÂNONE DA CIÊNCIA OBSTÉTRICA

Inara Fonseca

UFMT

inaraferreira@gmail.com

CAPES

Rosana Martinelli Freitas

UFSC,

romartin@matrix.com.br

RESUMO

A partir das experiências de doulas, este artigo narra alguns desafios para a inserção das doulas no modelo hegemônico de assistência ao parto apresentando como essas sujeitas estão criando táticas para fissurarem um espaço símbolo da modernidade no qual a hierarquização dos saberes prevalece nas práticas cotidianas. Esta investigação é interdisciplinar e tem como fundamento as perspectivas epistemológicas feminista (Haraway, 1995; Harding, 1993 e 2002; Salgado, 2008) e decolonial (Quijano, 2009; Mignolo, 2010; Maldonado-Torres, 2009). Acreditamos que a narrativa da trajetória dessas mulheres possa colaborar para construção de um conhecimento interdisciplinar dialógico que respeita a pluralidade dos saberes, ao evidenciar as perspectivas coloniais de dominação que permanecem nas obscurecências da modernidade.

Palavras-chaves: doulas, parto, decolonial.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento desde 2015, no âmbito do Programa Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea, e tem como objetivo narrar, através da história-oral, alguns desafios de inserção das doulas – mulheres que oferecem suporte cognitivo, emocional e físico para gestantes durante todo ciclo gravídico puerperal – no modelo de assistência ao parto hegemônico (biomédico) no Brasil. A partir das perspectivas feminista e decolonial, nosso interesse é refletir sobre a trajetória de uma categoria detentora de saberes não autorizados que tem lutado para se legitimar dentro dos hospitais (instituição símbolo da modernidade) públicos e privados a fim de oferecer elementos que possam colaborar para a construção de um conhecimento libertário no qual caiba a pluralidade dos seres e dos saberes.

Montysuma e Moser (2015) explicam que a história oral é uma metodologia de pesquisa que baseia-se em relatos orais, feitos através de entrevistas gravadas, nos quais a subjetividade da pessoa entrevistada é considerada através das particularidades que compõem os depoimentos. Ao estudar os fatos a partir das perspectivas, ou seja da projeção de memórias localizadas, a história oral permite que se construam narrativas que se distingam das hegemônicas por conterem em si experiências e processos específicos, sendo uma oportunidade para que sujeitos tidos como

subalternos socialmente (como as doulas) ganhem visibilidade. Assim, dialogando com a epistemologia e a metodologia feminista (Haraway, 1995; Harding, 1993 e 2002; Salgado, 2008), recorreremos a história oral devido a possibilidade a qual nos dá de termos as próprias mulheres como narradoras, entendendo as suas experiências como um indicador da realidade.

Para este trabalho, foram entrevistadas: Lucia Caldeyro Stajano (doula, 69 anos, branca, heterossexual, pedagoga, mãe, uruguaia e residente em Campinas, no Brasil, desde a década de 1970), Marilda de Cássia Castro (doula, 55 anos, branca, heterossexual, assistente social, mãe, servidora pública aposentada, brasileira e residente em Brasília), Ana Lucia Sousa Pinto (doula, 34 anos, branca, heterossexual, educadora física, mãe, brasileira e residente em João Pessoa), Gabriela Zanella Bavaresco (doula, 36 anos, branca, heterossexual, fisioterapeuta, mãe, servidora pública, brasileira, residente em Florianópolis) e Juliana Candido Pinto (doula, 28 anos, branca, bissexual, fisioterapeuta, brasileira, criada na periferia da cidade do Rio de Janeiro). Lucia foi escolhida por ser da primeira turma de doulas certificadas do Brasil, Marilda por ter participado do projeto de implementação de “Doulas no SUS”, Ana Lucia por ter sido – durante o segundo mandato do governo Dilma Rousseff – a doula do Ministério da Saúde¹, Gabriela e Juliana por participarem das diretorias das associações de Santa Catarina e Rio de Janeiro, respectivamente.

Todas as entrevistadas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estando cientes que seus nomes poderiam ser utilizados a fim de visibilizarem suas trajetórias enquanto doulas, contudo para efeito desse artigo as falas das entrevistadas não serão identificadas, a priori, por terem sido privilegiados o eixo “sobre os saberes da doulas” e o eixo “movimento de doulas no Brasil” que compõem o roteiro de entrevistas. Para referenciar as citações diretas, serão utilizadas os nomes: Doula 1, Doula 2, Doula 3 e assim sucessivamente. Não havendo hierarquizações ou relação com a disposição de apresentação das doulas feita no parágrafo acima.

No ano de 2000 o Brasil, junto com mais 189 países, assinou o compromisso de redução de 75% da mortalidade materna até 2015 no documento Objetivos de Desenvolvimento do Milênio idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU).² Entretanto, o impacto dessa iniciativa não assumiu significativa materialidade visto que: a) permanecemos com elevadas taxas de mortalidade materna. Entre 2000 e 2009, o coeficiente de mortalidade materna no país era de 65,13 mortes maternas a cada 100 mil nascidos vivos, sendo o parto e o puerpério responsáveis por 17,1% dos óbitos maternos (Ferraz e Bordignon, 2012); b) permanecemos com humilhações, constrangimentos, procedimentos médicos sem autorização, negligências, mordada e restrição de informações no cotidiano das práticas de parturição brasileiras (Parto do Princípio, 2012). Nesse enquadre, a violência obstétrica é tida como epidêmica, já que conforme Abramo (2010) uma em cada quatro mulheres no Brasil sofre algum tipo de violência no momento de parirem.

A urgência em cumprir os compromissos internacionais (que não foram cumpridos em 2015) concomitantemente com o ativismo do movimento pela Humanização do Parto

1 Embora o cargo oficial da Ana Lucia dentro da pasta da Saúde da Mulher fosse consultora técnica, “doula do Ministério da Saúde” é como ela foi conhecida dentro do movimento de doulas.

2 Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/os_objetivos_de_desenvolvimento_do_milenio.pdf. Acesso em: 15/09/2017.

e do Nascimento colaboraram para a implementação da Rede Cegonha. Vale ressaltar que, nos últimos 10 anos, as profissionais de saúde envolvidas com o movimento têm desenvolvido estudos profícuos na tentativa de deslegitimar algumas práticas enraizadas nos saberes obstétricos (reproduzidos pela a maioria das faculdades de Medicina), como a episiotomia, e de propagar novas alternativas para as práticas de parturição.

Estudos da área de gênero (Rodhen, 2001; Tornquist 2004; Martin, 2001) assinalam que a constituição do saber obstétrico moderno, originário das primeiras faculdades de Medicina europeias, foi fundamental para a apropriação dos corpos e dos processos sexuais e reprodutivos das mulheres pelos profissionais de saúde. Além disso, a obstetrícia inseriu-se na sociedade de forma autoritária deslegitimando e desautorizando outras formas de conhecimento (Jordan, 1993). Assim como a história do desenvolvimento da clínica médica obstétrica europeia é marcada por violências e relações assimétricas, a da brasileira também é por estratégias de dominação.

Del Priori (1993), narra que o modelo civilizatório de normatização dos corpos femininos é feito no Brasil Colônia majoritariamente através dos discursos e das práticas da Igreja e dos médicos. Com a necessidade de dominar a colônia, o modelo europeu é transportado para o Brasil, “o trópico dos pecados”, e para as mulheres a maternidade torna-se sinônimo de remissão. No âmbito das práticas de parturição, o parto com o mínimo de dor e com o corpo nu das mulheres indígenas é associado ao pecado. Conforme a historiadora, o discurso religioso era apoiado pelo normativo médico que ao estudar o funcionamento do corpo da mulher compreendia que ele servia apenas para um propósito: procriar. No século XVIII, a missão civilizatória prosseguiu e uma série de transformações profundas, no que diz respeito aos cuidados com a saúde, teve início com o surgimento das primeiras faculdades de Medicina. No âmbito da assistência ao parto, conforme Brennes (1991), o conhecimento obstétrico apropriou-se do saber tradicional das parteiras, para logo depois bani-las da assistência ao parto. Um ordem “correta e natural” é instituída, corroborando tanto para a propagação da racionalidade técnica eurocentrada, como para hierarquização dos saberes.

A visão anatomopatológica imposta ao longo dos últimos séculos, principalmente no Ocidente, através de políticas estatais e do desenvolvimento da clínica médica, transforma o hospital no único local para o momento do parto. Se a instituição do hospital como local oficial da assistência ao parto pode ser considerada um dispositivo de colonialidade do saber (na medida que colabora na produção e manutenção da hierarquização dos saberes), também pode ser de colonialidade de gênero (Lugones, 2008) na medida que estabelece relações assimétricas entre cuidador e paciente. Processo que retira o protagonismo da mulher grávida.

A partir da breve exposição, podemos afirmar que as práticas hegemônicas de assistência ao parto constituíram-se a partir da exclusão de outras práticas e, portanto, do desejo de exclusividade epistemológica. O saber autorizado, o da biomedicina, é parte constituinte da formação médica – tida como uma das causas, por exemplo, da violência obstétrica no Brasil (Hotimsky, 2002; Aguiar, 2010; Tesser et al, 2015). O saber não autorizado, primeiro das parteiras e atualmente das parteiras, doulas e obstetizes (para visibilizar suas existências embora não sejam o foco), é parte constituinte de uma formação ilegítima para a ciência moderna.

Doulas: um saber não autorizado

A palavra doula, conforme Klaus *et al* (1993), é grega e originalmente referia-se a mulheres experientes que serviam outras mulheres, sendo resgatada na década de 1970 para designar mulheres que oferecem suporte contínuo à mulheres grávidas e sua parentela (companheiro/a e/ou outras pessoas de sua rede de apoio). Foi a antropóloga feminista Dana Raphael, na década de 1970, a primeira a utilizar a palavra doula para categorizar a experiência de mulheres dando suporte a outras mulheres em culturas ditas tradicionais. Em seu estudo, Dana Raphael (1973) narra a vivência de uma parturiente assistida por outra mulher durante o parto e a amamentação, além de apontar a doula como importante tática de defesa ao aleitamento materno e contra a indústria alimentícia que propagava o consumo das fórmulas infantis alimentares. Klaus *et al* ressalta que a escolha da palavra doula surge com o desejo de desvincular a prática dos cuidados tidos como médicos e valorar um trabalho de cuidado e conforto apoiado em práticas “ancestrais”. O estudioso aponta que nas sociedades agrícolas pré-industriais a figura de mulheres auxiliando outras durante o parto era comum.

Na década de 1980, com o aumento das cirurgias cesáreas, ocorreu uma popularização das doulas nos Estados Unidos como tática das mulheres estadunidenses para evitarem procedimentos desnecessários que conduzissem a uma cesariana. No ano de 1992, em Chicago (Estados Unidos), a primeira forma de profissionalização das doulas ocorreu com a criação da *Dona (Doulas of North American) Internacional*, uma organização sem fins lucrativos que tem como missão formar, treinar e certificar doulas.

Hoje há basicamente três modelos de atenção ao parto que vigoram em diversos países: de perfil altamente “medicalizado”, com uso de alta tecnologia e pouca participação de obstetrias, encontrado nos Estados Unidos da América, na maioria dos países europeus e nas regiões urbanas do Brasil; de teor humanizado, com maior participação de obstetrias e menor frequência de intervenções, encontrado na Holanda, Nova Zelândia e países escandinavos; e o modelo misto, em curso na Grã-Bretanha, Canadá, Alemanha, Japão e Austrália. (Wagner, 2001 *apud* Silva, 2016: 109)

A história das doulas no Brasil está intrinsicamente ligada com o surgimento da organização, responsável pela certificação da primeira turma de doulas brasileiras. O primeiro curso de certificação de doulas, segundo uma das entrevistadas, aconteceu no Brasil em 2003 e foi ministrado pela doula estadunidense Debra Pascali Bonaro³. Na ocasião, por intermédio de integrantes da Rede pela Humanização do Parto e Nascimento (Rehuna), Debra ministrou cursos em Brasília e no Rio de Janeiro com o objetivo de preparar multiplicadoras para capacitação de doulas no Brasil. Vale ressaltar que antes de 2003 já existiam algumas poucas doulas atuando em solo brasileiro, entretanto sem utilizarem o nome “doulas”. As doulas se autodescobriam anos mais tarde.

[...] Iniciei trabalhando na preparação do parto, depois pedi autorização para participar dos partos, como observadora, mas logo no início eu já fui pegando a mão (da parturiente), fazendo massagem, apoiando o pai pra ser mais incluído. E aí fui fazendo curso de massagem pra aprender como tocar as mulheres. Depois fiz terapias corporais para ver se eu conseguia entender melhor o que estava acontecendo naquela cena, aí eu achei que a parte corporal não era o suficiente (...) fiz

3 Presidente da Organização Internacional MotherBaby Childbirth, membro da White Ribbon Alliance, educadora internacional de parto Lamaze. Membro da Dona (Doulas of North American) Internacional.

formação em psicodrama. Também achei que não era suficiente e fiz especialização em terapia analítica junguiana, depois em terapia transpessoal. Nesse processo todo não existia doula (com esse nome) em nenhum lugar. Eu fui inventando e dez anos mais tarde, em um congresso da Associação Brasileira de Psicologia Perinatal, um palestrante contou que esse apoio que se fazia no parto tinha um nome e que era doula. Eu lembro que eu comecei a chorar e a tremer. Daí eu pensei: acho que essa sou eu. (Doula 1, 2016)

A narrativa da autodescoberta enquanto doula também aparece em outras falas das primeiras mulheres que fizeram a formação. Trabalhando com yoga e meditação para gestantes, Fadyinha (2005) afirma que era doula e não sabia. É interessante notar o fluxo migratório da palavra doula. De origem grega (europeia), é apropriada por uma antropóloga estadunidense para categorizar práticas tidas como ancestrais (não modernas), se populariza entre as mulheres estadunidenses, se torna uma profissão, se propaga e chega ao Brasil. Embora surja como contraponto a crescente industrialização e medicalização do parto nos Estados Unidos, a trajetória do saber revela uma geopolítica de conhecimento (Maldonado-Torres, 2009) de matriz colonial na forma como a nova identidade doula se constitui no Brasil, um país ao Sul global (Santos *et al.*, 2005), se subordinando a categorização do conhecimento advinda do Norte global.

Entretanto, se a colonialidade do saber se manifesta no “surgimento” das doulas no Brasil, a maneira como a categoria se desenvolve se distingue da estadunidense no que, acreditamos, constitui um processo de giro decolonial. O termo, conforme Ballestrin (2013), foi criado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e define o movimento de resistência teórico, político e epistemológico a lógica da modernidade. Se nos Estados Unidos, com um modelo privado de saúde, as doulas são mais facilmente inseridas no cenário obstétrico. No Brasil, com o caos na assistência obstétrica⁴ e a forte colonialidade presente na assistência ao parto, as doulas se transformam em ativistas e em categoria auto-organizada em busca da legitimidade.

As primeiras doulas brasileiras certificadas criaram em abril de 2003 a Ando (Associação Nacional de Doulas) que atuava com formação, treinamento e certificação de doulas. Juntas, essas mulheres criaram os primeiros cursos brasileiros de doulas e passaram a oferecê-los para outras mulheres. Apesar dos esforços, uma entrevistada conta que a Ando se fragmentou em 2009 pela distância geográfica (elas não moravam no mesmo Estado) e pela baixa adesão de associadas.

Para se inserirem no cenário obstétrico, as primeiras doulas utilizavam de táticas mais individuais. Os acordos ora eram baseados em vínculos afetivos, como é o caso de nossa entrevistada que começou atuando como voluntária no grupo de pesquisa coordenado pelo ex-marido obstetra, ora em conversas paralelas com diretores de instituições de saúde pública. O voluntariado em hospitais públicos se tornou a prática mais recorrente, no início da atuação das doulas. De um lado, era considerado uma forma de ocupar os espaços para conquista de respeito, de outro uma maneira de ganhar experiência para atuação.

4 De acordo com o Estado Mundial de la infancia 2014, pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), e com a Pesquisa Nacional sobre Parto e Nascimento Nascer no Brasil, realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), vinculada ao Ministério da Saúde e divulgada em 2014, o Brasil é campeão mundial em cesárea com aproximadamente 50% dos nascimentos mediante essa prática na esfera pública. Em clínicas privadas, os nascimentos por cesárea alcançam cerca de 90%. No Brasil, de acordo com Abramo (2010), 25% da população feminina passou algum tipo de violência durante a assistência ao parto. Das que pariram na rede pública 27% sofreram violência, na rede privada 17% e em ambas 31%. Entre as causas para os altos índices de violência durante a assistência ao parto aparecem o grande número de cesarianas e a formação dos profissionais.

[...] Considero política estratégica (o voluntariado), porque em hospital onde tem doulas voluntárias algumas coisas vão mudando devagarinho, por exemplo, tem um hospital em Americana. Tinham muitos médicos que eram contra a doula, quando eles viram que as mulheres ficavam mais silenciosas, davam menos trabalho, que a doula contribuía na integração do pai (...) os próprios médicos olhavam com mais respeito, prestando mais cuidado. (...) Nesse hospital, já colocaram duas banheiras e tem bola, tem barra, o marido entra o tempo inteiro no trabalho de parto, já tem cortinas e tudo isso foi propiciado pelo trabalho das doulas, por algumas articulações políticas com a diretoria da maternidade. Então, o que motivou tudo foi uma doula voluntária que começou o seu trabalho lá silenciosamente uma vez por semana. (Doula 1, 2016)

A presença das doulas, no Brasil, começou a se consolidar após a implementação do programa Rede Cegonha (2011), no governo Dilma Rousseff (2011-2016), o qual as trazem como tecnologias leves que contribuem para a melhoria da saúde da mulher grávida. Com os objetivos de: “fomentar a implementação de um novo modelo de atenção à saúde da mulher e da criança”; “organizar a Rede de Atenção à Saúde Materna e Infantil”; e “reduzir a mortalidade materna e infantil” (BRASIL, 2011), a Rede Cegonha tornou-se o primeiro programa dentro da política de atenção à saúde das mulheres a preconizar a existência da doula na assistência ao parto. A criação do Rede Cegonha acompanha o contexto sócio histórico do país.

A partir de 2011, impulsionadas pelas políticas públicas e incentivadas pelo Ministério da Saúde através da propagação de cursos de capacitação de doulas, a categoria cresceu e se fortaleceu. Em 2013 as doulas foram reconhecidas pelo Ministério do Trabalho tendo sido incluídas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A inserção foi uma das primeiras conquistas das doulas enquanto categoria organizada. Em 2014, o lançamento do 4º Volume do *Cadernos Humaniza SUS - Humanização do Parto e do Nascimento*, desenvolvido e divulgado pelo Ministério da Saúde, destinou capítulos para tratar das doulas no modelo de assistência ao parto brasileiro. Nele, também consta a informação que em 2013 o Ministério da Saúde, em parceria com a Rede Rehuna, realizou 162 cursos de doulas. No mesmo ano, a primeira Lei de Doulas (nº 7946) surgiu no Brasil na cidade de Blumenau (SC) com o objetivo de garantir a presença das doulas nas instituições de assistência ao parto do município. No ano de 2016, as doulas ganharam certa visibilidade midiática no Brasil ao serem centro de embates entre entidades médicas - como Conselhos Regionais de Medicina, sociedade civil organizada e sociedade política.

O ano de 2012 foi especialmente importante para que as doulas comesçassem atuar de forma paga. Nesse ano, foi lançado o documentário *O Renascimento do Parto* que no cinema alcançou mais de 32 mil pessoas⁵. Para a Doula 2, a mídia neste período colaborou para propagação da ideia que a doula era boa para classe média o que teria enfraquecido as discussões sobre a inserção da doula no SUS.

Eu vejo que aconteceu o seguinte, a mídia colocou a doula como um produto bom pra ser adquirido pela classe média, foi quando eu comecei a atuar (...). Eu atuei de forma particular e era isso, era a classe média que podia pagar o parto domiciliar ou tinha o plano ou pagava privado e pagava consulta privada com a doula, era isso. Eram pessoas que podiam acessar o serviço. (Doula 2, 2016)

5 Dados disponíveis em: <http://www.sofiafeldman.org.br/2016/05/31/o-renascimento-do-parto-ii-mostra- o-sofia/> Acesso em: 24/09/2017.

Apesar da popularização do serviço, o modelo de voluntariado persistiu como principal forma de atuação no SUS. Paralelamente, doulas que cobravam aproveitaram a Lei 11.108/2005, que garante as mulheres grávidas o direito a uma/um acompanhante durante o parto, para conseguirem prestar assistência as parturientes inclusive nos hospitais públicos. Estar dentro do cenário, no entanto, não era garantia de atuação. Uma das características do saber das doulas é o vínculo com as mulheres e não com as instituições. Vale ressaltar que mesmo as doulas vinculadas a hospitais dentro de projetos de voluntariados, se entendem como “da mulher”. O fato as tornavam (e ainda as tornam) suspeitas já que não estariam necessariamente subordinadas aos protocolos hospitalares.

Não fico satisfeita com o modelo que está hoje (...) não me passa essa ideia de que a doula deve ser voluntária pra sempre, ideia proposta inclusive por profissionais do SUS. Mas temos que lidar com o paralelo. Entendo que é um processo, mas o ideal é que mesmo as doulas que trabalham dentro da instituição não tenham vínculo com a instituição, senão você começa a seguir as regras do hospital. Botar uma ocitocina aqui, seguir os protocolos. (Doula 3, 2017)

Não atendo mais com as equipes de Medicina no hospital que faço voluntariado. Quando é particular atendo com todas as equipes, mas eu não atendo no voluntariado justamente pela questão de constrangimentos que vivenciei e violência (...). Daí, coloquei que não trabalho com equipe de médico. Só com enfermagem. (...) Das equipes médicas já ouvi: “Não quero trabalhar com doula”. “Doula o quê? Quem é você?”. Até já me ordenaram a fazer procedimentos como por soro. E a gente ter que responder: sou doula, não enfermeira. E o médico te olhar de cima abaixo: “Então, o que você está fazendo aqui se você não presta pra botar um soro? O que você faz na assistência?”. Já fui totalmente ignorada pela equipe, bem invisível. E até maltratada. (Doula 4, 2017)

A fim de conterem a entrada das doulas, mesmo como acompanhantes, medidas começaram a ser tomadas. No caso do SUS, o argumento recorrente para impedirem a atuação das doulas era a impossibilidade de uma profissional paga dentro de uma instituição pública. Não havendo força argumentativa similar na saúde suplementar, a questão da falta de formação era apontada. O caso mais emblemático, pela repercussão midiática que alcançou, foi o da Resolução nº 266/2012 aprovada pelo Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro (Cremerj).

Em 13 de janeiro 2016, o Cremerj conseguiu, através de ação judicial, que a Resolução nº 266/2012 entrasse em vigor após quatro anos de suspensão. No ano de 2012, numa tentativa de dificultar os partos domiciliares e a entrada de profissionais consideradas não habilitadas e/ou não reconhecidas pela ciência moderna, o Cremerj decretou as resoluções nº 265⁶ e 266/2012⁷. A primeira proíbe médicos de acompanharem ou oferecerem suporte aos partos domiciliares, já a segunda veda que doulas, parteiras e obstetrias acompanhem partos em ambiente hospitalar. Para alcançar o objetivo da segunda, ficou impedido que diretores de instituições hospitalares (médicos) permitam a entrada das doulas, parteiras e obstetrias sobre ameaça de punição ética caso haja infração.

Nesse modelo (biomédico) cada um tem seu papel muito bem delimitado e totalmente fragmentado. O bebê nasce e é do pediatra. A mulher continua sendo

6 Disponível em: <https://www.cremerj.org.br/resolucoes/exibe/resolucao/989>. Acesso em: 08/08/2017.

7 Disponível em: <https://www.cremerj.org.br/resolucoes/exibe/resolucao/992>. Acesso em: 08/08/2017.

do obstetra. O técnico está ali para fazer uns procedimentos, mas ele não vai ter voz momento algum ou mesmo o enfermeiro. E a gente (doulas) também não tem voz lá dentro. Se tu for olhar pro trabalho, mesmo profissionais humanizados que reconhecemos que têm uma prática legal, a gente não vê o diálogo. Eu posso contar nos dedos quantas vezes um médico veio me perguntar o que eu achava que estava acontecendo num parto ou, por exemplo, eu chego com uma mulher de casa. Eu estava na casa dela, com ela e vou pro hospital. Quando é particular, eu ligo para o médico e aviso “estamos indo”. Quantos chegam na maternidade e perguntam “E aí, como estava lá? Como que foi?”. Nada. Desconsideram completamente as informações que temos da mulher. Já passei por outros casos de provocarem procedimentos para confrontar a gente. Chegar na maternidade o médico já oferecendo uma analgesia, porque eles às vezes entendem que a analgesia tira a doula do cenário. Que a doula só serve para o manejo da dor, então, tomou analgesia, pronto. Ou (...) pra me afrontarem perguntarem: “Quantos anos de medicina você estudou?”. (Doula 3, 2017)

Com os embates, as doulas iniciaram articulações políticas. Em 2015, no Distrito Federal, nasceu a primeira Associação com características de um movimento social exclusivo de doulas. Nas entrevistas, questionadas se já haviam passado por constrangimentos dentro dos hospitais todas afirmaram que sim. Subalternizadas inclusive por profissionais da saúde tidos como parceiros, por suas ligações com o Movimento de Humanização do Parto e Nascimento, as doulas enxergaram nas Associações uma forma de luta em defesa da categoria e uma possibilidade de construir a partir de si mesmas suas histórias.

O movimento exclusivo de doulas é bem contemporâneo. O que percebo é que as doulas estavam mais inseridas no Movimento de Humanização do Parto e Nascimento com diversos profissionais, da área da saúde e outras. (...) Começamos a nos perceber como um dos atores desse processo, do cenário obstétrico, como fundamentais, mas que não podíamos ficar em segundo plano. (Doula 4, 2017)

Com as Associações, as doulas se articulam para aparar as arestas que as classificam como o saber não autorizado dentro da assistência hegemônica. De acordo com as entrevistadas, o intuito é menos se enquadrar dentro do padrão científico da medicina e mais fortalecer a identidade da doula para que a inserção na assistência não corrompa o que é a doula. Na última Convenção Nacional de Doulas do Brasil (3º Conadoulas), ocorrida entre 25 e 28 de maio de 2017, foram debatidas as pautas: Projeto de Lei Federal, Estatuto da Federação (durante o evento foi criada a Federação Nacional de Doulas), Critérios para Formação de Doulas, Código de Ética e Políticas Públicas.

A primeira e a segunda pauta estão ligadas a regulamentação das doulas em todo país. Atualmente, as leis são estaduais e municipais. O desejo das doulas é que haja uma regulamentação federal que garanta a entrada delas nas instituições da saúde do Brasil. Sobre políticas públicas, a busca por um modelo que respeite os princípios de universalidade do SUS e de vínculo com a mulher das doulas ainda é uma incógnita. Uma sugestão frequente é que as doulas possam se vincular ao sistema de forma similar as agentes comunitárias.

Penso um pouco no modelo de agente comunitária de saúde. Assim, penso em agente voltada para educação perinatal oferecendo esse cuidado pra mulher. Ia funcionar assim como as agentes comunitárias que estão mais livres no sistema pra fazer vínculo com sua comunidade, eu acho que isso funcionaria bem. (Doula 3, 2017)

Com relação a ampliação da inserção das Doulas no SUS, uma das entrevistadas expressou que o processo ainda está sendo construído, havendo dúvidas sobre as diferentes formas como isso poderia ocorrer:

[...] O que eu coloco e que tentei discutir (...) foi a possibilidade da doula fazer um trabalho na atenção básica, que é teoricamente a porta de entrada e saída da mulher. Ela vai entrar no sistema na atenção básica, ela começa o pré-natal na atenção básica, então a doula conheceria a mulher na atenção básica. Isso o que eu estou dizendo é o esquema teórico que vem na minha cabeça (...). A doula conheceria ela na atenção e também faria a ponte com essa mulher que vem da atenção básica. Então, teria que haver uma reunião com o coletivo da maternidade. Discutir as questões da atenção ao parto na maternidade junto com a equipe de saúde da família que faz o pré-natal, fazer até esse *link* entre atenção básica e maternidade e acompanhar essa mulher em trabalho de parto. (...) Agora a rede funciona? Não. Têm muitas mulheres e vai ter que ter vários arranjos que é o que eu acho que é o bacana da complexidade do sistema público brasileiro. Têm mulheres que não fazem pré-natal na atenção básica, fazem particular e vão direto pro SUS, pra maternidade. Então, tem que ter doula lá no plantão pra atender. (Doula 2, 2016)

Crerios para a formação das Doulas e Código de Ética são desafios a serem enfrentados, mas já estão em curso tentativas de criar uma identidade da doula através de normativas sobre o comportamento da doula e a formação da doula. Com a descentralização dos cursos de doulas, diversos começaram a surgir após o *boom* em 2012. De acordo com uma das entrevistadas, o crescimento desenfreado sem uma matriz que regule tem sido um impedimento para validação dos saberes das doulas.

A nossa pretensão é criar a identidade da doula, ter um código de ética, um perfil da doula. Quem é a doula? Então, a gente começou a trabalhar um pouco mais disso. (...) Eu acho que é possível a gente dar bastante bagagem do que a doula faz. Discutir sobre violência obstétrica, direitos sexuais e reprodutivos, tem que ter essas matérias no curso de doulas. Nós queremos entrar nos serviços, mas do nosso jeito. (Doula 5, 2016)

Vale ressaltar que a identidade da doula é algo ainda em construção⁸. Durante as entrevistas, o conteúdo programático dos cursos feitos pelas mulheres (focados basicamente na desconstrução do que as doulas entrevistadas nomearam como “desmistificação do parto”, a partir de elementos advindos da medicina baseada em evidências para tratar da fisiologia do parto e, em alguns, dinâmicas envolvendo prática integrativas e/ou espirituais com intuito de recuperar a ligação ancestral) parecia ter menos importância do que o local de onde vem essa mulher. As motivações que as levaram a serem doulas e as ligações com ideologias políticas como o feminismo.

Há uma tentativa em andamento de uma espécie de matriz curricular nacional, baseada na vontade de unidade para fortalecimento e reconhecimento da categoria, construída pelas próprias doulas ligadas as Associações. Nesse processo de conceituação, algumas premissas já são apontadas, sendo elas: os cursos de doulas para serem reconhecidos pela Federação de Doulas teriam no mínimo 80 horas (divididos em tempo de aula e tempo de estágio em alguma instituição de saúde pública); seriam ministrados através da oralidade e supervisionados majoritariamente por doulas (podendo haver convites

⁸ Para efeito desse artigo não será possível aprofundar algumas outras questões que envolvem da discussão sobre o trabalho desenvolvido pelas doulas, identidade, preparação e inserção em diferentes espaços privados e público.

para outras profissões caso as doulas considerem necessário); seriam ofertados para quaisquer mulheres que saibam ler e escrever; e se manteriam exclusivistas. No ano de 2016, a Associação de Doulas do Distrito Federal conseguiu aprovar uma parceria em conjunto com o Instituto Federal de Brasília para oferecer gratuitamente, para mulheres da periferia de Brasília, um curso nos moldes das proposições debatidas pelas doulas. Vários elementos poderiam ser analisados a partir do relato do processo de conceituação do curso de doula, entretanto, nos focaremos aqui na formação “exclusivista”. As doulas se pretendem uma categoria não apenas de mulheres, mais um saber feito por mulheres, com mulheres e para mulheres.

Doulas: um saber exclusivista?

Desde a primeira revisão bibliográfica sobre as doulas, a palavra “mulher” aparecia com destaque. O que a literatura parecia sugerir é que doulas são necessariamente mulheres (Klaus *et al*, 1993; Klaus *et al* 2002, Raphael, 1973). Durante as entrevistas, antes mesmo que levantássemos o questionamento, tensões sobre doulas que aceitam homens em seus cursos já eram narradas. Das cinco doulas entrevistadas quatro são veemente contra a entrada dos homens na doulagem, uma problematizou a entrada dos homens, porém afirmou que não se nega a aceita-los nos cursos de formação que oferece.

Quando questionadas das razões que as levariam a serem “exclusivistas”, a noção de que vivemos numa sociedade na qual há domínio e opressão entre as relações de gênero foi evidenciada. Sociedade “machista” e “misógina”, além de “gênero” foram as categorias utilizadas não apenas para definirem o tempo presente, mas também para nortearem os discursos. Apenas uma doula argumentou a partir de uma noção essencialista.

No modelo que temos, nessa sociedade machista, vamos passar um conhecimento desse e naturalmente (...) esse conhecimento será facilmente apropriado por essa sociedade machista. (...) A gente precisa se reconhecer nesse espaço (do cenário obstétrico), de confiar de novo no nosso corpo, de se respeitar, de não se deixar ser violada pra depois conseguir compartilhar pra fora. Acho bem importante que seja um fortalecimento feminino. (...) E não do feminino, sagrado feminino, mas de reconhecer nosso corpo, nosso lugar na sociedade. Porque tem curso de doula que tem doulas formadas que ainda se questionam sobre a legalização do aborto (...). A gente ainda não chegou naquele ponto de falar sobre empoderamento feminino, sobre nosso próprio corpo. (Doula 3, 2017)

Eu mesma formo doulos, mas eu acho difícil por conta dessa sociedade que a gente vive. Como se dão as questões entre homens e mulheres. Nos Estados Unidos⁹, por exemplo, tem faz um tempo, uns dez, quinze anos que eu fui lá e elas (doulas estadunidenses) tinham capacitado uns doulos, mas elas (doulas estadunidenses) desistiram de capacitar porque dá problema, pois por enquanto na nossa cultura não dá. Sabe, esse é um momento que a moça está super frágil, vulnerável. Tem histórias lá de meninas se apaixonarem pelo doulo até (...) isso é um desastre. Então, existe uma certa restrição. A discussão é que isso deve ser entre mulheres, entre nós. (Doula 1, 2016)

O meu medo é que ocorra igual na obstetrícia, quando o homem entra no cenário a questão começa a desandar, a gente perde a referência da parteira tradicional, por

9 Em dezembro de 2012, David Goldman, de *Bellingham*, em Washington, se transformou em doula. Ele foi certificado como doulo pela *Dona International*. Embora o grupo não mantenha registro de quantos homens completaram o treinamento, representantes da entidade somente conhecem alguns profissionais entre os 8.600 atendentes de parto certificados desde seu lançamento há duas décadas. Para mais informações sugerimos consultar: <http://www.otempo.com.br/interessa/homens-quebram-paradigma-e-se-transformam-em-doulas-1.759374>.

exemplo. Vivemos uma sociedade muito misógina que oprime e violenta a mulher. Mesmo a doula sendo voltada exclusivamente, podemos cair nesse erro novamente. E podemos perder força e nunca nos firmarmos como uma categoria importante na atuação obstétrica. Precisa ser profissão para depois repensar. Se estabelecer, criar nossa identidade. (Doula 4, 2017)

Eu acho que o homem nunca vai conseguir compreender essa dimensão do feminino porque ele não é mulher. Eu tinha uma palavra mais radical, mas aí eu ia excluir as mulheres que não pariram e que não eram mãe. (...) O homem por mais sensível que seja, eu acho que não consegue, porque é uma outra natureza. (Doula 2, 2016)

Com relação as falas anteriores, ressaltamos que em São Paulo, o Instituto Mama Ekos, por meio de um grupo formado de profissionais (doulas, fisioterapeutas, obstetrias, parteiras tradicionais, psicólogas/os, naturólogas/os, permacultores, entre outras/os) interessado em disseminar o conhecimento acerca dos cuidados humanizados com a gestante e as famílias, vem oferecendo cursos de formação de doulagem, cuja procura por homens tem aumentado. No último curso das 44 pessoas inscritas, cinco eram homens.¹⁰ Destacamos a fala de uma entrevistada que indica um outro aspecto a ser aprofundado, ou seja, a inserção do homem como doulo e esse ter uma formação de nível superior, vejamos:

[...] Aqui (onde moro) quando nós falamos que o curso era só para as mulheres, vários enfermeiros quiseram fazer, uns três da Secretaria de Saúde. Aí eles questionaram porque não podia, eu pedi pra uma doula que trabalha com gênero responder. Ela falou que é um curso exclusivista e fez todo um histórico das mulheres que justifica que sejam só mulheres nesse momento. Eu descobri uma coisa recentemente, a gente (doulas) tenta dar palestras nos hospitais, os hospitais não permitem, um homem enfermeiro que se diz doulo agora está dando. Ele consegue, por quê? Porque ele é homem, entendeu? O machismo é muito grande. (Doula 5, 2016)

A fim de averiguar se existia uma universalização ou uma heteronormatização da categoria mulher, questionamos quem seria as mulheres que poderiam ser doulas. Todas expressaram que as mulheres podem ser doulas independente da raça/etnia ou sexualidade, apontando serem ou conhecerem doulas lésbicas ou bissexuais. O ponto controverso foi sobre as identidades de gênero. A maioria expressou dificuldade para elaborar sobre a temática, confessando não terem profundidade sobre essa questão. Ainda assim, partindo de percepções diferentes, as respostas seguiram na direção de que pessoas trans podem ser doulas.

Essa é uma questão que eu gostaria de conhecer muito mais para debater. De fato, quem são essas pessoas, porque não são pessoas que estão no meu dia-a-dia. Eu não sei, mas o que eu acho de fundo é que o que dá legitimidade pra uma mulher trans estar nesse lugar é de se reconhecer como uma pessoa que tem vulnerabilidade (...) A doulagem poderia ser um local de pertencimento para elas. O mundo está aí, né, aberto para os homens. Digo, para o homem padrão heterossexual e branco. Poderia ser um espaço pra elas. (Doula 3, 2017).

Polêmico, né. (Risadas). A gente pode partir de teorias diferentes, acho que você sabe, né. (...) No meu entendimento, mulheres nascidas mulheres e socializadas a vida inteira enquanto mulheres que poderiam estar nessa profissão. Independente da forma como elas se reconheçam. Por exemplo, mulheres nascidas mulheres e

10 Disponível em: <https://catraquinha.catractalivre.com.br/geral/cuidar/indicacao/por-uma-nova-cultura-de-parto-homens-se-formam-como-doulos/>. Acesso em: 28/09/2017

socializadas como mulheres poderiam ser doulas mesmo que elas se identifiquem como homens, acho que vivemos essa realidade e precisamos lidar com ela. Inclusive, homens trans podem engravidar, então, é uma realidade. Mulheres trans não. Homens trans podem engravidar e precisamos pensar nessa especificidade, né. Na violência que essa pessoa vai sofrer. Vai ser diferente da violência que uma mulher, por exemplo, como eu sofreria. Então, ter alguém que saiba lidar. Uma doula que saiba entender e lidar melhor com esse contexto seria bom. Então, penso que poderiam ser doulas mulheres e homens trans. (Doula 4, 2017)

Eu não tenho preconceito. Inclusive, recentemente no SUS num curso que dei, se capacitou uma pessoa que está nessa transição. Eu não sei qual é o nome técnico, mas é um menino que fez a cirurgia agora para ser mulher. (Pausa para pensar). Transexual! Então, a pessoa iniciou o curso assim super inibida e meio agressiva, se defendendo, né. E foi a melhor doula do curso, de uma sensibilidade, de uma amorosidade, de um cuidado. (Doula 1, 2016).

Duas das cinco entrevistadas trouxeram o receio de que a decisão por uma categoria exclusivista pudesse direcionar a perspectiva de que o cuidado é inato feminino. Ambas, pontuaram que a questão necessita cuidado e reflexão, mas que deve ser debatida pelas doulas nos movimentos de construção da categoria a partir das perspectivas feministas.

Reiteramos Silva *et al* (2016) quando as autoras enfatizam o pequeno número de estudos nessa temática e a necessidade desses para: 1) ser possível comparações entre as práticas de doulas no âmbito nacional e internacional; 2) criação de estímulos que favoreçam o reconhecimento do suporte oferecido pelas doulas às mulheres no momento do nascimento; 3) conhecer mais sobre as contribuições do uso de práticas alternativas e complementares na percepção das doulas. Acrescentaríamos ainda a necessidade de aprofundar, como vem ocorrendo, a atuação da doula no espaço institucional brasileiro e na relação com os profissionais e parturientes. Além de a identificação e a superação da invisibilidade do conhecimento de quem vem se propondo a atuar pela valorização de práticas e saberes, constituídos historicamente em prol dos benefícios da gestação e nascimento saudáveis.

Considerações Finais

O discurso científico, conforme Lander (2005), é uma das estratégias mais eficazes para naturalizar as relações sociais assimétricas e o entendimento da realidade. A visão anatomopatológica imposta ao longo dos últimos séculos, principalmente no Ocidente, através de políticas estatais e do desenvolvimento da biomedicina, não só transformou o hospital no único local para o momento do parto, mas também o médico como o detentor máximo do saber. Um movimento de colonialidade de saber (Mignolo, 2010) e de colonialidade de gênero (Lugones, 2008), como já mencionado anteriormente, o qual ao estabelecer relações assimétricas retira todo o protagonismo da mulher grávida.

Embora a história das doulas no Brasil seja recente, por meio das entrevistas foi possível notar que é uma categoria em consolidação que, através da auto-organização, tem proposto e colaborado para mudança tanto nas políticas de assistência ao parto, quanto na prática cotidiana desse cenário. Santos *et al* (2005) afirma que os saberes informam as práticas sociais vigentes ao mesmo tempo que questionam a ciência

moderna. Nesse sentido, se não é possível afirmar que a coexistência dos saberes das doulas no cenário do parto indica uma ruptura epistemológica com o cânone biomédico, expressa um grande desafio, ou seja, uma tentativa de fissura com essa exclusividade epistemológica. Entretanto, ressaltamos que as tentativas de legitimidade têm passado por subordinação epistêmica na medida que matrizes curriculares e normativas são mais próprias da experiência colonial/moderna (Mignolo, 2001).

Acreditamos que, um outro desafio, seja a dificuldade do reconhecimento de saberes, bem como de construção de um conhecimento a partir de uma abordagem interdisciplinar entre as profissões. Embora a fragmentação da assistência não seja particularidade da área da Saúde, há características que permanecem norteando as experiências de conhecimento ancoradas majoritariamente nas dicotomias modernas que classificam os conhecimentos válidos e subalternizam os grupos detentores dos não reconhecidos. Ainda que as diretrizes de Saúde preconizem uma assistência multiprofissional ou interdisciplinar, a estrutura vigente, baseada na exclusão e propagada na maioria das formações acadêmicas, inviabiliza “a emergência de ecologias de saberes” (Santos *et al.*, 2005:24). Esse outro desafio, portanto, está em desconstruir alguns conhecimentos, bem como potencializar a elaboração de outros procurando novas configurações de conhecimento – a partir do diálogo entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Medicina, Serviço Social, Psicologia, Enfermagem, Técnicos, Doulas e outras), evitando a desqualificação mútua e a hierarquização de saberes.

Para as doulas, as consequências desse modelo hegemônico são os constrangimentos e violências que permeiam a prática cotidiana da categoria dentro dos hospitais. Ponto que acreditamos as leva a tentarem desenhar um saber “exclusivista”, mais do que uma noção essencialista das relações de gênero ou do cuidado como algo inato do feminino. Nos parece que, embora haja importantes lacunas a serem preenchidas e mesmo superadas dentro de uma perspectiva de gênero e/ou feminista, a ideia subjacente no saber “exclusivista” é situar o conhecimento a partir do ponto de vista dos corpos que podem parir, favorecendo-os e devolvendo o protagonismo do parto para eles. Haraway (1995) aponta que a pretensa objetividade do saber científico qualifica as pontuações de mulheres, principalmente feministas, como o saber dos “Outros” e o dos homens, “masculinistas”, o saber “Mesmo”.

Finalmente, ressaltamos que essas são percepções preliminares de uma tese ainda em construção e que não se trata aqui de criar mais dicotomias entre médico x doulas ou ciência moderna x outros saberes, mas identificar e analisar dinâmicas de produção e reprodução que podem emergir em novos discursos na assistência ao parto.

Referências

- ABRAMO, Fundação Perseu. *Mulheres Brasileiras e Gênero Nos Espaços Público e Privado*, 2010. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/sites/default/files/pesquisaintegra.pdf>
- AGUIAR, Janaína Marques de. *Violência institucional em maternidades públicas : hostilidade ao invés de acolhimento como uma questão de gênero* / Janaína Marques de Aguiar. -- São Paulo, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2011). Portaria n 1.459 de 24 de junho de 2011.
- BRENNES, Anayansi Correa. História da parturição no Brasil: século XIX. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p. 135-149, abr./jun.1991.
- DEL PRIORI, Mary. *Ao Sul do Corpo. Condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Brasília, Rio de Janeiro: EdUnB, José Olímpio, 1993.
- DOSSIÊ Humanização do Parto/Rede Nacional Feminista de Saúde. Direitos sexuais e direitos reprodutivos – São Paulo, 2002.
- FERRAZ L, BORDIGNON M. Mortalidade materna no Brasil: uma realidade que precisa melhorar. *Rev Baiana Saúde Pública*. 2012;36(2):527-38.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*. (5), 1995, p. 7-41. Campinas: Unicamp.
- HARDING, Sandra. Existe un método feminista? Tradução de Gloria Helena Bernal. In: BARTRA, Eli (org.). *Debates em torno a um metodologia feminista*. 2ª Edição, México/DF: UNAM, 2002, p. 09-34.
- _____. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, vol. I, nº 1, 1993, p.7-32.
- HOTIMSKY SN. *A formação em obstetrícia: competência e cuidado na atenção ao parto*. [tese]. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo; 2007.
- JORDAN, Brigitte. *Birth in four cultures: a cross-cultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States*. Long Grove: Waveland Press, 1993.
- KLAUS, M.; KENNEL, J.; KLAUS, P. *Mothering the mother: how a Doula can help you have a shorter, easier and healthier birth*. Cambridge: Perseus Books, 1993.
- _____. *The doula book: how a trained labor companion can help you have a shorter, easier, and healthier birth*. Cambridge: Perseus; 2002.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LEAL, Maria do Carmo. Nascer no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, vol.30, supl.1 Rio de Janeiro, 2014.

- LUGONES, María. Colonialidad y género, *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento*. Em Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses (org). Epistemologias do Sul. CES, Coimbra, 2009.
- MARTIN, Emily. *The women in the body*. Boston: Beacon Books, 2001
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010
- _____. La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. 2001 Disponível em: http://www.macba.cat/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf. Acesso em: 01/07/2017
- MONTYSUMA, M. MOSER, G. *A História Oral em diálogos interdisciplinares: algumas reflexões sobre memória e narrativas de problemas contemporâneos*. Disponível em: http://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1432132090_ARQUIVO_ABHO-Sudeste-ArtigoHistoriaOraleInterdisciplinaridade_1.pdf. Acesso em: 17/01/2017
- PARTO DO PRINCÍPIO. Mulheres em Rede pela Maternidade Ativa. *Dossiê da Violência Obstétrica "Parirás com dor"*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/SSCEPI/DOC%20VCM%20367.pdf>. Acesso em: 20/05/2015
- RAPHAEL, D. *The tender gift breastfeeding*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1973.
- ROHDEN, F. *Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
- SALGADO, Martha Castañeda. *Metodología de la investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. México, 2008, p. 01-134
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. G. de; NUNES, J. A. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Semear outras soluções – os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Col. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4). p. 21-121.
- SILVA, R. JORGE, H., MATSUE, R., BARROS, N. Uso de práticas integrativas e complementares por doulas em maternidades de Fortaleza (CE) e Campinas (SP). *Saúde Soc*. São Paulo, v.25, n.1, p.108-120, 2016
- TESSER CD, KNOBEL R, ANDREZZO HF DE A, DINIZ SG. Violência obstétrica e prevenção quaternária: o que é e o que fazer. *Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade*. 2015;10(35):1-12.
- Teixeira MLS (Fadynha). "Eu era doula e não sabia." (Doula um nome novo para um papel muito antigo). In: Rattner D, Trench B, organizadores. *Humanizando nascimentos e partos*. São Paulo: Senac; 2005. p. 94-101.
- TORNQUIST, Carmen Susana. *Parto e poder: o movimento pela humanização do parto no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- UNICEF. *El Estado Mundial de la infancia 2014*. Disponível em: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2014/numbers/>

COLONIZAÇÃO, GÊNERO E VIOLÊNCIA: REFLEXOS DA NATURALIZAÇÃO E RETROALIMENTAÇÃO DAS ESTRUTURAS DE PODER

GABRIELA BOTHREL ECHEVERRIA
UNIT/AL

Email: gabrielabe48@gmail.com

VERÔNICA TEIXEIRA MARQUES
UNIT/AL

Email: veronica.marques@hotmail.com

VIVIANNY KELLY GALVÃO
UNIT/AL

Email: viviannygalvao@hotmail.com

RESUMO ESTENDIDO

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre as relações de gênero e de colonização, entendendo como tais relações estão imbricadas de estruturas de poder e como este poder mantém as violências de gênero, principalmente contra as mulheres. Apontar a gênese das relações de poder se torna complexa, haja vista, as múltiplas hibridizações incorporadas nesse processo. Segundo Costa (2014), para além do desejo de desvendar a origem dessas relações, há a necessidade de compreensão das multifacetadas do processo de construção civilizatória e tais construções passam por inúmeras traduções. A colonização da Ásia e África pelas potências do Norte europeu marcaram a origem de estudos entendidos como pós-coloniais. As missões ditas “civilizatórias”, como a catequização das pessoas ao cristianismo se fez presente na ideologia de conquista e de colonização. Tendo a noção eurocêntrica e cristã como ponto de referência para a determinação do aceitável/inaceitável justificou a prática de crueldades por muitos anos. Para Lugones (2015), havia a naturalização do comportamento de homens civilizavam homens, mulheres civilizavam mulheres. A demarcação do que pode ser considerado como normal, a partir da noção de homem branco ocidental delimita um espaço para marcar diferenças (COSTA, 2014). Na construção da identidade, a cultura estipula regras e valores sociais que convencionam as significações construídas e a comunicação entre os sujeitos. À medida que construímos nossas identidades afirmam-se e nega-se todo o tempo. Tanto a identificação com o que lhe é semelhante, quanto ao diferente (novo). “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas partes como principais veículos de comunicação” (GOMES, 2003, p.174). Muszkat (2006) coloca que a cultura que reproduz e perpetua as relações hegemônicas de gênero, nas quais, práticas de dominação dos homens sobre as mulheres são avaliadas, não se restringe somente ao universo masculino, pois muitas mulheres ainda compartilham destes mesmos códigos e valores contribuindo para sua manutenção e formação de relacionamentos fundamentados nessa dinâmica que possibilita tal complementação ou retroalimentação. De acordo com Campos (2011), existiram estereótipos socialmente atribuídos ao gênero ligando a razão ao masculino e a sensibilidade ao feminino, refletindo na dicotomização de pensamentos e na separação de comportamentos entre os gêneros. O debate em torno da temática de identidade de gênero tem ganhando espaço no cenário brasileiro desde a década de 90. Os diversos movimentos feministas e LGBTs mobilizaram a visibilidade da temática desde o nascimento da democracia no

país. Assim, a evolução histórica deste processo deve-se a luta e a reivindicação dos movimentos feministas do direito das mulheres, na década de 1970. Destaca-se, também nesse período, a mobilização contra o assassinato de mulheres, justificados por um ato de amor ou ainda pela “tese da legítima defesa da honra”, argumento advindo da legislação colonial e que se perpetuava nas decisões do júri popular (THOMAS, 1995; BARSTED; HERMANN, 1995, apud BARSTED, 2011). A violência de gênero existe e persiste por vários países e viola os direitos humanos, além de impedir a igualdade de gênero. As múltiplas facetas dessa forma de violência se tornam estruturas para a manutenção das relações coloniais de gênero e naturalização de diversas formas de violência. Diante do exposto, para entender as relações de gênero a partir da correlação da influência da colonização é um exercício de aprender e reaprender, sobretudo, sendo um exercício crítico. Corroborando com o discurso de Lugones (2015, p.940) “É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”. Entendendo que as relações sociais são pautadas dentro de uma noção de espaço, tempo, território de tal forma que a cultura se torna o palco para tais práticas. A heteronormatividade, o machismo e as diversas nuances das relações de gênero são reflexos do plano cultural. Portanto, compreender como as colonizações influenciaram nas construções de novas sociedades é condição ímpar para apreender o cenário de gênero atual no Brasil. A colonização impõe de forma incisiva as relações hierárquicas, delimitando friamente poderes e territórios. A supremacia do homem branco europeu diante de qualquer outro que seja diferente disso, estabelece formas de se relacionar/explorar/escravizar/colonizar. Do mesmo modo, a supremacia da mulher branca europeia, colonizando outras mulheres que fujam do padrão que elas mesmas construíram. Daí surge a crítica ao feminismo branco elitismo e americano de universalizar o que é ser mulher. Nesse ponto, surgem desdobramentos de outros movimentos feministas, como o feminismo negro, feminismo classista, transfeminismo, originários principalmente da América Latina e de alguns movimentos sociais norte americanos, como no caso das mulheres negras. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as” (LUGONES, 2015, p.936). Nesse cenário, vemos a criação de novas vertentes de feminismo, carecendo de representatividade e expressão, contemplando mulheres latinas, negras, indígenas, transgêneras. Considera-se por fim, diante deste panorama, como as formas de apropriação das relações e a imposição de um padrão normativo do que é ser mulher e do que é ser homem reforçam estereótipos que por sua vez, manter relações de violências de gênero. A violência de gênero se torna então palco para a manutenção das relações coloniais de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Colonização. Violência.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discorrer sobre as noções de gênero, colonidades e o processo de descolonização, entendendo como as relações de gênero estão imbricadas de estruturas de poder. A partir de uma breve compreensão da influência da colonização da América Latina, tem-se como desdobramento a violência de gênero. Apontar a gênese das relações de poder se torna complexa e perigosa, haja vista, as múltiplas hibridizações incorporadas nesse processo. Segundo Costa (2014), para além

do desejo de desvendar a origem dessas relações, há a necessidade de compreensão das multifacetadas do processo de construção civilizatória e tais construções passam por inúmeras traduções.

Não há como dialogar sobre a temática da colonização dissociando a noção de etnia, gênero e classes. Pensar por meio desta intersecção é condição básica para compreender os construtos do sistema capitalista, compreendendo esses sujeitos históricos como oprimidos por diversos lados, seja étnico-racial, econômico ou de gênero.

De acordo com Campos (2011), existiram estereótipos socialmente atribuídos ao gênero ligando a razão ao masculino e a sensibilidade ao feminino, refletindo na dicotomização de pensamentos e na separação de comportamentos entre os gêneros. O debate em torno da temática de identidade de gênero tem ganhando espaço no cenário Brasileiro desde a década de 90. Os diversos movimentos feministas e LGBTs mobilizaram a visibilidade da temática desde o nascimento da democracia no país. Do mesmo modo, nos movimentos LGBTs em que pautas sobre o G (Gays) e L (Lésbicas) têm destaque, enquanto o T (Transgêneros/Travestis/Transexuais) ficam a margem (LANZ, 2014).

Muszkat (2006), coloca que a cultura que reproduz e perpetua as relações hegemônicas de gênero, nas quais práticas de dominação dos homens sobre as mulheres são avalizadas, não se restringe somente ao universo masculino, pois muitas mulheres ainda compartilham destes mesmos códigos e valores contribuindo para sua manutenção e formação de relacionamentos fundamentados nessa dinâmica que possibilita tal complementação ou retroalimentação.

Por fim, de acordo com os dados expressos sobre violência de gênero pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2006) e pelo Ministério da Saúde (2012), mostram como a violência contra a mulher existe e persiste por vários países e viola os direitos humanos, além de impedir a igualdade de gênero. As múltiplas facetas da violência de gênero se tornam estruturas para a manutenção das relações coloniais de gênero.

1. Colonialismo e gênero

A colonização da Ásia e África pelas potências do Norte europeu marcaram a origem de estudos entendidos como pós-coloniais. Segundo Costa (2014), os estudos sobre colonização da América Latina e do Caribe pela Espanha e Portugal entre os séculos XVI e XIX, tem adotado a noção de descolonialidade “busca em seu projeto um desligamento das epistemologias eurocêntricas ao salientar a importância dos diferentes saberes” sendo produzidos em diversos contextos geopolíticos, questionando assim cânones e métodos autorizados (COSTA, 2014, p.930) ao invés de pós-colonidade, dão ênfase na continuidade das relações coloniais de poder pelas categorias de gênero, raça e classe.

As missões ditas “civilizatórias”, como a conversão das pessoas ao cristianismo se fez presente na ideologia de conquista e de colonização. Tendo a noção eurocêntrica e cristão como ponto de referência para a determinação do aceitável/inaceitável justificou a prática de crueldades por muitos anos. Para Lugones (2015), havia a naturalização do comportamento de homens civilizavam homens, mulheres civilizavam mulheres.

A “missão civilizatória” colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros

com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas) (LUGONES, 2015, p.938).

A demarcação do que pode ser considerado como normal, a partir da noção de homem branco ocidental delimita um espaço para marcar diferenças. “pagãos, bárbaros, primitivos, mulheres, gays, lésbicas, negros, índios, subdesenvolvidos, as economias emergentes, comunistas, terroristas, amarelos, etc. Todos estes serão incorporados na modernidade ou deixado de fora quando necessário” (COSTA, 2014, p.930).

Na construção da identidade, a cultura estipula regras e valores sociais que convencionam as significações construídas e a comunicação entre os sujeitos. À medida que construímos nossas identidades afirma-se e nega-se todo o tempo. Tanto a identificação com o que lhe é semelhante, quanto ao diferente (novo). “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas partes como principais veículos de comunicação” (GOMES, 2003, p.174).

Cortés (2008) aponta para as relações políticas de espaço em relação a arquitetura – não apenas espaços, construções, mas o corpo como arquitetura – e gênero. Perpassa por noções de espaços masculinos e femininos e sua manutenção a partir da perpetuação da noção do ser homem e do ser mulher e de comportamentos esperados para ambos os gêneros, na sociedade ocidental. Questiona-se, onde mora o gênero? Para o autor, a construção de gênero mora na construção do tempo e do espaço das sociedades.

Apontar a gênese das relações de poder se torna complexa e perigosa, haja vista, as múltiplas hibridizações incorporadas nesse processo. Segundo Costa (2014), para além do desejo de desvendar a origem dessas relações, há a necessidade de compreensão das multifacetadas do processo de construção civilizatória e tais construções passam por inúmeras traduções. Quem transmite, quem traduz traz a tona seu olhar e mesmo que se almeje fidedignidade as vivências e compreensões são únicas para cada pessoa.

Traduzir, então, se torna algo muito mais complexo. Tem a ver com tradução linguística, sim, mas também com disponibilizar um trabalho (com todas as consequências que isso implica, com todas as traições e apagamentos que possa incluir) para outros públicos e deixá-lo viajar. Tem a ver também com a abertura de espaços de conversação e de novos horizontes para o diálogo. Significa também abrir suas escolhas, seus gostos, suas afinidades com os/as outros/as, o que na política [...] pode comprometer (ou fortalecer) seus princípios. A tradução nesses termos se faz rigorosamente seletiva e estratégica (COSTA, 2014, p.933)

Segundo CICONELLO (2014), a chegada dos negros ao Brasil deu-se à época da escravidão. Os europeus colonizadores traziam os negros em seus navios, sob condições desumanas, para explorar sua mão-de-obra e construir a colônia exploratória. Mesmo depois da abolição da escravatura, em 1888, a visão do ser negro era de subserviência, pejorativa, um ser inferior ao ser branco. No período pós-abolição, a população negra aumenta consideravelmente, chegando a ter a parcela de 50% do todo.

O mito da democracia racial prega uma ideologia de que o Brasil já naturalizou o ser negro em sua cultura, como se o racismo não tivesse grande influência no País, mas os indicadores e estatísticas desmentem isso. O preconceito velado torna o negro um ser invisível em nossa sociedade, no sentido que não há uma igualdade de poder nem de direitos entre negros e brancos, mesmo com a crescente valorização do negro e sua importância histórica para nossa sociedade. Em nosso país, o racismo assume o

papel de separar os negros em locais como shoppings, empregos mecanizados, onde a comunicação com o público é mínima (seguranças, faxineiros, vigias) e quase sempre em posição de subordinado ao branco, sem falar do uso da imagem do negro na mídia, ocupando o papel de vilão, bandido, emprego em novelas. Essa segregação velada é denominada discriminação institucional CICONELLO (2014).

A questão étnico-racial é um desafio que está presente em diversos segmentos, modificando-se de acordo com o tempo, situações e forças sociais. Sob uma perspectiva da dialética das relações raciais, casos de preconceito étnico-racial são analisados como resultante de práticas de um sistema alienante, sendo este mantenedor de uma produção social que se pauta no uso e discurso do mito da democracia racial para subverter valores (IANNI, 2004). A compreensão das múltiplas formas de funcionamento do racismo no Brasil exige a desconstrução da ideia de democracia racial, problematizando noções de raça e etnia, reconhecimento das lutas de movimentos sociais negros em nossa sociedade, e demandas políticas que reafirmam a necessidade de construção de políticas afirmativas.

É inegável que a situação racial brasileira sempre esteve marcada por profundas ambiguidades. Dentre elas, destacam-se as seguintes: a idealização do passado indígena e a miséria real e presente do índio; o exotismo das religiões (candomblé, batuque, umbanda, quimbanda, etc.) e a classificação ideológica do negro como africano, descendente de escravo ou outras verbalizações de conotação negativa. (IANNI, 2004, p.291)

Nemezio Filho (2006) em seu artigo "*Para além do conceito de raça*", traz uma crítica sobre o uso do termo "raça", evidenciando seus usos retrógrados e violentos. O uso do conceito de "raça" não compreende toda sua complexidade. Somos mais do que apenas "raça humana", o que justifica a necessária crítica social desse conceito. No século XX, o negro era relacionado a algo pejorativo, negativo, sobretudo quando associado ao peso da escravidão que perdurou até o século XIX, e que em grande medida deixou um legado de desigualdades para o Brasil.

Percebe-se, desse modo, que as formas de marginalização social da população negra perpassam diversos caminhos. Sua inserção prematura no mercado de trabalho também se constitui como uma forma de determinar seu lugar social, como trabalhadores domésticos, ambulantes, entre outras atividades, sejam formal ou informal. É comum encontrar na população trabalhadora negra, a falta de qualificação profissional influenciada pelas dificuldades que esse grupo social enfrenta no processo de escolarização no Brasil. Além desse aspectos que reflete a condição étnico-racial, tal situação é ainda mais agravada pelas relações de gênero, nas quais os homens possuem vantagens sobre as mulheres, sobretudo em se tratando da condição de renda.

Segundo Soares (2000), dividindo o processo de inserção do sujeito no mercado de trabalho em: formação, inserção e a definição do salário, entende-se a defasagem referente às mulheres negras, principalmente na formação e inserção, e quando o fazem, sofrem com a definição salarial, sempre ganhando menos que as mulheres brancas.

[...] certamente para as feministas latinas e latino-americanas que contribuíram para a *Translocalities/Translocalidades*, a resistência à colonialidade do gênero implica, entre outras coisas, resistência linguística e, diria também, mediação e resistência

tradutória. Significa colocar os paradigmas de representação eurocêntricos, com ancoragem na lógica dicotômica, sob rasura. Sem abrir mão da categoria (sempre equívoca) do gênero, mas articulando-a de forma que desafie os binarismos perversos da modernidade/colonialidade, talvez possamos nos juntar àquelas feministas – latino-americanas, latinas, negras, indígenas e feministas ocidentais situadas nas ciências (ditas) exatas, entre outras – para repensar as fronteiras coloniais entre humano e não humano, matéria e discurso que estruturaram a colonialidade do gênero e a colonialidade do poder (COSTA, 2014, p.933).

Não há como dialogar sobre a temática da colonização dissociando a noção de etnia, gênero e classes. Pensar por meio desta intersecção é condição básica para compreender os construtos do sistema capitalista, compreendendo esses sujeitos históricos como oprimidos por diversos lados, seja étnico-racial, econômico ou de gênero.

2. As relações de gênero e a descolonização

O debate em torno da temática de identidade de gênero tem ganhando espaço no cenário Brasileiro desde a década de 90. Os diversos movimentos feministas e LGBTs mobilizaram a visibilidade da temática desde o nascimento da democracia no país. Entretanto, em ambos os grupos as questões levantadas como pauta são reducionistas, classistas e elitistas. Percebe-se uma elitização nos movimentos feministas, onde os pertencentes às mulheres brancas, cisgênero e heterossexuais estão no topo hierárquico no jogo de poder com mulheres negras, pobres e lésbicas por exemplo. Do mesmo modo, nos movimentos LGBTs em que pautas sobre o G (Gays) e L (Lésbicas) têm destaque, enquanto o T (Transgêneros/Travestis/Transexuais) ficam a margem (LANZ, 2014).

Para Butler (2003), dialogar sobre identidade de gênero perpassa pela noção de sujeito do sexo biológico, do gênero e do desejo e partindo para uma reflexão e desconstrução da construção social do que é sexo, gênero e desejo. “Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p.14).

É importante observar que, frequentemente, quando cientistas sociais pesquisam sociedades colonizadas, a busca pela distinção sexual e logo a construção da distinção de gênero resultam de observações das tarefas realizadas por cada sexo. Ao fazê-lo, eles/elas afirmam a inseparabilidade de sexo e gênero, característica que desponta principalmente das primeiras análises feministas. Análises mais contemporâneas têm introduzido argumentos pela reivindicação de que gênero constrói sexo. Construção do que é sexo e do que é gênero. (LUGONES, 2015, p.937).

Entretanto, para a autora supracitada, a modernidade se organiza no mundo ontologicamente em categorias homogêneas, atômicas e separáveis. Daí surge a crítica ao feminismo branco elitismo e americano de universalizar o que é ser mulher. Nesse ponto, surgem desdobramentos de outros movimentos feministas, como o feminismo negro, feminismo classista, transfeminismo, originários principalmente da América Latina e de alguns movimentos sociais norte americanos, como no caso das mulheres negras. A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as” (LUGONES, 2015, p.936).

Deste modo, a perspectiva do projeto descolonial, busca ampliar a discussão, para além de tentar destruir o que já foi construído. Sua postura é de análise crítica e questionadora. Não há como queimar os livros de história, sociologia e antropologia e estabelecer um novo padrão de conhecimento, afinal, isso seria neocolonizar o conhecimento e desconsiderar o valor cultural e histórico das sociedades. Além disso, a decolonização do conhecimento nessa ideia de destruição e reconstrução seria reconstruída a partir do viés ocidental, então, qual seria o sentido?

3. Violência(s) como manutenção das relações coloniais de gênero

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) (2006), a violência contra a mulher existe e persiste por vários países e viola os direitos humanos, além de impedir a igualdade de gênero (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012). Analisando em termos de concepções teóricas, a violência contra a mulher pode ter um enfoque feminista caracterizado como violência de gênero, no qual a compreensão da relação violenta é unilateral, onde se tem o homem agressor e a mulher vítima; e o enfoque sistêmico, que não desconsidera o contexto cultural de uma sociedade patriarcal, mas que focaliza na dinâmica relacional. A agressão, nesse caso, seria a expressão da conjugalidade, no qual homem e mulher seriam coautores, em alguma medida, do fenômeno da violência (COLOSSI; FALKE, 2013).

De acordo com Campos (2011), existiram estereótipos socialmente atribuídos ao gênero ligando a razão ao masculino e a sensibilidade ao feminino, refletindo na dicotomização de pensamentos e na separação de comportamentos entre os gêneros, sendo esta uma das principais críticas da teoria feminista do direito. Muszkat (2006), inclusive, fez uma colocação muito pertinente quando lembrou que a cultura que reproduz e perpetua as relações hegemônicas de gênero, nas quais práticas de dominação dos homens sobre as mulheres são avalizadas, não se restringe somente ao universo masculino, pois muitas mulheres ainda compartilham destes mesmos códigos e valores contribuindo para sua manutenção e formação de relacionamentos fundamentados nessa dinâmica que possibilita tal complementação ou retroalimentação. Por isso, mostra-se mais uma vez necessária à visão não só feminina como também masculina em relação a essa temática.

Eventos como a IV Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), no Cairo, e a IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995), em Beijing, destacam-se como marco importante na discussão que engloba também a presença do homem. Ademais, o Relatório da ONU (2006) também cita a necessidade do envolvimento de homens e garotos nas estratégias de prevenção à violência contra a mulher. A elaboração e aprovação da lei Maria da Penha são marcadas por um processo de construção coletiva, que envolveu diversos atores sociais e políticos e contou com a colaboração de organizações não governamentais (ONGs), movimentos feministas e de mulheres, e a participação dos poderes executivo e legislativo, no âmbito federal (FERNANDES, 2012).

Assim, cabe detalhar a evolução histórica deste processo, destacando a luta e a reivindicação dos movimentos feministas quanto ao direito das mulheres, na década de 1970. Destaca-se, também nesse período, a mobilização contra o assassinato de mulheres, justificados por um ato de amor ou ainda pela “tese da legítima defesa da

honra”, argumento advindo da legislação colonial e que se perpetuava nas decisões do júri popular (THOMAS, 1995; BARSTED; HERMANN, 1995, apud BARSTED, 2011).

Dez anos à frente, foram surgindo grupos de mulheres que se organizavam em torno de uma proposta específica e a partir dela buscavam enfrentar a violência e todas as outras formas de discriminação, caracterizando a década de 1980 como momento-chave para a inclusão dessas propostas na Constituição Cidadã que surgiu no ano de 1988 (BASTERD, 2011). Ademais, debates sobre maus-tratos começaram a envolver o âmbito conjugal e, nesta ocasião, começaram a serem criadas Delegacias Especiais de Atendimento à Mulher (DEAMs) como contraponto às experiências praticadas nas delegacias comuns, que utilizavam, e ainda utilizam, na maioria das vezes, procedimentos pautados em condutas discriminatórias (SOUZA, 2013).

Seguindo em luta, a década de 1990 se manteve com pauta política relacionada à ampliação dessas delegacias especializadas e da criação de outros serviços no intuito de combater à violência com mais efetividade, como a instituição de abrigos e centros de referências (BARSTED, 2011). Também neste período, surgiram manifestações com interesse para que a violência doméstica fosse tratada como um problema de saúde pública e, para tanto, reivindicaram que o Programa de Assistência Integral de Saúde a Mulher (PAISM) – criado em 1983 – abarcasse a mesma, visto que tal violência gera tanto danos médicos como psíquicos, assim como outros agravos que fazem parte da integralidade contextual, independente de classe econômica, étnica ou posição social (TAVARES, 2000).

Desta forma, seguindo o entendimento da autora supracitada, a violência contra a figura feminina, além de uma questão criminal, precisava ser vista como uma questão de saúde, já que, sem o amparo devido do Sistema de Saúde, as mulheres eram submetidas aos documentos necessários para se comprovar uma agressão, como boletins de ocorrência, termo circunstanciado, laudo de corpo e delito, dentre outros, passando a vítima a ter papel secundário e sua saúde, em nenhum momento, levada em conta.

Em 1993, na cidade de Viena, ocorreu a “Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos” e, durante este evento, o movimento feminista levantou a bandeira de luta: “Os Direitos das Mulheres também são Direitos Humanos” (SOUZA, 2013). Daí, a partir desse marco, todas as demais Conferências das Nações Unidas da década de 1990 apontaram para a necessidade de respostas institucionais à violência contra mulheres de forma a se ter coerência na defesa da universalidade e indivisibilidade dos Direitos Humanos (BARSTED, 2011)

Ainda naquele ano, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher, outro marco na doutrina jurídica internacional (BARSTED, 2011), que serviu como base para a “Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher” – em Belém do Pará – adotada em 1994 pela Assembleia Geral dos Estados Americanos (OEA) e aprovada e ratificada pelo Brasil em 1995, quando, pela primeira vez definiu-se a violência de gênero, a qual engloba as violências físicas, psicológicas e sexuais que ocorram no âmbito público e privado (SOUZA, 2013). Ainda, de acordo com a mesma autora, a “Convenção de Belém do Pará”, como ficou conhecida, definiu com nitidez o que é considerada violência contra a mulher, os lugares onde se manifestavam, as

formas como incidiam, reiterando que a violência física, sexual e/ou psicológica contra a mulher é uma violação aos Direitos Humanos, incorporando também a categoria “gênero” como fundamento da violência contra a mulher. Além disso, expressou como dever dos Estados que dela fizeram parte, a adoção de políticas públicas orientadas na prevenção, erradicação e punição dessa violência. Portanto, corroborando com o discurso de Lugones (2015, p.940) “descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social”.

Considerações finais

Diante do exposto, adotar a perspectiva da noção de descolonialidade, entendendo que não há sentido em apagar a história dos povos, mas sim, reafirmá-las e dar seu devido respeito. Para entender as relações humanas a partir da lente da descolonização é um eterno exercício de aprender e reaprender, sobretudo, sendo um exercício de crítica. Criticar os dados, as fontes de dados, quem construiu os dados. Quem define que dados da ONU e do Ministério da Saúde têm ou não credibilidade? A partir de qual percepção? Eurocêntrica? Cientificista?

Entendendo que as relações sócias são pautadas dentro de uma noção de espaço, tempo, território de tal forma que a cultura se torna o palco para tais práticas. A heteronormatividade, o machismo e as diversas nuances das relações de gênero é reflexo do plano cultural. Portanto, compreender como as colonizações influenciaram nas construção de novas sociedades é condição ímpar para apreender o cenário de gênero atual no Brasil.

A colonização impõe de forma incisiva as relações hierárquicas, delimitando friamente poderes e territórios. A supremacia do homem branco europeu diante de qualquer outro que seja diferente disso, estabelece formas de se relacionar/explorar/escravizar/colonizar. Do mesmo modo, a supremacia da mulher branca europeia, colonizando outras mulheres que fujam do padrão que elas mesmas construíram. Nesse cenário, vemos a criação de novas vertentes de feminismo, carecendo de representatividade e expressão, afinal, mulheres latinas, negras, indígenas também são mulheres.

Por fim, tendo tecido tal panorama, entende-se como as formas de apropriação das relações e a imposição de um padrão normativo do que é ser mulher e do que é ser homem reforçam estereótipos que por sua vez, manter relações de violências de gênero. A violência de gênero se torna então palco para a manutenção das coloniais de gênero.

Referências

- BARSTED, L. Lei Maria da Penha: uma experiência bem sucedida de *advocacy* feminista. In: CAMPOS, C. H. (Org.). **Lei Maria da Penha** – Comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Juris, 2011. P. 13-38. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br>>. Acesso em: 26 mai. 2017.
- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Capítulo 1 – Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: **Feminismo e subversão da identidade**. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2003 – 1ª Edição Tradução de Renato Aguiar. Disponível em:<http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Judith_Butler-Problemas_de_genero.pdf>. Acesso em 15 abr 2017.
- CAMPOS, C. H. Razão e Sensibilidade: Teoria Feminista do Direito e Lei Maria da Penha. In: .(Org.). **Lei Maria da Penha** – Comentada em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011. P. 1-12. Disponível em: <<http://www.compromissoeatitude.org.br>>. Acesso em: 23 jun 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 117- 133, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>>. Acesso em: 23 jun 2017.
- CICONELLO, A. **O desafio de eliminar o racismo no Brasil**: a nova institucionalidade no combate à desigualdade racial. From Poverty to Power. 2014. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/biblioteca/publicacoes/artigos/Racismo%20-%20texto%20do%20Peck.pdf>>. Acesso em 23 jun 2017.
- COLOSSI, P. M; FALCKE, D. Gritos do Silêncio: A Violência Psicológica no Casal. **Psico** – v.44, n.3, p. 310-318, jul/set. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br>>. Acesso em: 23 jun 2017.
- CORTÉS, José Miguel. **Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Senac, 2008.
- COSTA, Claudia de Lima. Feminismos descoloniais para além do humano. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 929-934, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300012&lng=en&nrm=iso>. access on 26 June 2017.
- FERNANDES, M. P. M. Sobrevivi: posso contar. Fortaleza: Armazém da cultura, 2012. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 23 jun 2017.
- GOMES, N. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 29, n. 1, Junho 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun 2017.
- IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3ed. Terceira parte: raça e sociedade. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LANZ, L. O corpo da roupa: A pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Curitiba: 2014. 342 f. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Miriam Adelman. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – **Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná**. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36800>>. Acesso em: 30 abr 2017.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, jan. 2015. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

NEMEZIO FILHO. Para além do conceito de “raça”. **Revista Científica de Información y Comunicación**. Sevilla. n. 3. Sesción Selecta. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/92852028/Para-alem-do-conceito-de-raca>>. Acesso em: 23 jun 2017.

SOUZA, B. T. Reflexões sobre os aspectos sociais da violência doméstica contra a mulher. Universidade Federal Fluminense, 2013. Disponível em: <<http://www.puro.uff.br/tcc/2012-2/Bruna%20Tavares%20de%20Souza.pdf>> Acesso em: 25 jun 2017.

TAVARES, D. M. C. Violência doméstica: uma questão de saúde pública. **USP - Faculdade de Saúde Pública**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 2000. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-29082014-161000/en.php>>. Acesso em: 25 jun 2017.

COMPORTAMENTO DE RISCO DE MULHERES IDOSAS FRENTE AO HIV/AIDS

Márcia Regina Pacheco Soares

UENF

mpachecosoaes@gmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe

UENF

rosaleeistoe@gmail.com

Fernanda Castro Manhães

UENF

castromanhaes@gmail.com

Diana Paola Gutiérrez Diaz de Azevedo

UENF

diana.gutierrez0922@gmail.com

Lea Sandra Risse

UENF

risse.lea@web.de

Resumo

A AIDS é apontada como uma das doenças mais devastadoras desde o século XX. A mulher, por aspectos anatômicos e fisiológicos, é mais suscetível à infecção pelo vírus HIV do que o homem. Esse estudo tem como objetivo identificar a percepção e o comportamento de risco de mulheres idosas frente ao perfil epidemiológico do HIV/AIDS, considerando as especificidades do gênero, sexualidade, vulnerabilidade e o contexto sociocultural. O universo deste estudo foi constituído por idosas, com idade igual ou superior a 60 anos, frequentadoras do Programa de Extensão Terceira Idade em Ação desenvolvido na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) no município de Campos dos Goytacazes no estado do Rio de Janeiro. Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa aplicada, com delineamento transversal, seguindo uma abordagem qualitativa. Os resultados demonstram que a maioria das mulheres idosas é sexualmente ativa; possuem uma percepção negativa de sua qualidade de vida sexual; não se consideram em risco; e não adotam métodos preventivos.

Palavras Chave: Envelhecimento, HIV/AIDS, Vulnerabilidade.

Abstract

AIDS is cited as one of the most devastating diseases since the 20th century. The woman, by anatomical and physiological aspects, is more susceptible to HIV infection than men. This study aims to identify the risk perception and behavior of elderly women in front of the epidemiological profile of HIV/AIDS, considering the specifics of gender, sexuality, vulnerability and socio-cultural context. The universe of this study consisted of elderly aged 60 years or more, the churchgoing Elderly outreach program in action

developed at the State University of Norte Fluminense (UENF) in the municipality of Campos dos Goytacazes in the State of Rio de Janeiro. This study was developed from a survey applied, with cross design, following a qualitative approach. The results show that the majority of older women are sexually active; have a negative perception of the quality of your sex life; do not consider themselves at risk; and don't adopt preventive methods.

Key Words: Aging, HIV/AIDS, Vulnerability.

1. Considerações Iniciais

Historicamente, o governo e os órgãos competentes de controles epidemiológicos só reconheceram a mudança do perfil da AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) no Brasil e a sua relevante importância entre as mulheres, na década de 1990. No entanto, a forma de transmissão por relação sexual entre heterossexuais é a categoria que continua a crescer, apresentando considerável aumento no cenário epidemiológico atual do Brasil.

Neste contexto, a mulher, por seu aspecto biológico, é mais suscetível à infecção pelo vírus HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) do que o homem. Por razões anatômicas e fisiológicas, a mulher corre o dobro de riscos de contrair o vírus quando comparada ao homem. O Ministério da Saúde ainda aponta como fator da progressão de casos de AIDS entre mulheres, além dos aspectos anatômico e fisiológico, o de gênero (marginalização sociocultural).

Pesquisas na área da saúde apontam que, a partir da implementação do tratamento com antirretrovirais, os portadores de HIV apresentam uma expectativa de vida maior e com melhor qualidade de vida devido a estes avanços terapêuticos. Contudo as mulheres chegam mais tardiamente aos serviços de saúde ou não são diagnosticadas. Dessa forma, é possível identificar que as mulheres são negligenciadas pelos que fazem parte de sua vida (família, social, cultural).

A mudança no perfil demográfico e epidemiológico da população são fatores importantes para a compreensão da AIDS na maturidade e na velhice, pois as notificações de infecção pelo HIV têm aumentado entre as pessoas mais velhas. A visão errada a cerca da sexualidade dos idosos, tem sido abordada em pesquisas sobre a vivência da AIDS na velhice e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos idosos com HIV.

2. HIV/AIDS: Conceito, Epidemiologia e Preconceitos

O vírus da imunodeficiência humana (HIV) pertence à família dos retrovírus humanos (Retroviridae) e à subfamília dos lentivírus. Os quatro retrovírus humanos reconhecidos pertencem a dois grupos distintos: aos retrovírus, que são transformadores, e aos vírus da imunodeficiência humana o HIV 1 e HIV 2, que causam efeitos citopáticos (alterações celulares). A causa mais comum da doença pelo HIV no mundo inteiro é o HIV 1, que compreende vários subtipos com distribuições geográficas diferentes. Entre humanos o HIV é transmitido por contato homossexual e heterossexual, por sangue e hemoderivados, por mães infectadas a seus filhos na gestação, parto ou através do aleitamento.

O HIV é o agente etiológico da AIDS. O autor Braunwald (2008) expõe que a infecção pelo HIV é crônica, com variação do grau de replicação viral. Os indivíduos infectados podem não apresentar variações clínicas da doença por um período médio de 10 anos, sendo que a infecção pelo HIV muito raramente mata o hospedeiro durante a infecção primária. Pacientes com variações clínicas da doença sem tratamento ou pacientes em que o tratamento não consegue controlar a replicação viral (doença avançada) tornam-se susceptíveis a doenças oportunistas.

A manifestação do HIV pode ocorrer ou ser percebida por meio do aparecimento de infecções oportunistas, isso ocorre devido à vulnerabilidade do sistema imunológico. Dentre as alterações clínicas decorrentes do HIV, destaca-se a demência, que compromete a memória, distúrbios do movimento e sintomas depressivos. Segundo o Ministério da Saúde, com o desenvolvimento e evolução do tratamento anti-retroviral, as manifestações decorrentes do HIV tornaram-se menos frequentes, havendo assim uma melhora substancial do prognóstico e da qualidade de vida das pessoas que vivem com AIDS, tendo como objetivo principal o aumento do tempo e da qualidade de vida dos portadores de HIV/AIDS (FALCÃO, 2010).

O tratamento do HIV/AIDS se dá por meio da terapia combinada de antirretrovirais (TARV) com objetivo da supressão da replicação viral, sendo a terapia um componente indispensável para prolongar e melhorar a qualidade de vida dos pacientes infectados pelo HIV.

A AIDS é apontada como uma doença global e é considerada como uma das mais devastadoras do século XX no mundo visto a magnitude e extensão dos danos causados às populações. No início, as pessoas infectadas eram predominantemente jovens, homens homossexuais e usuários de drogas endovenosas. Em pouco tempo, a AIDS foi identificada em outros segmentos da população, como bissexuais, hemofílicos, heterossexuais e receptores de sangue e hemoderivados, que passaram a ser denominados de grupos de risco. Esta denominação de grupos de risco serviu para isolar e discriminar os portadores de HIV/AIDS. Com a evolução dos estudos epidemiológicos acerca do HIV/AIDS, atualmente se considera o comportamento de risco, visto que todas as pessoas podem ser infectadas pelo vírus, independente de sexo e orientação sexual (BRAUNWALD, 2008).

Uma das características do HIV/AIDS na maturidade e na velhice é a dificuldade de diferenciar os sintomas da AIDS das doenças próprias do envelhecimento. Sintomas, como cansaço mental, falta de apetite, esquecimento e dificuldade de concentração nas atividades cotidianas são muitas vezes considerados pelos profissionais de saúde como patologias próprias do envelhecimento e não sintomas de sorologia positiva para HIV/AIDS. Em virtude das crenças limitadas sobre o envelhecimento, a aparição de sintomas cognitivos comuns ao estágio inicial do HIV/AIDS em pessoas mais velhas (mais de 50 anos) é ignorada, acarretando um diagnóstico tardio da doença nos mais velhos (FALCÃO, 2010).

Do ponto de vista biológico, as mulheres são mais susceptíveis à transmissão do HIV do que os homens, por razões anatômicas, por apresentarem uma grande superfície de mucosa vaginal que se expõe ao sêmen, que, por sua vez, contém uma maior concentração de vírus que o fluido vaginal, tendo, pois, a mulher o dobro do risco de contrair o vírus em relação ao homem. (GALVÃO, 2002).

Na menopausa, o risco aumenta ainda mais devido às alterações hormonais que propiciam alterações nas paredes vaginais, ficando mais finas e ressecadas, favorecendo o aparecimento de micro lesões que favorecem a infecção pelo HIV (BERTONCINI, 2007).

Segundo Galvão (2002), ao longo da disseminação da epidemia de AIDS entre as mulheres, estas estiveram excluídas das campanhas educativas e das ações e metas governamentais de atenção à saúde. Sua vulnerabilidade à doença era negligenciada e o crescimento do número de casos nas notificações permanecia invisível. E nesse período houve falta de diagnóstico rápido dos dados epidemiológicos que apontassem o crescimento dos casos da AIDS entre as mulheres.

Outro fator relacionado ao comprometimento na divulgação de informações para a aprendizagem da população foi o teor sofisticado das mensagens, dificultando a decodificação e compreensão pelas mulheres com pouca escolaridade (mais afetadas pela doença). Os conteúdos das campanhas educativas são centrados na negociação sexual com o parceiro, o que não é adequado ao perfil de vulnerabilidade das mulheres que contraem o HIV. Existe ainda a existência de falhas na organização e na difusão de dados, os quais deveriam subsidiar as estratégias de prevenção e desempenhar o papel principal na veiculação de informação para a prevenção do HIV entre as mulheres.

Dados apontam que no ano de 2012, foram notificados 39.185 casos de AIDS no Brasil. A taxa de detecção nacional foi de 20,2 casos para cada 100.000 habitantes. No Brasil, a cobertura de teste de HIV na população sexualmente ativa é de quase 40%. Estima-se que, aproximadamente 718 mil indivíduos vivam com o HIV/AIDS, o que representa uma taxa de prevalência de 0,4% na população geral, dos quais cerca de 80% (574 mil pessoas) tenham sido diagnosticados. Em 2012, a taxa de detecção de casos de AIDS em homens foi de 26,1/100.000 habitantes e de 14,5/100.000 em mulheres, apresentando a razão entre sexos de 1,7 casos em homens para cada caso em mulheres. Além disso, observa-se uma tendência de aumento nas taxas de detecção entre os jovens de 15 a 24 anos, e entre os adultos com 50 anos ou mais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013). Nesse contexto Falcão (2010) argumenta que:

(...) A taxa de incidência (100 mil habitantes) dos casos de AIDS em homens na faixa etária de 50 a 59 anos foi de 29,3 em 2006, índice superior à taxa de incidência em homens na faixa de 20 a 24 anos, que apresentou índice de 13,7. As mulheres de 50 a 59 anos apresentaram uma incidência de 17,4, número relativamente superior ao das mulheres de 20 a 24 anos, que apresentaram uma taxa de incidência de 12. Ainda em relação à taxa de incidência segundo sexo e faixa etária, verifica-se que, no sexo masculino, as taxas mais elevadas estão na faixa etária de 30 a 49 anos. Isso pode implicar, futuramente, o aumento significativo de pessoas soropositivas para o HIV na maturidade e na velhice (FALCÃO, 2010, p.127).

Pesquisas comportamentais identificaram que 80% dos indivíduos de faixa etária entre 15 e 65 anos são sexualmente ativos e que a utilização de preservativo é mais comum entre os jovens, tendo a venda de preservativos aumentada de 50 milhões de unidades em 1992 para 300 milhões de unidades em 1998 (BRITO, 2000).

3. Sexualidade Feminina: Vulnerabilidade no Contexto Sociocultural

A partir da década de 1960, o debate sobre as identidades, as práticas sexuais e de gênero vem se destacando na área das ciências sociais e promovendo movimentos sociais acalorados como os movimentos feministas, e movimentos de gays e lésbicas; e são sustentados, também, por todos aqueles que se sentem ameaçados por essas manifestações, possibilitando assim que novas identidades sociais se tornassem visíveis, provocando, em seu processo de afirmação, novas divisões sociais. Essas transformações sociais que construíram novas formas de relacionamentos e estilos de vida já se mostravam, naquela época, perturbadoras, e estas se acelerariam ainda mais, nas décadas seguintes. A partir daí surgiram intervenções em setores que eram considerados imutáveis, históricos e universais (hormônios, fertilização/congelamento de embrião, mudança de sexo/transsexualidade, direitos civis/batalhas judiciais/direito e preconceito). E todas essas transformações afetaram as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Assim sendo, tais transformações nos remete a compreender que a sexualidade não é só uma questão pessoal, é também uma questão social e política. E a sexualidade é aprendida e construída, ao longo de toda a vida (LOURO, 2000).

Nas últimas décadas o Brasil vem apresentando um novo padrão demográfico, que se caracteriza pela redução da taxa de crescimento populacional e por transformações profundas na composição de sua estrutura etária, com um significativo aumento do contingente de idosos. Tais modificações têm expressado importantes mudanças também no perfil epidemiológico da população, com alterações relevantes nos indicadores de morbimortalidade, que contemplam questões e atributos individuais da população, como: sexo, idade, educação e rendimento, em variados períodos de referência e espaços geográficos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009).

Conforme dados divulgados pelo IBGE (2013) o censo de 2010 constatou que houve aumento na expectativa de vida e diminuição da mortalidade. Isto pode ser observado principalmente nos grupos de menores de um ano de idade e de 80 anos ou mais, e com maior intensidade na população feminina.

O envelhecimento progressivo da população possibilitou a visibilidade social desta camada da população, pois não só as pessoas vivem mais tempo, mas também as condições de saúde e o potencial de integração social foram prolongados, promovendo uma crescente demanda na área da saúde sexual na segunda metade da vida (terapias hormonais, medicamentos para libido, pílulas e prótese para disfunções de ereção). Mesmo com essas evoluções, a sexualidade no processo de envelhecimento ainda é um assunto particularmente contaminado com preconceitos (VASCONCELOS, 2004).

Vasconcelos (2004) ressalta ainda que, os estereótipos relacionados à degradação biológica no processo de envelhecimento ainda continuam presentes no pensamento cultural. Até recentemente, acreditava-se que, por volta dos cinquenta anos, o declínio da função sexual seria inevitável, nas mulheres através da menopausa e no homem devido às disfunções de ereção, além da perda do objetivo social da atividade sexual, que seria a procriação. O processo de envelhecimento apresenta várias alterações ao nível do corpo, umas mais visíveis que outras. No caso das mulheres, a maior parte das alterações é em consequência da menopausa e da sua alteração hormonal, que tendencialmente acontece por volta dos 50 anos, período no qual a mulher encerra seu

ciclo menstrual e a sua capacidade de procriação. Algumas destas mudanças orgânicas das mulheres podem dificultar a relação sexual, como, por exemplo, a atrofia e lentidão de lubrificação vaginal, que resulta numa penetração lenta e dolorosa e maior vulnerabilidade para infecções e também pode ocorrer dor ao urinar após a relação. Estas ocorrências são as principais razões apresentadas pelas mulheres idosas como motivos da diminuição ou perda do interesse pelas relações sexuais (RIBEIRO, 2011).

A visão de perpetuação da espécie humana, inata ao homem, sobrevaloriza a reprodução enfatizada na figura da genitália, sobreposta à questão emocional. Deste modo, a sexualidade na velhice se torna, em muitos casos, algo sem sentido. A forma e a intensidade como se vive a sexualidade depende, em grande parte, da forma como esta foi vivida durante a vida. Se no passado ou fase de jovem/adulto, a sexualidade desempenhava um papel importante, na velhice essa importância se manterá, pois o envelhecimento não diminui o prazer e o interesse na sexualidade. Isso se verifica, pois os aspectos essenciais como identidade, papel de gênero, capacidade de namorar e afeto, intimidade e compromisso, dar e receber não tem justificativa para diminuir ou acabar com a velhice; ao contrário, mas sim em muitos casos, até melhorar. Assim, mesmo que com o avançar da idade, a atividade sexual possa diminuir, o interesse e a capacidade de desempenhar a sexualidade, de forma satisfatória, se manterá (RIBEIRO, 2011).

Ribeiro (2011) apresenta ainda que a vivência da sexualidade na velhice tem toda uma importância e benefícios físicos e psicológicos. Pois é uma forma de fazer exercício físico, reproduzindo, assim, os mesmos benefícios da atividade física; proporciona, ainda, maior cuidado com a higiene pessoal e com a imagem, queima gorduras e libera endorfina no organismo, reduzindo a ansiedade, além de melhorar a autoestima e a sensação de bem estar. Nas mulheres, especificamente, mantém e fortalece as secreções e paredes vaginais, e no homem estimula a liberação de testosterona, que fortifica os músculos e os ossos. Além de maior conhecimento do parceiro e uma compreensão mais profunda das suas necessidades e gosto, maior experiência sexual, favorecendo relações sexuais mais satisfatórias e relaxantes, relações mais satisfatórias devido à necessidade de mais tempo para alcançar o orgasmo, maior importância quanto a partilhar o afeto com o companheiro (a), satisfação com menor número de relações sexuais, contato maior do pênis com a vagina (mais estreita), despreocupação quanto à gravidez, maior privacidade (crescimento dos filhos), mais tempo para se dedicar a sexualidade (aposentadoria) e menos stress.

As infecções sexualmente transmissíveis, denominadas doenças sexualmente transmissíveis, são infecções transmitidas pelo contato sexual, através do sêmen ou esperma, fluido vaginal ou sangue, causadas por bactérias, vírus ou parasitos. Isto é, são doenças transmitidas principalmente pela atividade sexual oral, genital e anal. As principais DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) são a clamídia, gonorreia, hepatite B e C, herpes genital, sífilis e HIV. Algumas destas doenças são facilmente tratáveis e curáveis, mas outras são fatais e sem cura no momento, como é o caso da AIDS.

Em nível mundial é cada vez mais frequente o acometimento de pessoas idosas por infecções sexualmente transmissíveis e existem fatores associados à idade avançada que aumentam a vulnerabilidade das pessoas idosas a contrair o HIV como: menopausa na

mulher (pela perda do medo de engravidar não utiliza preservativo); vulnerabilidade do sistema imune (fácil transmissão pela baixa defesa do organismo); pequena probabilidade de ter realizado o teste de HIV/AIDS (por estar infectado sem saber e não tomar cuidado para não transmitir o vírus, a população idosa não reconhece/assume o risco); não utilização do preservativo; consumo de medicação para estimulação sexual (prática de relação sexual por mais anos); e aumento de divórcios e viuvezes (aumento de parceiros sexuais ao longo da vida) (RIBEIRO, 2011).

O HIV/AIDS está longe de acometer apenas pessoas jovens. Isso pode ser observado desde o início da infecção no Brasil, onde em 1997 havia 7.239 casos de AIDS em pessoas da faixa etária de 50 a 59 anos e 2.835 casos de AIDS em pessoas com 60 anos ou mais. Passados 10 anos, o MS, por meio do Boletim Epidemiológico, apresentava um aumento 32.231 casos na faixa etária de 50 a 59 anos e de 11.100 novos casos na faixa etária de 60 anos ou mais. Esses dados podem ser ainda maiores, uma vez que a subnotificação dos casos de HIV/AIDS nesta faixa etária, varia de 24% a 65%. As subnotificações correspondem aos casos de HIV/AIDS, que não são comunicados aos serviços locais de saúde pública ou quando são comunicados/notificados fora do período de tempo estabelecido (FALCÃO, 2010).

A visão errada a cerca da sexualidade dos idosos, tem sido abordada em pesquisas sobre a vivência da AIDS na velhice e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos idosos com HIV.

Nesse sentido, Falcão (2010) expõe que, um aspecto relevante do HIV/AIDS na velhice é o diagnóstico tardio, visto que ainda existem profissionais de saúde que acreditam que os idosos não são vulneráveis ao HIV, por acreditarem que esses sujeitos não possuem vida sexual ativa, mesmo conhecendo as terapias hormonais e fármacos para melhoria da atividade sexual. Outro aspecto a ser destacado é o impacto da soropositividade na saúde mental da pessoa, pois estes sentem os impactos desde o momento do diagnóstico até a progressão e tratamento da doença. A descoberta do vírus ou da doença leva ao surgimento de sentimentos como o medo da morte, a depressão, o isolamento, a debilidade do sistema imunológico, refletindo de forma negativa na adesão ao tratamento.

4. Envelhecimento Humano e Feminização

O mundo está no centro de uma transição irreversível no processo demográfico e como consequência terá populações mais velhas. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2005) considera que o envelhecimento populacional é a maior história de sucesso de desenvolvimento humano. Embora estabelecido como mero valor cronológico, que nem sempre correspondente à idade fisiológica. Como limite inicial caracterizador da velhice a OMS (2005) considera a idade de 65 anos, para os países desenvolvidos e a idade de 60 anos para os países em desenvolvimento. E destaca a importância do reconhecimento de que a idade cronológica não é um indicador que apresente precisão para caracterizar as alterações provocadas pelo envelhecimento, pois há variações em relação à saúde, condição social e estado de dependência entre pessoas da mesma faixa etária.

O Brasil, acompanhando a tendência mundial, vive também um período de transição demográfica com acelerado envelhecimento humano e aumento na expectativa de

vida. De acordo com os dados e projeções do IBGE (2015, p. 146) “A população com 60 anos ou mais de idade passa de 14,2 milhões em 2000 para 19,6 milhões em 2010, devendo atingir 41,5 milhões em 2030 e 73,5 milhões, em 2060”.

O envelhecimento é caracterizado por um conjunto de transformações que ocorrem com o passar da idade. A partir da fase adulta inicia-se o declínio de algumas capacidades funcionais que se evidenciam na velhice. Tal fenômeno é universal, e com o passar do tempo resulta em maior incidência de doenças e termina com a morte.

Papalia (2008) ao analisar o envelhecimento humano o apresenta sob duas vertentes: envelhecimento primário e secundário. Considera o envelhecimento primário como um processo gradual e inevitável de deterioração física que começa cedo na vida e continua ao longo dos anos, não importando o que as pessoas façam para evitá-lo. Já o envelhecimento secundário, a autora o considera como sendo o envelhecimento resultante das interações das influências externas, com variações entre indivíduos em meios diferentes, como resultante de doenças, abusos e maus hábitos.

As mulheres vivem mais do que os homens em quase todos os lugares do mundo, revela o OMS (2005). Este fato se reflete na concentração da maior taxa de mulheres por homens entre o grupo de idosos, caracterizando a “feminização” da velhice.

Segundo Camarano *et al.* (2004) a predominância feminina entre os idosos se dá nas áreas urbanas, já nas rurais, predominam os homens. E quanto mais idoso for o segmento, mais expressiva é a proporção do contingente feminino, isso devido à diferença da mortalidade entre os sexos. “Isso leva à constatação de que o mundo dos muito idosos é um mundo das mulheres” (p. 29).

Para Borges *et al.* (2015) a razão entre sexos para a população brasileira com mais de 60 anos indica que existem aproximadamente 80 homens para cada 100 mulheres, resultado da diferença de mortalidade entre os sexos, cujas taxas para a população masculina são sempre maiores do que aquelas observadas entre as mulheres.

Nesse mesmo sentido a OMS (2005) considera que a longevidade feminina implica no enfrentamento de diversos fatores, visto que:

Em muitas sociedades, as mulheres jovens e adultas têm status social inferior e acesso mais restrito a alimentos nutritivos, educação, trabalho significativo e serviços de saúde. O papel tradicional das mulheres como responsáveis pelos cuidados com a família também pode contribuir para um aumento da pobreza e de problemas de saúde quando ficam mais velhas (p. 20).

As mulheres têm a vantagem da longevidade, porém são também as maiores vítimas de violências domésticas, têm menos acesso à educação, menores salários e participam em menores proporções de atividades sociais e políticas. Em relação à assistência a saúde a OMS (2005, p. 39) acrescenta que “[...] por causa de sua posição de cidadãs de segunda-classe, a saúde das mulheres mais idosas é geralmente negligenciada ou ignorada”.

Para se reduzir a inequidade entre homens e mulheres da população idosa, além da conscientização e combate as discriminações ente os gênero por toda a sociedade, demanda ações de setores públicos e privados em serviços sociais e de saúde, incluindo educação, renda, segurança, habitação e justiça, entre outros.

5. Metodologia

A natureza desta pesquisa é de caráter aplicado, com delineamento transversal com abordagem qualitativa. Do ponto de vista dos objetivos, caracteriza-se por exploratória e descritiva.

O universo da pesquisa foi constituído por idosas inscritas no Programa Terceira Idade em Ação desenvolvido na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ. Este Programa desenvolve ações nas áreas de Assistência à Saúde, à Educação e Inclusão Social, voltadas para idosos em situação de vulnerabilidade e/ou exclusão social e tem como finalidade promover melhorias na qualidade de vida, acesso aos direitos de cidadania e contribuir para um envelhecimento ativo, saudável. O Programa conta, atualmente com cerca de 400 idosos inscritos para participar das atividades, oriundos do próprio município e também de municípios vizinhos.

A amostragem deste estudo foi composta por 40 mulheres com mais de 60 anos de idade, selecionadas de forma não probabilística intencional, realizada de forma voluntária e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e a confidencialidade da identidade e dos dados, apresentando como critérios de inclusão da amostra:

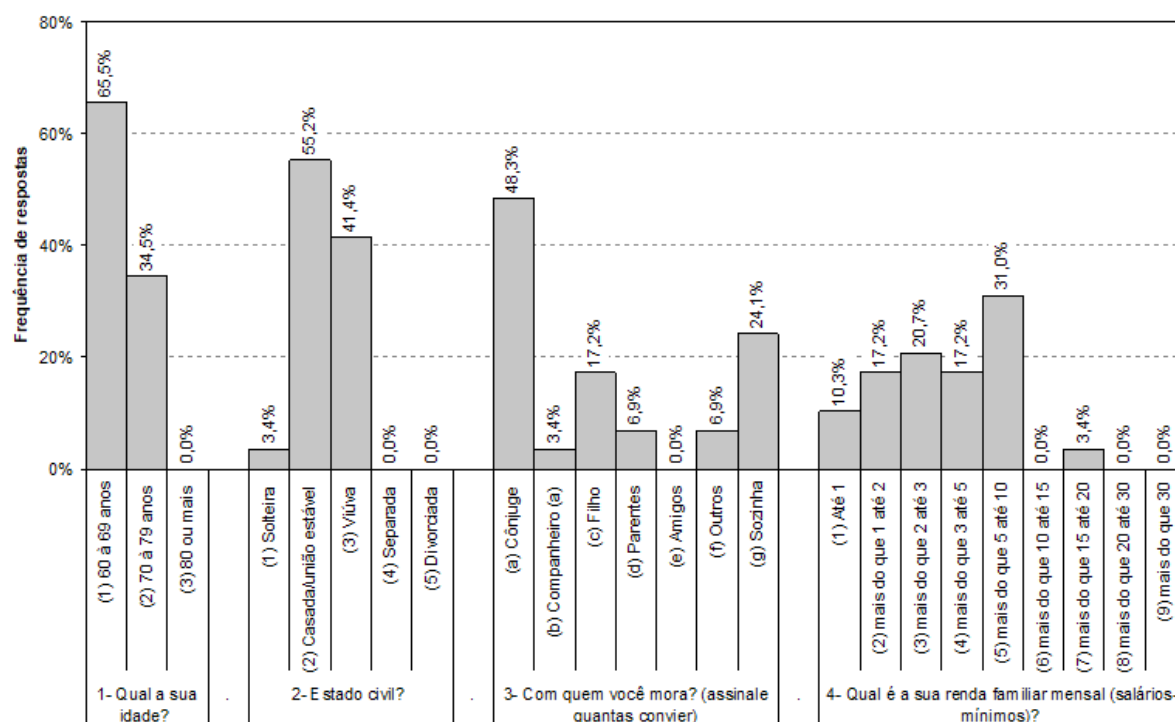
1. Frequentar o Programa Terceira Idade em Ação;
2. Ter idade igual ou superior a 60 anos;
3. Ser do sexo Feminino;
4. Não apresentar condição senil que comprometa a compreensão das questões;
5. Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os instrumentos de coleta de dados foram formulários semiestruturados e entrevistas. O formulário inicial, composto de 42 questões, e o formulário de comparação, com 2 questões fechadas de auto avaliação. O formulário inicial foi dividido em três grupos de perguntas: as questões de identificação, de comportamento e práticas sexuais e de conhecimento sobre HIV/AIDS. O formulário de comparação enfatiza a relação de saúde com HIV/AIDS e a adoção de práticas sexuais preventivas.

Foram realizadas entrevistas individuais, com questões sobre: autoimagem, autoimagem e risco de contaminação, percepção e comportamento de risco, sexualidade e qualidade de vida sexual na 3ª idade e prevenção com a saúde.

6. Resultados e Discussões

No perfil socioeconômico das mulheres participantes da pesquisa, representados no Gráfico 01, foram considerando fatores como idade, estado civil, relações de convívio residencial e renda familiar.

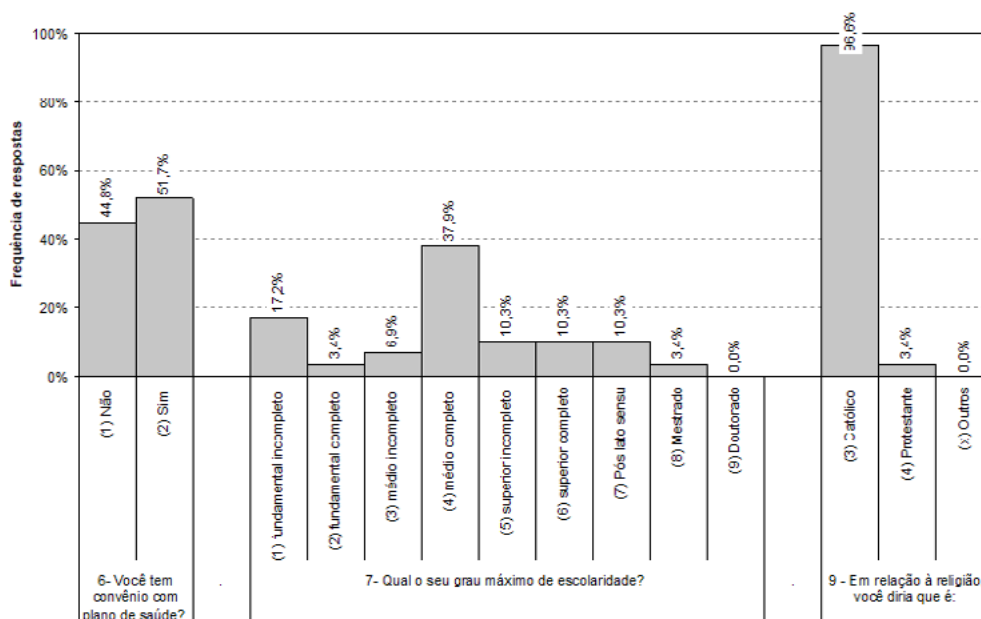
Gráfico 1. Perfil Socioeconômico.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados comprovam que a percentagem de mulheres com idades entre 60 e 69 anos correspondem a 65,5% e entre 70 e 79 anos 34,5%. A frequência do estado civil foi distribuída em casada/união estável com 55,2%, viúva com 41,4% e solteira 3,4%. Como integrantes residenciais, temos o cônjuge com 48,3%, sozinha 24,1%, o filho 17,2%, parentes 6,9%, outros 6,9% e companheiro (a) 3,4%. Renda familiar de mais que 5 até 10 salários mínimos 31%, mais do que 2 até 3 salários mínimos 20,7%, mais do que 3 até 5 salários mínimos 17,2%, mais do que 1 a 2 salários mínimos 17,2% e até 1 salário mínimo 10,3%. Neste contexto, podemos confirmar as estatísticas do IBGE que apresenta uma expectativa de vida maior da população feminina e mortalidade masculina superior, visto que as mulheres viúvas correspondem a mais de 40% da amostra (41,4%).

Os dados representados no Gráfico 2, a seguir, apontam que mais da metade das mulheres pesquisadas possuem plano de saúde (51,7%). Apresenta a seguinte distribuição geral de escolaridade: em ensino fundamental (20,6%); ensino médio (44,8%); e ensino superior (34,3%). A prevalência do nível de escolaridade é o ensino médio completo (37,9%). Outro aspecto analisado foi à religião, com prevalência da religião Católica (96,6%); seguida pela religião Protestante (3,4%), que compreende os seguimentos religiosos Evangélicos, Batista, Mórmon, Calvinista, Luterana, Testemunha de Jeová, entre outras. Não houve mulheres das religiões Espírita Kardecista e afro-brasileiras (umbanda e candomblé).

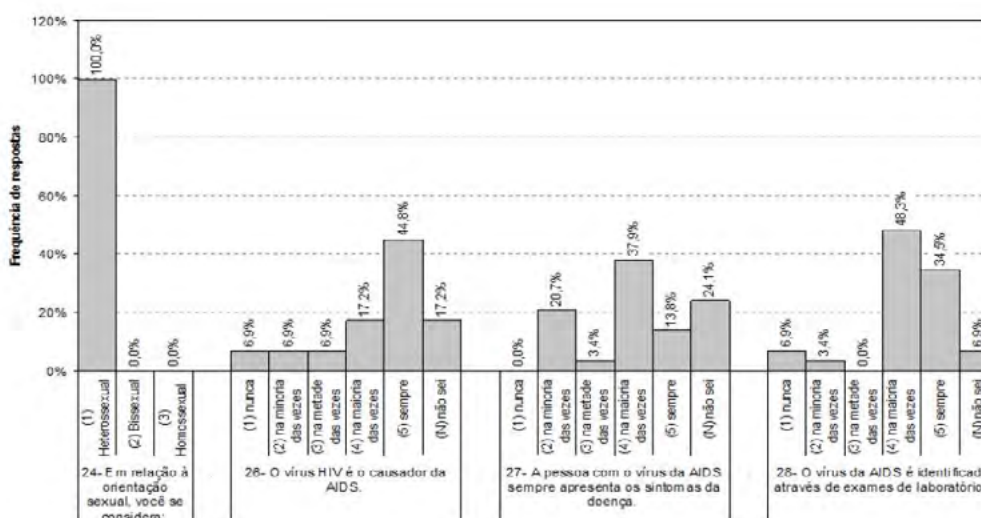
Gráfico 2. Serviços de saúde (privado), escolaridade e religião.



Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação às questões da sexualidade os resultados apontaram que a iniciação sexual destas mulheres está fortemente ligada ao matrimônio. A maioria tem vida sexual ativa e apresentam em média um parceiro sexual e até três relações sexuais mensais. Em relação à qualidade de vida sexual mais da metade das mulheres não percebem de forma positiva sua qualidade de vida sexual. 100% das mulheres são heterossexuais, e possuem pouco conhecimento sobre HIV/AIDS (vírus HIV, sintomas do HIV positivo e exame diagnóstico) (Gráfico 3).

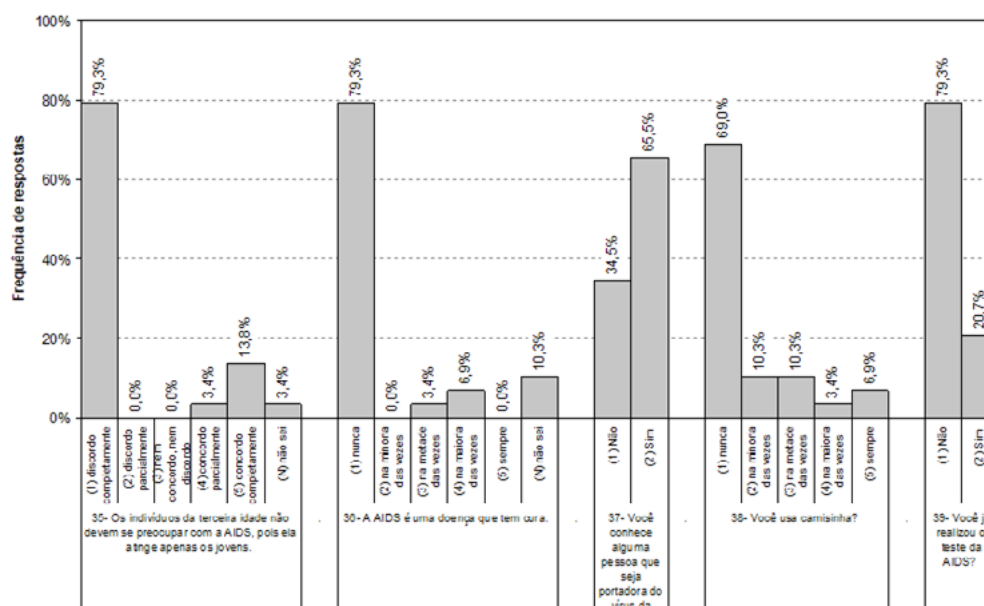
Gráfico 3. Proporção (%) do conhecimento das mulheres na 3ª Idade sobre sexo, contaminação, sintomas e diagnóstico do HIV/AIDS.



Fonte: Dados da Pesquisa

A proporção das mulheres pesquisadas que se preocupam com o HIV/AIDS, o conhecimento sobre a cura e portadores de HIV, o uso do preservativo e realização do teste de HIV estão representados no Gráfico 4.

Gráfico 4. Proporção das mulheres que se preocupam com o HIV/AIDS, conhecimentos sobre cura e portadores de HIV, uso de preservativos e realização do teste de HIV.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados representados no Gráfico 4 demonstram que a maioria das mulheres pesquisadas tem consciência de que deve se preocupar com o HIV/AIDS (79,3%), e que se trata de uma doença que não tem cura (79,3%). Em seu cotidiano conhecem pessoas portadoras de HIV ou com AIDS (65,5%), entretanto 69,0% nunca usaram camisinha e 79,3% nunca realizaram o teste de HIV.

Considerações Finais

Foi constatado que a maioria se encontra na faixa etária entre 60 a 70 anos de idade considerada como jovem idoso pela OMS. Apesar de apresentar bom nível de escolaridade e renda familiar, comparado à maioria da população brasileira, constatou-se, que a maioria apresenta pouco conhecimento sobre o tema HIV/AIDS em questões como contaminação, prevenção, disseminação e perfil epidemiológico do HIV/AIDS no Brasil. Os temas sobre os quais apresentam menos conhecimento estão relacionados ao diagnóstico e ao vírus HIV.

Em relação à qualidade de vida sexual mais da metade das mulheres não percebem de forma positiva sua qualidade de vida sexual. A maioria acredita que o maior risco de contaminação por HIV está nos relacionamentos homossexuais e bissexuais.

Percebe-se há uma despreocupação das mulheres em relação à contaminação do HIV/AIDS pois não se consideram em risco, apesar de terem consciência de que HIV/AIDS é uma doença que não tem cura. Tal percepção reflete diretamente nas práticas sexuais, onde a maioria das mulheres idosas não utiliza ou nunca utilizou preservativo.

Conclui-se que, a percepção das mulheres idosas, acerca da vulnerabilidade feminina de contágio do HIV/AIDS, é de alta prevalência do comportamento de riscos e, a percepção da vulnerabilidade individual é baixa e frequentemente desconsiderada.

REFERÊNCIAS

- BERTONCINI, B.; MORAES, K. S.; KULKANP, I. Comportamento sexual em adultos maiores de 50 anos infectados pelo HIV. Universidade Federal Fluminense. **Revista DST - Jornal Brasileiro Doenças Sexualmente Transmissíveis**, 2007. BRAUNWALD, E. *et al.* **Medicina Interna**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Mc Graw-will Interamericana do Brasil, 2008.
- BRITO, A. M.; CASTILHO, E. A.; SZWACWALD, C. L. AIDS e Infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, 2000.
- BORGES (b), Gabriel Mendes; CAMPOS, Marden Barbosa; SILVA, Luciano Gonçalves de Castro. Transição da Estrutura Etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. In: **Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica número 3. Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI. Subsídios para as projeções da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?** CAMARANO, Ana Amélia (org.). Rio de Janeiro: IPEA, 2004. FALCÃO, D. V. S.; ARAÚJO, L. F. **Idosos e saúde mental**. São Paulo: Papyrus, 2010. GALVÃO, M. T. G. **Aplicação do instrumento HAT-QoL para análise da qualidade de vida de mulheres com infecção pelo HIV, ou com aids e sua correlação com variáveis sócio demográficas, epidemiológicas e clínicas**. 2002. Tese Doutorado. Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista, 2002.
- IBGE. **Indicadores Sociodemográficos e de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indic_sociosaude/2009/default.shtm. Acessado em: 19 de fevereiro de 2014.
- _____. **Brasil em números - Brazil in figures**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 23, 2015. Disponível em: www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2/bn_2015_v23.pdf. Acesso em: 21/09/2015.
- _____. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000/2060. Projeção da população das unidades da federação por sexo e idade para o período 2000/2030**. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/projecao_da_populacao/projecao_da_populacao_2013/nota_metodo_logica_2013. Acesso em: 20/11/2015.
- LOURO, G. L. **O CORPO EDUCADO Pedagogia da Sexualidade**. 2ª edição. Belo Horizonte: Créditos/copyrights, 2000.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico HIV/AIDS. **Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais**. Brasília, 2013.
- _____. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Manejo da Infecção pelo HIV em Adultos. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais**. Brasília, 2013.
- OMS, Organização Mundial da Saúde. **Envelhecimento Ativo: uma política de saúde**. Tradução CONTIJO, Suzana. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. PAPÁLIA, Diane E. **Desenvolvimento Humano**. Editora: Artimed, 2008.
- RIBEIRO, O.; PAUL, C. **Manual de envelhecimento activo**. Lisboa: Lidel, 2011. VASCONCELOS, D. *et al.* **A sexualidade no processo de envelhecimento: novas perspectivas - comparação transcultural. Estudos da Psicologia**, 2004.

FACETAS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO: TERCEIRIZAÇÃO E ATIVIDADE INFORMAL

Viviane Herculiani Cardillo

Mestranda no Programa Interdisciplinar em
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas FCA/UNICAMP
vivianecardillo28@gmail.com

Flávia Traldi de Lima

Mestre Interdisciplinar em
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas FCA/UNICAMP
flaviatraldi@hotmail.com

Sandra F. B. Gemma

Ergonomista e Professora Doutora da
Faculdade de Ciências Aplicadas FCA/UNICAMP
sandra.gemma@fca.unicamp.br

Palavras-chave: trabalho feminino; terceirização, trabalho informal.

Questões de Pesquisa

As transformações mais gerais ocorridas no capitalismo contemporâneo, em resposta à crise estrutural, devido ao esgotamento do padrão de acumulação, vieram com o fortalecimento do neoliberalismo, provocando mudanças na organização do trabalho e indivíduos, sobretudo as mulheres (KREIN, CASTRO, 2015).

A crise dos anos 1970 trouxe como consequência uma nova ordem econômica e política, resultando em crescente liberalização econômica, internacionalização da produção de bens e serviços, redefinição do papel do Estado e reestruturação produtiva, gerando tensão no sentido de estabelecer uma regulação social do trabalho mais flexível e com menor nível de proteção social (KREIN; CASTRO, 2015).

A partir destas transformações macro e microeconômicas, o desenvolvimento do capitalismo mundial passou a vigorar com o modelo toyotista de organização de trabalho, beneficiando novas configurações de gestão organizacional e estímulos ao avanço tecnológico. Por meio de sua expansão em escala mundial, o modelo toyotista se propagou pelas grandes companhias, passando a eleger empresas flexíveis e enxutas como padrão, excelência nos processos produtivos, maior qualidade e menor contingente de força de trabalho (ANTUNES, 2009).

A flexibilização do trabalho, dentre as inúmeras transformações pelas quais o mundo do trabalho passou, é a que mais persiste em se reinventar, seja pelas novas formas de contratação, utilização do tempo, remuneração do trabalho, solução dos conflitos, ou ainda pela maneira de pensar a organização do tempo e espaço do trabalho (KREIN; CASTRO, 2015).

Uma das formas de flexibilização do trabalho se dá através da terceirização, sendo utilizada pelas empresas como estratégia de gestão, com o objetivo de viabilizar de forma mais barata e flexível as suas atividades econômicas (KREIN; CASTRO, 2015). Constatou-se no Brasil, nas duas últimas décadas, uma epidemia de terceirização que “contaminou” desde a indústria até o serviço público, não se limitando às atividades-meio mas presente também nas atividades-fim. Através deste modelo de organização do trabalho, temos condições de trabalho e salariais que definem os trabalhadores de primeira categoria (composta por trabalhadores contratados diretamente) e segunda categoria (composta pelos trabalhadores terceirizados). As diferenças entre os trabalhadores de primeira e segunda categoria destacam-se por piores salários; menor tempo de treinamento oferecido pelas empresas contratantes; jornadas de trabalho mais extensas; maior rotatividade no emprego; trabalho mais intenso e perigoso, estando mais vulneráveis a acidentes e adoecimento em consequência do trabalho. (ANTUNES; DRUCK, 2013).

Se a terceirização no setor privado justifica-se como estratégia de gestão, com o objetivo de viabilizar de forma mais barata e flexível as suas atividades econômicas, no setor público a lógica é parecida, representando-se como uma forma eficiente de desmonte do conteúdo social do Estado e sua privatização, sendo a principal ferramenta encontrada pelo neoliberalismo para atacar os pilares de um Estado social e democrático (DRUCK, 2017).

No que se refere a questão do trabalho feminino e a terceirização do serviço público, existe uma preponderância que o segmento de prestação de serviço, por apresentar características como baixa remuneração, trabalhos repetitivos, pouca exigência de qualificação, onde justamente as mulheres estão mais inseridas, sejam os principais alvos da terceirização (NOGUEIRA, 2017).

Outra forma de flexibilização do trabalho está centrado na informalidade, que traz discussões as quais visam compreender o fenômeno da não-inserção da população menos favorecida no processo produtivo. A partir dos anos 80, esse debate toma novas formas como reflexo das transformações do capitalismo e do crescimento do desemprego. Sabe-se que o movimento de expansão do trabalho informal teve impacto decisivo no setor de serviços, tradicionalmente mais passível em determinados ramos para a proliferação deste tipo de atividade (COSTA, 2010).

A nova informalidade urbana que se expande contribui para uma heterogeneidade ainda maior do mercado de trabalho, tendo como marca a precariedade das condições de trabalho e de vida, a negação dos princípios mais elementares de cidadania, a perpétua reprodução da pobreza e das desigualdades sociais (DOMBROWSKI; JACOBSEN; MARTINS, 2000).

Dentre as diferentes modalidades de informalidade existentes, nota-se que em Limeira, no segmento de semijoias, está presente um trabalho que é desempenhado de forma autônoma para empresas, cujo o indivíduo recebe exclusivamente por produção. Este tipo de atividade não tem uma jornada de trabalho prefixada contratualmente, nem o controle direto da empresa. Sendo assim, o trabalhador possui liberdade para organizar seu próprio trabalho quanto ao horário e rotina.

Em relação ao recorte de gênero atrelado à precarização do trabalho, os poucos estudos realizados mostram diferenciação entre mulheres e homens, ficando as mulheres submetidas a uma condição mais insegura, com maior rotatividade, menores salários e

grande descumprimento dos direitos trabalhistas (HIRATA, 2005). Em média dois terços da força de trabalho do ramo de confecção, alimentação, atividades financeiras, saúde e educação são formados por mulheres, o que reforça a tese de segmentação do mercado de trabalho (KREIN; CASTRO, 2015).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão social do trabalho decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, entre outras) (KERGOAT, 2009).

Sabe-se que as relações que se estabelecem entre homens e mulheres não são puro reflexo das relações econômicas, mas se traduzem em representações e símbolos com que homens e mulheres enfrentam sua vida cotidiana (SOUZA-LOBO, 2011, p.173). O papel de cuidado da mulher na família, a emergência da maternidade, o suposto “sexo frágil” e tantas outras pressões apontam para a fragilização do trabalho feminino, precarizado e diminuído pelas instâncias dominantes.

Diante do contexto apresentado, objetivou-se analisar a precarização do trabalho feminino, nas instâncias da terceirização e da atividade informal, observadas no trabalho das profissionais merendeiras terceirizadas do Município de Campinas-SP, e no âmbito da fabricação de semijóias no Município de Limeira-SP. Tais constatações são fruto de duas pesquisas efetuadas no ano de 2017, por integrantes do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da FCA/Unicamp.

As pesquisas realizadas por autoras das áreas de Psicologia e Nutrição foram desenvolvidas utilizando uma adaptação do método da Análise Ergonômica do Trabalho (AET). O estudo desenvolvido com as merendeiras terceirizadas do Município de Campinas-SP teve como principal objetivo analisar o papel das merendeiras como atores implementadores do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Já o estudo elaborado no Município de Limeira-SP, pautou-se pela finalidade de analisar as vivências de prazer e sofrimento das trabalhadoras que desempenham atividade com semijóias.

Metodologia (instrumentos e procedimentos)

As pesquisas realizadas com as merendeiras e as mulheres que trabalham na produção de semijóias são de cunho qualitativo, utilizando-se como método uma adaptação da Análise Ergonômica do Trabalho (AET). A abordagem aqui adotada é a da corrente francófona de ergonomia, que almeja explicitar o trabalho real por meio de um conjunto de fundamentos, métodos e práticas articulados de forma pertinente às singularidades e especificidades das situações de trabalho.

A AET tem como finalidade primeira a compreensão e transformação do trabalho, “apoiando-se numa pluralidade de contribuições de diferentes disciplinas, e conduzindo a ações singulares em cada caso” (ROUILLEAULT, 2001, p. XII). Trata-se de um método aberto, sem um modelo de ação predeterminado, o que possibilita a utilização de diferentes ferramentas, uma vez que sua escolha é feita em função da peculiaridade dos problemas que surgirão durante a aplicação do método. “Diferentemente dos métodos científicos tradicionais, em que as hipóteses são previamente elaboradas, na AET elas

são construídas, validadas e/ou refutadas ao longo do processo” (ABRAHÃO et al., 2009, p. 180). Cabe ressaltar a importância da aplicação do método AET acontecer na situação real de trabalho, no calor da ação.

Dentro deste contexto, diferenciam-se dois tipos de conceito: tarefa e atividade. O que está prescrito e o que deveria ser feito segundo as especificações dadas é o que designamos sob o nome de tarefa. Deste conceito teórico do trabalho e dos meios de trabalho provém o que chamamos de trabalho prescrito, isto é, a maneira como o trabalho deve ser executado: o modo de utilizar as ferramentas e as máquinas, o tempo concedido para cada operação, os modos operatórios e as regras a respeitar (LAVILLE, 2007).

Porém, este trabalho prescrito nunca corresponde exatamente ao trabalho real. Muitas vezes a tarefa é confundida com trabalho, no entanto esta designa um resultado antecipado, fixado dentro de condições determinadas. Já a atividade de trabalho é a maneira como os resultados são obtidos e os meios utilizados (GUÉRIN et al., p.11, 2001). São as operações manuais e intelectuais realmente realizadas a cada instante pelo operador para atingir seus objetivos, não apenas prescritos, mas também os modulados pelo constrangimento do contexto (CLOT, 2007, p. 268).

Enquanto prática, a ergonomia da atividade utiliza metodologias voltadas para a compreensão da ação situada e busca formular recomendações e modificações a serem implantadas nos postos de trabalho, visando compreender e transformar o trabalho adaptando-o às características humanas (GUÉRIN et al., 2001). A AET faz parte das abordagens ascendentes e se aproxima por causa disso de outros métodos análogos às ciências humanas, como a etnologia e a psicodinâmica. Além disso, também apresenta características próprias, sendo utilizada para responder a uma questão precisa e orientada para a proposição de soluções operatórias (WISNER, 2004).

A aplicação do método da AET, é uma construção que, iniciando-se geralmente de uma demanda inicial, toma formas singulares com o desenrolar de cada etapa (GUÉRIN et al., 2001). Tem como objetivo o estudo da atividade real do trabalho, levando-se em consideração para isto, a participação dos sujeitos e a globalidade da situação de trabalho, considerando-se a variabilidade, tanto decorrente da tecnologia e da produção, quanto a dos trabalhadores (ABRAHÃO et al., 2009).

Na íntegra, o método é constituído das seguintes etapas: (1) Análise da demanda inicial, (2) Coleta de informações sobre a empresa, (3) Levantamento das características da população, (4) Escolha da situação para análise, (5) Análise da tarefa, (6) Observações globais e abertas da atividade, (7) Elaboração do pré-diagnóstico, (8) Observações sistemáticas, (9) Validação, (10) Diagnóstico, (11) Recomendações e transformações (ABRAHÃO et al., 2009).

Ressalta-se que a divisão do método AET em etapas trata-se de uma forma pedagógica, com o intuito de facilitar seu entendimento, porém, durante sua aplicação, não necessariamente as etapas são seguidas nesta ordem.

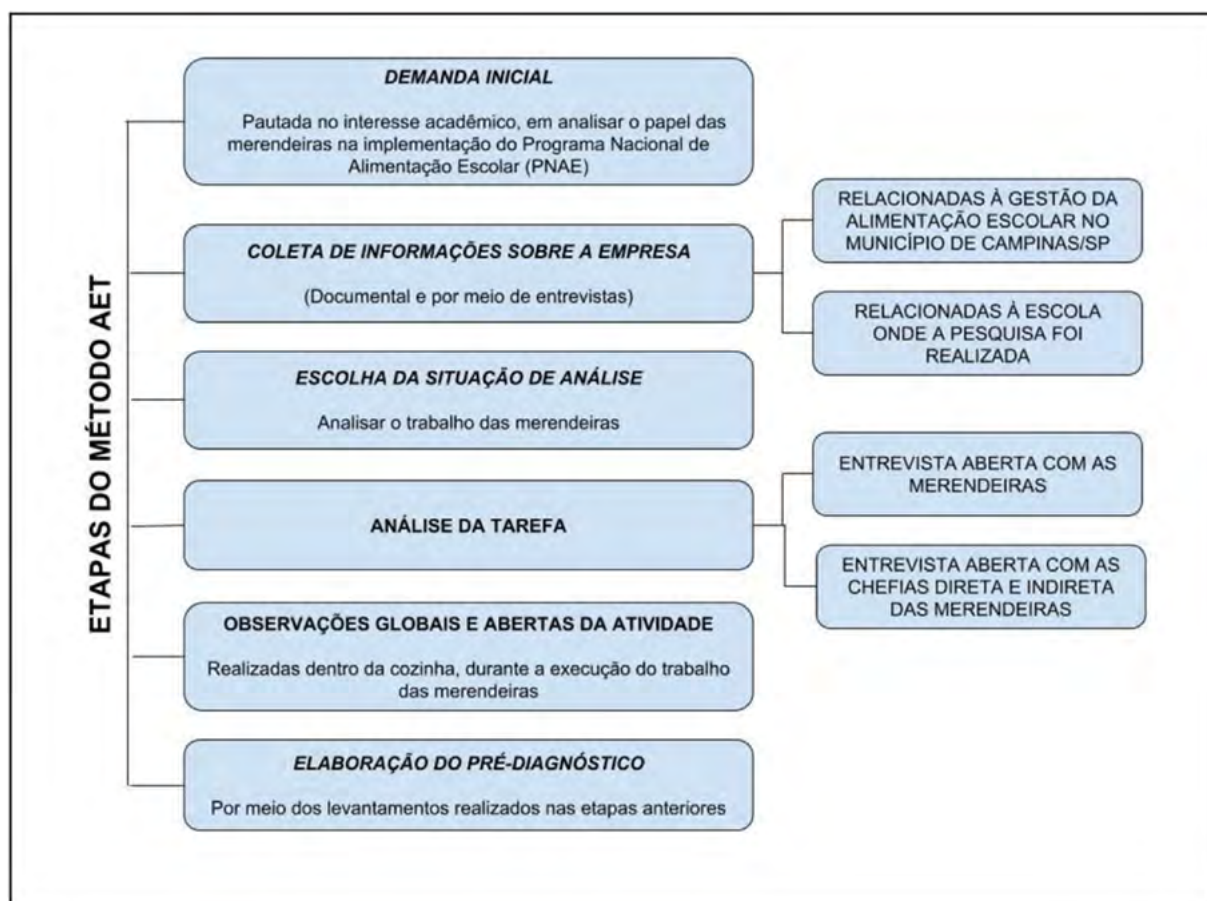
No caso das pesquisas objeto de discussão deste artigo, as etapas do método da AET, conforme descritas acima, não foram aplicadas na íntegra, utilizando-se apenas as etapas que se fizeram necessárias, na construção de um caminho que levasse o mais próximo dos objetivos, tanto geral, quanto específicos, a que as pesquisas se propunham. A adaptação do método da AET realizou-se portanto através das seguintes etapas: (1) Análise da

demanda inicial, (2) Coleta de informações sobre a empresa, (3) Levantamento das características da população, (4) Escolha da situação para análise, (5) Análise da tarefa, (6) Observações globais e abertas da atividade, (7) Elaboração do pré-diagnóstico.

É importante esclarecer que embora se tenha entrado em diálogo com trabalhadores, líderes e proprietários, visando a compreensão de suas problemáticas no âmbito do trabalho, nestas pesquisas não houve uma demanda inicial, ou seja, não houve uma demanda que primeiramente partisse dos atores envolvidos nos trabalhos analisados. Existiu aqui, uma instrução da demanda pautada por um interesse acadêmico.

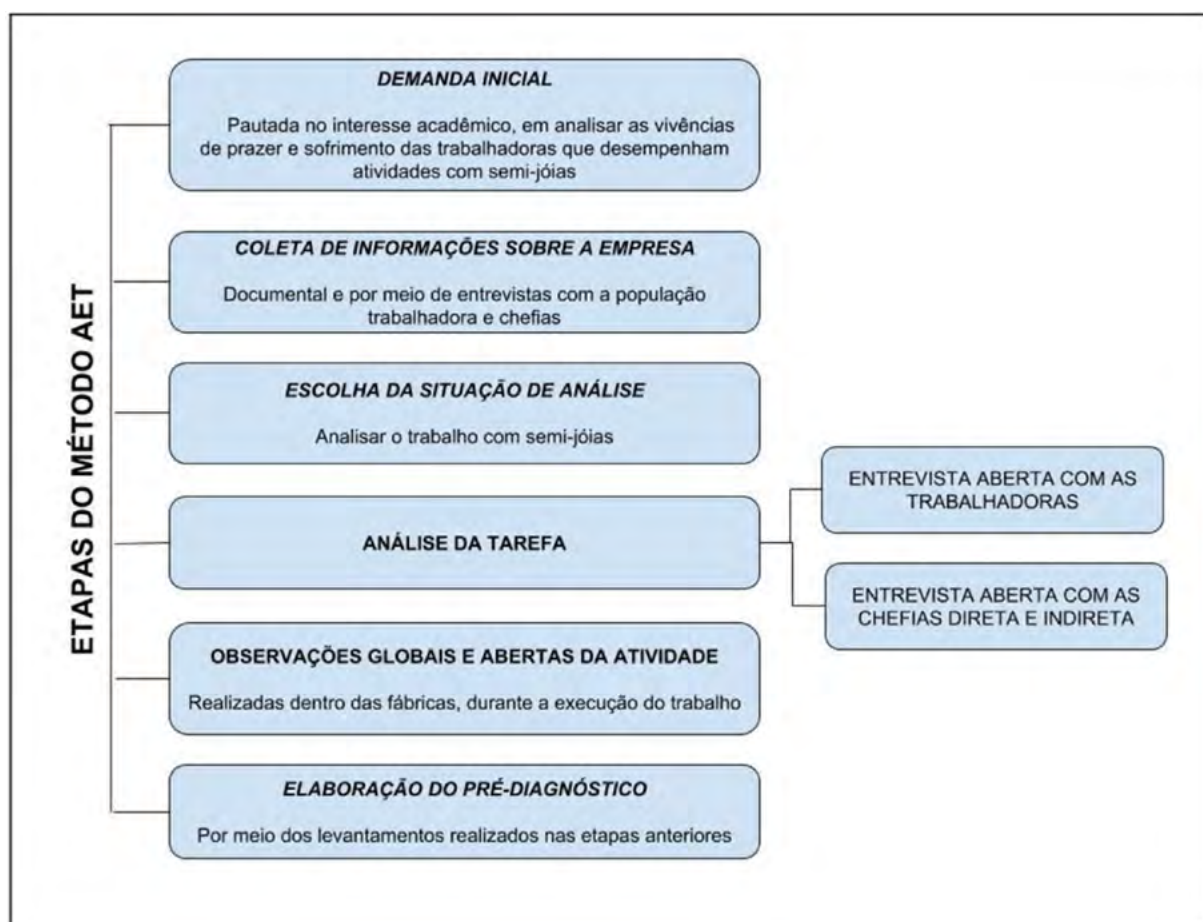
Segue abaixo, nos quadros 1 e 2 o esquema de adaptação do método AET realizada nas pesquisas.

Quadro 1. Adaptação do método AET, realizada na pesquisa junto às merendeiras terceirizadas do Município de Campinas/SP



Fonte: autoria própria

Quadro 2. Adaptação do método AET realizada na pesquisa junto às trabalhadoras das fábricas de semi-jóias do Município de Limeira/SP



Fonte: autoria própria

Discussão dos resultados

Dentre os aspectos observados nas duas pesquisas citadas, destaca-se como reflexo da precarização do trabalho terceirizado e informal a baixa remuneração, o trabalho intensificado, ambientes precários e questões de assédio moral.

A pesquisa com as profissionais merendeiras, que são atores da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e executam seu trabalho nas cozinhas escolares, no preparo da merenda escolar, também apresentou algumas das facetas da precarização do trabalho.

Tomada por uma onda de terceirizações dos serviços públicos na década de 90, em 1997, inicia-se o processo de terceirização do programa de alimentação escolar do município de Campinas/SP. Na época tal medida foi justificada devido a problemas relacionados à aquisição de gêneros alimentícios e gerenciamento da força de trabalho (especificamente as profissionais merendeiras). Diversos problemas foram constatados durante a vigência dos contratos com as empresas que terceirizaram o programa de alimentação escolar,

dentre eles destacam-se a baixa qualidade dos alimentos servidos, acarretando baixa aceitabilidade por parte dos alunos; inadequação nutricional dos cardápios; quantidade insuficiente de determinados alimentos para suprir todos os alunos e denúncias de superfaturamento do programa (NOGUEIRA, 2005).

Mediante tal quadro, no ano de 2001, optou-se pela retomada da gestão do programa pelo poder público. A implementação do novo modelo de gestão do programa iniciou-se em julho de 2002, por meio do modelo de gestão compartilhada, através do convênio entre Prefeitura Municipal de Campinas – Secretaria de Educação e a Centrais de Abastecimento de Campinas (Ceasa Campinas), mantendo-se a contratação das merendeiras de forma terceirizada. Atualmente estão contratadas 1012 profissionais merendeiras no município de Campinas, alocadas em 351 diferentes unidades escolares, municipais e estaduais (CEASA CAMPINAS, 2017).

Em relação ao perfil das profissionais participantes da pesquisa, todas eram do sexo feminino, na faixa etária de 25 à 50 anos, casadas e com filhos. Quanto à escolaridade, apenas uma profissional tem o ensino médio completo. Quanto a experiência profissional, duas das quatro participantes iniciaram a vida laboral ainda na adolescência, e todas relatam ter experiência anterior com trabalhos domésticos, seja como cozinheira, doméstica ou limpeza. Algumas dessas experiências já em empresas terceirizadas.

“eu comecei a trabalhar com 12 anos, mas naquela época a gente trabalhava sem registro na carteira, então eu perdi muitos anos de registro... já trabalhei de doméstica, eu já trabalhei de cuidar de criança, trabalhei na limpeza, trabalhei no mercado, trabalhei na limpeza da PUC no campus 1 também” (relato de uma das merendeiras da escola onde a pesquisa foi realizada, quanto aos início da vida profissional e experiências anteriores de trabalho).

Quanto ao local de trabalho, notou-se a presença de uma estrutura precária quanto à infraestrutura da cozinha, falta de equipamentos e utensílios. Tais situações apresentaram-se como um dificultador na realização das atividades destas profissionais. O trabalho intensificado, a baixa remuneração, assim como a dupla jornada de trabalho também foram identificados nesta pesquisa.

“Olha vou pôr ruim pra não colocar péssimo, porque se for pra gente ver tudo, tudo que precisa, tá bem precário. Tudo que precisa a gente não tem... bacias, jarra pra leite, tem 1 jarra pra pegar e pra servir pra toda essa gente, a gente pede, pede a diretora não compra. Tá faltando um picador, o que tem está quebrado há 3 meses, descascador tem o manual porque nós trouxemos de casa, descascador elétrico nunca teve, o liquidificador está “pifando”, o fogão está vazando gás e “pretejando” as panelas; já pedimos para comprar um amolador de facas e até agora nada... as colheres estão acabando, faz tempo que estamos pedindo colher, as crianças comem arroz doce com garfo” (relato de uma das merendeiras da escola onde a pesquisa foi realizada, quanto aos equipamentos e utensílios da cozinha escolar)

Situações de assédio moral por parte da chefia direta da empresa terceirizada também foram identificadas no trabalho das merendeiras. Segundo Heloani (2004),

“[...] o assédio moral caracteriza-se pela intencionalidade; consiste na constante e deliberada desqualificação da vítima, seguida de sua conseqüente fragilização, com o intuito de neutralizá-la em termos de poder. Esse enfraquecimento psíquico pode levar o indivíduo vitimizado a uma paulatina despersonalização. Sem

dúvida, trata-se de um processo disciplinador em que se procura anular a vontade daquele que, para o agressor, se apresenta como ameaça” (HELOANI, 2004, p. 5).

Para exemplificar os casos de assédio com as merendeiras por parte das empresas contratantes, podemos citar o caso das merendeiras “volantes”. No caso das merendeiras que demonstram atitudes reprováveis, aos olhos da chefia, estas são alertadas quanto a possibilidade de se tornarem “volantes”. Isso significa que a merendeira passa a não ter mais um local fixo de trabalho, estando cada dia em uma escola da região da cidade para completar o quadro de funcionários em caso de faltas. Fato é que este trabalho se mostra difícil para estas profissionais pela dificuldade de locomoção para diferentes escolas diariamente, além do fato delas não conseguirem criar uma rotina de trabalho. Outro caso corriqueiro são as frequentes cobranças e a falta de reconhecimento do trabalho destas profissionais, como relatado abaixo

“Eu acho que é falta de mão-de-obra mesmo... de alguém ver isso, a própria empresa (terceirizada), mas funciona desse jeito né? então pra que mudar? as meninas têm uma relação de medo com ela (supervisora da empresa terceirizada)... quantas vezes eu chego lá elas estão chorando na cozinha!... tem vez que elas passam (as merendeiras) aqui e falam que vão embora e não voltam mais! Extremamente estressadas, extremamente nervosas... existe uma pressão muito grande em cima delas... se já não bastasse toda a rotina cansativa delas, ainda tem essa ajudinha extra” (relato da vice-diretora da escola onde a pesquisa foi realizada, quanto às dificuldades na realização do trabalho das merendeiras).

Já no caso da pesquisa realizada no município de Limeira-SP, nota-se a presença de um outro tipo de precarização no trabalho, voltado prioritariamente às trabalhadoras do gênero feminino.

Conhecida como a *Capital do Folheado*, Limeira concentra a maior produção e exportação de bijuterias do país, operando como um dos principais polos da América Latina (VILELA; FERREIRA, 2008). Segundo a Associação Limeirense de Joias (ALJOIAS, 2014), a cidade conta atualmente com mais de 500 empresas que produzem cerca de 50 toneladas de peças mensais e geram em torno de 40 mil empregos diretos e indiretos. De acordo com o IBGM (Instituto Brasileiro de Gemas e Metais preciosos, 2015), a cidade tornou-se referência na produção de semijoias para o mercado interno, e, também, para a exportação. Grande porcentagem dessa fabricação destina-se, sobretudo a regiões como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Países como Chile, Peru, México, EUA e alguns países da Europa também são destino das exportações, consumindo brincos, colares, pingentes, anéis e pulseiras fabricados no município.

Sabe-se que o segmento de semijoias traz ganhos em termos econômicos e gera empregos para o município de Limeira, ao mesmo tempo em que sendo um arranjo produtivo local complexo, lida com problemáticas diversas, incluindo o trabalho infantil, contaminações ambientais, riscos para a saúde e informalidade.

A informalidade insere-se como uma questão muito presente e de grande expoente no segmento, envolvendo o trabalho domiciliar de mulheres, crianças e adolescentes em diversas atividades da fabricação (LACORTE, 2012). O arranjo produtivo local de semijoias na cidade de Limeira retrata muito bem a situação de mulheres que trabalham de maneira informal à domicílio. Embora se tenha entrevistado apenas mulheres que exercem atividades no âmbito formal, o tema da informalidade apareceu como conteúdo

de fala, visto que, muitas delas relataram experiências com o trabalho de semijoias nesta modalidade.

Em casa você faz o seu horário, por exemplo, se você quiser acordar tarde, você trabalha até mais tarde. Na firma você tem o horário certinho pra chegar. Eu acho que compensa mais trabalhar em firma, porque se tiver serviço você recebe e se não tiver, você recebe do mesmo jeito (relato de uma trabalhadora do setor de expedição).

Grande parte do processo produtivo das fábricas estudadas é destinado a esse tipo de informalidade. Neste segmento, muitas etapas da produção, como montagem, cravação e soldagem de acessórios, não são realizadas nas fábricas, mas destinadas ao trabalho informal domiciliar, desempenhado sobretudo por mulheres.

A rua Beatriz Bragotto Dermond, em Limeira-SP, popularmente chamada de *Rua da Alegria*, é conhecida pelo grande número de pessoas que realizam atividades em suas residências. Localizada no bairro Jardim Boa Vista, essa rua é destino de muitas fábricas que terceirizam a força de trabalho e a produção. As empresas já conhecem as casas que melhor desempenham o trabalho requerido e no tempo imposto. Contudo, embora as fábricas enviem os modelos que desejam desenhados em papel, muitas vezes acontece do trabalho não ser realizado como o esperado, não sair *bem-feito*. Nos casos em que as fábricas se dão por insatisfeitas com o produto final desempenhado nas casas, sacolas contendo as peças indesejadas são devolvidas e não remuneradas, até que se atinja a qualidade necessária.

O trabalho em duplicidade comumente desempenhado pela mulher dentro e fora da fábrica (ANTUNES, 2009), é uma realidade trazida pela informalidade no segmento de semijoias. Entretanto, neste caso, o trabalho acaba sendo realizado em duplicidade dentro do mesmo ambiente, visto que o espaço privado da casa, simbolicamente refúgio para o bem-estar físico e psíquico, acaba incorporando o ofício; tornando as mobílias postos para execução do trabalho.

Em decorrência da rotina de produção acelerada, percebeu-se também a existência de uma informalidade na formalidade. Isto é, a possibilidade de um trabalhador da fábrica levar atividades para serem realizadas em casa após o expediente, e assim, adiantar a demanda da produção formal. Pelo fato de haver volume de pedidos sob constrangimento de tempo, entende-se que tal realidade torna-se necessária para atingir os prazos estabelecidos. Diante disso cumpre-se a carga horária de 8 horas diárias e ao final do itinerário, sacolas contendo milhares peças são levadas com a trabalhadora para casa, a serem entregues prontas no dia seguinte. Fazer antecipações do trabalho da fábrica formal além de implicar em um não descanso, resulta em uma “competição do trabalho” com as demandas da vida em família.

Eu levo bastante serviço pra casa às vezes, então eu ganho um extra nisso; então às vezes eu chego em casa e já quero adiantar as coisas, as montagens (relato de uma trabalhadora do setor de expedição).

Ademais percebe-se que a precarização deste tipo de trabalho reflete no ganho das trabalhadoras. A remuneração neste tipo de atividade é extremamente baixa, podendo alcançar uma produção de aproximadamente 4.000 peças prontas por dia e remuneração de R\$ 3,00 a R\$ 5,00 por milheiro montado (VILELA; FERREIRA, 2008). Ademais, em

decorrência dos produtos fabricados e/ou pela peculiaridade do manejo de produção, o trabalho com semijoias, é marcadamente repetitivo, que demanda acuidade visual, paciência, destreza e atenção, uma vez que é necessário haver precisão de movimentos ao lidar com milhares de peças de distintos tamanhos. Isso retoma ao conceito de divisão sexual do trabalho (HIRATA; KERGOAT, 2007), que atribui diferentes atividades a homens e mulheres.

Conclusão

Como pode-se perceber, existe uma precarização do trabalho trazida pelas novas formas de acumulação do capital, de modo que a flexibilização do trabalho, expressa pela terceirização e pela atividade informal, traz implicações profundas aos trabalhadores e sobretudo para as mulheres.

Nas pesquisas que retratam o trabalho das profissionais merendeiras terceirizadas do Município de Campinas-SP e da fabricação de semijóias no Município de Limeira-SP, é possível observar a teoria contemplando a realidade cotidiana de diversas mulheres que trabalham através de empresas terceirizadas ou em seus domicílios. Nos casos destacados, identifica-se situações como baixa remuneração, trabalho intensificado, questões de assédio moral e ambientes precários de trabalho, que sujeitam as mulheres envolvidas a riscos de saúde e segurança.

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, J.; SZNELWAR, L.; SILVINO, A.; SARMET, M.; PINHO, D. **Introdução à Ergonomia: da Prática à Teoria**. São Paulo: Blucher, 2009. ALJOIAS – **Associação Limeirense de Joias**. <http://www.alj.org.br/site/noticia_detalhes.php?ID_Noticia=756>. 2014.
- ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R.; DRUCK, G. A terceirização como regra? **Revista Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, v. 79, n. 4, p. 214-231, out-dez 2013.
- CEASA. **CENTRAIS DE ABASTECIMENTO DE CAMPINAS**. Disponível em <http://www.ceasacampinas.com.br/novo/Proj_Alimentacao.asp>http://www.ceasacampinas.com.br/novo/Proj_Alimentacao.asp> Acesso em: 06 jun 2017.
- CLOT, Y. **Trabalho e sentido do trabalho**. In P. Falzon (Org.), *Ergonomia*. São Paulo: Editora Blucher, 2007.
- COSTA, M S. Trabalho informal: um problema estrutural básico no entendimento das desigualdades na sociedade brasileira. **Caderno CRH**, Salvador, v.23, n. 58, p. 171-190, 2010.
- DRUCK, G. Terceirização no serviço público: múltiplas formas de precarização do trabalho. In: NAVARRO, V. L.; LOURENÇO, E. A. S. (orgs). **O avesso do trabalho IV - TERCEIRIZAÇÃO** precarização e adoecimento no mundo do trabalho. 1. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2017.
- DOMBROWSKI O, JACOBSEN K, MARTINS R. Introdução. In: Jakobsen K, Organizador. **Mapa do trabalho informal: perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; 2000. p. 13-8.
- GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.
- HELOANI, J. R. M. Assédio Moral - Um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE-eletrônica**, v.3, n 1, Art. 10, jan./jun. 2004.
- HIRATA. Globalização, trabalho e gênero. **Rev.. Pol. Públ.**, v. 9, n. 1, p.111-128, jul./dez. 2005.
- HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.
- IBGM – Instituto Brasileiro de Gemas e Metais preciosos. **Exportações estaduais do setor de gemas e metais preciosos** (jan/dez de 2015). Disponível em: <http://www.ibgm.com.br/blog/exportacoes-estaduais-do-setor-de-gemas-e-metais-preciosos-ja-n-dez-de-2015/>.
- KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H; LABORIE, F.; et al. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Edunesp, 2009.
- KREIN, D.; CASTRO, B. **As formas flexíveis de contratação e a divisão sexual do trabalho**. *Análise*, n. 6, 2015. Disponível em: < <http://library.fes.de/pdffiles/bueros/brasilien/12084.pdf> >

- LACORTE, L. E. **A construção de políticas públicas em rede intersetorial para a erradicação do trabalho infantil em Limeira-SP.** 2012, f. 172. Dissertação de Mestrado Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. São Paulo, 2012.
- LAVILLE, A. **Referências para uma história da ergonomia francófona.** In: Ergonomia. FALZON, P. (Editor). São Paulo: Edgar Blucher, p.3-19, 2007.
- NETO, L. B; SILVA, E. P; BEZERRA, M. C. S. Trabalho infantil na indústria de semi-jóias e suas repercussões nos processos de escolarização. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. Especial, p.264-284, 2009.
- NOGUEIRA, R. M. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar como uma Política Pública:** o caso de Campinas - SP. 170 p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- NOGUEIRA, C. M. **A terceirização das mulheres no setor público:** algumas notas introdutórias. In: NAVARRO, V. L.; LOURENÇO, E. A. S. (orgs). **O avesso do trabalho IV - TERCEIRIZAÇÃO** precarização e adoecimento no mundo do trabalho. 1. Ed. São Paulo: Outras expressões, 2017.
- ROUILLEAULT, H. Prefácio da segunda edição francesa. In: GUÉRIN, F.; LAVILLE, A.; DANIELLOU, F.; DURAFFOURG, J.; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo:** a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.
- SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos:** trabalho, dominação e resistência. 2º edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- VILELA, R.; FERREIRA, M.. Nem tudo brilha na produção de jóias de Limeira - SP. **Revista Produção**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 183-194, 2008.
- WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e análise do trabalho. In: DANIELLOU, F. (coord.) **A ergonomia em busca de seus princípios:** debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

GESTÃO UNIVERSITÁRIA SOB A ÓTICA DAS DOCENTES QUE OCUPAM CARGOS GERENCIAIS EM MINAS GERAIS

Rafaela Fernanda Barbosa de Siqueira

UFLA

rafaelabasi@gmail.com

Adílio Renê Almeida Miranda

UNIFAL

adilioadm@yahoo.com.br

Mônica Carvalho Alves Cappelle

UFLA

edmo@dae.ufla.br

Instituição financiadora: FAPEMIG

1. INTRODUÇÃO

Tanto a atuação das mulheres nas organizações tem promovido transformações no mercado de trabalho e na sociedade (GOMES, 2005), sobretudo nas ocidentais, como também as mudanças sociais colaboraram para a intensificação da presença de mulheres no mundo do trabalho. Além das lutas dos movimentos feministas, outros elementos contribuíram para que mais mulheres tivessem acesso a trabalhos fora do ambiente do lar, como, a queda na taxa de fecundidade, a expansão na escolaridade e o aumento no número de divórcios (FONSECA, 1996; BRUSCHINI, 2007).

Assim, cada vez mais, o mundo do trabalho conta com a presença das mulheres, incluindo setores, áreas e posições que, historicamente, foram ligadas aos homens, como, por exemplo, em cargos de gestão. Todavia, é importante observar que as mulheres ainda podem ter dificuldades na ascensão aos cargos de alto escalão ou mesmo no exercício da função de liderança. Isso porque, ainda hoje, as organizações, de forma geral, podem gerar, manter e reproduzir comportamentos construídos socialmente como masculinos (KERFOOT; KNIGHTS, 1996; MOTTA, 2000).

No contexto da gestão universitária há diferentes enfoques nas pesquisas, como a de Miranda *et al.* (2013), sob a perspectiva da identidade e gênero, buscaram analisar o exercício da função gerencial por professoras de uma universidade federal. Miranda, Cappelle e Mafra (2015) investigaram a atuação da socialização na dinâmica identitária de professoras gerentes. Gauche *et al.* (2013) analisaram a composição de equipes de gestão nas universidades federais e estaduais do Brasil, sob a ótica de gênero, para avaliar a existência de segregações de gênero, tanto vertical como horizontal e a presença de homosociabilidade, ou seja, a manutenção de pessoas que se adaptam às características semelhantes de si para ter acesso ao poder e privilégios.

O exercício da gestão apresenta-se como um desafio, não apenas por ser permeado por dificuldades, contradições e enfrentamentos diários, mas, sobretudo, por conta das desigualdades de gênero. Nesse sentido, objetivou-se na presente pesquisa compreender a percepção de docentes gestoras sobre o exercício da função gerencial em universidades federais mineiras.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com base em entrevistas semiestruturadas com 22 docentes gestoras de sete universidades federais de Minas Gerais, analisadas por meio da análise de conteúdo temática.

Além desta introdução, a pesquisa está dividida em mais quatro sessões, a próxima refere-se à discussão teórica acerca das relações de gênero; mulher, trabalho e as organizações. A terceira sessão apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, na quarta, os resultados e discussões e, por fim, as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 RELAÇÕES DE GÊNERO

Na história ocidental, as mulheres sempre fizeram parte do espaço público, porém, não eram reconhecidas, pois, acreditava-se que seu espaço era somente o privado, ou seja, o lar (PERROT, 2012). Assim, suas funções giravam basicamente em torno do cuidado da casa e dos filhos, mesmo para aquelas que trabalhavam fora de casa (D'ALONSO, 2008). Estas últimas exerciam suas funções, muitas vezes, em condições precárias e de desigualdade de renda, justamente pela crença de que elas não eram tão capazes quanto os homens (BOURDIEU, 2002).

No Brasil, segundo Samara (2002), observou-se que no início dos séculos XVI e XVII, as atribuições dos sexos, na união legal, estavam determinadas com base nas tradições e costumes com respaldo na lei. O marido, defensor e provedor da família, tinha o poder de decisão formal, enquanto cabia “a esposa o governo da casa e a assistência moral à família” (SAMARA, 2002, p. 32). Assim, os papéis de cada um foram socialmente construídos.

Nesse sentido, Bourdieu (2002) parte do pressuposto da existência de uma dominação masculina, a que, por muito tempo, muitas mulheres se submetiam sem questionar. Nesse cenário, o pensamento masculino inferioriza a mulher, que deve acatar aos seus desejos. Pressupõe-se, assim, que, ao se partir de uma observação biológica, com base nos órgãos sexuais, percebe-se o da mulher não só como oposto, mas também como inferior ao do homem. Assim, o autor acredita que o pensamento androcêntrico, formado a partir do entendimento dicotômico e assimétrico de homens e mulheres, se legitimou naturalmente na sociedade.

Com base nessa compreensão, a dominação acontece, segundo o autor, quando a organização social é pautada totalmente no primado masculino, como observado na divisão sexual de tarefas e nas práticas coletivas. Tal dominação acontece normalmente por meio da violência simbólica, pois, muitas vezes, é imperceptível ao dominado, que está condicionado a um pensamento estabelecido. Nesse sentido, torna-se um hábito que se enraíza de tal forma que se naturaliza e faz com que esse sistema se perpetue (BOURDIEU, 2002). Assim, as relações sociais desenvolveram-se assimetricamente, na qual os homens aparecem em posição de superioridade em relação à mulher, com base nas relações estabelecidas no contexto familiar e estendidas às relações sociais em geral.

Dessa forma, as atividades domésticas, que eram aceitas como próprias das mulheres e por constituir mão-de-obra escrava, também foram interpretadas como inferiores, e, por isso, o privado deveria ser o lugar delas. Por outro lado, os homens, provedores,

deveriam estar no meio público. Por essa razão, tiveram acesso privilegiado aos espaços próprios daquele espaço, e foram construindo-os com base nas características entendidas como masculinas, que também foram construídas socialmente (BOURDIEU, 2002), e nessa linha de raciocínio, antagônicas, as características compreendidas como femininas.

Em relação aos papéis construídos socialmente para o homem e para a mulher, relacionam a capacidade de cada um no meio social, na qual ocorre a constituição de características de cada sexo, como fixas e generalizadas, sem se respeitar outros aspectos além do biológico, naturalizando e disseminando tais crenças. Desse modo, as características masculinas tendem a ser vistas como positivas, desejáveis e reconhecidas, e, de maneira contrária, as femininas são negativas, indesejáveis e pouco valorizadas.

O termo estereótipo é derivado de duas palavras gregas, *stero*, que significa rígido e *tipo*, corresponde a traço, referindo-se a algo que torna-se fixo, não se altera (FERREIRA, 1999). O estereótipo de gênero, na qual a abordagem de estereótipo relaciona os “traços de personalidade” com papéis de gênero (MELO; GIAVONI; TROCCOLI, 2004), caracterizando-se em várias crenças e conceitos a respeito de qualidades “apropriadas” a homens e mulheres (D’AMORIM, 2017). São rotulações constituídas de forma generalizada e que o senso comum simplifica.

Assim, estereótipos de gênero foram se construindo, e podem influenciar em grande medida os indivíduos em sua maneira de observar o mundo e, conseqüentemente, em suas escolhas e em seu modo de agir. O âmbito familiar pode intervir fortemente nessas concepções, bem como a igreja, o estado e a escola, colaborando ou não no reforço das características historicamente ligadas tanto às mulheres quanto aos homens (BOURDIEU, 2002).

Nesse sentido, indo além no conceito sobre gênero, Scott (1995) o reconhece como uma categoria de análise, buscando se afastar do frequente uso do gênero somente como descritivo. A autora acredita que os processos sociais são permeados por relações de poder, na qual, apesar de serem aceitas por parte da sociedade, tais construções sociais não são absolutas e livres de conflitos, pois a autora reconhece a subjetividade de cada indivíduo.

Em seu estudo, a historiadora utilizou questões políticas e de poder, com exemplos ligados ao governo e ao Estado, pois,

“se trata de um território praticamente inexplorado, já que o gênero foi percebido como uma categoria antitética aos negócios sérios da verdadeira política. Depois, porque a história política – que ainda é o modo dominante da interrogação histórica – foi o bastião de resistência à inclusão de materiais ou de questões sobre as mulheres e o gênero” (SCOTT, 1995, p. 24).

Apresenta, assim, as relações de poder estabelecidas a partir de leis, mas também de analogias que tanto contribuíram para o distanciamento das mulheres aos “negócios dos homens” como para uma hierarquização, na qual a posição da mulher, e outras características relacionadas ao feminino, eram tidas como inferiores e fracas.

Acredita-se, assim, que tal conceito possibilita ampliar o entendimento sobre a complexidade que engloba as relações sociais, e, conseqüentemente, de gênero.

O próximo tópico expõe um pouco da história das mulheres com relação ao trabalho, bem como questões e discussões em torno da mulher nas organizações.

2.2. MULHER, TRABALHO E ORGANIZAÇÕES

No Brasil, entre o fim do século XIX e início do século XX, a presença de mulheres nas primeiras instalações fabris no Brasil era expressiva, mas, com o avanço da industrialização, muitas foram substituídas pelos homens progressivamente, se em 1872, 76% do total de trabalhadores eram mulheres, em 1950, elas passaram a representar 26% (RAGO, 2009). Segundo a autora, as mulheres, independentemente de nível social, enfrentavam muitas resistências para se fazerem presentes no espaço construído socialmente como de homens e naturalizado como tal, especialmente as mulheres mais pobres, na qual também trabalhavam no campo e no interior das casas na cidade (RAGO, 2009).

Contudo, observa-se que o papel das trabalhadoras foi relevante na transformação dos sentidos e posicionamento impostos no ambiente de trabalho e das relações sociais, uma vez que, até a década de 60, tinha-se a ideia muito forte de que as mulheres “eram feitas” somente para casar e ter filhos e por isso deveriam andar sozinhas, além de que, a política era assunto dos homens, de preferência (RAGO, 2009), ainda que desde 1932 o direito ao voto já tinha sido alcançado por elas, antes mesmo que em países como a Itália e a França (GIULIANI, 2009).

Até os anos de 1970, os governos permitiam que somente algumas categorias de profissionais e chefes das famílias formalmente constituídas participassem do diálogo político, conseqüentemente, nesse cenário, a maioria das mulheres eram declaradas cidadãs que não participavam diretamente das decisões políticas (GIULIANI, 2009; RAGO, 2009), ou seja, o fato de as mulheres não terem voz era institucionalizado por meio de lei. No período de reivindicação pela redemocratização, que ocorreu entre 1979 e 1985, além do aumento das plataformas de luta, na qual movimentos sociais e sindicatos se organizaram por suas demandas, segundo a autora, as articulações englobavam não só as questões de produção, como também as condições de vida. Nesse contexto, a partir do encontro entre a “herança histórica do sindicalismo e as lutas pela melhoria das condições de vida”, começa a brotar a percepção, de que o universo dos trabalhadores, incluía tanto os homens como as mulheres, ainda que de maneira desigual, cada um com seus deveres e obrigações no âmbito familiar (GIULIANI, 2009, p. 644).

Posteriormente a isso, em 1988, foi elaborada a nova Constituição, que, apesar de não ter sido totalmente pautada pelos desejos da população em geral, sem dúvida, foi uma importante ferramenta de direitos, sobretudo, trabalhistas (GIULIANI, 2009). Na carta, as mulheres, como todos os outros brasileiros, passam a ser reconhecidas como cidadãs que participam diretamente, com direitos e deveres. Muitas conquistas foram sendo adquiridas pelas mulheres, e juntamente com as transformações demográficas, sociais e culturais, repercutiram no crescimento de mulheres no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2007).

Hirata (2011, p. 17) observa que tal crescimento se deu de forma bi-polarizada, na qual, de um lado, têm-se mulheres que conseguiram alcançar postos executivos, em “profissões intelectuais” e do outro, mulheres que permaneceram em áreas historicamente femininas. Neste último polo, muitas mulheres, segundo a autora,

estavam em profissões tradicionalmente tidas como menos qualificadas, e, por isso, com baixa valorização na sociedade e baixos salários. A constatação da autora reforça a ideia de que a participação das mulheres no mercado de trabalho tem caráter heterogêneo, com diferentes características, ou seja, não se pode afirmar que as mudanças ocorrem de forma igualitária para todas as mulheres, uma vez que muitas ainda permanecem em serviços muito precários. Nesse sentido, importa mencionar tal questão para chamar atenção à realidade das mulheres no ambiente de trabalho, sobretudo, no país, como já citado, que tem pelo menos dois aspectos diferentes, e nesse caso, de contextos opostos.

Entretanto, percebe-se que o aumento da escolaridade das mulheres em relação aos homens é um dos fatores que tem possibilitado sua maior participação no mercado de trabalho (BRUSCHINI, 2007; QUIRINO, 2012) e também o aumento da presença delas em diferentes funções e posições. Dessa forma, a crescente atuação de mulheres nas organizações tem contribuído para grandes transformações tanto nesse ambiente, quanto no familiar (GOMES, 2005; BILAC, 2014).

Ao se dedicarem cada vez mais à sua formação e a carreira profissional, algumas mulheres têm adiado a maternidade. Observa-se que as mulheres que estão em início de carreira e em algum cargo mais elevado na hierarquia da organização, podem deixar para serem mães mais tarde, quando comparado há algumas décadas anteriores, ou optado por ter menos filhos, buscando assim manter um equilíbrio entre vida profissional e pessoal (NETO *et al.*, 2010; JAIME, 2011; SOUZA *et al.*, 2015). Por outro lado, as mulheres que já são mães podem ficar divididas por sentirem mais dificuldade em conciliar sua carreira com os cuidados domésticos e dos filhos (NETO *et al.*, 2010; JAIME, 2011; SOUZA *et al.*, 2015).

Uma das análises contida no documento divulgado pela OIT, “Mulheres no Trabalho – Tendências 2016”, realizada com base em 23 países de economia desenvolvida e em 23 países de economia em desenvolvimento, indica que, independente da economia do país, as mulheres estão menos horas em trabalho remunerado e mais horas com cuidados doméstico e dos filhos. Ainda que as horas gastas com o serviço doméstico tenham diminuído ao longo do tempo, o mesmo não acontece no cuidado com os filhos, por isso, não há redução significativa (OIT, 2015). Dessa forma, tanto o matrimônio quanto a maternidade, para a mulher que atua no mercado de trabalho, apresentam-se ainda como questões que podem, em diferentes níveis, interferir nas suas decisões profissionais e pessoais. Em contrapartida, o homem pode sentir menos impacto em sua vida particular e na carreira quando decide constituir uma família.

Ainda que as mulheres tenham se dedicado a aperfeiçoar seus conhecimentos, com o intuito, muitas vezes, de progredir na organização, verifica-se que a proporção de mulheres em relação aos homens é bem menor também em cargos de altos níveis hierárquicos. LIMA *et al.* (2013), ao analisarem entrevistas realizadas com 40 executivos em nível estratégico, homens e mulheres, de duas grandes empresas no Brasil, concluíram que as mulheres dessas organizações, além de ocuparem posições inferiores, ainda tem o desafio de romper com diversas barreiras que dificultam a sua ascensão aos cargos do topo da hierarquia. Tal segregação vertical ou hierárquica, mais conhecida como teto de vidro, é descrita metaforicamente como uma barreira transparente, pois é muito sutil, por ser pouco perceptível, principalmente aos olhos das mulheres que vivenciam essa situação

(STEIL, 1997). A discriminação ocorre, nesse caso, uma vez que as mulheres conseguem alcançar até certos cargos de liderança, mas, dificilmente chegam a cargos do topo da hierarquia. Assim, com o intuito, consciente ou não, os homens se mantêm em cargos superiores, para a conservação de poder e status.

Por meio das questões aqui abordadas, o preconceito e discriminação podem se manifestar de diferentes maneiras, mas principalmente de forma mais implícita, não se revelando imediatamente. Pode ser identificado, por exemplo, nas segregações, tanto vertical, já citado, como na segregação horizontal, contribuindo para a manutenção das desigualdades de gênero (CAPPELLE, 2013).

A relação das mulheres com o trabalho e com as organizações tem se modificado ao longo do tempo. Se por um lado ainda é expressiva a presença de mulheres em profissões e funções historicamente relacionadas ao feminino, por outro, há algumas décadas, cada vez mais as mulheres estão em profissões e posições que antes não haviam estado, entretanto, muitas ainda continuam enfrentando dificuldades e desafios.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com docentes em cargo de gestão nas seguintes universidades públicas de Minas Gerais: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Em relação aos cargos de gestão das docentes entrevistadas, são elas: 1 reitora; 6 pró-reitoras; chefe de gabinete; 3 chefes de departamento ou diretoras de institutos; 1 diretora de campus e 11 coordenadoras de graduação e de pós-graduação.

Buscando informações que possam dar suporte às inferências aos dados da presente pesquisa, foi escolhida a análise de conteúdo, que possibilita compreender com profundidade, em certos espaços, as relações sociais de maneira adequada à pesquisa. Dentre as técnicas que podem ser desenvolvidas na análise de conteúdo, empregou-se nessa pesquisa a análise temática, ou categorial. Por meio de tal tratamento, busca-se encontrar os centros de sentidos que se comunicam, não dando importância à dinâmica e ao arranjo, mas na repetição desses centros de sentido, em que os dados podem ser divididos e contrapostos em suas diferenças e semelhanças (BARDIN, 1979).

No que diz respeito ao processo de tratamento dos dados, inicialmente as entrevistas foram transcritas e depois, conforme indicam Bardin (1979) e Minayo (2000), organizadas em três fases. Primeiramente, realizou-se a pré-análise, para a organização do material analisado, visando à operacionalização e sistematização das ideias. Depois, a exploração do material, em que se codificou, classificou e categorizou os dados com o intuito de identificar as possibilidades de entendimento do texto. Por fim, foi feito o tratamento dos resultados, inferências e interpretação, onde os dados são apurados, evidenciando as análises, resultando em interpretações e inferências. Momento propício para intuição, e a reflexão crítica, na qual, na análise, deve considerar tanto questões manifestas como também aquelas latentes, ou seja, é necessário fazer um esforço para revelar além daquilo que já está exposto.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Foram criadas quatro categorias para apresentar e discutir os resultados, são elas:

1) Mulher, Gestão Universitária e estereótipos; 2) Relação Pessoal e Profissional; 3) “Exceção que Vira Regra”: Aspectos Simbólicos de Mulheres em Posições de Destaque; e 4) Preconceito e Discriminação.

4.1. MULHER, GESTÃO UNIVERSITÁRIA E ESTEREÓTIPOS

Nessa categoria tenta-se mostrar como as características construídas historicamente e socialmente sobre o homem e a mulher, podem tornar-se generalizadas e tomadas como únicas pela sociedade, influenciando as relações, colocação e atuação da mulher no mercado de trabalho, sobretudo, em cargos de gestão universitária.

Quando mencionam a respeito de suas percepções sobre seus comportamentos no meio profissional, E2 (UFMG) relata que “(...) quando você fica muito brava, ah é porque é mulher, que é muito emotiva, que é emocional, que tem TPM... Se você é muito boazinha, é mulher”. A atuação de mulheres no meio profissional pode apresentar contradições, uma vez que seus comportamentos podem vir a ser rotulados negativamente. Percebe-se aqui a ambivalência que os estereótipos podem adquirir, de acordo com o contexto em que ele é usado, ou seja, a oposição das características “brava” e “boazinha” pode ser usada segundo a intenção que o “outro” tem de produzir algo “positivo” ou “negativo” para E2. Tal questão pode estar relacionada à maneira como a sociedade, no geral, constrói o que é próprio da conduta da mulher, ou pelo menos o que deveria ser. Se por um lado, tem-se a exigência de uma postura mais “objetiva” que, geralmente, está relacionado com o comportamento “masculino”, por outro, tem-se a exigência da permanência de sua imagem “feminina”.

Já no relato de E15, ela aponta a influência das relações domésticas nas relações profissionais, na qual a segunda se apresenta como a extensão da primeira, e vista como vantagem diante da função exercida na instituição:

“(...) algumas vezes tenho que retomar, começar novamente, rever, eu acho que as mulheres têm muito isso porque que traz muito da relação familiar né.

O papel de gestora da família né, então porque nas relações familiares, muita coisa sobra estritamente pra a mulher, principalmente a questão do diálogo” (E15 – UNIFAL)

Isso evidencia como as relações familiares e profissionais estão relacionadas. Assim, a maneira como as relações são estabelecidas no ambiente do lar, bem como com seus entes, podem ser reveladas também nas interações do ambiente profissional, como mencionado por E15. As relações desenvolvidas na família e no trabalho se apresentam bastante relacionadas, representando uma relação dialética, em que a primeira é reproduzida na segunda e vice-versa.

Em relação à presença de mulheres em cargos de gestão, a docente gestora E9 (UNIFAL) aponta sua percepção ao relatar que “(...) a mulher, ela é sempre colocada num cargo assim, que ela tem o papel de mãe, né. (...) Ela vai ocupar o cargo em que ela tem o papel de mãe, quer dizer, não tem uma mulher, por exemplo, na pró-reitoria de planejamento”. Alguns relatos como esse apresentam a percepção das docentes gestoras sobre a presença de mulheres em cargos que podem ser relacionados às características historicamente

ditas femininas, como a pró-reitoria de gestão de pessoas e os cargos de coordenação. Na pesquisa de Siqueira *et al.* (2016), verificou-se que grande parte das docentes que estão em altos cargos da hierarquia universitária, ocupam cargos relacionados as área de guetos “femininos”. Em outras palavras, observa-se que a maioria das mulheres que conseguem alcançar os cargos do topo hierárquico nas organizações pode estar concentradas em profissões ou campos nas quais já existe um aglutinamento de mulheres (GAUCHE *et al.*, 2013; CAPPELLE *et al.*, 2013), o que pode facilitar, de certa forma, a ascensão profissional delas.

Ao se referir à presença de mulheres nos cargos de alto nível hierárquico da instituição, algumas docentes gestoras conseguem verificam a existência de uma predominância masculina, como no relato de E20 da UFU:

“(...) aí eu olhei e falei: nossa gente, que coisa né, descarada essa gestão né, é como se mulher fosse a pétala, e não pudesse sentar ali naquela mesa aquela mesa é uma mesa masculina, no máximo que senta lá na pontinha é a secretária para fazer a ata” (E20 – UFU) grifo nosso.

A relação que a docente gestora E20 faz da pétala com a mulher, pode demonstrar a “fragilidade” na qual ela pode ser vista pelos outros, e, por isso, historicamente, não poderia fazer parte daquele grupo, a não ser em uma função que visa servi-los, como a função de secretária. A entrevistada questiona o estereótipo da mulher frágil, como “pétala”, ou seja, se socialmente é comum a associação de mulheres às flores, como maneira de reforçar a ideia socialmente construída de fragilidade das mulheres, no contexto do trabalho. Ao mesmo tempo em que reflete sobre tais estereótipos, se confronta com seu contexto de trabalho, que ainda expressa desigualdades de gênero, sendo uma delas o da secretária que senta na pontinha para fazer a ata. A relação de poder se materializa em um fato concreto indicando, ainda, a manutenção de um círculo, nesse contexto, masculinizado, que pode ter interesses em comum tanto por status, como pelo poder que tal posto pode oferecer. O relato de E22, também da mesma universidade, reforça a análise do relato da docente gestora E20: *“Mas aí até a administração passada, até 2008 nós tínhamos mais mulheres, aí a administração atual, na composição política do grupo que entrou não contemplou ninguém não. Ou seja, nós estamos zerados aqui no momento”*, demonstrando como as relações políticas estabelecidas podem ser positivas ou negativas para a presença das docentes, nesse caso, atuando em funções de gestão na universidade.

Além de indicar também como as relações de poder podem ocorrer nas universidades, no relato de E19, ela ressalta o contexto em que tais relações se desenvolvem. *“(...) na câmara de graduação estão todos os coordenadores de todos os cursos, a mulher ainda é bem minoritária, principalmente aqui na UNIFEI devido à natureza dos cursos que a gente tem”*.

Na universidade referida a presença de mulheres pode ser considerada recente, pois ofereceu desde seu início, cursos na qual os homens eram predominantes, e com a crescente presença a das mulheres a tendência é que elas ocupem cada vez mais os espaços, como alunas, docentes e nos cargos de gestão. Entretanto, percebe-se que existe um movimento lento nesse sentido, e a falta de representatividade de mulheres em cargos de gestão pode colaborar para que se mantenha nesse ritmo. Tanto pelas dificuldades que podem ocorrer com os conflitos da sua rotina no âmbito familiar e profissional, como pelas relações de poder existentes que podem contribuir para a manutenção da presença maciça de homens nos cargos de maior prestígio dentro da instituição.

Já em relação à profissão ou área de gueto “feminino”, a docente gestora E15 da UNIFAL expõe sua experiência ao relatar que “na área de enfermagem, historicamente, as mulheres predominam, né, e até hoje na escola de enfermagem, a gente não teve nenhum homem na administração”. A enfermagem é uma das áreas denominada de gueto, pela predominância de mulheres. Um campo que pode ser reconhecido pelo ser caráter cuidador, que conseqüentemente, relaciona-se com um dos papéis que foi construído historicamente como sendo das mulheres. Nesse sentido, na grande área da saúde, pode se estabelecer uma hierarquia em relação às profissões, mais precisamente, no que diz respeito ao campo da medicina e da enfermagem.

Entre outras questões, a relação existente entre práticas médicas que são associadas ao tratamento, enquanto as práticas da enfermagem se relacionam com cuidado, como já mencionado, podem ser expressos pelo vínculo entre a “natureza e legitimidade, entre gênero, classe e poder” (LOPES; LEAL, 2005, p. 112). Assim, às ciências médicas pode ser vista com prestígio diante da sociedade, e, conseqüentemente, maior valor e influência. A carreira de enfermagem por se apresentar com menor destaque socialmente, e, portanto, menor competição não só pela profissão, mas até mesmo nos cargos da alta hierarquia relacionados a ela, pode contribuir para a maior presença de mulheres.

Na próxima categoria, busca-se discutir as relações das docentes gestoras no âmbito do trabalho e do lar e com elas se percebem inseridas nesses espaços.

4.2. RELAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Nessa categoria são discutidas as relações entre campo público (profissional) e privado (pessoal familiar). Foi possível perceber que a vida das docentes gestoras nesses espaços se imbrica e influência e são influenciados entre si. Pode-se dizer que existe uma interdependência nessas relações.

Alguns dos relatos das docentes gestoras relacionam a questão familiar, a falta ou a pouca cobrança advindas de tal relação, com a presença delas em cargos de gestão. A mulher pode sentir maior pressão e se cobrar mais tanto no ambiente de trabalho como no lar, sobretudo, estando em cargo de chefia, e isso pode dificultar a conciliação da vida profissional com a vida pessoal, principalmente para a mulher que tem família. Como apontado na pesquisa de NETO *et al.* (2010), a mulher que constitui família pode ter mais dificuldades em equilibrar as exigências advindas tanto do ambiente familiar como do profissional.

No relato de E15, percebe-se o conflito da docente gestora quanto aos reflexos do cargo de gestão na sua vida pessoal e familiar, quando a mulher precisa desenvolver uma postura mais firme para exercer tal função.

“(...) pra que esse rigor não entre muito nas relações familiares, porque as relações familiares envolve muita afetividade e pra afetividade você precisa ter um pouco de cuidado com o rigor né, mas às vezes, eu acredito que esse rigor vai, ele tem influência do rigor do trabalho, da vida profissional (...)” (E15 – UNIFAL).

Percebe-se, por meio do relato da docente gestora E15, a dualidade de comportamento, na qual a postura que se adquire no ambiente de trabalho, muitas vezes por própria implicação do cargo, se apresenta como um desafio pra E15, já que os ambientes em que se está inserido tendem a influenciar as ações, por seu caráter dialético. Assim, as

relações estabelecidas no trabalho, permeiam e são permeados pelas relações familiar e pessoal, refletindo nas atitudes.

Alguns relatos, como o próximo, demonstram como a dedicação e envolvimento na esfera profissional podem afetar de forma negativa a esfera pessoal e familiar de algumas docentes gestoras. “(...) muito desgastante, eu quase que perdi o marido (risos), quase que fiquei sem marido esse semestre, eu tive que jurar para ele que eu vou largar a coordenação ano que vem, se não teria BO” (E20 – UFU). Os reflexos negativos, pelo empenho das docentes gestoras nos cargos em que as mesmas ocupam, nas relações pessoais e familiares, podem reforçar o que outros relatos dessa categoria também demonstraram. É um desafio, para a mulher, ocupar cargos que demandem delas, muitas vezes, tornar seu tempo flexível, ainda que temporariamente, para a esfera profissional em detrimento da esfera pessoal e familiar.

Nesse sentido, E8 da UFJF mostra-se preocupada com o fato de ainda não ter tido filhos, dando a entender que um dos motivos tem relação direta com o trabalho.

“(...) adoro crianças, ainda não tenho filhos, mas assim estou começando a pensar no assunto mais pra frente aí, por enquanto ainda é difícil, porque ainda mais com um cargo a gente acaba trabalhando um pouco mais do que um professor normal (risos), e né? Mas já estou começando a pensar na ideia, até porque três anos já de casado, daqui a pouco o marido desiste né? (risos)”.

Adiamento da maternidade em decorrência da ocupação de um cargo de gestão vai além de simplesmente não ter filho, mas também na pressão que ela pode sofrer, seja em relação ao marido, da sociedade e até mesma da sua própria pressão, uma vez que a fertilidade da mulher tende a reduzir com o passar dos anos, aumentando a pressão pela maternidade (NETO *et al.*, 2010). Além disso, optar-se pela maternidade, no caso da mulher, depende de outros fatores, como por exemplo, conciliar a realização de ser mãe com a adaptação do trabalho, uma vez que, normalmente fica condicionada (MIRANDA, 2010), como observado no relato de E8. Na pesquisa de Neto *et al.* (2010), ainda verifica as mulheres que se dedicam à carreira em cargos de chefia, tendem a “prorrogar” a maternidade, visando primeiro investir na carreira profissional.

A docente gestora E17 da UFMG ao relatar que “Como mulher eu não vejo dificuldade alguma, pra mim pelo menos não. Eu sempre fui muito pouco dona de casa, muito pouco mãe também, o meu marido foi mais mãe do que eu, então **pra mim, ser mulher não atrapalha em nada**” (grifo nosso), aponta relação com o tipo de socialização que ela passou que, conseqüentemente, construiu valores e visões no sentido de desconstruir a ideia de que existem papéis específicos de mulher ou de homem, quanto aos cuidados com os filhos. Nesse sentido, a docente gestora pode ter entrado em acordo com o marido no que diz respeito à divisão de tarefas.

De maneira contrária, a docente gestora E12 da UFV relata que “(...) a mulher em um cargo de chefia, estrita, para atingir a colocação, ela precisa de muita dedicação, esse grau de dedicação exige dela uma abnegação de outros fatores da vida, sobretudo familiares, que eu acho que a maioria de nós não está disposta a fazer, porque nós não temos uma retaguarda ainda segura o suficiente”, apontando a dificuldade da maioria das mulheres em equilibrar a relação profissional com a pessoal, principalmente com as familiares, justamente por não ter “uma retaguarda ainda segura o suficiente”. Ou seja, a docente gestora que dizer que não tem ajuda que as satisfaça de maneira a conseguir se dedicar tanto ao trabalho, como precisam se dedicar à família.

Dessa forma, os conflitos para a conciliação da vida profissional e pessoal, bem com em nas relações existentes nesses espaços, podem ser entraves para a mulher, já que, normalmente, a responsabilidade com o lar e os filhos ainda lhes são conferidos (VAZ, 2013). Observa-se que ainda são muitos os desafios e obstáculos que as docentes enfrentam com os conflitos e as contradições nas “esferas privada e pública”.

Uma questão que também se apresenta como interessante nessa pesquisa, diz respeito às contradições e percepções das docentes sobre a presença de mulheres se destacaram em cargos e posições, que antes eram de predomínio masculino.

4.3. “EXCEÇÃO QUE VIRA REGRA”: ASPECTOS SIMBÓLICOS DE MULHERES EM POSIÇÕES DE DESTAQUE

Nessa categoria buscou-se discutir questões, nas quais, tanto as próprias docentes gestoras, como outras mulheres que estão em cargos de alta hierarquia, são percebidas pelas entrevistadas. A presença de mulheres nesses cargos pode representar diferentes tipos de percepções pelas docentes, algumas conseguem perceber as desigualdades de gênero, outras podem ter visões diferentes, na qual não reconheçam as barreiras ainda existentes para as mulheres.

Ao serem questionadas sobre a presença de mulheres em posições ou cargos de gestão, muitas utilizaram a ex-presidente Dilma como exemplo, entretanto, com diferentes perspectivas. *“Eu acho que agora a mulher tá bem na moda né. Aquela história de gerenciamento tá na moda, não digo na moda, é oportunidade! A gente tem que partir do princípio de que uma presidente né, e todos os cargos acho que ela fez questão (...)”* (E23 – UNIFEI). A docente gestora ainda se baseia em uma referência nacional, a ex-presidente Dilma, naturalizando a ideia de que a presença das mulheres em altos postos da hierarquia já é comum nas organizações. Isso demonstra uma percepção equivocada sobre a igualdade de gênero, pressupondo que as condições entre homens e mulheres já sejam iguais, ou mesmo como se a mulher estivesse em posição vantajosa. Outra questão importante comentada por E23 foi a nomeação de várias mulheres para os ministérios no governo Dilma. No entanto, acredita-se que isso ocorreu, principalmente, porque quem nomeou foi, também, uma mulher, e, em especial, uma que tinha noção da importância das políticas e ações de promoção da igualdade de gênero. Importante ressaltar que, após sair do poder, por meio do impeachment, seu sucessor, o vice, não nomeou mulheres para os ministérios.

Outros relatos reforçam o último relato, entretanto, para argumentar sobre a inexistência de desigualdade de gênero nos cargos de chefia, se contradizendo, uma vez que relacionam cargos de gestão considerados de baixo¹ escalão com aqueles que pertencem ao alto escalão, como na fala de E13 da UFV: *“A gente pode ver aí que a nossa presidente agora é um... mulher né, a reitora da universidade é uma mulher é... tem várias coordenadoras de cursos então assim, eu vejo que que tem uma presença cada vez maior das mulheres nesses cargos de chefia”*. A quantidade de mulheres em cargos de gestão tem, crescido, entretanto, nos altos postos elas ainda são pouco representadas (NETO *et al.*, 2010; HENDERSON; FERREIRA, 2012; LIMA *et al.*, 2013; GAUCHE, 2013; VAZ, 2016; SIQUEIRA, *et al.*, 2016). A docente gestora, entretanto, aponta a presença de mulheres em cargos mais altos na hierarquia, porém, são exceções, e não representam

1 Considerando que baixo escalão são os cargos como coordenação de graduação e de pós-graduação e de alto escalão a reitoria, as pró-reitorias, diretoria/chefia de faculdade/departamento/instituto/campus (SIQUEIRA *et al.*, 2016)

numericamente a realidade, quando se compara a presença nos cargos de coordenação, que são considerados cargos de baixa gerência, como identificado na pesquisa de Siqueira *et al.* (2016), em que em todas as universidades federais mineiras as docentes representaram baixa presença nos cargos de gestão quando comparadas aos docentes, sobretudo nos altos cargos.

Contudo, a utilização de uma mulher em evidência nos relatos, ou que foi bem sucedida para generalizar a presença de mulheres em cargos de alto escalão, pode gerar duas interpretações. De um lado, se relaciona com a ideia de “abertura” para que outras mulheres também acessem posições mais altas nas organizações, por outro lado, uma falsa ideia de igualdade de condições para se alcançar estas posições.

Percebe-se, dessa forma, que algumas mulheres podem não perceber o contexto real das relações na qual a mulher está inserida, que ainda se apresenta de desigualdade, mesmo com todos os avanços adquiridos por meio de leis, ainda precisam se realizar na prática.

Nesse sentido, no próximo relato, as várias questões colocadas pela docente gestora indicam uma percepção diferenciada da realidade atual de muitas mulheres.

*“Olha, nenhuma coisa que especificamente me chama atenção porque eu acho que é tão comum (as mulheres na gestão), acho que é tão normal... no contexto contemporâneo, eu acho que isso tá absolutamente **projetado, digerido**, que nem chama a atenção mais. Hoje em dia a gente tem uma presidente mulher, isso faz a gente pensar um pouco... aí as coisas estão mudando e tal” (E16 – UFU) (grifo nosso).*

Ao dizer “eu acho que é tão comum, acho que é tão normal... no contexto contemporâneo”, percebe-se a ideia de naturalização em relação à presença das mulheres nos altos cargos. Em outras palavras, ter tido uma mulher na presidência pode contribuir para o reforço da ideia de naturalidade, como já mencionado. Ao dizer que “*tá absolutamente projetado, digerido*” a docente gestora parece dizer que as mulheres já foram aceitas, ainda que de maneira forçada, como se agora, finalmente, as condições de desigualdade já estivessem **totalmente** superadas, não havendo mais assimetrias nas relações de gênero. A entrevistada parece perceber as desigualdades que muitas mulheres ainda vivenciam.

Mesmo depois de muitas conquistas nas últimas décadas, pelas mulheres no espaço público, há diversas evidências, citadas inclusive nesse trabalho (NETO *et al.*, 2010; HENDERSON; FERREIRA, 2012; LIMA *et al.*, 2013; GAUCHE, 2013; VAZ, 2016; SIQUEIRA, *et al.*, 2016), que até o presente momento, não se pode negligenciar a existência de barreiras para as mulheres que buscam ocupar lugares na sociedade diferentes daqueles que foram construídos e aceitos historicamente como próprios delas.

Contrariamente ao relato anterior, algumas docentes gestoras percebem como as mulheres ainda podem ter sua competência questionada pelo fato de serem mulheres em espaços por muito tempo ocupados somente por homens.

No relato da entrevistada E10 da UFSJ, graduada em física, observa-se seu processo de naturalização da desigualdade de gênero. “(...) só você de mulher, chega uma hora que você não está nem aí para essas coisas, para você ver no mundo em que é dominado realmente pela figura masculina, você está ali, **para mim é tudo mulher, ligo não, é a mesma coisa.**”

A relação desenvolvida em ambiente predominantemente masculino, mostra a naturalização da desigualdade, e a projeção da figura masculina como feminina para uma falsa ideia de igualdade, mas que na verdade é a sua própria negação. Assim, a fala da docente gestora E10, demonstra como a socialização no curso colaborou para a naturalização de desigualdades ao ponto, que ela mesma, não percebesse o tratamento desigual.

A docente gestora E18 da UFMG, também indica uma interpretação diferenciada quanto à realidade das relações entre homem e mulher no ambiente universitário quando diz que *“Na verdade eu acho que aqui dentro da universidade essa ideia de que às vezes exista preconceito entre mulher e homem já há muito tempo acabou* (grifo nosso). Entende-se que somente a presença basta para que as condições que levem a pleitear uma posição ou cargo de poder e influência sejam os mesmos para homens e mulheres. Dessa forma, a negação da discriminação e preconceito resulta na naturalização da desigualdade e conseqüentemente na dificuldade de modificar a realidade, por se acreditar que há igualdade de gênero. Apesar de a entrevistada acreditar que *“já há muito tempo acabou”* as condições díspares entre homens e mulheres, nos estudos sobre mulher nas organizações, têm salientado o oposto. As mudanças têm ocorrido, e conseqüentemente diminuído as desigualdades, entretanto, ainda existem. (NETO *et al.*, 2010; HENDERSON; FERREIRA, 2012; LIMA *et al.*, 2013; GAUCHE, 2013; VAZ, 2016; SIQUEIRA, *et al.*, 2016).

Através dessa categoria, foi possível perceber que existe uma tendência, por parte de algumas docentes gestoras, em relacionar a presença de mulheres que obtiveram sucesso e por isso sobressaíram em um cargo ou profissão de poder e prestígio (lembrando que ainda são minoria numérica), com a inexistência de desigualdade de gênero na nossa realidade. Nesse sentido, um dos pontos que colaboram para permanência de tal desigualdade, tem ligação com o preconceito e discriminação que são alimentados nas próprias relações sociais, e na qual, será abordada em seguida.

4.4. PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

Nessa categoria, a análise em questão permite verificar como o preconceito e discriminação, permeiam o contexto das docentes gestoras e como elas lidam com isso.

Ao serem questionadas se sofreram preconceito e discriminação nos cargos ocupados, percebe-se, que estes fenômenos ocorreram de diferentes maneiras e dimensões. E4 da UFMG relatou *“(...) não me lembro de um conflito específico, mas eu sei que o tempo inteiro, o tempo inteiro a gente esbarra nesse problema tá, de ser mulher!”*. Apesar de não se recordar de uma situação específica, expõe como ela mesma se percebe, indicando que ser mulher implica em *“ser um problema”*. A própria ideia construída socialmente acerca da existência de ambientes próprios dos homens, considerados historicamente como os espaços públicos e relacionados ao trabalho, ainda pode dificultar a inserção e desenvolvimento de mulheres em alguns ambientes. Esse entendimento vem ao encontro do que foi discutido por Cappelle, Melo e Souza (2013), acerca da inserção de mulheres nos diversos setores da economia. Segundo as autoras, tal inserção é crescente no Brasil, no entanto, um dos grandes desafios é a presença em cargos mais altos das organizações, que vem acontecendo de forma ainda muito lenta.

Nos próximos relatos as docentes gestoras relatam conflitos do cargo de gestão nas relações com outras mulheres: “(...) trata diferente se é um diretor de instituto, um professor mais velho né que tem, por exemplo, se eu ligo, eu vejo que é diferente o tratamento, então tem sim pela própria competição feminina (...) principalmente se for mais nova (...)” (E3 – UNIFEI). “E o conflito não é só com o mundo masculino tá. Há Também um conflito com as mulheres, as mulheres também são muito machistas né. A gente ouve: Não eu não quero consultar com uma mulher” (E4 – UFMG). Com base ainda na análise anterior, tendo a sociedade o princípio masculino como parâmetro enraizado, algumas mulheres tendem a rejeitar mulheres que estão em posições ou cargos construídos socialmente como dos homens. Isso reforça, inclusive, a ideia de que o machismo é exercido tanto por homens quanto por mulheres, não, necessariamente, nas mesmas proporções. A perspectiva que centraliza o homem não é própria dos homens e sim de uma sociedade que foi construída e, em certa medida, se mantém sobre essa base, produzindo e reproduzindo relações dicotômicas e as tomando como verdade. Ainda que se tome consciência dessa dinâmica, os pensamentos e percepções normalmente estão influenciados pela visão que foi sendo construída ao longo de toda vida, o que pode tornar ainda mais difícil as mudanças de comportamento, entretanto, é possível que aconteça, sobretudo nessas relações cotidianas.

A docente gestora E5 expõe sua percepção em relação à inserção de mulheres em cargos de gestão nas universidades, incluindo a questão de raça à discussão: “Eu costumo brincar com os meus alunos que o poder nas universidades ainda é branco e masculino. Você não vê mulheres e mulheres negras então, de maneira nenhuma. E homens negros também você vê muito pouco.” (E5 – UFU). A fala da docente gestora E5 aponta o entrelaçamento das categorias gênero e raça, no âmbito acadêmico. Quando se refere às docentes em cargos de gestão, a mulher negra encontra ainda mais dificuldades no mercado de trabalho, principalmente, para alcançar os altos postos na hierarquia, quando comparadas às mulheres não negras (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010).

É preciso apontar ainda que, a representação dos negros nas universidades tem aumentado devido à recente inclusão de cotas, criadas justamente, pois o espaço universitário era ainda mais inacessível. Levando em consideração que a entrada das mulheres de forma maciça teve início a pouco mais de duas décadas, e que essas eram maioria branca, as mulheres negras ainda estão adentrando e tomando seu espaço nas universidades, refletindo na pouca ou na ausência de mulheres negras docentes e conseqüentemente nos cargos de gerência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se na presente pesquisa compreender a percepção de docentes gestoras sobre o exercício da função gerencial em universidades federais mineiras.

As dicotomias que ainda persistem nas relações sociais, especialmente nas de trabalho, sobre os papéis que devem ser tomados tanto pela mulher, como pelo homem como algo fixo e único, parece ser uma das bases que colabora para a perseverança das desigualdades de gênero, mesmo depois dos avanços, especialmente da sociedade Ocidental em relação à presença de mulheres em ambientes públicos, e conseqüentemente, em diversos cargos e posições. Talvez, esse aspecto ajude a compreender o fenômeno das mulheres docentes na gestão universitária, uma vez que a

educação apresenta-se como uma das oportunidades para que muitas dessas mulheres atuem cada vez mais em diferentes ramos da sociedade. O espaço acadêmico, como parte inseparável dessa mesma sociedade, não deixa de reproduzir comportamentos machistas, nas quais as relações de poder tendem a colocar as mulheres em segundo plano, questionando, muitas vezes suas capacidades. Contudo é um ambiente que se propõe a discutir e refletir tais questões, buscando desenvolver mecanismos de transformações da realidade atual.

Pode-se dizer por meio dos dados e análises dessa pesquisa, que a gestão universitária nas universidades federais mineiras pesquisadas por ser um campo, relativamente novo para as docentes, tem sido fonte de experiências, nas quais precisam lidar com diversos conflitos e contradições. Ainda que algumas não reconheçam as desigualdades de gênero presente nas suas relações, aquelas que refletem e entendem a importância da representação das mulheres nesse tipo de cargo podem contribuir no seu contexto de atuação. Acredita-se que como contribuição para os estudos das relações de gênero, mulheres e trabalho, essa pesquisa possibilitou observar a percepção das docentes gestoras, o que permite para os estudos e para as organizações, conhecer e compreender melhor a realidade cotidiana das docentes nesse contexto. Dessa forma, pode-se acompanhar as mudanças decorrentes das novas dinâmicas organizacionais e buscar também, o desenvolvimento de políticas que possibilitem que as condições entre homens e mulheres sejam cada vez menos desiguais, não só no que diz respeito aos números, mas, principalmente quanto às relações estabelecidas, ainda permeadas de preconceitos e discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOURDIEU, P. (1999). **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRUSCHINI, C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007.
- CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L.; SOUZA, N. L. Mulheres, Trabalho e Administração. **Revista Interdisciplinar de gestão social**, UFBA, v. 2, n. 2, p. 161-191. Bahia, 2013.
- D'ALONSO, G. L. Trabalhadoras brasileiras e a relação com o trabalho: trajetórias e travessias. **Psicologia para América Latina**, n. 15, México, 2008.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FONSECA, T. M. G. (Org.). **Mulher e cidadania na ordem social**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero/USP, 1996.
- GIULIANI, P. C. Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira. In: PRIORI, M; BASSANEZI, C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed., São Paulo: Contexto, 2009. P.640-668.
- GOMES, A. F. O Outro no Trabalho: Mulher e Gestão. **Revista de Gestão USP**, São Paulo, v.12, n.3, p.1-9, 2005.
- JAIME, P. Para além das *pink collars*: Gênero, trabalho e família nas narrativas de mulheres executivas. **Revista de Ciências Sociais (Civitas)**, v.11, n.1, p.135-155, 2011.
- KERFOOT, D; KNIGHTS, D. 'The Best is Yet to Come?: The Quest for Embodiment in Managerial Work. In: COLLINSON, D. L. & HEARN, J. (Orgs.), **Men as Managers, Managers as Men: Critical Perspectives on Men, Masculinities and Management**. cap. 5, p.78-98, London: Sage, 1996.
- LIMA, G. S; NETO, A, C; LIMA, M. S; TANURE, B; VERSIANI, F. O teto de vidro das executivas brasileiras. **Revista Pretexto**, v. 14, n. 4, p. 65-80. Belo Horizonte, 2013.
- LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu**, v. 24 p.105-125, 2005.
- MELO, G. F.; GIAVONI, A.; TROCCOLI, B. T. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília , v. 20, n. 3, p. 251-256, Dec. 2004.
- MIRANDA, A R A; CAPPELLE, M. C. A; MAFRA, F. L. N.; MOREIRA, L. B.
- Trabalho, socialização e identidade: um estudo com professoras gerentes de uma universidade pública. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 20, p. 353-375, 2015.

_____. CAPPELLE, M. C. A.; FONSECA, F. P.; MAFRA, F. L. N.; MOREIRA, L. B. O Exercício da Gerência Universitária por Docentes Mulheres. **Pretexto (Belo Horizonte. Online)**, v. 14, p. 106-123, 2013.

NETO, A. M.; TANURE, B.; ANDRADE, J. Executivas: carreira, maternidade, amores e preconceitos. **RAE-Eletrônica**, EAESP, São Paulo, v. 9, n. 1, 2010.

OIT. Sumário. Mulheres no Trabalho: Tendências 2016. Genera, 2015. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_457096.pdf>. Acesso em 12 dez. 2016. PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M. S. Corrêa. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2012, 190 p.

QUIRINO, R. Trabalho da mulher no Brasil nos últimos 40 anos. **Revista Tecnologia e Sociedade**, 2 ed. V.8, n. 15. Curitiba, 2012. Disponível em: <<https://revistas.utfpr.edu.br/rts/article/view/2596/1693>>. Acesso em 18 mai. 2017. RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. (Orgs.). **História das mulheres no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 578- 606.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na família brasileira?: Da colônia à atualidade**. v. 13, n. 2. São Paulo: USP, 2002.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995, p. 71-99.

SIQUEIRA, R. F. B.; MIRANDA, A. R. A.; RIBEIRO, F. T. F.; CAPPELLE, M. C. A. A Presença de Mulheres Docentes em Cargos Gerenciais nas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária da América Latina (GUAL)**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 49-69, 2016.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 62-69, 1997. Disponível em: <www.rausp.usp.br/download.asp?file=3203062.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2014.

VAZ, D.V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 765-790, dez. 2013.

HIV/AIDS EM MULHERES: UM DEBATE SOBRE A FEMINILIZAÇÃO DA EPIDEMIA BRASILEIRA.

BRAGA, Manoel Carlos Alves
Economista, Ordenador Despesas do
Departamento Nacional DST/AIDS e Hepatites Virais
manoel@aims.gov.br

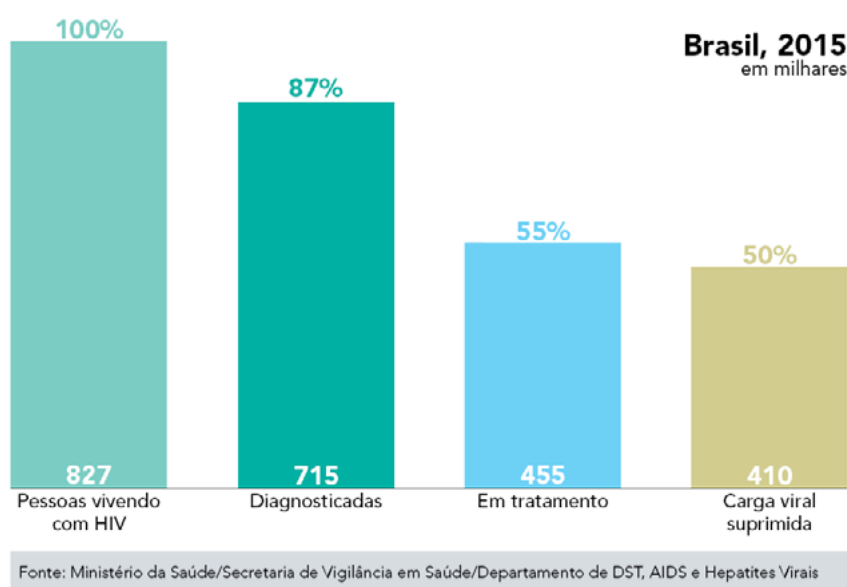
PEREZ, Adriana Medalha
Assistente Social. Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro - PUC/RIO
adrianamedalha@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS é um processo viral que invade o sistema de defesa do organismo, transformando a pessoa vulnerável a uma série de infecções e doenças oportunistas, assim, o objetivo desse artigo foi analisar o crescimento da epidemia HIV/AIDS, conferindo maior destaque a feminilização da doença.

A experiência da AIDS tem causado grande impacto na humanidade a partir do final do século XX até o século XXI, tornando assim um desafio na contemporaneidade, por possuir caráter letal, bem como também por sua estigmatização.

Cascata de cuidado para HIV e AIDS Em relação ao total de pessoas vivendo com HIV



Atualmente, no Brasil, conforme dados do Boletim Epidemiológico (2016), de 1980 a junho de 2016, foram notificados no país 842.710 casos de AIDS. O Brasil tem registrado, anualmente, uma média de 41,1 mil casos de AIDS nos últimos cinco anos.

Ainda no período, de acordo com dados do Departamento Nacional IDT/AIDS, de 1980 até junho de 2016, 548.850 (65,1%) casos de AIDS em homens e 293.685 (34,9%) em mulheres. No período de 1980 a 2002, observou-se um aumento do número de mulheres diagnosticadas com AIDS. No período de 2003 a 2008, a razão de sexos, expressa pela relação entre o número de casos de AIDS em homens e mulheres, manteve-se em 15 casos em homens para cada 10 casos em mulheres; no entanto, a partir de 2009, observa-se uma redução gradual dos casos de AIDS em mulheres e um aumento nos casos em homens, refletindo-se na razão de sexos, que passou a ser de 21 casos de AIDS em homens para cada 10 casos em mulheres em 2015. Entre as mulheres, observa-se tendência de queda dessa taxa nos últimos dez anos, que passou de 15,8 casos/100 mil hab., em 2006, para 12,7 em 2015, representando uma redução de 19,6%. Como se pode verificar, não faz mais sentido falar-se em grupos de risco, como viciados em drogas injetáveis, homossexuais, hemofílicos e prostitutas.

A maior incidência dos casos de AIDS, no Brasil, segundo dados do Boletim Epidemiológico (2016)¹, página 12, está nos indivíduos com idade entre 25 e 39 anos para ambos os sexos. Afirma o boletim que entre os homens, essa faixa etária corresponde a 53,0% e, entre as mulheres, a 49,4% do total de casos registrados de 1980 a junho de 2016. Não se observou diferença importante na taxa de detecção entre os indivíduos com até 14 anos de idade, segundo sexo; nas demais faixas etárias, a taxa entre os homens é superior à das mulheres, sendo até três vezes maior no último ano para as faixas etárias de 20 a 24 e de 25 a 29 anos.

Hoje as pessoas infectadas ampliaram-se, passando a abranger homens hetero e bissexuais, mostrando uma tendência crescente também entre as mulheres jovens, casadas, consideradas de baixa renda, com relação estável. A AIDS adquiriu característica muito mais social e também continua marcada pelo preconceito e pelo estigma.

O problema da AIDS tomou uma conotação marcada pelo número crescente da incidência entre segmentos fora do “grupo de risco”, substituindo pela vulnerabilidade da mulher comparada a outros segmentos sociais. Contudo, a problemática começa a ser encarada como algo que ultrapassa o campo específico da saúde, chegando até para o campo das relações sociais. Essa realidade se firmou graças à subordinação feminina, a um determinado modelo de relacionamento que domina a relação afetiva e sexual, valores, obrigações, o mito do amor ideal, tendo de um lado a devoção e do outro a negligência. Enquanto esse aspecto não for bem entendido, permanecerá a tendência do crescente índice da epidemia. Diante dessa racionalidade para o comportamento de risco, vê-se a necessidade de uma abordagem no cenário social.

A presença cada vez mais marcante da mulher no quadro da epidemia do HIV/AIDS traz a necessidade de analisar e refletir sobre as implicações sociais decorrentes do avanço da infecção entre este público. Vê-se que a AIDS trouxe de volta questões como sexualidade, preconceito, comportamento, dentre outros, fazendo-se necessária abordagem desse assunto na atualidade.

1 Este Boletim Epidemiológico HIV/Aids 2016, foi utilizado o banco de dados de AIDS nacional do Sinan referente ao período de 1980 até junho de 2016. Para os dados de mortalidade, utilizou-se o SIM, do qual foram selecionados os óbitos cuja causa básica foi HIV/AIDS (CID10: B20 a B24) no período de 2000 a 2015. Por “m, do Siscel e do Siclom, foram utilizados todos os indivíduos registrados no sistema de 2000 até junho de 2016

Em relação ao âmbito da saúde sexual e reprodutiva, a ocorrência de IST/HIV/AIDS, entre adolescentes e jovens estão no topo da epidemia da AIDS, de acordo com os dados do Departamento Nacional IST/AIDS e Hepatites Virais. A probabilidade dos casos de AIDS com relação ao sexo e a idade e com maior ênfase no sexo feminino e a faixa etária de 20 a 24 anos de idade é caracterizado Feminilização, heteressexualização e juvenalização da epidemia como papel fundamental quanto as relações de gênero.

Nesta perspectiva de gênero na análise do perfil epidemiológico e no planejamento de ações de saúde, deve-se investir na implementação de ações, serviços, programas, técnica e financeiramente e, principalmente, promover melhores condições de vida, a igualdade e os direitos de cidadania da mulher.

2. RELAÇÕES SOCIAIS E GÊNERO

O estereótipo masculino e feminino sempre foi determinado pela sociedade, onde homens e mulheres têm papéis diferentes. É importante perceber acerca da temática da figura feminina a partir das relações de gênero, pois são estas que envolvem os homens e as mulheres. Segundo Heilborn (2004), o conceito de gênero está relacionado com a dimensão cultural que explica as ações femininas e masculinas dentro de suas diversas culturas.

Dessa forma, sobre relações de gênero é possível diferenciar e associar que sexo está diretamente relacionado a questões biológicas do ser humano já o conceito de gênero se refere a quesitos que dizem respeito ao social. Doravante será possível reconstituir a dicotomia homem e mulher, feminino e masculino, desmistificando o modelo andocêntrico, onde a sociedade era voltada para o patriarcado, sendo o homem visto como detentor do poder e dominação, mantendo a diferença de gênero ignorada.

Dessa forma, historicamente, homens e mulheres vêm ocupando diferentes posições na sociedade e tradicionalmente lhes são atribuídos diferentes papéis que, uma vez internalizados são tidos como naturais. Nesses aspectos há um processo bastante amplo que remonta valores e concepções de diferentes épocas históricas, incluindo aspectos ideológicos e políticos e com maior desta que em relação ao poder entre gêneros. A identificação dos papéis sociais por sexo, tão distinto, parece expressar uma realidade normal, de acordo com suas determinações e dos papéis que são naturalizados e desempenhados naturalmente por todos. (TORRES, 2002).

O referido autor destaca que é por meio da identificação dos modelos tidos como; materno e paterno, tão bem definidos, que os sujeitos vão desde a tenra idade diferenciando-se, posto que interiorizam e tornam como normais e corretos por sua cultura.

A partir disto faz-se necessário construir uma consciência crítica, associada ao aspecto do gênero, que avança para a superação das relações sociais desiguais, valendo os mecanismos sócio-políticos e educativos que atuam no interior da sociedade. Ressaltando ainda que, o que concerne à educação de meninos e meninas em várias sociedades inclusive na sociedade brasileira, permanece ainda, com resquícios da cultura do patriarcado, no sentido da primazia do sexo masculino sobre o feminino, presente na instituição, nas organizações, enfim das relações sociais.

A mulher moderna segundo Kolantai (2000) se viu nesta relação de produção a emergência em adaptar-se a essa nova condição de sua existência, a dura realidade, exige outras qualidades nas mulheres trabalhadoras; firmeza, decisão e energia, que há tantos séculos estavam trancafiadas dentro de casa, onde suas virtudes eram consideradas como propriedade exclusiva do homem. Essa é uma consequência natural e inevitável da participação da mulher na corrente da vida econômica social. Portanto, a transformação da mentalidade da mulher, de sua estrutura interior, espiritual e sentimental, realizou-se primeiro e principalmente nas camadas mais profundas da sociedade.

Meisel Hers *apud* Kolantai (2000) ressalta que não nasceu ainda o homem forte e consciente capaz de considerar o amor como parte integrante da totalidade de seus objetivos vitais. Atualmente o homem absorvido por sérios trabalhos, prefere sobre si a responsabilidade à carga de uma família do que perder tempo e energia com os prazeres do amor. As mulheres independentes que chegam 40 a 50% do país civilizado têm que optar entre o amor e a profissão, e vem a complicar-se com a maternidade. O conflito entre o amor e a maternidade é inevitável, por isso talvez que as exigências dessas mulheres em relação ao homem aumentam cada vez mais, devido ao fato de que as mulheres jogam na balança a felicidade do amor livre, além de sua alma e seu trabalho conquistado.

As deduções e reivindicações de Meisel Hers (2000) é que primeiramente a sociedade terá que reconhecer as formas de união entre sexos e os seus novos contornos, retomando as condições que não ofereceu perigo para a espécie e que o fator determinante não seja de cunho econômico. Sendo que o ideal é a união monogâmica, em prol do amor verdadeiro.

A segunda é que a sociedade tem a obrigação do reconhecimento real da defesa da maternidade, estabelecendo caminho que sustente a mulher moral e materialmente. E por último é que as relações mais livres não pareçam o descontrole total, revendo o conceito da moral, quando a mulher entra no caminho da vida. É preciso que abram para as mulheres as múltiplas portas da vida, a não considerar o amor como a única base de sua vida e sim como uma etapa, um meio de resolver seu verdadeiro ser. É real que esse novo tipo de mulher ainda não existe em grande número e esta nova era sexual, fruto de uma perfeita sociedade, não será de imediato, mas o caminho já foi encontrado, mas ficando este caminho permeado de preconceitos.

Sandra Azeredo (2007), a primeira vista parecia absurdo falar em preconceito contra a mulher, já que as mulheres estão em toda parte, geralmente vive conosco em nossa casa e cuidam de nós. Na verdade, é dentro do corpo de uma mulher que iniciamos nossa vida, e é com ela que temos nossa primeira relação de profunda intimidade. Bem, mas essas são mulheres concretas diferentes umas das outras, mulheres no plural, a quem geralmente amamos e respeitamos. Haveria então um preconceito contra a mulher no singular? Parece não haver dúvida quanto a isso se pensarmos nas várias imagens de mulher em nossa cultura. A mulher de verdade e a mulher capa de revista "Play Boy", e o que para tal precisa de um alto consumo; academia, personal trainer, fazer cirurgias plásticas, cabelos sedosos, vestir roupas de grife etc. Sabemos que no caso do Brasil grande maioria das mulheres não tem acesso nem sequer o mínimo necessário para sua saúde. Há então dois tipos de mulheres de verdade "A Amélia" esposa dedicada,

que vive para o marido e para o lar e a outra que ocupa o lado oposto a essa, aquela que só pensa em luxo.

Para a autora a figura da “Amélia” justifica a categoria de classe social, e para retratar a figura da mulata, mulher negra na verdade para classificar a mulher bonita/gata e diferenciá-la da empregada doméstica, a prostituta e simplesmente fazer junção entre raça. O que interessa entender é que essas mulheres, a mulher capa de revista, a mulher feia, a Amélia da música de Ataulfo Alves e Mário Lago e a mulata profissional, são percebidas “fundamentalmente como corpo”, num mundo em que o discurso é masculino. Essas imagens de mulher aparentemente isolada das outras convergem para uma dicotomia fundamental, numa sociedade capitalista e na dicotomia entre a Santa/virgem e a puta. Este talvez seja o protótipo no qual se assenta o preconceito contra a mulher.

O “Ser mulher” dentro das especificidades expressas nas suas formas de identificação pessoal e coletiva e nas práticas culturais, o fazer política dentro das suas posições na sociedade continuam silenciadas e invisíveis nos discursos e propostas que envolvem a participação da população. Dar visibilidade a elas, em suas demandas no que dizem respeito às condições de vida e trabalho delas, de seus familiares e grupos de pertencimento, é fundamental para o fortalecimento da identidade coletiva das mulheres e é uma urgência para o processo democrático no país.

3. A FEMINILIZAÇÃO DA EPIDEMIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Kern (2003), no Brasil, a 30 anos havia uma proporção de 129 homens com HIV positivos para cada mulher infectada. Nesse período a maioria das contaminações acontecia através de relações homossexuais. Hoje a proporção é de uma mulher contaminada para cada homem, e a forma de contágio passou a ser heterossexual.

Em contextos de alta prevalência, informa o UNAIDS que, mundialmente, as mulheres jovens continuam a ter um risco inaceitavelmente elevado de infecção pelo HIV. Citam o exemplo África Oriental, mulheres jovens (com idades entre 15 e 24 anos) representaram 26% das novas infecções por HIV em 2016, apesar de serem apenas 10% da população. As mulheres jovens (de 15 a 24 anos) na África Ocidental e Central e no Caribe representaram, respectivamente, 22% e 17% das novas infecções por HIV em 2016.

Afirma o UNAIDS que, durante décadas, a desigualdade de gênero, a discriminação e a violência colocaram mulheres, meninas e populações-chave em situações de maior risco de infecção por HIV e prejudicaram seu acesso aos benefícios dos serviços de saúde para o HIV. A violência – ou o medo da violência – impede que as mulheres insistam em sexo seguro e se beneficiem de prevenção, teste e tratamento para o HIV, além de intervenções e serviços de saúde sexual e reprodutiva. Em algumas regiões, as mulheres que são sujeitas à violência de parceiros íntimos são, em média, 1,5 vezes mais propensas à infecção por HIV. A violência contra as mulheres também está associada à adesão enfraquecida da Profilaxia Pós-exposição (PEP), Profilaxia Pré-exposição (PrEP) e tratamento contra o HIV – inclusive para mulheres grávidas – além de estar associada a resultados clínicos ruins para mulheres em tratamento antirretroviral.

A camisinha é a maior arma de prevenção contra HIV/AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis. Porenquanto a AIDS não tem cura e nem vacina, o que

existe é tratamento por meio de uma combinação de antirretrovirais (conhecido como coquetel) que inibe a reprodução do HIV. O uso dos antirretrovirais resulta numa melhor qualidade de vida para as pessoas vivendo com HIV/AIDS (Rede Feminista de Saúde 2003).

Nos dias atuais apesar dos avanços obtidos em relação à doença, observa-se que muito estigma sobre HIV/AIDS ainda perdura em nossa sociedade. O fato de a contaminação não ter cura e ser ligada principalmente há contágios através de relações afetivas, traz um sentimento de culpa capaz de abalar qualquer estrutura emocional, assim como familiar, profissional e social para o doente (Neres, 2009).

Segundo Kern (2005), o problema da AIDS adquiriu uma conotação muito mais social, marcada pelo preconceito e pelo estigma. Se historicamente o HIV/AIDS atingia mais o sexo masculino, hoje se observa o grande avanço da epidemia no sexo feminino, fenômeno denominado de feminilização da epidemia HIV/AIDS, com que da significativa do primeiro.

De acordo com o Ministério da Saúde no Brasil (2008), em 1985 para cada 287 homens com AIDS, existiam 10 mulheres. Com uma que da em 2005, chegaram-se a 16 casos de AIDS em homens para cada 10 mulheres infectadas. Vários aspectos contribuíram para modificação do perfil epidemiológico do HIV/AIDS, como fatores sociais, econômicos, políticos o que faz com que um número cada vez maior de pessoas seja infectado.

A desigualdade de gênero, por exemplo, pode dificultar a negociação do uso de preservativo nas relações sexuais. Da mesma forma, o preconceito pode limitar as pessoas com HIV/AIDS a procurar serviços de saúde e a medicação. (BRASIL, 2008).

Segundo Amaro (2005), enquanto a população feminina não aprender a abordar a questão da sexualidade na perspectiva do cuidado, do sexo seguro e esses aspectos não forem bem compreendidos, permanecerá a tendência a não usar preservativos com pessoas saudáveis. Nessa racionalidade para o comportamento de risco se vê a necessidade de uma abordagem no cenário social.

Neste contexto, o autor reflete dentro destes grupos de risco e comportamento de risco já se ouvia dizer sobre homossexualismo², prostituição, adição de drogas, mas não se ouvia dizerem AIDS. O que é mais devastador que a AIDS é a ignorância humana que mata a compaixão, a solidariedade e o amor.

Segundo Luz, (1982) na história da humanidade os valores morais impostos às mulheres como já discorremos no capítulo anterior, durante muito tempo e dificultaram a luta pelo direito de igualdade, a sociedade atribui o que seja papel da mulher e do homem de geração em geração, fundamenta-se no que convém a tipologia do que seja de um e de outro: fragilidade, emotividade e paciência (para as mulheres), força, frieza e racionalidade (para homens). A elas era negada qualquer forma de protagonismo político e social. Eram vistas como procriadora e não como companheira do seu marido, a sua função econômica quase não era valorizada, pois seus afazeres da casa eram insignificantes como atitudes política.

² Utiliza-se na presente citação homossexualismo conforme o autor, mas estudos recentes apontam que é correto para utilização do termo é homossexualidade.

No Brasil, apesar do significativo aumento da oferta de preservativos, eles não estão acessíveis a populações. Como agravantes muitas mulheres têm dificuldade em negociar o uso da camisinha com os parceiros, ora por se considerarem protegidas em decorrência de relações estáveis, ora porque a exigência para que o parceiro use preservativo pode acarretar violência ou ameaça de rompimento da relação. Há também o mito do amor romântico, no qual uma paixão é maior do que qualquer risco.

Por outro lado, há a cultura machista, que complica a vida sexual de homens e mulheres, que vê a camisinha como um traste que incomoda e atrapalha a ereção, por esses fatores os homens não usam camisinha e considera que jamais adoecerão.

A Rede Feminista de Saúde, 2003 mostra que um exemplo para o aumento da infecção do HIV/AIDS a violação dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher, diz respeito às mulheres esterilizadas. Depois de décadas de uma política de controle de natalidade que favoreceu a esterilização, notadamente no nordeste, estima-se que o número de brasileiras esterilizadas seja bem alto. A maioria que passou pela esterilização não usa preservativo, uma vez que a prevenção à gravidez está definitivamente resolvida.

A construção de políticas públicas de saúde no contexto do Sistema Único de Saúde para as doenças sexualmente transmissíveis exige constantes reflexões sobre os conceitos de prevenção, promoção à saúde, vulnerabilidade e direitos humanos. Essas reflexões, pensadas no campo do saber e práticas de saúde à luz do SUS, ou seja, a descentralização, equidade, integralidade e controle social, são constantemente requisitados para a definição e pactuação de estratégias, estabelecimento de parcerias e repasse de recursos.

Esse conjunto de medidas tem o suporte de ações de intervenção que visam diminuir o impacto da epidemia sobre segmentos mais vulneráveis da população. São ações orientadas, segundo critérios de abrangência populacional, epidemiológicas e de focalização, as ações dirigidas para a população de risco acrescida e mais vulnerável. Essas ações são executadas pelos programas Estaduais e Municipais, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e pelas organizações da sociedade civil, a partir do apoio a projetos específicos considerados estratégicos para o enfrentamento da epidemia no País.

Dentro do contexto da feminilização da AIDS, as IST's são muitas vezes mascaradas dificultando o diagnóstico precoce, ocorrendo complicações na gravidez e infertilidade. Características biológicas também facilitam o contágio às IST/HIV/AIDS e Hepatites Virais, as relações desiguais entre homens e mulheres, a falta do conhecimento do próprio corpo, dificuldade de negociar o sexo seguro (uso do Preservativo), as condições socioeconômicas e culturais e informações adequadas.

As IST's assumiram um papel facilitador da propagação do HIV, pois as lesões provocadas pelas IST's aumentam o risco de uma pessoa ser infectar pelo HIV e outras doenças infecto contagiosas. Estratégias de prevenção e o diagnóstico precoce permitem um controle das DST e suas consequências tornando o tratamento mais rápido e eficaz.

De acordo com Neres, (2009) as políticas públicas de saúde dirigidas a IST/AIDS, avaliam as características pertinentes da AIDS e outras patologias correlatas, entre segmentos populacionais segundo suas características de vulnerabilidade e risco para a epidemia. O risco de contágio é definido pela exposição de indivíduos ou grupos

a determinados contextos que envolvem comportamentos, modo de vida, orientação sexual e aspectos culturais e sociais em relação à construção e representação da sexualidade e do uso de drogas em determinada sociedade. Tais características estão relacionadas e são avaliadas pelo Estado, para que estratégias sejam traçadas para as medidas de prevenção.

Sobre a população e desenvolvimento a Saúde reprodutiva, a Conferência Internacional de 1994, definiu como um estado de completo bem estar físico mental e social, em acordo com o sistema reprodutivo, suas funções e processos e não apenas mera ausência de doença ou enfermidade, mas que a pessoa possa ter uma vida sexual segura, satisfatória e a liberdade de decidir sobre quando e quantas vezes desejam ter seus filhos (Ministério da Saúde, 2000).

O Ministério da Saúde junto com o Departamento Nacional de IST/AIDS e hepatites virais criou os Centros de Testagens e Aconselhamento (CTA), que em 1988 com o nome de Centros de Orientação e Apoio Sorológico (COAS), sendo o primeiro em Porto Alegre e Rio Grande do Sul e o segundo em São Paulo em 1989. Desde sua criação (CTA), é a porta de entrada à população, os serviços são gratuitos e atendem demandas espontâneas, quando procurados os usuários são encaminhados para os profissionais da área da Saúde.

Este tipo de procedimento que é chamado de aconselhamento e deve ser realizado por profissionais da área de saúde, é um conjunto de orientações fornecidas ao paciente no momento de solicitar os testes. O paciente deve ser orientado sobre os possíveis resultados e suas implicações, as formas de prevenção e sobre o controle da infecção. Esse procedimento é um processo de escuta ativa, individualizado e centrado no paciente.

A Prevenção da Transmissão Vertical, segundo o Ministério da Saúde no Brasil (2003), as mulheres HIV positivas tem o direito e a decisão de ter ou não filhos. Ela deverá informar ao seu médico sua gestação e seu estado de portadora do HIV. Devendo fazer o uso da terapia antirretroviral.

Desde 1994 vem sendo divulgadas informações e implementação de ações que resultem na redução do HIV da mãe para o filho. Sendo aconselhada a fazer exames para detectar se tem o vírus HIV no pré-natal, para assim serem administrados medicamentos e seus filhos recém-nascidos fazerem a substituição do aleitamento materno.

No Brasil, no período de 2000 até junho de 2016, de acordo com o Boletim, foram notificadas 99.804 gestantes infectadas com HIV. Verificou-se que 39,8% das gestantes residiam na região Sudeste (39,8%), seguida pelas regiões Sul (30,8%), Nordeste (16,2%), Norte (7,4%) e Centro-Oeste (5,7%). Em 2015, foram identificadas 7.901 gestantes no Brasil, sendo 31,9% na região Sudeste, 29,6% no Sul, 20,9% no Nordeste, 11,8% no Norte e 5,8% no Centro-Oeste. A taxa de detecção de gestantes com HIV no Brasil vem apresentando tendência de aumento nos últimos dez anos. Os dados mostram que em 2006, a taxa observada foi de 2,1 casos/mil nascidos vivos, a qual passou para 2,7 em 2015, indicando um aumento de 28,6%.

Essa tendência de crescimento também é observada em todas as regiões do Brasil, exceto na região Sudeste, que permaneceu estável, com taxa de 2,2 casos/mil nascidos vivos em 2006 e 2,1 em 2015. As regiões Norte e Nordeste foram as que apresentaram

maiores incrementos na taxa; ambas apresentavam taxa de 1,2 em 2006, passando para 2,9 e 2,0 casos/mil nascidos vivos em 2015, respectivamente. Em 2015, a região Sul apresentou a maior taxa de detecção (5,9 casos/mil nascidos vivos) entre as regiões – aproximadamente 2,2 vezes maior que a taxa do Brasil.

Apesar dos esforços a redução da transmissão vertical ainda é um desafio, exigindo dos Serviços de Saúde uma preparação urgentemente para o atendimento e orientação das mulheres HIV positiva no que diz respeito a suas decisões reprodutivas. E que o momento para engravidar depende da carga viral baixa ou indetectável. Mesmo assim deve manter o uso do preservativo, deixando de usar no período provável de fertilidade prevenindo assim a probabilidade de infecção ou reinfeção de seu parceiro e do feto.

A questão do comportamento de risco em mulheres o Ministério da Saúde (2003) chama a atenção, pois o número de mulheres infectadas pelo vírus vem crescendo de acordo com os dados apresentados.

“Relegadas a objeto da relação muitas mulheres estão submetidas e silenciadas em seu direito de usar preservativo com seu parceiro e assim colocam sua saúde e vida em risco, permanentemente. Junto à descoberta da contaminação pelo vírus, vem a dolorosa verdade da traição do parceiro, a implacável confirmação da fragilidade da relação conjugal vivida, mas principalmente, a morte do mito do amor ideal, guardado numa aliança ou numa união estável, Talvez essa morte simbólica, seja a primeira e mais fatal representação de morte que a AIDS instaura no inconsciente feminina” (AMARO, pág. 32, 2005).

Desconstruir esse tabu e a mulher aprender a abordar a questão da sexualidade, voltada para sua auto-estima, auto cuidado e bem estar é sem dúvida um desafio. Segundo Menchen (1994), o acesso a campanhas de prevenção no que refere à informação sobre a transmissibilidade do vírus, bastante comum nas campanhas de prevenção não é direcionada para a educação sexual ou preventiva, o que são melhores captadas é a divulgação da transmissão pelo ato sexual e pelo sangue contaminado, outros acreditam que haja outras formas de transmissão da doença pelo abraço, pelo beijo no rosto, compartilhar talheres, usar o mesmo banheiro e certamente outros conceitos pelo quais as pessoas têm atitude discriminatória em relação aos portadores do vírus ou doente.

A AIDS sempre esteve associada a comportamentos desviantes e marginais que de forma alguma abrangiam o comportamento do homem heterossexual (especialmente os casados) e mesmo tendo chegado de maneira alarmante entre as mulheres, não foi capaz de ser entendidos também como problema extensivo aos parceiros destas. Numa oposição de tudo que já se ouviu nos últimos tempos sobre a saúde a masculinidade e a feminilidade culpa-se a ingenuidade feminina sobre o sexo, sua submissão do homem e o desregramento sexual masculino pela expansão da epidemia. (Silva, 2010).

Portanto, a autora mostra que muito trabalho referente ao uso de preservativo masculino nas relações estáveis, coloca o casal em situação de desconfiança, porque denota um questionamento da fidelidade entre os ideais do casamento, que para as mulheres casadas, o casamento é com base no companheirismo e na fidelidade, mesmo sabendo que os homens não são fiéis.

Essas questões ainda para a autora é que devem ser explorada e trabalhada nas campanhas a de que o preservativo não combina com o casamento, e que as relações extraconjugais fazem parte da realidade de vida de homens casados e esse público que deve proporcionar a possibilidade da prevenção.

É preciso romper com a desigualdade de gênero para reverter à propagação da doença. Estratégias realistas devem ser encontradas para enfrentar o desafio da pobreza, da desigualdade de gênero e do HIV/AIDS. Nesse momento que os esforços se focalizam na mudança de comportamento individual e em uma mudança social, cultural e econômica. É preocupante e alarmante o aumento da infecção pelo HIV entre mulheres jovens. (UNAIDS, UNFPA, UNIFEM, s/d).

O acesso desigual à educação com menos meninas frequentando a escola do que meninos indicam uma correlação com taxas mais elevadas de infecção, com o conhecimento meninas e mulheres ganham maior auto-estima. Dentro deste relatório existe um estudo na Tanzânia que descobriu que as mulheres HIV-positiva tinham uma probabilidade duas vezes e meia de terem sofrido violência de seus parceiros do que as mulheres não infectadas (UNAIDS, UNFPA, UNIFEM, s/d).

É quase totalidade e é aceito e estimulado culturalmente, que os homens tenham parceiras múltiplas, enquanto o que se espera das mulheres é a abstinência, fidelidade e a cultura do silêncio em torno das questões sexuais. As mulheres permanecem em um relacionamento violento por não terem para onde ir, cedendo às relações sexuais inseguras, mesmo consciente dos perigos. A perspectiva de uma cura para a AIDS ainda não existe, o acesso aos preservativos e aos métodos de prevenção controlados pelas mulheres, com informação sobre como utilizar esses métodos constitui maneiras essenciais para reduzir a disseminação do HIV/AIDS (UNAIDS, UNFPA, UNIFEM, s/d).

Essa vulnerabilidade está relacionada a diversas questões como já salientamos anteriormente, os preservativos masculinos e outros meios de proteção são irrelevantes quando uma mulher está sendo espancada ou estuprada. A organização Mundial de Saúde, diz que durante a penetração vaginal forçada, lesões e cortes acontecem, e facilita a entrada do vírus. E quando envolve meninas cujo seu corpo não está totalmente desenvolvido pode ocorrer o risco de romper seu sistema reprodutivo, e elas sofrem coerção sexual mais do que as mulheres adultas. Muitas dessas meninas casam com homens mais velhos e a desigualdade vinda deste relacionamento pode levar a violência.

No Brasil, apesar do significativo aumento da oferta de preservativos, eles não estão acessíveis à toda população. Como agravantes muitas mulheres têm dificuldade em negociar o uso da camisinha com os parceiros, ora por se considerarem protegidas em decorrência de relações estáveis, ora porque a exigência para que o parceiro use preservativo pode acarretar violência ou ameaça de rompimento da relação. Há também o mito do amor romântico, no qual uma paixão é maior do que qualquer risco.

1.1. O investimento público nas ações de IST/AIDS e Hepatites Virais

O Ministério da Saúde no âmbito do Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/AIDS e das Hepatites Virais vem investindo em prevenção e assistência às PVHA, descentralizando recursos para estados e municípios, de 1998 a 2002, para 27 estados 150 municípios, em 2002 implantou a primeira “*Política de Incentivo aos Estados,*

Distrito Federal e Municípios no Âmbito do Programa Nacional de HIV/Aids e outras DST”, por intermédio da Portaria nº. 2313/GM, de 19 de dezembro de 2002, estabelecendo o mecanismo de transferência regular e automática de recursos do nível federal para os níveis estadual ou municipal de saúde. Com a implantação houve também aumento dos municípios qualificados para receber estes recursos, assim o passou para 27 estados e 548 municípios, o montante de recursos investido foi R\$ 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais) anuais, que em termos epidemiológicos, abrangeu mais de 90% dos casos notificados de AIDS no país.

Essa Política foi amplamente discutida em todos os níveis de gestão e de controle social, caracterizando-se como uma estratégia de descentralização, busca de sustentabilidade para a Política Nacional de IST e Aids e de sua integração aos atuais mecanismos gerencias do SUS, respeitando os diferentes graus de autonomia desses níveis governamentais e inserindo a participação da sociedade civil.

Os principais objetivos do incentivo era:

- ampliar, consolidar e institucionalizar a resposta nacional à epidemia de HIV/ Aids, qualificando as relações de parceria entre o Ministério e as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde;
- garantir a transparência e o fluxo contínuo dos recursos para Programas Estaduais e Municipais, por meio do repasse automático de Fundo a Fundo e da aplicação de recursos locais;
- possibilitar o processo de gestão, focalizado em ações e metas estratégicas pactuadas; e
- aprimorar o processo de participação e controle social em âmbito local.

Para acompanhamento das ações e metas executadas pelos estados e municípios qualificados foi instituído o SisIncentivo, que consistia em inserir os Planos de Ações e Metas, adotado como ferramenta de planejamento da execução dos recursos. A elaboração dos Planos era de responsabilidade das instâncias envolvidas. No nível federal era feita pelo DIAHV/SVS/MS e no nível local por estados e municípios.

Para avaliação do SisIncentivo, foi criado o sistema de monitoramento, instituído pela portaria 1.679, de 13 de agosto de 2004, que teve como principal objetivo a garantia da transparência no uso dos recursos financeiros, bem como a melhoria da qualidade da resposta local para o enfrentamento da epidemia, sendo composto de instrumentos que eram preenchidos, pelas Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios qualificados para o Incentivo. A Portaria também fixou as técnicas específicas para o preenchimento dos instrumentos, os fluxos da informação, os prazos para preenchimento e respectivas sanções, em caso do não cumprimento das normas estabelecidas.

O Aporte de recursos efetuados pelo Ministério da Saúde continuou a aumentar, em 09 de julho de 2013, foi publicada a Portaria GM/MS nº 1.378, que regulamenta as responsabilidades e define novas diretrizes para execução e financiamento das ações de Vigilância em Saúde pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, relativos ao Sistema Nacional de Vigilância em Saúde e Sistema Nacional de Vigilância Sanitária. Esta portaria trouxe mudanças na forma de repasse dos recursos do incentivo às ações de DST, Aids e Hepatites Virais. Entre as principais alterações encontram-se a extinção

do Plano de Ações e Metas (PAM), desta forma, as diretrizes, ações e metas devem ser inseridas no Plano de Saúde e nas Programações Anuais de Saúde (PAS) das três esferas de gestão e; no tocante ao monitoramento, os demonstrativos das ações, resultados alcançados e da aplicação dos recursos deverão compor o Relatório Anual de Gestão (RAG) em cada esfera de gestão, a ser aprovado pelo respectivo Conselho de Saúde.

Em 28/12/2013, foi publicada a Portaria GM/MS nº 3.276, que regulamenta a nova Política de incentivo financeiro de custeio as ações de vigilância, prevenção e controle das DST/AIDS e Hepatites Virais, revogando as Portarias GM/MS nº 2.313/2002, que tratava da política de incentivo ao desenvolvimento de DST/HIV e Aids, e a nº 1.679/2004, que disciplinava sobre o sistema de monitoramento desta política.

Com a Instituição da nova Política de Incentivo, houve um aumento substancial de municípios qualificados, passando a ser 27 estados e 929 municípios, houve também um incremento nos recursos descentralizados, passando a ser de R\$ 180.000.000,00 (cento e oitenta milhões de reais).

4. CONCLUSÃO

Consideramos que é quase totalidade, aceito e estimulado culturalmente, que os homens tenham parceiras múltiplas, enquanto o que se espera das mulheres é a abstinência, fidelidade e a cultura do silêncio em torno das questões sexuais. As mulheres permanecem em um relacionamento violento por não terem para onde ir, cedendo às relações sexuais inseguras, mesmo consciente dos perigos. A cura para a AIDS ainda não existe, o acesso aos preservativos e aos métodos de prevenção controlados pelas mulheres, com informação sobre como utilizar esses métodos constitui maneiras essenciais para reduzir a disseminação do HIV/AIDS (UNAIDS, UNFPA, UNIFEM, s/d).

Essa vulnerabilidade está relacionada a diversas questões como já salientamos anteriormente, os preservativos masculinos e outros meios de proteção são irrelevantes quando uma mulher está sendo espancada ou estuprada. A Organização Mundial de Saúde, diz que durante a penetração vaginal forçada, lesões e cortes acontecem, e facilita a entrada do vírus. E quando envolve meninas cujo seu corpo não está totalmente desenvolvido pode ocorrer o risco de romper seu sistema reprodutivo, e elas sofrem coerção sexual mais do que as mulheres adultas. Muitas dessas meninas casam com homens mais velhos e a desigualdade vinda deste relacionamento pode levar a violência.

E por fim, lembramos que no Brasil, apesar do significativo aumento da oferta de preservativos, eles não estão acessíveis à toda população. Como agravantes muitas mulheres têm dificuldade em negociar o uso da camisinha com os parceiros, ora por se considerarem protegidas em decorrência de relações estáveis, ora porque a exigência para que o parceiro use preservativo pode acarretar violência ou ameaça de rompimento da relação. Há também o mito do amor romântico, no qual uma paixão é maior do que qualquer risco.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Sarita Teresinha Alves. A questão da mulher e a AIDS: novos olhares e novas tecnologias de prevenção. **Revista Saúde e Sociedade**, v.14, nº2. São Paulo. Maio/Agosto, 2005.

AZEREDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”:** diferença, poemas e corpos. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Guia de Prevenção das DST/AIDS e Cidadania para Homossexuais.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____, Ministério da Saúde. Departamento de DST e AIDS e da Área Técnica de Saúde da Mulher. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. **Plano Integrado de Enfrentamento da Feminilização da Epidemia de AIDS e outras DST.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015 (versão revisada).

_____, Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação Nacional de DST e AIDS. **Políticas e diretrizes de prevenção das DST / AIDS entre mulheres.** Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____, Ministério da saúde. Secretaria de atenção á saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Atenção Integral à SAÚDE DA MULHER: Princípios e Diretrizes.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____, Ministério da saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. **Boletim Epidemiológico: AIDS . DST.** Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

HEILBORN, **Dois é par:** gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

KERN, Francisco Arseli. **Estratégias de Fortalecimento no contexto da AIDS.** In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, nº74, 2003.

_____, Francisco A. Joaquim. **As mediações em redes como estratégia metodológica do serviço social.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KOLONTAI, Alexandra. **A nova Mulher e a moral sexual.** São Paulo: Expressão Popular, 2000.

LUZ, Madel Therezinha.(org.). **O lugar da mulher – Estudo sobre a condição feminina na sociedade atual.** Rio de Janeiro: Graal, 1982. P. 11-70.

NERE, Gracielle Costa. **Uma análise da relevância da família no tratamento dos portadores de HIV-AIDS atendidos pelo GRAPPA- Grupo de Apoio à Prevenção e aos Portadores de AIDS em Montes Claros.** Monografia, 2009

REDE FEMINISTA DE SAÚDE, **Igualdade de Gênero e HIV / AIDS.**

TORRES, Iraildes Caldas. **As Primeiras –Damas e a Assistência Social: relações de gênero e poder.** São Paulo: Cortez, 2002.

UNAIDS; UNFPA; UNIFEM. **As mulheres e o HIV /AIDS: Como enfrentar a Crise.** Tradução: Demerval de Sena Aires Junior.

UNAIDS. **Dados estatísticos.** Disponível em <http://unaid.org.br/estatisticas/>. Acessado e, 10 set. 2017, às 17:00.

HOMOFOBIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESCONSTRUINDO CONCEITOS PARA CONSTRUIR VALORES

AMARAL, Shirlena Campos de Souza
UENF
shirlenacsa@gmail.com

CASTELO BRANCO, Amanda Leal
UENF
amandalealcb@gmail.com

ARAÚJO, Fernanda Zanon Silva
UENF
fernanda_zanon@hotmail.com

GOMES, Nilvia Coutinho
UENF
nilviacoutinho@hotmail.com

SILVA, Gabriela do Rosario
UENF
gabi.dorsilva@gmail.com

CASTRO, Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de
UENF
biamonteirodecastro@hotmail.com
Instituição de fomento: FAPERJ/UENF

Introdução

O presente trabalho versa a temática da sexualidade. Embora essa discussão seja relevante para a sociedade, pesquisas evidenciam que, no âmbito da Educação Básica, a sexualidade é tratada apenas no contexto das disciplinas de ciências e/ou biologia, privilegiando conceitos fisiológicos, anatômicos e genéticos que envolvem os aparelhos reprodutores masculino e feminino; a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; e os métodos contraceptivos. Em outras palavras, a escola busca promover a educação sexual, mas não debate e tampouco problematiza os aspectos de corpo, gênero e sexualidade.

A sexualidade humana é uma composição amplamente superior à visão biologicista, sendo o corpo uma estrutura dinâmica, não linear e passível de construções, o que acaba por ser desconsiderado na maioria das referências utilizadas nas reflexões sobre educação sexual. Da mesma forma, as ações propostas no âmbito escolar relacionam-se a preservação da saúde, ignorando que a sexualidade estrutura-se por aspectos emocionais, sociais e culturais (ALTMANN, 2003; 2005).

Vale atentar que a sexualidade apreende especificidades subjetivas, intimamente correlacionadas a percepções e sensações, resultando em sentidos únicos ao indivíduo. Tal complexidade coopera para que a temática da sexualidade seja permeada por desconhecimento, crenças estereotipadas, equívocos e preconceitos.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) sexualidade é energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto, a saúde física e mental. (OMS, 1990).

Corroborando tal pensar Gesser et al (2015, p. 559) afirmam “a sexualidade como um fenômeno complexo e multifacetado, a qual incorpora aspectos culturais, históricos, biológicos e políticos que atravessam e constituem a experiência das pessoas.” Na mesma ênfase Ferrari (2012 apud Giddens 1993, p. 867) assinala que “sexualidade é tudo que se produz, via linguagem, sobre os desejos, emoções, vivências, práticas, pensamentos”, sendo inegável sua importância na formação emocional e comportamental dos alunos.

Apesar de tais considerações, ponderar acerca da sexualidade apresenta-se enquanto assunto melindroso, de difícil trato, suscetível as mais diversas interpretações, pois lidar com a sexualidade implica observar a relação pessoal dos professores com o conteúdo, deste modo, se demandas direcionadas à própria sexualidade não estiverem bem resolvidas, essa compreensão poderá comprometer a forma de tratar a matéria com os alunos, perpetuando o mito que confunde estudos sobre a sexualidade com a promoção de sexo.

A partir da segunda metade dos anos 80, no Brasil, a sexualidade passou a discutida em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. Essa inserção foi oportunizada pela preocupação com o combate as doenças sexualmente transmissíveis e fez com que organismos oficiais como o Ministério de Educação e Cultura estimulassem projetos de educação sexual.

Em 1996, o Ministério da Educação (MEC) incluiu a orientação sexual como tema transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, vale ressaltar que as condições que possibilitaram a ampliação da discussão sobre a sexualidade, de igual modo, tiveram o efeito de aproximá-la de concepções de risco e de ameaça, colocando em segundo plano sua associação ao prazer e à vida. (TREVISAN, 2000, apud LOURO, 2001).

Concepções pertinentes a questões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade ainda podem ser analisadas como tabus sociais, significadas enquanto proibitivas e nocivas aos discentes, contribuindo para que existam restrições ao lidar com fenômenos que abranjam conteúdos de ordem sexual por parte dos docentes. É notável o incômodo e despreparo dos professores para exposições sobre o tema, sendo muitas vezes necessária a presença de especialistas mediante alguma dificuldade referente ao assunto (CANEN & XAVIER, 2011).

Tal situação pode se tornar perigosa na medida em que a escola deixa de funcionar enquanto mecanismo de ensino, prevenção e proteção da criança e/ou adolescente, se tornando ineficiente na explicação de conceitos indispensáveis ao desenvolvimento humano saudável. É função a ser exercida pela educação, elucidar dúvidas que concernem às multiplicidades a respeito da sexualidade, é necessário que se responda adequadamente ao esclarecimento de temas dos mais comuns como sexo, corpo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual e violências sexuais, dentre outros.

Vale destacar que ao mesmo tempo em que ocorre repressão ao se questionar teores relativos à sexualidade, a mesma se manifesta diariamente no comportamento de meninos e meninas, e negar tal fenômeno pode acarretar sérios prejuízos físicos e emocionais, desde alunos que não praticam a higiene corretamente, não se protegem de doenças sexualmente transmissíveis, compartilham conteúdos pessoais de teor sexual entre si e nas redes sociais, e não compreendem a sexualidade enquanto parte constituinte e estruturante de si mesmos.

Portanto, acercar-se da temática de maneira responsável colabora para a promoção de saúde e segurança. Souza e Camargo (2011) consideram que embora a escola seja um espaço privilegiado para a discussão das ideias relacionadas à sexualidade, esta, tem proferido discursos hegemônicos, que não contribuem para a superação da problemática.

A aproximação da educação sexual, embora legítima, ignora que o corpo também é fruto das práticas sociais e da historicidade de suas relações (SOUZA & CAMARGO, 2011). Ao mesmo tempo, desconhece que “gênero e sexualidade são construídos por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, empreendidas por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, num processo sempre inacabado” (LOURO, 2008, p. 17).

Ao passo em que a escola e outras instituições desconsideram os aspectos sócio/histórico e culturais presentes, assume perigosa neutralidade perante problemáticas como a violência contra mulher, o que pode maximizar as diferenças de gênero; impossibilitando aos educandos uma postura reflexiva em relação às novas conjugalidades (LOURO, 2008) e cooperando para naturalização da heteronormatividade, termo utilizado para descrever situações nas quais as pessoas que não correspondam ao modelo normativo instituído enquanto natural, são desconsideradas, marginalizadas, perseguidas ou em casos mais graves, mortas.

A heteronormatividade impõe o entendimento de que os seres humanos recaem necessariamente em duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea, pressupondo que relações sexuais e maritais são consideradas como normais somente entre pessoas de sexos diferentes (BENTO, 2006), essencializando o corpo biológico enquanto determinante da orientação sexual. Além disso, o conceito de heteronormatividade perigosamente embasa e subsidia o preconceito, a discriminação e a violência contra indivíduos que fogem à norma heterossexual.

Nesse sentido, a educação sexual pode colaborar como instrumento capaz de proporcionar diferenciadas possibilidades do pensar indispensáveis as elaborações subjetivas dos alunos, ferramenta colaborativa para que estes sejam sujeitos aptos a lidar com diferenças e desigualdades, preparados para desnaturalizar processos sociais que determinam aquilo que pode ser considerado normal ou anormal, mas que em última instância são repetições estigmatizadas de preconceitos sobre corpo, gênero e sexualidade. Pinho (2012) acrescenta que:

Por meio do processo educativo, a criança apreende signos e significados, atribui valor às suas atitudes e aprende a distinguir os comportamentos socialmente aceitos. Tanto na família quanto na escola, a criança, ao ser reconhecida como um ser existente, passa a se estabelecer como sujeito. Nessas experiências, por meio de esforços positivos e negativos, o indivíduo aprenderá quais são os sinais e os

símbolos a serem manejados de forma a ser aceito no contexto sociocultural no qual ele se insere. (PINHO, 2011, p. 292)

Tendo em vista que o professor é a figura central no processo educativo formal, o objetivo deste trabalho é apresentar dados referentes ao perfil dos educadores que atuam em um importante instituto de educação localizado no município de Campos dos Goytacazes, região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, e identificar se já praticaram e/ou presenciaram homofobia nesta unidade escolar. Ressaltamos que estes dados são parciais, porém fundamentais, para alcançarmos o objetivo principal da pesquisa, qual seja, proporcionar aos docentes e alunos da referida instituição um (re) pensar coletivo sobre as práticas homofóbicas perpetradas e/ou vivenciadas neste ambiente.

Enfatizamos que historicamente os homossexuais sofreram e ainda sofrem preconceitos, e vários tipos de violência: verbal, física, moral e sexual. Destarte, promover a discussão de temas como corpo, gênero, sexualidade e heteronormatividade, podem levar a desconstrução de práticas estigmatizantes e proporcionar aos educadores e alunos a reflexão individual e coletiva para construção de valores pautados no respeito ao outro e capazes de transformar mentalidades.

Metodologia

O escopo da pesquisa valeu-se da metodologia qualiquantitativa, por meio de pesquisa de campo (MINAYO, 2010). A fim de alcançarmos o objetivo proposto, utilizamos a metodologia de pesquisa qualiquantitativa, em virtude de que esta permite compartilharmos com Gatti (2001) o entendimento de que:

É preciso considerar que os conceitos de qualidade e quantidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significado em si (GATTI, 2001, p. 74).

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário semiestruturado, aplicado a 20(vinte) educadores que atuam no ensino fundamental II e ensino médio da referida escola. Segundo Raupp e Reichele (2003, p. 165), o questionário permite “coletar informações e opiniões que podem vir a ser usadas na avaliação de uma ocorrência ou fenômeno”. Uma das vantagens da sua utilização é a possibilidade de aplicação simultânea do instrumento, o que para esta pesquisa foi fundamental, já que foram muitos os participantes. Nossa amostra é representativa e diz respeito a 66,6% dos docentes atuantes. Como procedimento de análise dos dados nos valem da Estatística Descritiva, que oferece a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento da relação entre as variáveis.

Fundamentação Teórica

Esse trabalho está respaldado por um arcabouço teórico que busca (re) definir e (des) naturalizar os discursos construídos a respeito do que é ser masculino e feminino.

Para tanto, dialogamos com intelectuais como Guacira Lopes Louro, Constantina Xavier Filha, Marlucy Alves Paraíso, entre outros, que têm no pensador pós- crítico Michel Foucault sua principal referência conceitual.

Conforme citado anteriormente, na escola de Educação Básica prevalece a compreensão biologicista do corpo (SOUZA & CAMARGO, 2011), a qual implica entendimento da sexualidade como algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano (LOURO, 2000), o que contribui para a institucionalização da normalidade compulsória da heteronormatividade, termo utilizado para descrever situações nas quais identidades sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças religiosas ou políticas.

Petry & Meyer (2010) tomando o vocábulo “norma”, afirmam que heteronormatividade diz respeito a algo que regula e que busca tornar igual. „Norma” está associada ao „normal”, ou seja, aquilo que segue um modelo previamente estipulado como correto. Assim, pode-se compreender o “termo heteronormatividade como aquilo que é tomado como parâmetro de normalidade em relação à sexualidade para designar como normal a atração e/ou o comportamento sexual entre indivíduos de sexos diferentes” (PETRY & MEYER, 2010, p. 196) e, por conseguinte, anormal a prática sexual entre indivíduos do mesmo sexo.

Deste modo, a instituição reproduz a representação da sexualidade que determina uma coerência “natural” e “intrínseca” entre sexo - gênero - sexualidade (LOURO, 1999). Em outras palavras, cada sexo só poderia interessar-se pelo sexo oposto, configurando uma sexualidade heterossexual. Este interesse seria ratificado pela possibilidade de procriação.

Contudo, a heteronormatividade deve ser problematizada a partir de teorias que assumem as noções de cultura e história para afirmar que “não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo enquanto macho ou como fêmea, que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008, p. 22). Ainda acrescenta Butler (1998, p.26), “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”.

A interlocução com Paraíso (2012) nos esclarece que a escola pode ser um espaço de desnaturalização, questionamentos e desconstrução dos discursos para promover rupturas e introduzir uma transformação constante de relações de poder instauradas. Para isso, a escola e os educadores precisam deslocar a discussão sobre sexualidade de uma perspectiva biológica para uma perspectiva social e cultural, que permita destituir falas construídas e consolidadas sobre corpo, gênero e sexualidade que, em última análise, naturalizam desigualdades, preconceitos, discriminação e violência contra mulheres e homossexuais.

Diante disso, é imprescindível abordarmos os conceitos de corpo, gênero e sexualidade. Para Xavier Filha (2014) gênero é uma categoria política e analítica. É a construção sociocultural de masculinidades e feminilidades a partir das diferenças biológicas. Gênero é uma ferramenta de estranhamento das desigualdades e nos oferece outra forma de compreensão do corpo, da sexualidade e das identidades sexuais. Assim sendo, “O corpo resulta de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, geracionais, entre outros” (SOUZA & CAMARGO, 2011). Nas palavras de Paraíso (2016):

Gênero é compreendido neste artigo como um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino, como “uma norma” produtora, reguladora e normalizadora dos corpos. Entendo, assim, que um currículo ensina muitas normas relativas a gênero. Normas que produzem, reafirmam e naturalizam o que é masculino e feminino que, por sua vez, regulam as condutas de homens e mulheres, meninas e meninos nas escolas. Trata-se, portanto, de um importante espaço social, em que as normas reguladoras do gênero marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o adequado, o inadequado, o normal, o anormal, o estranho e o “abjeto” em relação às condutas de gênero (PARAÍSO, 2016, p.2008).

Refletir acerca do complexo conceito de gênero apreende uma gama de discursos, constituídos na cultura daquilo que se considera ser homem e ser mulher, e por se tratar de discursos, não se pode analisá-los em um estágio anterior, não sendo procedente nenhuma espécie de naturalização a respeito de humanos. A identidade de gênero se estrutura na significação particular do ser homem e ser mulher (REIS & PINHO 2016).

A partir da desnaturalização do corpo e do “ser” masculino e feminino, a sexualidade deixa de ser algo “dado”, “acabado” e “natural” e passa a ser compreendida como uma prática envolta por rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções. A sexualidade, afirma Foucault (1988, apud LOURO, 1999), é um “dispositivo histórico”, ou seja, é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo.

Compreender corpo, gênero e sexualidade para além de seus aspectos biológicos nos possibilita entender as identidades de gênero e as identidades sexuais. A esse respeito, Louro (2008) afirma que a identidade sexual é uma construção e por isso é contraditória, fragmentada e inacabada.

A identidade sexual dos sujeitos se constitui a partir da forma como estes vivem sua sexualidade com parceiros ou parceiras do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros e/ou parceiras. Sintetizando esses argumentos, podemos afirmar que: Nada há nada de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Por meio de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente.

Por sua vez, no processo de constituição das identidades sexuais, concepções sexuais particulares em última instância são influenciadas por um sistema binário sexual, que organiza os indivíduos nos núcleos sexuais, biológicos, macho ou fêmea, mediante sua composição genital; de gênero, aquilo que se espera enquanto papel social de um homem ou de uma mulher; e na orientação sexual, direcionando o prazer ao desejo heterossexual, constituindo assim as matrizes heteronormativas (BERNINI, 2011).

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, marcadas culturalmente. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 1999)

Ora, compreender as questões de gênero e de sexualidade a partir do ponto de vista das construções culturais e sociais permite a sociedade de um modo geral, e à escola em particular, contribuir para a solução de grandes problemáticas como a violência contra a mulher, as novas configurações familiares, as novas conjugalidades e, sobretudo, questionar, refletir e desmistificar a heteronormatividade, responsável pela discriminação, pelo preconceito e pela violência contra sujeitos que possuem identidades sexuais diferentes da heterossexual, e tidas como desviantes. Complementa Louro (2008):

Se, por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar uma crescente aceitação da pluralidade sexual e, até mesmo, passam a consumir alguns de seus produtos culturais, por outro lado, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestações de extrema agressão e violência física. (LOURO, 2008, p. 21)

Percebe-se aqui um processo de pedagogização dos corpos e das sexualidades, que promove a manutenção de padrões binários de masculinidades e feminilidades, considerados naturais, saudáveis e legítimos pela Igreja e pelo Estado. Dessa forma a escola acaba por contribuir com a manutenção das desigualdades de gênero (ALÒS, 2011, apud GESSER et al., 2015) e do preconceito em relação às pessoas que divergem dos chamados “padrões de normalidade” (COSTA, 2012, apud GESSER et al., 2015).

A partir das críticas às condutas escolares formadoras e reprodutoras de desigualdades sociais, emergiram discussões acerca da necessidade de se elaborar pedagogias ou práticas educativas não sexistas (LOURO, 2004). Xavier Filha (2014) propõe uma educação para a sexualidade, entendida como um exercício que busque refletir, problematizar e desconstruir convicções, evidenciando que os discursos, como o da heteronormatividade, são construções culturais e sociais capazes de produzir subjetividades. Todavia, para não correr o risco de incorrer em uma visão ingênua, faz-se necessário apontar que existem vários limites à implementação de uma educação para a sexualidade na educação básica.

Nesse trabalho tratamos aquele que consideramos o maior deles: a carência de uma formação docente, inicial e continuada, que ofereça aos professores uma base de conhecimento útil à problematização das questões de gênero e sexualidade. No Brasil, desde a criação dos cursos de licenciatura na década 1930 do século passado, a formação inicial de professores pauta-se na orientação acadêmica, cujo objetivo fundamental é o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas de matemática, química, física, biologia e as demais. Os futuros professores recebem uma formação especializada, tecnicista e centrada no domínio de conceitos e na estrutura disciplinar da matéria em que lecionarão. De maneira geral, alia-se forte formação científica com uma escassa formação pedagógica (GARCIA, 1999).

Destarte, não há espaço para as discussões das questões de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciatura. A universidade e outras instituições formativas não problematizam a perspectiva biologicista de corpo, gênero e sexualidade ou tampouco oferece a possibilidade de uma compreensão destes a partir da cultura.

Em relação à formação continuada, Gatti (2008) afirma que embora a partir da década de 90, tenha ocorrido um aumento exponencial dos programas ou cursos de formação

continuada de professores, a qualidade é duvidosa, pois, muitos programas não exigem credenciamento ou reconhecimento e são realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu.

Atenta-se aqui para a falta de formação inicial e continuada para que professores e professoras possam, por meio de suas práticas pedagógicas, garantir os direitos sexuais no âmbito da educação, o que é evidenciado pelo trabalho de Gesser et al. (2015) que objetivou estudar as concepções de sexualidade de docentes que atuam na educação básica de uma capital do sul do país:

(...) as professoras e os professores participantes da pesquisa, na sua maioria, não tiveram acesso à formação inicial e nem à formação continuada relacionada às temáticas de gênero e sexualidade com base em uma perspectiva voltada à garantia dos direitos humanos. Além disso, a maioria das pessoas entrevistadas não conhece os documentos oficiais que norteiam a atuação em sala de aula sobre tais temas. Essa informação mostra a necessidade de rever os currículos dos cursos de graduação de modo que eles abranjam conhecimentos relacionados a gênero e sexualidade e políticas educacionais. (GESSER, et al., 2015, p. 567)

A esse respeito, Sousa et al. (2015) afirmam que a formação docente inicial e continuada pode possibilitar estudos sistemáticos, críticos e conhecimentos abrangentes acerca das temáticas da sexualidade, diversidade sexual, gênero e homofobia. Dessa forma, contribuir de modo significativo com a desconstrução de representações ancoradas em preconceitos e estereótipos, permitindo transformações cognitivas e sociais que promovam o (re)conhecimento da pluralidade de indivíduos que perpassa o âmbito escolar, bem como a criação de estratégias para o enfrentamento de todas as formas de homofobia.

A escola necessita preparar-se para a não repetição de preconceitos arraigados socialmente, pelo contrário, ser um instrumento propiciador de reflexões que possibilitem a meninos e meninas a compreensão dos contextos políticos e históricos de seu entorno, com as mais diversas significações, para que os alunos construam por si as formas de compreensão da realidade.

Resultados alcançados

Em relação ao perfil dos docentes aos quais estamos propondo um (re)pensar coletivo sobre as práticas homofóbicas praticadas e/ou vivenciadas na escola averiguamos que quanto ao grau de instrução, 55% (11) são especialistas; 30% (6) têm entre 30 e 40 anos e o mesmo percentual entre 40 e 50 anos 75% (15) são do sexo feminino Este percentual vem corroborar com a análise de Gatti (2010), ao mencionar que há uma feminização da docência. Segundo a autora 75,4% dos licenciandos são mulheres e reitera que desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

Além disso, 60% (12) são católicos; 35% (7) atuam na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; e 15 (75%) atuam a mais de 10 anos na docência. Recorrendo ao diálogo com Huberman (1995) em trabalho que analisa o ciclo de vida profissional

de professores do ensino secundário constatamos que esses 70,49 % que possuem mais de dez anos de atuação como professores encontram-se ou deveriam encontrar-se na fase de diversificação e ativismo, ou seja, dentre outros aspectos deveriam utilizar estratégias didáticas diferenciadas, além de uma militância profissional. Esses docentes já superaram as fases de entrada na carreira denominada Tateamento (três primeiros anos); Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico (entre quatro e seis anos) e ainda não alcançaram as fases de Serenidade, Distanciamento afetivo ou Conservantismo (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos) e Desinvestimento - sereno ou amargo (entre os trinta e cinco e quarenta anos). Em suma, constatamos que a grande maioria dos professores estão, ou deveriam estar, na melhor fase da vida profissional.

Desses docentes, 90% (18) afirmaram conhecer algum estudante vítima da homofobia; 80% (16) ressaltaram nunca ter praticado homofobia e 70% (14) assinalaram que já presenciaram práticas homofóbicas no contexto escolar. Em relação a esses dados, concordamos com Souza et al. (2015), ao afirmarem que existe a necessidade de mais pesquisas nesse campo, que educadores/as e pesquisadores/as de diversas áreas se interessem por essas temáticas, busquem (in) formações significativas que auxiliem no combate à homofobia (re)produzida no espaço escolar. Destacam, ainda, a extrema relevância de haver uma avaliação da formação docente com relação à sexualidade e gênero considerando a complexidade de elementos que os constituem.

Conclusão

Nessa fase inicial da pesquisa evidenciamos o perfil dos educadores e identificamos a ocorrência de práticas homofóbicas na unidade escolar investigada. Destarte, o estudo aponta, que assim como no contexto nacional, o debate e a elaboração de ações coordenadas que visem desconstruir combater as práticas homofóbicas na instituição são necessárias e urgentes.

No âmbito nacional, tal necessidade é assinalada pelas diversas pesquisas que buscam compreender e debater a ideologia de gênero. No que diz respeito à unidade escolar objeto desta investigação, os próprios educadores reconhecem a carência de uma educação que oportunize a reflexão e a elaboração de um conhecimento teórico-prático para educadores e educandos, a partir de suas inserções sociais e do estudo de suas próprias realidades, favorecendo assim, a desconstrução de conceitos e a construção de valores mais humanitários.

A busca pela superação de preconceitos enraizados na nossa sociedade deve ser constante e a escola da educação básica é urgente se fazer presente nessa luta. É preciso que docentes e equipes pedagógicas se consolidem enquanto agentes de uma cultura

aberta ao estímulo e reconhecimento das diversidades, elemento primordial na garantia dos direitos humanos e sejam construtores de um espaço de respeito às diferenças e combate a quaisquer desigualdades. Isso posto, o debate sadio mostra-se como abertura sólida para a criação de um ambiente onde se exerçam a liberdade, a tolerância, a pluralidade e a democracia.

Referências

- ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. *Sex., Salud Soc.* (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, abril de 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464872013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01outubro de 2017.
- BERNINI, Lorenzo. Macho e fêmea Deus os criou!? A sabotagem transmodernista do sistema binário sexual. Bagoas - *Estudos gays: gêneros e sexualidades*. Natal. V. 5, n. 06, 2012. ISSN2316-6185.
- BUTLER, Judith. "Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós modernismo". *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998.
- CANEN & XAVIER. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncioseperspectivas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 de setembro de 2017.
- COSTA, Angelo Brandelli. Preconceito contra orientações não heterossexuais no Brasil: critérios para avaliação. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Trad.: Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Quilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- _____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008.
- GESSER, Marivete et al. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 558-568, Dec. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n3/1807-0310-psoc-27-03-00558.pdf>. Acesso em 01outubro de 2017.
- GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na Educação Básica. **Psicologia & Sociedade**, vol. 27, n. 3, p. 558-568, 2015.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206p.
- HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-61.
- LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogias da sexualidade*. In: . (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Corpo, escola e identidade*. *Educação & realidade*, Porto Alegre, vol. 25, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Teoria queer: uma política pos-identitária para la educación. *Cuaderno de Pedagogía*, Rosário, vol. 4, n. 9, p. 07-20, 2001.

_____. Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: *Autêntica*, 2004.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Revista Pro- Posições*, vol. 19, n. 2 (56), Campinas, maio/ago. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

OMS - Organización Mundial de La Salud. Prevención de la transmisión sexual del Virus de la Inmunodeficiencia Humana. Serie OMS sobre el SIDA, v. 6, n. 1, 1990.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. *Trans- sexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa*. *Textos & Contextos*, vol. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul.2011.

PINHO, Raquel. Corpo, sexualidade e diferença: um ensaio sobre a convivência escolar. *Revista Contrapontos*. Itajaí. V. 11, n. 3, p. 288-298, 2011. ISSN 1984-7114.

RAUPP, M.; REICHLE, A. Avaliação: ferramenta para melhorar processos. Santa Cruz do Sul, *Edunisc*, 2003. 251p.

REIS & PINHO. Gêneros não-binários: identidades, expressões e educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 7-25, Jan./Abr. 2016. Disponível em file:///C:/Users/Lidia/Downloads/7045-33012-1-PB.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2017.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira de; CAMARGO, Tatiana Souza de. O corpo no ensino de ciências: serão possíveis outras abordagens? In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Biling. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidade e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa, 2011, p. 28-41. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2013/07/Corpos-2011.pdf>. Acesso em: 02-12-2015.

SOUZA, Elaine., SILVA, Joilson Pereira., SANTOS, Claudiene. *Homofobia na Escola: As Representações de Educadores/as*. Trends in Psychology / Temas em Psicologia - 2015, Vol. 23, nº 3, 635-647.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 3. Ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2000.

XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. *Revista Educar em Revista*, vol. 1, p. 153-169, 2014.

JOVENS E COMPORTAMENTO SEXUAL DE RISCO: POLÍTICAS SOCIAIS E PREVENÇÃO

Anna Cássia Ferreira Gonçalves Teixeira
(UENF) Bolsista CAPES
as.annacassia@gmail.com

Rodrigo da Costa Caetano
(UENF)
profrodrigouenf@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a condução das ações governamentais frente ao aumento de casos de HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis (IST) na população brasileira, sobretudo em jovens. Nesse contexto, torna-se inquietante a baixa adesão ao uso do preservativo e a resistência de setores da sociedade em ampliar espaços que possibilitem uma discussão acerca da sexualidade e temas afins, dificultando a efetivação de políticas sociais direcionadas para práticas preventivas e de promoção da saúde. Os dados apresentados ao longo do trabalho demonstrarão que o discurso em prol do uso do preservativo de forma isolada tem pouco impacto na mudança de comportamento sexual dos jovens. A formulação das políticas de enfrentamento as IST devem romper com a perspectiva das campanhas eventuais e das ações em que predomina a lógica biológica, que acabam por desconsiderar as especificidades do grupo analisado.

Palavras-chave: Vulnerabilidade, Preservativo, Sexo.

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, a cada ano, 131 milhões de pessoas são infectadas com clamídia, 78 milhões com gonorreia, e 5,6 milhões com sífilis (OMS, 2016). A UNAIDS¹ (2016, p. 6) estima que, em 2015, 35% das novas infecções por HIV no mundo ocorram entre os jovens de 15 a 24 anos. Nos últimos dez anos no Brasil houve um aumento de 85% nos casos de HIV/AIDS nessa faixa etária (BRASIL, 2017). Os casos de sífilis adquirida em pessoas de 13 a 19 anos passaram de 7% em 2011 para 10,8% em 2016 (BRASIL, 2016, p.11).

A realidade exposta por meio da leitura desses dados nos permite questionar se as ações de prevenção das IST, voltadas para o grupo em questão, têm sido suficientemente capazes de promover a adoção de comportamentos preventivos para uma relação sexual segura.

Tratar da sexualidade humana pressupõe um esforço de compreender quais elementos colaboram para construção da autonomia dos indivíduos e sua relação com sua sexualidade e o próprio corpo, tendo em vista que essa construção ocorre de maneira

1 UNAIDS: Joint United Nations Program on HIV/AIDS, em português: Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS.

distinta, num cenário social que não é o mesmo para todos. Portanto, toda ação que vise abordar tais questões devem estar direcionadas as particularidades da população a ser trabalhada.

Abordagens de caráter informativo aplicadas de forma isolada tornam-se pouco atrativas para os jovens, não sendo capazes de propiciar mudanças no comportamento desse grupo e prepará-los para que o início de sua vida sexual se dê em condições de proteção. Existe uma falta de habilidade de alguns pais e educadores em criar diálogos sobre o tema, por associarem que há um momento exato para fazê-lo, resultando em discussões superficiais, onde se estabelece uma noção do que é “certo” ou “errado”, do que “pode” ou que “não pode”.

Essas normatizações os reprimem e fazem com que suas dúvidas não sejam expostas, chegando à vida adulta carregando incertezas e informações nem sempre ser verdadeiras sobre o sexo, resultando em comportamentos de risco. “Os jovens não podem ser mantidos artificialmente à parte das informações sobre sexualidade, sob a alegação de que conhecer e debater o tema aceleraria ou anteciparia a entrada na sexualidade” (KNAUTH et al., 2006, p. 404). Estigmatizar a sexualidade do jovem o distancia do acesso aos serviços de saúde e das ações de prevenção,

Ao jovem não pode ser negado a possibilidade de encarar a sexualidade de maneira positiva, devendo estar no centro da discussão e não a margem dela, sendo reconhecido enquanto cidadão. Portanto, se faz necessário estabelecer espaços permanentes de diálogo com essa população. Demandando assim, uma associação de estratégias que caminhem em direção ao alcance de sua autonomia e superação de comportamentos sexuais de risco.

1. Promoção da saúde e aspectos da vulnerabilidade.

No Brasil, a promoção a saúde tem ganhado destaque desde a redemocratização, tendo como marco a 8ª Conferência Nacional de Saúde, onde ficou evidente a reivindicação pela garantia do acesso universal à saúde, enquanto direito social inalienável. O Sistema Único de Saúde (SUS), na Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8.080/1990), integrou o conceito ampliado de saúde, compreendendo-a como resultado “dos modos de vida, de organização e de produção em um determinado contexto histórico, social e cultural”, rompendo, assim, com a noção da saúde enquanto inexistência de doença (BRASIL, 2014, p.7).

A idéia de promoção envolve a de fortalecimento da capacidade individual e coletiva para lidar com a multiplicidade dos condicionantes da saúde. Promoção, nesse sentido, vai além de uma aplicação técnica e normativa, aceitando-se que não basta conhecer o funcionamento das doenças e encontrar mecanismos para seu controle. Essa concepção diz respeito ao fortalecimento da saúde por meio da construção de capacidade de escolha, bem como à utilização o conhecimento com o discernimento de atentar para as diferenças e singularidades dos acontecimentos (CZERESNIA, 2003, p.52 e 53).

Tal entendimento é primordial para que as ações preventivas tenham maior possibilidade de alcançar êxito. Nesse sentido, a promoção da saúde leva em conta a singularidade e autonomia dos indivíduos, considerando que sua visão de mundo e condição de vulnerabilidade sofrem interferências de elementos sociais, culturais, econômicos, entre outros.

Ayres et al. (2003), ao tratarem das práticas de saúde, tomando como exemplo a resposta à AIDS, sintetizam o conceito de vulnerabilidade em suas dimensões: individual, social e programática. Para os autores, a vulnerabilidade individual está relacionada ao nível e à qualidade da informação que se têm a respeito de determinada questão.

A vulnerabilidade social refere-se ao acesso às informações, à condição de compreendê-las e de transformá-las em novas práticas. Os autores (IBID) entendem que esses aspectos não dependem exclusivamente dos indivíduos, sofrendo a interferência, por exemplo, de questões relativas ao acesso à educação e saúde, aos meios de comunicação, aos recursos materiais, e à possibilidade de participação política; que devem ser consideradas nas análises de vulnerabilidade.

Por fim, a vulnerabilidade programática condiz à disponibilidade efetiva e democrática de recursos sociais necessários para que os indivíduos não se exponham ao HIV e possam se proteger de suas consequências. Assim, quanto maior o investimento nas políticas de prevenção, maior a possibilidade dos indivíduos estarem preparados para o enfrentamento da epidemia (AYRES et al., 2003, p.127).

O conceito de vulnerabilidade elaborado por Ayres et al. (2003) é especialmente adequado para a construção de análises acerca dos fatores associados ao (não) uso do preservativo por parte dos jovens, uma vez que este perpassa por questões relativas aos comportamentos e às vivências individuais, do acesso aos serviços de saúde e às políticas de prevenção.

2. Políticas sociais no âmbito da saúde

Santos (1989² apud SOARES, 2002, p.98) tipifica as políticas sociais em três dimensões: preventivas, compensatórias e redistributivas. Entende-se por política social preventiva aquela que tenha por objetivo impedir ou reduzir o desenvolvimento de um “problema social grave, como por exemplo, a Saúde Pública”. A compensatória diz respeito à reparação de questões emergente, seja pela falha das políticas preventivas ou políticas específicas que impactam no social, o autor faz referência ao Sistema Previdenciário como modelo desse tipo de política. Já as redistributivas estão relacionadas aos programas que atuam na transferência de renda, como o PIS/PASEP.

A partir dessa concepção consideramos que a política de enfrentamento as IST está inserida no conjunto das políticas sociais no âmbito da saúde. Fleury e Ouverney (2012, p.25) evidenciam que ao concebermos a política de saúde como política social, a reconhecemos como direito intrínseco à qualidade de cidadão, “pois a plena participação dos indivíduos na sociedade política se realiza a partir de sua inserção como cidadãos”.

As ações permanentes ou temporárias relacionadas ao desenvolvimento, à reprodução e à transformação dos sistemas de proteção social consistem no que chamamos de política social. Esta é a atividade que decorre da própria dinâmica de atuação dos sistemas de proteção social, ou seja, consiste em sua forma de expressão externa, concretização, e envolve o desenvolvimento de estratégias coletivas para reduzir a vulnerabilidade das pessoas aos riscos sociais (FLEURY e OUVERNEY, 2012, p. 36).

2 SANTOS, W. G. (1989) “A trágica condição da política social”. In: Política social e combate à pobreza. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

As políticas de saúde reverberam na dinâmica social de acordo com suas estratégias, planejamentos e instrumentos, ao mesmo tempo em que compõem a dinâmica presente nas relações de poder, nas quais os próprios agentes envolvidos podem alterar identidades e estratégias conforme as suas intencionalidades políticas. Estando presente e interferindo em aspectos para além do campo da saúde. Não se pode perder de vista, que as políticas de saúde implicam em consequências nas políticas econômicas. (FLEURY e OUVÉRY, 2012).

Essas definições chamam a atenção para as consequências das políticas, que podem ser muito diferentes dos enunciados finais e metas setoriais assumidos. Elas nos permitem aprofundar a análise de seus efeitos na reprodução ou transformação da estrutura social. Isso pode envolver a ampliação de ganhos econômicos de setores empresariais, a manutenção de status de grupos sociais, a sustentação política dos grupos que estão no poder, dentre outros fatores (FLEURY e OUVÉRY, 2012, p.42).

Geralmente, a relação estabelecida entre economia e políticas sociais é tensa, não sendo diferente com a política de saúde, já que sua manutenção e desenvolvimento movimentam elevados recursos financeiros. Num contexto de crise econômica, os governos tendem a reduzir os investimentos com gastos sociais em nome do equilíbrio econômico (FLEURY e OUVÉRY, 2012).

Nesse sentido, a política econômica tem condições de determinar o limite da intervenção da política social, devendo estar claro que esse é um posicionamento de Estado. Cabe a sociedade como um todo reivindicar que os interesses econômicos não se tornem a única prioridade do governo.

Metodologia

Pretende-se aprofundar o debate já existente sobre a prevenção a IST, tendo como objeto específico os jovens, considerando os novos dados em nível global e nacional. A discussão proposta está fundamentada em seu percurso metodológico por meio da revisão de referências científicas, assim como análise de dados secundários disponíveis nos sites do Ministério da Saúde, quanto às informações sobre o aumento nos casos de HIV na população jovem e da Organização Mundial da Saúde (OMS), para noção geral acerca das IST.

Recorremos a pesquisas de abrangência nacional que buscaram conhecer práticas e comportamentos da população jovem, com a finalidade de analisarmos os impactos das políticas sociais de saúde sobre a vida sexual desse grupo.

Discussão dos Resultados

Dados do Ministério da Saúde apontam que entre 2006 a 2015 a taxa de detecção do HIV cresceu três vezes em pessoas com 15 a 19 anos (de 2,4 para 6,9 casos/100 mil hab.) e dobrou em pessoas com 20 a 24 anos (de 15,9 para 33,1 casos/100 mil hab.)³. Nesse cenário a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAN) tem como meta eliminar as epidemias de AIDS e IST como problema de saúde pública nos países das Américas até 2030.

3 Boletim Epidemiológico HIV/AIDS - Ministério da Saúde- 2016.

Parker (2015) alerta para o risco das projeções otimistas sobre o controle e o fim da AIDS como realidade próxima; o autor entende que essas estimativas podem desviar a atenção da sociedade das estratégias destinadas à redução no investimento em prevenção e tratamento, num momento onde há necessidade de maior emprego de esforços governamentais para que não se perca os avanços conquistados até então.

Os dados que dispomos mostram a epidemia se expandindo, ficando cada vez pior – uma visão que, de fato, é muito mais verdadeira do que os dados que a visão oficial divulga em nível global. É importante que esta visão seja discutida e refletida, e de certa forma, desmascarada, para evitar que a falsa promessa do fim iminente da epidemia tenha efeitos desmobilizantes, para evitar que seja uma desculpa para reduzir os recursos disponíveis para o enfrentamento da epidemia ou uma desculpa para adotar políticas neoliberais no setor da saúde como um todo (PARKER, 2015, p.4).

Do ponto de vista de Parker (2015, p.5) “uma boa parte da ideologia recente sobre o fim da AIDS está vinculada à promoção da ideia de uma nova era de respostas biomédicas que substituiriam as respostas sociais e políticas de enfrentamento à epidemia”. O uso de medicamento antirretroviral (ARV)⁴ para a prevenção de novas infecções gera a expectativa de acelerar esse processo. De fato, a profilaxia pós-exposição (PEP)⁵ realidade no Sistema Único de Saúde e a profilaxia pré-exposição ao HIV (PrEP)⁶, método que está sendo difundido no país, ainda em estágio inicial, são conquistas inegáveis e devem estar disponíveis a toda população.

O tratamento como prevenção tem ganhado visibilidade nas discussões sobre o “fim” da epidemia em todo mundo, por está comprovado que com o uso adequado de antirretrovirais, as pessoas com HIV reduzem as chances de transmitir o vírus por meio de relação sexual (BRASIL, 2017, p. 18).

Na ausência de políticas mais amplas de prevenção social e política, e como uma forma de enfrentar reduções de orçamentos de programas de AIDS no mundo inteiro, muitos países – não só o Brasil – estão adotando o tratamento como prevenção (TcP) como uma maneira de enfrentar os orçamentos reduzidos e para abandonar um leque mais amplo de atividades preventivas (PARKER, 2015, p.7).

A gestão pública não pode perder a perspectiva de integralidade exigida pela política de saúde. Nesse sentido, a prevenção combinada trata de criar possibilidades a partir da articulação de distintas abordagens preventivas, sendo estas intervenções biomédicas, comportamentais e/ou estruturais, para ampliação efetiva da política de enfrentamento ao HIV/AIDS e IST no país, considerando as especificidades de cada indivíduo ou grupo. (BRASIL, 2017, p.11). Permitindo que a escolha por um ou mais métodos de prevenção passe por um processo de reflexão, de maneira que se crie um ambiente propício para repensar práticas e analisar o que é apropriado em seu contexto de vida.

4 “A Profilaxia Pós-Exposição, ou simplesmente PEP, é um tratamento com terapia antirretroviral (TARV) por 28 dias para evitar a sobrevivência e a multiplicação do HIV no organismo de uma pessoa. Ela é indicada para as pessoas que podem ter tido contato com o vírus em alguma situação, tais como: violência sexual; relação sexual desprotegida (sem o uso de camisinha ou com rompimento da camisinha); acidente ocupacional (com instrumentos perfurocortantes ou em contato direto com material biológico)”. (BRASIL, 2017)

5 “A Profilaxia Pré-Exposição ao HIV (PrEP) consiste no uso de antirretrovirais (ARV) por pessoas não infectadas pelo HIV, com o intuito de reduzir o risco de infecção pelo vírus nas relações sexuais. As evidências científicas produzidas por recentes pesquisas demonstram que o uso de PrEP reduz em mais de 90% o risco de infecção pelo HIV”. (BRASIL, 2017, p.54).

Sobrepor um método a outro, pode restringir as possibilidades de prevenção. Os avanços biomédicos são essenciais, porém não são únicos e soberanos, isoladamente não dão conta de questões complexas que emergem cotidianamente na sociedade. Além do mais, nenhum deles é adequado ou viável igualmente para todos os indivíduos, incluindo o preservativo. Implicam em mudanças de comportamento e rotinas já estabelecidas, na capacidade de negociação com o (a) parceiro (a) e na condição de avaliar sua exposição a riscos.

A Pesquisa de Conhecimento, Atitudes e Práticas na População Brasileira⁷ (PCAP), realizada em 2013, com pessoas de 15 a 64 anos, constata que 94% da população brasileira reconhece que o uso do preservativo é a melhor maneira de evitar a transmissão sexual do HIV. Entre jovens de 15 a 24 anos, 93,8% possuem o mesmo entendimento. No entanto, se considerarmos os dados mais recentes sobre novos casos de HIV disponibilizados pelo Ministério da Saúde, percebemos a divergência entre informação e conduta, visto há um aumento significativo nos indicadores referentes a tal grupo populacional.

A PCAP revela que 35,4% dos jovens de 15 a 24 anos sexualmente ativos afirmam que já tiveram mais de dez parceiros sexuais no decorrer da vida; 35% deram início à vida sexual antes dos 15 anos (maior percentual entre os grupos entrevistados) e 36,9% fizeram uso do preservativo em todas as relações sexuais dos últimos 12 meses com qualquer parceria (maior índice entre os entrevistados). Por outro lado, a mesma pesquisa revela que 56,6% afirmam ter usado preservativo em todas as relações com parceiros eventuais. Quando se trata do parceiro fixo, apenas 34,2% utilizam o preservativo em todas as relações sexuais, indicando que o uso do preservativo pode estar relacionado ao grau de confiança e intimidade com o outro, resultando em uma sensação de segurança, dispensando a prevenção.

A Unifesp⁸ ao realizar uma pesquisa em domicílios de 149 municípios brasileiros, com a participação de 4607 jovens de 14 a 25 anos, constata que 34,1% dos participantes nunca ou quase nunca fazem uso do preservativo. Apesar do conhecimento satisfatório dos jovens acerca da importância do uso do preservativo, a realidade demonstra que esse conhecimento não é aplicado no cotidiano ao ponto de transformar-se em práticas sexuais protegidas.

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)⁹, promovida em 2015 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), expõe que 27,1% dos estudantes entrevistados do 9º ano tiveram sua primeira relação sexual, desses, 63,5% usaram preservativo na última relação. Índice menor que o apresentado na PeNSE, realizada em 2012, o qual mostra que dos 28,7% dos jovens na mesma condição, 75,3% utilizaram o insumo em sua última relação.

O preservativo permanece sendo um dos métodos mais acessível e eficaz de prevenir diversas IST, mesmo assim a adesão dos jovens é baixa. As pesquisas citadas trazem um indicativo importante para a avaliação da política de prevenção do HIV e outras

7 Pesquisa nacional realizada por meio de inquérito domiciliar, promovida pelo Ministério da Saúde.

8 O Segundo Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD - 2012) foi desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas do Álcool e Outras Drogas (INPAD) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

9 A pesquisa foi viabilizada "a partir de convênio celebrado entre o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e o Ministério da Saúde, com o apoio do Ministério da Educação" (IBGE, 2015, p.11).

IST. O uso do preservativo não é problematizado e discutido amplamente; dispendo de pouco espaço na mídia e a ausência de uso do insumo é, geralmente, naturalizada em novelas, filmes e séries.

As campanhas do Ministério da Saúde que apelam para o uso do preservativo acabam por ter mais visibilidade em datas festivas, a exemplo do carnaval, podendo associar a necessidade prevenção mais ao sexo casual do que a uma rotina regular.



Figura 1. Campanha “Tem camisinha na festa” para o carnaval – 2017. Fonte: BRASIL / MS. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais, 2017.

O Ministério da Saúde tem estendido essas ações aproveitando o dinamismo das redes sociais, numa tentativa de dialogar com os jovens, porém essas iniciativas ainda são tímidas ao compararmos as dimensões que as IST estão tomando, especialmente o HIV, e o avanço do conservadorismo em nossa sociedade. Além do mais, nem toda população tem acesso à internet, fazendo que o alcance dessas ações não seja tão democrático quanto possa parecer.

Considera-se, também, que há resistência de setores da sociedade em trazer o tema para o centro de discussões mais democráticas e modernas, isentas da falsa moralidade tão presente em instituições mais tradicionais, impedindo que parte da população tenha acesso às informações importantes para adoção de medidas preventivas em relação ao sexo e adquiram maior autonomia no exercício de sua sexualidade.

Infelizmente, o papel assumido pelo Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (DDAHV) na defesa dos direitos humanos sofreu retrocesso nos últimos anos. A pressão de grupos conservadores fez que o MS retirasse campanhas, impedisse a distribuição de material educativo para o programa saúde nas escolas e cancelasse material de apoio para o Dia Internacional de Visibilidade das Prostitutas. A decisão foi de alinhamento com as forças retrogradadas do país, com vistas a possíveis e intangíveis ganhos (GRECO, 2016, p. 1559).

Greco (2016, p. 1559 e 1560) ao atuar como diretor do Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais (DDAHV)¹⁰ do Ministério da Saúde presenciou três episódios onde prevaleceu o conservadorismo, limitando o trabalho desenvolvido pelo setor. No ano de 2012 o Ministério da Saúde vetou um filme que trazia dois jovens gays se abraçando, o material fazia parte da campanha de carnaval daquele ano e havia sido aprovado pelo então ministro e lançado publicamente. Segundo o autor, associa-se o veto, a uma decisão direta da Casa Civil, influenciada pela bancada evangélica da Câmara dos Deputados.

Em 2013, ocorreu a suspensão e recolhimento de material (histórias em quadrinhos) que seriam distribuídos em escolas, parte das ações do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas¹¹ (SPE), durante atividade prevista no calendário anual do Ministério da Educação (MEC). O material já havia sido aprovado e lançado publicamente pelo ministro anterior, sendo suspenso por não ter passado pela comissão editorial.

No mesmo ano, uma campanha nas redes sociais do DDAHV para o Dia Internacional da Visibilidade das Prostitutas ganhou repercussão ao trazer uma mulher e a frase “eu sou feliz sendo prostituta”. O então ministro da saúde alegou que as campanhas em sua gestão tratariam especificamente da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. De acordo com Greco (2016, p.1559), a posição do ministro “foi comemorada por forças conservadoras”, como Anthony Garotinho e Marco Feliciano, ambos deputados federais na época. Esse último episódio relata o autor, resultou em sua exoneração na direção do DDAHV¹².

Os episódios relatados despertam preocupação, nota-se a influência de valores morais, que nada tem a ver com os princípios da política de saúde. Ações de prevenção que deveriam estar pautadas na aceitação e reconhecimento da diversidade, numa perspectiva ampla, em busca do diálogo com toda a população, acabam restringidas por aqueles que não compreendem, ou não querem compreender, a importância desse debate para a melhora na qualidade de vida das pessoas e redução de novos casos de IST. Tal posicionamento reforça preconceitos, distanciando das discussões grupos que possuem um histórico de estigma e marginalização.

Conclusão

Atualmente, no que diz respeito à IST, somente os casos de HIV, sífilis e hepatites virais¹³ são notificados compulsoriamente, o que dificulta acompanhar o avanço (ou não) de outros tipos de infecções na população, como a gonorreia, no território nacional. Os dados existentes e aqui apresentados em relação ao HIV e sífilis, operam como diretriz para análises acerca da execução das políticas de prevenção.

Preliminarmente, pondera-se que as estratégias encontradas pelas autoridades para lidar com a prevenção das IST não têm proporcionado alterações satisfatórias no

10 Atualmente denominado “Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais”.

11 “A proposta resulta da parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Saúde, com o apoio da Unesco e do Unicef, na perspectiva de transformar os contextos de vulnerabilidade que expõem adolescentes e jovens à infecção pelo HIV e à AIDS, a outras doenças de transmissão sexual e à gravidez não-planejada” (BRASIL, 2006, p.16).

12 A ação do Ministério gerou descontentamento no Departamento fazendo com que Eduardo Barbosa e Rui Burgo, diretores-adjuntos do órgão pedissem demissão (ESTADÃO, 2013).

13 Lista Nacional de Notificação Compulsória - Portaria Nº 204, de 17 de fevereiro de 2016.

comportamento da população em geral. Identificar os aspectos que interferem na formação da concepção individual de risco torna-se imprescindível para elaboração e direcionamento das políticas de prevenção.

Nos jovens, há especificidades que devem ser contempladas, objetivando superar a perspectiva das campanhas pontuais, das ações pautadas na lógica restritamente biológica, que acabam por limitar sua capacidade de interação com o público em questão. Então, para uma política de prevenção das IST mais eficaz, deve-se valorizar o olhar do jovem acerca de sua realidade, tornando-o protagonista das ações a serem

formuladas. Deve-se garantir que haja diversidade nas estratégias de prevenção, para a que população tenha condição de optar livremente e conscientemente, por aquelas que lhe sejam mais confortáveis.

O uso do preservativo só passará a ser um hábito constante, melhor incorporado no cotidiano, quando deixar de ser um tabu, com a prevenção encarada no processo de formação cidadã por meio de políticas sociais permanentes, transpondo o espaço institucional da educação formal, antes da iniciação sexual dos jovens e sem o peso da “moralidade” que limita o avanço dessa discussão.

REFERÊNCIAS

AYRES, J.R.C.M., FRANÇA JÚNIOR, I., CALAZANS, G.J e SALETTI FILHO, H.C. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Orgs.). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. pp. 117-140.

BRASIL. Ministério da Saúde. Carnaval 2017 – Ministério da Saúde alerta jovens sobre importância do uso da camisinha. Disponível em <<http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2017/fevereiro/21/Campanha-de-carnaval-2015.pdf>> Acesso em: 10 Abr 2017.

_____. Ministério da Saúde. Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional, nos termos do anexo, e dá outras providências. Portaria nº- 204, de 17 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2016/prt0204_17_02_2016.html> Acesso em: 28 Set 2017.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. PEP (Profilaxia Pós-Exposição ao HIV). 24/04/2017. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/pep-profilaxia-pos-exposicao-ao-hiv>. Acesso em: 15 Set 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Profilaxia Pré-Exposição (PrEP) de Risco à Infecção pelo HIV. 2017. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2017/protocolo-clinico-e-diretrizes-terapeuticas-para-profilaxia-pre-exposicao-prep-de-risco>> Acesso em 28 Set 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das Infecções Sexualmente Transmissíveis, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. Prevenção Combinada do HIV. 2017. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2017/prevencao-combinada-do-hiv>> Acesso em: 29 Set 2017.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico – AIDS e DST. 2016. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/publicacao/2016/5929_1/boletim_2016_1_pdf_16375.pdf> Acesso em: 16 Jun 2017.

_____. Ministério da Saúde – Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico – Sífilis, 2016. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pt-br/pub/2016/boletim-epidemiologico-de-sifilis-2016>> Acesso em: 24 Jun 2017.

_____. Ministério da Saúde – Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Pesquisa de conhecimento, atitudes e práticas na população brasileira – 2013. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006. 2014. Disponível em: Acesso em 20 Set 2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas. 2006. 24 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf Acesso em 24 de set de 2017.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Orgs.). Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. pp. 39 -5. Disponível em < <http://www.fo.usp.br/wp-content/uploads/AOconceito.pdf>> Acesso em 13 Jun 2017.

ESTADÃO. Polêmica em campanha para prostitutas gera onda de demissões na Saúde. 2013. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,polemica-em-campanha-para-prostitutas-gera-onda-de-demissoes-na-saude,1039128>> Acesso em: 27 Set 2017.

FLEURY, S.; OUVÉRY, A. M. Política de saúde: uma política social. In. Giovanella, L.; Escorel, S.; Lobato, L. de V. C.; Noronha, J. C. de; Carvalho, Antonio I. de. Políticas e sistema de saúde no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2 ed., rev., amp; 2012.

GRECO, D. B. Trinta anos de enfrentamento à epidemia da Aids no Brasil, 1985-2015. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2016, vol.21, n.5, pp.1553-1564. ISSN 1413- 8123. Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v21n5/1413-8123-csc-21-05-1553.pdf> Acesso em 04 de jul de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>> Acesso em 15 ago 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Crescente resistência aos antibióticos obriga alterações no tratamento recomendado para infecções sexualmente transmissíveis. 2016. Disponível em: <http://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5209:crescente-resistencia-aos-antibioticos-obriga-alteracoes-no-tratamento-recomendado-para-infeccoes-sexualmente-transmissiveis&Itemid=812> Acesso em: 07 Jul 2017.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Plano de Ação para a prevenção e o controle do HIV e de infecções sexualmente transmissíveis 2016-2021. 2016. Disponível em: <<http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/34077>> Acesso em: 07 Jul 2017.

PARKER, R. O fim da AIDS? 2015. Disponível em: <http://abi aids.org.br/wp-content/uploads/2015/11/FIM_da_AIDS_capaverm_jan2016.pdf> Acesso em 20 de Mar 2017.

SEFFNER, F. e PARKER, R. Desperdício da experiência e precarização da vida: momento político contemporâneo da resposta brasileira à aids. Interface (Botucatu) [online]. 2016, vol.20, n.57, pp. 293-304. Epub 16-Fev-2016. ISSN 1807- 5762. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0459>. Acesso em: 27 Set 2017. SOARES, L. T. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo, Cortez, 2002.

TOLEDO, M. M.; TAKAHASHI, R. F.; DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C. Elementos de vulnerabilidade individual de adolescentes ao HIV/AIDS. Rev. Bras. Enferm. [online]. 2011, vol.64, n.2, pp.370-375. ISSN 0034-7167. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000200024>. Acesso em: 12 Set 2017.

UNAIDS. Get on the Fast-Track: the life-cycle approach to HIV. 2016. Disponível em: <http://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/Get-on-the-Fast-Track_en.pdf> Acesso em: 02 Jul 2017.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS E GÊNERO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

RIBEIRO, Natália Soares

UENF

E-mail: natysoaresribeiro@hotmail.com

NASCIMENTO, Giovane do

UENF

E-mail: giovanedonascimento@gmail.com

Resumo:

O artigo a ser desenvolvido tem por objetivo apresentar, de forma introdutória e por meio de uma revisão de literatura, a pesquisa de doutorado em andamento, vinculada ao programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, cujo tema se relaciona ao papel da mulher nas expressões culturais afro-brasileiras tradicionais do município de Campos dos Goytacazes (RJ), privilegiando algumas manifestações tradicionais, tais como: o jongo, o fado e uma manifestação cultural específica da região denominada Mana-Chica, observando as possíveis relações entre essas expressões culturais. Também apresentará alguns fragmentos da entrevista realizada com Lúcia Talabi, Superintendente da Igualdade Racial em Campos dos Goytacazes- RJ. A pesquisa, iniciada em abril de 2017 pretende, a partir de uma investigação empírica, analisar a participação feminina nestas expressões culturais, bem como empreender um estudo que permita identificar e mapear as danças de origem africanas que compõem a história do município e se de fato estas contribuem para reforçar a identidade da mulher negra. Nesse sentido, prevê além da revisão bibliográfica sobre o tema, a qual aponta para uma carência em relação a esse enfoque, um mapeamento das danças no território, através da observação de campo e de entrevistas semiestruturadas com as principais lideranças femininas e participantes das danças, fomentando a discussão da referida temática, no intuito de subsidiar ações que contribuam para a construção de políticas culturais, sociais que reforcem a história negra da cidade.

Palavras-chave: Manifestações afro-brasileiras; Gênero; Cultura.

Abstract: The article to be developed aims to present, in an introductory form and through a literature review, the ongoing doctoral research, linked to the Graduate Program in Social Policies of the State University of the Northern Fluminense Darcy Ribeiro, whose theme is related to the role of women in the traditional Afro-Brazilian cultural expressions of the municipality of Campos dos Goytacazes (RJ), privileging some traditional manifestations such as the jongo, fado and a specific cultural manifestation of the region called Mana-Chica, observing the possible relations between these cultural expressions. She will also present some fragments of the interview with Lúcia Talabi, Superintendent of Racial Equality in Campos dos Goytacazes - RJ. The research, started in April 2017, intends to analyze the female participation in these cultural expressions, as well as to undertake a study that identifies and maps the African dances of origin that make up the history of the municipality and if in fact these contribute to reinforce the identity of the black woman. In this sense, it provides a bibliographical review on

the theme, which points to a lack of this approach, a mapping of dances in the territory, through field observation and semi-structured interviews with the main female leaders and participants in the dances, promoting the discussion of this theme, in order to subsidize actions that contribute to the construction of cultural and social policies that reinforce the black history of the city.

Keywords: Afro-Brazilian manifestations; Genre; Culture.

Introdução

As manifestações culturais tradicionais afro-brasileiras se encontram em progressivo apagamento em Campos dos Goytacazes -RJ, conforme aponta Lifschitz (2008a). Os redutos rurais das danças negras, refiro-me às comunidades rurais quilombolas, deixam, progressivamente, de se reunirem em rodas e entoarem seus cântigos que rememoram a África ancestral. Do mesmo modo as “compensações” legais em relação ao negro, que ocorreram com maior ênfase no Brasil após o ano de 2003¹, encontram diversos entraves para serem concretizadas.

As mesmas visam, de certa forma, possibilitar o fortalecimento das expressões e contribuições culturais do povo africano tornado escravo por mais de 300 anos em território nacional. Tal fato é apontado por autores como Silva (2015) e Ribeiro (2011) ao estudarem comunidades de remanescentes de quilombos em Campos dos Goytacazes.

Algumas dificuldades se dão no reconhecimento pelo próprio grupo de características comuns, ou até dificuldade de reconhecimento identitário enquanto negro e remanescente quilombola.

Segundo Silva (2015) há fatores que influenciam no aceite da identidade negra, como por exemplo, os padrões estéticos valorizados socialmente:

Para o negro, no exercício de seu cotidiano, assumir a negritude significa assumir uma luta feroz contra o peso massacrante de toda a sociedade. É ser, agir e pensar ininterruptamente contra as mais desveladas ou disfarçadas formas de discriminação. É assumir uma condição desgastante de enfrentamento, o que o leva, muitas vezes, a “negar” a sua verdadeira identidade como forma de autodefesa psicológica e social. (REIS, 2003, p.52 apud SILVA, 2015, p.37)

Assumir-se negro significa ter que enfrentar, diariamente, todos os preconceitos e formas de violação a que os negros ainda estão submetidos, na medida em que, historicamente, os símbolos que estipularam e reforçaram a condição do negro em posição subalterna continuam naturalizados e enraizados culturalmente. Essa pode ser uma das possíveis explicações para o obscurantismo das manifestações culturais afro-brasileiras no município estudado.

Essa cidade, apesar de concentrar uma das maiores populações afrodescendentes do Brasil (50,7% da população se declarou negra e parda segundo o censo 2010, IBGE), não tem conseguido traduzir visibilidade a essas manifestações no contexto cultural

1 Refiro-me a criação de algumas leis, como: lei nº. 10.678/2003 que cria a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); o Estatuto da Igualdade Racial que entra em vigor com a sanção da lei nº. 12.228/2010; a política de cotas para universidades e inclusão da história afro-brasileira nos currículos educacionais.

atual. Nas palavras de Lifschitz (2008^a, p.3) “a presença da cultura negra “campista” é quase inexpressiva”.

Segundo ele, Campos além de não conseguiu produzir representações culturais aparentes também, não foi capaz de aglutinar um grupo coeso, identitariamente, que possibilitasse reivindicações políticas e publicizasse os problemas vivenciados pelo negro. E se somarmos a esse dado o fato de que o município foi o último do estado a abolir a escravidão e que até o final do século XIX abrigava a maior população de escravos de toda a província do Rio, nos perguntaríamos o porquê de não vermos mais o jongo, a mana-chica, o fado, candomblé, entre outras expressões culturais tradicionais de origem africana sendo desenvolvidas nas comunidades negras.

Lifschitz (2008a) expõe que estas estão “debilmente” colocadas no imaginário e na produção simbólica atual da cidade. Nesse vácuo de vinculações das comunidades tradicionais aos saberes e práticas destas manifestações, instituições públicas e privadas, ONGS, prefeitura, e outras têm atuado em Campos no sentido de reconstruir tais saberes (Lifschitz, 2008b). Da mesma forma, o que contribui para o ocultamento dessas expressões culturais é o avanço das religiões neopentecostais, que marcam, segundo o autor (Op.cit, 2008), forte presença nos quilombos de Campos dos Goytacazes e, em geral, atribuem às religiões de matrizes africanas pacto com a feitiçaria e malignidade. Tal fato foi também apontado por Ribeiro (2011) e Silva (2015).

Segundo Silva (2015), por meio de levantamento de dados, junto a Superintendência de Igualdade Racial do Município Campos tem 17 comunidades quilombolas e apesar disso, conforme já apontado por Lifschitz (2008a), raras são as que praticam o jongo ou outra dança afro-brasileira. Ele se questiona “Em que medida, estes padrões persistem ou estão sendo modificados ou resignificados no contexto dos hibridismos contemporâneos considerando o impacto de novos cenários produtivos e culturais como a nova economia do petróleo e da difusão das religiões pentecostais?” (p.2).

A pesquisa ora apresentada, por meio de uma revisão de literatura, busca identificar tais expressões culturais no sentido de contribuir para reavivá-las e ampliá-las, buscando fazer jus ao passado/presente negro de Campos dos Goytacazes. Por isso, o estudo das simbologias dessas manifestações e da participação feminina nas danças afro-brasileiras é de suma importância para fomentar políticas culturais que possam refletir uma sociedade mais justa e plural. Contribuindo, nesse sentido, para a desnaturalização dos estigmas direcionados à população negra e de valorização da “África”.

A abordagem proposta se difere da apresentada acima, na medida em que visa analisar de que forma tais expressões tem sido resignificadas, o que representam os pontos ou sonoridades das rodas de danças, qual o papel atribuído à mulher nas manifestações culturais afro-brasileiras e o que significam suas expressões corporais por meio das sonoridades. Conforme afirma Maroun (2013) elas têm sido as principais transmissoras da educação não -formal e da propagação dessas expressões culturais para os mais jovens e crianças.

A figura da mulher tem sido central no município em questão. Por meio da entrevista com a Superintendente de Igualdade Racial, Lúcia Talabi (2017) sabemos da existência de duas rodas de jongo na cidade, nas quais duas mulheres atuam à frente da preservação

dessa expressão, são elas: “Noinha” e “Neusinha da Hora”. Nesse sentido, torna-se imprescindível uma pesquisa que garanta uma análise de gênero dentro dessas manifestações. Bem como, uma investigação que possa pensar alternativas junto às comunidades e realizar a devolução dos dados estudados acerca de sua própria riqueza, podendo subsidiar políticas culturais. Assim, o presente trabalho se constitui num esforço de levantamento bibliográfico inicial que possa subsidiar a referida pesquisa.

O Corpo Negro Resistência – possíveis abordagens teóricas para o entendimento do fenômeno das danças Afro-brasileiras

Como parte de uma linguagem específica, as manifestações afro-brasileiras, por meio dos sons e movimentos corporais demonstram elementos simbólicos, integrantes do aspecto coletivo/cultural mais amplo, ou seja, é possível evidenciar aspectos de similaridades com a “África”, bem como com os novos significados que foram e são adquiridos constantemente por meio das construções/recriações humanas. E é possível, dessa forma, dizer que os corpos portam simbologias que podem ser compreendidos como integrantes da cultura. “As convenções da linguagem sempre são, em alguma medida, relativas, pois como um elemento da contínua invenção do mundo a própria linguagem está sempre no processo de ser inventada” (WAGNER, 2010, p.259).

Isso implica que os atores sociais sempre estão num processo de reinvenção de si mesmos e de seus contextos. Wagner (2010) chama esse processo permanente de mudança cultural de “invenção da sociedade” (p.248). Hikiji (2000) analisando Seeger (1987) alegou que a música é fundamental para a interpretação de processos sociais e, também, para a organização do grupo. Wisnik (1999), ainda, alega que o som é responsável por estabelecer “o elo comunicante do mundo material com o espiritual e invisível” (p. 28), ou seja, com as simbologias e sentidos da cultura. Ou até sugerir a utilização dos cantos como um laço mágico, capaz de fazer transcender, o que ocorre em diversas culturas.

Assim, os fenômenos artísticos, segundo Geertz (2008) participam de uma “teia de significados” tecida pelos próprios homens. O autor supracitado faz considerações acerca das dificuldades das ciências, e especificamente da semiótica, em dar conta desses fenômenos, pois não conseguem exprimir a partir de estrutura linguística as sensações que as expressões artísticas são capazes de provocar. Ou seja, a linguagem formal e abstrata sempre estará aquém da complexidade e da especificidade do fenômeno, estando distanciada do mundo físico onde se dão as percepções por meio do corpo.

Estudar a música, a dança e sua significância enquanto elemento instituinte cultural pressupõe recuperar um olhar sobre a sensibilidade. Para Bornheim (2001) a fim de compreender o fenômeno artístico do som é necessário encontrar um elo entre esse e a percepção, que seria o corpo. O corpo é o meio que se impõe e legitima os fenômenos sensíveis. O corpo, como parte do mundo é o que permite que o som impacte os homens, porque o próprio corpo é, também, sonoridade. Assim, o autor estabelece a vivência, a experiência dos fenômenos pelo ser que é mundano. Isso é o que precisa ser resgatado.

Gumbrecht (2010) se manifesta na mesma direção de Bornheim, para ele os signos linguísticos, em muitos momentos, são limitados ao tentar traduzir ou expressar a riqueza dos fenômenos que são mundanos. Nesse sentido, exerce uma crítica à tradição

metafísica que supervalorizou a abstração se desconectando do mundo. Por isso, nos propõe a produção da presença, representada como quebra ou fratura da tradição das ciências hermenêuticas, que creem poder interpretar todas as coisas, ou melhor, que o mundo só faz sentido mediante a interpretação e significação fornecida por um observador/pesquisador.

Não se trata de anular a importância da hermenêutica para compreensão dos fenômenos, mas de entender que apenas ela não dá conta da complexidade desses fenômenos. Assim, propõe a “coisidade do mundo”- a presença, que é deixar-se impactar e ao mesmo tempo impactar, retomando o conceito de “Dasein (ser-aí ou ser-no-mundo)” heideggeriano que se refere à forma como os homens estão em contato com as demais coisas do mundo, na medida em que são espacializados. Isso significa valorizar os sentidos como forma de fazer ciência. O fenômeno só pode ser compreendido mediante a experimentação das sensações e é preciso reconhecer que a interpretação possui um limite nesse quesito.

Retomar a corporeidade para o entendimento das manifestações afro-brasileiras nos faz compreender que som, ruído, silêncio são formas de comunicação que devem levar o corpo em consideração de modo a se aproximar dos significados que os atores atribuem as suas práticas culturais e aos seus modos de vida. O som é onda que vibra e nos atinge, fazendo pulsar, influenciar na respiração, na frequência cardíaca e se expressar nos corpos, da mesma forma que esses expressam também sonoridade (WISNIK, 1999).

O som, como onda física é sentido pelo corpo, sendo interpretado pelo cérebro, adquirindo sentido, ou seja, ele ocorre em determinado período e em dada frequência. É oscilação, movimento que necessita de pausa para se manifestar e faz com que diversas culturas o tomem como essência universal, substância da natureza que pode ser apropriado de diferentes maneiras, com percepções distintas.

O corpo humano também emite e interpreta o som, temos a pulsação. Segundo o autor, o corpo/mente é um medidor de frequência e como tal captamos os sons disponíveis no mundo para “ler o tempo e o som”(p.19)

Os sons são emissões pulsantes, que são por sua vez interpretadas segundo os pulsos corporais, somáticos e psíquicos. As músicas se fazem nesse ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam porque se interpenetram (WISNIK,1999,p.20)

É a “periodicidade” das vibrações que faz com que escutemos o que chamamos de notas musicais. Ritmo, melodia, durações e alturas dependem umas das outras para que exista música. E o corpo humano consegue captá-la segundo o ritmo alfa (referência entre duração e altura), ponto de afinação humano diante das demais escalas rítmicas do mundo. Ele é quem diferencia o que nos é perceptível e imperceptível (WISNIK, 1999).

A música no mundo se constitui como atrito, como diversos sinais sonoros sobrepostos uns aos outros, pulsando em frequências distintas. “Se o mundo fosse sinusoidal, um grande conjunto de ondas pulsando na mesma frequência, não haveria música” (p.23). Ou seja, a condição para que exista música é complexidade, a sobreposição, a diversidade. Já o ruído representa uma “mancha”, pois soa desordenadamente sem uma frequência.

Ao fazer música, as culturas trabalharão nessa faixa em que som e ruído se opõem e se misturam. Descreve-se a música originariamente como a própria extração do som ordenado e periódico do meio turbulento dos ruídos (WISNIK, 1999,p.27)

Os sons percebidos por determinada cultura estará em constante relação com os ruídos, buscando reestabelecer a ordem e a estabilidade do mundo em meio ao caos. O autor sinaliza que as diversas músicas modais tem por objetivo “invocar o universo para que seja cosmos e não caos”(p.27). A música se consolida apenas como impalpável e invisível no imaginário social-histórico, se fazendo através dos corpos.

Isso significa dizer que a música contribui grandemente para a formação do imaginário social. Apesar de não ser visível e não poder ser apreendida enquanto fenômeno pela linguagem vulgar tem um produto/resultado final claro: participa do processo de construção e recriação da própria sociedade e anuncia o novo. O ritmo compõe todas as percepções e nesse sentido, falar das danças e das expressões corporais afro-brasileiras é falar de música e compreender o ritmo como determinante da organização social, entendendo como os atores a percebem e dão significado ao seu mundo, como a dança e música elucidam fenômenos e contribuem na afirmação identitária.

A importância da discussão acerca do corpo e o retorno à sensibilidade adquirem especial relevância junto à temática das expressões culturais afro-brasileiras, na medida em que segundo Cezar (2015) os negros escravizados no Brasil chegaram apenas com seu corpo da África. Este se estabeleceu no país como reduto que demonstra a resistência e as “possibilidades” de ser negro, apesar de tamanha repressão até mesmo de suas manifestações e capacidades inventivas. Tal corpo submetido às torturas, abusos de diversas formas, como o tráfico, trabalho forçado e violência sexual se viu tendo que se criar e ser inventivo como forma de preservar parte de sua cultura, que se expressava nele.

O corpo constituiu, porém, o único meio e suporte do qual o negro escravo dispunha para ser, agir e se relacionar naquele contexto social. Toda e qualquer atividade que possibilitava o exercício da liberdade do corpo era valorizada enquanto tal pelo negro. Exatamente por isso as festas de coroação de simbólicos reis e rainhas de nação foram tão importantes (Mello e Souza, 2002 apud Cezar, 2015,p.364).

As formas de expressões corporais negras são de alta relevância, na medida em que o corpo se estabeleceu como o meio de transmitir a cultura dos povos que vieram da África. As congadas, estudadas pela autora acima, demonstram que tal expressão se centra numa dança dramatizada que culmina na coroação do rei e rainha congo. Desenvolvidas no território nacional permitiram que se recriasse práticas religiosas da África ancestral. Essa foi a principal festa dos negros no Brasil, incentivadas e promovidas pelas irmandades católicas, com a encenação ocorrida em frente a uma igreja católica. Por possuir “matrizes estéticas africanas e católicas” atraía grande público.

Os negros vindos da África pertenciam às diferentes culturas, como Sudanesa (Iorubas, Jejes, Fanti, Achanti) Sudanesa Islamita (Huanças, Tapas, Mandingas e Fulas) e Bantu (Angolas, Gongos e Moçambicanos). Sendo que as que mais contribuíram para a arte popular brasileira foram os sudaneses e os bantus (Ellmerich, 1987, apud Milan e Soerensen, 2011).

Apesar das tentativas pós-abolicionistas de apagar o passado nefasto da escravidão, com medidas que autorizavam até a realização de fogueiras que pudessem queimar qualquer tipo de documento identificado com tal prática; do fortalecimento das teorias de embranquecimento da população, as danças, as religiões, as práticas sociais, as artes plásticas, culinária, sobreviveram e preservam a história do negro no Brasil (Milan e Soerensen, 2011).

A construção simbólica exercida durante a escravidão e pós-abolicionista estabeleceu que a cultura trazida pelos negros é ruim, maligna e que batuques (referência às sonoridades representadas por esses) estão atrelado a feitiços e que deveriam ser reprimidos. Segundo os autores (op cit) as danças afro estão ligadas a um culto e uma música, mantendo estreitas relações com a arte e religião.

As diversas culturas negras que aportaram no Brasil se mesclaram numa gama de variedades dançadas e, dessa forma, surgiram os ritmos urbanos de influência negra, como o lundu. Para Guerra (2009, s.p), o “Lundu descende direto dos batuques africano, e considerado a primeira música afro-brasileira”; o samba urbano mantém viva, embora modificada, a herança cultural trazida pelos escravos; e o batuque é uma das danças folclóricas mais antigas e populares trazida pelos negros africanos. Os meneios vivazes das ancas e o sapateado caracterizam a dança do jongo (também chamada de caxambu e voltado para o divertimento) e, mais recentemente, o pagode, o Rap e o hip-hop – todos ritmos de herança negra (Milan e Soerensen, 2011, p. 5)

É importante a compreensão de que a música brasileira é vasta, rica e se respalda em diversas influencias: europeia, africana, entre outras culturas. Havendo uma mistura, não é possível entendê-la a partir de um “purismo” ou de concepções cristalizadas num estudo acerca de suas origens. Para Andrade (1972) é necessário romper com a perspectiva que trata e valoriza a música brasileira como exótica a fim de apreender seus sentidos e hibridismos. Ao valorizar as populações tradicionais e suas composições se contrapõe às elites da época que inspiradas num *modus operandi* europeu estético buscavam reprimir “os batuques” dos negros, por exemplo. Falar do nacional, nessa vertente, é ressaltar as produções e modos de vida popular. Assim, seu trabalho têm um forte cunho social na defesa de um projeto nacional.

Nesse contexto, analisar a participação feminina nessas danças pressupõe investigar também um pouco do papel da mulher negra nessa teia de significados que chamamos de cultura, na medida em que a teoria da arte é a própria teoria da cultura e a primeira está submetida à segunda. Para além disso, pode-se captar por meio das mesmas um tempo passado/presente, compreendendo a vivacidade e capacidade de reinvenção que essa forma de arte adquire.

Percebe-se, dessa forma, que a influências dos negros na cultura brasileira são inúmeras, perpassando as novas formas de manifestação na música, como o samba (mais antigamente), o hip-hop e o rap. Para este trabalho interessa as expressões dançadas tradicionalmente em Campos dos Goytacazes e que permitiram o surgimento dessas contribuições musicais recentes. O próximo item, então, se destina a levantar um debate sobre alguns tipos dessas, em especial o fado, o jongo e a mana-chica.

Manifestações de danças tradicionais afro-brasileiras em Campos dos Goytacazes

O Fado, segundo Abreu (2013), não se constitui como objeto de muitos estudos, principalmente aqueles que se relacionam à dança dos negros no Brasil. Tem suas origens e performances polêmicas, não sabendo se de fato descendeu do lundu. Fica sempre em segundo plano, já que se reconhece o fado português, mas a contribuição negra continua escamoteada. Alguns autores apresentam semelhanças na performance com o lundu, chegando a ser identificado por autores, como Boscarino (2010, apud Abreu, 2013) como uma dança voluptuosa e erótica, enquanto Tinhorão (1988, apud Abreu, 2013) afirma que nunca embarcou nos navios negreiros.

Para a autora (op. Cit) há a presença do Fado no sudeste e na região norte-fluminense. Ela identificou que essa dança está presente na comunidade quilombola de Machadinha (Quissamã, RJ) e em Campos, no quilombo de lagoa feia ou Dores, localidades próximas à Machadinha, separadas pela Lagoa Feia. No entanto, o fado identificado nesses dois lugares diz respeito a uma dança de pares soltos, cantada com o acompanhamento do pandeiro.

O fado é uma dança afro-brasileira, existente no Norte Fluminense dos tempos do engenho do açúcar. Pais (2012), por meio de outras fontes históricas encontradas em Lisboa, acredita que realmente descenda do Lundu em solo brasileiro e que foi sofrendo modificações ao embarcar nos navios para Portugal. Alega, que para sobreviver nesse país, foi obrigado a se adaptar para um fado mais “contido” já que em finais do século XIX, o regime salazarista proibia os fados noturnos, que costumavam ser dançados nas periferias e “bordéis” de Portugal. Assim, especula que o início do Fado, antes de ser conhecido como um lamento tendo o acompanhamento da viola, como é conhecido atualmente, já foi dançado, possuindo sapateado e palmas, tendo por acompanhamento pandeiro, viola.

Em Quissamã (RJ) existe resquícios desse fado dançado, o que a Abreu (2013) diz ter encontrado em Campos também. Embora, no último município se assemelhe ao jongo, pela descrição da autora. Na primeira cidade, Pais (2012) relata que a origem dessa dança continua sendo um mistério, apesar de algumas fontes datarem a prática dessa manifestação no século XVIII. Abaixo pode-se observar algumas suposições sobre como surgiu e a forma como se dança.

Há quem o considere originário das quadrilhas que acompanharam D. João VI na sua ida para o Brasil e que depois animaram as festas dos senhores coloniais, sendo posteriormente recriadas por escravos e serviçais; há também quem o assemelhe ao “vira português” e ainda quem o tome como derivação de um “fandango de negros”. Porém, no mito popularmente mais enraizado reivindica-se que “o fado é de Deus!” Para alguns fadistas, Jesus mesmo chegou à região de pandeiro e viola debaixo do braço e por isso o fado é dançado em cruz. Violas e pandeiros acompanham este fado dançado e cantado – por vezes, ao desafio. Embora com variações, a dança evoluiu em grupos de quatro pessoas (dois homens e duas mulheres) cujos pares se cruzam depois de um forte sapateado e batimento de palmas por parte dos homens (outrora usavam-se tamancos). Enquanto isso, as mulheres rodopiam ou balanceiam-se com leveza. (PAIS, 2012, p.14)

As canções no fado se assemelham aos pontos construídos pelos repentistas. A afirmação de que o Fado é Deus e por isso se dança em cruz, se contrapõe à prática do jongo, que possui uma vinculação com as religiões de matrizes afro. Talvez isso

explique a dificuldade de preservação dessa manifestação ou as novas adaptações que tem sofrido para se manter.

Passemos, então, a falar do jongo. É uma manifestação de relevância no sudeste e trazida pelos negros bantus. Embora alguns autores diferenciem caxambu do jongo é muito comum abordagens que utilizem esses dois nomes como sinônimos. Assim, conhecido, também, como caxambu e tambu, o jongo se tornou patrimônio imaterial do Brasil em 2005 pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN)². É uma expressão que inclui a dança coletiva em formação de roda, com performances complexas que movimentam todo o corpo, com a presença da percussão dos tambores e relacionado às práticas religiosas afro-brasileiras. Além disso, possui um estilo vocal “composto por frases curtas cantadas por um solista e repetidas pelos outros participantes” (Pacheco, 2007, apud Maroun, 2013).

O jongo, no Brasil, se consolidou como uma importante ferramenta de comunicação entre os negros escravizados nas lavouras de cana-de-açúcar. As metáforas, linguagem cifrada, utilizadas nos pontos (canção) do jongo permitiam avisar a chega do capataz ou senhor de engenho e mesmo realizar “piadas”. Nessa dança os cantadores se desafiavam em versos e em, geral é dançado nas festas de devoção religiosa (Maroun, 2013).

Segundo Abreu (2013), em Campos dos Goytacazes o jongo já foi dançado por inúmeras comunidades camponesas: Outeiro, Conselheiro Josino, Guandu, Ribeiro do Amaro, Travessão, Quilombo de Lagoa Feia, Dores de Macabu, Lagoa de Cima, Quilombo de Conselheiro Josino, Morro do Coco, Santa Cruz, Imbé, Baixada Campista, Fazenda Sertão, Ururai e em comunidades urbanas como: Baleeira, Caju, Morro de Fátima (hoje entre Santa Rosa e Custodópolis), Parque Guarus.

A autora (2013) afirma que isso tem se perdido e aponta para a ausência de pesquisas que possam contribuir para a revitalização histórica e cultural do município de Campos. Um dos motivos apontados para explicar tal fato é que os jovens acreditam que o futuro está na cidade, o que compromete o reforço de sua questão identitária e da preservação da cultura campesina, onde se davam essas manifestações com maior ênfase.

Soares (2004), em seu trabalho sobre as manifestações tradicionais em Campos dos Goytacazes, com a contribuição do Dicionário do folclore brasileiro, afirma que o jongo possui a formação de roda que gira em sentido lunar, ou seja, contrário ao sentido do relógio, algo corriqueiro em danças africanas. Tal dança possui sempre o acompanhamento de instrumentos de percussão, como pequenos e grandes tambores (um grave- caxambu ou tambu e um agudo- candongueiro). Utilizam para a construção dos mesmos tronco de árvore e pele de animal, confeccionados em determinados períodos do ano, possuindo uma relação com a natureza. As canções ou pontos se dão de um solista que canta os versos e os demais participantes da roda respondem em coro. Há a presença nas rodas das umbigadas ao centro, enquanto os demais fazem passos no entorno ao som dos tambores.

“O jongo é uma dança profana para o divertimento, mas uma atitude religiosa permeia a festa. Antigamente só os mais velhos podiam entrar na roda. Os jovens

² Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf Acesso em: 21 de novembro de 2016.

ficavam de fora, observando. Os antigos eram muito rígidos com os novos e exigiam dedicação e respeito para ensinar os segredos ou “mirongas” do jongo, e os fundamentos dos seus pontos”³

A linguagem dos pontos, sendo metafórica, nas rodas de jongo havia a disputa de sabedoria, de quem recitava e por parte daquele que decifrava. Alega-se que aquele que era apontado para decifrar um ponto precisava fazê-lo naquele momento, podendo ficar enfeitado, “amarrado” se não desatasse o ponto. A festa acontecia nas noites, o terreiro era iluminado com tochas e armavam uma barraca de bambu do outro lado, onde tinha arrasta-pé até que o jongo fosse iniciado pela mulher mais idosa.

À meia noite, a negra mais idosa e responsável pelo jongo interrompe o baile, sai da barraca e caminha para o terreiro de “terra batida”. É hora de acender a fogueira e formar a roda. As fagulhas da fogueira sobem para o céu e se misturam com as estrelas. Ela se benze nos tambores sagrados, pedindo licença aos pretos-velhos-antigos jongueiros que já morreram-para iniciar o jongo. Improvisa um verso e canta o primeiro ponto de abertura. Todos respondem, cantando alto e batendo palmas com grande animação. O baticum dos tambores é violento. O primeiro casal se dirige para o centro da roda. Começa a dança (NATURA, s/d).

Envolto nesse mistério que é o jongo, os pontos podem adquirir diversos significados, pode se referir a abertura ou licença, com o objetivo de iniciar a roda; louvação para saudar o anfitrião ou os jongueiros velhos; visaria para alegrar a comunidade; porfia, quando se refere ao desafio e teste de sabedoria de um jongueiro para o outro; encanto, quando busca-se enfeitar outro jongueiro com o ponto; encerramento ou despedida, quando o dia já está amanhecendo, se saúda o início do dia e o término de outro.

O jongo em Campos que já foi dançado em diversas localidades da cidade, hoje se encontra escassamente presente como manifestação do município. A mais famosa jongueira de Campos foi Maria Anita que residia no bairro de Custodópolis (Guarus) e batia jongo em seu terreiro neste bairro, o qual, segundo Soares (2004) é onde se dá a maior concentração de negros no município. Outra jongueira que aparece em seu trabalho é Maria Matheus, moradora do Parque Rosário e também realizava diversas rodas de jongo que perduravam pela madrugada. Maria do Rosário foi muito famosa até os anos do pós-guerra, até a década de 1960, depois Maria Anita é que ficou muito conhecida na década de 1970 até os dias atuais (SOARES, 2004).

Atualmente, quando se indaga sobre o jongo na cidade, comumente nos apontam duas jongueiras, responsáveis hoje pela manutenção dessa dança no município, “Noinha” e Neusinha da Hora”. O jongo de Noinha, Geneci Maria da Penha, é considerado patrimônio imaterial de Campos. Seu grupo se chama Congola e reuni 20 pessoas entre parentes e amigos que se reúnem no quintal de sua casa e realizam apresentações em datas comemorativas da cidade. Noinha, que é auxiliar de enfermagem, possuindo apenas 4 anos de estudo, lançou em 2010 um livro, onde conta um pouco da história do jongo no município e se chama “A voz do tambor - um mapeamento histórico do jongo em Campos dos Goytacazes”. Ela relata:

Deixaram que pessoas que não eram protagonistas contassem a nossa história. Agora armazenei conhecimento para que o jongo não se perca. Tínhamos dois grupos por

3 Do livro “Jongos do Brasil”, um dos projetos que conta com registro sonoro e visual aprovado pelo segundo edital nacional do “Natura Musical”, da pesquisa do jornalista e músico Marcos André.

bairro em Campos. Os mestres faleceram, os filhos não deram continuidade ou mudaram de religião. Hoje somos apenas três grupos⁴.

Já Neuzimar da Hora⁵, conhecida como “Neusinha”, animadora cultural do município organiza as rodas para apresentações e mantém um grupo “CIA gente de teatro”, com o intuito de preservar as manifestações culturais afro-brasileiras em Campos.

Outra iniciativa com o objetivo de valorização do jongo em Campos foi o “Fala Couro”, grupo de pessoas de diferentes formações que, sem registro formal, tinham por objetivo revitalizar o jongo na cidade. Uma das fundadoras desse projeto foi Lúcia Talabi, hoje Superintendente de Igualdade Racial do Município, produtora cultural. Quanto a esse projeto ela alega:

O Fala Couro era justamente um nome que a gente deu pra um projeto de revitalização de jongo em Campos. Revitalização como patrimônio imaterial. Era um projeto, a gente não chegou a registrar. Era mais um resgate, não gosto dessa palavra, mas a gente investia na revitalização do jongo. O Fala Couro acabou parando... Fala Couro era uma referência a Maria Cobrinha, quando ela entrava na roda ela dizia “Fala Couro!” A gente queria o que com esse projeto? Justamente envolver essas pessoas com essa situação. Acabou mais ou menos em 2009. (TALABI, julho de 2017)

O trabalho do projeto era incentivar por meio da organização das rodas de jongo a prática e vivência dessa manifestação. Infelizmente, foi extinguido por algumas divergências entre os integrantes do grupo. Segundo Lúcia Talabi, a intenção era, principalmente, valorizar o trabalho de Maria Cobrinha como mestre jogueira. Além disso, buscou-se fazer um trabalho de catalogar outros mestres jogueiros existentes no município.

Os jogueiros estavam espalhados. Eu andei muito por guarus. Me falavam da existência de pessoas no turf, mas não consegui contato. Em guarus tinha Maria Cobrinha, oriunda do jongo de Maria Anita em Custodópolis, perto da pracinha, onde era o jongo dela, lá os filhos da Maria Anita, numa outra rua perto. O Deneval Valério, lá no parque bandeirantes, tinha também vinda do jongo de Maria Anita a Selminha, já pro outro lado do Parque Lebrecht tinha Chico Preto e Arlete. Esses eu consegui mapear e continuar fazendo roda de jongo durante um tempo. (TALABI, 2017)

Os participantes antigos, mesmo os filhos de Maria Anita, foram deixando de praticar o jongo e/ou morrendo, o que acabou por tornar o mapeamento ainda mais difícil, segundo Talabi (2017). Maria Cobrinha reside ainda em Guarus, sendo necessário agendar um a entrevista com a mesma. Novamente, percebe-se que a figura das mulheres, como guardiãs da cultura ancestral fica em evidência.

Há, ainda, outra expressão tradicional, que autores como Soares (2004) e Lamego (1996) afirmam ter nascido na cidade de Campos, pelas “redondezas” de Farol de São Tomé, localidade do Caboio (região entre Lagoa Feia e Muçurepe), trata-se da Mana - Chica. Segundo Lamego (1996) é a mais popular das danças campistas, tendo sua criação datada em finais do século XVIII. Não se sabe ao certo se o nome dessa dança foi devido a uma mulher, moradora daquela região e apelidada de Mana Chica, que

4 <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/noinha-do-jongo>

5 O Núcleo de Arte e Cultura de Campos (Cia Gente de Teatro) foi fundado em 1998, logo após a saída do Sesc (Serviço Social do Comércio). Há por parte do grupo o incentivo às danças como Mana-chica do Caboio, Jongo e o Lanceiro. Sua sede fica na Rua Teixeira de Melo, 252, no Parque Leopoldina.

amiga da folia inventou a dança, ou se foi devido às três proprietárias de terras que se chamavam Mariana Francisca, Inácia Francisca e Francisca Maria.

Para Soares (2004) essa dança surgiu nos estratos mais baixos da população. Essa dança é como uma quadrilha da roça, bem semelhante coreograficamente. As damas sacodem e rodam suas saias na batida dos tambores e os cavalheiros batem seus pés no chão. Como se assemelha a uma quadrilha, acredita ser provável que os negros que assistiam às festas dos seus senhores e observando as quadrilhas tenham criado algo semelhante. A Mana-chica conserva estreita ligação com o povo brasileiro unindo tanto nas expressões corporais quanto na sonoridade aspectos das três raças: índio, negro, branco. (LAMEGO, 1996). É bem semelhante a uma quadrilha, mas possui um ritmo original e diverso do europeu.

A marcação em si resume-se em três ou quatro figurações. Frente a frente, os pares se alinham à guisa de quadrilheiros. As violas do branco tangerem. O adúlfo do negro rufa. Os chocallhos ressoam como ásperos maracás indígenas. Os cantadores abrem uma cantilena sentimental que se espalha pelos rechanos distendidos, inflando-nos de um sentimento de amplidão, levando-nos em reticências indizíveis, pelo presente e pelo passado, no espaço e no tempo. (LAMEGO, 1996, p. 80)

O autor acima expõe que a Mana-Chica, como toda música brasileira traz consigo um misto de “alvorço” e ao mesmo tempo tristeza, fruto do que chama de “torturada psique” do “desespero do escravo transplantado, o recalado rancor do índio espoliado” (p.80). Assim é comum que nas canções ou no ritmo se perceba as contradições entre gargalhada e lamento, alegria e saudade. Soares (2004) alega que em Quissamã a Mana-Chica tem as mesmas características do fado.

Atualmente sabe-se da existência de apenas um grupo que pratica a Mana-Chica em Campos que é o de Neuzimar da Hora. O mesmo se volta para a prática da dança com o objetivo de realizar apresentações de modo a (re)contar a história da dança campista. Ou seja, o objetivo, mais que prática ou vivência da manifestação cultural é educacional e de preservação da cultura campista.

Longe de pretender esgotar a pluralidade das manifestações culturais afro-brasileiras com este texto, citou-se, apenas alguns tipos, mais comuns e com maior presença no município a ser estudado. Tal inferência foi realizada por meio do material bibliográfico levantado, sumariamente. Foi perceptível nos relatos acima que as mulheres possuem uma participação bastante acentuada nessas manifestações, elas aparecem como portavozes de uma prática cultural que parece estar próxima da extinção. O que as coloca nesse papel?; tal papel é capaz de afirmar uma identidade negra e reconfigurar, de certa forma, seu lugar nas relações de gênero; É capaz de transformá-las em sujeitos políticos? Essas são algumas questões que a pesquisa se propõe a responder no percurso da tese.

Ao abordar a questão da mulher negra nas danças afro-brasileiras é imprescindível discutir um pouco sobre a questão da identidade negra, do gênero e do corpo negro feminino. O próximo item realiza, sumariamente, esse debate.

Mulheres Negras, resistência e gênero

Brevemente falou-se da questão da Identidade em relação aos desafios colocados para uma afirmação da cultura afro-brasileira. No entanto, as dificuldades são ainda

maiores quando se é mulher e negra. O próprio corpo representa uma construção histórico-cultural que necessita ser levada em consideração quando falamos da questão identitária da mulher negra e do corpo que se manifesta na performance da dança. Dizer isso pressupõe que eles (os corpos) se expressam de maneira diversa, devido às clivagens culturais, adquirindo inúmeros sentidos. Uma questão que interessa, também, é o que faz com que algumas mulheres evoquem, por meio de seus corpos, uma ancestralidade africana em busca da preservação da influência dos negros no Brasil.

Este item se propõe a levantar algumas reflexões relativas ao gênero que possam contribuir para pensar a participação das mulheres nas danças afro-brasileiras. Sabendo que elas adquirem um papel central na transmissão das manifestações culturais algumas questões são suscitadas, por exemplo “que significado atribuem à dança em suas vidas, se se estabelece como um a forma de se construírem enquanto sujeitos coletivos e vivenciam papéis de liderança, ou se as danças reforçam seus papéis tradicionais.

As mulheres, apesar de terem participado dos “grandes e pequenos eventos da história humana”, como afirma Scott (1989, p.29), foram secularmente afastadas da escrita oficial dessa e suas experiências tidas como menos importantes, o que propiciou a publicização da história apenas dos homens. Portanto, incorporar suas perspectivas e vivências não significa criar uma versão exclusiva das mulheres, pelo contrário, é oportunizar a compreensão de como se estruturam as próprias relações sociais, a política, as instituições, o mercado de trabalho, a arte e outros, mediante a adoção do gênero como uma categoria de análise.

O conceito desse termo, cunhado pela autora supracitada (Scott,1989, p.21), como “elemento constitutivo das relações sociais baseados nas diferenças percebidas entre os sexos”, sendo “uma forma primeira de significar as relações de poder”, a qual sempre se exerce de forma hierárquica é de suma importância, na medida em que fornece respaldo para uma análise da organização da vida social.

Esse contempla a percepção ao mesmo tempo dos símbolos que justificam a supremacia do homem em relação à mulher; as normas criadas tendo como base esses símbolos e reproduzidas nas instituições sociais; a construção fixa e binária entre homens e mulheres e; a identidade subjetividade criada a partir desses fatores. Isso significa dizer que o afastamento das mulheres do mundo público e sua “dedicação” ao lar foram construídos socialmente.

Por assim dizer, o gênero permite decodificar os sentidos que as coisas adquiriram ao longo do tempo. Por isso, Scott (1989) considera que “homens” e “mulheres” não são categorias fixas, mas permeadas por uma infinidade de possibilidades. Dito dessa forma, o gênero, como categoria de análise, dispensa as definições biologizantes e entende que essas serviram para instituir uma dominação masculina que naturaliza e dá legitimidade as posições ocupadas por homens e mulheres. Segundo a enciclopédia Einaud (1989) para essas teorias, haveria um polo positivo (homem) e outro negativo (mulher), haja vista, se estabelecerem em símbolos construídos sobre pares dualistas, como alto e baixo, quente e frio, claro e escuro, ativo e passivo.

Desse modo, a diferença anatômica percebida nos corpos serviu como justificativa natural para determinar os comportamentos, que são sociais. Assim, as mulheres foram tidas como seres incapazes intelectualmente, frágeis, caseiras, passivas, dotadas pelo dom da maternidade enquanto os homens, a seu oposto, como fortes, viris, inteligentes.

Entender o gênero e contemplá-lo no escopo da pesquisa como categoria de análise da vida social e, portanto, das manifestações artísticas afro-brasileiras pode contribuir para dar luz àquelas que ocupam o lugar mais baixo na pirâmide social, na qual as diferenças podem facilmente ser evidenciadas em dados estatísticos, acerca do mercado de trabalho, escolaridade, violência doméstica, entre outros.

Acerca dos corpos das mulheres negras Rago (2008) e Hooks (1995) ressaltam que é comum considerá-los selvagens, exóticos ou atrelados à natureza e não à cultura. Nesse sentido, pesquisadoras feministas ligadas ao movimento negro afirmam a importância de desconstruir os estereótipos “representados pela figura da mulata ou pelo servilismo da mãe preta” (Almeida, 2014, p. 10). Também, sinaliza-se a importância de que o próprio corpo é permeado de simbologias e representa a forma de se compreender e impor no mundo.

Em relação à mulher quilombola Almeida (2014) resalta que seu papel transita entre a força e resistência, papéis historicamente atribuídos aos homens e ao cuidado, típicas experiências do papel feminino. Segundo essa autora as mulheres remanescentes de quilombos são vistas como guardiãs dos interesses comunitários, sendo responsável pela transmissão cultural aos mais jovens e como aquelas que transformam as canções em lamento, fazendo do próprio sofrimento uma estratégia de resistência.

Considerações Finais

Os autores apresentados, de forma sucinta, neste ensaio demonstram a necessidade de repensar o fenômeno musical e corporal, realizando o resgate do corpo enquanto substância que possui característica espacializada e por isso impacta e permite ser impactado pelo ambiente e coisas do mundo. A contribuição desses se dirigem a uma nova forma de fazer pesquisa que propõe que o pesquisador vivencie, experiencie o campo de forma singular e possa refletir as significações que as danças adquirem para seus participantes e as relações dessas com os sistemas de significações culturais mais amplos.

É preciso se despir do olhar de colonizador, da formação/educação musical tonal européia para se permitir ser-no-mundo, diante do fenômeno musical/corporal. Ao mesmo tempo em que os autores possibilitam o reconhecimento do limite da categoria “interpretação” para compreender as danças que se pretende estudar. O resgate da presença, ou seja, a valorização da sensibilidade como forma de conhecimento válido em detrimento das proposições meramente metafísicas.

Essas compreensões e categorias, trazidas à análise são de suma importância para estudar o imaginário que os atores instituem permanentemente. Sabendo que todos participam desse processo somos, enquanto pesquisadores, influenciados e influenciamos nesses contextos.

As poucas bibliografias sobre gênero e danças afro-brasileiras apontam que as mulheres têm sido as principais transmissoras da educação informal e da propagação dessas

expressões culturais para os mais jovens e crianças, reconfigurando essas práticas. Elas aparecem com papéis de gênero remodelados, que reafirmam o cuidado como guardiãs e porta-vozes de uma cultura ancestral. Ao mesmo tempo que a prática nas danças parecem sugerir um caráter político, por meio das danças, às mulheres envolvidas nessas atividades. Ou seja, o papel conferido às mulheres junto nas expressões afro-brasileiras é de suma relevância e pouco estudado. Em Campos há a carência de estudos relacionados à temática do gênero e às próprias danças, reforçando a necessidade de pesquisas que possam encontrar e analisar o rico material da cidade, para que a história de luta e resistência dos negros e suas contribuições no município não se perca.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de. *Expressões culturais de um território negro-caboclo: fado, jongo e reis em Quilombo de Lagoa Feia/Barra de Macabu*. (2013). In: Biblioteca Digital de Trabalhos Acadêmicos (IFF). Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/xmlui/handle/123456789/168?show=full>. Acesso em: 21 de novembro de 2016.
- ALMEIDA, Mariléa de. A experiência de mulheres quilombolas: raça e gênero na criação de corpos étnicos. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Saberes e práticas científicas. 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1402090314_ARQUIVO_MarileiaAnpuh2014-Versaofinal-1.pdf Acesso em: 20 de novembro de 2016
- ANDRADE, Mário de. O Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo:L Martins Editora, 1972
- BORNHEIM, Gerd. Sobre a linguagem musical. In: *Metafísica e finitude*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p.135-146.
- BOSCARINO, A. *Fado, fadinho e outras canções: uma introdução ao fado-canção no Brasil*. Comunicação apresentada no XX Congresso anppm, 2010.
- CEZAR, L. S. *A santa, o mar e o navio: congada e memórias da escravidão no Brasil*. Revista de Antropologia- Usp, v. 58, n. 1 (2015).
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Clifford Geertz. I3.reimpr. - Rio de Janeiro : 2008
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença: *o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2010.
- HOOKS, B. Intelectuais negras. Revista Estudos Feministas, Rio de Janeiro, IFCS/ UFRJE, PPPCIS/ UERJ, v. 3, n. 2, 1995.
- IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em 02 de maio de 2016.
- IKIJI, Rose Satiko Gitirana. O som e o sentido. Uma outra história das músicas. *Rev. Antropol.*, São Paulo , v. 43, n. 1, p. 283-289, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 de Nov.2016.
- LAMEGO FILHO, Alberto. *A Planície do Solar e da Senzala*. 2ed. Rio de Janeiro: Arquivo público do estado do Rio de Janeiro/Imprensa oficial do estado do Rio de Janeiro, 1996.
- LIFSCHITZ, Javier Alejandro. De açúcar e Orixás: aonde foi a parar a cultura negra em Campos dos Goytacazes? *Reunião Brasileira de Antropologia* (Congresso). 2008a.
- LIFSCHITZ, Javier Alejandro. Percursos de uma neocomunidade quilombola: entre a “modernidade” afro e a “tradição” pentecostal. In: *Afro-Ásia*, nº 37, 2008b.
- MAROUN, Kalyla. *Jongo e educação: a construção de uma identidade quilombola a partir de saberes étnico-culturais do corpo*. Tese (Doutorado). 210 f. -Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2013.

MILAN, Joenir Antônio e SOERENSEN, Claudiana. A dança negra/afro-brasileira como fator educacional. In: *Revista África e Africanidades*. Ano III. Nº. 12, fev. 2011.

PAIS, José Machado. (2012). O Fado dançado do Brasil: trânsitos culturais. *Revista Pensar a Prática*. Vol.15(1), pp.6-21. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/6192>. Acesso em: 20 de set. 2017

RAGO, Margareth. O corpo exótico da diferença. *Revista Eletrônica Labrys, Estudos Feministas*, Jan./Jun. de 2008, online.

RIBEIRO, Yolanda Gaffrée. *Os limites da reforma agrária e as fronteiras religiosas: os dilemas dos remanescentes de quilombos do Imbé - RJ*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado).

SCOTT, Joan W. *Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica*. Traduzido pela SOS: Corpo e Cidadania. Recife, 1989

SILVA, Priscila Reis. *Política quilombola: acessos e entraves em Conceição do Imbé, RJ*. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - UENF, Campos dos Goytacaz/RJ, 2015

SOARES, Orávio de Campos. *Muata Calombo: Consciência e destruição*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Editora FAFIC, 2004.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WISNIK, José Miguel. Som, ruído e silêncio. In: *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

MULHERES NEGRAS, ASSENTADAS DE REFORMA AGRÁRIA NO SUL DE MINAS: TITULAÇÃO E POSSIBILIDADES DE IGUALDADE DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA

Natércia Ventura Bambirra
UFSC
natercianvb@hotmail.com

Teresa Kleba Lisboa
UFSC
tkleba@gmail.com

RESUMO

O trabalho em tela teve como principal objetivo a identificação da titulação de imóveis rurais de reforma agrária enquanto ferramenta de promoção da igualdade de gênero e raça/etnia, dentro de um grupo de mulheres assentadas. Para tanto, foram empregadas como categorias de análise gênero e raça/etnia em interseccionalidade. A metodologia utilizada foi pautada nas abordagens qualitativas para estudo de caso, com realização de pesquisa bibliográfica, grupo focal, observação participante e entrevistas semi-estruturadas. O estudo de caso foi realizado no Assentamento Santo Dias, no município de Guapé, no sul de Minas Gerais/Brasil, junto às assentadas e pré-assentadas do grupo Olhos D'água: Produzindo e Preservando. Ao término da pesquisa, foi possível perceber que a questão da titulação dos lotes em nome das mulheres do grupo, parece estar superada. Todavia, o acesso à terra, isoladamente considerado, não ensejou em um instrumento no combate a discriminações de gênero ou enquanto mecanismo de igualdade étnico-racial, nem possibilitou as sujeitas da pesquisa o acesso a políticas públicas de fomento a produção e comercialização.

Palavras-chave: Titulação, Gênero, Raça/etnia.

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa de quase dois anos que resultou em uma dissertação¹ de mestrado. Trata-se de um estudo de caso que se propôs identificar a titulação enquanto ferramenta de promoção da igualdade de gênero, raça/etnia e estratégia para a inclusão das mulheres, em especial mulheres negras, no meio rural e na reforma agrária. A concepção de gênero adotada é de Joan Scott (1989, p. 21), que parte da “conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. E o conceito de raça se ampara em Kabengele Munanga (2003), para quem o termo é utilizado sob um caráter ideológico que serve para encobrir “a relação de poder e dominação” da raça branca sob as demais.

1 BAMBIRRA, Natércia Ventura. Significado da posse da terra entre mulheres assentadas de reforma agrária: questões de gênero, classe, raça/etnia. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Extensão) – Universidade Federal de Lavras. Orientadora: Maria de Lourdes Souza Oliveira.

O local da pesquisa foi o Assentamento Santo Dias, Guapé, sul de Minas Gerais, e as sujeitas da pesquisa foram integrantes do grupo de mulheres Olhos D'água: Produzindo e Preservando. O Grupo, articulado em abril de 2010, nasceu "com o intuito de gerar valor e renda para as mulheres, além de contribuir para maior coesão e identidade das assentadas" (OLIVEIRA et al, 2015, p. 27).

A demanda para o estudo surgiu em um grupo focal que contou com a participação da pesquisadora, sua orientadora de mestrado, uma professora integrante do grupo de pesquisa e extensão Gênero e Diversidade em Movimento (GEDIM), duas estudantes de graduação da Universidade Federal de Lavras, integrantes do Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, onze mulheres do Olhos D'água, além de um homem e várias crianças, filhos (as) e netos (as) das assentadas e pré-assentadas.

O grupo focal partiu de dois eixos de abordagem, o primeiro buscou o significado da posse da terra na vida das assentadas e o segundo abordou políticas públicas para mulheres assentadas, informações e acesso.

Foram realizadas sete entrevistas com mulheres integrantes do grupo Olhos D'água, que participaram do Grupo Focal, militantes e não militantes do MST, de diferentes faixas etárias (20, 30, 50 e 60) e raça/etnia, assentadas e pré-assentadas.

2. GÊNERO, RAÇA/ETNIA E IGUALDADE: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Desde a década de 1980, o termo gênero vem sendo largamente utilizado em âmbito acadêmico, como forma de legitimar e fornecer cientificidade aos estudos feministas sobre mulheres (SCOTT, 1989). A concepção de gênero de Joan Scott (1989, p. 21), parte da "conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder".

Uma das contribuições dos estudos feministas na análise sobre a sociedade, é que ao procurar entender as relações ocorridas entre os grupos distintos que a compõem, foi possível compreender que a categoria mulher não é homogênea, o que significa dizer que para alcançar de fato a "história e o significado da categoria mulher" deve-se levar em consideração a perspectiva das "histórias e dos significados de outras categorias: classe, raça, etnia, sexualidade, nacionalidade, etc". Além disso, tais estudos apontam que as discriminações em função do sexo, da classe e da raça/etnia que transpassam as relações entre os (as) sujeitos (as), delimitaram "padrões assimétricos entre homens e mulheres" (LISBOA, 2002, p. 133). Argumenta Teresa Kleba Lisboa (2002) que, os estudos feministas têm revelado que o número de pobres e de migrantes é cada vez mais definido pelo sexo feminino.

Falar em gênero ou perspectiva de gênero é questionar a "legitimidade do mundo patriarcal", é

... compreender que as relações de desigualdade e iniquidade entre os gêneros são produto da ordem social dominante e que as múltiplas opressões de classe, raça, etnia e geração que se exercem sobre a mulher configuram uma superposição de domínio (LISBOA, 2002, p. 134/135).

O conceito de raça aqui adotado se ampara em Kabengele Munanga (2003), para quem o termo é utilizado sob um caráter ideológico que serve para encobrir "a relação de poder e dominação" da raça branca sob as demais.

Para Mireya Suárez (1991, p. 5), “[...] do mesmo modo que no caso da construção da identidade de mulher, a construção da identidade de negro, é baseada nas características biológicas e nas atitudes a ela associadas. O resultado é a definição do negro enquanto categoria natural, única e imutável”.

Heleieth I. B. Saffioti (1987, p. 60), advoga que há três princípios de estruturação da sociedade brasileira, quais sejam, patriarcado², classes sociais e diferenças raciais/étnicas. Para a autora, o domínio dos homens sobre as mulheres remonta seis mil anos, sendo o “mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra”. Já o capitalismo nasce no século XVI. O surgimento do capitalismo promoveu a “simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração (...) [que] são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo”.

No mesmo sentido, Boaventura de Sousa Santos (2017), para quem os três fatores que formam na sociedade moderna as bases da dominação consistem no capitalismo, colonialismo e patriarcado. Importante destacar que a categoria dominação colonial para o autor “assenta na relação hierárquica entre grupos humanos por uma razão supostamente natural, seja ela a raça, a casta, a religião ou a etnia”. Ainda de acordo com Santos,

[p]ara ter êxito, a resistência contra a dominação moderna tem de assentar em lutas simultaneamente anticapitalistas, anticoloniais e antipatriarcais. Todas as lutas têm de ter como alvo os três fatores de dominação, e não apenas um, ainda que as conjunturas possam aconselhar que incidam mais num fator que noutro.

Os estudos citados acima auxiliam, enquanto lentes teóricas, na compreensão de nossa escolha por analisar a realidade social das assentadas e pré-assentadas do grupo Olhos D’água, utilizando como categorias de análise gênero e raça/etnia de forma interseccional. Entendemos por interseccionalidade a “conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”, no caso, gênero e raça/etnia. “Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Em relação ao princípio da igualdade, vale trazer alguns dos principais entendimentos na esfera jurídica. Em Paulo Bonavides (2003), há a concepção de que,

[a] crise do princípio da igualdade culminou durante a passagem do Estado liberal ao Estado social (...). Disso resultou que o sobredito princípio, permanecendo idêntico no texto constitucional, sofreu, contudo, uma variação interpretativa substancial (...). Traduzia-se essa variação na versão nova de que a igualdade vinculava também o legislador, vedando-lhe elaborar leis em que o essencialmente igual fosse tratado de modo desigual e o essencialmente desigual, de maneira igual. Estabelecera-se, assim, por via hermenêutica, um limite considerável à ação do Estado em termos jurídicos. Era, em suma, a proporcionalidade na aplicação

2 O patriarcado é aqui entendido como “sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 16).

social do Direito, o reconhecimento de que na esfera jurídica a igualdade estará sempre acompanhada da desigualdade para lograr-se, então, a igualdade justa (BONAVIDES, 2003, p. 220/221).

Para Celso Antônio Bandeira de Mello (2014, p. 9), “(...) não só perante a norma posta se nivelam os indivíduos, mas, a própria edição dela assujeita-se ao dever de dispensar tratamento equânime às pessoas”. Não obstante, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) estabelece algumas situações em que é possível e justificável o tratamento desigual, com vista a se atingir a igualdade entre os (as) sujeitos (as).

Hans Kelsen (1998), em sua “Teoria Pura do Direito”, aduz que

[a] igualdade dos indivíduos sujeitos à ordem jurídica, garantida pela Constituição, não significa que aqueles devam ser tratados por forma igual nas normas legisladas com fundamento na Constituição, especialmente nas leis. Não pode ser uma tal igualdade aquela que se tem em vista, pois seria absurdo impor os mesmos deveres e conferir os mesmos direitos a todos os indivíduos sem fazer quaisquer distinções, por exemplo, entre crianças e adultos, sãos de espírito e doentes mentais, homens e mulheres (KELSEN, 1998, p. 99).

Já para Norberto Bobbio (1995), só se pode estabelecer o significado descritivo do termo igualdade a partir da especificação de “quais entes estamos tratando e com relação a que são iguais, assim, é preciso responder a duas perguntas: a) igualdade entre quem?; e b) igualdade em quê?”. Além disso, para Bobbio,

... uma relação de igualdade é uma meta desejável na medida em que é considerada justa, onde por justa se entende que tal relação tem a ver, de algum modo, com uma ordem a instituir ou a restituir (uma vez abalada), isto é, com um ideal de harmonia das partes de um todo, entre outras coisas porque se considera que somente um todo ordenado tem a possibilidade de durar.

Nesse autor, a concepção de igualdade está atrelada a de liberdade, ora trazidas como opostas, ora como convergentes necessárias. Em suma, a liberdade é concebida como bem individual por excelência, enquanto que a igualdade, sob o aspecto da justiça, é o bem social por excelência.

Scott (2005, p. 15), argumenta que a questão da igualdade precisa ser entendida em termos de paradoxo. Nesse sentido, “[a] igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”. No mesmo sentido, José d’Assunção Barros em seu trabalho “Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções” realiza importantes construções no sentido de estabelecer algumas distinções conceituais com vias a auxiliar no entendimento e utilização dos termos, inclusive do ponto de vista dos movimentos sociais que fazem uso dos mesmos em suas reivindicações por direitos e garantias individuais e coletivas. Assim, enquanto “[a] oposição entre igualdade e diferença, se colocarmos a questão dentro de uma perspectiva semiótica, é da ordem dos «contrários»

(de duas essências que se opõem)”, o contraste entre igualdade e desigualdade refere-se quase sempre “[...] a uma «circunstância» associada a uma forma de tratamento (mesmo que esta circunstância aparentemente se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas)” (BARROS, 2005, p. 345). Dito

de outra forma, “as desigualdades são reversíveis no sentido de que se referem a mudanças de estado; as diferenças, de um modo geral, não” (BARROS, 2005, p. 349).

Embora esse não seja o objeto do trabalho em tela, interessante a discussão de Peter Singer que busca defender suas perspectivas teóricas acerca dos direitos e interesses de animais não-humanos a partir de comparações com outras discriminações tais como, o racismo e o machismo. Para o autor,

[o]s racistas violam o princípio da igualdade, atribuindo maior peso aos interesses dos membros da sua própria raça quando existe um conflito entre os seus interesses e os interesses daqueles pertencentes a outra raça. Os sexistas violam o princípio da igualdade ao favorecerem os interesses do seu próprio sexo. Da mesma forma, os especistas permitem que os interesses da sua própria espécie dominem os interesses maiores dos membros das outras espécies. O padrão é, em cada caso, idêntico.

Partindo “do princípio de que tudo quanto é construído é também transformável” (SUÁREZ, 1991, p. 17), e levando-se em consideração que gênero é o sexo ressignificado, podemos afirmar que, de acordo com os estudos apontados, o fato de ser negra e mulher pode ser considerado imutável entre as assentadas, posto que estão no campo das diferenças, enquanto a condição econômica de pobreza pode ser alterada. Neste sentido, a condição econômica das assentadas pode mudar, ainda que as desigualdades de gênero e raça permaneçam. Não obstante, o intuito consiste em que tais diferenças passem a ser tratadas socialmente com menos desigualdade, e isso explica porque “as lutas sociais não se orientam em geral para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades” (BARROS, 2005, p. 347).

3. TITULAÇÃO DA TERRA - MECANISMO DE IGUALDADE DE GÊNERO? E A MULHER NEGRA?

Historicamente os conflitos de terra e as pressões dos movimentos sociais têm ocupado destaque nas pesquisas, invisibilizando alguns (as) de seus (as) atores (as), como é o caso das mulheres em geral e das mulheres negras marcadamente (BAMBIRRA, 2016). Para Andrea Butto e Karla Emmanuela R. Hora (2008, p. 22), “o direito à terra e o controle da propriedade têm muitas implicações sobre as relações estabelecidas entre homens e mulheres”. Nesse sentido, Carmen Diana Deere e Magdala León (2002), acreditam que a posse de terra, consiste no melhor meio das mulheres suprirem as demandas alimentícias da família, além de possibilitar a ampliação da produtividade das colheitas, por mediar o acesso ao crédito e outros serviços. Ademais, as autoras argumentam que a posse da terra tensiona as relações matrimoniais, bem como a tomada de decisão devido ao aumento do poder de barganha.

De acordo com Hildete Pereira de Melo e Alberto Di Sabbato (2008), na década de 1980 eclode o movimento de mulheres trabalhadoras rurais que passa a questionar o fato no qual são os homens quem prioritariamente e de forma maciça detém a propriedade da terra. Em 1985 na Paraíba, durante o Primeiro Congresso Estadual da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e em 1986 no Rio Grande do Sul, no curso do congresso de mulheres trabalhadoras, os direitos das mulheres a terra, entre outras pautas, são reivindicados. Além disso, em 1986, durante o primeiro Congresso Nacional das Mulheres Rurais, organizado pelo Ministério da Agricultura, a reivindicação pela obrigatoriedade da “distribuição de terra da reforma agrária para as mulheres chefes de família e pela distribuição e titulação conjunta para os casais” (DEERE, 2004, p. 181) constituiu uma das pautas.

A CF/1988, conta com o art. 189 e seu parágrafo único, que trata da titulação em nome do homem ou da mulher ou de ambos, independentemente do estado civil, essa é uma conquista dos movimentos de mulheres rurais dos anos de 1980, não obstante, tal direito só veio a ser implementado de fato após a Portaria do INCRA, nº 981/2003 e, mais efetivamente, através da vigência da Instrução Normativa nº 38/2007.

Contudo, nas lutas por terra, as desigualdades de gênero e raça/etnia ainda são em grande parte desconsideradas.

Para Mireya Suárez (1991, p. 13), “nem mesmo os mais poderosos movimentos sociais do [...] século [XX] têm conseguido firmar a ideia de que ninguém nasce mulher ou negro”.

O Estatuto da Igualdade Racial³ estabelece no art. 27 que “o poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover **o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo**”, o art. 29 trata da simplificação “do acesso ao crédito agrícola” para população negra. Especificamente sobre as mulheres, o §5. do art. 39, dispõe que “[s]erá assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, **com ações afirmativas para mulheres negras**” (grifamos). Contudo, ainda não há, até onde sabemos, ações afirmativas ou políticas públicas efetivas voltadas para negras assentadas⁴.

Realizadas tais considerações, passamos agora a apresentação e análise das informações levantadas sobre e no Assentamento.

O Assentamento Santo Dias, criado a partir do Projeto de Assentamento PA SANTO DIAS, por meio da Portaria do INCRA n. 74/2006 (BAMBIRRA, 2006), é coordenado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), e se localiza no município de Guapé, na região sul de Minas Gerais. Conta com 1788,32 hectares e 49 famílias organizadas em setores e núcleos, que possuem lotes individuais e coletivos, organizadas pela Associação dos Agricultores Familiares do Assentamento Santo Dias (AAFASD).

O grupo Olhos D’água: Produzindo e Preservando, é composto por mulheres assentadas e pré-assentadas, ou seja, que já estão formalmente em seus respectivos lotes e outras que aguardam liberação do lote pelo INCRA, de diferentes faixas etárias e de identificações étnico-raciais diversas, além de englobar mulheres com proximidade militante ao MST e mulheres que já não tem essa proximidade. “Formalizado em abril de 2010, o Grupo surgiu com o objetivo principal de gerar valor e renda para as mulheres, além de contribuir para maior coesão e identidade das assentadas” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

A demanda para o estudo surgiu em um grupo focal que contou com dois eixos de abordagem, o primeiro buscou o significado da posse da terra na vida das assentadas e o segundo abordou políticas públicas para mulheres assentadas, informações e acesso. Além do grupo focal, foram realizadas sete entrevistas com mulheres integrantes do grupo Olhos D’água.

3 Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

4 Não ignoramos a existência do Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia, do Ministério do Desenvolvimento Agrário e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que “atua no desenvolvimento de políticas públicas que buscam promover os direitos econômicos das trabalhadoras rurais, das populações indígenas e das comunidades quilombolas (...)” (MDA, online). Contudo, as suas ações estão mais voltadas às comunidades quilombolas.

Percebemos que a documentação pessoal, bem como a titulação dos lotes em nome das mulheres ou de forma conjunta com seus respectivos cônjuges/companheiros parece estar superada. Nesse sentido, mencionamos o seguinte trecho “tem várias mulheres aqui que é titular dos lotes. Então a documentação tá toda em dia, por exemplo, lá em casa tem tudo, cartão do produtor, tem tudo, DAP⁵, eu tive que correr atrás de tudo” M.A.A.

A possibilidade mais efetiva de mulheres acessarem o direito à titulação dos lotes coincide com a edição da Portaria do INCRA, nº 981/2003 e com a vigência da Instrução Normativa nº 38/2007. Já a observância da documentação básica (Certidão de Nascimento, Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS)) adquirida pelas mulheres, coincide com a implementação do Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural, a partir da década de 1990, conduzindo o entendimento de que pode ser resultado de suas ações.

Não obstante, o acesso a terra não possibilitou às mulheres entrevistadas o acesso a políticas públicas de crédito. Das 7 entrevistadas, 3 são beneficiárias do Bolsa Família, 3 não recebem nenhum tipo de benefício ou acessam qualquer política de crédito e 1 das mulheres já foi beneficiária do Bolsa Família, e hoje recebe um benefício ligado a Previdência Social (BAMBIRRA, 2016). Em relação a importância do Bolsa Família para as assentadas o depoimento abaixo nos ajuda nessa compreensão,

... principalmente pra pessoa que mora aqui no assentamento, porque às vezes é o tempo que não tem renda nenhuma, porque às vezes trabalha só na roça. Às vezes trabalha lá fora, mas chega uma época que não tem serviço “lá fora” pra fazer né? Então é uma hora... nossa esse dinheirinho pra mim serviu muito. Às vezes faltava um arroz, o arroz que eu plantava acabava não dava tempo pra esperar o outro, eu comprava um pacote de arroz, comprava açúcar, café, naquele tempo eu não plantava café (Grupo Focal, Assentamento Santo Dias, grupo de mulheres Olhos D’água, 15/09/2015).

Quando perguntadas se o acesso a terra também possibilitava acesso aos meios de produção, transporte e venda de sua produção, as mulheres disseram sobre as dificuldades de obter instrumentos que possibilitem esses processos, o que pode ser traduzido na ausência de acesso a políticas públicas de crédito, fomento a produção, entre outras.

B.R.S.: se a gente conseguir plantar que dê pra despesa e vender, ainda dá pra gente conseguir arrumar o dinheiro, nem que seja pra comprar o adubo. Porque sobra, agora não, porque até a gente conseguir formar, assim, a lavoura, às vezes a gente passa a ter falta de outras coisas pra comprar o adubo, né? Mas se a gente conseguir plantando, você tendo feijão, tendo assim, o suíço, que é o porco, um frango, daí você vai gastar poucas coisas, já ajuda bastante.

M.M.A.: eu acho também que é um pouco a pessoa ter onde vender, né?

B.R.S.: é.

M.M.A.: eu acho que se a pessoa tiver aonde vender também, porque a gente já planta sabendo onde vender. No nosso caso, ano passado a gente trabalhou, trabalhou no açúcar chegou no momento a gente não tinha onde vender, uma

5 Declaração de Aptidão ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (DAP).

grande parte do açúcar perdeu, porque não tinha onde escoar o açúcar. (...) No ano passado a gente fez grande quantia de açúcar, daí perdeu. Porque o açúcar mascavo é uma coisa que não pode deixar em qualquer lugar e a gente também não tinha um lugar adequado pra armazenamento, daí perdeu. Acho que quando a gente tem um lugar pra gente vender e escoar o produto da gente dá pra tirar sim o dinheiro do lote, com certeza (Grupo Focal, Assentamento Santo Dias, grupo de mulheres Olhos D'água, 15/09/2015).

O motivo apontado pelas mulheres para a falta de informação ou acesso às políticas públicas consiste na desigualdade de gênero. Para “elas os homens, por muito tempo, foram detentores das informações e do poder de decisão, esse fato obstruiu o acesso das mulheres as informações e políticas públicas” (BAMBIRRA, 2016, p. 96).

Em relação a ocupação, foi possível perceber que das sete entrevistadas, 5 se declararam Lavradora/Agricultora, 1 estudante e militante do MST e 1 dona de casa.

As mulheres estabeleceram relações entre ter a posse da terra e o tempo de trabalho dispendido em casa e no lote.

M.M.A.: [...] a importância da gente depois que pegou a posse da terra. De primeira, nós ficava trabalhando em fazenda “dos outros” e a vida da gente não era livre. A gente trabalhando pra gente no caso, a gente trabalha na roça, a gente trabalha em casa, cuida dos filhos, a gente pode sair, tem estudo, a gente pode estudar, a gente tem tempo pra isso. E estando lá, trabalhando “pros outros”, como assalariado lá na cidade, na fazenda, não sei onde, a gente não tem tempo. Tem que ser ali aquela hora, o dia inteiro trabalhado e ainda ganha pouco. E dentro do lote da gente, a gente trabalha e tem tempo pra tudo. A gente não fica agarrado em um trabalho só, direto, a gente tem vários trabalhos que trabalha, mas também tem um tempo pra gente (Grupo Focal, Assentamento Santo Dias, grupo de mulheres Olhos D'água, 15/09/2015).

Sob o aspecto de raça/etnia, das 7 entrevistadas, 5 se declararam negras e 2 tiveram dúvidas sobre sua cor. Dessas, 1 se considerava branca até que a enfermeira do posto de saúde disse-lhe que ela era parda. A outra se declarava morena, mas sem muita convicção.

Uma das assentadas nos relatou sua experiência subjetiva de desconstrução de sua raça/etnia. Segundo ela,

... como em sua Certidão de Nascimento “estava escrito” que ela era parda, a assentada tomou pra si essa raça vida a fora, se reconhecendo como tal, até que ela deixou de se reconhecer como parda e passou a se declarar negra: “- No meu registro é parda. Aí no começo eu segui pelo registro. Tá escrito que é parda, é parda. Aí depois, aí ó [apontando a pele] não tem nada de parda é preto uai”. Quando perguntada sobre a motivação que a levou a essa mudança, a assentada disse que foi uma escolha de cunho pessoal (BAMBIRRA, 2016, p. 105).

Na interlocução de raça/etnia e discriminação étnico-racial observamos que as 2 mulheres que se autodeclararam parda/morena, disseram nunca terem sido discriminadas, enquanto que as 5 mulheres que sofreram discriminação se autodeclararam negras. Destacamos as seguintes falas em relação a discriminações étnico-raciais:

M.M.A.: eu acho que a mulher negra tem mais essa dificuldade de arrumar trabalho. Por exemplo, lá fora [do Assentamento] sim, eu acho que tem. E assim muito por

aparência também, não sei se é só a negra ou por aparência também. Porque hoje a grande parte dos trabalhos que tem vive mais de fantasia. A pessoa tem que ter aparência, tem que estar maquiada e todo esse tipo de coisa pra arrumar um trabalho. Se a mulher negra, a mulher que não “tá” maquiada, que não “tá” bonita “lá” ela não consegue arrumar um trabalho não.

J.: E ainda ser negra e gorda aí pior ainda. E eu fui bem arrumada. E a moça falou pra mim assim: - “essas pessoas assim...”. Não falou preta, falou: - “de cores assim nós não estamos pegando. Principalmente porque é cheinha”.

M.M.A.: olha o preconceito!

J.: ah, eu xinguei ela toda. Aí depois, quando estava com uns 15 dias, daí o gerente me ligou pra mim voltar lá. E ele arrumou um emprego pra mim, muito bonzinho. Mas eu fiz tanto inferno dela lá que ela saiu (Grupo Focal, Assentamento Santo Dias, grupo de mulheres Olhos D’água, 15/09/2015).

Durante o grupo focal, bem como nas entrevistas, as mulheres abordaram a importância “de se assumirem negras”, não desconsiderando, porém, os impactos e os estigmas sociais construídos com base em diferenças raciais, “[v]ocê decide se autoafirmar e manter sua identidade de negra, você tem que estar de pulso firme e pronto pra levar tapa na cara, tipo esse assim que a gente está sempre escutando” (BAMBIRRA, 2016, p. 106).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A titulação em nome das mulheres do Olhos D’água parece estar superada. Acreditamos que isso se deve à regulamentação do art. 189, da CF/1988, pela Portaria do INCRA, nº 981/2003 e pela Instrução Normativa nº 38/2007, que possibilitou o acesso ao direito a titulação em nome das mulheres, bem como ao Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural, posto que, a ausência de documentação impossibilitava às mulheres a reivindicação à titulação.

Percebemos que embora a posse da terra tenha ensejado na autodeterminação e gestão do tempo gasto em casa e no lote, além da possibilidade de trabalharem para si mesmas, entre outras coisas, o acesso às políticas públicas de crédito e fomento a produção e comercialização, não acompanhou essa movimentação. Dessa forma, a titulação, isoladamente considerada, não se configurou em um instrumento muito efetivo no combate a discriminações de gênero ou enquanto mecanismo de igualdade étnico-racial.

Destacamos a funcionalidade e imprescindibilidade do Bolsa Família na sobrevivência das mulheres pesquisadas e de suas famílias.

E, frente ao quadro de discriminações e dificuldades de acesso a políticas públicas, principalmente aquelas de crédito, para as mulheres, e, em particular, mulheres negras, percebemos que há uma carência do Estado em tornar realizável o acesso às políticas existentes, além da necessidade de construção de políticas direcionadas ao atendimento desse público específico em conformidade com suas demandas e realidades.

REFERÊNCIAS

- AAFASD. **Reforma Agrária e Permacultura**. Disponível em: <<http://www.unigaia-brasil.org/pdfs/permacultura/Reforma%20Agraria%20e%20Permacultura.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.
- BAMBIRRA, Natércia Ventura. **Significado da posse da terra entre mulheres assentadas de reforma agrária: questões de gênero, classe, raça/etnia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável e Extensão) – Universidade Federal de Lavras. Orientadora: Maria de Lourdes Souza Oliveira.
- BARROS, José d'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: contribuições para uma abordagem semiótica das três noções. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Ed. UFSC, n 39, 2006, pp. 199-218.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. 2. ed. Trad port. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ediouro, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- BRASIL. **Instrução Normativa nº 38 de 13 de março de 2007**. INCRA. Dispõe sobre normas do INCRA para efetivar o direito das trabalhadoras rurais ao Programa Nacional de Reforma Agrária. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/media/institucional/legislacao/atos_internos/instrucoes/instrucao_normativa/IN38_130307.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- BRASIL. INCRA. **Portaria nº 981 de 03 de outubro de 2003**. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/portal/nead/noticias/item?item_id=4985143>. Acesso em: 2 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. AEGRE. NEAD. **Políticas Públicas para Mulheres na Reforma Agrária**. Brasília, 2010.
- BONAVIDES, Paulo. O Princípio da Igualdade como Limitação à Atuação do Estado. **Revista Brasileira de Direito Constitucional**, n. 2, jul./dez., 2003. p. 209-223.
- BUTTO, Andrea; HORA, Karla Emmanuela R. Mulheres e Reforma Agrária no Brasil. In: LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea. (Orgs.). **Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil**. Brasília: MDA, 2008. p. 19-38.
- CRENSHAW, kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>> Acesso em 03 de ago. de 2017.

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(1): 175-204, jan.-abr./2004.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina.** (trad.) Leticia Vasconcellos Abreu, Paula Azambuja Rossato Antinolfi e Sônia Terezinha Gehering. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito.** (trad.) João Baptista Machado. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LISBOA, Teresa Kleba. Mulheres migrantes de origem cabocla e seu processo de “empoderamento”. **Niterói**, v. 2, nº 2, p. 131-149, 1. sem. 2002.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade.** São Paulo: Malheiros Editores, 2014.

MELO, Hildete Pereira de; DI SABBATO, Alberto. Um olhar de gênero nos assentamentos da reforma agrária. In: LOPES, Adriana L.; BUTTO, Andrea. (Orgs.). Brasília: MDA, 2008. **Mulheres na reforma agrária a experiência recente no Brasil.** p. 155-184.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Souza; et al. Mulheres, relações de gênero e divisão sexual do trabalho em Minas Gerais: negras, assentadas de reforma agrária e da economia solidária em Lavras, Guapé e Prados. **Revista Retratos de Assentamentos**, v.18, n.1, p. 17-42, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do macho.** São Paulo: Moderna, 1987. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Boaventura: a esquerda sem imaginação.** Disponível em: <<http://outraspalavras.net/capa/boaventura-a-esquerda-sem-imaginacao/>>. Acesso em 25 de ago. 2017.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Trad.: Dabat, Christine Rufino; Ávila, Maria Betânia. 1989.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. Trad. port. **Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.13, n. 1, 2005, pp.1-20.

SINGER, Peter. **Libertação animal.** Porto Alegre: Lugano Editora, 2004. Prefácios, p. 1-26, 179-281.

SUÁREZ, Mireya. **As categorias “mulher” e “negro” no pensamento brasileiro.** Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil. XV Encontro Anual da ANPOCS: 15 a 18 de out. 1991.

MULHERES VIAJANTES: NARRATIVAS E SENSIBILIDADES QUE APROXIMAM ESTUDOS FEMINISTAS E ESTUDOS DO TURISMO

Gransotto, Luciana

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas da
Universidade Federal de Santa Catarina
lucianargransotto@gmail.com¹

Wolff, Cristina Scheibe

Professora do departamento de História,
do Programa de Pós- Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina
cristina.wolff@ufsc.br

RESUMO:

As narrativas de viagem, como um processo cognitivo, registram a materialidade da experiência e comportam elementos de subjetividade, oportunizando a abertura para outras percepções e formas de expressão. Considerado um campo discursivo específico, as narrativas também podem ser compreendidas como instrumento de análise de aspectos sociais, geográficos e culturais de um determinado lugar, assim como da interpretação do passado, como objeto para a atividade historiográfica. Após um longo período em que os relatos e histórias de viagens privilegiaram as experiências dos homens, dentro de um processo de construção hegemônica, as mulheres começam a se posicionar mais fortemente como viajantes, a partir da segunda metade do século XX, com a produção de textos, diários, cartas e relatos que mulheres viajantes do século XIX escreveram. Para pensar sobre o processo de recontextualização das narrativas e a afirmação das mulheres como sujeitos e protagonistas das suas viagens, são feitas algumas articulações entre gênero e turismo, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Auxiliará nesta reflexão, as contribuições dos relatos de viagem da intelectual e historiadora Sandra Jatahy Pesavento, a partir de um dos seus *Carnets de Voyage*, escrito no ano de 2004.

Palavras-chave: Mulheres Viajantes; Narrativas de Viagens; Gênero; Turismo.

Abstract: Travel narratives, as a cognitive process, record the materiality of experience and contain elements of subjectivity, opening the way for other perceptions and forms of expression. Considered as a specific discursive field, narratives can also be understood as an instrument of analysis of social, geographical and cultural aspects of a given place, as well as of the interpretation of the past, as an object for historiographic activity. After a long period in which the travel stories have privileged the experiences of men, within a hegemonic construction process, women begin to position themselves more strongly as travelers, from the second half of the XX century, with the production of texts and narratives, that the XIX century women wrote. From an interdisciplinary perspective, discussions of gender and tourism, coupled with the contemporary notions that involve the processes of subjectivity and identity, are approached. To this end, it contributes

¹ Bolsista Capes.

to the discussion of the travel narratives of the intellectual and historian Sandra Jatahy Pesavento, with one of her *Carnets de Voyage*, produced in the year 2004.

Key-words: Women Travelers; Travel Narratives; Genre; Tourism.

Introdução

Frank Michel (2004), antropólogo francês, escreveu *Désirs d'Ailleurs* tratando das mobilidades contemporâneas, da recuperação da viagem como rito e peregrinação e apontando para uma alteração significativa quanto ao sentido da viagem contemporânea. Ele acredita que os meios, as formas, as ânsias e as motivações de viajar evoluíram, indicando uma “mudança semiótica depois de uma transformação profunda da sociedade” (2004, p. 28). A viagem, para ele, é o desejo e o (re)encontro com o/a outro/a, é uma busca libertária, um mergulho no incomum, no improvável. Michel (2004, p. 10) escreve que “A viagem começa quando nossas certezas acabam. (...) A viagem convida ao desejo da alteridade, tanto quanto a de outros lugares (...)”.

Em “Relatos de Espaço”, capítulo da obra “A invenção do Cotidiano”, Michel de Certeau (2007, p. 200) aproxima os relatos/narrativas de viagem a uma “prática do espaço”, como aventuras narradas, imbuídas de códigos, comportamentos e controles que organizam as direções, sejam elas lineares ou não. Seus atores – cidadãos/as ou estrangeiros/as -, relatam a experiência do lugar e orientam, sob a forma de um lugar físico – indicando uma direção -, ou a partir de algum elemento subjetivo – retomando uma recordação -, fazendo com que esses lugares se conectem e transitem entre si. É o que ele intitula como modalidade “epistêmica”, aquela relacionada ao conhecimento, “alética”, no sentido de existência ou “deôntica”, referindo-se aos deveres. Nessa operação narrativa o sujeito produz enunciados (deslocamentos geográficos, noções de ordem e direção) mas, sobretudo, ele exercita o ato de viajar, ele caminha e percorre e cria o seu próprio itinerário.

As narrativas de viagem, como um processo cognitivo, comportam a materialidade da experiência e os elementos de subjetividade, evidenciando práticas sociais de uma época, sob ponto de vista daquele/a que expressa. Como exercício intelectual, compreendem diferentes linguagens, imagens e discursos que lançam olhares sobre os espaços urbanos e suas especificidades. Aproximando as narrativas como um campo discursivo específico, também pode-se compreendê-las como instrumento de análise de aspectos sociais, geográficos e culturais de um determinado lugar, assim como da interpretação do passado, como objeto para a atividade historiográfica.

Para este trabalho, esta interpretação também parte de uma perspectiva de gênero, considerando que a condição de viajante, quase sempre atribuída aos homens, descrystaliza-se a partir da segunda metade do século XX, com a produção de textos, diários, cartas e relatos que mulheres viajantes do século XIX escreveram. Para pensar sobre o processo de recontextualização das narrativas e a afirmação das mulheres como sujeitos e protagonistas das suas viagens, são feitas algumas articulações entre gênero e turismo. Auxiliará nesta reflexão, as contribuições dos relatos de viagem da intelectual e historiadora Sandra Jatahy Pesavento, a partir de um dos seus *Carnets de Voyage*, escrito no ano de 2004.

Narrativas de viagens contemporâneas: aproximações do turismo com questões de gênero

O Turismo, muito marcado pelas discussões voltadas aos interesses mercadológicos, tem suscitado, no meio acadêmico, a necessidade e/ou urgência de reflexões epistemológicas, orientadas a partir de perspectivas interdisciplinares, as quais possibilitam integrar conhecimentos, oportunizando a criação de novas teorias e paradigmas. No entanto, para que o econômico não sobressaia o epistemológico, no caso do turismo, Marutruska Moesch (2013, p. 13) sugere que o método a ser utilizado nas pesquisas acadêmicas deve “apreender a ciência como um processo vivo e não como produto sequencial” e isso requer, portanto, “uma ruptura epistemológica nas concepções deterministas até então consagradas”.

As contribuições para que haja essa ruptura ou emancipação da análise crítica da epistemologia do turismo passa pela aproximação e articulação com outros campos e áreas de pesquisa e de saberes, como parte integrante da sua constituição e construção teórica complexa, como é o caso do encontro do turismo com os estudos feministas. Véronique Antomarchi e Suzanne de la Barre (2010) apontam que a análise feminista no âmbito do turismo tem instigado a reflexão para uma nova abordagem de questões relacionadas às dimensões centrais da evolução dos estudos do turismo, entre elas, a mobilidade e a construção da identidade.

Maria Odila Leite da Silva Dias, já no princípio da última década do século XX (1994, p. 374), apontava que os estudos feministas demandam uma redefinição/atualização dos processos de subjetividade, além de “uma crítica ao conceito de identidade, assim como ao conceito da própria racionalidade no mundo contemporâneo, que se volta para o passado a fim de se reencontrar, devidamente relativizada, no presente”. Refletir sobre as subjetividades femininas, a partir das experiências de mulheres, para esta mesma autora, oportuniza desconstruir as universalidades e estereótipos impostos pela história dominante masculina. “O conhecimento histórico dessas identidades femininas, até hoje desconhecidas, seria um passo na construção das subjetividades plurais (...)”, frente a um “Sujeito Abstrato Universal”, conforme assinalou Dias (1994, p. 375).

As mulheres constituem grande parte da mão-de-obra e envolvimento quanto ao planejamento e operacionalização do turismo. Por outro lado, elas têm o importante papel de viajantes do seu tempo, criando percepções e estabelecendo relações com os espaços urbanos visitados. Investigar as subjetividades e sensibilidades do feminino de mulheres viajantes é refletir a respeito da construção dos imaginários, das representações socioculturais, assim como analisar as diferentes formas de deslocamentos, em termos espaciais, mas também temporais e afetivos. Estas subjetividades, significando “códigos simbólicos com que as culturas constituem sujeitos”, segundo Mara Lago et al. (2004, p. 199), são delineadas por meio das relações sociais, envolvendo sujeito e objeto, os quais estão envoltos de “fusão” e “autonomia” e são constituídos “em gênero, classe e raça/etnia” a partir de Saffioti (1997, p. 59).

A categoria de gênero prevê rever os métodos de análises, propondo pensar na operação em que essa subjetividade está inserida, dentro do processo de construção contemporânea das identidades. O termo gênero, para Joan Scott (1995, p. 85), reivindica um “certo terreno de definição” com objetivo de “sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens”.

É a partir das construções sociais, através das identidades subjetivas dos homens e das mulheres que a utilização dessa categoria pode ser considerada como um “sistema de relações” que não inclui, nem exclui, necessariamente, sexo ou sexualidade.

Levando em consideração os debates propostos por Joan Scott e também de outras pesquisas relacionadas às questões de gênero, Cristina Wolff e Rafael Saldanha (2015) apontam alguns aspectos relevantes a respeito. Um deles é que gênero está articulado às relações sociais, assim como outros marcadores - como classe e raça, por exemplo -, mas ainda se posiciona como critério primeiro, dados os seus papéis desempenhados no estabelecimento dessas relações. Também é algo em construção - assim como a própria identidade - e relaciona-se a questões delimitadas a partir da história e da cultura de cada sociedade, ou seja, às representações do que vem a se considerar masculino e feminino. Dentro desse contexto, Wolff e Saldanha (2015, p. 36) indicam que “a categoria gênero nasceu do esforço de se criar uma epistemologia feminista, capaz de possibilitar a análise social compreendendo a questão da subordinação das mulheres e fazendo possível a sua transformação”.

Com a proposta de trabalhar as narrativas de mulheres intelectuais viajantes, a partir de uma reflexão do feminismo acadêmico, segundo Martha Salgado (2008), estamos entrando em um campo conceitual complexo interdisciplinar que pretende compreender, interpretar e desconstruir o conhecimento androcêntrico, até então sustentado pela ciência. Nesse sentido também contribui Sandra Harding (1997) quando considera que, ao tratar de investigações feministas, é imprescindível conduzir as mulheres ao reconhecimento como sujeito e agente, participante da construção de significados, seja na esfera política, econômica ou social, fazendo valer o que se entende por equidade de gênero. Dessa forma, valorizar elementos relacionados às percepções e histórias de mulheres intelectuais viajantes, tendo como ponto de partida a diversidade das suas realidades e das suas vivências, implica na incorporação das mulheres nos estudos do turismo e dos feminismos.

Após um extenso período em que as narrativas de viagens privilegiaram as experiências masculinas, as mulheres começam a se posicionar mais fortemente como viajantes, permitindo-se serem protagonistas das suas histórias de viagem, a partir, principalmente, da segunda metade do século XX², quando pesquisadoras/es começam a produzir trabalhos, artigos e textos sobre as mulheres viajantes do século XIX, revisitando experiências e iniciando debates profícuos dentro e fora da literatura, contribuindo para a construção do conhecimento, integrando, especialmente, as investigações feministas.

Os textos e relatos de viajantes do século XIX, para Muzart (2008, p. 1064), revelam as sutilezas e as formas de comunicação da mulher que, diferenciando-se dos relatos masculinos - os quais possuíam caráter eminentemente científico -, abordavam questões públicas e também privadas, deixando evidente uma “consciência de gênero, quer na escritura de viagens, quer, também, em textos autobiográficos, poéticos ou de ficção”.

2 Não se pretende fazer aqui uma revisão bibliográfica acerca da história das narrativas de mulheres viajantes, mas sim, de referenciar, ainda que de forma bastante sucinta, algumas pesquisas e produções feitas sobre essa temática, de maneira que se possa ter um panorama acerca da presença das mulheres como viajantes e sujeitos históricos, a partir de um recorte temporal, considerando o século XIX, período em que há um número maior de registros destas narrativas e o século XX, momento em que a produção dos textos referente a essas narrativas foram feitos

Constância Lima Duarte (2008), revisitando a história da literatura brasileira a respeito dos relatos e registros de viajantes, encontra poucas referências de cartas, diários, livros e correspondências no século XIX sobre experiências de viagens. As narrativas que existem, em sua grande maioria, foram escritas e publicadas por homens. Contudo, Duarte (2008) reflete sobre a presença de Nísia Floresta, importante figura feminina que escreveu, a partir de 1830, sobre o direito das mulheres, índios e escravos, tornando-se também referência como viajante. Em uma profícua análise das reflexões a respeito do legado sobre viagens, a autora aborda Nísia como narradora-personagem de seus textos, refletindo as suas motivações de viagem e os seus itinerários, os quais privilegiavam a contemplação e descrição diante dos lugares históricos.

Duarte (2008, p. 1049) observa que os registros de Nísia indicam “as emoções e as impressões da autora diante de cada cidade ou país que visita, bem como reflexões diante das ruínas e dos fatos históricos que presencia”, o que revela uma escrita “com sensibilidade e erudição cada cidade, igreja, museu, parque, biblioteca e monumento, e os tipos humanos que encontra”. Aqui a noção de sensibilidade tem a ver com “a percepção e tradução da experiência humana no mundo, através das práticas sociais, discursos, imagens e materialidades, tais como espaços e objetos construídos”, segundo Nádia Santos (2006, p. 80).

Trazendo as reflexões sobre as narrativas de viagens feitas na contemporaneidade, as experiências e formas de mobilidade da viagem mudam, assim como as subjetividades daqueles/as que viajam. Refletir sobre as sensibilidades das mulheres inseridas em relatos de viagem e sobre as suas manifestações das subjetividades, possibilita propormos um objeto de estudo que esteja articulado à construção de novos discursos sobre a experiência turística contemporânea, através de uma perspectiva de gênero. A referência trazida para esse trabalho relaciona-se com as narrativas de viagem da intelectual e historiadora Sandra Jatahy Pesavento, a partir de um dos seus *Carnets de Voyage*, cartas escritas e enviadas por ela aos amigos e familiares, as quais retratam suas experiências de viagens no ano de 2004, na Europa.

Sandra Pesavento, intelectual e viajante

Historiadora, intelectual, professora e escritora, Sandra Jatahy Pesavento, gaúcha, nascida na cidade de Porto Alegre em 1946 e falecida em 2009, é uma importante referência contemporânea da História Econômica e da História Cultural no Brasil. Dedicou-se, sobretudo, a respeito da cidade, com atenção especial na passagem do século XIX para o século XX. A trajetória de mais de quarenta anos da intelectual possibilitou uma produção extensa³ e, conforme Carla Simone Rodeghero (2009, p. 1-2), pesquisou, entre outras temáticas, a respeito da “industrialização e formação da burguesia gaúcha na República Velha, passando pelo processo da Abolição da Escravatura e pelo estudo dos excluídos na virada do século XIX para o XX, para, então, se dedicar por muito tempo às questões colocadas pela cidade”.

A temática do urbano, com enfoque na História Cultural, a partir da última década do século XX, fez a historiadora debruçar-se nas questões relacionadas ao espaço da *urbs*, refletindo sobre as representações e construção dos imaginários, visibilizando e

3 Foram em torno de cento e vinte artigos, vinte e oito livros e oitenta e cinco capítulos de livros. Informações baseadas no Currículo Lattes da pesquisadora.

incluindo a história dos marginalizados⁴, em um contexto onde as noções de cidadania e exclusão estavam presentes e foram por ela problematizadas. Para Nádia Santos (2009), Pesavento foi a precursora da História do Imaginário e das Representações no Rio Grande do Sul, através dos seus textos sobre a cidade. Algumas obras têm especial relevância dentro desse âmbito, tais como “Porto Alegre virada do século, Cultura e Sociedade” (1994); “Os pobres da cidade” (1994); “Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX” (2001) e entre outras.

Com o passar do tempo, a historiadora inseriu a literatura como fonte e objeto de pesquisa, segundo Rodeghero (2009, p. 11), aprofundando estudos no campo das sensibilidades – apontando a “potencialidade do termo sensibilidade” – a partir das reflexões teórico-metodológicas que envolvem representações sensíveis e construção dos imaginários. “A ênfase no simbólico marcou sua pesquisa. Entre as fontes que ela elegeu, destaco a literatura, as crônicas, o traçado urbano, os relatos de viajantes, os documentos oficiais da municipalidade, os jornais” (RODEGHERO, 2009, p. 2).

Vanderlei Machado (2009), no artigo “Uma história das mulheres: representações femininas na obra *Os Sete Pecados da Capital* de Sandra Pesavento”, retoma a importância da produção de Pesavento para a História das Mulheres e das relações de gênero, ao escrever e se dedicar à história de sete mulheres marginalizadas, situadas em Porto Alegre, no final do século XIX. A obra expõe a sociedade misógina da época, dentro de um cenário onde a cidade passava por significativas transformações urbanas e sociais, fazendo evidenciar as discriminações e opressões sofridas por estas mulheres. “As histórias de vida daquelas mulheres, ou as representações construídas sobre elas, estiveram indelevelmente ligadas às imagens divulgadas sobre a cidade”, conforme Machado (2009, p. 3), permitindo “que Sandra adentrasse em uma cidade que se queria ordenada, moralizada, saneada, enquadrada dentro de certos valores e sensibilidades que se buscava instaurar”. O trabalho da intelectual passa, então, pela sensibilidade das narrativas sobre as mulheres excluídas e as diferentes formas de opressão vivenciadas por elas, assim como as suas implicações nos estudos do espaço urbano articulado aos estudos de gênero (MACHADO, 2009).

Mas a *Sandra intelectual* também foi a *Sandra viajante*. Ao longo de sua trajetória profissional viajou por muitos lugares do Brasil e do mundo, para estudar, participar de conferências, congressos e para conhecer e vivenciar as cidades e suas histórias. Estabeleceu relações acadêmicas, criou laços de amizade, produziu trabalhos científicos, estudou, pesquisou e, de forma sensível e sempre curiosa, “flanou” pelas ruas da cidade. Essa *flânerie*, já distante daquela de Charles Baudelaire e Walter Benjamin, mas, recuperando alguns aspectos da representação dessa figura e trazendo-a para a contemporaneidade – e, assim, sendo ressignificada –, o/a *flâneur/flâneuse* de hoje deixa-se transportar pelo acaso da viagem e do encontro, mas é atento/a ao que a cidade comunica e apresenta, considerando as suas constantes transformações (MICHEL, 2002).

A tecnologia e as questões de mobilidade urbana fazem com que a forma de experienciar [a cidade] seja [re]atualizada. É nesse sentido que se refere ao *flâneur-viajante*, como uma aproximação do viajante contemporâneo – seja ele um escritor,

4 Uma das principais referências dos estudos do urbano é a obra *Uma outra cidade, o mundo dos excluídos no final do século XIX*, livro onde Pesavento (2001) detalha o cenário dos antigos becos da cidade, espaços de discriminação e de práticas sociais condenáveis, exercidas por personagens – parte da população que morava ou frequentava esses espaços – que permanecem no imaginário urbano e social.

um artista, um fotógrafo – com a cidade e suas novas dinâmicas, sem perder aquilo que move e instiga um *flâneur*, que é a vontade de observar e perceber a movimentação das ruas e pessoas, ou seja, de ser um explorador urbano da vida moderna e também um curioso (GRANSOTTO, 2016, p. 57).

Para uma historiadora das cidades, a viagem é quase uma obrigação profissional pois permite a comparação, a observação da outra cidade, permite ver detalhes, minúcias e mesmo uma figura maior, na cidade com a qual a historiadora trabalhava. É um exercício hermenêutico como, aliás, os/as historiadores/as estão acostumados/as com relação ao passado. Para Gadamer (1991) a pesquisa nos documentos do passado é uma experiência que se aproxima da viagem, pois “sempre voltamos para casa com novas experiências”⁵. Sandra Pesavento soube usar suas viagens hermenêuticas, e nos deixou suas narrativas nos “*Carnets de Voyage*”.

***Carnets de Voyage* de Sandra Pesavento: narrativas e sensibilidades**

No ano de 2004, durante o inverno europeu, Pesavento esteve em Paris por alguns meses. Foi durante esse período que veio a escrever cartas pessoais – intituladas por ela de “*Carnets de Voyage*” - sobre a sua experiência durante o tempo que permaneceu em viagem⁶. Foram onze cartas escritas e encaminhadas por ela, através de e-mail, à família e aos amigos/as mais próximos/as, contando as suas experiências realizadas nesta viagem. Mas sua relação com Paris já vinha de longa data: realizou quatro estágios de pós- doutorado⁷, o que possibilita a reflexão sobre os vínculos e afetividades estabelecidos nessa cidade que foi, ao mesmo tempo, lugar de descobertas científicas, mas também de atividades turístico-culturais.

Apesar de ter compartilhado as experiências de viagens com colegas, amigos/as, familiares, pesquisadores/as, ao longo da vida, as escritas de seus registros de viagem, como documentos pessoais, produzidos e disponibilizados publicamente, só foram conhecidas ano de 2017, quando vieram a integrar o acervo pessoal e profissional da historiadora⁸. Essas onze cartas estão situadas eletronicamente no site⁹ que a família de Sandra Pesavento criou, em homenagem à trajetória da intelectual, passando a ser um objeto de análise, fonte de pesquisa histórica e literária em que investigadores/as de diferentes áreas podem integrar em suas investigações.

A descoberta dos arquivos privados ou pessoais pelos/as pesquisadores/as, a partir de Angela Gomes (2004, p. 122), está relacionada a uma “significativa transformação do campo historiográfico, onde emergem novos objetos e fontes para a pesquisa, a qual,

5 “Retenhamos, pois, que a vinculação linguística de nossa experiência do mundo não significa nenhum perspectivismo excludente; quando conseguimos superar os preconceitos e barreiras de nossa experiência anterior do mundo introduzindo-nos em mundos linguísticos estranhos, isto não quer dizer, de modo algum, que abandonemos ou neguemos o nosso próprio mundo. Como viajantes, sempre voltamos para casa com novas experiências” (GADAMER, 1991, p. 537, tradução livre).

6 Neste período, Sandra Pesavento também esteve em Londres, por alguns dias.

7 Os quatro pós-doutoramentos em Paris foram na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (1990 e 1996-7), na Université Paris Diderot Paris VII (1992-3) e na Université de Paris IV (Paris- Sorbonne, 1995-6).

8 O acervo de Pesavento está depositado no Instituto Histórico e Geográfico do RS (IHGRS), em um espaço

onde foram armazenados os materiais produzidos por ela ao longo dos 40 anos de trabalho, incluindo a biblioteca pessoal da intelectual. O Instituto Histórico e Geográfico do RS abriga, entre outros, documentos e acervos bibliográficos de muitos políticos/as, intelectuais e professores/as do Rio Grande do Sul, promovendo pesquisas e estudos, principalmente nas áreas de História, Geografia, Arqueologia, Filosofia, Antropologia, Literatura, Ciências Políticas e Direito. O acervo de Sandra Jatahy Pesavento foi consignado ao IHGRS pelo esposo e filhos da historiadora em 2014, cinco anos após o seu falecimento (2009) e tem curadoria da historiadora Dra. Nádia Maria Weber Santos.

9 É possível ter acesso a todos os *Carnets de Voyage* através do link: <http://sandrapesavento.org/index.php>

por sua vez, tem que renovar sua prática incorporando novas metodologias, o que não se faz sem uma profunda renovação teórica (...). Estimulados/as e atraídos/as pelo fato de não estar tratando com materiais que seguem rigidez institucionais da produção documental, os/as pesquisadores/as aproximam-se das fontes primárias, segundo Luciana Heymann (1997), em busca da análise e descoberta daquilo que não é visível na história e no mundo social, em documentos que possuam caráter privado e pessoal, na experiência de vida de indivíduos, registradas através de arquivos pessoais (fotografias, cartas, correspondências). A elaboração e escrita de uma carta, como um tipo de escrita de si, torna-se o objeto e fonte de pesquisa, criando uma relação dialética com as sensibilidades do/a autor/a (subjetividades e individualidades). Para Artières (1998, p. 32), a prática de “arquivamento do eu” seria como uma “vontade ou intenção autobiográfica”. A existência e criação dos arquivos pessoais, segundo ele, estaria ligado a um “processo notável de subjetivação”, o qual se revelaria na forma de arquivamento da sua identidade, a partir das representações criadas pelo indivíduo.

Dentro deste escopo, a investigação a respeito dos documentos pessoais da historiadora Pesavento faz parte de um trabalho de tese de doutorado em construção¹⁰ a respeito das experiências contemporâneas de mulheres intelectuais viajantes e intenta cruzar as experiências de vida e formação, possibilitando visibilizar histórias e manifestações de subjetividade. Para este artigo foram feitas análises e interpretações relacionadas ao primeiro *Carnet*¹¹ - o qual intitulamos “*Carnet 01*” -, que se refere às experiências de Pesavento nos primeiros dias de estadia em Paris, no ano de 2004.

Estão inseridos em suas escritas as suas vivências acadêmicas, como a participação em colóquios e eventos, encontros e conversas com pesquisadores/as, também o gosto pela gastronomia, pelos cafés e pela vida cultural parisiense, assim como alguns aspectos rotineiros. Pesavento deixa transparecer, ao longo da sua narrativa, o seu interesse naquilo que refletiu parte da vida, quando descreve, por exemplo, a respeito das representações, identidades e imaginários, a partir do que experienciava. Essas reflexões podem ser articuladas às questões conceituais e teóricas estudadas por Sandra, ao longo de sua carreira, as quais materializaram-se em seus artigos e livros.

Um dos primeiros eventos que ela participou naquele princípio de 2004, em Paris, foi o “Colóquio ordem e desordem na cidade”, realizado no *Parc de la Villette*. Lá ela visita uma pequena exposição, intitulada *Lisboa/Lisbonne* que mostrava

as diferentes representações que são construídas sobre Lisboa, a principiar pela primeira coisa que faz um turista ao chegar: abrir o mapa. Assim, com o auxílio de um expert em tecnologia, entramos em um espaço onde diferentes mapas se abrem, fecham, se desdobram, a mostrar Lisboa no mundo, em Portugal e a própria planta da cidade. Depois a Lisboa turística: uma floresta de cartões postais, com vozes da cidade como música de fundo e, em vitrines, as lembrancinhas, kitches e bregas, que toda cidade vende: chaveiros, miniaturas, leques estampados, imagens de santos que se iluminam, rosários perfumados, azulejos com inscrições, etc. Tribacana. Depois, passa-se aos ícones de Lisboa: descobrimentos, azulejos, fado, sardinhas, tudo transformado em monumento ou símbolo de identidade... Todos os

10 Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas/PPGICH, Área de Concentração: Estudos de Gênero. Título provisório da tese de doutorado: “Carnets de voyage e álbuns de fotografia: sensibilidades de viagens da historiadora Sandra Pesavento”

11 Por se tratar de um trabalho em andamento, as análises dos demais documentos pessoais de viagens da historiadora (*Carnets de Voyage*) serão feitas de acordo com a metodologia de pesquisa ainda a ser validada.

brasileiros se perguntaram pelo bacalhau, mas acho que não foi posto por que ele é norueguês! (PESAVENTO, 2004, *CARNET 01*).

Pesavento também demonstra as sociabilidades e sensibilidades da cidade portuguesa:

Lisboa do trabalho e do povo: por dentro de um conjunto de paredes de uma casa em construção, circulam, como em um varal, fotos de gentes nas ruas e a trabalhar. Depois, passamos por um labirinto de ruelas da velha cidade, a mostrar seus pequenos recantos, gentes, bodegas, varais com roupa, coisas vendidas. Lembra a Alfama e a Mouraria (PESAVENTO, *CARNET 01*, 2004).

As sensibilidades que as cidades comportam estão refletidas em um dos seus últimos trabalhos intelectuais, no artigo “Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginadas”, quando propõe que, “ao lado das imagens icônicas da materialidade urbana, há toda uma outra linha de representação que exhibe a cidade através da sua população, com suas ruas movimentadas, o povo a habitá-la, a mostrar sua presença e também a sua diversidade (...)” (PESAVENTO, 2007, p. 14).

Ainda nas suas percepções sobre Portugal, a partir da exposição, Pesavento aponta as diversidades de um país de grande fluxo emigratório, mas que também é um lugar de imigração “com gente de todas as raças, credos e cores que aí vivem atualmente”. No entanto, ela observa as ausências: “uma memória quase esquecida, mas ainda recente, pelo menos para mim: a revolução dos cravos de 74, que derrubou a longa ditadura salazarista”. Essa lembrança do acontecimento histórico se deu assistir um vídeo, durante a exposição fazendo a intelectual também acessar as memórias do seu passado, “me fez lembrar minha/nossa primeira viagem à Europa, em 1975, quando pegamos Portugal recém ressuscitado, como diziam” (PESAVENTO, 2004, *CARNET 01*). Esses fragmentos de recordação estão presentes nas suas narrativas e implicam no que Constância Duarte (2008, p. 1052) percebe ser “mais uma *viagem*”, ou seja, a “narradora-personagem” volta-se para dentro de si, conduzindo-a ao passado da personagem.

Sobre as suas escritas e falas sobre a cidade, ao decorrer da sua trajetória intelectual, Pesavento recuperou alguns conceitos e noções vindos de outras disciplinas, integrando-os a diferentes formas de construção do conhecimento, como, por exemplo, as metáforas. É o caso da ideia de palimpsesto¹², como “imagem arquetípica para a leitura do mundo”, inserida no texto “Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto” assim como também em outras pesquisas, trabalhada por Pesavento a partir de diferentes espaços e contextos, sempre pensando nas transformações da *urbs* (PESAVENTO, 2004, p. 26).

No *Carnet 01*, quando descreve a respeito de um encontro com um geólogo, “*Monsieur Gandon*”, no colóquio sobre Portugal, Pesavento reforça seu fascínio pela temática das cidades. Naquela época, ano de 2004, a historiadora conta que esse senhor estava envolvido em um projeto sobre cidades soterradas, no “trabalho de salvamento de Veneza, que há anos afunda nas águas do Adriático”. A obra, que contava com o apoio

12 Segundo Pesavento (2004, p. 26), “Palavra grega surgida no século V a.c., depois da adoção do pergaminho para o uso da escrita, palimpsesto veio a significar um pergaminho do qual se apagou a primeira escritura para reaproveitamento por outro texto. A escassez de pergaminhos os séculos de VII a IX generalizou os palimpsestos, que se apresentavam como os pergaminhos nos quais se apresentava a escrita sucessiva de textos superpostos, mas onde a raspagem de um não conseguia apagar todos os caracteres antigos dos outros precedentes, que se mostravam, por vezes, ainda visíveis, possibilitando uma recuperação”.

da UNESCO, da Comunidade Europeia e auxílio de outra ordem, possuía um grandioso processo de intervenção da engenharia. Depois de secarem os canais de Veneza, por meio de eclusas,

na dragagem, duas descobertas: primeiro, que todas as casas à beira dos canais estão construídas sobre pilotis em carvalho e cedro que com o tempo e a umidade da água, estão duros como ferro; segundo, que ao longo dos séculos tudo era jogado nas águas, como em um imenso depósito de lixo (PESAVENTO, 2004, *CARNET* 01).

A narrativa de *Monsieur Gandon*, interessa, não apenas em função do processo, “a rigor, previsível e antiecológico”, mas sim, no que acabou se tornando “um terreno maravilhoso para os arqueólogos”, ou seja: “nestas toneladas de barro que são levadas para um terreno em Mestre, na terra firme, é possível encontrar de tudo, e de todos os séculos, desde os inícios da cidade!”, nas palavras de Pesavento (2004, *CARNET* 01). A noção de Palimpsesto, para ela, é refletida a partir da ideia de “acumulação de marcas de historicidade deixadas no tempo”, na qual

nos fornece uma chave para os olhos do historiador, quando se volta para o passado. Há uma escrita que se oculta sobre outra, mas que deixa traços; há um tempo que se escoou mas que deixou vestígios que podem ser recuperados. Há uma superposição de camadas de experiência de vida que incitam ao trabalho de um desfolhamento, de uma espécie de arqueologia do olhar, para a obtenção daquilo que se encontra oculto, mas que deixou pegadas, talvez imperceptíveis, que é preciso descobrir (PESAVENTO, 2004, p. 26).

Nesse sentido, refletindo sobre tempos e espaços que se foram, Pesavento (2004, p. 27) aponta que as percepções do/a historiador/a, atento/a, devem estar focadas no “passado em palimpsesto da *urbs* em busca não só das formas e funções que sobreviveram e que se apresentam, explícitas, visíveis (...)” mas sim, precisa “ressuscitar o implícito e o invisível à superfície, desenterrando aquilo que não mais se vê: o sugerido, o intuído e pressuposto, o transformado, o desaparecido e o lacunar, o ausente”. Trata-se do importante desafio de recuperar e/ou perceber e apreender os “vestígios memoriais”¹³.

No primeiro *Carnet*, narrando sobre algumas experiências em atividades culturais, Pesavento expõe, de maneira detalhada, as diferentes histórias e temporalidades, buscando recuperar, através imaginários e das representações sociais, as reminiscências de um passado distante. Duas atividades evidenciam essas lembranças.

A primeira, no teatro de Paris, na *Île de Saint Louis*, na companhia de uma grande amiga, Colette, a historiadora foi a um recital de música antiga e escreveu as suas percepções.

(...) letra, partitura, instrumentos, da Mesopotâmia, Egito, Palestina, etc, vinda até a Idade Média, com cantos gregorianos de trovadores. Misturam o profano e o religioso (...) [e] tem nome de “Solstício”. Partem do antigo culto de adoração ao sol da antiguidade, no Oriente, nos dias do solstício de inverno e de verão, até que Alexandre o Grande, que tomou conta de meio mundo, fixou a data do solstício de verão em 25 de dezembro, associando-o com o culto de Mitra, o sol. Quando da afirmação do cristianismo, a data do nascimento de Jesus foi, por sua vez, fixada neste dia, no qual se celebrava o Sol Invictus e ao qual foi associada a figura de Cristo (PESAVENTO, 2004, *CARNET* 01).

13 Expressão cunhada por Zilá Bernd, na obra “Por uma estética de vestígios memoriais”, do ano de 2013.

Na segunda atividade, também na presença de Collete, Pesavento foi à Opéra Garnier, para assistir à apresentação do *Ballet Bolshoi* no espetáculo *La fille du faraon*.

O cenário grandioso, onde houve uma preocupação de resguardar, para os olhos do século XXI, aquilo que foi a magia dos espectadores do XIX. Explico: o tema do *ballet* é uma adaptação da obra de Théophile Gautier, *Le roman de la momie*, escrito em 1856, e que foi encenado pela primeira vez em São Petersburgo, em 1862. Estava então, em voga, o exotismo e a fascinação pelo Egito, desde as campanhas de Napoleão, a busca da decifração dos hieróglifos, que viria com Champollion e os estudos de arqueologia. (...) Ao mesmo tempo, há coisas misturadas com a mitologia clássica - um deus do Nilo que é o próprio Netuno...- e verdadeiros delírios paisagísticos, como um cenário do Egito onde se caça leões em uma floresta tropical (!) e o reino do deus do Nilo, no fundo das águas (belíssimo espetáculo de cores e luzes) tem cavernas submarinas, estalagmites, etc... Ou seja, o décor nos induz a mergulhar no imaginário do século XIX sobre o exótico, onde jungle, faraós e pirâmides, com leões, serpentes e macacos se ligam a divindades greco-romanas, atravessando tempos e espaços (PESAVENTO, 2004, *CARNET* 01).

As narrativas de Pesavento, como *escritas de si*, indicam as apreensões e apropriações afetivas com os lugares, contribuindo para o processo de construção do seu pensamento, o qual opera, entre outras formas, a partir das suas experiências de viagem. As percepções sobre a cidade contemporânea, como lócus que carrega diferentes discursos, marcas e vestígios do passado, é também um espaço que oportuniza marcar seu olhar estrangeiro, carregado de elementos de reflexividade, memória coletiva e individual. As viagens e as experiências culturais realizadas na *urbs*, nas palavras de Pesavento (2008, p. 2), comportam “uma sensibilidade despertada para o antigo, uma expectativa de reencontro das origens, de consumo do passado (...)” e que se relacionam a um desejo de realizar “percursos urbanos no espaço da cidade como viagens imaginárias no tempo”.

Considerações Finais

Acredita-se que, privilegiar as narrativas de mulheres viajantes, considerando as suas experiências como categoria de análise teórico-conceitual, é conceder-lhes espaço como sujeitos e agentes, participantes da construção de significados, seja na esfera política, econômica ou social, fazendo valer o que se compreende por equidade de gênero. Nesse sentido, o intuito principal da reflexão deste texto é fazê-lo um possível espaço de diálogo sobre as questões de gênero e todas as variáveis que estão envolvidas e articuladas à transformação da condição subjugada em que muitos grupos se encontram, especialmente o das mulheres.

Os relatos e narrativas, a partir das experiências de viagem, fazem parte de um processo que envolve exploração, alteridade, subjetividade/subjetivação, apropriação afetiva do espaço e também estão relacionados às mobilidades contemporâneas, através das suas percepções e diversidade das suas realidades e vivências. Como Scott (1998, p.

304) pondera, é preciso considerar discursos em que estejam presentes os processos históricos, inserindo e posicionando sujeitos, pois, “não são os indivíduos que têm experiência, mas sim os sujeitos que estão constituídos pela experiência”.

A proposta de trabalhar os arquivos pessoais e *escritas de si*, através da análise do material *Carnets de Voyage*, da historiadora Sandra Pesavento, oportuniza, por um lado, reflexões e discussões sobre as narrativas de experiências turísticas contemporâneas,

as quais estão relacionadas às formas de apreensão do sentido dos lugares e do mundo. De outro lado, inter-relacionar as noções de gênero-mulher - o “ser” pesquisadora, o “ser” viajante e o “ser” escritora - possibilita aproximar questões vinculadas às sensibilidades e subjetividades femininas, provocando reflexões sobre o protagonismo das mulheres na construção do(s) conhecimento(s).

Referências bibliográficas

ANTOMARCHI, Véronique; BARRE, Suzanne. *Tourisme et Femmes*. **Téoros. Revue de recherche em tourisme**, vol. 29, no 2, 2010, p.87-92.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.11, n.21, p.9-34, 1998.

BERND, Zilá. **Por uma estética dos vestígios memoriais**. Releitura da literatura contemporânea das Américas a partir dos rastros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 373-382,1994.

DUARTE, Constância L. As viagens de Nisia Floresta: memória, testemunho e história. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16 (3), p.1047-1060, 2008.

GADAMER, Hans Georg. *Verdad y metodo*. 4 ed. Salamanca: Sigueme, 1991, p. 537, tradução livre.

GOMES, Angela de Castro. **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GRANSOTTO, Luciana. **Itinerário histórico-cultural dos becos de Porto Alegre no final do século XIX**. Canoas: UNILASALLE, 2016. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais). Centro Universitário La Salle, 2016.

HARDING, S. *Existe un Método Feminista?* Trad. Gloria Elena Bernal, 1997. Disponível em: <http://investiga.uned.ac.cr/cicde/images/metodo.pdf>

HEYMANN, Luciana Quillet. Indivíduo, memória e resíduo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Muller. **Estudos históricos**, v.10, n 19, p.41-60, 1997.

LAGO, Mara Coelho de Souza; SERAFIM, Carla; FIGUEIREDO, Mariana. Gênero, Gerações e Subjetividades na Grande Florianópolis. **Paideia: Ribeirão Preto**, v. 14, p. 195-207, 2004.

MACHADO, Vanderlei. Uma história das mulheres: representações femininas na obra *Os Sete Pecados da Capital* de Sandra Pesavento. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 6, no 3, 2009, p. 1-16.

MICHEL, Frank. *Désirs d'Ailleurs: essai d'Antropologie des Voyages*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 2004.

- MOESCH, Marutschka. O lugar da experiência e da razão na origem do conhecimento do turismo. **Revista Cenário**, v. 1, p. 08-28, 2013.
- MUZART, Zahidé Lupinacci. A paixão das florestas ou as viagens de Mme Van Langendonck. **Revista Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 16/03, p. 1061-1071, 2008.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade**: o mundo dos excluídos no final do século XIX. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n, 53, jan./jun. 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos do passado: a cidade como palimpsesto. **Revista Esboços**. n. 11. UFSC, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. **Revista Mosaico**, v.1, n.1, p.3-12, jan./jun., 2008.
- RODEGHERO, Carla Simone. Sandra Pesavento e a grande pergunta. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 6, no 3, 2009, p. 1-12.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Violência de Gênero**: O lugar da Práxis na Construção da Subjetividade. Xamã Editora: São Paulo, 1997.
- SALGADO, Martha Patricia Castañeda. *Metodología de la Investigación Feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIHC) de la Universidad Autónoma de México. UNAM, 2008.
- SANTOS, Nádia Maria Weber. A sensibilidade na vida e obra da historiadora Sandra Pesavento – a questão da interdisciplinaridade, postura crítica e a História Cultural. **Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 6, no 3, 2009, p. 1-21.
- SANTOS, Nádia Maria Weber. **As entrelinhas da história**: Sensibilidade e exclusão em narrativas da loucura. História Unisinos, SÃO LEOPOLDO, v. 10, n.1, p. 80-89, 2006.
- SCOTT, Joan. A invisibilidade da Experiência. São Paulo: **Revista Projeto História**, 1998, p. 297-325.
- SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. Trad. port. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.13, n. 1, 2005, pp.1-20
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.
- WOLFF, Cristina; SALDANHA, Rafael. Gênero, Sexo, sexualidades. Categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 29-46, 2015.

O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TENTATIVAS DE DISCIPLINARIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO

Ana Lúcia de Sousa

UFPB

analuciaufpbce@hotmail.com

Adelaide Alves Dias

UFPB

adelaide.ufpb@gmail.com

Instituição Financiadora: CAPES

RESUMO

O presente trabalho objetiva discorrer sobre concepções de corpo e de corporeidade no âmbito da educação infantil, enfatizando as tentativas de disciplinarização e normatização do corpo, através de mecanismos de vigilância e controle, que cerceam o potencial criativo da criança, inibindo suas expressões e tentando controlar seus movimentos mais espontâneos. Nesse processo, a escola considerada enquanto um espaço de promoção e construção do conhecimento torna-se um ambiente marcado pela vigilância e controle. Os achados desse estudo demonstram que embora muito se tenha discutido e pesquisado sobre esse assunto, esses mecanismos caracterizados por tentativas de cerceamento do corpo infantil ainda se mantêm presentes no âmbito da educação e principalmente na Educação Infantil. Por outro lado, esses estudos também revelam que é perceptível a resistência das crianças às investidas dissimuladas nas práticas pedagógicas das escolas, e que os pequenos criam linhas de fuga para as tentativas de controle disciplinar. Diante dessas questões a formação docente torna-se imprescindível por possibilitar ao professor uma reflexão crítica de sua prática, podendo culminar em mudanças nas atitudes e práticas do cotidiano escolar através da revisão de antigas concepções equivocadas sobre criança, a infância e corpo. Esses dados embora não se constituam elemento único de demonstração da realidade da população destacada, podem ser apresentados como um recorte do panorama da educação infantil, cuja realidade premente requer debates mais pontuais que poderão inspirar novas reflexões com vistas a transformações mais fecundas que incidam positivamente no desenvolvimento pleno das crianças, de modo que o movimento e a expressão sejam compreendidos como exercícios práticos da curiosidade e da imaginação infantil.

Palavras - chave: Corpo. Educação Infantil. Disciplinarização.

1. Introdução

As produções acadêmicas mais recentes acerca de concepções sobre Corpo e Corporeidade destacam mudanças nos modos de se perceber e compreender o corpo humano e demonstram a multiplicidade de análises desenvolvidas nas últimas décadas. Para o corpo antes analisado apenas em sua materialidade biológica, no pós-modernismo, surge uma tendência em se considerar a relevância de sua essencialidade e de reconhecê-lo como um território de cultura, como principal elemento de representação do sujeito no mundo.

A educação do corpo da criança reflete a rotina escolar na qual se estabelecem diálogos entre categorias como corpo-sono, corpo-alimentação, corpo-higiene, corpo-brincadeira.

As ações do poder que tenta controlar e disciplinar o indivíduo e seu corpo em populações inteiras, através da regulação e da vigilância, foram evidenciadas nos estudos de Foucault¹. Para esse estudioso, o alcance desse intento se dá em instituições modernas como quartéis, evidenciadas nas escolas, prisões, hospitais, dentre outras, que agem policiando e disciplinando as populações hodiernas (HALL, 2006).

No âmbito da Educação Infantil embora os avanços nas análises possam favorecer a abertura de espaços discursivos sobre o reconhecimento da construção cultural do corpo, ainda persiste uma preocupação com a *física dos corpos*, traduzida nas práticas docentes no contexto educacional, principalmente em relação ao tempo escolar, alimentação, atividades de educação física, etc. Desse modo, a escola se torna instrumento de um sistema de individualização cujo intento é modelar cada indivíduo e regular a sua existência.

Na quase totalidade dessas instituições, além de não atenderem aos princípios estabelecidos por lei, ainda se utilizam de múltiplos mecanismos de escolarização, reprimindo as potencialidades infantis. Nesses espaços, o perfil ideal é caracterizado pela passividade, disciplina, obediência, quietude e pelo silêncio. Isso traduz a lógica do sistema educacional que estabelece que as crianças não aprendem enquanto se movimentam.

No entanto, estudos desenvolvidos acerca dos cotidianos da educação infantil (AGUILLAR, 2011; SOUSA; ALTMANN, 1999), analisam as relações de poder que se estabelecem nesses espaços escolares bem como as expectativas de comportamentos corporais em relação a meninos e meninas, e revelam que, apesar das tentativas de vigilância e domínio dos movimentos e expressões corporais das crianças, estas criam linhas de fuga para o controle disciplinar.

Essas questões indicam que o professor da educação infantil necessita de uma formação que lhe dê subsídios para refletir acerca de suas fragilidades no que se refere ao reconhecimento da importância da educação infantil como uma etapa essencial para o desenvolvimento da criança, onde as práticas docentes precisam buscar a suplantação do senso comum, no sentido de perceber o corpo infantil além dos aspectos básicos.

Diante das questões supracitadas o escopo do presente trabalho é discorrer sobre o exercício de poder que incide sobre a vida e o corpo humano desde os primórdios da sociedade, demonstrando como esse domínio tentasse estabelecer na contemporaneidade, transformando as práticas na educação infantil em ações caracterizadas por tentativas de controle e disciplina, interferindo no direito das crianças ao desenvolvimento pleno.

Esse artigo é resultante das primeiras incursões teóricas sobre o objeto de estudo da tese de Doutorado e foi fundamentado a partir de estudos e pesquisas desenvolvidas e publicadas em livros, teses, dissertações e artigos que discutem sobre as concepções de Corpo e Corporeidade nas instituições educacionais, particularmente na Educação

1 Michel Foucault (1926-1984) - filósofo e historiador francês que produziu uma "genealogia do sujeito moderno" onde destacou um novo tipo de poder, o qual ele denominou "poder disciplinar", cujo desdobramento ocorreu ao longo do século XIX, chegando ao desenvolvimento máximo no início do século XXI. (HALL, 2006, pp.41-42).

Infantil. O texto discorre sobre a busca pelo controle e repressão das expressões e manifestações corporais de crianças nos ambientes escolares e como os infantes resistem a essas tentativas no cotidiano da escola.

2. Corporeidade: um novo olhar sobre o corpo

Embora as evidências demonstrem a essencialidade do corpo na existência humana, o contexto histórico-filosófico do homem revela que, este sempre foi concebido fundamentalmente, no domínio mental e corporal, insistindo-se em manter uma cisão entre esses dois aspectos e a supremacia da mente em detrimento do corpo. (ZOBOLI, 2012).

Ao longo da evolução humana as concepções acerca do corpo sofreram transformações destacando-se uma redução da junção/cisão entre mente e corpo, reforçando uma perspectiva dualista, defendida por Platão na Grécia Antiga. (ZOBOLI, 2012). Na Idade média, essa visão dualista foi cristianizada pela Igreja Católica, que passou a atribuir ao corpo e os seus interesses, outros significados, trazendo a figura de satanás, ligada ao pecado e, à alma, uma ligação com a figura divina de Deus e consequentemente, à salvação.

Nesse período, o Apóstolo São Paulo atuou como uma figura marcante na difusão desses princípios. As práticas que se sucederam foram justificadas por essa lógica eclesiástica e os indivíduos passaram a receber punições e a se submeterem a sacrifícios, na busca pela elevação espiritual. (Idem).

Nessa perspectiva a prática da castidade foi incorporada à religião cristã, como uma forma de renúncia ao pecado, de se escapar do “fogo do inferno” e garantir a eternidade “no céu”. A crença nessas máximas pela Igreja Católica explica os votos de castidade perpetrados por padres e freiras, mantidos até os dias atuais.

De acordo com Zoboli (2012) o surgimento das ciências no fim da idade medieval, provoca uma perda de privilégio da Igreja e o homem passa a ser visto como sujeito dominante do mundo e da natureza. No entanto, com o início da Idade Moderna, novas forças surgem concomitantes com essas supostas conquistas do indivíduo sobre si e o mundo.

O processo de cisão entre o corpo e a mente ressurgiu e se instala a partir de Descartes, provocando uma revolução na comunidade científica. Nessa visão, o corpo

[...] torna-se objeto de estudo e a mente cartesiana toma distância e o analisa, decompondo-o em partes, dissecando-o e esquematizando-o. Abstraiu-se o corpo de seu contexto. Ele configurou-se como partes de um todo. Sendo assim, todos os corpos eram iguais e o que caracterizava a individualidade de cada um era a mente pensante. (ZOBOLI, 2012, p. 33).

Para o autor supracitado, o corpo humano, sob esse prisma, perde a sua essencialidade sendo restringido à função mecânica, na qual se distancia de preocupar-se com o seu bem-estar, sua sensibilidade, afetividade e sua emoção. (p. 34).

A crítica feita por Foucault à sociedade e à educação aponta para a evolução acerca do conceito de corpo e remete a uma concepção histórica negativa do corpo, que pode ter sido intencional.

Em épocas passadas, o corpo era adestrado e submetido pelas várias formas de poder e dominação mediante castigos e punições. Na modernidade, estamos vivendo uma nova economia política do corpo. Os castigos violentos e sangrentos estão proscritos. Mas nem por isso foram totalmente eliminados. Entretanto, o que prevalece hoje são as formas mais suaves de repressão, mas o alvo é sempre o corpo, suas forças, sua utilização e submissão. (QUEIROZ, 2014, p. 214).

No entanto, para alguns estudiosos o corpo não é considerado como algo abstrato, mas é compreendido como uma presença caracterizada pela sensibilidade e pela intencionalidade, cujos processos coincidem com a subjetividade.

Território construído por liberdades e interdições, e revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento. (SOARES, 2006, p.1).

Desse modo, o corpo se torna instrumento de inserção do indivíduo no mundo, haja vista que a existência humana se dá através do corpo, na medida em que as relações do sujeito consigo mesmo, com os outros indivíduos e com o mundo são estabelecidas através do corpo. Essas relações foram influenciadas pelas transformações mundiais transcorridas ao longo dos séculos, sendo atingida pelos efeitos dessas mudanças. (SANTOS; CAMINHA; FREITAS, 2012; ZOBOLI, 2012).

O vasto acervo bibliográfico distribuído pelos diversos campos do conhecimento contendo estudos sobre o corpo denota a relevância dada a esse tema e a influência desses estudos para ampliar a sua compreensão e o reconhecimento deste em suas dimensões cultural, histórica e filosófica. Com isso ampliou-se também a concepção de indivíduo, favorecendo uma compreensão de sua totalidade.

Com o intuito de compreender o corpo para além da visão dualista estabelecida no passado, surgiu a necessidade de se repensar o corpo e suas manifestações, considerando-se a sua relação com o mundo e a indivisibilidade da tríade corpo-mente- alma. (FREIRE; DANTAS, 2012).

A habilidade de o indivíduo sentir e utilizar o corpo para interagir com o mundo constituiu o conceito de *Corporeidade*. (Grifo nosso). Portanto, a partir desse conceito torna-se possível uma compreensão do corpo

[...] como possuidor de uma singularidade que somente se compreende na pluralidade da existência de outros corpos, e que é capaz de gerar conhecimento, autogerando-se, a cada momento, a partir da inevitabilidade da coexistência entre a sensibilidade e a razão. Assim, a corporeidade desvela o corpo em sua essência existencial complexa. Restitui a este a sua capacidade de gerar conhecimento, de reconhecer-se como sujeito da percepção, sendo ao mesmo tempo objeto percebido por outros corpos, numa época (século XX) em que a predominância do racionalismo ainda se faz presente. (PORPINO, 2006 apud FREIRE; DANTAS, 2012, p.151).

Fiorentin et al (2004 apud SILVA e PEREIRA, 2009) ao se referir sobre a corporeidade, ressalta que esta “[...] integra tudo o que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com nosso próprio „eu”, com outras pessoas e com o mundo à nossa volta.” (p.2507).

O conceito de corporeidade traduz uma nova compreensão sobre o corpo, reconhecendo-o como um instrumento que concede visibilidade ao indivíduo, não podendo mais ser compreendido apenas em seus aspectos essenciais (biológicos, funcionais e estruturais), por isso requer uma nova percepção, haja vista que “[...] o corpo em suas formas, ritmos e gestos é linguagem para si e para outro. Ambos, corpo e linguagem, articulam-se na expressão e na comunicação, é nessa unidade que a autenticidade da expressão encontra a sua verdade.” (GONÇALVES, 1994 apud FREIRE; DANTAS, 2012, p.152).

3. Disciplinarização na Educação Infantil: tentativas de controle do corpo da criança

A Educação Infantil é considerada como uma das etapas fundamentais para a infância, haja vista que se constitui enquanto um espaço propício para o desenvolvimento das potencialidades da criança desde os primeiros anos de vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL/LDB, 1996, p.46).

Um dos aspectos mais discutidos no âmbito da educação de crianças pequenas está relacionado às dificuldades enfrentadas pelos docentes no que diz respeito à valorização das expressões e manifestações corporais das crianças, nos espaços institucionais, como os Centros de Referência de Educação Infantil (CREI) (Creche) e as Escolas.

A tendência em querer manter os corpos infantis controlados e vigiados traduz a insistência de se manter os comportamentos de acordo com padrões normativos, estabelecidos pelos próprios profissionais. A educação do corpo da criança reflete a rotina escolar na qual se estabelecem diálogos entre categorias como corpo-sono, corpo- alimentação, corpo-higiene, corpo-brincadeira.

Essa tendência remete ao histórico da educação de crianças, caracterizado pelo assistencialismo até 1990, quando a partir da aprovação de algumas leis e, essencialmente, da Constituição Federal de 1988, “[...] as creches e pré-escolas começaram a ser incluídas nas políticas educacionais e pensadas com uma concepção pedagógica que entende a criança como ser social, histórico e cultural.” (ZOBOLI; SILVA; BITENCOURT, 2012, p. 61).

No entanto, essas instituições, além de não atenderem aos princípios estabelecidos por lei, ainda se utilizam de múltiplos mecanismos de escolarização, reprimindo as potencialidades infantis. As expressões e comportamentos ainda são obrigatoriamente internalizados para atender aos modelos de perfis e estereótipos pretendidos.

[...] a criança aprenderá a representar e manifestar seu corpo conforme modelos femininos e masculinos desejáveis socialmente. [...] as experiências estruturadas e vivenciadas, marcadas por permissões, prescrições e proibições de conhecimento e uso do próprio corpo, produzem as identidades de gênero. [...] meninos e meninas, para sentirem-se adequado/as em seus comportamentos, aceitos e amados, cumprem rituais disciplinadores do corpo, mesmo que para isso neguem sua existência, suprimam sua criatividade, silenciem seus movimentos, acalmem

suas expressões mais vitais; aprendem como devem ou não usar seu corpo, [...]. (CARVALHO; MELO; ISMAEL, 2008, p. 2).

O fragmento apresentado abaixo se refere à Rotina de um Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) da Rede pública municipal de ensino em uma cidade do Sul do Brasil e serve para ilustrar o que foi exposto anteriormente

As crianças brincam livremente sob os cuidados da professora. [...] A auxiliar da turma chega e a professora convida as crianças a se aproximar. Chama-as e, quando ouve o pedido do menino que deseja permanecer no local, informa: 'Adulto tem relógio. Por causa do horário do lanche.' Faz soar um sino [...] e começa a nomear as crianças que relutam em se aproximar. [...] Após reunir o grupo, explica que há crianças que não escutam; que fica 'chamando' e 'o horário já terminou.' [...]. A auxiliar interrompe e diz: 'Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram o banheiro e depois vamos lanchar.' (RICHTER, 2007, p. 4).

A fala da professora no fragmento acima demonstra que, o momento da brincadeira tem hora marcada, e de acordo com a autora supracitada, é comum se ouvir das professoras: “[...] „depois a gente termina“, „depois de comer vocês terminam de assistir ao filme“, „depois [...] a gente vai para o parque, „dorme logo, senão você vai perder o horário do lanche.” (RICHTER, 2007, p.4).

Essas ilustrações revelam as estratégias usadas durante a rotina escolar de crianças, que demonstram a dificuldade em superar concepções arcaicas cristalizadas em nossa cultura e o desconhecimento dos objetivos e princípios norteadores da educação infantil.

Dessa forma, a essência do corpo permanece no esquecimento e as práticas se tornam voltadas para a normalização e controle das expressões corporais de meninas e meninos. Isso revela que a escola, em suas práticas diárias, “[...] restringe, apaga, recolhe as singularidades, faz um „arrastão“ nas diferenças, nas subversões ou atos de rebeldia. Suspende, expulsa, remaneja, aprova, desaprova, matricula novamente...” (ROSA IN MEYER; SOARES, 2008, p.29).

Esses mecanismos revelam o “poder disciplinar” destacado por Foucault em seus estudos, o qual evoluiu ao longo do século XIX, ocupando-se primeiramente em regular e vigiar populações inteiras e depois os indivíduos e seus corpos. O objetivo desse tipo de poder seria manter sob um rigoroso controle e disciplina “[...] „as vidas, as atividades, o trabalho, [...] e os prazeres do indivíduo, “ [...] com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas „disciplinas“ das Ciências Sociais.” (HALL, 2006, p.42) Nessa perspectiva busca-se produzir indivíduos dóceis, obedientes, que atendam aos comandos que lhes são dados, sem queixas, sem resistência.

Para Foucault “a escola, [...] dentre outras instituições de regulação e vigilância, continua pretendo, através do disciplinamento dos corpos, produzir sujeitos obedientes, pacíficos, ordeiros. (ROSA IN MEYER; SOARES, 2008, p.27). No âmbito das instituições escolares, o cotidiano dos alunos estritamente observado e controlado. As crianças têm a sua rotina sujeitada a normas que inibem suas expressões inibindo o seu potencial criativo.

Os efeitos do cerceamento dos movimentos nos pequenos provocam fadiga, transformando-se “[...] em energia e movimento quando o corpo se libera de tais situações – por exemplo: recreio, horário de saída e aulas de educação física.” (ZOBOLI; SILVA; BITENCOURT, 2012, p. 61). Há também o risco de que essas práticas impeditivas possam deixar marcas no comportamento das crianças, afetando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Foucault (1999) ressalta que as relações caracterizadas pela dominação, considerando-se inclusive as relações escolares “[...] têm alcance imediato sobre o corpo, investem sobre ele, marcam-no, o dirigem, supliciam... E ele só torna útil se é ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso.” (pp. 25-26).

No entanto, apesar de todo o esforço de vigilância e domínio, percebe-se que as crianças resistem às tentativas de padronização, de controle sobre seus movimentos corporais e transgridem as fronteiras que lhes são impostas.

[...] procuram, com a mesma insistência, a título de „sobrevivência subjetiva“, válvulas de escape, linhas de fuga e brechas para extravasar os seus modos de pensar, sua criatividade, seus posicionamentos, inquietudes e sentimentos, manifestações que a escola nomeia como indisciplina, falta de limites, desordem e outras denominações diversas. (ROSA IN MEYER; SOARES, 2008, pp. 27, 28).

De acordo com Oliveira (2008) o ambiente escolar é marcado pela busca freqüente de movimento e expressão dos alunos: “[...] levantam, caminham, sentam, [...] falam, mesmo quando são autorizados, e até mesmo saltam, gritam, pulam, correm, fogem, [...] e reinventam as suas realidades, pensando escapar aos esquadrinhamentos que intencionam restringi-los”. (p. 70). Desse modo, os alunos constroem suas vivências diárias no espaço escolar tomando por base o que lhes é oferecido.

As questões destacadas podem favorecer uma leitura das práticas desenvolvidas na escola e a crença de que esta instituição ainda não reconhece os significados da realidade que se apresenta em seu cotidiano, o que resulta na manutenção de práticas e posturas rígidas, que uniformizam os indivíduos, não conseguindo, portanto, atender às necessidades e às individualidades de seu público.

No entanto, para Queiroz (2014) a Corporeidade surge como uma possibilidade de encantamento da educação, de modo que esta abandone o seu ascetismo e opressão disciplinar e dê espaço para uma práxis docente na qual o árduo trabalho seja desenvolvido também com entusiasmo.

Nesse sentido o conceito de corporeidade requer uma compreensão de educação na qual esse processo esteja ligado a uma experiência humana, em que esta propicie uma aprendizagem cultural. Esse conceito deve afirmar que a aprendizagem do indivíduo não ocorre apenas através de sua inteligência, mas que essa aprendizagem envolve o seu corpo, sua sensibilidade e sua imaginação. (MOREIRA, 2014).

4. Reflexões Conclusivas

Embora as crianças e as questões que envolvem a infância estejam atualmente no centro das agendas políticas e das pesquisas nos diversos campos da ciência, ainda há indicadores que denunciam as situações vivenciadas por crianças que demonstram o desconhecimento e o desrespeito às suas singularidades. Pensar sobre a educação de

crianças remete ao discurso pedagógico defendido pela escola, no qual esta se propõe a promover um atendimento que favoreça a construção de indivíduos pensantes, que se tornem autônomos e capazes de tomar decisões acertadas. No entanto, as práticas encontradas em seu cotidiano ainda distam daquelas idealizadas e defendidas nos discursos e estabelecidas pela legislação.

O poder disciplinar tem fundamentado práticas e posturas no contexto da educação infantil. As instituições passaram a atuar como instrumentos de um sistema de individualização que objetiva modelar os indivíduos e regular sua existência.

Parece ainda muito difícil para a escola questionar e problematizar suas práxis e os sentidos dados ao processo pedagógico. Tornar crianças e jovens como indivíduos pensantes, autônomos requer um entendimento do ser humano enquanto sujeito cuja construção se dá a partir de seus modos de ver e de estar no mundo. Essa construção necessita de espaços que lhes permitam experiências ricas de interação, de conhecimento, mas também com a liberdade de expressão, de movimento e de comunicação, como um exercício salutar para o desenvolvimento de seu potencial criativo.

É inegável que o corpo do indivíduo constitui a sua referência, a sua história, e que marca espaços e posições de sujeito diante do mundo. Na infância, o movimento do corpo tem relação com a sua imaginação, que se desenvolve a partir do exercício da exploração dos espaços, através dos jogos e brincadeiras.

Paulo Freire (1996) defendeu o respeito à curiosidade da criança e à sua inquietude. Para ele, o professor que reprime qualquer sinal da rebeldia legítima da criança, se exime de participar da experiência formadora do aluno, transgredindo princípios essenciais da ética que fazem parte da existência humana.

Considerar as crianças enquanto atores partícipes ativos na sociedade requer igualmente que estas sejam respeitadas em seus direitos plenos, com o reconhecimento de suas capacidades.

O debate ora proposto sinaliza que o professor que atua na educação infantil necessita de subsídios que possam favorecer reflexões acerca de suas fragilidades em relação à sua práxis na educação de crianças, no que se refere aos conhecimentos acerca do ser criança, enquanto sujeito social e cultural, que se constrói historicamente, e sobre o seu universo e suas culturas.

Além disso, é imprescindível que o professor compreenda e reconheça a relevância da educação infantil como etapa essencial para o desenvolvimento pleno da criança, onde a práxis docente necessita suplantando o senso comum, no sentido de perceber e respeitar as singularidades e potencialidades das crianças enquanto sujeitos de direitos.

Referências

AGUILLAR, Adriana M. **As relações de poder e o corpo na sala de aula: a transição da educação infantil para o ensino fundamental.** Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011. 238f. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-19092011-224809/pt-br.php> > Acesso em: 24 Jan. 2016.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996.** - 2. Ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. 352p.

CARVALHO; Maria Eulina P. de; MELO, Rosemary Alves de; ISMAEL, Eliana. **Atividades com o corpo na Educação Infantil: limites da ação e formação docente.** SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 8: CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 2008. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/>> Acesso em: 17 maio. 2016.

FREIRE, Ivanilda. M.; DANTAS, M. H. de A. *Educação e Corporeidade: um novo olhar sobre o corpo.* **HOLOS**, ano 28, vol.4. set. / 2012. Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/729/578> > Acesso em:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-vigiar-e-punir.pdf>> Acesso: 09 set. 2017.

HERMIDA, Fernando. (Org.). **Educação infantil: diálogos e novos desafios.** - João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. 178p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** - 11.ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Wagner Wey. *Do corpo à corporeidade na educação formal: mudança paradigmática.* In: FABRIN, Filomena de Carlo S.; NÓBREGA, Maria Luiza S. de; TODARO, Mônica de Ávila.(Orgs.). **Corpo e Educação: desafios e possibilidades.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

OLIVEIRA, Iolanda Carvalho de. **Relações de poder como expressão de práticas (re) construídas no contexto local da escola/** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE) - João Pessoa/PB, 2008. 84f. Disponível em: < <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/4830/1/arquivototal.pdf> > Acesso em: 01 nov. 2015.

QUEIROZ, José J. *Encantar a Educação pela Corporeidade.* In: FABRIN, Filomena de Carlo S.; NÓBREGA, Maria Luiza S. de; TODARO, Mônica de Ávila.(Orgs.). **Corpo e Educação: desafios e possibilidades.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. **Educação do Corpo Infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche.** 30.^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu/MG, 2007. Disponível em: < <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3365--Int.pdf> > Acesso em: 19 Set. 2015.

ROSA, Graciema de Fátima da. *O corpo feito cenário*. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. – Porto Alegre: Mediação, 2004. 120 p.

SANTOS, Luiz Anselmo de M.; CAMINHA, Iraquitã de O.; FREITAS, Anamaria Gonçalves B. de. *Corpo próprio como princípio educativo: reflexões a partir das contribuições de Merleau-Ponty*. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fabio. (Orgs.). **Corporeidade e Educação**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 218p.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. *Entremeando corpos, sexualidades, gêneros e Educação Escolar*. In: FERRARI, Anderson et. al. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Universidade Federal de Lavras. Lavras/MG, 2014. p. 59-78.

SILVA, William V. da. ; PEREIRA, Lúcia Helena P. **Corpo e Movimento na Profissionalização docente: a corporeidade na prática pedagógica de professores das séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. EDUCERE. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2523_1306.pdf > Acesso em: 15 maio 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. (Org.). **Corpo e História**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – 3.ed. – (Coleção educação contemporânea). 180p.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de.; ALTMANN, Helena. *Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar*. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.48, pp.52-68. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100004&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 20 maio 2016.

ZOBOLI, Fabio. *Contextualização histórico-filosófica da cisão corpo-mente*. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fabio. (Orgs.). **Corporeidade e Educação**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 218p.

_____; SILVA, Renato Izidoro da.; BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. *Educação do Corpo na Educação Infantil*. In: HERMIDA, Jorge Fernando; ZOBOLI, Fabio. (Orgs.). **Corporeidade e Educação**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 218p.

O TETO DE VIDRO E AS INSTITUIÇÕES MILITARES: UM ESTUDO DE CASO NO 7º BATALHÃO DE BOMBEIROS MILITAR DE MINAS GERAIS

ARAÚJO, Welberte. F.

Doutorando em Desenvolvimento Social
UNIMOMTES/MG
Welbertearaujo@gmail.com

SANTOS, Gilmar. R.

Prof. Doutor do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social- UNIMOMTES/MG
gilrds@uol.com.br

SALES, Dimas. R

Mestrando em Desenvolvimento Social
UNIMOMTES/MG
dimassales@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo buscou investigar as práticas sociais e os discursos predominantes, historicamente construídos pelas mulheres que exercem cargos de chefia no 7º Batalhão de Bombeiros Militar, a partir do fenômeno denominado teto de vidro. Como opção metodológica priorizou-se um estudo de cunho qualitativo, com a apropriação de instrumentos clássicos de investigação descritiva, buscou-se debruçar sobre o tema gênero e trabalho. Os sujeitos entrevistados foram mulheres, que ocupam cargos de chefia alocadas no serviço operacional e administrativo do 7º BBM. A partir dessas referências, o estudo em tela priorizou a descrição, interpretação e análise das relações de gênero e poder pré-existent e emergentes no cotidiano do ambiente militar do Corpo de Bombeiros.

Palavras-Chave: Teto de vidro, Gênero e Corpo de Bombeiros.

INTRODUÇÃO

Historicamente as instituições militares são tradicionalmente identificadas pelas representações simbólicas masculinas. Destarte analisar as relações de gênero neste tipo de ambiente aponta para as possibilidades de desvendar um universo ainda emblemático e escassos de análises sociológicas.

Os atributos relativos aos homens e às mulheres encontram-se marcados e revitalizados socialmente. Em geral, a simetria em volta desses dois modelos tende a positivar o pólo masculino como sendo a referência única no processo de socialização e produção de sujeitos como homens ou mulheres, sendo, portanto, muito tempo colocado numa situação privilegiada na hierarquia social.

A sociedade, ao longo do tempo, tende a naturalizar os papéis de homens e de mulheres e, assim, determinar seus espaços, referendado principalmente na divisão sexual do trabalho e no modo de vivenciar experiências afetivas-sexuais, promovendo uma complexa hierarquia e desigualdade de gênero (HIRATA E KERGOAT, 2009).

Como fatos da ordem da cultura, os princípios masculino e feminino concorrem para configurar uma ordem social hierárquica. As diferenças e assimetrias de gênero são construídas e reproduzidas com base em uma série de fatores, dentre os quais se destacam aspectos como a concepção de corpo, de natureza, da divisão sexual do trabalho, do sentido de família e dos atributos simbólicos vinculados à identidade social dos sujeitos. Enfim, aquilo que se concebe como homem, mulher, marido, esposa, filho, hetero/homo, dentre tantos outros arranjos sociais possíveis.

O ingresso de mulheres nos quadros complementares das polícias e das instituições militares é um fato datado no século XX. Nos Estados Unidos, por exemplo, as mulheres são reconhecidas como policiais no ano de 1910; na França ocorreu o ingresso das mulheres na polícia no ano de 1914 e no México esse ingresso ocorreu no ano de 1930 (BOTELLO, 2000).

No Brasil, o ingresso de mulheres em carreira militar ocorreu em 1955, na Guarda Civil de São Paulo, porém na década de 1970 essa organização foi extinta e seu efetivo foi incorporado à Polícia Militar de São Paulo (SOARES; MUSUMECI, 2005). Em relação ao Corpo de Bombeiros, Estado de São Paulo foi o primeiro do país a incluir mulheres na Corporação com a formação de 40 bombeiras no ano de 1991. Em Minas Gerais, por meio da Lei n.11.099 de 18 de maio de 1993, houve a criação do Corpo Feminino com o efetivo inicial de 80 bombeiras. Já em Montes Claros-MG, foco desta pesquisa, foi em 2002 que ocorreu o ingresso de sete mulheres, isto 40 anos após a criação do Corpo de Bombeiros.

Portanto, o ingresso de 80 mulheres no ano de 1993 no Corpo de Bombeiros, depois de praticamente um século e meio, significou uma invasão no espaço simbólico masculino da instituição, até então constituído e apropriado apenas pelos homens, detentores da farda e da força física. Posteriormente passaram a compor todos os quadros de efetivo presentes na Corporação. Neste sentido, um nicho específico será alvo deste estudo: o trabalho feminino na função de chefia no Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais.

Destarte, o presente estudo buscou investigar as práticas sociais e os discursos predominantes, historicamente construídos pelas mulheres que exercem cargos de chefia no 7º Batalhão de Bombeiros Militar. A trajetória metodológica pautou-se por um estudo de cunho qualitativo, com a apropriação de instrumentos clássicos de investigação descritiva, como entrevista semi-estruturada, buscou-se debruçar sobre o tema gênero e trabalho. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtido no contato direto do pesquisador com a situação estudada. A pesquisa carrega em si características próprias de quem a constrói, ou seja, os valores e princípios que norteiam o pesquisador fazem parte dessa construção, bem como seu contexto histórico e social (MINAYO, 1997).

Os sujeitos entrevistados foram mulheres, que ocupam cargos de chefia alocadas no serviço operacional e administrativo do Batalhão. Os cargos ocupados pelas entrevistadas no momento da entrevista eram: Sargentos, subtenente e Tenente. A partir dessas referências, a investigação priorizou a descrição, interpretação e análise das relações de gênero e poder pré-existentes e emergentes no cotidiano do ambiente militar do Corpo de Bombeiros.

Deste modo, estudar a inclusão da mulher no espaço do quartel militar, na condição de chefes, possibilita realizar também uma releitura da relação entre os sexos na instituição e até que ponto os avanços e conquistas femininas são significativos num ambiente marcado pelos discursos e representações e discriminação em relação aos serviços prestados pelas militares e que carece de estudos aprofundados que elucidem as relações de gênero e poder no ambiente de trabalho.

1. MERCADO DE TRABALHO: DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO FEMININO

O mercado de trabalho emergiu como uma instituição fundamental para o funcionamento da economia, a partir do surgimento do sistema capitalista de produção e da utilização em larga escala do trabalho assalariado.

Amparado nos estudos de Marx (1985) podemos pensar a relação entre os que se oferecem para trabalhar e os que precisam de trabalhadores, como um mercado: o mercado de trabalho, que pode ser definido como a compra e venda de serviços de mão-de-obra, representando o lócus onde trabalhador e empresários se confrontam e, dentro de um processo de negociações coletivas que ocorre algumas vezes com a interferência do Estado. O mercado de trabalho assim definido denomina-se mercado formal de trabalho porque ele se enquadra nas formas da legislação, quando se produz o acordo entre comprador e vendedor da força de trabalho (ETULAIN, 2006).

No entanto, a reconfiguração dos arranjos políticos e sociais concomitante com a reorganização econômica do capital, incorporados nas Instituições, refletiu diretamente na vida das mulheres, vislumbrado no aprofundamento da divisão sexual do trabalho e a precarização do trabalho feminino. Portanto, urge o aprofundamento do debate em torno da problemática de mulher e mercado de trabalho, exige considerar inicialmente algumas abordagens em torno das discussões de gênero e de como se constrói a hierarquia nas organizações, tendo como referência as representações sociais de homem e mulher.

Assim, na concepção de Williams (1995, p.15), o local de trabalho não é neutro, é um local central para a criação e reprodução das diferenças de gênero e desigualdade de gênero. As análises dos papéis da mulher nas organizações apontam ao fato de que a cultura organizacional reproduz a subordinação de gênero e salientam as relações de poder baseadas nas hierarquias.

Inicialmente devemos um ressaltar um aspecto elementar: a diferença de estatuto das categorias sexo e gênero e desigualdade de gênero. Conforme argumenta Scott (1995), gênero é uma categoria analítica, própria ao universo acadêmico, rentável à reflexão em torno do processo de construção das diferenças e dos arbitrários sociais e, também, sobre o processo de legitimação de relações de poder. Desse modo, gênero não estaria sendo referido/reduzido aos corpos de homens e mulheres, mas a toda uma teia de significados e arranjos convencionalmente estabelecidos entre eles. A análise das desigualdades de gênero tem sido fortalecida pela interpretação dos dados estatísticos que apontam, por exemplo, para a pequena representação política das mulheres e seus baixos salários. Considera-se também a interpretação dos indicadores sociais que fomenta a compreensão da dinâmica gênero/classe/raça/etnia na análise dos diferenciais de renda entre homens e mulheres.

A partir de 1970, nota-se uma ampliação da participação da mão de obra feminina em todo mundo, criando uma espécie de feminização do trabalho, fenômeno de grande relevância na América Latina, tendo em vista o imenso contingente de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho – e acentuado na década de 1990 (ANTUNES, 2008). No caso brasileiro, essa tendência se confirmou, de acordo com os dados censitários do IBGE (2016), os dados revelam a evolução da participação feminina no mercado de trabalho e a redução contínua da diferença entre homens e mulheres na PEA, no período entre 1950 e 2010. Conforme gráfico 1, a participação masculina na PEA passou de 80,8% para 67,1%, ao passo que a participação feminina mais que triplicou, saltando de 13,6% para 49,9%.

GRÁFICO 1. Participação no PEA, por Gênero - Brasil -1950-2010

Fonte : Censo demográfico do IBGE -1950-2010

Porém, as mulheres têm sido cada vez mais incorporadas ao mercado de trabalho, mas não para exercer as mesmas tarefas que os homens, tampouco recebendo os mesmos salários que eles. Assim, a ocupação feminina, como visto, é muitas vezes marcada pela vulnerabilidade.

Deste modo, o pano de fundo dessa precarização, que atinge de modo bem específico as mulheres, pode ser encontrado na divisão sexual do trabalho, que hierarquiza as atividades desenvolvidas por homens e mulheres na sociedade. Nessa divisão entre os sexos, os homens foram destinados à esfera pública e a do trabalho produtivo, e nelas receberam maior valorização social; enquanto as mulheres foram destinadas à esfera privada e a da reprodução social, sendo responsabilizadas pelo trabalho doméstico e de cuidado, às quais não foi atrelado qualquer valor.

Scott (1994) aponta que, anteriormente ao século XIX, o modelo de trabalho predominante era o familiar, no qual os membros da família dividiam as tarefas a serem realizadas. As mulheres eram responsabilizadas pelas atividades domésticas e de cuidado, mas também realizavam outras atividades extra-lar, como o trabalho de vendedoras nos mercados e comércios locais.

Com a Revolução Industrial e o advento do capitalismo, as mulheres, principalmente das classes econômicas mais desfavoráveis, foram incorporadas ao trabalho fabril e industrial como força de trabalho menos valorizada, além de serem inseridas em atividades com baixo prestígio social e com ritmo e controle de trabalho intenso.

De acordo com Kergoat (2009), foram os etnólogos os primeiros a utilizar o conceito de *divisão sexual do trabalho* para designar uma repartição *complementar* das tarefas entre homens e mulheres nas sociedades em que estudavam. Ainda segundo a autora, Levis-Strauss fez dele um mecanismo explicativo da estruturação da sociedade em família. Desde modo, a divisão sexual do trabalho aproxima-se de uma categoria de análise marxista que busca explicitar as relações sociais de gênero e a divisão sexual presente nas relações de trabalho.

Kergoat (2009, p.67) aponta a divisão sexual como sendo:

A forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo. Essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.).

A autora ainda destaca que a forma de divisão social do trabalho se sustenta a partir de dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem vale mais do que um de mulher) (KERGOAT, 2009, p. 67)

É interessante ressaltar que em todas as sociedades essa forma de divisão social do trabalho persiste. Esses princípios se aplicam devido ao princípio de naturalização, ou seja, aquele que relega o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a *papéis sexuais* definidos. Na perspectiva determinista, o cuidar, a maternidade, o afeto, além de florescerem como algo natural, tornam-se atributos essencialmente femininos, estando ainda restritos à esfera privada. O grande problema é que esse espaço privado pode condicionar a posição feminina na esfera produtiva. (STANCKI, 2009).

Assim, mesmo diante de um contexto de mudanças ocorridas nos últimos trinta anos do século XX, no sistema produtivo, por meio do processo de reestruturação produtiva, das inovações tecnológicas e das novas formas de gestão do trabalho, o sexo segue como decisivo na determinação de quais atividades as mulheres realizarão e dos postos e setores de trabalho que ocupam. Nesse sentido, deduz-se que:

Embora possamos perceber as mudanças comportamentais, ainda persistem ideias de que também existem atividades que seriam naturalmente masculinas. Na mesma perspectiva biológica e determinista, aos homens, supostamente dotados de mais força física e coragem por natureza, caberia naturalmente enfrentar riscos para a proteção familiar e desempenhar o papel de provedor. Além disso, os homens historicamente também foram associados a determinados atributos, que os tornariam naturalmente adequados à esfera pública: racionalidade e objetividade, por exemplo. (STANCKI, 2009, p.154)

Portanto, os impactos da reestruturação produtiva são diferenciados para as mulheres, tendo em vista que as determinações de gênero, raça/etnia, inerentes ao processo produtivo e os resultados sinalizam para a ampliação empregos mal pagos, instáveis e de baixa qualificação, além do forte aumento do trabalho informal, todas essas formas precarizantes de trabalho.

Na mesma perspectiva Harvey (2012, p.147) acrescenta que:

Não apenas as novas estruturas do mercado de trabalho facilita m muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, substituindo assim trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demissíveis pelo trabalho feminino mal pago, como o retorno dos sistemas de trabalho doméstico.

Portanto, mesmo quando a mulher é mais qualificada, tem mais anos de estudos e, até mesmo, mais experiência, verifica-se que a reestruturação produtiva apropriada das habilidades da mulher para utilizá-las em favor do aumento da produtividade, no corte dos direitos trabalhistas, no trabalho temporário, nos trabalhos piores remunerados e menos

prestigiados. Numa outra dimensão, o trabalho feminino tende a ser mais bem aproveitado, principalmente em tarefas que exigem mais concentração e com mais detalhes ou ainda em ocupações em tempo parcial ou em trabalhos realizados em casa.

2. AS MULHERES NAS INSTITUIÇÕES MILITARES: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

A inclusão das mulheres nas instituições militares, partilhando dos símbolos (armas, fardas e força física) significou uma ruptura do espaço simbólico masculino da instituição militar até então forjado e usufruído apenas pelos homens. Aqui reside um primeiro confronto entre os papéis masculino e feminino nas instituições militares: A questão do espaço.

Em grande medida, esse espaço militarizado caracteriza-se, segundo Goffman (1974), como sendo uma instituição total que modela seus sujeitos, seus desejos e seus pensamentos. Sendo assim, é na caserna, ambiente institucional militar, que um grupo heterogêneo de indivíduos passa a ser instruído por um manual de normas, leis e hierarquias, que reforçam um imaginário social dominante.

Considerando a quantidade do efetivo das polícias militares, dados revelam os baixos índices de feminização nas forças policiais e ainda que na maioria das polícias as mulheres estão realizando atividades burocráticas, a chamada atividade-meio, ou seja, administrativa. De acordo com a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP)¹ em 24 unidades da federação, o percentual de mulheres no efetivo das polícias militares era inferior a 12%. Em alguns estados, como CE, MA, PR, RN e SC a participação feminina no efetivo da PM é inferior a 6%. Ressalta-se ainda que na maioria dos Estados, a proporção dos efetivos dos Corpos de Bombeiros Militares, de acordo com o sexo, é similar ao das Polícias Militares (SENASP, 2015).

Embora, notou-se um aumento do efetivo de mulheres militares nas condições de inclusão similares as dos homens, o rótulo do sexo frágil ainda não foi superado.

Calazans (2003) explica que o processo de inserção da mulher na polícia relaciona-se à existência de uma cultura policial feminina que estaria identificada e valorizaria as formas preventivas de policiamento.

A inserção das mulheres em organizações brasileiras de segurança pública ocorre desde a década de 1955, quando a Polícia Militar de São Paulo, de forma pioneira, contratou mulheres para seus quadros. A polícia feminina brasileira foi criada baseada no pressuposto de que as mulheres solucionam melhor as tarefas da polícia preventiva e da polícia assistencial, aquela que trata mais diretamente com os grupos considerados fragilizados, ou seja, mulheres e crianças (MUSEMECI; SOARES, 2005).

Na década de 1980, esse movimento intensificou-se, coincidindo com a ocorrência de diversos incidentes críticos (greves de policiais, aumento das estatísticas de criminalidade, acusações de violência na forma de ação dos policiais), os quais, segundo Calazans (2003), produziram uma espécie de crise institucional. Esta crise, de certo modo, refletia as alterações nas formas de organização de trabalho e nos movimentos de mudança articulados no âmbito das sociedades contemporâneas, em particular da brasileira.

1 A "Pesquisa Perfil das Instituições de Segurança Pública: Estudo técnico, é realizada anualmente pela, do Ministério da Justiça, e foi divulgada em 2015, sobre a Polícia Militar, Polícia Civil e Corpo de Bombeiros.

Isto posto, o trabalho nas organizações de segurança, até então exercido predominantemente por uma força de trabalho masculina, começou a se modificar. Musumeci e Soares reforçam este argumento, destacando que:

Na maioria dos estados, as PM's começaram a admitir policiais femininas ao longo dos anos 80, no contexto da redemocratização do país, mas isso não derivou de reivindicações de movimentos sociais pela criação de serviços especializados ou pela abertura de um novo espaço profissional para as mulheres e sim, tudo indica, do propósito interno de humanizar a imagem das corporações, fortemente marcada pelo seu envolvimento anterior com a ditadura (MUSUMECI; SOARES, 2005, p.184).

Em meio a esta retórica, destaca-se a crença de que as mulheres possuem determinadas habilidades de comunicação, liderança e de mediação de conflitos que poderiam ser úteis na construção de uma imagem positiva diante de uma sociedade que contestava a forma de ação das organizações de segurança pública. Em outros termos, as mulheres, dada a sua capacidade de adaptação, flexibilidade e afetividade, poderiam contribuir para a melhoria da imagem organizacional da Polícia Militar, que, no imaginário social, era considerada uma organização violenta e dominada por homens.

Para se adequarem ao rigor do ser policial, as mulheres suportaram uma longa e árdua aprendizagem marcada pela violência e por sacrifícios pessoais (CALAZANS, 2003). Segundo a autora, tem sido na suportabilidade desta violência que as mulheres buscam a emancipação e a autonomia para, de tal modo, apropriarem-se de seus destinos, ainda que tal propriedade seja limitada, principalmente quanto à autonomia no ambiente de trabalho, em que elas, geralmente, são submetidas ao autoritarismo gerencial próprio da Instituição. Neste processo, as relações de trabalho e de gênero passaram a ocupar um lugar central nas pesquisas, constituindo categorias analíticas relevantes para a compreensão da construção social da inserção das mulheres em organizações de segurança pública.

2.1 A INCLUSÃO DE MULHERES NO CORPO DE BOMBEIROS

A maioria dos estudos e pesquisa trata das mulheres nas forças armadas e nas polícias militares. São raras as publicações que reportem sobre a inclusão de mulheres nas Corporações de Bombeiros – militares ou voluntários – no mundo e no Brasil.

Nesta perspectiva, é possível entender que a utilização da categoria gênero torna-se fundamental para problematizar os critérios utilizados para a delimitação e ocupação dos espaços nos postos de trabalho. No caso do Corpo de Bombeiros, partimos da hipótese de que a instituição recorre a mecanismos diferenciados visando à incorporação da força de trabalho de homens e mulheres, reproduzindo uma divisão social e sexual do trabalho, determinando o que venha a ser trabalho de homem e trabalho de mulher.

Em 2003, conforme Kales et al. (2003), as mulheres representavam pouco menos de 1% do total de bombeiros nos Estados Unidos. Já em 2007, de acordo com Hullet et al. (2007), dos bombeiros pagos nesse país, as mulheres representavam 3,7% do total. Estes autores alegam que o motivo do número pequeno de mulheres em um emprego tão atrativo consiste no fato da exigência física ocupacional do bombeiro ser alta; estas diferenças de gênero resultam em problemas enfrentados pelo público feminino, como segregação profissional, desconforto, isolamento social e assédio sexual.

No Brasil, o ingresso de mulheres no Corpo de Bombeiros iniciou-se no Estado de São Paulo, com a formação de quarenta bombeiros femininos, no ano de 1991. Esta década

foi marcada por inúmeras transformações políticas e sociais na sociedade brasileira. Foi o período da consolidação de direitos políticos promulgados na constituição de 1988, em que as mulheres foram contempladas pela garantia dos princípios de igualdade. Assim, surge a ideia de empregá-las, no primeiro momento, nos serviços de atendimento pré-hospitalar, em funcionamento na capital de São Paulo, por ser uma atividade próxima à tarefa da enfermagem (DAVID, 2003).

Portanto, inicialmente, prevaleceu a mesma cultura policial militar, que identificava restrições às tarefas femininas, sustentadas na noção de que as mulheres não eram capazes de assumir todas as formas de ações operacionais da profissão de bombeiro, tais como combate a incêndios, salvamentos, mergulhos e outras. Mas, em vez de empregá-las apenas neste tipo de ocorrência, foi nomeado um grupo de trabalho para estudar a sua utilização em todos os serviços operacionais do Corpo de Bombeiros, de forma a ampliar a atuação da mulher, obtendo-se um universo de pessoal para o recrutamento nas fileiras da corporação.

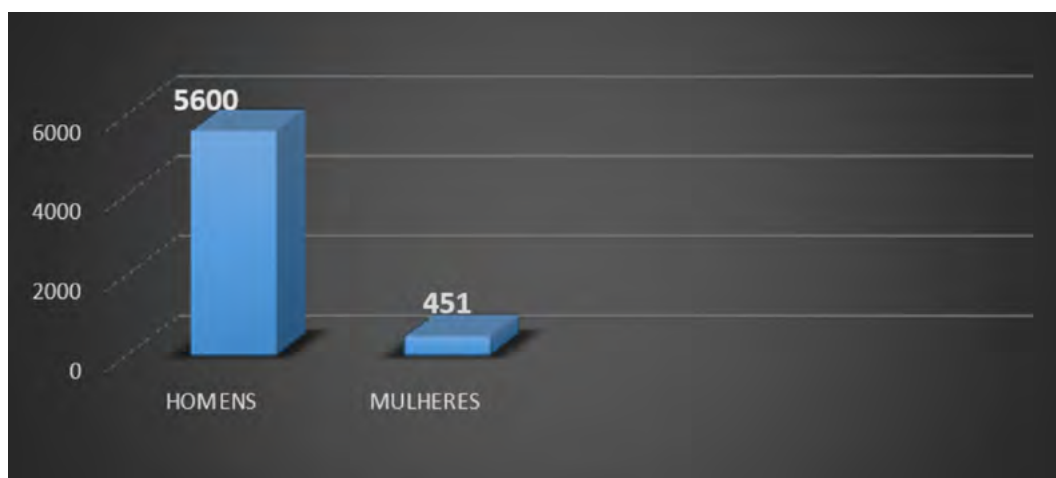
Durante o treinamento, foram realizados vários estágios, com a finalidade de dar à mulher condições de trabalhar no Corpo de Bombeiros, considerando-se importantes: Noções de prevenção e combates a incêndios; Organização do Corpo de Bombeiros; Tecnologia e maneabilidade de salvamento; Pronto-socorrimento.

Como resultado desta avaliação, ocorreu:

A formação e a inclusão, em 04 de dezembro de 1991, das primeiras bombeiras no Estado e no Brasil revelaram que as mulheres estão perfeitamente integradas e preparadas para a execução de todas as atividades do Corpo de Bombeiros, por terem demonstrado no término do treinamento desempenho satisfatório nas emergências de pronto-socorrimento, nas guarnições de comando, Exploração de salvamento, devidamente comandadas (DAVID, 2003, p.73).

Em Minas Gerais, por meio da Lei n. 11.099, de 18 de maio de 1993, ocorreu a criação do Corpo Feminino com o efetivo inicial de 80 bombeiros femininos. Como o Corpo de Bombeiros pertencia à Polícia Militar, o efetivo feminino era restrito a 5% do total de vagas destinadas aos homens. Atualmente o efetivo das mulheres foi ampliado para 10 % do total de vagas destinadas em concursos públicos (CBMMG, 2016).

GRÁFICO 2. Efetivo total do Corpo de Bombeiros de Minas Gerais por sexo.



Fonte: CBMMG (2017)

Assim, se na Polícia Militar a inclusão das mulheres serviu para melhorar a imagem e reduzir as ações hostis e viris em determinadas ocorrências, no Corpo de Bombeiros a incorporação destas mulheres está associada à implantação do serviço de atendimento pré-hospitalar no Estado, em 1993, e que mais tarde veio a se tornar uma das principais atividades operacionais da Instituição. A presença de mulheres nas viaturas de resgate² ilustrava a reprodução da cultura organizacional militar da limitação do papel exercido pelas mulheres neste tipo de ambiente. A elas seriam destinadas as tarefas inerente ao sexo, ou seja, a representação simbólica da maternidade e da enfermagem. (DAVID, 1993).

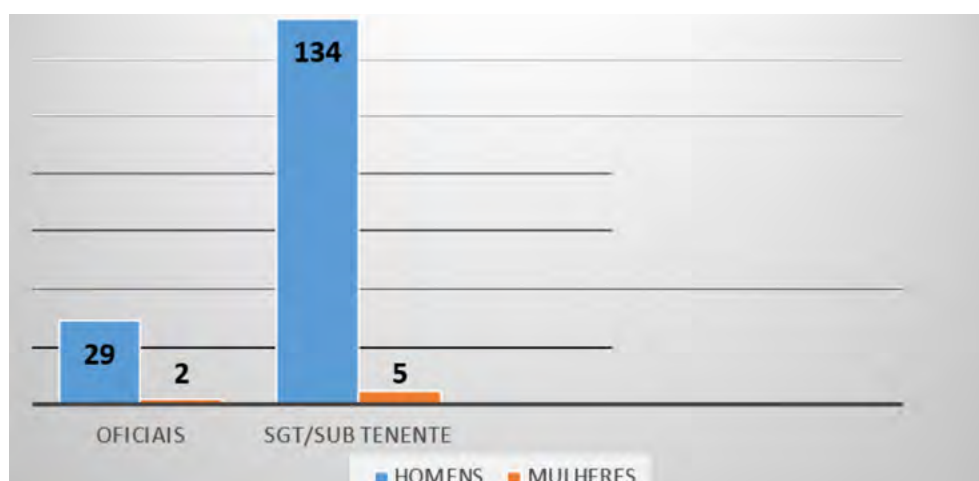
No caso do 7º Batalhão de Bombeiros Militar³, o ingresso de mulheres na corporação em Montes Claros ocorreu por meio do sistema universal, especificamente por concurso público. Os requisitos para o processo seletivo, visando ao Curso de Formação de Soldados (CFSD) no ano de 2002, foram previstos em edital de concurso público, de acordo com a Resolução n. 060, de 06 de fevereiro de 2002, para o preenchimento, sendo que no 7º Batalhão foi formada uma turma com 49 alunos, dos quais, 7 eram mulheres.

A partir da inclusão destas mulheres nas fileiras da Corporação, paulatinamente algumas tem buscado alcançar postos de chefia, mesmo ainda com alguns obstáculos visíveis e invisíveis para esta ascensão.

3. O TETO DE VIDRO CORPO DE BOMBEIROS

Considerando o escopo deste estudo, torna-se necessário informar que o conceito aqui delineado de teto de Vidro ampara-se nos estudos de Steil (1997) e Vaz (2013), que em âmbito geral, diz respeito as formas de segregação e desigualdade mesmo nos espaços regimentalmente igualitários, como os cargos públicos. De acordo com as autoras, diversas evidências sugerem que o setor público tampouco escapa ao fenômeno do teto de vidro, sendo ainda raras as mulheres em altos postos de comando na administração pública ou nas organizações. No caso do 7ºBBM, percebe-se a baixa representatividade das mulheres nas funções de comando ou supervisores no serviço administrativo ou operacional (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Distribuição do efetivo por função de chefia no 7ºBBM.



Fonte: 7º BBM

2 Viatura que se destina ao atendimento de ocorrências de caráter pré-hospitalar

3 O Corpo de Bombeiros foi instituído no município de Montes Claros no ano de 1962, como resultado de uma parceria ente a Associação Comercial e Industrial e a Câmara municipal da cidade. A princípio, os bombeiros que atuavam no combate aos incêndios eram grupos voluntários, formados por profissionais liberais (DAVID, 2003).

O fenômeno do teto de vidro consiste numa segregação vertical que se transforma numa espécie de barreira muitas vezes sutil e transparente, mas suficientemente forte para bloquear a ascensão das mulheres a níveis hierárquicos mais altos, e o reconhecimento das mesmas como, de fato, pertencentes àquele espaço onde se encontram (STEIL,1997). O teto de vidro busca compreender de que forma se desenvolve as diferenças e similaridades nas oportunidades de desenvolvimento de carreira profissional que são disponibilizadas aos homens e mulheres nas organizações.

Vaz (2013) define-se como teto de vidro, o fenômeno caracterizado pela menor velocidade com que as mulheres conseguem ascensão profissional nas diversas carreiras, que tem como consequência a sub-representação nos cargos de comando das organizações e, conseqüentemente, nas altas esferas do poder, do prestígio e das remunerações (BELTRÃO, 2009). Ainda de acordo com Vaz (2013, p.766):

No Brasil, de fato, ainda são raras as mulheres em altos cargos corporativos. Entre os funcionários e dirigentes de uma amostra de organizações extraída do grupo das 500 maiores empresas no país, por exemplo, observ a-se um afunilamento hierárquico, ou seja, a incidência de menos mulheres quanto mais elevada é a instância de poder, ainda que o grau de instrução feminino seja superior ao masculino em todos os níveis considerados.

No 7º BBM o efetivo distribuído conforme Gráfico 3, evidencia um dos obstáculos para ascensão das mulheres na Instituição: Um ambiente naturalmente masculino. Nota-se que apenas aproximadamente 8% do total do efetivo é composto por mulheres.

GRÁFICO 4. Efetivo do 7º BBM por sexo - 2017.



Fonte: 7ºBBM

Neste sentido, o número reduzido de mulheres, favorece a manutenção de muitas representações sociais que privilegiam o pólo masculino, dentre elas, a força física, relata uma das entrevistadas:

Percebo que a resistência em relação ao papel das mulheres na corporação é porque nós não temos a mesma condição biológica (força física) igual aos homens, isso é natural. Por isso certas limitações a atuação de nós mulheres em determinadas ocorrências é comum e muitas vezes constrange, sabe. (SGT S.L)

Para a cultura bombeiro militar, a força física, assume a condição *sine qua non* para execução das funções da carreira de bombeiros, desconsiderando o trabalho em equipe ou mesmo outras habilidades também essenciais em determinadas ocorrências. É esta representação não está restrito ao ambiente militar. A sociedade tende a reconhecer os valores, força física, virilidade, agilidade, associado a profissão bombeiros, como intrínsecos apenas aos homens. Isso fica evidente nos relatos de duas militares:

Fui numa ocorrência de incêndio e eu estava a frente daquela ocorrência e a gente realizando os trabalhos e percebi que o solicitante ficou muito inseguro quando viu que era eu que estava a frente daquela situação. Pegou o telefone e começou a ligar para outros bombeiros pedindo para realizar as coisas ali.

Ai infelizmente tive que chamar aquele cidadão e falar com ele: Por qual motivo você está tão inseguro aqui com o andamento dos trabalhos? Ele respondeu: Eh., porque talvez mulher não saiba lidar com esta situação aqui. Daí, eu tive que falar pra ele: Olha eu estou aqui a frente das guarnições e você pode ter certeza de que independente se é mulher ou não, somos bombeiros militares, recebemos os mesmos treinamentos e o trabalho será executado da melhor forma possível e de acordo com o que está previsto. Ainda assim, ele ficou um pouco receoso ainda. Ele estava com medo do fogo atingir parte da propriedade dele. Mas graça ao serviço de todos ali, o fogo foi extinto, foi realizado o trabalho de rescaldo e nada do que ele estava com medo de acontecer, não aconteceu. Depois ele agradeceu la no local e depois fez um ofício ao comandante do Batalhão elogiando e parabenizando a guarnição e até mesmo pedindo desculpa pelo fato de ter tido insegurança quando percebeu que a chefe era mulher. (SGT M.P)

Assim desconsidera-se o fato de que elas quando ingressam na corporação passaram pelos mesmos testes físicos e psicológicos, mesmos aprendizados didáticos, mesma escola de formação de soldados ou oficiais. Portanto, se por um lado parece ilógico excluí-las desta possibilidade de ascensão como ocorre muitas vezes, por outro, na lógica patriarcal, parece justificável. Neste sentido, como aponta Bourdieu (1999) o homem é um ser social, competindo para tal a adoção de múltiplas aquisições que, aparentemente, são tidas como normais e inatas. Sua reflexão permite compreender a lógica dessas práticas tanto na sua esfera individual quanto coletiva, como mecanismos aptos à reprodução social. Deste modo, essa dominação comporta uma dimensão simbólica na qual o dominador (homem) deve conseguir obter do dominado (a mulher) uma forma de adesão que não se baseia em uma decisão consciente

A inclusão das mulheres no Corpo de Bombeiros, não significou a conquista do espaço, sobretudo nas funções de chefia. A percepção é de que o respeito só ocorre apenas pelas normas regimentais e em muitos com algumas resistências.

Fomos acionados para uma ocorrência em veículo e no trajeto percebi que um dos militares não estava com o Equipamento de Proteção individual devido. Daí, disse pra ele vestir o roupão de incêndio e ele me respondeu que não era necessário. Novamente disse pra ele se equipar devidamente. Quando chegamos no local, ele desceu da viatura sem o roupão. Fiquei furiosa e tive que perguntá-lo por que ele não obedeceu minha ordem legal e se era necessário por no papel aquele fato. Após o fato o militar nunca mais deixou de acatar uma ordem minha. Infelizmente existe muitos militares preconceituosos quanto ao gênero feminino em cargo de chefia.

Portanto, percebe-se o embate travado pelas mulheres mesmo quando ocupam postos de chefia. A necessidade da reafirmação das capacidades técnicas e intelectuais em relação aos seus pares. Acorado na perspectiva teórica de Kirkwood (1986, s.p) entende-se que :

[...] poder não é, o poder se exerce. E se exerce em atos, em linguagem. Não é uma essência. Ninguém pode tomar o poder e guardá-lo em uma caixa forte. Conservar o poder não é mantê-lo escondido, nem preservá-lo de elementos estranhos, é exercê-lo continuamente, é transforma-lo em atos repetidos ou simultâneos de fazer, e de fazer com que outros façam ou pensem. Tomar-se o poder é tomar-se a idéia e o ato.

No modelo teórico de análise das relações de poder proposto por Foucault (1979), a utilização da concepção de poder permite analisar não só as relações de poder em si, mas, sobretudo, as estratégias utilizadas para se exercer o poder, no intuito de disciplinar, resistir, consolidar ou se sobressair em um determinado espaço organizacional. O poder pode ser entendido não como um estado mental, mas como um conjunto de práticas sociais e discursos construídos historicamente que disciplinam o corpo dos indivíduos e se torna objeto das relações de poder. Assim, desde a época clássica, o corpo foi descoberto como objeto de poder, podendo ser manipulado, treinado para responder e obedecer, torna-se ao mesmo tempo dócil e hábil, à medida que suas forças se multiplicam (FOUCAULT, 1979).

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, a sua utilização econômica; e, numa boa proporção, como força de produção que o corpo e investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade e também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (FOUCAULT, 2004, p. 24-25).

Foucault (1995) aponta ainda que as relações de poder se exercem por meio de mecanismos importantes, como produção e troca de signos, não sendo dissociáveis das atividades finalizadas, sejam daquelas que permitam exercer este poder (como técnicas de adestramento, os procedimentos de dominação e as maneiras de obter obediência) ou daquelas que recorrem, para se desdobrarem a relação de poder (assim na divisão do trabalho e na hierarquia das tarefas).

Portanto, o que propomos é a investigação das formas de resistência na tentativa de compreendermos as relações sociais de poder e de gênero no Corpo de Bombeiros, a partir da ascensão das mulheres em cargos de chefia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada das mulheres no Corpo de Bombeiros no Brasil coincidiu com um período de mudanças políticas no país e nas estruturas nas polícias militares. Ademais, coincidiu também com o processo de mudanças nas relações de trabalho, com a reestruturação do sistema produtivo na sociedade contemporânea, na qual outros valores como trabalhos em equipe, rapidez, inteligência, passariam a ser o corpus do sistema, em detrimento do

argumento só força física. Porém o estudo em tela constatou que os atributos masculinos, como força e virilidade, ainda são decisivos para demarcação dos espaços na corporação.

Todavia, sinalizamos que a inserção das mulheres em instituições militares não significou que ocorreu a efetivação da conquista deste espaço nos postos de chefia, uma vez que os parâmetros utilizados pautam-se no modelo exclusivamente masculino. Desse modo, as mulheres, ao ingressarem no interior da instituição, encontraram uma estrutura de poder vertical, pautada pela divisão hierárquica do trabalho, como um modo e meio totalizante de mediação, determinados, envolvidos e sustentados institucionalmente pelos chamados círculos de convivências, de oficiais e praças.

Verificamos ainda algumas contradições quanto ao efetivo feminino no Corpo de Bombeiros. Enquanto os regulamentos enfatizam a necessidade do tratamento igualitário em relação às mulheres, o livre exercício do poder por parte dos membros que ocupam cargos de chefia, fazem com que alguns superiores sejam relutantes em admitir a identidade singular das mulheres permanecendo o modelo masculino como dominante

Ademais, as informações coletas e interpretadas ao longo da pesquisa evidenciaram que, mesmo participando efetivamente dos mesmos espaços de seus pares, até então considerados como lugares de homens, os conteúdos dos relatos das mulheres entrevistadas remontam a crença em uma essência feminina que, segundo as mesmas, é fundamental para diferenciá-las e qualificá-las profissionalmente em relação aos homens

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/>> Acesso em: 27 jul.2017.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira,1991,
- BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14, Caxambu, Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/EP2004_111.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.
- BOTELLO, Nelson Arteaga. **El trabajo del las mujeres policías**. El Cotidiano, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco Distrito Federal, v. 16, n. 101, p. 74-83, mayo./jun. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. (trad). Maria Helena Kühner. 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Algumas das principais características dos Trabalhadores Domésticos vis a vis a População Ocupada**. Pesquisa Mensal de Emprego (PME): 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalho.erendimento/pme_nova/pr_inc_carac_trab_dom.pdf. Acesso em 11. Jul. 2017.
- CALAZANS, M. E. **Mulheres no policiamento ostensivo e a perspectiva de uma segurança cidadã**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 1, 2003.
- DAVID, Zoraide Guerra. **Incêndio com amor se apaga**. Montes Claros. Unimontes, 2003.
- ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global editora, 1986. 57p.
- ETULAIN, Carlos. R. **Trabalho e diversidade do trabalho na sociedade moderna**. In: SEMINÁRIO DE GESTÃO E NEGÓCIOS DA UNIFAE, 2., 2005, Curitiba. Anais...Curitiba: UNIFAE, 2005. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/Iseminario/organizacoes/organiacoes_17.pdf>. Acesso em: 10 jun 2017.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade do saber**. trad. Maria Tereza da Costa Albuquerque.5ªed.Rio de Janeiro,1974.
- GOFFMAN, Erving. **Manicônios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva,1974.
- HARVEY, David. **A condição pós moderna: uma pesquisa sobre as origens de mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.
- KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: H. Hirata (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Unesp, 2009.
- KIRKWOOD, Julieta. **Ser política en Chile: las feministas y los partidos políticos**. Santiago: Flacso. Março, 1986.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Editora, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social**. In. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade/Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes, Maria Cecília de Souza Minayo(organizadora). 7 ed. Petrópolis: Vozes:1994.

NOGUEIRA, C. M. **As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução**. Disponível em: <<http://www.marília.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/6%20NOGUEIRA,%20Claudia%20Mazzei.pdf>>. Acesso em 10 mai.2017.

O.; SORJ, B.; BRUSCHINI, C.; HIRATA, H. **Mercado de trabalho e gênero: comparações SAFFIOTI, Heleiteth Iara Bongiovani. A mulher na sociedade de classe: mito e realidade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SÃO PAULO. *Mulher no bombeiro*. Disponível em <<http://www.polmil.sp.gov.br>>. Acesso em 23/10/2006

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 1995.

SOARES, Bárbara M; MUSUMECI, Leonarda. **Mulheres policiais: presença feminina na Polícia Militar do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

STANCKI, Nanci da Luz. **Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil**. In: Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola / organização: Nanci Stancki da Luz, Marília Gomes de Carvalho, Lindamir Salette Casagrande. – Curitiba : UTFPR, 2009.286 p.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica: compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 62-69, jul./set. 1997.

VAZ, D. V. **O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil**. Economia e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 3, p. 765-790, 2013.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world. Men who do "woman's work"**. London: University of California Press, 1995.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A TEMÁTICA GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

Ângela Kaline da Silva Santos
UFPB/S.social
angela@gmail.com

Anna Karla de Lima Freitas
UFPB
Karlinha_kak@hotmail.com

Bernadete de Lourdes Figueiredo Almeida
UFPB
bifalmeida@uol.com.br.

Lucicleide Cândido dos Santos
UFPB
lucicleidec1@gmail.com

RESUMO:

Este estudo trata-se de uma análise da Produção do Conhecimento em Serviço Social a partir da metodologia do estado da arte. A perspectiva teórico- metodológica adotada é o materialismo histórico-dialético. Resulta de pesquisa bibliográfica realizada a partir das dissertações de mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da UFPB nos anos de 1982 a 2010, vinculadas à área de Política Social que abordam a categoria temática gênero. Nessa direção, a partir das análises constatou-se que no universo de 184 dissertações vinculadas à área de concentração supracitada, apenas 17 obras discutem gênero.

Palavras-chave: Produção do Conhecimento; Serviço Social; Gênero.

ABSTRACT: This study is an analysis of the Production of Knowledge in Social Service from the methodology of the state of the art. The theoretical-methodological perspective adopted is historical-dialectical materialism. It results from a bibliographical research carried out from the master's dissertations defended in the Post-Graduation Program in Social Service (PPGSS) of the UFPB from 1982 to 2010, linked to the Social Policy area that deal with the thematic category gender. From this analysis, it was verified that in the universe of 184 dissertations linked to the aforementioned area of concentration, only 17 works discuss gender.

Keywords: Knowledge Production; Social Service; Genre

INTRODUÇÃO

O presente estudo tipifica-se como pesquisa bibliográfica em torno do universo de 235 Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Serviço Social/UFPB, defendidas de 1982 a 2010, distribuídas em 184 (78%) Dissertações na área da Política Social e 51 (22%) da área de Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social. No entanto, o presente estudo volta-se a analisar as produções vinculadas à área de Política Social que apresentam objetos investigativos sobre a categoria temática gênero.

A perspectiva teórico-metodológica adotada é o materialismo histórico-dialético. A coleta dos dados efetivou-se através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental das fontes, por via eletrônica. Recorreu-se ao uso dessas duas pesquisas em razão de o conceito de fonte ser diferente do de bibliografia. A complementação da coleta de dados ocorreu junto a catálogos de bibliotecas e a consulta eletrônica a catálogos de editoras e livrarias, bem como nos registros das bibliotecas da UFPB (Central e Setorial).

As Dissertações analisadas nessa pesquisa processaram com a utilização do estado da arte. Segundo ROMANOWSKI e ENS (2006, p. 39), as pesquisas são denominadas de estado da arte “[...] quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”.

O percurso histórico brasileiro dessas três décadas, contextualizadas pelos influxos da crise do capitalismo em meados da década de 1970, corresponde aos “trinta anos perversos” (1980-2010). Os anos de 1980, embora alcunhados como a “década perdida” em razão dos péssimos indicadores econômicos e sociais, são despontados pela efervescência política, como o processo de redemocratização do país, Movimento das “Diretas Já”, Assembleia Constituinte, promulgação da Constituição “Cidadã” que balizam conquistas políticas a exemplo da consolidação das políticas sociais na perspectiva da garantia de direitos.

Esse processo de avanço político interrompe-se durante os anos de 1990 diante das estratégias de enfrentamento da crise do capitalismo mediante a acumulação flexível com foco na financeirização mundial, a ofensiva neoliberal, a precarização do trabalho e a barbárie social, além da pós-modernidade e neopositivismo no campo ideocultural. Esses influxos ganham visibilidade nos governos de FHC, que instaura o Estado neoliberal com o desmonte das políticas sociais, cortes significativos nos gastos sociais e perda de direitos sociais, afora o avanço da ofensiva pós-moderna. Esse processo prossegue nos anos 2000, com a ascensão dos governos petistas, que teóricos definem de neodesenvolvimentismo, modelo híbrido entre crescimento da economia e redistribuição de renda, bem como a expansão da cultura pós-moderna.

Diante desses fatores, por meio das Dissertações pode ser percebida a contribuição do Serviço Social para compreensão em torno das políticas sociais sobre gênero e da realidade da conjuntura contemporânea, bem como os seus esforços pela busca de respostas para as demandas que são colocadas para a profissão na sua atuação junto a essa política, as quais também sofrem os ataques mediante aos desmontes de Direitos sociais advindos das atuais transformações societárias.

Tratando da inserção do Serviço Social no campo da produção do saber, os programas de pós-graduação dessa área, através dos grupos de pesquisas, assim como pelos seus

meios de divulgação de conhecimentos têm realizado expressivas investigações acerca da temática sobre as políticas de gênero. Contudo, os pesquisadores têm concentrado suas preocupações em desenvolver estudos sem perder de vista o recorte de classe.

No contexto do Brasil, dentre os inúmeros estudos que abordam gênero no conjunto das transformações societárias decorrentes das mudanças no mundo do trabalho, pode-se destacar os seguintes: O que é gênero da Sílvia Camurça e da Taciana Gouveia; Feminismo e Luta de Classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade da Telma Gurgel; Gênero, feminismo e Serviço Social: encontros e desencontros ao longo da história da profissão da Teresa Lisboa, entre outros.

O movimento feminista teve início na França, no ano de 1789, período marcado pela Revolução Francesa. No Serviço Social a temática em curso tem estado presente nas pautas de importantes eventos acadêmicos da área, isto, como resultado da inserção e articulação das mulheres no cenário político frente à efetivação dos seus direitos de cidadania. Em se tratando das lutas das mulheres pela efetivação dos seus direitos humanos, faz-se necessário elucidar, que os movimentos coletivos compostos por mulheres e por aqueles que por questões relacionadas à orientação sexual e identidade de gênero se identificam como tal, têm se apresentado como um importante impulso nos processos de luta pela superação da desigualdade entre os gêneros, etnias, raças e classes sociais. Outro fator que aparece como um elemento expressivo para tal superação é o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas em torno da temática gênero.

Nessa direção, este estudo indica como objetivo geral analisar a produção do conhecimento na área do Serviço Social sobre gênero em torno das influências hegemônicas da Modernidade à emersão da ofensiva pós-moderna. Especificamente, intenta examinar as Dissertações de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da UFPB nos anos de 1982 a 2010, vinculadas à área de Política Social que discutem a categoria gênero. Este estudo realizou-se a partir dos seguintes indicadores: Categoria temática e subcategorias temáticas.

No Universo das 184 (78%) Dissertações vinculadas a área de concentração da Política Social, constatou-se que a categoria temática gênero aparece como a quarta categoria mais estudada, representando 17 (9,2%) das obras defendidas entre os anos de 1982 a 2010. No ranking das temáticas mais incidentes, gênero perde apenas para gestão/avaliação com 26 (14%) obras, seguindo-se de trabalho com 23 (12,5%) obras e assistência (termo amplo) com 21 (11,4%) obras.

No tocante a estrutura do presente trabalho, esse foi organizado em três seções. A primeira trata, de forma concisa, os aspectos históricos e conceituais da categoria gênero. A segunda seção apresenta, a relação do Serviço Social e gênero. A terceira seção aborda, as discussões e os resultados em torno da produção do conhecimento do Serviço Social no PPGSS/UFPB, entre os anos de 1982 a 2010.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A CATEGORIA GÊNERO E FEMINISMO

Estudar a questão de gênero numa sociedade marcada pelo projeto societário estruturado pelo sistema de produção capitalista, decerto, apresenta-se como uma importante iniciativa pela construção de um modelo de sociabilidade mais justo e igualitário para todos, ou seja, pensar as questões de gênero representa a busca pela

superação dos inúmeros desafios que são colocados para as mulheres “[...] dentre eles, o de pensar e viver com clareza e “atitudes de mudança” as questões de gênero” (CAMURÇA; GOUVEIA, 2004, p.7)

Entre os movimentos coletivos contemporâneos que têm nas suas pautas de lutas os direitos da categoria gênero insere-se o movimento feminista, o qual será brevemente abordado no presente debate. Enquanto, ação coletiva composta por feministas e mulheres, este movimento vem ocupando um expressivo papel político nos processos de luta pela igualdade de gêneros, etnias, raças e classes sociais, tendo em vista que, muitas das conquistas alcançadas por grupos de mulheres e LGBTs ao longo dos processos históricos, até a presente data, derivam de uma maior participação desses seguimentos sociais na política, no mercado de trabalho, na educação, entre outros.

Sabendo-se da importância de apreender o real significado de gênero a partir da perspectiva de totalidade, é que este estudo se vale das ideias de importantes pesquisadores desta temática. Em torno do que se compreende sobre a temática gênero, Camurça e Gouveia (2004, p. 11) esclarecem que:

Hoje em dia o movimento de mulheres e alguns setores da nossa sociedade têm falado muito em gênero. Gênero é um conceito útil para explicar muitos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, nos ajudando a compreender grande parte dos problemas e das dificuldades que as mulheres enfrentam no trabalho, na vida pública, na sexualidade, na reprodução, na família.

Nessa perspectiva, é importante compreender como as relações de gênero foram estabelecidas historicamente. Nessa perspectiva, pretende-se com este estudo, entender como a sociedade enxergou e, ainda enxerga as feministas e mulheres nos diferentes períodos históricos, para que assim se possa apreender a intrínseca relação existente entre gênero, relações de gênero e o movimento feminista.

Apesar de existir diferença conceitual entre os termos sexo e gênero, estes são interpretados em muitos casos como sinônimos. No entanto, sexo envolve a biologia humana, questões de caráter biológico que se expressam de formas diferenciadas na mulher e no homem por causa de aspectos biológicos, físicos de fêmeas e machos, tal como a gravidez e menstruação que são particularidades biológicas ligadas à mulher. No caso do homem, tem-se a ejaculação enquanto elemento biológico peculiar.

No que se refere à categoria gênero, esta não está ligada as questões biológicas, mas sim, a uma criação da sociedade, por isso tem um caráter sócio-histórico, construída no intuito de estabelecer como “[...] deve ser a relação entre homem e mulher, a relação entre as mulheres e a relação entre os homens. Ou seja, a sociedade cria as relações de gênero” (CAMURÇA; GOUVEIA, 2004, p. 13).

Essas relações estabelecidas, com certeza, representam um reforço para manutenção de uma sociedade embasada, exclusivamente nos parâmetros da discriminação e opressão. A sociedade capitalista nas suas contradições de gerar riqueza e pobreza na mesma proporção tende a elevar ao máximo à injusta e desigualdade, onde a liberdade e as oportunidades não são colocadas para todas as pessoas. Sobre a desigualdade de gênero no contexto atual da sociedade capitalista, Oliveira e Medeiros (2015, p.269) asseveram:

No espaço sócio-histórico atual, a vida cotidiana é permeada pela constante reprodução das formas de opressão e violação dos direitos. Esta situação assume particularidades na vida das mulheres que são alvo da violência em diferentes expressões e da dominação que se realiza historicamente no machismo, no sexismo e na limitação da liberdade e da vivência da diversidade, decorrentes do lugar de inferioridade ocupado pelo gênero feminino em relação ao gênero masculino, resultado das desiguais relações sociais de gênero.

Assim sendo, passa-se a entender gênero como categoria criada pela humanidade. Somos o que aprendemos a ser, a partir do que dizem o que somos na família, na escola, na igreja, entre outras. Nas relações estabelecidas cotidianamente na família, à criança aprende um conjunto de normas sociais. Ela aprende quem é que manda, quem deve obedecer, a quem sempre são atribuídas às atividades domésticas e os cuidados com os filhos e filhas. Ou seja, a familiar aparece como a primeira instância onde a criança aprende a aceitar e a reproduzir as desigualdades de gênero.

Cabe lembrar, aqui, que movimento feminista é um movimento político muito importante de ser entendido quando se quer confrontar os condicionamentos da sociabilidade capitalista contemporânea, a qual através dos parâmetros instituídos pelas ideologias do patriarcado estabelece comportamentos distintos para homens e mulheres na esfera doméstica, no trabalho, na política, entre outras.

O movimento feminista se iniciou no período da Revolução Francesa, pois foi nesse momento histórico onde ocorreram os primeiros passos das mulheres na luta por seus direitos como sujeitos políticos. Conforme Gurgel (2010, p. 1):

[...] o Feminismo desde sua primeira expressão, como sujeito político das mulheres, na França, em 1789, vem se reafirmando como um movimento social que, assim como outros, desenvolve ações de ruptura estrutural- simbólica com os mecanismos que perpetuam as desigualdades sociais e estruturam os pilares da dominação patriarcal capitalista na contemporaneidade.

Porém, a luta das mulheres neste período, restringia-se apenas a reivindicações dos seus direitos civis e políticos, e principalmente, pela igualdade e liberdade para todos. No que toca a luta pela igualdade nos trabalho, mesmo que tenham contado com o apoio do movimento dos trabalhadores na época, foi no mundo do trabalho que elas se depararam com fortes resistências, isto, em face da desvalorização dos trabalhos por elas realizados.

A entrada das mulheres no mundo do trabalho enfrentou forte resistência de parte dos trabalhadores que, dominados pela ideologia patriarcal, consideravam essa presença além de uma ameaça aos seus empregos, mas também uma deturpação do papel tradicional das mulheres que para eles deveria se reduzir ao cuidado do lar (GURGEL, 2010, p. 4).

Na medida em as mulheres conquistavam mais espaços, fortaleciam suas militâncias e davam novo significado a concepção de gênero na sociedade. Por isso, as mesmas não se deixaram abalar e, intensificaram suas reivindicações pela efetivação dos seus direitos.

Posteriormente, nos anos de 1868 foi criada a primeira Associação Feminista, conhecida como Liga das Mulheres. Associação essa que, se articula com a classe trabalhadora na luta por outra sociabilidade, embasada nos princípios da igualdade, liberdade e emancipação dos indivíduos.

Por conseguinte, o Feminismo passa a levantar uma bandeira de luta em prol dos direitos das mulheres nas esferas públicas, passando assim, a levantar questionamentos sobre as bases de dominação-exploração que marcaram a história das mulheres ao longo dos processos históricos.

No Brasil, o movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, devido ao Regime de Ditadura Militar, não avançou e nem se aprofundou com suas reivindicações. O feminismo aliou-se a outros movimentos na busca pela “redemocratização” do país naquele período.

Destarte, nos anos de 1980, observou-se que o feminismo passou por uma reorganização contrária a uma tendência unificadora. Uma espécie de “feminismo temático” apareceu em instituições que tratavam de demandas específicas da mulher.

No cenário dos anos de 1980 a militância das feministas se deu em torno da efetivação da autonomia das mulheres, como sujeitos políticos. Assim, segundo Gurgel (2010, p.7)

[...] o questionamento em torno da autonomia também se desenvolveu em torno do reconhecimento das diferentes opressões vivenciadas pelas mulheres e do seu núcleo comum que possibilita a construção de uma identidade coletiva. Fenômeno este que provocou uma atualização das demandas feministas alimentando seu questionamento da totalidade da vida social, com a centralidade do confronto ao patriarcado, ao capitalismo e as formas tradicionais do fazer política, radicalizando a contradição entre os interesses das mulheres, o papel do Estado e os interesses de classe.

No tocante à década de 1990, “[...] o feminismo passa por grandes mudanças em sua identidade organizativa.” (GURGEL, 2010, p. 7), devido às investidas do neoliberalismo e as contrarreformas do Estado no país.

Em síntese retomamos a afirmação de que para o feminismo a luta deve responder a elementos de mudanças internas, com a construção de espaços amplos de articulação e lutas políticas que consigam mobilizar cada uma das mulheres mediante o reconhecimento de sua particularidade de ser e ao mesmo tempo, a partir do reconhecimento das múltiplas determinações que compõem suas experiências de mulher, perpassando, portanto as dimensões de classe, raça, geração, sexualidade, afetividade entre outras questões (GURGEL, 2010, p. 8).

Em resumo, as discussões aqui realizadas refletem um forte retrocesso em relação às conquistas alcançadas pelos movimentos sociais através do coletivo feminino. O atual cenário traduz um quadro sociopolítico, econômico e cultural que tem intensificado os desmontes nas políticas sociais, culminando, desse modo num retrocesso ao campo pertinente aos direitos da classe trabalhadora. Direitos esses que derivaram de frentes de lutas travadas entre capital e trabalho ao logo da história da humanidade nos seus diferentes modos de produção.

2. RELAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL E A TEMÁTICA GÊNERO

Desde sua origem, o Serviço Social enquanto profissão é composto em sua maioria por mulheres, caracteriza-se assim como um espaço gendrado. Com a inserção da profissão na divisão sócio-técnica do trabalho, carrega uma marca de gênero, de modo que o exercício profissional será associado a atributos e qualidades tidas como femininas. Tais atributos contribuíram e têm contribuído para a naturalização do Serviço Social como uma carreira feminina.

Até a década de 1950 foi designado à mulher a função de cuidado, o exercício profissional era direcionado dessa maneira a sua atribuição social.

[...] o perfil feminino do/a assistente social “absorve tanto a imagem social da mulher, quanto às discriminações a ela impostas no mercado de trabalho”, como, por exemplo, a subalternidade profissional frente a outras profissões e os baixos salários. Tal fato evidencia, em certa medida, a realidade de mulheres que estão inseridas em uma profissão feminina. (IAMAMOTO 2009, p. 104)

Apesar da questão de gênero está intimamente ligada com a profissão do Serviço Social, a temática apesar de emergente dentre as produções teóricas e até mesmo na prática profissional, foi difundida tardiamente, pode-se dizer que houve alguns desencontros.

O movimento de Reconceituação do Serviço Social emergiu nos anos 1960 na América Latina. Mas, é importante lembrar que esse movimento não ocorreu no Brasil, pois na década de 1960, a qual marca o momento histórico desse movimento em outros países da América Latina, na sociedade brasileira se instalava a Ditadura Militar de 1964.

Dessa forma, o Serviço Social, que havia iniciado, mesmo sem ainda atingir uma grande força política, um movimento político que propunha transformações nas bases societárias do país, teve que abandonar esse novo projeto, em face do poder repressivo e autoritário dos militares. Os assistentes sociais só vieram a retomar esse posicionamento político frente à realidade social por volta da década de 1970, isto, com o enfraquecimento do Estado autoritário ainda em vigência na época.

O movimento de Renovação demarcou a importância de renovação da profissão, materializada pelo rompimento com as teorias importadas e reivindicando uma maior aproximação à realidade do povo brasileiro. Entretanto, ao se apropriar da teoria marxista, a profissão manteve-se presa a uma tendência homogeneizadora de construção do pensamento social, na medida em que, ao priorizar o enfoque de classe, ignoraram-se outros elementos constitutivos das relações sociais presentes no cotidiano das práticas, entre eles as diferenças sexuais, de identidade, de raça/etnia e de gênero (LISBOA, 2010).

Segundo Faury (2003), só a partir dos anos 1970 a feminização da profissão passa a se consolidar, devido à expressiva participação de mulheres no mercado de trabalho, mas também nos programas sociais como beneficiárias, além do fortalecimento do movimento de mulheres e feministas no país. Nesse contexto,

emergem os primeiros estudos sobre “a condição feminina”, seguido dos estudos sobre as mulheres, todavia, o Serviço Social passa em paralelo por este tema, diferentemente de outras áreas do conhecimento, o que caracteriza um desencontro.

A partir da década de 1990 e início do século XXI, o Serviço Social é chamado a compreender e intervir nas novas configurações e manifestações da questão social, que se expressam pela precarização do trabalho e pela penalização dos trabalhadores na sociedade capitalista contemporânea. (YASBEK; SILVA, 2005).

Dentre os eixos articuladores do debate profissional, diante dos quais o Serviço Social tem se colocado, devido aos desdobramentos tanto na sua ação quanto na produção teórica, destaca-se a emergência de processos e dinâmicas que trazem para a profissão novas temáticas, novos sujeitos sociais e questões como o desemprego, o trabalho

infantil, os sem-terra, os sem-teto, a violência doméstica, as drogas, a discriminação por gênero e etnia, a AIDS, as crianças e adolescentes, os moradores de rua, os velhos e outras tantas questões e temáticas da exclusão.

O Código de Ética Profissional das (os) Assistentes Sociais de 1993 admite a importância de incorporar a discussão sobre gênero no curso de Serviço Social e, traz como princípios orientadores da atuação profissional algumas das bandeiras de luta do movimento feminista: defesa da liberdade, autonomia e emancipação dos sujeitos; defesa intransigente dos direitos humanos; compromisso com a equidade e justiça social e, consecutivamente, com a eliminação do preconceito e respeito à diversidade, mas também contra toda e qualquer forma de discriminação e preconceito em virtude da condição de classe social, gênero, etnia, religião, orientação sexual entre outros marcadores sociais (DELGADO; TAVARES, 2013).

Com as primeiras iniciativas acontecendo no início dos anos 1990, a aproximação do Serviço Social com os estudos de gênero se mostra tardia e incipiente, os trabalhos que versavam sobre os temas mulher, gênero, feminismo em encontros de pesquisadores da categoria, eram reunidos em um grupo intitulado “temas emergentes em Serviço Social”.

Ainda na década de 1990, tivemos a aprovação das novas diretrizes curriculares para o curso de graduação em Serviço Social, mais precisamente no ano de 1996, onde a temática gênero adquire relativa importância no processo de formação profissional.

A discussão de Gênero adquire certa importância nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação de Serviço Social, aprovadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em 1996, sendo considerada uma discussão que deve perpassar a formação profissional. (LIMA, 2012, p.2).

Contudo, tanto a temática de gênero como as de raça/etnia e diversidade sexual são colocadas em segundo plano e consideradas pouco relevantes, geralmente trabalhadas como disciplinas optativas, nos últimos períodos dos cursos, quando os alunos estão envolvidos com o estágio e o trabalho de conclusão de curso.

De fato, apesar da crescente inserção da categoria de gênero nos campos de estágio, no cotidiano da prática profissional e na produção teórica da categoria, alguns profissionais hesitam em relação às temáticas que envolvem os estudos feministas, e insistem em enquadrá-las de forma estereotipada.

Embora nem sempre sejam percebidas, as relações de gênero estão inseridas no cotidiano do assistente social. De acordo com Faury (2003, p. 110), “estudar as questões de gênero em Serviço Social significa constatar o quanto a categoria de assistentes sociais negligenciou o estudo do tema que está presente, na academia, no Brasil, desde o final da década de 70 e início da década de 80”.

Ao discutir sobre o assunto, Lisboa (2010), destaca a questão da construção do conhecimento produzido pela profissão. Para a mesma, houve mais desencontro do que encontros entre as questões de gênero e o Serviço Social.

O Serviço Social andou em “descompasso com os estudos feministas e/ou de gênero, e que esse desencontro contribuiu para consolidar um estatuto acadêmico e uma administração do saber que reproduz a questão de gênero e legitima a dominação masculina”. (LISBOA, 2010, p.67).

A produção do conhecimento do Serviço Social sobre as questões de gênero, também foi influenciada por tais desencontros/distanciamento. Faury (2003) ressalta, que de 1980 até início dos anos 1990, os trabalhos que discutiam temas como: mulher, gênero e feminismo, nos eventos de Serviço Social, eram categorizados num grupo denominado de temas emergentes em Serviço Social. Após esse período, “o tema adquire status próprio para consolidar-se como área de estudo e atuação de Assistentes Sociais”. (FAURY, 2003, p.111).

Em estudo realizado por Lima (2012), abrangendo 32 universidades públicas e privadas das cinco regiões do país, constatou-se que há em torno de três (3) a quatro (4) pesquisadores e um grupo de pesquisa por universidade sobre a temática de gênero.

Ainda com relação a sua pesquisa, é possível concluir que a temática de gênero tem ganhado espaço e sendo desenvolvida na profissão, mesmo havendo a necessidade de avançar mais no processo de formação dos discentes, pois as discussões têm se dado em disciplinas eletivas e, por vezes, no final do curso. Ademais, identifica-se a necessidade de acrescentar aos estudos de gênero as discussões de etnia/raça, diversidade sexual e questões éticas.

As discussões sobre Serviço Social e gênero são constatadas também por meio de publicações em revistas, anais de congressos e em teses e dissertações.

Em estudo contemplando 99 edições da *Revista Serviço Social e Sociedade*, publicados no período de 1979 a 2009, Silva (2009), constatou que o volume de trabalhos que discutem sobre os temas movimentos de mulheres, feminismo, mulher e gênero, é bastante reduzido. Na primeira década (1979 a 1989), de um total de 285 artigos, o tema Movimento de Mulheres/Feminismo teve somente três (3) trabalhos, representando 1,05% do total. Na década seguinte (1990-1999), de um total de 321 artigos, esse tema representou 2,18%, com sete (7) trabalhos publicados. Entre 2000 e 2009, o tema passa a ser abordado como gênero e de um total de 523 trabalhos, somente sete (7) trataram sobre essa temática, representando 1,34%.

Outra pesquisa realizada sobre o perfil da pós-graduação em Serviço Social no Brasil entre os anos de 1998 e 2002, Silva *et al.* (2005), identificaram que o eixo temático etnia, gênero e orientação sexual, com 35 trabalhos, representou 4,60% das produções do corpo discente em teses e dissertações. Tal estudo ainda demonstrou, que esse eixo ocupa a quinta posição em termos de incidência nos projetos de pesquisa analisados, com 55 projetos desenvolvidos, o que representou 7,64% do total.

No que concerne aos eixos temáticos abordados no conjunto da produção bibliográfica dos Programas de Pós-Graduação da área de Serviço Social, isto é livros e coletâneas; capítulos de livros; artigos publicados em periódicos e trabalhos completos publicados em anais, dos 28 eixos temáticos abordados entre os anos de 2001-2003, o eixo gênero e violência aparece entre os dez de maior recorrência, representando 6,79% (181) do total de 2.666 ocorrências.

De acordo com Silva *et al.* (2005), a partir dos últimos anos passaram a merecer grande destaque no campo das Ciências Sociais a ocorrência de temas emergentes dentre eles gênero e violência, “demonstra a sintonia do Serviço Social com as questões de nosso tempo” (SILVA, *et al.*, 2005, p. 131).

Evidencia-se que o Serviço Social e as questões de gênero estão relacionados intimamente. Discutir sobre esta temática leva-se aos fundamentos da profissão, uma vez que no contexto da divisão sócio técnica e sexual do trabalho, esta se constituiu e ainda se constitui como de profissão de mulheres. Devido seu caráter transversal, a categoria gênero remete também, a outros eixos, como questão social e política social. O primeiro eixo como objeto de intervenção e o segundo como área privilegiada da atuação profissional.

Desta forma, pode-se afirmar que a questão de gênero tem se configurado de grande importância para a reflexão e resignificação do social. Consta-se a necessidade de desenvolvimento do debate e da apropriação dessa temática pela categoria profissional.

No item seguinte, passa-se a analisar os dados das Dissertações vinculadas à área de concentração da Política Social do PPGSS/UFPB que têm como objeto investigativo a temática gênero, as quais foram defendidas durante os anos de 1982 a 2010.

3. ANÁLISES DAS DISSERTAÇÕES DE MESTRADO NA ÁREA DE POLÍTICA SOCIAL DO PPGSS/UFPB NOS ANOS DE 1982 A 2010 SOBRE A TEMÁTICA GÊNERO

A primeira Tabela, a seguir, traz os dados gerais referentes às dissertações de Mestrado Acadêmico, vinculadas às duas áreas de concentração: Fundamentos Teórico- prático do Serviço Social e Política Social, defendidas durante os anos de 1982 a 2010 no PPGSS/UFPB.

Tabela 1. Frequência de ocorrências das Dissertações de Mestrado defendidas nas áreas de concentração Fundamentação teórico-prático do Serviço Social e Política Social do PPGSS/UFPB. João Pessoa/PB, 2016-2017.

Área de Concentração	Anos 80		Anos 90		Anos 2000*		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Fundamentação Teórico-prática	11	37,9	15	22,4	25	18,1	51	21,7
Política Social	18	62,1	52	77,6	113	81,8	183	78,2
Total	29	100	67	100	138	100	234	100

Fonte: PPGSS/UFPB, 1982 a 2010.

Conforme demonstram os dados da Tabela 01, verifica-se a prevalência expressiva da área de concentração Política Social com 78,2% (183) Dissertações defendidas, e conseqüentemente, 21,7% (51) restantes vinculam-se à área de Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social. Quanto às décadas, observa-se que nos anos de 1980: há 29 obras defendidas, 62,1% (18) vinculam-se a área de concentração da Política Social e 37,9% (11) à área de Fundamentação Teórico-prática; nos anos de 1990, constata-se o crescimento da área da Política Social com 77,6% (52) e 22,4% (15) na área Fundamentação Teórico-prática, totalizando em 67 obras produzidas na referida década; e, nos anos 2000, há um total de 113 obras, deparando-se com a alta incidência de 81,8% (113) dissertações vinculadas à área de concentração Política Social e 18,1% (25) à área de Fundamentação Teórico-Prática do Serviço Social.

Esse significativo percentual de produções acadêmicas em torno das Políticas Sociais no PPGSS/UFPB expressa uma tendência investigativa do Serviço Social brasileiro, já constatado em inúmeras pesquisas e publicações. A interlocução do Serviço Social com as Políticas Sociais no Brasil inicia nas três últimas décadas do século XX e, no início do século XXI, essa relação consolida-se. Quanto ao avanço no debate entre Serviço Social e Política Social,

Isso pode ser explicado pela alteração nos sistemas de proteção social brasileiros, após o retorno do país ao Estado de Direito, em 1985 [...] Estabelece-se um amplo processo de produção de conhecimento em torno da política social, que tem se constituído em um pilar central na consolidação do Serviço Social como área de conhecimento no campo das ciências sociais. Este fato favoreceu tanto a inserção da profissão e de seus profissionais no embate político da sociedade brasileira como, também, a discussão sobre a intervenção profissional dos assistentes sociais no terreno da política social. (MIOTO; NOGUEIRA, 2013, p.62).

A tabela a seguir, traz a incidência das categorias temáticas que perpassam as Dissertações analisadas nesse estudo.

Tabela 2. Frequência de ocorrências das categorias temáticas analisadas nas Dissertações de Mestrado vinculadas à área Política Social do PPGSS/UFPB. João Pessoa/PB, 2016 – 2017.

Categorias Temáticas	Anos 80		Anos 90		Anos 2000		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Gestão / Avaliação	01	5,5	04	7,6	20	17,6	25	13,6
Trabalho	01	5,5	07	13,4	15	13,2	23	12,5
Assistência (Termo amplo)	-	-	11	21,1	10	8,8	21	11,4
Gênero	01	5,5	05	9,6	11	9,7	17	9,2
Movimentos Sociais	07	38,8	08	15,3	-	-	15	8,1
Saúde	-	-	02	3,8	06	5,3	08	4,3
Questão Social	01	5,5	-	-	06	5,3	07	3,8
Inclusão Social	-	-	-	-	07	6,1	07	3,8
Proteção Social	-	-	-	-	07	6,1	07	3,8
Criança e Adolescente	-	-	01	1,9	05	4,4	06	3,2
Estado e Sociedade Civil	02	11,1	03	5,7	01	0,8	06	3,2
Terceiro Setor	-	-	-	-	05	4,4	05	2,7
Família	-	-	-	-	04	3,5	04	2,1
Questão agrária	-	-	03	5,7	01	0,8	04	2,1
Sindicalismo	01	5,5	02	3,8	-	-	03	1,6
Educação	-	-	02	3,8	01	0,8	03	1,6
Juventude	-	-	-	-	03	2,6	03	1,6
Pobreza	-	-	-	-	02	1,7	02	0,1
Preconceito	-	-	-	-	02	1,7	02	0,1
Desenvolvimento Rural	02	11,1	-	-	-	-	02	0,1
Violência	01	5,5	-	-	-	-	01	0,5
Religião	-	-	01	1,9	-	-	01	0,5
Psicologia	-	-	01	1,9	-	-	01	0,5
Segurança Pública	-	-	-	-	01	0,8	01	0,5
Seguridade Social	-	-	-	-	01	0,8	01	0,5
Não Identificado	01	5,5	02	3,8	05	4,4	09	4,9
Total	18	100	52	100	113	100	183	100

Fonte: PPGSS/UFPB, 1982 a 2010.

Conforme demonstra a tabela acima, a categoria temática gênero tem uma incidência de 9,2% (17) obras defendidas, ficando em quarto lugar das categorias mais estudadas, tendo nos anos de 1980 uma incidência de 5,5% (01) obras, em 1990 9,6% (05) obras e nos anos 2000 tem 9,7% (11) obras, demonstrando que essa categoria tem crescido nos estudos do serviço social.

O desenvolvimento de políticas públicas de gênero no Brasil ocorreu no processo de redemocratização, significou a incorporação de novos temas na agenda

governamental e inclusão de novos atores no cenário político. “Assim, à medida que a democratização avançava, passou-se a formular propostas de políticas públicas que contemplassem a questão gênero” (FARAH, 2004, p. 130).

Nos anos 90, sob a Reforma do Estado, as políticas públicas são reformuladas, sobre os princípios de descentralização, não como partilha de poder entre os entes federativos, mas como uma desresponsabilização do Estado frente às demandas e responsabilização da sociedade civil, e a focalização, que incide diretamente na questão de gênero, pois as ações são voltadas prioritariamente as mulheres pobres que estão em vulnerabilidade social.

Ressalta-se que,

[...] as políticas públicas de gênero, ao incorporarem o conceito de gênero e discutirem suas implicações na promoção de políticas públicas, trazem para o campo que situa a realidade de intervenção tanto os conflitos que perpassam as relações sociais entre homens e mulheres e também as desigualdades produzidas e reproduzidas culturalmente entre os mesmos, com base no discurso das diferenças biológicas. (LISBOA, 2010, p. 6).

E políticas para mulheres, tendem a manter a desigualdade entre homens e mulheres, pois focalizam suas ações, tendo em vista a atuação da mulher como mãe, esposa, filha, dentro do contexto do lar.

Tabela 3. Subcategorias temáticas das 17 dissertações que abordam a categoria gênero.

Subcategorias Temáticas	Nº	%
Mulher e mundo do trabalho	03	17,6
Saúde da Mulher	03	17,6
A mulher e a questão agrária	02	11,7
Criança e adolescente e gênero	02	11,7
Violência Sexual	01	5,8
Sexualidade da Mulher	01	5,8
Movimentos Sociais e Mulher	01	5,8
Saúde da Trabalhadora	01	5,8
Mulher e Família	01	5,8
Violência contra a mulher	01	5,8
Educação e Sexualidade	01	5,8

Fonte: PPGSS/UFPB, 1982 - 2010.

A tabela 3 traz a incidências das subcategorias temáticas retiradas da amostra de 17 (100%) das Dissertações que estudam a categoria gênero. Foram verificadas 11

subcategorias temáticas, com 17,6% (03) tem-se a incidência da subcategoria *mulher e mundo do Trabalho e Saúde da Mulher*, em seguida com 11,7% (02) tem-se *A mulher e a questão agrária e Criança e Adolescente e Gênero*. E com uma incidência de 5,8% (01) tem-se *Violência Sexual, Sexualidade da Mulher, Movimentos Sociais e Mulher, Saúde da Trabalhadora, Mulher e Família, Violência contra a Mulher, Educação e Sexualidade*.

Assevera-se que os estudos têm se pautados em questões relacionadas às mulheres, demonstrando que a intervenção profissional incide majoritariamente sobre as mulheres “seja como usuárias dos serviços sociais, ou como cuidadores dos usuários destes serviços (mães, filhas, esposas, avós)” (DIAS, 2014, p. 104).

Farah (2004) constata que as políticas públicas para gênero na entrada do século XXI, trazem as seguintes diretrizes: *Violência, Saúde, Meninas e Adolescentes, Geração de emprego e renda e combate à pobreza, Trabalho, Infra-Estrutura urbana e habitacional, Questão Agrária, Incorporação da perspectiva de gênero por toda política pública ou transversalidade, Acesso ao poder político e empowend*.

Ademais, é importante ressaltar,

[...] a intervenção profissional do Serviço Social no fenômeno da violência e nas demais desigualdades de gênero evidenciadas, além de sua incorporação na formação tornam-se imprescindível. Tal intervenção implica em um projeto emanado do campo das políticas sociais, em particular da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, da Política Nacional de Assistência Social, por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e demais políticas, como, saúde, educação, moradia, trabalho e renda, entre outras. (DIAS, 2014, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos conclusivos, é importante ressaltar alguns aspectos que foram observados a partir dos procedimentos metodológicos empregados na sua produção. Cabe mencionar que se teve em todo decorrer dessa investigação a finalidade de contribuir com o acervo de aportes teóricos alusivos ao debate do tema em discussão.

A categoria gênero, embora tenha tido desencontros com o Serviço Social, esta tem ganhado espaço no âmbito da produção do conhecimento na profissão e nos diferentes espaços sócio-ocupacionais da profissão.

Neste processo investigativo sobre as Dissertações de Mestrado do PPGSS/UFPB, vinculadas à área de Política Social que abordam gênero no recorte temporal de 1982 a 2010, pôde-se constatar que o maior número das 17 produções analisadas embasou-se no legado marxista e marxiano. Nessa direção, essa comprovação aponta que o legado marxista continua hegemônico na produção do conhecimento no Programa de pós-graduação supracitado.

Conclui-se que no tocante a temática Gênero, a qual envolve feminismo, movimento LGBT, homofobia, sexualidade, educação sexual, direitos humanos, violência dentre outros; no presente estudo dentre as 17 Dissertações analisadas e as subcategorias temáticas mais incidentes identifica-se que questões relacionadas ao movimento/população LGBT não foi discutida dentre as obras. Entende-se que as primeiras conferências, documentos e políticas voltados a esse segmento da sociedade civil só têm maior fomento a partir 2004, justificando a falta de produção de conhecimento na área.

REFERÊNCIAS

- CAMURÇA, Sílvia; GOUVEIA, Taciana. **O que é gênero**. SOS Corpo, 4. ED. Recife, 2004.
- DELGADO, Josimara Aparecida. TAVARES, Márcia Santana. Digressões para decifrar e transversalizar o gênero na formação em serviço social. **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís/MA: EDUFMA, 2013. 1 CD-ROM.
- DIAS, Daiana Nardiro. **O estado da Arte sobre Gênero no Serviço Social**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.
- FAURY, Mirian. Estudando as questões de gênero no Serviço Social. In: **Pro-Posições** - vol. 14, n.1 (40) - jan./abr.2003, p. 107-119.
- FARAH, Maria Ferreira Santos. Políticas Públicas e Gênero. In: GODINHO, Tatau (org.). SILVEIRA, Maria Lúciada (org.). **Políticas Públicas e igualdade de Gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8), p. 127 - 142.
- GURGEL, Telma. Feminismo e Luta de Classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. In: **Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. 2010.
- LIMA, Rita de Lourdes de. Gênero e Serviço social. **VI Congresso Internacional de estudos sobre a diversidade sexual e gênero da ABEH**, Salvador, 2012.
- LIMA, Rita de Lourdes de. **Formação profissional em serviço social e gênero: algumas considerações**. In: **Serviço Social e Sociedade**. 2014, n.117, p. 45-68. LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, feminismo e Serviço Social: encontros e desencontros ao longo da história da profissão**. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 66-75, jan. 2010.
- _____. Políticas Públicas Com Perspectiva De Gênero - Afirmando a igualdade e reconhecendo as diferenças. In: **Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010.
- IAMAMOTO Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MIOTO, Regina Celia Tamasso; NOGUEIRA Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. In: **Revista Katálysis**, Florianópolis v.16 n.º.esp. p.61-71, 2013.
- OLIVEIRA, Leidiane; MEDEIROS, Milena. Capitalismo, Patriarcado e Serviço Social: reivindicações feministas na agenda profissional contemporânea. In: **Revista Temporalis** n. 29. Brasília, 2015.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. In: **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. septiembre-diciembre, 2006, pp. 37-50. Disponível em: <http://www.chcbeira.pt/download/AS%20pesquisas%20denominadas%20do%20tipo%20estado%20da%20arte.pdf> .

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Trinta anos da Revista Serviço Social e Sociedade: contribuições para a construção e o desenvolvimento do Serviço Social no Brasil. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 100, 2009.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e, CARVALHO, Denise Bomtempo, B. de, ROSA, Maria Jussara M., MIOTO, Regina Célia T. A pesquisa, a produção e a divulgação de conhecimento dos programas de Pós-graduação na área de Serviço Social. *In: CARVALHO, D. B. de; SILVA, M. O. da S. (Orgs.). Serviço Social, Pós-graduação e Produção de Conhecimento no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 69-131.

RELAÇÕES DE GÊNERO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DAS MULHERES EM COMUNIDADES PESQUEIRAS DOS MUNICÍPIOS DE QUISSAMÃ E SÃO JOÃO DA BARRA, RJ

MORAES, Deisimara Barreto Peixoto Gomes

UENF

Bolsista CAPES

E-mail: deiseminha@yahoo.com.br

GANTOS, Marcelo Carlos

UENF

E-mail: mcgantos@gmail.com

MARTÍNEZ, Silvia Alicia

UENF

E-mail: silvia-martinez@hotmail.com

HELLEBRANDT, Luceni

UENF

E-mail:Luceni.hellebrandt@gmail.com

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a pesca artesanal enquanto atividade econômica produtiva e como se estabelecem as relações de gênero na categoria do trabalho. O objetivo consiste em identificar como as mulheres se apropriam do trabalho e que posição elas exercem nesse contexto. O recorte espacial foi delimitado a partir dos municípios de atuação do Projeto de Educação Ambiental Pescarte. Os dados qualitativos foram imprescindíveis para definição metodológica, a partir dos relatos colhidos através do Diagnóstico Participativo e Grupos Focais nos debruçamos sobre a realidade vivenciada pelas mulheres.

Palavras chave: Trabalho, Pesca, Relações de Gênero

Introdução

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e Comunidades Tradicionais instituída pelo Decreto Presidencial 6.040 de 2007 considera a pesca artesanal como meio de subsistência em comunidades tradicionais que “possui formas próprias de reprodução cultural social, religiosa, ancestral, econômica utilizando conhecimentos e práticas transmitidos por tradição”, estando os pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhas, caiçaras, praieiros entre os povos e comunidades tradicionais. (BRASIL, 2007).

Em seus estudos sobre Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar, Diegues (1983) define a pesca artesanal desenvolvida no Brasil como “complexa e com especificidades ligadas a fatores políticos, sociais, institucionais, econômicos e ambientais inerentes a cada local”, utilizando seus usuários diversos meios de produção tais como petrechos, embarcações, estratégias para captura de recursos muitas vezes escassos. (DIEGUES, 1983)

A Lei nº11.959 de 2009 que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e Pesca, regula a atividade pesqueira e revoga a Lei nº7.679 de 1998 e dispositivos do Decreto Lei 221 de 1967 e dá outras providências em seu artigo, segundo inciso terceiro a pesca como “toda operação ou ato tendente a extrair, colher, apanhar, apreender ou capturar recursos pesqueiros”. O artigo oitavo classifica a pesca artesanal “quando praticada por pescador profissional, de forma autônoma ou em regime de economia familiar, com meios de produção próprios ou mediante parcerias podendo utilizar embarcações de pequeno porte.” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11959.htm).

Nossa proposta é refletir sobre a temática das relações de gênero e as condições de trabalho das mulheres em comunidades pesqueiras, a partir de experiências de atuação de projetos de educação ambiental sem a pretensão de esgotar o tema em questão. Há

estudos consolidados na temática, conforme Hellebrandt (2017) e Souza et al (2017) demonstram. Para tal precisamos identificar: quem são essas mulheres? De onde elas estão falando? Quais são as relações de trabalho estabelecidas a partir da perspectiva do gênero? Compreender essas questões, refletir sobre os mais variados papéis desempenhados pelas mulheres, sobre as correlações de forças estabelecidas na sociedade é revelar novos indicadores das mais diversas situações às quais as mulheres ligadas à pesca artesanal estão vinculadas.

O presente trabalho tem por objetivo identificar como as mulheres se apropriam do trabalho e que posições elas exercem nesse contexto. Os dados qualitativos foram imprescindíveis para definição metodológica, a partir dos relatos colhidos por meio do diagnóstico participativo e grupos focais, nos quais nos debruçamos buscando entender a realidade vivenciada pelas mulheres.

O texto está dividido em três partes. A primeira traz uma breve reflexão sobre a literatura relacionada às relações de gênero e trabalho na perspectiva da pesca artesanal, a segunda parte trata-se de uma compreensão das fontes de dados “Projeto Pescarte” e “Diagnóstico Participativo”. Na terceira e última parte trata-se de uma análise dos resultados produzidos pelos instrumentos do “Diagnóstico Participativo e Grupos Focais” realizados com mulheres no projeto Pescarte nos anos de 2014 a 2016 nos municípios circunscritos nas ações do projeto.

As relações de gênero e trabalho na perspectiva da pesca artesanal

Estudos e pesquisas têm mostrado uma crescente tentativa de visibilização dos trabalhos que as mulheres executam nas atividades da cadeia da pesca desempenhando os mais variados papéis. A luta das mulheres por transformações e melhorias em suas relações de trabalho já era evidenciada na década de 1970 por Motta-Maués (1977) em seus estudos sobre o status da mulher em uma comunidade pesqueira.

As construções sociais de gênero refletem nos modos pelos quais mulheres e homens participam das atividades produtivas, repercutindo de forma assimétrica em políticas de enfrentamento dos riscos. (MANESCHY; SIQUEIRA; ÁLVARES, 2012, p.740)

Em seus estudos sobre a definição de trabalho a partir do conceito de Marx, Zarifian e Hirata (2009) consideram que noção moderna de trabalho foi formalizada pela economia política clássica com uma definição antropológica a qual “o trabalho se constitui como

uma característica geral e genérica da ação humana, um ato onde homem transforma a natureza, a matéria dando-lhes formas útil a vida". Nesse sentido, "as trocas entre homens e natureza reproduzem condições sociais de assalariado à medida que o assalariado trabalha sob controle do capitalista ao qual pertence o produto do seu trabalho". (ZARIFIAN, HIRATA, 2009, p.252).

Scott (1996) define gênero como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder." Nesse sentido, compreender a categoria trabalho nos estudos das relações de gênero é importante, para identificar como se estabelecem socialmente as relações entre homens e mulheres dentro da pesca artesanal.

Kergoat (2009) em seus estudos sobre a Divisão Sexual do trabalho e as relações sociais de sexo considera "as condições em que vivem homens e mulheres não são determinados por fatores biológicos, mas sobretudo por construções sociais a medida que a divisão social do trabalho é determinada por dois princípios organizadores". O princípio da separação que considera a existência de trabalhos específicos para homens e outros para mulheres e o princípio da hierarquização onde o trabalho do homem vale mais que o trabalho da mulher. Essa escala de divisão prioriza o trabalho realizado pelo homem em detrimento do trabalho realizado pela mulher.

Alencar (1991) aponta a valorização da diferenciação do trabalho de acordo com gênero a partir da sociedade hegemônica onde "mulheres desempenham papéis socialmente entendidos como de coadjuvantes na tradição da pesca e reforçam a divisão socioespacial reproduzida pelo modelo dominante".

Em suas análises sobre a temática Sorj (2010) considera que "as desigualdades e diferenças de gênero associam o feminino à domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados da família". Esta invisibilidade da mulher no plano profissional legitima a presença masculina e contribui para não participação das mulheres em espaços de representatividade na pesca.

Conhecendo as fontes de dados: Diagnóstico Participativo e Projeto Pescarte

Nessa parte a proposta é identificar e caracterizar as fontes de dados para compreensão das análises finais propostas no trabalho.

O Diagnóstico Participativo, constitui-se um procedimento metodológico exigido pela Nota Técnica 01, CGPEG/DILIC/IBAMA N°01/2010, como parâmetro para elaboração de Projetos de Educação Ambiental executados no âmbito do Licenciamento Ambiental. Nos anos de 2011 e 2012 foi realizado o Diagnóstico Participativo em 14 municípios da Bacia de Campos¹ realizado pela empresa de consultoria em Meio Ambiente Soma, que criou, planejou e realizou o trabalho com apoio dos agentes locais, poder público municipal e fiscalização do IBAMA.

1 A Bacia de Campos "é uma bacia sedimentar, uma formação natural com formato de bacia composta por substâncias químicas e restos de animais vegetais que acumulados centenas de ano deram origem a minerais como petróleo e gases naturais." (Relatório do Diagnóstico Participativo do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos - Versão Resumida - PEA-BC 2011-2012. p.08).

O procedimento corresponde a um “conjunto de recursos metodológicos capazes de coletar e analisar dados primários junto a grupos sociais localizados na área de influência de determinado empreendimento”. O mesmo garante que os Projetos de Educação Ambiental a serem implementados tenham consonância com a realidade local e com as demandas dos diferentes grupos sociais afetados pelas atividades que as indústrias do ramo petrolíferos realizam em alto-mar. (Nota Técnica 01, CGPEG/DILIC/IBAMA N°01/2010.).

Os principais objetivos do diagnóstico foram: identificar e caracterizar problemas ambientais e conflitos que estejam direta ou indiretamente relacionados aos impactos da cadeia produtiva da indústria do petróleo e gás natural; identificar e caracterizar problemas ambientais e conflitos que não estejam relacionados aos impactos da cadeia produtiva da indústria do petróleo e gás natural; identificar e caracterizar potencialidades socioambientais encontradas nas localidades abrangidas pelo diagnóstico; identificar e caracterizar os sujeitos prioritários da ação educativa .

As propostas apresentadas pelo diagnóstico foram estruturadas em cinco etapas que dialogam com as premissas da educação ambiental preconizada pelo IBAMA. A primeira proposta foi Análises dos Grupos Sociais através de dados secundários entre os meses de julho a agosto de 2011, a segunda proposta foram Oficinas Municipais ocorridas entre os meses de setembro a outubro de 2011, a terceira proposta foi Levantamento de Campo para o Diagnóstico entre os meses de novembro de 2011 a fevereiro de 2012, a quarta proposta foram as Devolutivas Municipais ocorridas entre os meses de março a abril de 2012 e a quinta etapa a proposta foi a Integração Regional que ocorreu em março de 2012. (Nota Técnica 01, CGPEG/DILIC/IBAMA N°01/2010.).

No ano de 2013 a partir de discussões fomentadas pelos docentes do programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)², técnicos do IBAMA e Petrobras surge o Projeto de Educação Ambiental PEA Pescarte, pautado na Nota Técnica 01, CGPEG/DILIC/IBAMA N°01/2010 linha “A” do Diagnóstico participativo do PEA-BC. O Projeto Pescarte, tem por objetivo “fortalecer a organização social dos pescadores, pescadoras e seus familiares para que os mesmos possam ser sujeitos participativos no processo da gestão ambiental pública por meio de ações relacionadas ao âmbito da educação ambiental.” O Projeto Pescarte foi formado por uma equipe multidisciplinar para acompanhar o projeto de trabalho social, estudo socioeconômico censitário através de questionários semiestruturados e utilização de metodologias participativas tais como: mapas rápidos participativos, grupos focais, oficinas entre outros. (TIMÓTEO, 2016, p. 36).

Os municípios inseridos no Projeto de Educação Ambiental Pescarte são as comunidades de pescadores artesanais circunscritas em sete municípios da bacia, no Estado do Rio de Janeiro: Cabo Frio, Arraial do Cabo, Campos dos Goytacazes, Macaé, São Francisco do Itabapoana, São João da Barra e Quissamã e fazem parte da região 5, assim definida pela Nota Técnica 01, CGPEG/DILIC/IBAMA N°01/2010. Essa região abrange os municípios litorâneos do Rio de Janeiro, indo de Saquarema a São Francisco de Itabapoana. Esses sete municípios acima supracitados estão inseridos em uma área que é considerada a maior reserva petrolífera do Brasil. (TIMÓTEO, 2016, p.08).

² Este Programa “possui um caráter interdisciplinar e atua na produção e gestão do conhecimento social sobre os impactos e transformações em curso na região norte e noroeste fluminense” (MARTINS et al, 2016 p.15).

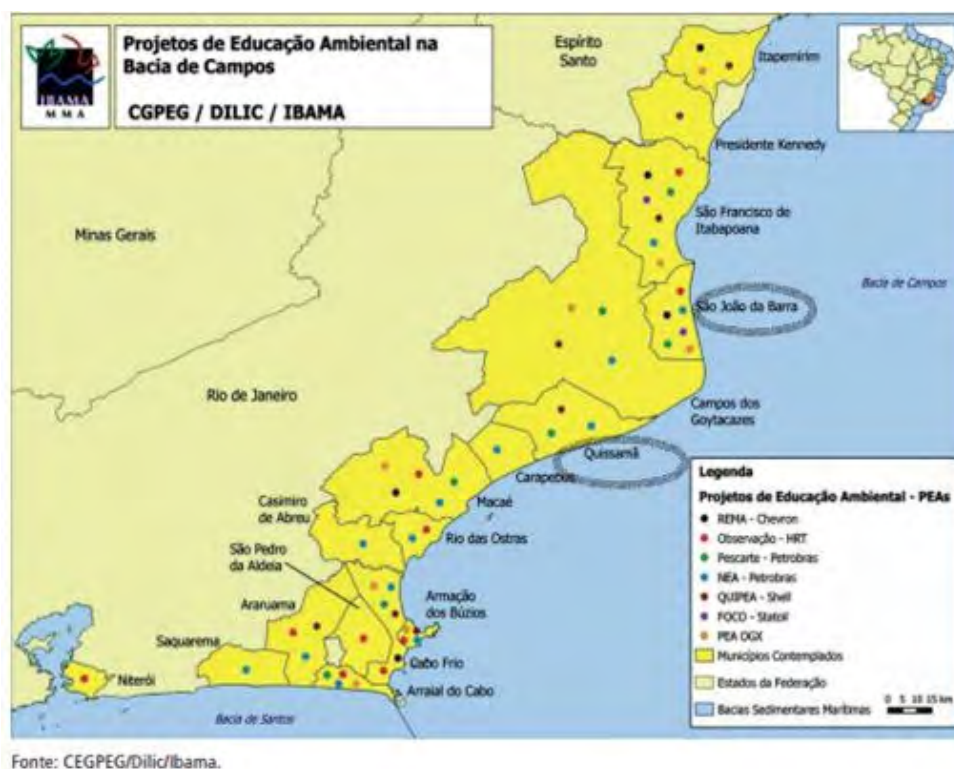


Figura 1. Mapa dos Projetos de Educação Ambiental realizados na Bacia de Campos

O presente trabalho se propõe analisar as devolutivas do Diagnóstico Participativo e grupos focais realizados nos municípios de Quissamã e São João da Barra - destacados na imagem. Com o objetivo de quantificar o universo das mulheres respondentes do censo Pescarte destacaremos alguns dados relacionados a população. Cabe ressaltar que os grupos focais realizados pelo Pescarte não contemplaram todo o universo de mulheres. De acordo com critérios estabelecidos na metodologia, os grupos foram realizados com grupos entre 5 a 14 pessoas.

Com o objetivo de mensurar a população alcançada pelo mapeamento do Projeto Pescarte apresentamos o resultado quantitativo do Censo realizado nos sete municípios. O censo, teve como objetivo buscar informações que descrevessem a realidade da pesca. No período de novembro de 2014 a janeiro de 2016 foram entrevistadas as famílias dos indivíduos envolvidos na pesca artesanal pela equipe responsável pela coleta de dados foi previamente treinada para mobilização e aplicação do instrumento.

Inicialmente a equipe de técnicos sociais do projeto mapeou as residências e realizou esclarecimentos sobre a pesquisa através de reuniões na comunidade e todo um trabalho de mobilização. Posteriormente, aplicou o questionário por meio de entrevista individuais em local e horário marcado pelos entrevistados. Ao final da pesquisa foram entrevistadas 3480 famílias envolvidas com a cadeia da pesca, sendo compostas por 10082 pessoas (Tabela 3). (MESQUITA, 2016, p.213).

Tabela 1. Total populacional

Município de Estudo	Nº de famílias	Nº de pessoas
Campos dos Goytacazes	586	1643
Macaé	303	841
São Francisco de Itabapoana	1020	3055
São Joao da Barra	481	1272
Arraial do Cabo	391	1096
Cabo Frio	548	1738
Quissamã	151	437
Total	3480	10082

Fonte: PEA Pescaste, 2016.

No Pescarte a coleta de dados secundários se concentrou na análise documental dos relatórios de atividades, reuniões com comunidades de pescadores e lideranças, análise dos relatórios e áudios dos grupos focais realizados com pescadores, mulheres pescadoras e jovens filhos de pescadores, nas sete cidades que compõe o projeto. “A análise documental é um instrumento que complementa dados obtidos por meio de outras fontes, revelando por vezes aspectos que não foram desvelados pelas técnicas aplicadas anteriormente.” A identificação e classificação dessas unidades permitem agrupar dados e variáveis por categoria, que abordam o mesmo tema. (PEIXOTO, CAVALHAR; NOGUEIRA, 2016, P.202).

Como estratégia para atualizar os resultados do Diagnóstico Participativo o Projeto Pescarte realizou Grupos Focais nos 7 municípios de abrangência das ações do Projeto. O objetivo primordial da técnica de grupo focal “é revelar as percepções dos participantes sobre os assuntos em discussão com objetivo de aprofundar opiniões, percepções comportamentos e sentimentos dos participantes”. (PEIXOTO, CAVALHAR; NOGUEIRA, 2016, P.202). O número de participantes e a seleção dos mesmos de acordo com suas características viabilizam na resposta das questões propostas.

Em seus estudos sobre o trabalho com a técnica dos grupos focais Kind (2004) aponta que “os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo” Os dados obtidos, consideram o processo do grupo, mais que a soma das opiniões, sentimentos e pontos de vista individuais em jogo, adequado, a priori, para investigações qualitativas.

As questões foram conduzidas a partir de três eixos temáticos sendo esses divididos em: trabalho e renda, organização social e avaliação de projetos. Para elaboração desse trabalho consideramos as análises relacionadas aos eixos trabalho e renda que continha as seguintes perguntas geradoras: O pescador e sua família conseguem

viver somente da pesca? Quais atividades as senhoras exercem na pesca? Qual a rotina de trabalho das senhoras? Durante o ano as senhoras desenvolvem outras atividades fora da pesca (do trabalho do lar)? Quais? Como as senhoras administram o dinheiro/renda da família? No eixo temático sobre organização social continha as seguintes perguntas geradoras: As senhoras participam da Colônia ou de alguma associação ligada à pesca? Como e por que participam? E se não participam, por que não participam?

As organizações que as senhoras pertencem incentivam ou pedem a sua participação? Como (passando informações, marcando reuniões de eventos etc.)? Existe algum grupo que as senhoras gostariam de participar e não participam? Por que? As senhoras acreditam que os pescadores/pescadoras se ajudam, que são solidários uns com ou outros? Existe ou já existiu alguma experiência de trabalho coletivo (cooperativa) que envolvesse os pescadores? Vocês acham que seria possível realizar hoje algum trabalho coletivo entre os pescadores da região? Quais são as dificuldades que impediram a concretização deste trabalho coletivo? (Roteiro de perguntas geradoras para os grupos focais com mulheres do Projeto Pescarte)

Os grupos foram subdivididos em subgrupos de Pescadores, Mulheres, Jovens e Misto. Desses grupos consideramos as análises apenas dos grupos focais realizados com mulheres cuja temática contemplam os objetivos do trabalho em questão. Ao iniciar as atividades os mediadores tiveram como procedimento: agradecer a presença dos participantes, informar os procedimentos de gravação da reunião, recolher termos de autorização de uso e imagem seguido do pedido para que todos se apresentassem e ao término realizaram novos agradecimentos e informaram sobre as ações do Projeto no município.

Resultados e Discussão

Os critérios de escolha para análises de Quissamã e São João da Barra foram aleatórios no universo dos sete municípios.

Quissamã - É um município jovem, pertencia a Macaé e emancipou-se em 1989. Segundo censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, Quissamã contava com 20.242 habitantes. A população estimada em 2017 é de 23.535. O recebimento de royalties possibilitou que a prefeitura investisse em serviços, saúde e educação. Antes da exploração de petróleo na Bacia de Campos Quissamã se destacava por sua produção sucroalcooleira. Até o meado do século XX Quissamã teve um crescente desenvolvimento, mas a partir da crise de 1929 vários fazendeiros sofreram as consequências da crise. A estagnação durou até a década de 70, com a criação do programa Proálcool e com a descoberta de petróleo na bacia de campos. (Relatório do Diagnóstico Participativo do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos- Versão Resumida - PEA-BC 2011-2012, P. 22).

São João da Barra - Em 1995, foi desmembrado e três de seus distritos passaram a fazer parte de um novo município: São Francisco de Itabapoana. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, a população em 2010 estava estimada em 32.747 habitantes. A estimativa de 2017 é de 35.174. Entre as principais atividades econômicas estão: turismo, agropecuária, olericultura e fruticultura nativa, pesca, indústria de bebidas e usina de açúcar. Mais da metade da arrecadação municipal vem dos royalties do petróleo. Desde 2007, estão sendo implementadas obras do Porto do Açú e do distrito industrial. (Relatório do Diagnóstico Participativo do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos- Versão Resumida - PEA-BC 2011-2012, p 24).

O Diagnóstico participativo sobre a realização da atividade pesqueira no município de Quissamã apontou: baixa organização social entre os pescadores derivada da desmotivação e irregularidade da renda pesqueira. O município de São João da Barra apontou a tradição e identidade produtiva dos pescadores, apesar das dificuldades

enfrentadas pela modificação dos ambientes naturais, baixa organização social entre os pescadores derivadas da desmotivação e irregularidade da renda pesqueira. (Relatório Final do Diagnóstico Participativo do PEA-BC- Rev.01).

No Grupo Focal de mulheres realizado em Quissamã as mesmas apontaram as artes de pesca utilizadas, em destaque tarrafa e puçá. Apontaram a filetagem, limpeza de peixe, cata de marisco e venda como atividades exercidas. Também relataram a escassez do pescado, inadequação do período do defeso, a necessidade de realizar atividade extra para complementar a renda da pesca. Frisaram a falta de união entre os pescadores, baixa solidariedade e a descrença em cooperativas e empreendimentos coletivos devido a experiência negativa vivenciada no passado. (Relatórios da Atividade “Grupo Focal em Quissamã”. Projeto de Educação Ambiental PEA Pescarte, 2015.)

No município de São João da Barra as mulheres apontaram a atividade da pesca como auxílio ao trabalho dos seus respectivos esposos, a impossibilidade de sobreviver da pesca devido à escassez do volume do pescado e baixo custo da mão de obra. As mesmas também destacaram a necessidade de realizar atividades extras para complementar a renda (Relatórios da Atividade “Grupo Focal em São João da Barra”. Projeto de Educação Ambiental PEA Pescarte, 2015.).

Os resultados dos grupos focais realizados com as mulheres de Quissamã e São João da Barra revelam um quantitativo de mulheres que exercem a atividade da pesca com baixa remuneração em relação ao valor recebido pelos homens. Apontam o não reconhecimento enquanto classe trabalhadora, a reprodução do trabalho como complementação atividade exercida pelo marido, e a baixa participação nos espaços decisórios e representativos da classe tais como Associação de Pescadores (as), Colônia de Pesca entre outros. Essas evidências e análises construídas a partir desse trabalho podem compartilhar realidades latentes em outros municípios ainda não identificados.

Considerações finais

Este é um estudo preliminar, no qual os resultados indicam como prosseguir na investigação no trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito do Projeto Mulheres na Pesca,³ que tem como principal objetivo elaborar uma cartografia dos conflitos socioambientais presente em sete municípios da mesorregião das baixadas litorâneas e do Norte do Estado do Rio de Janeiro, tendo como foco o sujeito privilegiado as mulheres pescadoras. Cabe ressaltar que as respostas das questões colocadas pelos Grupos Focais que não foram apresentadas nos relatórios serão investigadas na pesquisa em andamento.

Em seus estudos sobre Cadeia produtiva do pescado e a invisibilidade feminina Santos (2016) considera que a invisibilidade feminina na cadeia produtiva do pescado foi reconfirmada em duas frentes: uma externa e outra interna. A externa alinha-se aos elementos estruturais patriarcais da própria sociedade, que repercute nas ações dos órgãos públicos e até mesmo dos órgãos de representação de classe, outra interna, em que as famílias e as próprias mulheres, não se dão conta da importância do seu trabalho

3 “A realização do Projeto Mulheres na Pesca: Mapa de conflitos socioambientais em municípios do norte fluminense e da baixada litorânea é uma medida compensatória estabelecida pelo Termo de Ajustamento de Conduta de responsabilidade da empresa Chevron, conduzido pelo Ministério Público Federal - MPF/RJ, com implementação do Fundo brasileiro de Biodiversidade - FUMBIO”.

e de sua própria incorporação na cadeia produtiva como pescadoras. Os resultados do Diagnóstico Participativo e das relatorias dos Grupos Focais apontam similaridade de problemas enfrentados nos municípios em destaque: o pouco valor agregado a atividade laboral exercida pelas mulheres, a baixa organização social, escassez de matéria prima para realização do trabalho, baixa participação em instituições representativas entre outros, além de revelar o contexto de invisibilidade, a forma como as mesmas se apropriam do trabalho. Os seus relatos definem o lugar de onde elas falam e apontam informações pertinente para realização das mais variadas investigações relacionadas à temática, além de elaboração e reformulação de políticas públicas de inclusão dessas mulheres.

Referências

ALENCAR, Edna F. **Pescadeiras, Companheiras e Perigosas: Um estudo sobre a Pesca Feminina em Lençóis**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1991.

BRASIL. **Decreto Presidencial 6.040/2007, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/lei/111959.htm (acesso em 29/09/2017).

_____. Nota Técnica CGPEG/ DILIC /IBAMA nº01/10. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Diretrizes para a elaboração, execução e divulgação dos programas de educação ambiental desenvolvidos regionalmente, nos processos de licenciamento ambiental dos empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás. Brasília, 2010.

DIEGUES, A.C.S.1983. **Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar**. São Paulo. Ed. Ática. 30.p.

HELLEBRANDT, Luceni: Mulheres da Z3- O camarão que “come” as mãos e outras lutas: contribuições para o campo de estudos sobre gênero e pesca, 2017. 173f. Tese (Programa de Pós-Graduação interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis.

HIRATA, Helena, e ZARIFIAN, Philippe. Trabalho (Conceito de) in: **Dicionário crítico do feminismo**\Helena Hirata... {et al.} (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. pp.252- 257.

KERGOAT, Daniele. Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo in: **Dicionário crítico do feminismo**\Helena Hirata...{et al.} (orgs.). São Paulo: Editora UNESP, 2009. pp.67-77.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. In **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

MANESCHY, M. C; SIQUEIRA, D. E ÁLVARES, M. L. Pescadoras: **subordinação de gênero e empoderamento Estudos Feministas**. Florianópolis, 20(3): 384, setembro-dezembro/2012 pp713-737.

MARTINS, Paula Mousinho, MARTINEZ, Silvia Alicia, Azeredo, Luana dos S. A Educação Ambiental no Processo de Licenciamento de Atividades de Exploração e Produção de Petróleo e Gás.In: TIMÓTEO, Geraldo. **Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente**. Campos dos Goytacazes, Fundenor, 2016, pp 15-34.

MESQUITA, Paulo Sérgio Belchior, Mapeamento da Pesca Artesanal na Bacia de Campos – RJ: Confiabilidade da Pesquisa.In: TIMÓTEO, Geraldo. **Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente**. Campos dos Goytacazes, Fundenor, 2016, pp 207-222.

MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. **Trabalhadeiras e Camarados: um estudo sobre os status da mulher numa comunidade de pescadores**. Dissertação (Mestrado) - UnB, Departamento de Antropologia, Brasília, 1977.

PEIXOTO, Vitor, CAVALHAR, Diego, NOGUEIRA, Murilo. Análise Quali-Quanti e Produção de Indicadores do Projeto PEA-Pescarte. In: TIMÓTEO, Geraldo. **Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente**. Campos dos Goytacazes, Fundenor, 2016, pp 191-206.

RELATÓRIO DO DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA BACIA DE CAMPOS - Versão Resumida- PEA- BC- 2011-2012. p 08.

RELATÓRIO FINAL DO DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DO PEA-BC- Referente ao Plano de Trabalho para continuidade do Diagnóstico Participativo da Bacia de Campos - PEA -BC REV.01, Soma, 2012.

RELATÓRIOS DA ATIVIDADE “GRUPO FOCAL EM QUISSAMÃ”. Projeto de Educação Ambiental PEA Pescarte, 2015.

RELATÓRIOS DA ATIVIDADE “GRUPO FOCAL EM SÃO JOÃO DA BARRA”. Projeto de Educação Ambiental PEA Pescarte, 2015.

SANTOS, Valdir Junio dos. Cadeia Produtiva do pescado e a invisibilidade feminina: prática, representação e apropriação. In: TIMÓTEO, Geraldo. **Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente**. Campos dos Goytacazes, Fundenor, 2016, pp 139-154.

SCOTT, Joan. **Gênero uma categoria útil para a análise histórica**. 3. ed. Recife:Ed. SOS Corpo, 1996.

SORJ, Bila. 2010. **Os cuidados coma família e as desigualdades de gênero e de classe. In Divisão sexual do trabalho, Estado e Crise do Capitalismo**. Albertina Costa; Maria Betânia ávila; Vera Soares e Verônica Ferreira (Organizadoras) - Recife: SOS CORPO - Instituto Feminista para Democracia, pp. 57 - 65.

SOUZA, Suelen Ribeiro; MARTINEZ, Silvia Alícia, GANTOS, Marcelo Carlos. Mulheres Pescadoras: uma análise das produções bibliográficas acerca das relações de gênero no universo da pesca artesanal. Comunicação Oral em 13º Mundo de Mulheres & Fazendo Gênero 11. Florianópolis SC, Brasil. 31 de julho - 04 de agosto de 2017.

TIMÓTEO, Geraldo. Metodologia de Intervenção Social Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente In: TIMÓTEO, Geraldo. **Educação Ambiental com Participação Popular: Avançando na Gestão Democrática do Ambiente**. Campos dos Goytacazes, Fundenor, 2016, pp 35-56.

UMA ETNOGRAFIA DA SUB-REPRESENTAÇÃO DE MULHERES, NEGROS, LGBT, INDÍGENAS E DEFICIENTES NAS ELEIÇÕES BRASILEIRAS DE 2014 E 2016

Shirlei Santos de Jesus Silva¹

UFBA/PPGNEIM/GIRA

shirlei.sjs@hotmail.com

Capes

Felipe Bruno Martins Fernandes²

UFBA/BEGD/PPGNEIM/GIRA

fernandes.felipebruno@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismos (PPGNEIM/UFBA) que visa compreender, a partir do olhar feminista, antropológico e interseccional, como agem as instituições políticas reprodutoras de sistemas discriminatórios na participação política de negras e negros, mulheres, LGBT, indígenas e pessoas com deficiência nas eleições brasileiras de 2014 e 2016. Para tal, faz uso de dados etnográficos, além da análise do intercruzamento de diferentes sistemas discriminatórios presentes na política formal brasileira como o racismo, o sexismo, a LGBTfobia, a xenofobia e o capacitismo.

Palavras-chave: Eleições; Sub-Representação; Etnografia.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta o projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismos (PPGNEIM/UFBA) que visa compreender, a partir de um olhar feminista, antropológico e interseccional, como agem as instituições políticas que reproduzem sistemas discriminatórios na participação política de determinados grupos na política formal, particularmente nas eleições brasileiras de 2014 e 2016. Com o foco central nas disputas por representatividade nos poderes executivo e legislativo postas a cabo por negras e negros, mulheres, LGBT, indígenas e pessoas com deficiência. Com dados etnográficos segundo Claudia Fonseca (1999), onde o método etnográfico é desdobrado de cinco etapas: 1. Estranhamento (acontecimento no campo); 2. Esquematização (dos dados empíricos); 3. Desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. Comparação (com exemplos análogos da literatura científica) e 5. Sistematização do material em modelos alternativos.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinres sobre Gênero, Mulheres e Feminismos (PPGNEIM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil. Pesquisadora do GIRA: Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação. E-mail: shirlei.sjs@hotmail.com

2 Docente do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade (BEGD) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Brasil. Coordenador do GIRA: Grupo de Estudos Feministas em Política e Educação. E-mail: fernandes.felipebruno@gmail.com

Com isso, para o alcance do objetivo proposto, recorro à etnografia, que consistirá da articulação entre a observação participante (imersão em campo) com entrevistas semi-estruturadas.

Os grupos estudados são inferiorizados, subalternizados e limitados a posições inferiorizadas em contextos específicos, e essa inferiorização é o efeito de sistemas discriminatórios reproduzidos socialmente como o machismo, sexismo, LGBTfobia, racismo, xenofobia e capacitismo. No caso dos grupos supramencionados, as discriminações se interseccionam de forma dupla, tripla ou até múltipla. Nesse sentido, uma análise ampla da participação política de grupos socialmente inferiorizados contribui com o avanço da justiça social em nosso país ao produzir idéias que podem, futuramente, subsidiar agendas ativistas para uma reforma política que garanta a expressão da diversidade sócio-cultural brasileira nos postos de liderança e tomada de decisão política. Pois baseada na literatura sobre o tema na teoria feminista e na antropologia, defendo que a política formal é lugar de expressão do machismo (COSTA, 1998), do racismo (cf. OLIVEIRA, 2007), da xenofobia (LIMA, 2010), da LGBTfobia (SANTOS, 2016) e do capacitismo (FERNANDES, FONSECA, SILVA; 2016).

Como tal, trabalhei na análise do inter cruzamento dos sistemas discriminatórios que agem em nossa sociedade. Para isso é necessário radicalizar a perspectiva interseccional, buscando escutar ao máximo os grupos inferiorizados de nossa sociedade, além de compreender cada sistema separadamente, antes dos seus inter cruzamentos. Assim divido o artigo em três tópicos, onde cada um faz primordialmente uma revisão teórica dos conceitos necessários para análise, até chegar nos desdobramentos das eleições brasileiras de 2014 e 2016. No tópico 1. Política e o Processo Eleitoral Brasileiro, o panorama de como ocorre as eleições é demonstrado; já em 2. Grupos Subalternizados e Opressão, são pontuados como esses grupos são historicamente oprimidos e os inter cruzamentos das opressões, destacando o local de subalternidade e silenciamento desses grupos; e por fim em 3. Interseccionando a Invisibilidade, é trazido o conceito de interseccionalidade, e como a invisibilidade dos grupos trabalhados é naturalizada pelos sistemas discriminatórios.

1. POLÍTICA E O PROCESSO ELEITORAL BRASILEIRO

Como vimos, as eleições de 2014 foram presidenciais e em 2016 tivemos eleições municipais e estaduais, sendo essas últimas uma espécie de matriz para as demais. São nas eleições municipais que são refletidas as escolhas políticas locais que, para o jogo político, são importantes para o planejamento das eleições presidenciais sub-sequentes. A reputação dos candidatos dentro das disputas locais são bastante observadas pela população e essa reputação está ligada diretamente com a intensidade da interação entre candidatos e eleitorado. Como apontam Moacir Palmeira e Beatriz Heredia (2010), “a importância da reputação de alguém diminui quando a intensidade da interação também diminui” (p. 126), e essa interação é com a população, com credores, com aliados e com coligados. Assim, o processo eleitoral é marcado por uma relação de dualidade entre relações institucionais e relações pessoais em todos os níveis.

O tempo da política, para ativistas dos grupos subalternizados, se inicia na militância, dentro dos seus respectivos movimentos sociais e de base e em espaços de sociabilidade dos grupos. Esse tempo é também considerado para muitos como o “*momento em que os políticos aparecem*”, o que é caracterizado como período festivo e de disputa acirrada,

a qual se torna mais acirrada quando dois ou mais candidatos disputam o mesmo nicho do eleitorado (PALMEIRA; HEREDIA, 2010). Para o TSE a disputa eleitoral é estabelecida a partir do período de campanha, o qual na última eleição (2016), após a mini-reforma política de 2015, aconteceu durante 45 dias.

Segundo Pierre Bourdieu (1989), “o partido tem como fim de trazer para a sua causa o maior número possível de refratários, não hesitando para alargar a sua base e atrair a clientela dos partidos concorrentes” (p. 184). Dessa forma, no processo eleitoral, não existe “pureza” nas táticas e estratégias adotadas por cada partido, principalmente quando se compara o campo político com um campo de batalha em que o objetivo central é a disputa pelo poder. Assim, olhar os partidos de direita ou esquerda como linhas extremas, não é o formato eficaz de observação e compreensão da disputa política, pois ambos concorrerão pela mobilização social precedente da representação política, mesmo que para isso, se jogue com as “cartas” (táticas e estratégias) do partido oposto.

Ana Alice Costa (1988), mostra que o ingresso de mulheres na política brasileira em meados dos anos 1980 aconteceu sob o cenário de disputa dos partidos pelos votos do eleitorado feminino. Naquele período os partidos incluíram as mulheres como candidatas mas mantiveram a estrutura interna machista dos partidos políticos com o monopólio dos homens dos meios de comunicação, financiamentos e recursos para as campanhas políticas. Assim é difícil diferenciarmos as táticas e estratégias dos partidos de direita e esquerda no que tange a reprodução dos sistemas de discriminação, uma vez que para todos os partidos políticos o cálculo é baseado no sucesso eleitoral e não na defesa de agendas políticas de direitos de negras e negros, mulheres, LGBT, indígenas e deficientes. Apesar do maior contingente de candidatas e candidatos engajados com as lutas dos grupos subalternos estar em partidos de esquerda.

2. GRUPOS SUBALTERNIZADOS E OPRESSÃO

Pode o Subalterno Falar? É a partir dessa pergunta que se funda a corrente teórica pós-colonial. O pós-colonialismo denuncia a incongruência de tentar explicar o mundo a partir do ponto de vista eurocêntrico, em que impera a concepção de soberania do sujeito que retira do subalterno a autonomia de fala e, principalmente, não escuta a sua voz. Para Gayatri Spivak (2010) o termo representação pode ser compreendido como “falar por” e a autora pontua que a representação pode também ser vista como re-representação, em que o próprio sujeito fala por si. Qual o tipo de representação temos na política brasileira? Como os estudos subalternos podem contribuir para explicarmos a sub-representação desses grupos na política?

Assim é necessário pontuar especificamente os sistemas discriminatórios da sociedade brasileira. Na questão racial, diante dos diversos sistemas discriminatórios da sociedade brasileira, observamos que nada se confronta com o fator de mestiçagem. Por exemplo, temos o papel da mulher negra e homem negro na formação da cultura nacional, mas que não é reconhecida em qualquer lugar na retórica dessa ambiguidade multipolar (OLIVEIRA, 2003). A falsa ideia da mistura racial como sinônimo da ausência de racismo, presente no Brasil desde o período pós-colonial, se enaltece na ideia de miscigenação que nos leva à proposição de que no Brasil vivemos uma “democracia racial”. Essa ideia ganha força nos discursos que indagam sobre a igualdade de raças que, de fato, é inexistente na sociedade brasileira, que pode ser considerada, portanto,

como uma sociedade organizada a partir de hierarquias raciais. Consequentemente foi apenas recentemente, após pressão dos movimentos negros, que o governo brasileiro reconheceu o Brasil como uma sociedade racista, particularmente na década de 1990 durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso no governo federal.

Este racismo à brasileira se materializa através da agressão verbal, agressão física e da discriminação (MUNANGA, 1990), mas este não é o único mecanismo de opressão. O sexismo, a LGBTfobia, a xenofobia e o capacitismo também disseminam ódio, discriminação e preconceito em nossa sociedade. Para Ângela Figueiredo (2008), se o Brasil é um país racialmente desigual, a situação é muito pior para as mulheres negras, uma vez que essas sofrem desigualdades no acesso à educação e os desníveis de renda, se comparadas com os homens e as mulheres brancas. Do mesmo modo Anahi Guedes de Mello (2016) aponta que para as mulheres lésbicas deficientes a corponormatividade pesa assim como o sexismo e a lesbofobia, fazendo com que duplas ou triplas discriminações criem situações específicas de opressão e sub-representação. Desta forma a análise interseccional que leve em conta dois ou mais marcadores sociais da diferença nos ajuda a compreender como os sistemas discriminatórios atuam tanto sobre o indivíduo como sobre o grupo.

Ainda sobre o a questão de gênero, Caldwell (2000) retoma o pensamento de feministas negras, quando pontua sobre a parcialidade do feminismo, que se coloca como representante de uma totalidade, mas que nunca contemplou de fato as “não brancas”, que tiveram o desafio de ressignificar o feminismo, interseccionando o gênero com as questões de raça, etnia, classe e sexualidade para construir novos modelos de “ser mulher”. As mulheres negras, são sujeitas historicamente a uma dupla discriminação: racismo e sexismo, vivenciam diariamente esses diferentes modelos de “ser mulher” (GONZALES, 1984). No entanto falar somente de gênero e raça, e não pensar sexualidade, deficiência, além de outros marcadores, nos distancia do que podemos chamar de feminismo interseccional, um feminismo que abarca variadas diferenças e modos de existência.

Justamente nessa crítica da insuficiência de determinadas teorias para compreender alguns problemas, Ana Alice Costa (1988) critica a teoria Marxista, colocando esse pensamento como insuficiente para respostas das demandas feministas no mundo da política. Essa posição reforça o pensamento de Caldwell, uma vez que pontua que não há possibilidade de compreender ou lutar contra o patriarcado e o capitalismo como sistemas autônomos ou independentes, pois ambos são parte integrante do mesmo sistema, em que classe e gênero são construídos simultaneamente ao longo da história.

Portanto um ponto relevante do feminismo interseccional é levar em conta nas análises essa articulação do gênero e da classe.

A interseccionalidade sustenta, portanto, a insuficiência de qualquer problemática que leva em conta apenas um marcador discriminatório:

por tanto tempo a gente é dividida por causa de nossas identidades particulares que nós não podemos juntar-nos todos numa ação política efetiva (...) Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular. E eu não posso tomar a liberdade de escolher entre as frentes nas quais devo batalhar contra essas forças de discriminação, onde quer que elas apareçam para me destruir (LORDE, 1983, p. 01).

Para o feminismo interseccional pensar as opressões de maneira isolada não contempla suas múltiplas intersecções, o que nos dirige ao erro de hierarquizar as opressões ou silenciar/normatizar determinada opressão em detrimento da outra. Essa divisão identitária e teórica leva ao enfraquecimento de articulações políticas e ao silenciamento dos grupos subalternizados, tanto nos seus movimentos específicos como politicamente, em que na maioria das vezes somente um eixo de subordinação pode ser escolhido como foco.

3. INTERSECCIONANDO A INVISIBILIDADE

Segundo Kimberlé Crenshaw (2002), “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (p. 177), ou seja, vem a compreender como os sistemas discriminatórios estruturam as posições relativas de mulheres, negras e negros, indígenas, pobres, LGBT*, deficientes e outras. Pontua sobre necessidade de colocar todas as dimensões em primeiro plano, para não ocorrer a “subinclusão”, em que a diferença é invisível ao conjunto de problemas, ou a “superinclusão”, quando a própria diferença é invisível. Consequentemente, para que isso ocorra, é preciso modificar o modelo categórico que vivemos, que parte da análise dominante, “de cima para baixo”.

Esse modelo categórico é muito semelhante ao sistema político que encontramos no Brasil. Karina Kuschnir (2000) reflete sobre o processo eleitoral no Rio de Janeiro, estabelecendo um comparativo das campanhas para vereadores e categorizando a divisão de zonas da cidade e os usos que fazem os políticos incorporando em seus discursos grupos sociais. Por exemplo, em candidaturas de membros dos grupos subalternizados esses direcionam suas campanhas para categorias étnicas, profissionais, religiosas e grupos sociais que estão voltados às suas demandas de interesses e identificações, atraindo assim votos dos eleitores que os apoiam.

As campanhas políticas são dirigidas aos grupos que se pretende atingir, fazendo com que os partidos políticos construam o perfil deste representante político. Nesse sentido há diversidade nos processos eleitorais com várias candidatas e candidatos de grupos subalternizados. Entretanto John Scott (1995) afirma que “a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder” (p. 14). Diante desse ponto evidencio que a diversidade de campanhas e a participação dos grupos subalternizados no poder reflete na sub-representação ao término do processo eleitoral, a saber, o que leva ao insucesso eleitoral dessa pluralidade de identidades de nossa sociedade?

Sueli Carneiro (2000) afirma que até os anos 2000 era desafiador falar sobre mulheres negras no poder, já que eram praticamente inexistentes, e quando estas assumem as esferas do poder brasileiro, são consideradas “fora de lugar”. É importante mencionar algumas pioneiras como a Ex-Ministra Benedita da Silva (cf. OLIVEIRA, 2007), a Ex-Ministra Matilde Ribeiro, e a Juíza Luislinda Valois, que em 2014 se candidatou para deputada estadual e foi uma de minhas entrevistadas no Observatório Feminista da Política. Sueli Carneiro também nos traz a expressão “dobrar delito”, utilizada por Michel Foucault, para demonstrar quando uma sequência de comportamentos imperam sobre o delito, como a imperfeição congênita, colocando por exemplo, qualquer erro

ou equívoco de uma mulher negra ou grupo subalternizado, como correspondente à sua natureza.

Um exemplo de uma sujeita marcada por múltiplas intersecções é Cristina Gonçalves, ativista negra e cega que concorreu ao cargo para vereadora em Salvador/BA no ano de 2016. Tive a oportunidade de entrevistá-la e descobrir que coincidentemente ela foi a única candidata do município a distribuir “santinho” em braile durante a campanha e a possuir uma equipe de assessores majoritariamente cega. A candidata afirmou:

Nós estamos cansados de só ouvir, nós queremos falar! Nós queremos ser cidadãos plenos! [...] Você sabe quantas pessoas com deficiência nós temos em Salvador? O último censo apontou 449 mil pessoas com deficiência. Não tem como jogar isso para debaixo do tapete. Eu me lembro de um vereador que um dia disse para mim todo feliz e sorridente, “estamos trabalhando na inclusão! 30 quilômetros de acessibilidade”. Aí eu disse: “pois é vereador, mas eu não vivo em gueto, com 30 quilômetros de acessibilidade eu não sairia nem do meu bairro”. Eu não vivo em guetos. Eu vivo numa cidade declarada para todos. É assim a declaração da ONU, entendeu (FERNANDES, FONSECA, SILVA, 2016, p. 38).

Desta forma, se falar sobre mulheres negras era desafiador há pouco mais de uma década no Brasil, considero relevante uma análise mais geral que vise compreender os processos de subalternização no mundo da política.

Com base nessas discussões teóricas compreendo a necessidade de mais estudos que abordem as questões de raça/etnia, gênero, sexualidade, deficiência e suas intersecções no âmbito da política formal brasileira. Buscando escutar ao máximo os grupos inferiorizados de nossa sociedade, partindo de análises que possibilitem radicalizar a perspectiva interseccional e reflexões que ampliem as visões de mundo em relação as temáticas que trabalhadas. Proporcionando o rompimento dessas estruturas discriminatórias para a transformação social das relações e das esferas de poder.

REFERÊNCIAS

- ARVILL, María Belén et al. La Discapacidad en el Marco del Pensamiento Intelectual Latinoamericano: entrevista con Anahi Guedes de Mello. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador -ba, v. 2, n. 1, p.41-45, jul. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20437/13050>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p.165-207. Tradução de Fernando Tomaz.
- CALDWELL, Kia Lilly. "Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil". **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n.2, p. 91-108, 2º. semestre, 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922/11177>>
- CARNEIRO, S. **Mulheres Negras e Poder**: um ensaio sobre a ausência. Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília. p. 50 - 65. 2009. Disponível em: < <http://articulacaodemulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/06/TC-6-CARNEIRO-Suely-Mulheres-Negras-e-Poder.pdf>>
- COSTA, Ana Alice, **As donas no poder**: mulher e poder na Bahia. Salvador: Assembleia Legislativa da Bahia. Coleções Bahianas, v. 2, 248pp. 1988.
- CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>>
- FERNANDES, Felipe Bruno Martins ; MONTEIRO, A. A. ; SILVA, S.S.J. Manifestações de Gênero nas eleições brasileiras de 2014: uma análise das candidaturas à presidência. **CONINTER 3 - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Universidade Católica do Salvador. Salvador - Ba, Out. 2014.
- FERNANDES, Felipe Bruno Martins; FONSECA, Bárbara Silva da; SILVA, Shirlei Santos de Jesus. A Participação de Pessoas com Deficiência na Política: entrevista com Cristina Gonçalves. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador/BA, v. 2, n. 1, p.36- 40, jul. 2016. Semestral. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/20428/13008>>.
- FIGUEIREDO, Angela. Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. **Raça - Novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDFUBA, p. 237-255, 2008.
- FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. 2.ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- _____. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. *Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia*. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012003000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012003000200012>.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GROSSI, Miriam Pillar. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo”. In: GROSSI, Miriam Pillar et al (Org.). **Trabalho de Campo e Subjetividade**. Florianópolis: Claudia Lago, 1992. Cap. 1. p. 7-18.

KUSCHNIR, Karina. **Eleições e Representação no Rio de Janeiro**. Coleção Antropologia da política, v.8. Rio de Janeiro: Relume Dumará: UFRJ, Núcleo de Antropologia da Política. Cap.1. p. 17- 32.1999.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. Povos indígenas no Brasil contemporâneo: de tutelados a organizados?. In: C. N. I. de Sousa A. C. de Souza Lima; F. V. R. de Almeida & M. H. O. Matos (orgs.), **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento**, II. Brasília e Rio de Janeiro: Paralelo 15/ GTZ/ Laced-MN-UFRJ. p. 60-80, 2010.

LORDE, Audre. There Is No Hierarchy of Oppressions. **Homophobia and Education**. New York: Council on Interracial Books for Children, 1983.

MUNANGA, Kabengele. Racismo da Desigualdade a Intolerância. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.(4), n.(2), p.51-54, abril/junho, 1990.

OLIVEIRA, Cloves Luiz Pereira. **A Inevitável Visibilidade da Cor**: Estudo comparativo das campanhas de Benedita da Silva e Celso Pitta às prefeituras do Rio de Janeiro e de São Paulo, nas eleições de 1992 e 1996. 2007. 448 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciência Política, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/biblioteca/BV-DOC-MKC-ClovesLuizAinevitavelVisibilidade.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. “Ordem e progresso em Gilberto Freyre”, E. V. Kosminsky et al. (orgs.), **Gilberto Freyre em quatro tempos**, São Paulo/Bauru, Unesp/Edusc, 2003.

PALMEIRA, Moacir. HEREDIA, Beatriz. **Política ambígua**. Coleção Antropologia da política. Rio de Janeiro : Relume-Dumará : NUAP. Cap. 3 e 6, p.81-94;125-138. 2010.

SANTOS, Gustavo Gomes da Costa. Sexual diversity and electoral politics: Transgender candidates in Contemporary Brazil. **Sex., Salud Soc.** (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 23, p. 58-96, ago. 2016.

SCOTT, John. Multiculturalism and the Politics of Identity. In: J. Rachnan (Ed.) **The identity in question**. New York: Routledge, p.3-12. 1995.

SILVA, S. S. J.; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. Mídia e Política: Discursos racistas e a Representatividade da Mulher Negra nas Eleições de 2014. **18º REDOR: Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero**. 2014, Recife. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2105/773>>

_____. Representatividade Parlamentar das mulheres negras nas eleições de 2014 e os possíveis fatores influenciadores na não equidade da disputa eleitoral. **XVIII Simpósio Baiano de Pesquisadoras(es) Sobre Mulher e Relações de Gênero - Territorialidades: Dimensões de Gênero, Desenvolvimento e Empoderamento das Mulheres**. 2015, Salvador-Ba. v. 18. Disponível em: <<http://www.simposioneim.ufba.br/modulos/submissao/Upload-265/64469.pdf>>

_____. Representatividade Parlamentar das mulheres negras nas eleições de 2014 e os possíveis fatores influenciadores na não equidade da disputa eleitoral. **Revista Cadernos de Gênero e Diversidade**. Vol 1, N. 01. 2015. ISSN 2525-6904. Revista eletrônica, de publicação semestral, disponível: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/index>>.

_____. Quem o partido quer eleger? A mulher negra na disputa das eleições municipais de 2016 em Salvador, Bahia.. **VI Seminário do PPGCS/UFRB**. 2016. Cachoeira-Ba. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/sppgcs/images/ARTIGO_COMPLETO_Shirlei_Santos_Felip_e_Fernandes.pdf>.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

FONTES CONSULTADAS

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>> Acesso em: 27 de Setembro de 2016

PORTAL Brasil. **Brasil ocupa 121º posição no ranking mundial de participação feminina na política**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/07/mulheres-no-poder/view>> Acesso em: 27 de Setembro de 2016.

TRIBUNAL Superior Eleitoral. **Estatísticas Eleitorais 2016**. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais-2016>> Acesso a partir: 31 de Agosto de 2016.

GT: 3 - O Futuro da sexualidade a partir do Direito

Coordenadores: Eder Fernandes Monica e
Carla Appolinário de Castro

A SITUAÇÃO LABORAL DA MULHER NEGRA SOB A ÓTICA INTERSECCIONAL

Angélica Kely de Abreu
PPGSD/UFF Bolsista da CAPES
angelica.k.abreu@hotmail.com

1) Introdução:

Hoje no Brasil as mulheres negras encontram-se em pior situação em todos os indicadores sociais quando cotejadas com os demais grupos populacionais, mulheres não negras e homens brancos ou negros. Conforme Ipea (2017) 22,4% das mulheres negras são empregadas domésticas, contra 12,5% das mulheres brancas. Em relação a renda média, os homens brancos possuem uma renda mensal de R\$1491,00, as mulheres brancas R\$957,00, os homens negros R\$833,50 e mulheres negras R\$544,40 (IPEA, 2017, p.34). Esses números revelam a desigualdade de gênero e raça e a posição na base da pirâmide social que nós mulheres negras ocupamos.

A maior vulnerabilidade das mulheres negras frente aos demais grupos populacionais tornar premente a investigação das causas de as mulheres negras ocuparem as piores posições econômicas e sociais. Então, na tentativa de compreender indicadores econômicos que evidenciam que a raça e o gênero são causas determinantes para a desigualdade social discorreremos sobre a inserção de nós mulheres, pretas e pardas no mercado de trabalho, partindo do conceito de divisão sexual do trabalho, sexismo, racismo, feminismo e interseccionalidade.

Utilizaremos um referencial teórico sobre interseccionalidade, divisão sexual do trabalho, e feminismo negro, além de realizar um paralelo com a teoria do reconhecimento. Informo, ainda, que utilizaremos o discurso na 1ª pessoa do plural, na busca de me inserir na pesquisa, já que vivencio essa dupla discriminação, por ser do sexo feminino e afrodescendentes.

Além disso, apresentaremos uma pesquisa quantitativa ao analisar os dados divulgados pela pesquisa Retrato das Desigualdades: gênero e raça realizado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e divulgada no dia 06 de março deste ano. Além do Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, também do IPEA, divulgado em 2013. Pretendo realizar a confluência da teoria com indicadores (dados quantitativos) socioeconômicos.

O objetivo desse trabalho é realizar um estudo sobre as desigualdades de gênero e raça em relação a inserção de forma precária e a não inserção da mulher negra no mercado formal de trabalho, ou seja, aquele com carteira de trabalho assinada e com alguns direitos sociais garantidos, como acesso à previdência.

O artigo encontra-se dividido em cinco seções além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção discorreremos sobre a divisão sexual do trabalho e é nesse ponto que realizaremos um estudo sobre a subordinação das mulheres a “funções femininas” e “funções não femininas”, bem como abordaremos aspectos que reforçam tal divisão. Na segunda seção, discorreremos sobre o feminismo negro como instrumento de luta para a conquista de direitos pela população feminina negra. Já na terceira

seção abordaremos o racismo, na busca por desmistificar a ideia de democracia racial. Na quarta seção, discorreremos sobre a inserção da mulher negra sob a ótica da interseccionalidade. Por fim, traremos indicadores socioeconômicos que corroboram, estatisticamente, as desigualdades de gênero e raça.

1. A divisão sexual e racial do trabalho

As diferenças das rendas entre homem/mulher, branco (a) /negro (a) podem ser observadas cotidianamente, se atentarmos para a configuração da divisão sexual do trabalho e para os empregos ocupados por brancos (as) e por negros (as). É comum, por exemplo, mulheres ocupando cargos de recepcionista, balconista, limpeza, vendedoras de loja e, ainda mais comum, que esses empregos sejam ocupados por mulheres negras, principalmente no serviço de limpeza. Essas ocupações predominantemente ocupadas por mulheres negras estão vinculadas a dois estigmas: mulher negra como a doméstica e como a mulata. De forma contrária, postos com cargos de ensino superior ou de chefia além de serem majoritariamente masculinos, quase nunca são ocupados por mulheres negras. Conforme Ipea (2017) 22,4% das mulheres negras são empregadas domésticas e 10,2% são trabalhadoras sem remuneração, o que desnuda o alto grau de precariedade laboral dessas mulheres.

Gonzalez (1984), sintetiza essa dinâmica de “mucanização” de nós mulheres negras a partir do ideário social. Os corpos são hiperssexualizados, vistos como objeto de satisfação do prazer (prazer dos outros, pois nos é negado a apropriação de nossos próprios corpos), como objeto de desejo nas festas carnavalescas, associados sempre ao desejo sexual e impossibilitados de serem olhados como um conjunto de sentimentos, de amores, de afetos, de dores (e haja dores).

Na esfera do mercado de trabalho e na posição das mulheres negras no âmbito familiar, ali somos o burro de carga (GONZALES, 1984). Alguém que além de promover o sustento (econômico) da família realiza todos os afazeres doméstico de sua casa, ou seja, há uma dupla domesticização, no sentido de ocuparem a função de doméstica em dobro: a submissão às senhorinhas brancas e aos maridos, filhos e irmãos. Como diz a poeta Noémia de Souza, em “Negra” (SOUZA, 2011, p. 71): “foste tudo, negra...menos tu”:

É evidente como os estigmas sociais sempre nos colocarão em posições subalternizadas, ou melhor, em posição de objeto de satisfação sexual e eternas mucamas de prestação de bens e serviços, ou seja, sempre domésticas. Não importa o grau de escolaridade que tenha, não importa a sua vestimenta, a cor da pele sempre prevalecerá, juntamente, com a sua rotulação como doméstica.

Em uma visão holística, a precarização da inserção da mulher negra no mercado de trabalho é um problema estrutural que se consubstancia desde a educação sendo influenciada pelo pensamento sexista e racista arraigados em nossa sociedade (PINTO, 2006). Ou seja, nós mulheres, pardas e negras sofreremos uma discriminação composta, possuímos a menor renda e estamos inseridas nos postos de trabalhos mais precarizados, além de ocuparmos os piores indicadores em relação à saúde e educação.

Contudo, o movimento feminista negro vem se fortalecendo, lutas políticas vem sendo travadas, na busca por direitos realmente iguais e não pseudodireitos, para se construir uma sociedade onde se tenha iguais oportunidades e onde a cor da pele seja irrelevante.

Em relação às oportunidades, avanços foram galgados como as cotas em universidades públicas imposta pela Lei 12.711/2012 e em concursos públicos federais instituídas pela Lei 12.990/2014. Todavia, as cotas são apenas um primeiro passo na promoção de iguais chances e de acesso a ensino e emprego com qualidade. Urge, ainda hoje, a necessidade de se combater privilégios e combater a exclusão de gêneros e raças considerados subalternos (CARNEIRO, 2003).

Apesar das conquistas algumas batalhas ainda continuam. A inserção da mulher negra se dá desde o instante que é obrigada a assumir a posição de “chefe” de família o- consequentemente, a sua subordinação à subempregos em condições precárias e expostas às diversas violações da legislação trabalhista.

Devido à violência que os homens que compõe o núcleo familiar estão expostos, referimos aqui à perseguição policial (há um genocídio da população negra, masculina e jovem) e, assim, diante o encarceramento ou assassinato dos homens de sua família a responsabilidade sobre a renda familiar torna-se exclusiva das mulheres negras (GONZALES, 1984).

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. Isto porque seu homem, seus irmãos ou seus filhos são objeto de perseguição policial sistemática (esquadrões da morte, “mãos brancas estão aí matando negros à vontade; observe-se que são negros jovens, com menos de trinta anos. Por outro lado, que se veja quem é a maioria da população carcerária deste país (GONZALES, 1984, p. 231).

A divisão do trabalho em relação às mulheres negras, está associada à uma divisão racial e sexual do trabalho, isto é, além de terem postos para mulheres e para homens, há cargos para brancas e para negras. Nesse sentido, precisamos nos atentar para que quando nos referimos à divisão sexual do trabalho, não nos restringimos à uma perspectiva homogênea, ou seja, apenas pelo viés do gênero. A divisão sexual do trabalho é concepção de realização de diversos trabalhos, domésticos principalmente, que são inviabilizados e naturalizados como trabalho de determinado gênero (HIRATA; KERGOAT, 2007) sendo afigurada no decorrer da história e na esfera social: “tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599 .)

A mulher negra no mercado de trabalho necessita ser estudada a partir da heterogeneidade e desigualdade que se encontra em relação à mulher branca. Podemos observar no cotidiano tal divisão heterogênea do trabalho, poucas mulheres negras lidando com o público de forma direta, sua ocupação predominantemente em serviços de limpeza. Há uma busca constante, sob a perspectiva da divisão sexual do trabalho, ou melhor, da divisão sexual e racial do trabalho, pela invisibilidade da mulher negra. Observemos como esse processo de invisibilidade se dá ao nosso redor, quão frequente são anúncios de empregos com a exigência de boa aparência? (Entende-se: pessoas brancas).

2. O feminismo negro na luta por igualdade entre homens/mulheres, brancas/negras

A questão racial se esbarra na concepção de gêneros subalternizados, no nosso caso, mulheres negras isso, esbarra em corpos estigmatizados, hipersexualizados, entrelaçados à satisfação, e tão somente, à satisfação dos desejos sexuais dos senhores da casa grande, isto é, dos homens brancos que se colocam em uma posição hierarquizada, na qual o corpo da mulata é tão somente um objeto sexual. Esbarramos então no sexismo, a negação da mulher negra se apropriar do próprio corpo, a falta de autonomia de si, a negativa de ter um exercício prazeroso da sexualidade, não liberdade de escolher quando ter ou não filhos. É negado a nós mulheres negras direitos sexuais e reprodutivos, os nossos corpos são vistos como objeto de prazer: prazer do outro.

Além de serem negados os nossos direitos, somos negadas de ter estima, respeito próprio. Para Honneth (2000), a integridade do ser humano é corolário do reconhecimento, ou seja, do assentimento do outro. Para ele o desrespeito, a falta de vivências afetivas desencadeia uma falta de confiança, isto é, um sentimento de estar sujeito à vontade do outro. O que acarreta, por sua vez, uma perda de autorrespeito: uma perda de se ver como igual ao outro, “uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade, na interação com todos os próximos” (HONNETH, 2000, p. 216).

Logo, há uma retirada do indivíduo da capacidade de lhe atribuir um valor social pautado em suas capacidades. O que esbarra diretamente na autoestima, na sua relação social. Honneth (2000), defende que a incidência do desrespeito, seja através de maus-tratos dos corpos (tortura, violação), ou a partir de uma experiência de rebaixamento que incide sobre o autorrespeito moral (a partir do qual as pessoas são vistas como um indivíduo de menor valor ou deficientes) ou, ainda, com a privação do direito (sob uma perspectiva material, ou seja, efetivação de direitos institucionalmente garantidos) leva a um estado de dominação que além de privar nos do capital econômico há uma negativa de acesso ao capital simbólico (devido à falta de reconhecimento): estima, reconhecimento, confiança perante os outros.

Para Kojève (2002), Hegel entende que é através do reconhecimento do outro que se alcança um saber absoluto, isto é, através do olhar do outro e da validação de suas capacidades pelo outro que se conquista a plena consciência de si (KOJÈVE, 2002, p.166) nesse sentido Hegel e Honneth se convergem. Para Kojève (2002) Hegel busca em sua obra *Fenomenologia do Espírito* entender o que é existir, associando a história, com o desejo, a transformação da natureza através do trabalho, a multiplicidade de desejos e a luta entre os desejos do escravo e do senhor, o que culminaria em uma idealização da existência humana (KOFÈVE, 2002, p.166). A luta de interesses entre escravo e senhores - através da exposição da própria vida - para a conquista de prestígios, apesar de ser um modelo filosófico, reflete em posições díspares nos indicadores socioeconômicos e na necessidade de uma luta permanente para o reconhecimento das mais distintas minorias sociais, no caso do presente estudos, de nós mulheres negras e sua inserção de forma igualitária no mercado de trabalho.

Desse modo, a forma de conseguir o reconhecimento do outro se dá através da luta. Para Honneth (2000) a incidência do desrespeito na subjetividade do indivíduo desencadeia um processo de reação e de luta. Ponderações são necessárias nesse sentido, ora, tal desrespeito pode ser tamanho que ao invés de acarretar um processo de reação e de luta por reconhecimento causa uma morte psíquica e mesmo social do

indivíduo, pois além de não se ver inserido em um meio social, não tem estima através da qual seja capaz de se inserir em uma coletividade, ou seja, não tem autosssegurança, autoestima, para se projetar como igual ao outro. Entender tal processo como uma motivação, necessariamente, de luta, inviabiliza o lado negativo dessa vexação social. Todavia, esse processo de necessidade de luta por reconhecimento e a sua inserção em movimentos sociais reforça a importância dos movimentos feministas (realizando um recorte: às lutas das mulheres negras).

Os movimentos feministas são um importante passo para a luta por assentimento social, para a luta por menos desigualdade econômica, social e política entre mulheres e homens, negras e brancas. As experiências das mulheres negras deram uma nova roupagem ao movimento feminista, por abordarem as relações familiares e as relações de trabalho de uma perspectiva que não encontrava amparo ou não tinha proeminência na produção das feministas brancas (BIROLI; MIGUEL, 2015).

A inserção da mulher negra no movimento feminista se dá, além das distinções de nossas demandas em relação ao feminismo branco e o sentimento de não pertencimento a este, também por uma luta por ocupações melhores, com iguais salários frente aos dos homens, mas ao contrário das mulheres brancas essa luta não se esbarra apenas à desigualdade de gênero, mas, também, na desigualdade racial – daí a necessidade de compreendermos a interseccionalidade mais adiante exposta.

O movimento feminista foi propulsor de conquistas no âmbito do mercado de trabalho, contudo o que percebemos é que tais conquistas ficaram restritas às mulheres brancas. Os direitos conquistados não alcançaram a negritude. O sistema de privilégios, mesmo dentro dos movimentos feministas, se manteve: direitos para a classe hegemônica.

Nesse sentido, é mister defender que os ganhos obtidos pela luta feminista no mercado de trabalho, não corresponde à avanços nesse mesmo contexto das mulheres negras no mercado de trabalho, pois “as propostas universalistas da luta das mulheres não só mostram a sua fragilidade, como a impossibilidade de as reivindicações que daí advêm, tornarem-se viáveis para enfrentar as especificidades do racismo brasileiro” (CARNEIRO, 2003, p.121)

Desta feita, podemos perceber que há uma discriminação ocupacional reflexo de uma perspectiva hegemônica a qual não abarca em suas conquistas (do movimento feminista) as questões gênero/raça. Na visão de Carneiro (2003), é necessário um enegrecimento do movimento feminista, ou seja, um reposicionamento político que desencadeie a mudança de uma visão homogênea e universalizante de mulher; além de um reconhecimento de uma diferenciação intragêneros.

A assimilação de que o racismo é propulsor das desigualdades sociais sofridas pelas mulheres é dificultada devido a um idealismo o qual invisibiliza a interseção entre racismo e desigualdade e produz privilégios para determinado grupo de mulheres (brancas). Além da necessidade de associar dimensão racial com pobreza e com feminização desta, e “a introdução dessas questões na esfera pública contribuem, ademais, para o alargamento dos sentidos de democracia, igualdade e justiça social, noções sobre as quais gênero e raça impõem-se como parâmetros inegociáveis para a construção de um novo mundo” (CARNEIRO, 2003, p. 129- 130).

3. O racismo

O racismo no cotidiano de nós negros é tão frequente que sofre um processo de naturalização, principalmente, pelo fato de que no Brasil há uma ilusão de igualdade. Vivemos em um país que há o discurso da igualdade racial, a igualdade formal definida na Constituição Federal, não reverbera na prática: “o racismo -- enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas -- passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses (GONZALES,1979, p.8).

A discriminação ocupacional constitui-se como a explicação mais plausível, a partir do momento em que, concretamente, temos quase que cotidianamente, notícia de não aceitação de pessoas de cor em determinadas atividades profissionais. A existência da Lei Afonso Arinos¹ é prova cabal da existência dos processos de discriminação em nosso país, uma vez que, ao nível de sua aplicação, ironicamente se constata que ela funciona muito mais contra do que na defesa das pessoas de cor. (GONZALES,1979, p.11).

O racismo é definido pelo dicionário Aurélio como “sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país (segregação racial)”. O racismo é a ideologia que busca através do não reconhecimento do outro realizar a exclusão de determinado grupo para manter uma estrutura hierarquizada de dominação.

Retornando à falácia da igualdade racial no Brasil, entendemos esse discurso como a justificativa perfeita para que se substancie uma outra ideologia: a meritocracia. A partir do discurso meritocrático, o único responsável por estar onde estar é o próprio indivíduo, ou melhor, nós mulheres negras ocupamos os piores indicadores socioeconômicos por culpa exclusiva nossa, ignorando toda a injustiça social na qual somos inseridas.

A marginalização que a população negra é submetida é estudada apenas pela perspectiva de indicadores socioeconômicas amplos, que muitas das vezes não concedem relevo a peculiaridade vivida pela mulher negra que é alvo do racismo e do sexismo. Portanto, a preocupação do presente estudo é demonstrar a influência do racismo e das desigualdades de gênero que ocasionam a exclusão das mulheres negras, principalmente, no mercado de trabalho.

Precisamos interpretar a exclusão social e os indicativos socioeconômicos pelo viés racismo, para compreendermos que o funcionamento de políticas de dominação tem como função precípua a manutenção de privilégios de uma classe hegemônica que invisibiliza as desigualdades de raça e gênero e a precariedade vivida por nós mulheres negras.

De uma forma mais perversa, é excluir uma classe a tal ponto de fazê-la se calar, pois, há todo um discurso de democracia racial. Obviamente, para manter essa ideologia de democracia racial desenvolve-se a abordagem da exclusão social apenas pelo viés dos indicadores socioeconômicos, pois não há interesse de fomentar o discurso e o levantamento de uma classe que sofre na pele e cotidianamente o rebaixamento de

1 Lei n 1.390/51 proíbe a discriminação racial e tipifica como contravenção penal tal prática.

suas capacidades, de sua estética, de sua tradição, de sua cultura ao compará-los, continuamente, com ideologias etnocêntricas da classe branca.

Outro fator que contribui para a posição precária das mulheres negras no mercado de trabalho é a negativa de sua participação no crescimento da classe média: “sabemos que, de 1950 para cá, ocorreu um processo de crescimento das classes médias. Mas em termos relativos, no que se refere à população negra, isto significou a deterioração de suas possibilidades quanto ao mercado de trabalho” (GONZALES, 1979, p. 14). Os impactos de tal negativa são vislumbrados até hoje: a sua marginalização, pobreza, desassistência... “cabe recordar aqui que o lema do abolicionismo era o de que “negro pode ser doutor”. De 1888 para cá o que se observou foi o desaparecimento dos doutores negros que, na fase anterior já vinham participando do processo político nacional” (GONZALES, 1979, p. 14).

O racismo no Brasil é tão naturalizado que se torna cultural o fato de mulheres negras ocuparem funções desvalorizadas:

Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas, faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca. A empregada doméstica, tem sofrido um processo de reforço quando à internalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação. No entanto, foi ela quem possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa, de acordo com o sistema de dupla jornada. (GONZALES, 1979, p.15).

Depreendemos que a subordinação de nós mulheres negras se dá tanto em relação ao homem, quanto em relação às mulheres brancas, pois a submissão à prestação de serviços domésticos evidencia que há um local próprio da mulher negra, seu lugar natural: os lares, sejam os seus próprios ou de suas patroas brancas (GONZALES, 1979). Ademais, as lutas feministas da classe hegemônica - que é possível porque enquanto se reivindica direitos há uma mulher negra limpando a casa dessa classe, cozinhando para essa classe, cuidando dos filhos dessa classe - quando há conquista de direitos essas mesmas mulheres que através de seu trabalho viabiliza o deslocamento das brancas para outro ambiente (do doméstico para os locais de luta por direitos) são totalmente invisibilizadas e excluídas de tais direitos, apesar de serem do mesmo gênero.

É interessante observar, nos textos feministas que tratam da questão das relações de dominação homem/mulher, da subordinação feminina, de suas tentativas de conscientização, etc., como existe uma espécie de discurso comum com relação às mulheres das camadas pobres, do sub-proletariado, dos grupos oprimidos. Em termos de escritos brasileiros sobre o tema, percebe-se que a mulher negra, as famílias negras -- que constituem a grande maioria dessas camadas -- não são caracterizadas como tais (GONZALES, 1979, p. 15).

O próprio movimento feminista branco discrimina pessoas do mesmo gênero ao desconsiderar o racismo incidente nas relações que envolvam a população feminina negra. Não havendo racismo, não haveria no entendimento de uma classe média e branca, a necessidade de confluir a luta por igualdade de gênero com a luta de igualdade de raças. Dessa maneira “a libertação da mulher branca se tem feito às custas da exploração da mulher negra” (GONZALES, 1979, p. 15).

4. A inserção da mulher negra no mercado de trabalho sob a perspectiva da interseccionalidade:

Precisamos realizar um estudo que coadune conceitos sociais, culturais, biológicos com sistema de opressão, dominação e/ou discriminação. No caso, do estudo da inserção da mulher no mercado de trabalho é a busca por compreender que a exclusão não se dá só pelo gênero mais por identidades sociais relacionadas com a classe, casta, raça, cor, etnia, religião... "diferenças que fazem a diferença" (CRENSHAW, 2002, p. 173). Assim, a ampliação dos direitos não se pode pautar apenas no fato de ser mulher, mas é importante particularizar os direitos conquistados à vulnerabilidade de diferentes grupos de mulheres (CRENSHAW, 2002, p. 174).

Collins (2015), por sua vez, defende que o termo interseccionalidade é uma visão crítica de que a raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, capacidade e idade não operam como entidades unitárias, mas de forma recíproca e, por conseguinte, se relaciona com diversas formas de poder e de desigualdade social. Collins (2015), entende a interseccionalidade sobre três ângulos: 1) como um campo de estudo que se situa dentro das relações de força que é seu objeto de estudo; 2) como estratégia analítica que oferece novos ângulos de visão sobre os fenômenos sociais; 3) como práxis crítica que informa projetos de justiça social.

One important area of intersectional scholarship rethinks work, families, identity, the media and similar core constructs. Work constitutes one important concept that contains highly nuanced scholarship on how labor market organization segregation, work-family balance, and other aspects of paid and unpaid reproductive labor underpin complex social inequalities. These topics have provided an especially rich terrain for intersectional scholarship from the race/class/gender period through contemporary analyses of global capitalism (COLLINS, 2015, p.11).

Assim, a interseccionalidade é importante para compreendermos a relação do trabalho, mais especificamente, a organização do mercado de trabalho, a segregação ocupacional, a relação do trabalho e família e os aspectos do trabalho remunerado e não remunerado e de que forma tais organizações contribuem para as desigualdades sociais em sua complexidade. O que Collins (2015) sugere é uma necessidade de relacionar raça, classe, gênero, escolaridade ao capitalismo global, suas análises contemporâneas.

Collins (2015), ensina que a interseccionalidade pode ser sintetizada da seguinte forma: raça, classe, gênero, sexualidade, idade, capacidade, nação, etnia e categorias de análise semelhantes são melhor compreendidas em termos relacionais e não isoladamente um do outro, estas categorias mutuamente formam uma interseção, assim as relações de poder de racismo e sexismo estão interligados. A interseccionalidade afigura um sistema de cruzamento entre as formações sociais de desigualdade correlacionadas com as experiências sociais distintas para as pessoas que vivem dentro delas, além de compreender que experiências sociais variam no tempo e espaço e que indivíduos e grupos diferencialmente colocados dentro dos sistemas de interseção de poder tem diferentes pontos de vista sobre a sua própria e as experiências dos outros com as desigualdades sociais complexas (é um processo de conhecimento que reflete as suas posições sociais dentro das relações de poder). Por fim, a interseccionalidade entende que as desigualdades sociais complexas promovidas pelos sistemas de poder de interseção são fundamentalmente injustas, moldando projetos de conhecimento e/ou compromissos políticos que defendem ou contestam o *status quo*.

Crenshaw (2002) e Collins (2015) dialogam que a interseccionalidade viabiliza, ou melhor, ressalta a importância da diferença intragrupo na luta e, principalmente, na aplicabilidade dos direitos conquistados. E essa diferenciação intragrupos é fundamental para visibilizar as reivindicações das mulheres marginalizadas. Crenshaw (2002) ensina que se houver uma categorização de manifestações da subordinação de gênero de mulheres ou da subordinação racial de determinados grupos surgem dois problemas: a superinclusão e subinclusão:

O termo superinclusão pretende dar conta da circunstância em que um problema ou condição imposta de forma específica ou desproporcional a um subgrupo de mulheres é simplesmente definido como um problema de mulheres (...) sem qualquer tentativa em reconhecer o papel do racismo ou alguma outra forma de discriminação possa ter exercido em tal circunstância (...) uma questão paralela à superinclusão é a subinclusão. Uma análise de gênero pode ser subinclusiva quando um subconjunto de mulheres subordinadas enfrenta um problema, em parte, mas isso não é percebido como um problema de gênero, porque não faz parte da experiência das mulheres dos grupos dominantes (...) Nesse caso, a dimensão de gênero de um problema o torna invisível enquanto uma questão de raça ou etnia. (CRENSHAW, 2002, p. 175).

O que as autoras reforçam é a necessidade de compreender indicadores socioeconômicos, por exemplo, como produto de uma discriminação de mulheres racializadas que estão inseridas em um sistema de subordinação. A interseccionalidade pode ser entendida como a associação de sistemas múltiplos que se dinamizam a partir de dois ou mais modos de subordinação. Buscamos, portanto, a partir da análise de dados socioeconômicos compreender a inserção precária de nós mulher negra no trabalho a partir do conceito de raça e gênero e o impacto do racismo e da discriminação sobre tais dados.

5. Análises de dados socioeconômicos

Pretendemos realizar uma abordagem da mulher negra e o mercado de trabalho a partir dos conceitos de divisão sexual e racial do trabalho, sexismo, racismo e promover a interseccionalidade desses modos de subordinação. Neste momento, iremos apresentar alguns indicadores sobre a vida da mulher negra com enfoque na sua participação no mercado de trabalho. Para tanto, utilizaremos os dados divulgados na pesquisa do IPEA, em 2013, intitulada “Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”.

Em um primeiro momento precisamos entender que a quantidade de mulheres negras em 2009 era maior do que a da população branca. As mulheres negras representam 50% da população feminina, enquanto a população branca representava 49,3%. E fora a partir de 2008 que a população de mulheres negra se sobressaiu em relação à população das mulheres brancas. No ano de 2008, havia 70 mil negras a mais do que as brancas, em 2009 esse número aumenta quase 100 (vezes), salta para 600 mil (IPEA, 2013). Evidenciando, portanto, que a exclusão sofrida pelas mulheres negras, cotidianamente, é uma exclusão da maioria da população feminina, se projetando para uma perspectiva macro.

As mulheres negras se concentram na região Norte/Nordeste, ou seja, regiões marcadas por ocuparem posições de menores índices de desenvolvimento econômico e social.

No Norte 74,7% da população feminina é negra, no Nordeste 69,6% o são. Enquanto as mulheres brancas se concentram na região Sul/Sudeste (57,7% da população feminina do Sudeste são mulheres brancas, enquanto 79,4% na região Sul) (IPEA, 2013). Nesse ponto podemos interseccionar a região geográfica com a questão racial. As mulheres negras se concentram em regiões menos desenvolvidas, ou seja, vivem em regiões com maior concentração de pobreza e, por conseguinte, com menos acesso à cultura, moradia, educação, saúde. Já há uma delimitação de lugares a serem habitados por determinados grupos étnicos, evidenciando o processo de exclusão da classe não-hegemônica.

Em relação à faixa etária da população feminina negra e a população feminina branca a maior parte de ambas raças se concentra entre 30 e 44 anos. As mulheres brancas possuem 22,3% de sua população entre a faixa já citada e as mulheres negras 22,4% de sua população ocupa a faixa de 30 a 44 anos. Nesse requisito é importante ressaltar que a não inserção da mulher negra no mercado do trabalho não pode se apoiar na justificativa de que ela se daria pelo fato da diferença de idade entre a maioria da população feminina negra e branca.

A inserção de forma precária da mulher negra no mundo do trabalho se dá, também, devido à necessidade de chefiar uma família, ser a única provedora econômica daquele núcleo familiar, uma das causas já apontadas para tanto é a violência, perseguições e morte que seus parceiros, filhos, irmãos estão submetidos, pois a maioria da população carcerária é formada por jovens negros, assim como a maioria dos assassinatos. Corroborando a posição de chefe de família que as mulheres negras ocupam temos os seguintes dados: em 1995, 54,4% das famílias eram chefiadas por mulheres brancas. Em 2009, a maioria dos núcleos familiares são chefiados por mulheres negras (51,1%) (IPEA, 2013).

A renda das famílias chefiadas por mulheres negras, evidencia a posição subalternizada que elas ocupam no mercado de trabalho, que está atrelada ao racismo e ao sexismo. As mulheres brancas e as famílias chefiadas por elas possuem renda *per capita* média de quase o dobro das chefiadas por mulheres negras. Em 1995 a população feminina negra recebia 40% do que recebiam as brancas. Em 2009, recebem 51% do que percebem as brancas. É clara a desigualdade econômica entre esses dois grupos (IPEA, 2013).

Quanto à escolarização, as mulheres representam a maioria da população com ensino superior. Contudo, há uma diferença entre a taxa bruta de escolarização no ensino superior entre mulheres brancas e negras. Em 2008 as mulheres negras representavam 20% da população com ensino superior, já as brancas representavam 40%, ou seja, as mulheres brancas nas universidades representam o dobro do que as mulheres negras (IPEA, 2013).

O mercado de trabalho é o local que evidenciaremos as maiores desigualdades entre homens e mulheres, brancas e negras, pois é nesse ambiente que há a hierarquização para as posições sociais, em outras palavras, é a partir da inserção no mercado de trabalho que há uma luta entre dominador e dominado para a manutenção dos privilégios de uma classe hegemônica. Como já informamos, a renda da mulher negra significa 51% da mulher branca o que desmistifica a concepção de uma democracia racial.

Os empregos com carteira assinada, ou seja, os trabalhos formais com garantias trabalhistas e previdenciária são ocupados majoritariamente por homens brancos, e na ponta oposta estão as mulheres negras. Em 2009, 42,7% dos homens brancos ocupavam os postos com CTPS assinada, mulheres brancas representavam 35,4%, homens negros 36,9% e mulheres negras 24,8%. Podemos deferir a partir de tais indicadores que as mulheres negras estão nos empregos mais precarizados e na informalidade (IPEA, 2013).

No âmbito do trabalho por conta própria os homens lideram essa categoria, apesar de entre 1995 e 2009 ter havido uma diminuição. As mulheres negras representam 16,8% nesse setor, um pouco a menos do que as mulheres brancas (IPEA, 2013).

Quando nos referimos ao empregador as estruturas de privilégios e hierarquia entre raça/gênero se acentua. Em relação ao ano de 2009, 7,9% dos homens brancos são empregadores, 3,8% das brancas também são. Em relação à raça negra, 3,5% da população masculina negra são empregadores e apenas 1,4% são mulheres negras (IPEA, 2013).

O trabalho doméstico pode ser entendido como o lugar natural das mulheres negras, isso sobre uma ótica da exclusão social. Como já fizemos ponderações nós mulheres negras somos vistas como objeto para servir, em seus mais diversos sentidos. Assim, no Brasil, em 2009, havia cerca de 7 milhões de pessoas vinculadas emprego doméstico, desses 500 mil eram homens. A população de mulheres brancas, nessa categoria, representa 13,5%, e as mulheres negras tem 21,6% da sua população ali inserida (IPEA, 2013).

Os rendimentos dos homens brancos em relação aos homens negros, às mulheres brancas e às mulheres negras, sempre, no decorrer dos anos, mesmo havendo um aumento de todas as categorias, se mantiveram em uma posição bem hegemônica. As mulheres negras recebiam em 1990 1/3 da renda dos homens brancos. Em 2003, a população feminina negra passou a ganhar 40% da renda dos homens brancos. Realizando um comparativo do serviço público, em 1999 as mulheres negras recebiam R\$ 624 contra R\$ 1.450 dos homens brancos. Em 2009, houve um aumento, mas as diferenças se mantêm R\$830 negras, R\$1800 brancos (IPEA, 2013).

No serviço doméstico ocupado majoritariamente por mulheres negras há um descompasso grande em relação à renda das mulheres negras em relação aos outros grupos. As mulheres negras recebiam, em 2009, R\$600 contra R\$920 dos homens brancos. Elas recebem 73%, no setor doméstico, do rendimento do homem branco. Enquanto as mulheres brancas e homens negros recebiam 85% do rendimento dos homens brancos (IPEA, 2013, p. 76).

Em outro estudo mais recente do IPEA, intitulado Retrato das desigualdades de gênero e raça, divulgado em 2017, evidencia-se outros aspectos importantes. Como por exemplo, a taxa de desemprego. Entre a população dos homens brancos 5% estão desempregados, 7% dos homens negros, 9% das mulheres brancas e 12% das mulheres negras. Como não se surpreende, as mulheres negras, novamente, estão nas piores posições.

Por outra perspectiva, há uma segmentação ocupacional, há setores femininos e setores masculinos. As mulheres, com destaque da mulher negra, estão concentradas no setor de serviços sociais, ou seja, 34% da mão-de-obra feminina (educação, saúde, serviços sociais e domésticos). Os homens se concentram na construção civil (13% dos homens

e menos de 1% das mulheres). Reforçando a divisão sexual do trabalho, setores para homens e setores para mulheres e, obviamente, as mulheres negras estão nos cargos menos formais e mais precarizados (IPEA, 2017).

Por fim, retomamos às disparidades das rendas do gênero/raça. Os homens brancos possuem uma renda mensal de R\$1491,00, as mulheres brancas R\$957,00, os homens negros R\$833,50 e mulheres negras R\$544,40 (IPEA, 2017, p.34.). Reforça toda a subordinação que a mulher negra está submetida, da forma precarizada que nós somos inseridas no mercado de trabalho e a forma como nos é negado a possibilidade de ascensão socioeconômica e da negativa de apropriação de privilégios dados e mantidos apenas para uma classe hegemônica branca.

6. Considerações finais

A categoria gênero/raça no estudo das diferentes formas de desigualdade na sociedade são desassociados. O que percebemos é a forma intencional que o estudo de gênero invisibiliza a questão racial. Estamos em um país que os discrepantes privilégios de uma classe hegemônica em relação à outra subordinada são naturalizados por um discurso de democracia racial.

Dessa forma, a partir de indicadores do IPEA percebemos como gênero, raça, castas, etnias influenciam para montagem de um sistema econômico e social hierarquizado. Há um etnocentrismo, do qual se não fizer parte será invisibilizado e marginalizado da sociedade.

Na tentativa, portanto, de tornar visível esse mecanismo cruel no qual estamos (mulheres negras) inseridas (mecanismos de subordinação, marginalização, exploração, violência) trouxemos um estudo sobre a necessidade de interseccionalizar categorias, de não generalizar lutas, e que os direitos conquistados tenham sua aplicabilidade individualizada às necessidades de cada grupo.

Assim, compreendemos que a divisão sexual do trabalho ainda é um desafio para a mulher e sua colocação no mercado de trabalho. Além do sexismo, o qual contribui na definição de “lugares para homens” e “lugares para mulheres”. Todavia, quando analisamos a situação de subordinação de nós mulheres negras o que percebemos é uma negativa de nossa apropriação de um capital econômico e simbólico, o que reflete na precariedade apontada nos indicadores do censo.

Referências bibliográficas:

BIROLI, Flavia; MIGUEL, Luis Felipe. **Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades**. MEDIAÇÕES, Londrina, v. 20, nº 2, p. 27- 55, Jul./Dez. 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, São Paulo, nº 49.2003.

_____, Sueli. **Mulheres em movimento**. Estudos Avançados, v. 17, n. 49, p. 117-133, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Intersectionality's Definitional Dilemmas**. Annu. Rev. Sociol, v. 41, p. 1-20, 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. University of California – Los Angeles, pp. 171- 188, 2002.

GONZALES, Lélia. **Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher**.8º Encontro Nacional Latin American Studies Association. Pittsburgh: 1979.

_____, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revistas Ciências Sociais Hoje, Anpocs: 1984, pp. 223-244.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Tradução de Fátima Murad. Caderno de Persquisa, v.37, n.132: 2007, pp. 595-609.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. Editora 34:2000, pp. 213-224.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: 2017.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Editora Contraponto:2002, pp. 157-187.

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes; Luana Pinheiro; Cristina Queiroz; Ana Carolina Querino; Danielle Valverde, Brasília, 2013.

PINTO, Giselle. **Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais**. 2006.

SOUZA, Noémia de. **Negra**. Sangue negro. Moçambique: Associação de escritores de Moçambique, 2001, pp. 76-77.

CONTRIBUIÇÕES DA ECONOMIA SOCIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E O CUIDADO FEMININO

Andréia Anschau¹
Solange Regina Marin²

INTRODUÇÃO

Tanto a economia quanto a sociedade representam as diversas instituições em que as pessoas não buscam apenas a maximização do prazer – ou utilidade – individual, como prega a economia mainstream, com o homo economicus. As pessoas são constantemente influenciadas por fatos externos a elas – os quais afetam não apenas as diversas identidades que as compõem, mas também, seus atos, que também influenciam as instituições e normas já estabelecidas.

A economia social tem papel essencial no estudo das relações entre indivíduos não representados pelo homo economicus, que sejam influenciados e influenciadores, inseridos em uma sociedade com a qual interajam. A economia social considera – para as análises – as relações sociais que compõem o comportamento humano, bem como um conjunto de valores, tais como a justiça, o bem-estar, a dignidade e a igualdade.

O estudo da economia social se mostra importante, para o presente estudo, por considerar o agente como parte de uma sociedade que, além de estar em constante mudança, está – também – em um processo contínuo de interação com os indivíduos e, como não poderia deixar de ser, o influencia e é influenciado. Os indivíduos, como forma de participar dessas instituições agem de acordo com um conjunto implícito de regras, o qual, por vezes, gera uma diferenciação entre os gêneros – a mulher é responsável pelo trabalho doméstico e o homem, pelo assalariado, por exemplo.

Essa lacuna entre os gêneros feminino e masculino é trabalhada pela economia feminista – área de estudo presente na economia social. Uma de suas vertentes de estudo diz respeito ao care. O care na economia feminista pode ser interpretado como sendo uma atenção pessoal – ou cuidado – constante e que busca melhorar o bem estar do agente alvo. Em uma relação assalariada, o emprego de babá ou de cuidado com idosos são os que fazem uso intenso do care. Já em casos não remunerados, o exemplo mais comum é a relação entre mães e filhos.

Fazendo uso de uma análise documental, o presente artigo parte do seguinte questionamento: como se deu a construção e o processo de institucionalização da identidade de gêneros, no qual está inserido o care e o trabalho doméstico e quais as relações da economia social como área de estudo com esse processo de criação e institucionalização das identidades de gênero? Para isso, buscar-se-á discutir teoricamente a economia social, a economia feminista e expor o estudo do care, dando ênfase para o care feminino e a sua relação com o mercado de trabalho remunerado no Brasil e as desigualdades sofridas pelas mulheres. O escopo geral do trabalho consiste em apresentar a importância do estudo do care, com foco no trabalho feminino e doméstico não remunerado, como área de estudo da economia, suas relações com o

1 NAEA/UFGA. E-mail: andreia.anschau@gmail.com. Bolsista CAPES.

2 UFSC. E-mail: solange.marin@ufsc.br.

trabalho feminino remunerado e com a construção de uma identidade de gênero. É priorizada a identidade de gênero feminina, dadas as restrições vividas pelas mulheres na sociedade patriarcal. Para alcançar o objetivo central do trabalho, será discutida teoricamente a economia social, a economia feminista, exposto o estudo do care, dando ênfase ao care feminino. E, partindo da sociedade atual, em que está presente a desigualdade entre os gêneros na relação com o care doméstico e altruísta, pretende-se delinear essa lacuna, apontando teoricamente as normas sociais associadas a homens e mulheres.

Para que se possa responder à pergunta e atender os objetivos, o artigo conta com três seções. Na primeira, está exposta a conceituação de economia social; sua origem, definições e objetivos. Nessa seção, também é visto o feminismo econômico, uma das áreas de estudo presente na economia social. Busca-se analisar a sua importância, sua origem, as suas intenções e alguns de seus problemas de estudo. Em segundo lugar, é tratada a construção e a institucionalização das identidades de gênero. Segundo a identidade de gênero, a mulher é responsável pelo serviço doméstico e o homem pelo emprego remunerado. Essa discussão está baseada no conceito de instituição de Veblen (1988; 1989) e da construção de gênero trabalhada por Bourdieu (2015). A segunda seção é importante para apontar que essa construção é social e não biológica; dessa forma, está sujeita a mudanças. Em seguida, é exposta a noção de care, tema presente na economia feminista e, conseqüentemente, na economia social. O care foi socialmente estabelecido como sendo – majoritariamente – de responsabilidade feminina e, dessa forma, interligado à institucionalização das identidades de gênero e as delegações associadas ao homem ou a mulher. A argumentação dessa seção está baseada em autoras da economia feminista, como Irene Van Staveren (2000; 2001; 2002), Nancy Folbre (1994; 2000) e Julie Nelson (1995; 2005). Também são apresentados dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Tais informações visam corroborar a construção teórica aqui realizada.

1 ECONOMIA SOCIAL E ECONOMIA FEMINISTA

O presente capítulo visa identificar tanto a economia social quanto a economia feminista, principalmente o papel de ambas nos estudos econômicos e sociais, mas também a origem e a construção dessas áreas de estudo. É importante que os conceitos de economia social e a economia feminista sejam expostos para que seja possível notar a lacuna existente entre a economia mainstream – representada pelo homo economicus³ – e a economia social, cujo indivíduo é influenciado e, em alguns casos, até moldado pela sociedade.

Segundo Pereirinha (2003), quando se refere ao termo economia social, fica evidenciado o caráter paradoxal do termo, porque a economia já indica uma atividade humana essencialmente social. O objetivo desse nome é enfatizar os princípios em que a mesma está pautada: a sua finalidade social e a racionalidade própria dos agentes, cujo objetivo principal não é o lucro, e sim a satisfação das necessidades sociais não abrangidas pelo mercado ou pelo estado.

3 Agente econômico da economia mainstream. Suas preferências são dadas e ele não sofre interferências da sociedade nem do mundo externo em geral. A discussão a respeito do mesmo será ampliada nos parágrafos seguintes.

Granovetter (1985) expõe o estudo da ciência econômica como sendo isolado em relação às demais ciências sociais, porque as interações sociais não são estudadas na economia mainstream. Dessa forma, segundo Granovetter (1985), os economistas ligados à economia social partem do princípio de que os indivíduos econômicos sofrem influências externas – costumes, hábitos e normas – que são seguidas pelos agentes sem uma prévia análise racional. Folbre (1994) entra em concordância com Granovetter (1985), e exemplifica essa ideia ao expor que as pessoas não escolhem querer tudo o que querem; elas internalizam alguns de seus desejos do mundo exterior.

Staveren e Gasper (2002) afirmam que as informações consideradas pela economia mainstream – como a utilidade e a renda, por exemplo – deveriam ser analisadas de forma conjunta com outros atributos importantes. E, centralmente, a economia teria de ver e estudar como as pessoas vivem, a liberdade de agência individual e como os indivíduos escolhem viver.

Dadas as normas sociais tradicionais dos homens e das mulheres, Nelson (1995) expõe que as atividades consideradas masculinas tomaram lugar central na análise da economia mainstream, principalmente como homo economicus, o qual ela descreve como sendo:

Economic man, the 'agent' of the prototypical economic model, springs up fully formed, with preferences fully developed, and is fully active self-contained.... He interacts in society without being influenced by society: his mode of interaction is through an ideal market in which prices form the only, and only necessary, form of communication.... Yet humans do not simply spring out of the earth. Humans are born of women, nurtured and cared for as a dependent children, socialised into family and community groups, and are perpetually dependent on nourishment and shelter to sustain their lives. (NELSON, 1995, p. 31)

Essa análise do agente estudado na economia clássica – também chamada de mainstream – indica, segundo Staveren (2001), uma tendência em favor a uma narrativa mecanicista do homem, e não leva em conta as experiências de homens e mulheres reais. A racionalidade desse indivíduo está restrita a uma visão branca, ocidental e masculina da razão. A razão, o auto interesse e o instinto matemático estão associadas a identidades classificadas como masculinas. E fatores identificados como femininos – emoção e intuição, por exemplo – são vistos como opostos à racionalidade masculina. O processo de construção desses estereótipos de gênero e a sua institucionalização será visto no tópico seguinte.

Tanto Veblen quanto Bourdieu entram em concordância com a discussão exposta. Para ambos, a economia não é uma ciência isolada, um mecanismo independente, em que ações humanas estão baseadas apenas na racionalidade do agente e na maximização da utilidade do mesmo. Ao invés disso, os escritos desses autores estão baseados em uma perspectiva econômica, política e social, as quais determinam o sistema econômico e, simultaneamente, a ação do 'agente econômico'. Essa é, inclusive, apontada como a maior similaridade entre ambos (BÖGENHOLD et. al., 2016).

A economia feminista surgiu em meados dos anos 1970 como resposta ao modelo de mercado de trabalho e trabalho doméstico da época. A economia neoclássica se auto define como o estudo das decisões feitas no mercado por indivíduos autônomos e racionais. A dona de casa era comumente entendida como sendo representada pelo

marido. As atividades domésticas eram classificadas como lazer. Estudos referentes ao mercado assalariado geralmente estavam voltados exclusivamente para os homens e a produção doméstica – área de trabalho das donas de casa – era (e ainda é) excluída das contas nacionais. As mulheres, suas áreas de atuação tradicionais e seu bem-estar eram invisíveis (NELSON, 2005).

Segundo Staveren e Gasper (2002), Amartya Sen expõe de forma mais clara a restrição da liberdade de agência feminina. Ela se dá através dos níveis inferiores de educação feminina, dos riscos à saúde relacionados à reprodução, das várias normas de gênero que comumente restringem o comportamento feminino em áreas públicas e pela discriminação no mercado de trabalho, apenas para citar alguns controles baseados no gênero.

Segundo Nelson (2005), atualmente, muitas das reivindicações iniciais dos movimentos feministas perderam suas restrições legais e normas sociais que moldavam – artificialmente – tanto a educação quanto escolhas referentes ao mercado de trabalho em um grande número de países. Se uma mulher é legalmente livre para ingressar em dada atividade, porém é moralmente compelida em relação a suas obrigações socialmente estabelecidas para cuidar de familiares idosos, crianças ou enfermos, as avaliações da sua liberdade refletirão se a sua presença nessa atividade é importante e se o care pode ser visto como uma vocação e não como um fardo. A ideia de que essa mulher é livre indica um foco apenas em questões legais, e um desprezo por componentes éticos na concepção de agência (STAVEREN E GASPER, 2002).

Sen (1999) cita, como exemplo da perda de bem-estar socialmente imposto às mulheres, a “mortalidade excessiva socialmente gerada” feminina na Ásia e na África Setentrional. Tal fato é, em síntese, a parcialidade em favor do gênero masculino em relação aos cuidados médicos, o que acaba por gerar números enormes de “mulheres faltantes”, ou que morreram em decorrência do homem ser favorecido na distribuição de cuidados médicos. Sen (1999) ressalta que essa diferenciação do fornecimento de cuidados para os gêneros deve ser analisada sob a ótica de que mulheres são “menos do que iguais”.

Guiraldelli (2007) enfatiza a restrição da liberdade de agência feminina através da tripla jornada de trabalho imposta às mulheres – que é, além da função produtiva no mercado de trabalho, a reprodutiva e a do trabalho doméstico. A função reprodutiva está relacionada ao cuidado destinado aos filhos. Guiraldelli (2007) aponta também que, no caso brasileiro, o trabalho doméstico é visto como inatividade na esfera econômica. As funções socialmente normatizadas como responsabilidade feminina – o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos – estão englobadas no care, o qual será visto no próximo capítulo.

Benería (1992) afirma que o problema da subestimação do trabalho feminino nas contas nacionais vem sendo exposto de forma exaustiva desde a década de 1970, e que tal subestimação é particularmente observável em quatro grandes áreas de atividades: a. a produção de subsistência; b. o trabalho informal, porém pago; c. a produção doméstica e demais atividades do ramo, como o care; e d. o trabalho voluntário. A autora aponta que, no caso dos trabalhos doméstico e voluntário, o problema é mais conceitual, uma vez que, de acordo com a “visão convencional”, esse tipo de atividade não foi incluído desde o início nas contas e estatísticas referentes à produção nacional. Essa não inserção do trabalho doméstico deu-se porque foi considerado que ele era externo à “área de interesse” da economia, a menos que este fosse monetizado.

2 CONSTRUÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO

A presente seção tem o intuito de mostrar que a identidade de gênero é responsável por criar expectativas em relação ao comportamento dos indivíduos, dado determinado gênero, e moldar, de forma social, o agir individual. Essa identidade dos gêneros será aqui vista com base na abordagem de Bourdieu e relacionada com o institucionalismo vebleniano. Pretende-se mostrar que a teoria presente em Bourdieu sobre a construção da identidade de gênero está intimamente ligada à formação de uma instituição segundo Veblen.

Cavaliere (2013) diferencia o instinto vebleniano da sua definição comum. Em Veblen, o instinto já apresenta algum grau de deliberação consciente, ao contrário das chamadas ações tropismáticas, que são meros reflexos humanos – por exemplo, tirar a mão de uma superfície quente. Quando é necessária a formulação de pensamentos para que, a partir disso, elabore uma ação, ela deixa de ser caracterizada como ação tropismática e passa a ser considerada um instinto. Os instintos derivam de um processo de evolução da humanidade, estão presentes nos homens, são transmitidos de forma hereditária e, provavelmente tiveram papel essencial na sobrevivência da espécie (CAVALIERI, 2013). O instinto vebleniano – segundo Silva (2010) – gera a conformação de instituições sociais, reguladoras da ação social.

Bourdieu (2015) afirma que a dominação masculina se dá, inicialmente, através da diferenciação biológica entre os sexos e o próprio ato sexual, os quais geram a divisão das coisas em oposições homólogas – homem/mulher, alto/baixo, em cima/embaixo, fora/dentro, temperado/insosso e assim por diante. Assim, as diferenças biológicas e anatômicas entre homens e mulheres podem ser interpretadas como sendo uma justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros.

Contudo, tais esquemas de pensamento – cuja aplicação é universal – registram o dualismo como diferenças de natureza, mas acabam por agravá-lo, ao associar as demais características ao homem ou à mulher (BOURDIEU, 2015). Então se percebe que o corpo e seus movimentos são, em parte, determinados pela significação biológica e sexual, mas não inteiramente. Parte do comportamento humano é construída socialmente, através de hábitos, culturas, identidades e instituições. Seria, por exemplo, incentivar a criança de sexo feminino a brincar com bonecas e meninos, com carrinho. Indica, no caso da menina, que ela deve se preparar para ser mãe. E a criança de sexo masculino brincar com carrinho aponta que o seu interesse deve estar no mundo exterior à esfera doméstica.

A divisão entre os sexos está naturalizada e normalizada na ordem das coisas a tal ponto que se tornou inevitável: ela está presente no estado objetivado das coisas (na casa, por exemplo) e em todo o mundo social e nos corpos e modos de agir dos indivíduos – nesse último caso, em estado incorporado –, através da fala, da percepção, do pensamento e da ação (BOURDIEU, 2015).

O instinto vebleniano, para Conceição (2007), se identifica como uma propensão comportamental inata. E, a propensão comportamental, quando adquirida – comumente através da socialização – é chamada de hábito. O instinto – de acordo com o conceito vebleniano – resulta na formação de hábitos e estes, por sua vez, geram

instituições. Essa relação de causa e consequência entre os instintos e os hábitos se dá através da correlação entre os membros de uma sociedade, ou seja, a atitude de um indivíduo influencia a ação de outro, e vice-versa. Segundo Cavalcante (2015), Veblen aplica a sua visão de instituição como sendo uma evolução da vida social a partir de um processo contínuo de mudanças nos hábitos dos indivíduos.

Para Veblen, a evolução humana se dá de forma impessoal. No sistema evolucionário vebleniano, os hábitos de pensamento, convenções e instituições regem o comportamento humano. Essa teoria ficou conhecida como 'elimination of personality', por causa do poder institucional e social de moldar o comportamento do indivíduo. Veblen (1909) escreve que é no agente, no indivíduo que o sistema institucional impõe o seu padrão convencional e seus ideais de conduta que formam o sistema de vida comunitário (BÖGENHOLD et. al., 2016).

Segundo Bögenhold, Michaelides e Papageorgiou (2016), o agente social de Bourdieu age seguindo uma lógica, um senso prático, contudo também é influenciado por forças externas, como hábitos e instituições. O sujeito se torna o polo dominante na percepção, mas "carrega o mundo dentro" dele. Essa ideia combina elementos da tradição subjetiva – teleologia, construção – e da tradição objetiva, estrutura. Ou seja: o indivíduo toma suas decisões de forma autônoma, porém isso não as isenta de influências externas, visto que o agente é produto de construção social e tem internalizadas muitas ideias derivadas da mesma, bem como visões institucionalizadas a respeito do mundo e de costumes. Uma dessas ideias diz respeito ao trabalho doméstico, à delicadeza e ao 'cuidado materno' da mulher, como aponta Staveren (2001), ou à maternidade, construída socialmente, contudo internalizada por parte das mulheres, como escrevem Sampaio et. al., (2008). Penteados ([2010?]) afirma que foi em meados do século XX que o social avançou sobre o território familiar, através da disjunção entre público e privado e entre conjugalidade e parentalidade.

É na identificação com esse lugar social que os afetos das mães dão origem à ideia de amor materno, que vai se consolidar na França no final do séc. XIX e do séc. XX. Essa ideia encontra naturalização no conceito de "instinto materno", a partir do qual são construídas argumentações biológicas e científicas, próprias da modernidade, para justificar e modular os comportamentos de mães e filhos nesse novo século (SAMPAIO et. al., 2008, p. 176).

Sampaio, Santos e Silva (2008) afirmam que a identidade feminina brasileira foi estruturada a partir da representação social da maternidade, na medida em que era atribuída, à mulher, a função de reprodutora. Todas as demais características femininas ficavam em segundo plano no reconhecimento social da agente mulher. As autoras apontam que a maternidade deixa de ser apenas uma opção da mulher. Ao contrário, o papel de mãe passa a ser essencial para que o agente feminino possa ser plenamente reconhecido como um ser social.

Bourdieu (2015) escreve que não apenas a identidade percebida é responsável pela restrição da liberdade de agência da mulher e pela dominação masculina. Isso porque há internalização da identidade de gênero tanto por parte de homens quanto de mulheres. Dessa forma, a submissão feminina acaba se fortalecendo, porque seu caráter social fica praticamente indistinguível da personalidade individual da mulher. Como exemplo dessa não divisão entre a construção de uma identidade social e a sua

internalização por parte da mulher, tem-se a maternidade. A sociedade, ao identificar o feminino como um ser intuitivo e emotivo (STAVEREN, 2001) acaba por atribuir à mulher o cuidado com os filhos de forma maternal – o próprio conceito traz consigo conotações socialmente construídas, de acordo com Sampaio, Santos e Silva (2008) –, o que é comumente internalizado por mulheres, que se veem como maternais e emotivas.

(...) As injunções continuadas, silenciosas e invisíveis, que o mundo sexualmente hierarquizado no qual elas são lançadas lhes dirige, preparam as mulheres, ao menos tanto quanto os explícitos apelos à ordem, a aceitar como evidentes, naturais e inquestionáveis prescrições e proscricções arbitrárias que, inscritas na ordem das coisas, imprimem-se insensivelmente na ordem dos corpos. (BOURDIEU, 2015, p. 71)

Segundo Staveren (2001), as pessoas não pertencem a uma classe apenas porque possuem um conjunto de bens. O que faz um indivíduo estar inserido em uma classe é um agregado de bens, normas e preferências que o identificam como pertencente a uma classe, a qual é socialmente construída. O mesmo ocorre com o gênero. Uma pessoa não faz parte de determinado gênero apenas devido ao sexo, a questões biológicas. Regras, normas e preferências – determinadas através da construção social – também são responsáveis pela identidade do sujeito. A autora expõe que pode parecer estranho, especialmente para economistas, que as preferências individuais sejam descritas como resultado de uma construção social. Contudo, o indivíduo não escolhe querer tudo o que ele quer. Vários de seus desejos são internalizados por instituições sociais externas.

Segundo Bögenhold et. al. (2016), Bourdieu identifica a posição social como o que dá a maior predição de práticas e representações. Veblen entra em concordância com Bourdieu em Teoria da Classe Ociosa (1899), em que diz que a classe ociosa – ou com renda mais elevada – é responsável por parte considerável dos hábitos e instituições da geração seguinte.

Para Bourdieu, o hábito é o conceito que melhor e mais explica como as instituições, convenções e outras práticas influenciam e moldam o comportamento humano em relação a seu corpo, preferências individuais e atitudes. O hábito, para Bourdieu, é uma condição que reflete a estrutura do ambiente individual passado (BÖGENHOLD et. al., 2016).

O processo de criação de uma instituição passa, segundo Veblen (1988), por uma relação de instintos a qual, por sua vez, cria hábitos sociais e estes podem vir a se tornar uma instituição a qual é passível de mudanças com a criação de novos instintos e assim consequentemente. É o caso da identidade de gênero que, de acordo com Bourdieu (2015), prega a dominação masculina e submissão feminina. Staveren (2001) e Nelson (1995) vão ao encontro de Bourdieu (2015) ao expor que características tidas como positivas no mercado de trabalho assalariado – tais como a razão, a racionalidade e o auto interesse – são associadas à identidade masculina, ao passo que a identidade da mulher é socialmente vinculada à emoção e à intuição, aspectos desprezados pela vida profissional.

O domínio masculino fica evidente, de acordo com Bourdieu (2015), através da sua ausência de justificativa: o homem é tido como neutro, e a posição feminina é constante e explicitamente marcada. Seja através da linguagem, dos próprios modelos representativos das pessoas – por exemplo o homo economicus que, segundo Staveren (2001) e Nelson (1995), representa o homem, o dominador, como visto na seção anterior

ou, principalmente, através da divisão social do trabalho – a qual envolve momentos, instrumentos e espaços destinados especificamente a um gênero (BOURDIEU, 2015).

As aparências biológicas e os efeitos, bem reais, que um longo processo coletivo de socialização do biológico e biologização do social produziu nos corpos e nas mentes conjugam-se para inverter a relação entre as causas e os efeitos e fazer ver uma construção social de forma naturalizada (os “gêneros” como habitus sexuais), como o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa (BOURDIEU, 2015, p. 9-10)

Bourdieu (2015) comenta a respeito da dificuldade atual de dissociar os aspectos biologicamente referentes ao sexo e das características socialmente construídas em torno da identidade social dos indivíduos. Através desse mecanismo que permitiu unificar elementos biológicos aos elementos sociais, tem-se a institucionalização das identidades de gênero masculina e feminina.

Como visto, foi construída uma identidade social de gênero em torno da questão biológica, as quais estão tão intrínsecas uma na outra que são quase indissociáveis. A partir disso, a seção seguinte busca explicar o conceito de *care* – ou cuidado –, socialmente instituído como responsabilidade feminina, e que acaba por afetar não só o desenvolvimento da mulher, mas, através da liberdade de agência, geram faltas na sociedade como um todo.

3 CUIDADO DOMÉSTICO E TRABALHO REMUNERADO

O presente capítulo está separado em duas partes. A primeira busca explicar o conceito de *care*, o qual está inserido na economia feminista e, conseqüentemente, na economia social e mostrar que ele é socialmente atribuído às mulheres. Isso será feito através de uma revisão histórica da importância do *care*, o qual não tem a devida importância nos estudos econômicos. Como exemplo desse déficit imposto à sociedade pela identidade de gênero, será tratado sobre a desigualdade sofrida pelas mulheres no mercado de trabalho remunerado, e como isso afeta o trabalho doméstico.

O movimento das mulheres começou com a tomada de consciência da opressão social sobre as mulheres. A partir dessa ação inicial, fica coletivamente evidente que uma grande parte do trabalho existente é realizada gratuitamente – de forma que este fica invisibilizado – pelas mulheres, alegando-se que é “em nome da natureza, do amor e do dever materno”. Então, a denúncia dessa exploração sobre o gênero feminino se dá baseada em duas vias principais: o não reconhecimento e não visibilidade desse trabalho e a crença social de que esse trabalho é, exclusivamente, atribuição feminina (HIRATA E KERGOAT, 2007).

O modelo familiar atual – baseado na dominância masculina sobre a mulher – encontra-se em crise, de acordo com Castells (1999). O autor baseia essa ideia em quatro asserções: a. o movimento feminista promoveu um enfraquecimento considerável das estruturas patriarcais; b. as crises matrimoniais; c. fatores demográficos – a saber: a diferença da taxa de mortalidade entre os gêneros masculino e feminino e o envelhecimento da população; e d. a instabilidade familiar e a crescente autonomia feminina em relação ao seu comportamento produtivo.

Porém, para Bourdieu (1995), tanto a dominação masculina quanto a submissão feminina são construções sociais já naturalizadas na sociedade. Ele enfatiza sua ideia ao apontar que os discursos de submissão feminina e dominação masculina estão presentes em inúmeros espaços da sociedade, tais como rituais, organizações do tempo, o próprio espaço e o discurso.

Todo poder comporta uma dimensão simbólica: ele deve obter dos dominados uma forma de adesão que não repousa sobre a decisão deliberada de uma consciência esclarecida, mas sobre a submissão imediata e pré-reflexiva de corpos socializados. (BOURDIEU, 2015, p. 142)

Segundo Martins, Luz e Carvalho (2010), essa relação de poder expressa no pensamento de Bourdieu (2015) entre dominado e dominador é resultado de um processo de construção social sobre o indivíduo e da própria internalização da opressão por parte do subordinado – como exposto no capítulo anterior – faz com que a dominação masculina pareça natural.

Bourdieu (2015) ressalta que a revolução industrial agravou ainda mais a desigualdade entre os gêneros feminino e masculino, porque ali que ficou estabelecido que o trabalho assalariado, nas firmas, era responsabilidade do homem, e o cuidado com a casa era dever feminino. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, houve alguma redução da discrepância entre o homem e a mulher, contudo sem que a mesma fosse anulada (MARTINS, LUZ E CARVALHO, 2010). Na verdade, a entrada da mulher na vida profissional serviu, de acordo com Bourdieu (2015), como prova de que a atividade doméstica não é socialmente reconhecida como um verdadeiro trabalho, e continuou a ser relegada à mulher. A libertação feminina acontecerá quando elas subverterem as estruturas básicas das esferas produtivas e circulatórias de bens simbólicos, porque estes representam uma liberdade aparente para que a mulher conquiste uma “submissão solícita” (BOURDIEU, 2015).

Desde a década de 1990, os estudos relacionados ao care e ao trabalho não remunerado vêm recebendo mais atenção no âmbito acadêmico, criando as áreas de estudo relativas ao trabalho não remunerado e a economia do care. Grande parte desse trabalho está voltada à divisão do serviço doméstico entre os gêneros, à substituição entre serviços provenientes do mercado e domésticos e ao papel do care em atividades remuneradas (BRAUNSTEIN et. al., 2011). Staveren (2000) afirma que os bens e serviços produzidos através do care não são independentes dos processos produtivos do mercado de trabalho e do governo.

Waring (1988) aponta que economistas costumam descrever a importância do serviço doméstico como pequena ou inexistente. Porém segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2012, os afazeres domésticos configuram parte significativa do trabalho familiar. Dentro deste, estão incluídos cuidados com crianças, idosos, enfermos – ou, como está sendo aqui denominado, care – e trabalhos de reprodução social e do cotidiano. É necessário ressaltar que, sem tais afazeres, os quais devem ser entendidos como trabalho, todas as demais atividades – dentro e fora do âmbito doméstico – ficariam inviabilizadas.

Gelinski e Pereira (2005) apontam que, apesar da significativa expansão da participação das mulheres no mercado de trabalho assalariado, a quantidade de horas trabalhadas na esfera doméstica pelas mulheres não apresentou queda, tampouco transferências

das atividades domésticas realizadas por parte das mulheres aos demais membros da família. Há, pelo contrário, uma correlação positiva identificada por Carnoy (1999) entre a inserção da mulher no mercado de trabalho e crescimento da indústria de bens de consumo duráveis, os quais são destinados a facilitar as atividades domésticas e, posteriormente, dos alimentos congelados e redes fast foods. Ou seja: possivelmente, a entrada da mulher no mercado de trabalho não gerou uma melhor distribuição das tarefas domésticas, e sim uma precarização destas.

O maior uso do tempo das mulheres em relação aos homens em atividades de cunho doméstico – cuidados domiciliar e familiar – foi registrado em um agregado de países com um amplo conjunto de políticas sociais, tais como creches e regime de horário integral nas escolas. Essa constatação indica que não há uma correspondência direta entre alto grau de desenvolvimento do país e menos discriminação entre homens e mulheres no uso do tempo destinado a afazeres domésticos (GELINSKI E PEREIRA, 2005).

Gelinski e Pereira (2005) ressaltam que a indiferença em relação ao trabalho doméstico feminino gera duas implicações diretas. A primeira diz respeito aos efeitos da sobrecarga de trabalho sobre a saúde – tanto física quanto mental – das mulheres. E a segunda se refere à subavaliação de contas nacionais, tais como o Produto Interno Bruto (PIB) de cada país. Para Sikoska (2003), a consideração do trabalho doméstico está sujeita ao reconhecimento do valor do trabalho não remunerado para o bem-estar social e à divisão do mesmo entre os diversos membros da família.

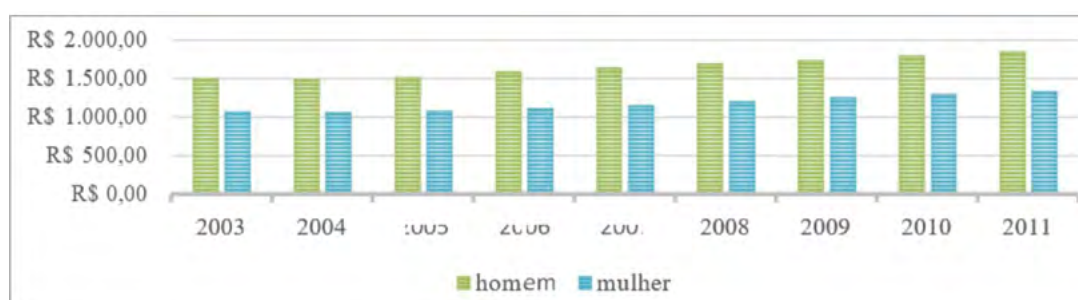
Assim, devido à importância do estudo do trabalho doméstico e do cuidado feminino relacionado à esfera de trabalho profissional, a subseção seguinte trata das restrições impostas às mulheres na esfera profissional. Será visto que o próprio estímulo à dedicação com afazeres domésticos é mais presente nas crianças meninas e adolescentes, confirmando o fato de tal tarefa estar associada com a identidade de gênero, a qual é socialmente construída e imposta aos indivíduos desde cedo.

3.1 RELAÇÕES ENTRE AS ESFERAS DOMÉSTICA E PROFISSIONAL NO BRASIL

A presente subseção objetiva apontar dados obtidos através de pesquisas que corroboram a ideia aqui exposta sobre desigualdade de gênero, principalmente em relação ao trabalho doméstico e ao âmbito profissional. Será visto, também, que a designação do trabalho profissional ao homem e o cuidado da casa e da família à mulher não é racionalmente alocada, e sim um processo de construção e adaptação da identidade do indivíduo às instituições já formadas. Os dados aqui presentes foram obtidos através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e, dessa forma, estão aplicados ao Brasil.

O gráfico 1 apresenta as desigualdades salariais entre os sexos feminino e masculino entre os anos de 2003 a 2011 para o Brasil. É possível analisar que há um aumento real do rendimento para ambos os sexos. Há uma sutil tendência à diminuição da diferença entre as rendas de homens e mulheres.

Gráfico 1. Rendimento médio real do trabalho das pessoas ocupadas, por sexo (em R\$ a preços de dezembro de 2011) - 2003 a 2011*

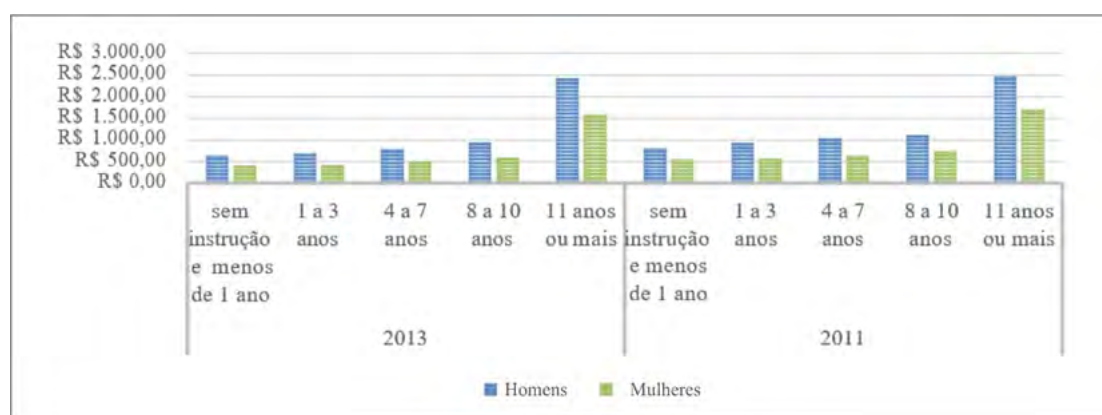


Fonte: IBGE (2012)

*Média das estimativas mensais

A desigualdade no mercado de trabalho é evidente através, principalmente, da questão salarial, com a mulher recebendo cerca de 70% do salário do homem ao realizar a mesma função. Nogueira (2003) afirma que uma das possíveis explicações é a de que a renda da mulher é tida como complementar em relação à renda masculina. Além disso, a autora aponta que a jornada de trabalho de tempo parcial é maior entre mulheres. Isso ocorre por causa do trabalho doméstico, que é imposto como responsabilidade feminina, acarretando certa restrição à entrada da mulher na esfera profissional.

Gráfico 2. Rendimento médio real da população ocupada, por grupos de anos de estudo, segundo o sexo - (2003 e 2011)*



Fonte: IBGE

*Média das estimativas mensais.

Apesar das inúmeras transformações em diferentes campos sociais - destacadamente a educação e o mercado de trabalho - a estrutura do trabalho doméstico no Brasil permanece praticamente inalterada (IPEA, 2012). Em 2009, 90% das mulheres brasileiras com 16 anos de idade ou mais declararam realizar tarefas domésticas, ao passo que apenas 50% homens afirmaram executar serviços domésticos, como mostra o gráfico abaixo. Segundo o mesmo relatório do IPEA (2012), o gênero feminino declarou dedicar

26,6 horas semanais em 2009, para o serviço doméstico. Enquanto isso, os homens responderam despender – para tarefas domésticas – 10,5 horas semanais em 2009.

A tabela 1 mostra a média de horas semanais trabalhadas dentro de casa, dadas algumas características da estrutura familiar ou do domicílio. Nota-se que – para o caso brasileiro no ano de 2009 – a mulher é a grande responsável pelo serviço doméstico, independente da natureza domiciliar ou familiar.

Tabela 1. Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos por sexo, segundo determinadas características pessoais ou dos domicílios – Brasil, 2009

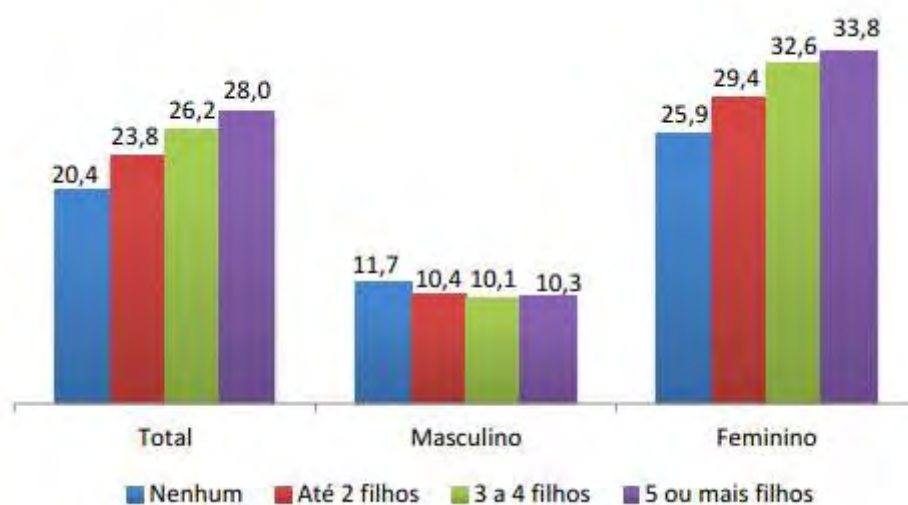
Características das pessoas/ domicílios		Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos	
		Homens ⁽¹⁾	Mulheres ⁽¹⁾
Total		10,5	26,6
Condição de atividade	Ativo/a	9,8	22,8
	Inativo/a	13,7	32,2
Condição de ocupação	Ocupado/a	9,5	22,0
	Desocupado/a	12,7	29,0
Renda no trabalho principal	Até 1 S.M.	10,4	25,2
	Mais de 8 S.M.	7,5	13,6
Trabalhadora doméstica morando no domicílio	Sim	7,6	20,1
	Não	10,5	26,6
Situação de pobreza ⁽²⁾	Extremamente pobres	12,2	31,7
	Não-pobres	10,2	24,1
Número de filhos	Nenhum	11,7	25,9
	5 ou mais	10,3	33,8
Ter máquina de lavar roupa	Sim	10,1	25,4
	Não	10,8	27,6
Posição na família	Chefe	11,0	26,0
	Cônjuge	10,0	30,6
Faixa etária	10 a 15 anos	7,9	12,5
	60 anos ou mais	13,1	29,3

Fonte: PNAD\IBGE 2009 em Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 4ª edição
Notas: (1) Com 16 anos ou mais de idade, salvo quando indicado diferentemente.

(2) Situação de pobreza calculada com base no rendimento mensal domiciliar per capita deflacionado pelo INPC, período de referências set./2009. Extremamente pobres – renda domiciliar per capita de até R\$67; Pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 67 e menor que R\$ 134; Vulneráveis – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 134 e menor que R\$465; Não pobres – renda domiciliar per capita maior ou igual a R\$ 465 (um salário mínimo de 2009).

O gráfico 3 é importante ao ressaltar que, com o nascimento de filhos, o trabalho doméstico feminino aumenta, ao passo que o masculino apresenta queda. Através do gráfico 3 e da tabela 1, é possível notar que não apenas o nascimento de filhos, mas diversas alterações domésticas tendem a impactar de forma muito mais significativa a quantidade de horas dispendidas em serviços de casa para as mulheres.

Gráfico 3. Número médio de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos pela população de 16 anos de idade ou mais, por sexo e número de filhos. Brasil, 2009.



Fonte: PNAD\IBGE. Elaboração: IPEA

Para o caso brasileiro, os autores Rego e Pinzani (2013) apontam que o programa do governo “Bolsa Família” tem papel essencial na humanização de indivíduos – especialmente mulheres – pobres, contribuindo, assim, para a desigualdade de gênero, financeira e social. O programa consiste em uma transferência de renda do estado a famílias carentes, sendo as mulheres as beneficiárias. Dada a regularidade do mesmo,

A estrutura de dominação sobre a mulher em regiões pobres do país é ainda mais rígida e arcaica do que a realidade exposta através do presente estudo. E, com o Bolsa Família, a mulher conquista uma independência perante a família, o homem e a sociedade. Então há a libertação de mulheres historicamente reprimidas – não apenas devido ao gênero, mas também pela condição social – e isso demonstra, mais uma vez, que as identidades de gênero, os estereótipos e as opressões são socialmente construídas e, assim, passíveis de mudança.

Assim, dados os parágrafos anteriores, percebe-se que a inserção da mulher no mercado de trabalho não foi suficiente para houvesse a redistribuição das tarefas domésticas entre os membros da família. O trabalho doméstico continuou – e continua ainda – sendo delegado quase que exclusivamente à mulher, independente da sua renda, das horas trabalhadas fora de casa ou de outros recortes feitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto, ao decorrer do trabalho, que os estudos referentes à desigualdade entre homens e mulheres, principalmente dentro da economia feminista, é relativamente recente na ciência econômica. Assim, não apenas os resultados são poucos, mas também o impacto causado pela constante incapacitação construída em torno da mulher na evolução da sociedade e da economia ao longo da história. Então, partindo desse princípio, é necessário ressaltar o papel da economia social. Nesse trabalho, as funções primordiais da economia social foram de mostrar como a economia mainstream

falha em representar não apenas o gênero feminino, mas também diversos grupos que, historicamente, são oprimidos. Então a economia social tem papel de promover estudos sobre indivíduos não representados pelo *homo economicus* – que, como visto, representa muito mais o homem branco dono de meios de produção do que o resto da sociedade.

E, no que tange à esfera profissional – tida como responsabilidade masculina – a desigualdade é mais evidente na questão salarial, como visto. A junção dessas desigualdades expõe um fardo sobre a mulher, que acaba dispendendo muito mais horas, como visto, com o trabalho, enquanto o trabalho masculino continua a ser mais valorizado.

A economia social tem papel fundamental no estudo da construção e do processo de institucionalização das identidades de gêneros, no qual está inserido o *care* e o trabalho doméstico por permitir o estudo conjunto da sociedade e da economia, o que não é possível na economia *mainstream*. É importante que a sociedade seja incluída no estudo das decisões econômicas porque estas são socialmente influenciadas, como foi mostrado aqui. Então, o papel primordial da economia social nesse estudo é que esta permitiu o desenvolvimento do mesmo, visto que a instituição das identidades de gênero e as desigualdades dela provenientes não estão incluídas no *homo economicus* – racional e não afetado pela sociedade – e, assim, não são trabalhadas pela economia *mainstream*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENERÍA, L. Accounting for Women's Work: The Progress of Two Decades. *World Development*, Vol. 20, No. 1 I. pp. 1547-1560. 1992.
- BRAUNSTEIN, E.; VAN STAVEREN, I.; TAVANI, D. Embedding Care And Unpaid Work In Macroeconomic Modeling: A Structuralist Approach. *Feminist Economics*. 2011, vol. 17, n. 4.
- BÖGENHOLD, D.; MICHAELIDES, P. G.; PAPAGEORGIOU, T. Schumpeter, Veblen and Bourdieu on Institutions and the Formation of Habits. *Munich Personal RePEc Archive*, outubro de 2016, nº 74585.
- BORDIEU, P. A dominação masculina. 13. ed. Rio de Janeiro: 2015.
- CAEIRO, J. M. C. Economia social: conceitos, fundamentos e tipologia. *Rev. katálysis [online]*. 2008, vol.11, n.1, p. 61-72. ISSN 1982-0259.
- CARNOY, M. La familia, el trabajo flexible y los riesgos que corre la cohesión social. *Revista Internacional del Trabajo*, Ginebra, OIT, v. 118, n. 4, p. 461-481, 1999.
- CASTELLS, M. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 169-285.
- CAVALCANTE, C. M. A economia institucional e as três dimensões das instituições. *Revista de Economia Contemporânea*, v. 18, n. 3, p. 373-392, set-dez/2014.
- CAVALIERI, M. A. R. O surgimento do institucionalismo norte-americano de Thorstein Veblen: economia política, tempo e lugar. *Rev. Economia e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 1 (47), p. 43-76, abr. 2013.
- CONCEIÇÃO, D. N. da. Nota Introdutória. *Rev. Oikos*. Rio de Janeiro, n. 8, p. 181- 204, 2007.
- FOLBRE, N.; NELSON, J. For Love or Money - Or Both? *American Economic Association*, vol. 14, nº. 4. p. 123-140, 2000.
- FOLBRE, N. *Who Pays For The Kids? Gender and the Structures of Constraint*. Routledge, 1ª edição. 1994.
- GELINSKI, C. R. O.; PEREIRA, R. S. Mulher e trabalho não remunerado. *Rev. Mulher e Trabalho*. v. 5, ISSN 1519-8820, 2005.
- GRANOVETTER, M. Economic Action ans Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, vol. 91, nº 3. p. 481-510, 1985.
- GUIRALDELLI, R. Presença feminina no mundo do trabalho: História e Atualidade. In: *Revista da Rede de Estudos do Trabalho - Ano 1 nº 1*. 2007.
- HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 37 n. 132, p. 595-609, set/dez 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_mulher/Suplemento_Mulher_2008.pdf>
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/120523_comunicadoi_pea0149.pdf>

- MARTINS, C. G.; LUZ, N. S.; CARVALHO, M. G. Relações de gênero no trabalho doméstico. *Fazendo Gênero 9 Diáspora, Diversidades, Deslocamentos*. UFSC. Ago. 2010.
- NELSON, J. Feminism and Economics. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 9 nº 2. p. 131-148, 1995.
- NELSON, J. Feminist Economics. In. *The New Palgrave Dictionary of Economics*, v. 3, p. 282-286. 2005.
- NOGUEIRA, C. M. A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização.
- PENTEADO, P. A. Construção social da maternidade. Associação de Terapia de Família do Rio de Janeiro. [2010?]. Disponível em: <http://atfrj.org.br/artigos/constru%C3%A7ao%20social%20da%20maternidade_REVISADO.pdf>
- PEREIRINHA, J. Economia Social e Estado-Providência. *Intervenção Social*, vol. 27 p. 233-240, 2003.
- REGO, W. D. L. PINZANI, A. Liberdade, Dinheiro e Autonomia: O caso da Bolsa Família. *Política & Trabalho*. pp. 21-42. Abr. 2013.
- SAMPAIO, J.; SANTOS, M. F. S.; SILVA, M. R. F. da. A representação social da maternidade de crianças em idade escolar. *Rev. Psicologia: ciência e profissão*, v. 28, n. 1, 2008.
- SEN, A. *Development as Freedom*. 1 ed. Nova Iorque: Anchor Books. 1999. SEN, A. *Desigualdade reexaminada*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SIKOSKA, T. Measurement and valuation of unpaid household production: a methodological contribution. In: GUTIERREZ, Martha (Ed.). *Macroeconomics: making gender matter*. (S. l.: s. n.), 2003. p. 122-146
- SILVA, V. L. da. Fundamentos do institucionalismo na teoria social de Thorstein Veblen. In. *Rev. Política e Sociedade*. Vol. 9, nº 17, Outubro de 2010. p. 289-323.
- VAN STAVEREN, I. *The Values of Economics an Aristotelian Perspective.*, 1. ed. Londres: Routledge, 2001.
- VAN STAVEREN, I.; GASPER, D. Development as Freedom – Contributions and Shortcomings of Amartya Sen’s Development Philosophy for Feminist Economics. *Feminist Economics*, vol. 9 p. 137-161, 2002.
- VAN STAVEREN. A Conceptualisation Of Social Capital In Economics: Commitment And Spill-Over Effects. *ISS Working Papers - General Series*, vol. 324 p. 1-27, 2000.
- VEBLEN, T. *The Instinct of Workmanship and the State of Industrial Arts*. New Brunswick: Transaction Publishers. 1989.
- VEBLEN, T. *A Teoria da Classe Ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Nova Cultural, 1988 [1899].
- WARING, Marilyn. *Counting for Nothing: What Men Value and What Women Are Worth*. 1 ed. Nova Zelândia: Allen & Unwin/Port Nicholson, 1988.

DE CANDACES A ESCRAVAS: BREVES REFLEXÕES ACERCA DA LUTA CONTRA A DESIGUALDADE E VIOLÊNCIA SOBRE A MULHER NEGRA NO BRASIL

Cristina da Conceição Silva
UNIGRANRIO/UCAM
cristinavento24@yahoo.com.br
Agência financiadora-CAPES

José Geraldo da Rocha
UNIGRANRIO
rochageraldo@hotmail.com

Fábia de Castro Lemos
UNIGRANRIO
fabiaclemos@gmail.com.br
Agência financiadora-CAPES

Dilermando Moraes Costa
UNIGRANRIO
diler_costa@yahoo.com.br
Agência financiadora-CAPES

Resumo

Este artigo emerge de discussões do grupo de pesquisa em Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação - CNPq. Objetivamos discutir a história da mulher negra no cenário brasileiro, concentrando-nos na analogia com a situação das Candaces, ou seja, das rainhas guerreiras do reino de Kush, na África Oriental (FRIAS et al., 2007; LAGE; LAVIA, 2007). Abordamos a trajetória histórica desde o processo de escravidão, em que foram submetidas à condição servil, até os dias atuais (BRAZIL; SCHUMAHER, 2007; CARNEIRO, 2010), bem como as formas de subjugação ainda prementes. Do status de rainhas guerreiras à trajetória de lutas sociais emergentes, delineamos traços interculturais que são refutados pelas lutas de grupos sociais. Advogamos que alguns movimentos buscam incluir, mas acabam excluindo ao ignorarem questões essenciais de gênero. Apoiamo-nos em Ribeiro (1990) e Caldwell (2000) para abordar a luta das mulheres negras através do movimento feminino negro no Brasil, que apresenta perspectivas diferentes daquele liderado por mulheres de outras etnias. Defendemos que os movimentos de defesa e tutela dos direitos da mulher conferem contornos específicos, que, por vezes, desconsideram as peculiaridades do próprio movimento. Nessa ambiência, aportando a pesquisa bibliográfica como método hábil ao desenvolvimento da discussão, emergem discussões quanto às mulheres negras, compreendendo a existência dissonante entre os anseios destas e de mulheres de outras etnias. Assim sendo, 'ser mulher e negra' na sociedade brasileira é condição que não se coteja nos movimentos sociais generalizados, os quais consideram apenas questões gerais que se desvelam na superficialidade.

Palavras-chave: Candaces. Mulher negra. Violência.

Introdução

O presente artigo busca discutir aspectos que envolvem a história da mulher negra no contexto brasileiro, observando a trajetória histórica destas desde o processo de escravidão, observando tanto o trabalho de servidão na casa grande quanto na lida fora da casa, até mesmo em proporção igual à atividade desenvolvida pelo homem escravo.

A mulher negra, durante o processo escravocrata, teve sua história marcada por estupro, trabalhos pesados e perseguições de suas senhas em virtude das investidas de seus senhores, os quais buscavam prazer sexual em seus corpos. Nos espaços urbanos, ela contribuiu com seus dotes culinários para a economia da casa de seus donos, como escrava de ganho, vendendo doces pelas ruas.

Essas mulheres, que trabalharam de sol a sol, seja no lar, no campo ou na rua, não tiveram o atributo de serem reconhecidas como frágeis, uma vez que a vida lhes mostrava o contrário em uma sociedade branca patriarcal: embora reconhecidas como seres fortes e resistentes às humilhações sofridas no corpo e na alma, estavam duplamente silenciadas: eram mulheres e eram negras.

O tempo da escravidão se foi, mas as marcas deixadas nessas mulheres podem ser sentidas até nos dias atuais. No contexto poético, dentro do território brasileiro, por exemplo, couberam às mulheres brancas os títulos de musas e donas do lar; enquanto às negras, ficaram-lhes reservadas as qualidades de antimusas, representando “um contra padrão social”.

Os padrões de beleza também se fizeram observáveis no trato do cabelo, nas capas de revistas e nos programas de televisão. É importante salientar que apesar de as curvas das mulheres negras sempre marcarem presença no carnaval, estas sugeriam a ideia das negras como objeto de satisfação do prazer, mas sobretudo para um período de maior ‘liberdade e descarte’.

O movimento feminista brasileiro trouxe à baila debates que objetivam dar voz às mulheres, rompendo com o patriarcado opressor. Contudo, é importante salientar que, ao mesmo tempo, esse movimento não discutia questões que atendessem às urgências da mulher negra, uma vez que as histórias de vida de negras e brancas apresentavam distâncias sociais, históricas e ideológicas. É nesse contexto que surge o movimento feminino das mulheres negras, sendo este, essencialmente, o espaço para se discutir as diferenças de raças e as discriminações investidas contra elas no mercado de trabalho, entre outros espaços.

No que se refere ao feminicídio, por exemplo, muitas são as mulheres negras que chegam ao óbito no Brasil. Esse fato provoca discussões entre o movimento feminista negro, o qual procura não apenas refletir quanto às causas de diferentes formas de violência, mas também busca estratégias de conscientização, rompendo com o silêncio e descaso por parte das autoridades competentes. Apesar de verificarmos a comprovação da violência através dos dados de órgãos de pesquisas, por vezes, não encontramos apoio por parte dos meios de comunicação.

Tanto os aspectos históricos quanto aqueles que emergem de discussões atuais sobre a situação da mulher negra participam do desenvolvimento deste artigo, o qual

pretende discutir sobre como se deu a luta dessas mulheres no território brasileiro e de como essa luta ainda não é algo que ficou para trás. Nesse sentido, julgamos crucial evidenciar esta discussão em produções acadêmicas, tendo em vista que a violência ainda faz parte do suplício do corpo feminino negro, humano, vivente; mas que precisa ser combatida em todos os espaços sociais.

Candaces africanas e escravas brasileiras

De acordo com Frias et al. (2007), os gregos utilizavam o termo *Candaces* para designar as 14 (catorze) rainhas africanas do Império Meroe, atual Etiópia, com as quais estabeleciam relações políticas. Essas mulheres simbolizavam o poder feminino não só para gerarem filhos, mas também por serem representantes de lutas territoriais, culturais, na conquista de respeito, espaço e prosperidade para seus reinos. Essas rainhas governavam, negociavam e ocupavam cargos importantes no reino, subordinadas apenas ao rei.

Tempos depois, essas rainhas, mães e esposas se autoproclamam soberanas máximas de Meroe, assumindo todo o poder político do Império. Frias et al. (2007) destacam as figuras das rainhas Candaces Amanirenas e Amanishakehte como mulheres de muita personalidade. Destacam, inclusive, que seus maridos foram personalidades apagadas. Os autores ainda pontuam o fato de uma delas possuir apenas um olho e, mesmo assim, ser considerada mulher vigorosa e heroica, que negociou com os romanos em tempos de guerra. Lage e Lávnia (2007, p. 03) ressaltam o prestígio e importância dessas mulheres de outrora:

Ao sul do Egito, banhado pelo Nilo, havia o Império Meroe. Era governado por uma dinastia de soberanas negras que exerciam o poder civil e militar. Imortalizadas pela história como Candaces, estas bravas guerreiras nasceram sob o signo da coragem para ocupar posição de poder e prestígio. Numa forma de conexão com as tradições matriarcais da África, reinavam sobre seu povo por direito próprio, e não na qualidade de esposas.

Frias et al. (2007) explicam que na história da África encontramos referências para pensar em Candaces brasileiras do século XXI: guerreiras negras da atualidade, que têm em suas lutas sentidos contemporâneos. Como combatentes vivazes, não cedem mesmo diante de preconceitos históricos.

As Candaces contemporâneas são verdadeiras guerreiras, pois sobrevivem defendendo seus filhos e familiares em um cotidiano repleto de desigualdades. Na conjuntura geográfica brasileira, elas são as mulheres negras em um país que se orgulha por ser miscigenado, ainda que cheio de diferenças e preconceitos. Observam as autoras Frias et al. (2007) que as descendentes das Candaces se espalharam pelo mundo, sendo alguns, inclusive, trazidas como escravas para o Brasil. Assim sendo, os legados das Candaces podem se fazer presentes em algumas mulheres negras, que formaram e que ainda formam a população brasileira, uma vez que a luta está na cor, nas cores e nos choros de resistência.

Nesse universo mitológico das Candaces, podemos observar, no Brasil, as mulheres negras no período colonial escravocrata, em que as guerreiras negras fizeram sua história através da dor e do sofrimento. Brazil e Shumaker (2007) relatam que as mulheres negras escravizadas em nosso solo desempenharam várias tarefas: desde

as lidas domésticas às plantações, do trabalho fora da casa grande àquele de retirar ervas daninhas do entorno das plantações. Além de semear e enfeixarem a cana, também produziam melaços e trabalhavam no processo de produzir o açúcar para comercialização e lucro dos seus senhores.

Dentro da casa grande, observam Brazil e Shumaker (2007) que elas lavavam, arrumavam, limpavam, cozinhavam sobre os olhares das sinhás, além de externamente trabalharem de sol a sol sob a rígida fiscalização dos feitores, que as açoitavam e até mesmo as estupravam.

Sinalizamos, então, que a violência contra essas mulheres não apenas mutilava o corpo, já castigado pelas condições sociais de trabalho, mas também maculava a alma através do abuso sexual e do estigma que este imprimia às suas vidas. Ademais, os exploradores somente lhes davam uma refeição por dia, que era à base de feijão, milho e farinha. Elas só comiam carne quando havia sobra, sendo duvidosa a qualidade desta. Curiosamente, as partes das carnes que sobravam eram feitas com feijão, o que veio a culminar em um dos grandes pratos brasileiro, a feijoada.

Na primeira década do século XIX, com o processo de urbanização, surge no cenário brasileiro o comércio ambulante, em que as cativas desempenham o papel de vendedoras de especiarias. Entretanto, nessa época, era grande a escravidão nos espaços de atividades agrícolas e pastoris; sendo muitas cativas as responsáveis pelas plantações em pequenos sítios e residências nos subúrbios das cidades. Dentro das senzalas, graças à oralidade das mais velhas, as mais novas aprendiam a fazer parto, a benzer e cultivar os valores religiosos de suas raízes.

O conhecimento compartilhado não servia apenas para futura utilização, mas funcionava como estreitamento dos laços entre as gerações. O tratamento dado às negras incluía trabalhos de ganho¹ para os seus senhores, sendo que tais serviços estavam relacionados a carregadoras de água, prostituição e aluguel de ama de leite. Elas também sofriam assédios, estupros, e se tornaram concubinas de seus senhores, cujas investidas sexuais promovidas sobre o corpo das escravas, muitas vezes, culminavam em gravidez.

A partir da descoberta da gestação, as Sinhás, muitas vezes, enviavam as negras para outro espaço geográfico a fim de que o ocorrido não maculasse seus lares, conforme Brazil e Shumaker (2007) explicitam. A atitude das sinhás, então, refletia diretamente na vida e no futuro da mãe e do bebê, gerado em meio à violência, desprezo e falta de perspectiva social. Nesse sentido, o silenciamento da mulher negra refletiu na sua descendência e na estrutura social.

Feminismo eurocêntrico

Carneiro (2010) descreve que as histórias ou memórias do período colonial permanecem ainda vivas no imaginário das sociedades, embora com novos contornos e funções. Em uma ordem social supostamente democrática, as relações humanas acontecem de forma assimétrica, ou seja, ainda são dependentes do gênero e da raça, conforme eram estabelecidas no sistema escravocrata.

1 Realizavam tarefas remuneradas, entregando ao senhor uma quantia diária do pagamento recebido.

Assim, é importante reiterar que mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada com relação ao discurso clássico sobre a exploração e violência da mulher. A história, por vezes, não assinala o reconhecimento da negra brasileira, bem como não se debruça em estudos acerca da diferença qualitativa que sofreram ou, até mesmo, quanto aos efeitos desta na sua identidade.

Ainda segundo Carneiro (2010), as mulheres negras faziam parte de um eventual quantitativo, provavelmente majoritário, e nunca reconheceram em si mesmas os mitos da fragilidade, uma vez que não foram tratadas assim. Esse contingente de mulheres que trabalhou durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas como vendedoras, quituteiras, prostitutas e domésticas não entendeu o discurso das feministas, o qual advogava que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. A história das negras já apresentava o trabalho nas ruas como parte de seu percurso histórico, o qual reverberava nas suas identidades e na autoimagem.

No passado, as negras cediam seus serviços às ditas frágeis sinhazinhas e aos senhores de engenho, que as usavam para desempenharem todo tipo de serviço em suas propriedades. Nos dias de hoje, atuam como empregadas domésticas mantendo grande parcela de mulheres de tez mais escura ainda nos quadros de serviçais.

As mulheres de epiderme clara, ao discorrerem sobre romper com o mito rainha do lar e da musa idolatrada dos poetas, não se dão conta de que as mulheres negras não se enquadram nesses discursos, pois elas fazem parte de uma maioria que não são rainhas de nada. Essas negras, reiteramos, são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, em que o modelo estético de mulher é a branca, declarada em verso e prosa como paradigma de beleza.

Podemos identificar na marcha de carnaval de composição de Silvío Caldas, na década de 30 do século XX, um desses modelos estéticos:

Loirinha, loirinha/Dos olhos claros de cristal/Desta vez em vez da moreninha/
Serás a rainha do meu carnaval/Loura boneca que vens de outra terra/Que vem de
Inglaterra/Que vem de Paris/Quero te dar o meu amor mais quente/Do que o sol
ardente /Deste meu Brasil. (LINDA LOURINHA- AUTOR: SILVIO CALDAS, 1930).

Logo, a questão de gênero dentro do próprio movimento feminista não pode ser separada de outros eixos de absolutismo, pois se o movimento visa liberar as mulheres, deve também enfrentar, potencialmente, todas as formas de exploração e de diversidades, independentemente da raça ou grupo social. E nesse conjunto, o feminismo negro, edificado no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas, como são as sociedades latino-americanas, deve ser pensado a partir de suas particularidades.

Nessa conjuntura, esse grupo étnico tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, fato que demarca um divisor de águas na sociedade brasileira, uma vez que o processo histórico que brancas e negras vivenciaram na sociedade apresentou pesos diferenciados, segundo explica Carneiro (2010).

O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população, em geral, e das mulheres negras, em particular, atuando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos direitos, que foram consolidados para as mulheres brancas. Nessa circunstância, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de

raça vem delineando novos contornos para a ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial quanto a questão de gênero na sociedade brasileira.

O movimento feminista negro

Ribeiro (1990) relata que os movimentos feministas negros ressurgem no Brasil em meados dos anos 70, no período da ditadura militar, tendo como foco a extinção das desigualdades sociais, a conquista da cidadania e a luta pela democracia. Todavia, o movimento das mulheres negras, que antes participaram de movimentos negros entre homens, parte também da lógica de igualdade entre as mulheres, pois passam a ter consciência da importância de seus papéis na história. Nesse contexto, elas buscam desmascarar situações de conflito e exclusão; e assim elas visam trilhar um caminho próprio através de um movimento autônomo de mulheres negras.

Ao longo dos anos foram realizados onze Encontros Nacionais Feministas (ENF) ocorrendo nos três últimos (Garanhuns/87 Bertioga/89 e Caldas Novas/91). O crescimento do número de participantes assim como a presença efetiva de setores que passam a ter interferência neste movimento como as mulheres dos movimentos sindical popular e negro. No âmbito da América Latina e Caribe essa mesma ampliação tem ocorrido a partir do terceiro (Bertioga/85 Taxco/ 87 San Bernardo/90 e El Salvador/93) de um total de seis Encontros Feministas Latino americano e do Caribe. (RIBEIRO, 1990. p. 446).

Muitos diziam que a diferença entre as mulheres negras e brancas estava do sexismo, ou, no caso específico, a mulher negra sofre mais violência que a branca, tendo em vista o processo histórico que divide a mulher negra em categorias hierárquicas (mucama, doméstica e mulata), aos olhos do dominador europeu, conforme explica Gonzáles (1980).

Observamos que o fato de a mulher negra pertencer à classe média, bem-educada, bem vestida e com curso superior, não garante boa posição no mercado de trabalho, que continua escolhendo as brancas para ocuparem cargos de destaque. E nesse universo de discriminação, Bairros (1988) ressalta que a mulher negra se volta para o movimento feminista, buscando montar uma nova teoria, diferente do que esse movimento construía e que se distanciava da realidade delas.

As reivindicações feministas, acerca do prazer e conhecimento do próprio corpo, não cabiam no universo da mulher negra e pobre, pois suas inquietações eram de ordem social, econômica e de acesso aos bens comuns que a sociedade tinha a oferecer para a população em geral, ou seja, sem discriminação. Nesse sentido, Azeredo (1994) constata que foi a mulher negra que se deu conta das questões de políticas raciais no Brasil, pois suas colocações, a partir do movimento feminista negro, destacam o racismo fortemente existente em nossa sociedade.

Destaca Bairros (1988) que as mulheres negras são vistas na sociedade brasileira como cidadãs de segunda categoria; tal referência trata as mulheres negras como um sujeito genérico. Nessa ambiência, a questão racial, para alguns segmentos da sociedade, aparece como sendo de responsabilidade das mulheres negras, logo, pode-se dizer que a voz das mulheres negras, dentro do movimento feminista, não ecoou em virtude do olhar da sociedade para elas.

Caldwell (2000), ao relatar sobre as divergências de mulheres negras e brancas dentro do feminismo no Brasil, destaca a apresentação do Manifesto das Mulheres Negras no Congresso de Mulheres, em 1975 (*Ano Internacional da Mulher e também Década da Mulher*), no território brasileiro. Esse manifesto se torna um divisor de águas do movimento feminino entre negras e brancas, porque, em seu teor, abordava representações das identidades sociais e o impacto da dominação racial em suas vidas. Também destacou o legado cruel que couberam às negras e o cruzamento de raças na época colonial, que culminou na mulata, o único produto brasileiro que merece exportação na visão poética e musical.

A poesia da década de 30, relatada por Antônio Herculano Lopes (2001), denota o olhar sobre a mulata na visão poética de um lusitano.

O Jesus descobriu este mundo/O Dumondes o tal d'aeroplano/O português que não é trouxa/ Tambaim teve o plano.../Descobriu o Brasil e a mulata,/Esse jambo gentil sem caroço,/E matou todos dois na cabeça/Descobrimdo esse colosso!... (MENEZES, 1930 Apud LOPES, 2001, p.03)

Identifica Caldwell (2000) que a feminista Leila Gonzáles, em 1979, lamenta que assuntos como atraso político e a necessidade de se negar o racismo para esconder as explorações das mulheres negras por mulheres brancas não tenham vindo à tona naquele momento.

Segundo a autora Leila Gonzáles (1982) percebe que durante o encontro de mulheres feministas brancas e, aparentemente, de esquerda, a discussão do significado da raça foi recusada. Elas eram hesitantes em falar quando o assunto era raça, devido à própria cumplicidade com a dominação racial, pois, em sua maioria, eram mulheres bem-nascidas, que necessitaram e ainda necessitavam do trabalho das negras nas funções de domésticas e de babás em suas residências.

Violência e as Candaces contemporâneas

As candaces contemporâneas são as mulheres que, sobretudo, ainda trazem consigo a energia da luta diária, ou seja, guerreiras que encontram esperança, força e vida revitalizadas no recomeço, forjadas nas marcas da violência, mulheres que retiram da profundidade de seu ser a sobrevivência, como nos ensina Estés (1994, p. 23):

[...] toda mulher parece com uma árvore. Nas camadas mais profundas de sua alma ela abriga raízes vitais que puxam a energia das profundezas para cima, para nutrir suas folhas, flores e frutos. Ninguém compreende de onde uma mulher retira tanta força, tanta esperança, tanta vida. Mesmo quando são cortadas, tolhidas, retalhadas, de suas raízes ainda nascem brotos que vão trazer tudo de volta à vida outra vez.

A 'minoridade dentro da minoria', importa em compreendermos, antes de tudo, o contorno do feminismo negro, inserido no próprio movimento feminista brasileiro, que traz a reboque as lutas étnicas do movimento negro, propugnando traços aos signos representativos do ser 'mulher' e ainda ser 'negra'. Nessa perspectiva, assinala Carneiro (2002, p. 182):

esse novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar em si tanto a tradição de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma a nova identidade política decorrente da condição específica de ser mulher e negra.

Na organização social contemporânea, o feminismo negro assume contornos mais específicos, uma vez que coteja como elemento essencial e relacional questões de gênero, classe social, entre outras peculiaridades próprias do ser mulher e negra na sociedade contemporânea, propiciando caminhos de compreensão de demandas específicas enfrentadas pelo grupo (BAIRROS, 1995, p. 462).

Os direitos conquistados e mantidos pelos movimentos em defesa da mulher negra ganham expressão quando compreendidos numa perspectiva universal.

Contudo, se considerarmos que a declaração dos direitos humanos (1948), conforme revela Giordani (2006), previu a ordem do pós-guerra, a partir da ideia da humanidade, e se estruturou com base em um modelo abstrato de homem, classes sociais e etnias dominantes, assinalando direitos fundamentais à pessoa humana, sejam elas de diferentes etnias, homens, mulheres, homossexuais, presos, policiais e deficientes, evidentemente o contexto da tutela dos direitos da mulher negra está previsto, conquanto se fala de direitos e garantias fundamentais de grupos étnicos.

Dessa forma, perante o documento, todos devem ter sua integridade física preservada e respeitada, uma vez que o ser humano é livre para pensar e agir. Logo, ele não pode ser apropriado e escravizado, nem tão pouco, violentado. A partir dessa premissa, os direitos humanos tutelam o ser humano, a sociedade, a cultura, a política e a economia e outras áreas, nesse ideário. Nesse sentido, faz-se necessário desconstruir preconceitos que fazem parte da natureza humana, desarmando mentes e corações violentos.

Embora a categoria humana esteja generalizada (homens e mulheres), o documento não incorpora questões específicas sobre a mulher. Nessa acepção, o empenho do movimento feminino nacional e internacional, acerca de pretensão política, tem causado grandes reflexões nas legislações elaboradas em países democráticos (GIORDANI, 2006).

Assim sendo, incorporar os direitos das mulheres aos direitos humanos significa conferir um condão de especificidade normativo, a partir de uma perspectiva de gênero, de acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Esses entendimentos corrigem equívocos que ainda persistem nas relações de gênero, além de exigir uma tradução em termos de ações e políticas que tornem o gozo dos direitos humanos integralmente voltados à tutela das mulheres, levando em consideração todos os aspectos que expressam a vulnerabilidade do grupo (etnia, religião, sexualidade, classe social etc...).

E, nesse contexto, os aspectos relacionados à violência contra mulher no Brasil apresentam dados alarmantes. De acordo com Caroline (2011), os homens morrem mais nas ruas, as mulheres morrem em casa e, ordinariamente, seus algozes são pessoas conhecidas. A origem da violência contra a mulher está no machismo, na maneira como a mulher é vista pela sociedade, na limitação de seus espaços, comportamentos e de sua sexualidade.

Embora em 1991, a data de 25 de novembro tenha sido instituída como o Dia Internacional de Não-Violência contra a Mulher, os meios de comunicação de massas e algumas estatísticas oficiais brasileiras e internacionais ainda indicam que as mulheres continuam a ser violentadas física e psicologicamente na maioria dos países do mundo, em locais diversos, tais como seus lares, nas ruas, no ambiente

de trabalho e até mesmo em instituições fechadas como as prisões, os hospitais psiquiátricos e os asilos. (CFEMEA, 2006b Apud GIORDANI, 2006, p.178).

Dados do (IPEA)² mostram que, em 2009, em 92,2% dos casos de agressão física das mulheres negras e em 89,3% dos casos das mulheres brancas, a violência aconteceu na própria casa, partindo do esposo, ex-esposo, parente ou conhecido. Ou seja, a violência no Brasil possui um importante viés de raça, estando à incidência de violência racista profundamente relacionada à violência sexista, conforme explica Caroline (2011).

Nessa análise, segundo Caroline (2011), as mulheres negras são as maiores vítimas da violência doméstica, pois dados apresentados em 2010 mostram que morreram 48% mais mulheres negras do que mulheres brancas. E esses casos estão relacionados ao homicídio, diferença esta que vem se mantendo ao longo dos anos. Como mostra dados do IPEA, entre 2001 e 2011, 60% das mulheres assassinadas eram negras, segundo Brandão e Coelho (2013).

De acordo com dados preliminares de uma pesquisa do Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), um problema enfrentado pelas mulheres negras é acessar os serviços de proteção, garantido através da Lei Maria da Penha, pois nas instituições em que são atendidas, elas têm que enfrentar o racismo no momento do atendimento.

As próprias autoridades do Governo reproduzem esses preconceitos, induzindo-as ao silêncio, de forma que, segundo Caroline (2011), algumas vezes, o racismo institucional se apresenta de modo a impedir a aplicabilidade da Lei Maria da Penha, consolidando uma forma alternativa de violência contra a mulher negra: violência simbólica.

Nesse sentido, especialistas na questão destacaram que as mulheres negras, além de terem de enfrentar situações cotidianas de opressão, ocuparem os lugares mais desfavoráveis na estrutura social e econômica do país, elas não contam com uma política de proteção igualitária. Estudos sobre violência doméstica caminham para a discussão sobre o poder disciplinador, que se caracteriza em nossa sociedade patriarcal, essencialmente de cunho masculino. Todavia, esse poder, que usa de atitudes disciplinadoras, nunca está descolado da questão racial, ou seja, o poder disciplinar tem também uma cor, e esta é branca, conforma afirma Brandão e Coelho (2013).

E o feminicídio³ no universo da mulher negra é um fenômeno de violência real que merece estudo mais acurado, não só na perspectiva legal, mas também na social, educacional e do racismo. Prevenir tal fenômeno requer uma mudança de paradigma acerca da diversidade étnica e racial no território brasileiro.

Na dinâmica de (re) construções sociais, como preleciona Santos (2013, p.15), é que a grande maioria da população mundial não é considerada sujeito de direitos humanos, mas são, portanto, reduzidos a objeto de discurso de direitos humanos, realidade tão concreta e presente no cotidiano das candaces contemporâneas.

2 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fonte: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=19873&catid=10&Itemid=9 Acessado em 01.06.2017.

3 Preconizado como tipo penal inclui o inciso VI no artigo 121, pela Lei 13.104 de 09.03.2015, prevendo pena de homicídio qualificado por crime contra a mulher por razão de condição de sexo feminino.

Considerações finais

O artigo considerou o histórico mitológico das candaces africanas, mulheres guerreiras e rainhas soberanas, que eram donas de seus atos e governantes de seus reinos, para entender a força e resiliência da mulher negra. Essas guerreiras viveram e reinaram ao sul do Egito, banhado pelo Rio Nilo, no Império Meroe, que não abriram mão de ser mãe, mas também não abandonaram a sua luta contra a tirania dos romanos opressores e, à época, senhores do mundo. Mulheres negras que nasceram sob o signo da coragem para ocuparem posição de poder e prestígio.

Essas mulheres, que organizaram movimentos de resistências contra o poderio bélico dos invasores, enfrentaram o forte exército, aliando técnicas de guerrilha e diplomacia para garantir a sobrevivência e bem estar de seu povo. Elas uniram seu povo na luta contra o jugo do povo romano, movidas pela sede de justiça e liberdade.

São elas as candaces africanas que, inconscientemente ou por ancestralidade, podem ser representadas nas mulheres afro-brasileiras, que lutaram pela sobrevivência em meio às humilhações, à servidão e ao suplício do corpo contra um modelo de eurocêntrico elitista, que tinha o etnocentrismo como marca de seu poder.

As mulheres negras, na contemporaneidade, ainda vivem as marcas do poder patriarcal e marital, que cometem atos violentos sobre seus corpos e suas almas. Contudo, elas ainda têm forças para cuidarem de seus filhos e netos, seguirem para a labuta na alta madrugada e retornarem ao anoitecer com o sentimento de dignidade e dever cumprido.

As nossas candaces e rainhas brasileiras merecem uma política de reconhecimento, tendo em vista que elas fazem parte do desenvolvimento econômico de nosso território brasileiro. Embora ainda seja possível ver políticas e estereótipos que tendem a privilegiar as mulheres brancas, defendemos que as nossas candaces prosseguem firmes na luta rumo à conquista de reconhecimento e dignidade em diferentes espaços sociais. Este trabalho representa mais um passo nessa direção.

Referências Bibliográficas

- AZEREDO, S. **Teorizando sobre Gênero e Relações Raciais (Estudos Feministas)**. Rio de Janeiro, tomo 5, nº especial, 1994.
- BAIRROS, L. **Mulher Negra e Feminismo**. *Boletim do CIM* (Centro de informação Mulher) São Paulo, n. 11, 1988.
- _____. Nossos Feminismos Revisitados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.3, n. 2, 1995, p.458-463.
- BRANDÃO G.; COELHO, M. **Negras são vítimas de mais de 60% dos assassinatos de mulheres no país**, atualizado em: 02 mar. 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/>> Acesso em: 29 mai. 17.
- BRAZIL, É. V.; SCHUMAHER, S. **Mulheres negras do Brasil**. REDEH-Rede de Desenvolvimento Humano, SENAC Editora, 2007.
- CALDWELL, K. L. **Fronteiras das diferenças raça e mulher no Brasil**. UFSC, 2000. Disponível em: <www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/16112009-035108caldwell.pdf> Acesso em: 10 mai. 2017.
- CARNEIRO, S. Gênero e Raça. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: 34, 2002, p. 167-193.
- _____. **Enegrecer o feminismo: situação da mulher negra na América latina a partir de uma pesquisa de gênero**. Instituto da Mulher Negra, São Paulo, SP.2010 Disponível em: <www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?...53> Acesso em: 10 mai. 17.
- CAROLINE, P. **A violência contra as mulheres negras**. 23/11/2012. Disponível em: <<http://blogueirasfeministas.com/2012/11/>> Acesso em: 29 mai. 17.
- DIAS, M. O. L. S. **Nas fímbrias da escravidão urbana: negras de tabuleiro e de ganho**. Estudos Econômicos. São Paulo, v.15, 1985. p. 89-109. Disponível em:<<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- ESTÉS, C. P. **Mulheres que correm com os lobos**. Rocco: Rio de Janeiro, 1994.
- FRIAS, B. et al. **A força da mulher negra- Reflexo do espírito guerreiro das Candaces, Rainhas da África ancestral, na mulher negra brasileira de hoje**, 2007. Disponível em: <puc-riodigital.com.pucio.br/.../16%20-> Acesso 10 jun. 2017.
- GIORDANI, A. T. **Violência contra a mulher**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2006.
- GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In. MADEL, Luz. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- LAGE, R.; LAVIA, M. "Candaces". 2007. Disponível em: <liesa.globo.com/2014/por/18-outroscarnavais/.../enredos/salgueiro.htm>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- LOPES, A. H. **Algumas notas sobre o mulato, a mulata e a invenção de um país sem culpa**. Minas Gerais: Caderno Pensar do jornal, fev, 2001.
- RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertiooga a Beijing. *Revista Estudos Feminista*, SP, 1990.
- SANTOS, B. S. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2013.

GÊNERO E LOUCURA: O FEMININO E SUAS INTERFACES COM AS INTERNAÇÕES PSIQUIÁTRICAS

MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos

Mestranda em Desenvolvimento Social pela
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, bolsista CAPES
samyalkimim@hotmail.com

MARTINS, Luci Helena Silva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social
Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes
lucihelenam@yahoo.com.br

PEREIRA, Raimara Gonçalves

Mestranda em Desenvolvimento Social pela
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes
rhaymara2009@yahoo.com.br

RESUMO:

Ao longo da história, um número significativo de mulheres foi internado em hospitais psiquiátricos. É necessário aprofundar o debate sobre o lugar das mulheres tidas como loucas na sociedade e as suas condições no interior das instituições fechadas. Tal debate é relevante para a ampliação da temática gênero e saúde mental. O presente trabalho visa analisar como a figura feminina esteve historicamente relacionada às internações em instituições psiquiátricas com vistas a resgatar a especificidade da relação entre a mulher e a loucura a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural. Desenvolveu-se uma pesquisa com base em revisão bibliográfica temática.

Palavras-chaves: Mulher, Loucura, Institucionalização

Introdução

No início do século XVIII, o modelo de racionalidade científica se firmou como padrão global e dominante, uma vez que estabeleceu o dogma da ciência como único meio para a aquisição da verdade. Este caminho desconsiderou o caráter racional de todos os modos de conhecimento que não se embasam pelos seus fundamentos epistemológicos e por seus preceitos metodológicos.

De acordo com Dias (2009), uma revolução científica ocorre ao aparecerem “anomalias”, isto é, fatos, acontecimentos e fenômenos cujos paradigmas vigentes não conseguem explicar, o que leva a comunidade científica a elaborar um novo paradigma, até então inexistente. Para Dias (2009), é no âmbito da crítica referente ao paradigma científico e da sua racionalidade que o processo da Reforma Psiquiátrica indica uma significativa ruptura com a lógica manicomial de olhar e compreender a loucura (que se imputou por muito tempo como racional). Lógica concretizada através dos internamentos de sujeitos tidos como sem razão.

Nas instituições de internamento concentravam-se os loucos, os pervertidos, os devassos, as prostitutas, bem como os desempregados, pobres, mendigos, e principalmente as mulheres que apresentavam comportamentos desviantes da ordem. Essas instituições funcionavam

como um instrumento de exclusão e “limpeza social”. Para Foucault (2005) o reordenamento dessas instituições se deu essencialmente, a partir da disciplina. É nesse contexto, que muitas mulheres eram direcionadas aos hospitais psiquiátricos com vistas a serem punidas por seus comportamentos tidos como destoantes.

Vale ressaltar que as diversas maneiras de compreender a loucura assumiram, em cada período histórico, uma significação específica relacionada à ordem social vigorante. Discursos foram propagados, tratamentos e espaços sociais foram impostos aos ditos “loucos”. O tratamento destinado a estes sujeitos baseou-se por um longo período em internações em manicômios, também intitulados de instituições fechadas. Esse modelo de atendimento seguiu uma lógica segregacionista, haja vista que, longe de ter como prioridade o cuidado de tais indivíduos, buscava separá-los da sociedade.

Ao longo da história várias mulheres foram internadas em hospitais psiquiátricos. É necessário aprofundar o debate sobre o lugar das mulheres tidas como loucas na sociedade e as suas condições no interior das instituições fechadas. Tal debate é relevante para a ampliação da temática gênero e saúde mental.

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a figura feminina esteve historicamente relacionada às internações em instituições psiquiátricas com vistas a resgatar a especificidade da relação entre a mulher e a loucura a partir de uma perspectiva histórica, social e cultural. Desenvolveu-se uma pesquisa com base em revisão bibliográfica temática. Para a sistematização das ideias e organização dos conteúdos levantados o trabalho foi organizado em dois tópicos principais: o primeiro retrata sobre a figura feminina e a institucionalização e o segundo trata sobre o movimento da Reforma Psiquiátrica bem como o Movimento Feminista e suas contribuições para transformações na ordem social a partir das contribuições de Axel Honneth (2003) com a teoria crítica do reconhecimento social.

Para a construção do debate pretendido, realizou-se uma revisão de autores que possuem um olhar crítico para as questões de gênero na realidade social e uma perspectiva crítica sobre a história da psiquiatria nas suas diversas épocas. Sendo alguns destes autores: Foucault (2005), Goffman (1974), Scott (1995), Machado (2009), Vacaro, (2011), Diaz (2008), Passos (2011) e Honneth (2003) A partir desses autores é possível analisar criticamente sobre a relação entre a figura feminina e as internações psiquiátricas, possibilitando um debate necessário ao campo dos estudos de gênero.

1 A institucionalização psiquiátrica e a figura feminina

Para o debate sobre a institucionalização psiquiátrica Foucault (2005) traz contribuições importantes em sua obra “A História da Loucura na Idade Clássica”. O autor mostra as diversas formas de como a loucura foi compreendida até alcançar o patamar patológico. Um dos aspectos centrais abordado na primeira parte do livro é “o grande internamento”.

Foucault (2005) relata que os primeiros momentos da “Internação” ocorrem na Europa no século XVII a partir do Hospital Geral que visava impedir a mendicância e a ociosidade, bem como as fontes de todas as desordens. Logo, o internamento, surge por razões bem diversas da preocupação com a cura: “o que o tornou necessário foi um imperativo de trabalho” (Foucault, 2005, p.64). Em toda a Europa o internamento surge pelos mesmos motivos: diminuição do salário, escassez de moeda, desempregos e outros problemas econômicos. O Hospital Geral servia para a colocação dos sem trabalho, dos vagabundos e era no meio destes que se encontravam os loucos. O autor expõe: “Nesses lugares da ociosidade maldita é condenada, nesse espaço inventado por uma sociedade que decifrava

na lei do trabalho uma transcendência ética, que a loucura vai aparecer”, ou seja, “a loucura só terá hospitalidade doravante entre os muros do hospital, ao lado de todos os pobres” (Foucault, 2005, p. 73 e p.63).

Submetidos às regras do trabalho obrigatório, os loucos se distinguiam através da incapacidade para o trabalho e de seguir os ritmos da vida coletiva. Desse modo, no século XVIII que se começa a perceber a necessidade de conferir aos “alienados” um regime especial. Assim, em fins do século XVIII e no século XIX, a loucura passa a ser vista como doença mental e surgem os asilos com o cunho de tratamento e o campo da medicina passa a deter o conhecimento na área. A figura médica torna-se central, “apenas o médico é competente para julgar se um indivíduo está louco, e que grau de capacidade lhe permite sua doença” (Foucault, 2005, p.125).

Destaca-se, a figura de Philippe Pinel - considerado um dos precursores da psiquiatria, que estabeleceu o tratamento moral fundamentado na crença de que havia a possibilidade de serem introduzidas mudanças no comportamento dos doentes a partir do afastamento de influências externas, logo, o isolamento nos asilos era essencial para a garantia da segurança do louco e de sua família. Pinel entendia a doença mental como problema de ordem moral, por isso postula o isolamento como fundamental para observação dos sintomas (Amarante, 1995). Foucault (2005) observa que os novos hospitais que foram abertos não eram muito diferentes, em sua estrutura, daqueles que os tinham precedido de um século: em ambos há a predominância da lógica disciplinar e da vigilância.

Observa-se a partir de Foucault (2009) que as instituições fechadas exerceram a função social de disciplinar corpos e comportamentos. Goffman (1974) compreende o hospital psiquiátrico como uma “instituição total”, esta, pode ser definida como um espaço de residência e trabalho onde um número significativo de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade por um considerável período de tempo, “levam uma vida fechada e moralmente administrada” (1974, p. 11). Para o autor, toda instituição total possui tendências de “fechamento” e é o “fechamento” seu carácter total, pelo qual é representado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída. Esta barreira apresenta-se visivelmente na estrutura física das instituições, por exemplo: portas fechadas, paredes altas, arame farpado.

Outra característica básica dessas instituições é o controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas, ou seja, os internos quando se movimentam, são constantemente supervisionados por um pessoal, cuja atividade principal é a vigilância (Goffman, 1972).

Ressalta-se que assim como ao longo da história da humanidade as instituições psiquiátricas, tidas como instituições totais, estiverem atreladas à uma lógica de vigilância, moralizante e segregacionista a figura feminina também esteve associada a tal lógica estigmatizante.

Pesquisas mostram que ao longo da história muitos internamentos em hospitais psiquiátricos estavam associados à perturbação da ordem familiar ou social. Muitas mulheres foram sujeitadas à ação psiquiátrica por buscarem uma vida distinta, mais livre, ou por discordarem de suas famílias, por se rebelarem (Vacaro, 2011). As contribuições da pesquisa de Vacaro (2011) que apresenta uma investigação acerca da vida das mulheres internadas no Sanatório Pinel de Pirituba entre os anos de 1929 e 1944 colaboram com a reflexão dessa problemática.

Segundo a autora, no imaginário social a mulher apresentava uma natureza supostamente mais instável e frágil que a do homem, por isso estaria mais vulnerável aos males impostos pela vida moderna e mais expostas a algum tipo de sofrimento mental. Ademais, a pesquisa apontou que

muitas mulheres de diversas idades foram internadas no Sanatório Pinel por inadequações em seu comportamento ou pela dificuldade de suas famílias em mantê-las em casa (Vacaro, 2011).

Vale lembrar que Foucault (2009), ao abordar sobre o “grande internamento” também indicava os conflitos familiares como indicativos para a internação. Segundo o autor:

no século XIX, o conflito entre o indivíduo e sua família torna-se assunto particular, e assumirá o aspecto de um problema psicológico. Durante todo o período do internamento, esse assunto esteve, no entanto, ligado à ordem pública; punha em causa uma espécie de estatuto moral universal: toda a cidade interessava-se pelo rigor da estrutura familiar. Todo aquele que feria essa estrutura passava para o mundo do desatino. E foi assim tornando-se a forma maior da sensibilidade ao desatino, que a família, um dia, poderá constituir-se no topo dos conflitos onde nascem as diversas formas da loucura (Foucault, 2009. p.92).

Assim, o envio de mulheres “desviantes” das normas ao hospício era uma forma de puni-las ou escondê-las dos olhos da sociedade. O ideal feminino consistia em um código cultural que impunha seus padrões. As mulheres que não se ajustavam às normas estabelecidas representavam uma espécie de fracasso do modelo idealizado de família, o que atentava contra a pureza da saúde moralizada (Vacaro, 2011).

Cabia a mulher atender os padrões exigidos de feminilidade, agir como boa esposa, mãe e dona de casa. Qualquer desvio da norma, dos padrões estabelecidos, poderia levar ao seu confinamento em alguma instituição psiquiátrica (Vacaro, 2011).

As mulheres que eram direcionadas ao sanatório eram levadas pela própria família, e esta era quem descrevia a história dos “supostos” distúrbios das internas. Essa percepção, apresentada pela família sobre o estado mental da mulher, é inserida ao prontuário, documento científico, que confirmava a veracidade do estado mental da paciente. Desse modo, Vacaro (2011), identifica ao analisar os prontuários da instituição que a avaliação médica se dava sobre o discurso da família e não sobre o que a mulher internada dizia de si, sua voz era silenciada, ou melhor, desconsiderada. Ainda, a autora afirma que a construção dos diagnósticos “estava diretamente ligada a percepções de gênero que, por afirmarem diferenças, confirmavam justificativas de internação no sanatório” (2011, p.30).

Em pesquisa que tratou sobre as condições de mulheres que passaram pelo hospital Colônia de Barbacena no século XX, Machado (2009, p. 74) evidenciou que várias mulheres “ficavam muito desumanizadas, perdiam sua identidade, eram privadas de seus pertences, como roupas, roupas íntimas, absorvente, pente, escova de dente.”

Este é um aspecto apresentado por Goffman (1972) em sua análise sobre as instituições totais. Para o mesmo, ao ser admitido numa instituição total o indivíduo é despido de sua aparência usual, bem como dos seus pertences básicos (roupas, pentes, cosméticos, toalhas, sabão), o que provoca desfiguração pessoal.

Machado (2009) também expõe que muitas mulheres foram violentadas sexualmente dentro do hospital, sem poderem denunciar ou mesmo registrar o fato uma vez que por serem “doentes mentais” consideravam que estavam inventando coisas. A pesquisa da autora mostrou também que mulheres grávidas foram internadas pelas famílias como forma de esconder uma gravidez indesejada.

Outra informação relevante exposta pela a autora é que nestas instituições predominavam os mesmos preceitos de hierarquia social e discriminações no tratamento de acordo com questões de gênero. Um exemplo disso era a distinção das atividades realizadas pelos pacientes no

Hospital Colônia de Barbacena: os homens iam para os trabalhos na terra e as mulheres ficavam com as tarefas na cozinha (Machado, 2009), ou na companhia das freiras, entregues a tarefas e atividades manuais.

Observa-se a partir das contribuições desses estudos o carácter disciplinar e normalizador dessas instituições psiquiátricas sobre os sujeitos que passavam por seus muros. A desumanização e destituição da humanidade, num processo de mortificação do eu, posta em prática como diz o Goffman, num procedimento calculado para mortificar crianças, deficientes físicos, homens e mulheres, negros ou brancos, mas em geral as práticas eram eugenistas focadas também no carácter racial. Os homens internados em sanatórios não são certamente os que exercem o poder patriarcal. Assim como existe a especificidade no mundo marcado pela diferenciação, o homem internado nas instituições sociais está destituído dos direitos humanos e sociais, e figura entre os mais frágeis os direitos das mulheres. Abandonados, esses sujeitos sem gênero e sem cor, números genéricos em algumas instituições brasileiras, vieram a ser ouvidos nos ecos dos movimentos sociais. Nesse sentido, esse tipo de lógica institucionalizante naturalizada viu-se tensionado pelo movimento da Reforma Psiquiátrica, assim como o papel da mulher é tensionado pelo Movimento Feminista. Esses dois movimentos foram importantes para mudanças de paradigmas referente à assistência psiquiátrica e à luta por reconhecimento social das mulheres. O paradigma dos direitos humanos veio a ser o horizonte que liga os dois movimentos e implica a plena interação entre os cidadãos, de gênero, raça e classes sociais distintos, em busca de reconhecimento pleno do “direito à ter direitos” que incluam o direito à diferença, sem que a mesma traga consigo subordinação e inferioridade.

2 Movimento da reforma Psiquiátrica e Movimento feministas: desconstruindo paradigmas

Com o Movimento da Reforma Psiquiátrica há uma mudança de paradigma em relação à loucura e as instituições psiquiátricas. Passos (2011) demarca que houve uma participação massiva das mulheres no movimento da luta antimanicomial através de várias experiências de intervenção: políticas, culturais e sociais. Tal participação associa-se ao Movimento Feminista e à luta pelo reconhecimento social o que possibilitou o deslocamento de identidades fixadas pela história da loucura, permitindo assim, uma mudança do lugar social das “loucas”.

É relevante expor que o Movimento Feminista segundo Cassab e Oliveira (2014) constitui-se de um movimento moderno que tem seu surgimento a partir do contexto das ideias iluministas com a Revolução Francesa (1789-1799) e Americana (1775-1781), trazendo reivindicações no âmbito dos direitos sociais e políticos, com ênfase na luta sufragista. O Movimento se espalha pelo ocidente e apresenta diversos formatos nos vários períodos históricos. Com o tempo, sobretudo a partir da década de 1970, o Movimento se estrutura e coloca em pauta questionamentos sobre a opressão feminina pela ordem patriarcal e burguesa, com o discurso focado em expor a problemática da desigualdade entre homens e mulheres, a fim de buscar direitos igualitários para estas (Garcia, 2015).

O estudo de Garcia (2015) mostra que no Brasil o movimento sufragista iniciado no século XIX, foi o primeiro movimento feminista politicamente organizado. No século XX, com as transformações no país a partir da industrialização e urbanização, há mudanças nos modos de vida, nas dinâmicas familiares e neste contexto há um intenso engajamento das mulheres nos debates políticos e culturais da época. Mas, é principalmente a partir da década de 1970, que as mulheres se mobilizaram mais fortemente pela luta de seus direitos e colocam na agenda pública diversas demandas.

Para melhor análise do Movimento Feminista, é preciso entender que o desrespeito e as diversas desigualdades vivenciadas pelas mulheres ao longo da história levaram ao questionamento dos padrões estabelecidos e à luta por transformações na sociedade.

Da mesma forma, o Movimento da Reforma psiquiátrica também propõe mudanças na sociedade, porém, em relação ao modo de se olhar e tratar os sujeitos com sofrimento mental. No Brasil tal Reforma desencadeia-se a partir do Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), surgido em 1978. Este apresentou reivindicações trabalhistas, denúncias contra a exclusão, a cornificação e a violência nos hospitais psiquiátricos e liderou os acontecimentos que fizeram avançar a luta até seu caráter definitivamente desinstitucionalizador, iniciando a batalha pela implantação de serviços efetivamente substitutivos ao hospital psiquiátrico convencional.

Observa-se que em ambos Movimentos há a luta pelo reconhecimento social desses sujeitos historicamente estigmatizados. Nesse sentido, Axel Honneth (2003) traz colaborações sobre a teoria crítica do reconhecimento, teoria esta que enriquece a reflexão sobre os Movimentos citados. Este autor busca mostrar que os conflitos sociais são essencialmente baseados numa luta por reconhecimento social e que a mesma é o motor das mudanças sociais e conseqüentemente do processo de evolução da sociedade.

Honneth (2003) faz apontamentos sobre o desrespeito a partir dos maus tratos físicos, da humilhação física, (o que era comum nos internamentos psiquiátricos). Segundo a autor,

Toda tentativa de se apoderar do corpo de uma pessoa, empreendida contra a sua vontade e com qualquer intenção que seja, provoca um grau de humilhação que interfere destrutivamente na auto relação prática de um ser humano, com mais profundidade do que outras formas de desrespeito, pois a particularidade dos modos de lesão física, como ocorrem na tortura ou na violação, não é constituída, como se sabe, pela dor puramente corporal, mas por sua ligação com o sentimento de estar sujeito a vontade de um outro, sem proteção, chegando a perda do senso de realidade" (2003, p.215).

Assim, os maus-tratos físicos de um sujeito representam um tipo de desrespeito que fere duradouramente a perda de confiança em si e no mundo. Por isso, o sofrimento da tortura ou da violação será sempre acompanhado de um colapso dramático da confiança na fidedignidade do mundo social.

Outra forma de desrespeito versada pelo autor (2003) refere-se ao fato do sujeito permanecer estruturalmente excluído da posse de determinados direitos no interior de uma sociedade. A particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, "a negação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral" (2003, p.216).

Honneth (2003) entende que a experiência de desrespeito está sempre acompanhada de sentimentos afetivos que podem revelar ao indivíduo que determinadas formas de reconhecimento lhe são socialmente denegadas e é "nessas reações emocionais de vergonha, que a experiência de desrespeito pode tornar-se o impulso motivacional de uma luta por reconhecimento" (2003, p.224). O autor entende que o desrespeito pode se tornar o motivo da resistência política.

Mattos (2009) ao estudar a teoria de Honneth chama a atenção para a necessidade de compreender as mudanças na sociedade a partir da luta pelo reconhecimento. Logo, é plausível entender que a luta por reconhecimento social das mulheres e dos sujeitos institucionalizados se insere no

movimento feminista e no movimento da reforma psiquiátrica ocasionando transformações na organização social.

Com base em Honneth, Mattos (2009) mostra que o processo de reconhecimento da autonomia do outro é a condição necessária para o reconhecimento do auto respeito e da autoestima. “Só posso ter certeza de que minhas pretensões de garantia de liberdades individuais serão realizadas se reconheço que elas só são possíveis porque são reconhecidas por meus parceiros de interação que são livres e autônomos” (2009, p.91). Dessa forma, a universalização dos direitos expressa o processo de reconhecimento mútuo de agentes como seres autônomos. Ademais, a dimensão da ideia da dignidade disseminada pelos direitos universais relaciona-se ao entendimento de que todo ser humano, independentemente de seu *status* social, é digno de respeito.

A particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade. Nesse sentido, para Honneth (2003, p. 96). a dimensão do auto respeito é resgatada na participação em um movimento social: “A aceitação por um grupo na luta política restitui ao indivíduo um pouco do seu autorrespeito negado”.

Vê-se que toda luta por reconhecimento inicia por meio da experiência de desrespeito. Quando não há um reconhecimento e ocorre o desrespeito há a possibilidade de conflitos sociais tensionados por esses indivíduos. Assim, na perspectiva de Honneth (2003), são através das lutas moralmente motivadas de grupos sociais que há a tentativa coletiva de estabelecer institucional e culturalmente formas ampliadas de reconhecimento recíproco, por meio do qual vem a se realizar a transformação normativamente gerida das sociedades.

No que tange a Reforma Psiquiátrica brasileira, observa-se que movimento é iniciado pelos trabalhadores de saúde e que posteriormente passa a incluir os usuários e seus familiares. Ou seja, o desrespeito vivenciado pelos sujeitos institucionalizados não gerou um tensionamento por parte dos mesmos (inclusive pela limitação de seus quadros psíquicos), no entanto tal desrespeito motivou que outros sujeitos lutassem por eles. Já o movimento feminista, desde o seu início contou com a presença de mulheres que vivenciavam as diversas formas de desrespeito na esfera social.

Conforme exposto, ambos movimentos colaboram com mudanças de paradigmas na sociedade. Entretanto, Passos (2011) aponta uma outra dimensão da relação da questão de gênero com a saúde mental. Agora, as internações já não são mais feitas por motivos morais, as mulheres não são institucionalizadas e diagnosticadas com base em um comportamento fora do padrão estabelecido, no entanto, a figura feminina aparece no âmbito da responsabilidade do cuidado. Isto é, com a desinstitucionalização e a saída do hospital para a esfera do lar, deixou o cuidado dos sujeitos com sofrimento psíquico a cargo da mulher. Passos (2011, p.03) observa que reforma psiquiátrica “alimenta, conceitualmente, um dado projeto de maternalismo e de gênero feminino recuperando uma dada “força feminina” inscrita na essencialidade que é atribuída às funções de cuidar e que fixa obrigações/deveres das mulheres”. Assim, a reforma abre um outro debate sobre a relação da loucura e a mulher, agora é relevante as reflexões e torno do cuidado que é direcionado à figura feminina. Temática esta, a ser trabalhada em um próximo estudo.

Considerações

Percebeu-se que os hospitais psiquiátricos, também considerados como instituições totais, por muito tempo exerceram a função social de disciplinar corpos e comportamentos. Nesta lógica, muitas mulheres foram institucionalizadas por apresentarem comportamentos desviantes. O direcionamento a estes hospitais era um modo de punição.

Tal realidade possibilita observar a estigmatização histórica vivenciada pelas mulheres. Além disso, viu-se que em tais instituições haviam as mesmas discriminações e reprodução dos papéis estabelecidos ao homem e à mulher na sociedade.

As reflexões de Axel Honneth (2009) viabilizaram a análise da luta por reconhecimento social das mulheres e dos sujeitos com sofrimento psíquico através dos Movimentos Feminista e da Reforma Psiquiátrica. Notou-se que a Reforma psiquiátrica foi desencadeada pelos profissionais da saúde que colocaram em pauta o reconhecimento das pessoas com sofrimento mental, ou seja, há o tensionamento da ordem social por parte de pessoas que se mobilizaram em prol de um grupo historicamente desrespeitado. Já o movimento feminista desde sua gênese contou com a participação das mulheres que vivenciavam o desrespeito em suas diversas esferas. Neste caso, temos o tensionamento por meio dos próprios sujeitos desrespeitados. Assim, podemos inferir que luta por reconhecimento engloba tanto sujeitos que vivenciam o desrespeito como aqueles que se implicam com o desrespeito vivenciado pelo outro.

O presente trabalho apontou a partir de Passos (2011) que com o fechamento dos hospitais psiquiátricos o cuidado dos sujeitos com sofrimento psíquico fica a cargo das famílias, em especial da mulher, fato que aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre a relação entre a figura da mulher ao campo atual da saúde mental tendo como foco a responsabilidade do cuidado atribuída à mulher.

Dessa maneira, assim como em cada período histórico os vários modos de compreender a loucura apresentavam uma significação específica relacionada à ordem social vigente, a relação entre o campo da saúde mental e a mulher também apresenta especificidades de acordo com os diversos períodos históricos.

Referências

- AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho (coordenador). **Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1995. 136p.
- DIAZ, Fernando Sobhie. **Os movimentos sociais na reforma psiquiátrica: o “novo” na história da psiquiatria do Brasil**. Tese Doutorado em História das Ciências e da Saúde - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro : s.n, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005. GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do Feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015 GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. 7ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MACHADO, Jacqueline Simone de Almeida. **Gênero sem razão: mulheres e loucura no sertão norte mineiro**. Dissertação Mestrado- Programa de Pós- graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros-MG, 2009.
- MATTOS, Patrícia. A política do Reconhecimento in MATTOS, Patrícia .**A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. São Paulo: Annablume, 2009.
- OLIVEIRA, Laís Paula Rodrigues de ; CASSAB Latif Antonia. O movimento feminista: algumas considerações bibliográficas in Anais do III **Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, ISSN 2177-8248 Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014.
- PASSOS, Rachel Gouveia. **Mulheres e Reforma Psiquiátrica: o lado esquecido da história** In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH • São Paulo, julho 2011.
- VACARO, Juliana Suckow. **A Construção do Moderno e da Loucura: Mulheres no Sanatório Pinel de Pirituba (1929 - 1944)**. Dissertação Mestrado -Programa de Pós- Graduação em História Social, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

NEOEUGENIA: UM DESAFIO FACE AOS AVANÇOS DA BIOTECNOLOGIA

MOREIRA, Raquel Veggi
UENF
rveggi@yahoo.com.br

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat
UENF
hildeboechat@gmail.com

GONÇALVES NETO, Ari
UNIG
arigneto@gmail.com

RESUMO:

O objetivo deste artigo é abordar a neoeugenia e seus desafios face aos avanços da biotecnologia. A neoeugenia está relacionada à seleção de características específicas da espécie humana, sejam físicas ou intelectuais. Sua prática, associada à reprodução humana medicamente assistida, desperta inquietações e discussões, e, por conseguinte, grandes desafios no que tange à liberdade, à autonomia e à dignidade da pessoa humana. Questões de ordem ética e jurídica estão sempre no centro desta discussão sobre a eugenia positiva, tendo em vista a ausência de regulamentação jurídica específica, provocando uma verdadeira lacuna da lei. O que existe é uma norma ética, a Resolução nº 2.121/2015 do Conselho Federal de Medicina (CFM), que não tem força de lei. Neste sentido, surgem então a Bioética e o Biodireito como possíveis caminhos que buscam saídas para limitar e disciplinar a utilização de técnicas conceptivas, para a utilização responsável da ciência em prol da humanidade. A metodologia utilizada é a qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica. À título ilustrativo, será utilizado o filme *Homo Sapiens 1900* com a finalidade de se respaldar a discussão. O presente trabalho sugere a elaboração de lei específica que normatize o emprego das técnicas de reprodução humana assistida.

Palavras-chave: Neoeugenia. Regulamentação. Bioética e Biodireito.

Introdução

A neoeugenia, através das técnicas de reprodução humana medicamente assistida (RA), fomentou o homem a buscar a perfeição em determinadas características da espécie humana. Neste sentido, pode-se lembrar da Segunda Guerra Mundial, quando experimentos foram desenvolvidos na busca por um ser humano perfeito, física e mentalmente, eliminando-se qualquer possibilidade de anomalias. Sendo assim, a prática da eugenia representaria um “controle de qualidade” da raça humana. Ainda que não haja uma legislação específica, a escolha por características fenotípicas específicas é proibida praticamente em todo mundo, inclusive no Brasil, por meio de uma norma deontológica, que não tem força de lei – a Resolução nº 2.121/2015 do Conselho Federal de Medicina (CFM).

Diante disso, este trabalho problematiza as seguintes questões: em que medida a neoeugenia torna-se um desafio a ser enfrentado, do ponto de vista ético, filosófico e jurídico, tendo em vista sua potencialidade através dos avanços da biotecnologia? Bastaria a Resolução do CFM para orientar tal prática ou haveria necessidade de uma legislação específica que a regulamente? De que forma a Bioética e o Biodireito poderiam ser consideradas como possíveis caminhos para saídas, diante dos avanços da biotecnologia?

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar se a neoeugenia se apresentaria como um possível desafio, a partir dos avanços da biotecnologia. Para alcançar tal objetivo, especificamente, pretende-se: identificar as implicações jurídicas e éticas da manipulação genética para fins de melhoramento; investigar se a Resolução do CFM é suficiente para regulamentar a reprodução humana assistida; e examinar se a Bioética e o Biodireito representariam caminhos para possíveis saídas, mediante impasses que envolvam a evolução biotecnológica.

Para se alcançar os objetivos propostos, optou-se pela revisão bibliográfica como metodologia com análise qualitativa de cunho exploratório, com buscas em algumas bases de dados, como também livros e periódicos. À título ilustrativo, será utilizado o documentário *Homo Sapiens 1900*, que retrata de maneira elucidativa o tema eugenia, desde sua concepção até utilização pelo regime nazista.

A presente pesquisa sugere a elaboração de lei específica que normatize o emprego das técnicas de reprodução humana, com a finalidade de regulamentação do mau uso das mesmas, em detrimento da dignidade da pessoa humana e ao respeito à vida, princípios lavrados no texto constitucional brasileiro.

1 Neogenia: uma consequência da reprodução humana assistida

A Física foi considerada a ciência mais poderosa durante quase todo o século XX, passando a Biologia a assumir esse *status* ao final dele. Os avanços da genética molecular, quanto ao conhecimento da composição, estrutura e funcionamento dos organismos vivos despertam questões instigantes. Cada vez mais surgia a certeza da existência de características e genes correspondentes, notadamente nas possibilidades de manipulação através da biotecnologia. Talvez, seria uma revolução sinalizando que a humanidade não estaria mais sujeita a fatores aleatórios impostos pelo curso da natureza, devido à infinitas possibilidades da ciência contemporânea. Diante disso, as fronteiras entre a ficção e a realidade científica passaram a serem representadas por uma tênue linha (VICTORINO, 2000).

Em outras palavras, as ciências com toda a sua extraordinária evolução, em diferentes áreas, lançam seus tentáculos em busca de novos conhecimentos, de novos horizontes em nome do bem da humanidade e melhoramento da qualidade de vida. Ao mesmo tempo, trouxeram consigo questões e problemas que passaram a afligir a sociedade de maneira geral.

A genética, como “ciência da hereditariedade por excelência”, se firma e passa a ser reconhecida como tal no século XX e, ao mesmo tempo, a ser “manipulada pelo projeto político da classe dominante de alguns países, o que de fato ocorreu”, tornando-se “refém do projeto político de uma elite racista”, em diversos países (SANCHES, 2007,

p. 72). Nos moldes da época, um exemplo desse panorama da ciência genética é claramente observado na Segunda Grande Guerra Mundial, quando médicos do Reich alemão buscavam a purificação da raça ariana. Naquele período, já se praticava a chamada eugenia, tendo em vista que Hitler determinava, a qualquer custo, o aniquilamento de pessoas, fora de um determinado padrão físico e cultural, em nome do melhoramento da raça humana.

No final do século XIX, com receio da decadência do movimento eugênico, o pensamento social europeu propiciou seu desenvolvimento e conseguiu seguidores do Brasil até a Rússia. Mas, foi nos Estados Unidos que ele ganhou força e envergadura teórica, recebendo contribuição financeira da elite americana, englobando os Rockefellers (SANCHES, 2007).

O termo eugenia, proveniente do grego *eugen-s* e que significa “bem nascido”, tem seu início na Inglaterra, no final do século XIX. Francis Galton, um biólogo sobrinho de Charles Darwin, que adotou os conhecimentos do seu tio para desenvolver teorias sobre hereditariedade na época, introduziu o termo eugenia, ao entendê-la como um estudo que poderia alcançar o melhoramento racial para futuras gerações (SANCHES, 2007).

A eugenia surge com a aspiração de ser uma ciência que possibilita a melhora de qualidades naturais da raça humana e as desenvolve ao máximo, com a convicção de que “os traços favoráveis são sempre inatos”. Então, à época, a eugenia tida como ciência nasce “manipulando o dúbio e complexo conceito de raça e projetando uma perspectiva determinista e fechada para as gerações vindouras. A genética, como ciência em processo de afirmação, acaba sendo quase totalmente absorvida pelo movimento eugênico” (SANCHES, 2007, p. 73).

Francis Galton definiu a eugenia como “a ciência que lida com todas as influências que melhoram as qualidades inatas de uma raça” (GALTON, 1909, p. 35). Ele persistia na ideia de introduzir a eugenia “na consciência nacional” em três etapas. Em primeiro lugar, os pesquisadores e cientistas deveriam entender a eugenia como uma questão acadêmica, até que a sua importância exata tivesse sido entendida e aceita como um fato; em segundo plano, deveria ser reconhecida como algo cujo desenvolvimento prático mereceria uma consideração séria; e, num terceiro, e último momento, deveria ser introduzida na consciência nacional como uma nova religião. De fato, têm fortes pretensões de se tornar um princípio religioso ortodoxo do futuro, pois a eugenia cooperaria com o funcionamento da natureza, assegurando que a humanidade seria representada pelas raças mais aptas, ou seja, criar e desenvolver seres humanos perfeitos. Além disso, Galton argumentava reforçando sua ideia de eugenia como ciência, ao mencionar que “o que a natureza faz de forma cega, lenta e implacável, o homem pode providenciar, rapidamente e gentilmente. Como ele está dentro do seu poder, então torna-se seu dever trabalhar nessa direção” (GALTON, 1909, p. 42). Esta era uma maneira de incentivar cada vez mais a ideia da eugenia como ciência.

Depois de sua inclusão na história, necessário se faz repensar questões de cunho ético e jurídico da eugenia, levando-se em consideração as infinitas possibilidades de manipulação do gene humano, no que tange às especificações de características definidas para o melhoramento da raça humana. Exemplo disso surge com a reprodução humana medicamente assistida, no contexto de pessoas que querem gerar

filhos perfeitos mental e fisicamente, sem nenhum tipo de anomalia. A respeito disso, Habermas se manifesta, ao dizer que:

O planejador do programa dispõe unilateralmente, sem supor o consenso fundamentado, da constituição genética de uma outra pessoa, com o propósito paternalista de dar um encaminhamento relevante para a história de vida do dependente. A intenção pode ser interpretada por este último, mas não revista nem desfeita. Irreversíveis são as consequências, pois a intenção paternalista sintetiza-se num programa genético desarmado, e não numa prática socializante, mediada pela comunicação, que pode ser recuperada pelo 'pupilo' (HABERMAS, 2010, p. 89).

São questões que merecem atenção especial, principalmente por parte da comunidade científica, considerando que a biotecnologia abrange as técnicas de reprodução humana e tem avançado a passos largos, oportunizando pessoas inférteis a procriarem, quer sejam realizadas com material genético do próprio casal ou de terceiros. Essas técnicas, bastante disseminadas no mundo, inclusive no Brasil, estão cada vez mais acessíveis à determinada parte da população brasileira.

Imperioso mencionar que, pela sua complexidade e abrangência, a reprodução assistida repercute em diversas áreas do conhecimento, como na filosófica, na jurídica e principalmente na ética, sobre o uso que a sociedade tem feito desta prática. Pode-se apontar que uma dessas consequências é a eugenia que, apesar de vedada em vários países, impulsionou o homem a buscar a perfeição em características específicas da espécie humana.

Distante de ser somente ficção, a eugenia é (re)tratada, no documentário *Homo Sapiens 1900*, como uma maneira de higienização racial fundamental à sociedade moderna. Numa passagem do documentário, o narrador relata sobre a imagem do homem como testemunha de sua própria ambição (REIS, 2009). Este seria o maior desafio da ciência contemporânea, pois a neoeugenia poderá transformar o mundo ocidental em milhares de seres idênticos, "coisificados" (LATOUR, 1996), e, talvez, impedidos de autocompreenderem a si mesmos como espécie humana.

Segundo o documentário, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), antiga União Soviética na era Stalin, a eugenia praticada à época centrava-se no cérebro e no intelecto, buscando a criação de um novo ser humano idealizado, que apresentasse capacidade de executar as demandas e atender as necessidades do regime soviético. Já na Alemanha nazista, a busca era por beleza e a perfeição física dentro de padrões de super- humano da raça ariana, com corpo atlético, forte, viril, modelo este que ainda serve de padrão de beleza no mundo. Na verdade, o que se pretendia com isso seria a "limpeza racial" que começava e terminava com um só foco: criar um ser humano perfeito, livre de qualquer impureza, anomalias e imperfeições (REIS, 2009).

As referidas condutas já evidenciavam que as práticas eugênicas poderiam ser classificadas em: eugenia negativa e eugenia positiva, que merece aqui distinção entre elas. Segundo Sanches (2007), essas terminologias não significam que um tipo seja melhor que o outro. Assim, "a eugenia positiva é aquela que promove uma determinada parte da população, baseada na aceitação de que ela seja portadora de traços genéticos hereditários ideais ou desejáveis, e que, portanto, esses traços deveriam ser passados às gerações seguintes. Já a eugenia negativa é aquela "que reprime, inibe, de maneira coercitiva ou não, a reprodução de certa parte da população por acreditar que ela seja

portadora de traços indesejáveis, traços esses que não deveriam estar presentes nas gerações futuras. Isso significa a pretensão de melhorar a qualidade da ‘raça’ humana” (SANCHES, 2007, p. 97).

Nesta linha de intelecção, Mai e Angerami (2006, p. 255) entendem a eugenia negativa como aquela que “se ocuparia da prevenção e cura de doenças e malformações consideradas de origem genética”. Já a positiva é “socialmente mais polêmica, a qual buscaria a melhoria ou a criação de competências humanas como inteligência, memória, traços do caráter e várias outras características psicofísicas, no sentido de potencializá-las nos diversos contextos do convívio social.”

Sendo assim, tanto a eugenia positiva, quanto à negativa levam à crença de manipulação genética de seres humanos. Sanches (2007, p. 97) exemplifica a eugenia positiva populacional como o que ocorria na Alemanha, quando mulheres pertencentes à raça ariana recebiam incentivo a ter um maior número de filhos; e para a segunda - eugenia populacional negativa - seriam as medidas para eliminar os genes “inaptos” ou “indesejáveis” com esterilização, a discriminação social, a restrição a casamentos e a prática da eutanásia nas pessoas consideradas portadoras desses genes.

Desse modo, segundo Francis Galton, se os casamentos inadequados, do ponto de vista eugênico, fossem proibidos socialmente ou mesmo considerados com o desrespeito injustificado que alguns atribuem aos casamentos entre primos, muito poucos seriam feitos. A imensa quantidade de restrições de casamentos que se mostraram proibidas entre pessoas não civilizadas exigiria um tempo enorme para descrever (GALTON, 1909, p. 42). A exemplo disso, poderíamos citar então o aborto eugênico, ou seja, o aborto de fetos portadores de anencefalia, simplificando a terminologia da eugenia negativa. Veremos então, no próximo item, a regulamentação brasileira sobre a eugenia.

2 Regulamentação da neogenia no Brasil

No livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1987), observa-se que, utopicamente à época, imaginava-se uma sociedade em que a eugenia positiva seria praticada de maneira banal. Assim, possivelmente, uma sequência de frascos de material genético de óvulos superiores poderiam ser fertilizados, quando recebessem tratamento no pré-natal, e receberiam uma denominação que os classificariam como superiores e inferiores, respectivamente, como: Betas, Alfas ou até mesmo Alfa-mais, e, por outro lado, Gamas e Deltas, que seriam criaturas quase subumanas destinadas à tarefas simples (HUXLEY, 1987 *apud* VASCONCELOS, 2006, p. 49).

Percebe-se que, já há algum tempo, a eugenia vem sendo de (re)tratada, seja em documentários, filmes e livros, alguns com visões abstratas, utópicas, mas com evidências de grandes possibilidades diante dos seres humanos, por meio dos avanços da biotecnologia. O livro de Huxley (1987) também demonstra a existência da eugenia nas suas duas faces: a positiva e a negativa.

Não resta dúvida de que essas evidências só amplificam e confirmam a coisificação do ser humano, tendo-o como objeto de manipulação (VASCONCELOS, 2006), levando-se em consideração o esforço de eliminar ou esterilizar os portadores de alguma anomalia e/ou defeitos genéticos. Por outro lado, ressaltadas as situações adversas, talvez ouse-se dizer que a eugenia (negativa) possa ser entendida de forma otimista considerando suas possibilidades positivas, no sentido de visar o tratamento e prevenção de doenças genéticas.

Neste contexto, Sanches (2007) cita Francis Crick, um dos cientistas que desvendou a dupla hélice do DNA, ao entender que a eugenia contemporânea questiona também o direito de reproduzir. Assim, o cientista:

[...] questiona se ter filhos deveria ser considerado um direito e sugere uma política de permitir as pessoas a reproduzirem apenas depois de ter sido licenciada para tal no sentido de desencorajar os 'geneticamente desfavoráveis' de conceberem (SANCHES, 2007, p. 109).

No entanto, conceber é reconhecidamente um direito de todas as mulheres indistintamente, levando-se em consideração que o planejamento familiar é um direito consagrado pela Constituição Federal de 1988. Naturalmente, um casal com hábitos saudáveis, certamente terão filhos igualmente saudáveis, em regra. Por outro lado, se um casal tem uma vida com a saúde comprometida, a tendência pode ser de gerar filhos com algum tipo de anomalia. Há também aqueles que não podem ter filhos e que buscam num banco de material genético características específicas, sob a perspectiva da construção de uma família "perfeita", algo distanciado da procriação natural. Estas são situações diversas, mas com um único propósito: o da reprodução humana. Porém, carecem de discussão e regulamentação.

É imprescindível que haja leis que regulamentem especificamente essas técnicas, pois com a lacuna legislativa torna-se permissível uma gama de opções, como a escolha de características dos filhos pelos idealizadores, caracterizando a eugenia positiva, que, por sua vez, é vedada em grande parte dos países, inclusive no Brasil, por meio de uma norma deontológica.

No Brasil, as práticas eugênicas, como a de sexagem, são vedadas pela Resolução nº 2.121/2015 do Conselho Federal de Medicina (CFM), o que se observa, *in verbis*:

5 - As técnicas de RA não podem ser aplicadas com a intenção de selecionar o sexo (presença ou ausência de cromossomo Y) ou qualquer outra característica biológica do futuro filho, exceto quando se trate de evitar doenças do filho que venha a nascer (BRASIL, 2015, p. 3).

Tal Resolução normatiza apenas de forma ética a conduta da classe médica, pois não tem força de lei. Assim, esta Resolução não é suficiente, mesmo considerando que houve a preocupação com o uso indevido e/ou abusivo de profissionais que podem lançar mão da manipulação genética para atender interesses particulares colocando em risco princípios fundamentais, como a dignidade humana, a autonomia privada, a liberdade, e outros elencados no texto constitucional vigente.

Neste íterim, cabe mencionar que existe um processo regulatório, em curso no Congresso Nacional, com pelo menos três projetos de lei: o PL 1.184/2003, propondo a regulamentação do "uso das técnicas de Reprodução Assistida (RA) para a implantação artificial de gametas ou embriões humanos, fertilizados *in vitro*, no organismo de mulheres receptoras" (BRASIL, 2003, p. 1); o PL 4.892/2012, que propõe a instituição do "Estatuto da Reprodução Assistida, para regular a aplicação e utilização das técnicas de reprodução humana assistida e seus efeitos no âmbito das relações civis sociais" (BRASIL, 2012, p. 1); e o PL nº 115/2015, com a mesma proposta do anterior, mas com algumas poucas alterações (BRASIL, 2015, p. 1).

A regulamentação da RA é importante para que sejam definidos, efetivamente, os tratamentos e técnicas, como modalidades de aplicação, que podem ser usados para

que o bem-estar dos pacientes envolvidos no tratamento, e limitando possíveis usos não benéficos dos avanços científicos (LEITE; HENRIQUES, 2014). De outro modo, há que se pensar também na autonomia da vontade, na liberdade ou mesmo no direito de procriar (necessidade biológica), como manifestado por Pedrosa Neto e Franco Júnior (1998). Segundo eles:

[...] o determinismo biológico da reprodução e a satisfação do casal com a chegada de um filho justifica plenamente a utilização das técnicas de reprodução assistida. A procura do casal em corrigir uma imperfeição da natureza encontra na ciência a solução dos seus problemas. É justo negar esse direito ao Homem? (PEDROSA NETO; FRANCO JUNIOR, 1998, p. 113).

Nesta perspectiva, o filósofo francês Jean-Paul Sartre disse que “o que conta é a liberdade” (BARCHIFONTAINE, 2004, p. 37). Sob a ótica jurídica, faz sentido tal assertiva, pois na Constituição brasileira de 1988, entre vários princípios que norteiam seu texto, estão o da liberdade e da autonomia. Pensando-se assim, outra questão surge quanto ao uso ou não da ciência desenvolvida pelo homem para o homem, qual seja: as técnicas de RA foram desenvolvidas com propósitos de atender um anseio e/ou uma necessidade daqueles que, geralmente por algum motivo de saúde, não podem conceber um filho naturalmente.

Sem dúvida, há que se respeitar a liberdade, a autonomia privada, e, acima de tudo, a dignidade da pessoa humana. Em complementação, entende-se que existe a necessidade de se regulamentar as técnicas intervencionistas, evitando-se assim seus desvios e mau uso pela sociedade, a exemplo do uso da eugenia positiva. Nesta linha, Fukuyama (2003, p. 23) defende que “deveríamos usar o poder do Estado para regulá-la. E se essa regulação se provar além da capacidade de algum Estado-nação, deverá ser feita em bases internacionais”.

Percebe-se que ainda há um caminho a ser trilhado para que se possa esclarecer as questões envolvendo as biotecnologias, em especial a RA e, conseqüentemente, a eugenia. Deve-se atentar para vários pontos que permanecem obscuros, pois ainda é preciso que se debata se a manipulação genética deverá ser utilizada somente em casos especiais, como em terapias curativas de extrema necessidade ou também para o melhoramento genético.

Assim, a Bioética e o Biodireito poderiam contribuir para o debate de todas essas questões relacionadas à vida humana e propiciar possíveis caminhos para que se encontre saídas nessas discussões, como veremos no item a seguir.

3 Análise da Bioética e do Biodireito no contexto da reprodução assistida e eugenia

As técnicas de reprodução humana assistida suscitam diversos questionamentos e implicações, dentre elas no aspecto ético, que de alguma maneira desperta entre outras coisas, indagações sobre o processo natural e o processo artificial de procriação. E pelo fato de a RA prescindir de regulamentação legal, busca-se na Bioética e no Biodireito caminhos para regulamentar a ação do homem sobre a vida do ser humano (MOREIRA, 2016).

No âmbito da Bioética, existem inúmeros questionamentos, controvérsias, uma vez que a RA “mexe diretamente com a saúde das mulheres, despertando preocupações éticas e políticas”, inclusive lidando com preconceitos, ao “colocar em cheque algumas certezas com relação a gênero e a família”. Além disso, há preocupações

com os aspectos políticos, pois, por ser “uma área de pesquisa, os tratamentos contra infertilidade mobilizam grandes interesses da indústria de medicamentos”, deixando de lado as preocupações com os aspectos éticos que envolvem a RA, entre outras técnicas conceptivas (BARCHIFONTAINE, 2004, p. 123-124).

A Bioética é uma nova área do conhecimento que, aos poucos, tem se tornado uma das mais importantes ferramentas do Direito moderno para estudar, analisar e regular as relações éticas trazidas pelas novas tecnologias. Já o Biodireito, como uma nova ciência jurídica, tem como objetivo tutelar as relações entre a Biotecnologia, seus propulsores e toda a raça humana, diante da inconsistência da tutela das novas práticas advindas da Revolução Biotecnológica pelas antigas áreas jurídicas (TALLARICO; MARTINS, 2014). Ambas estão correlacionadas.

A Bioética, enquanto disciplina, examina e discute os aspectos éticos que envolvem aplicações da Biologia e da Medicina, que busca regular técnicas intervencionistas, apontando caminhos e meios de se respeitar a vida humana, ao passo em que o Biodireito, como um processo normativo dos valores e princípios determinados pela ética, toma como os mais básicos, ou seja, o valor e o respeito à pessoa humana (JUNGES, 2006; PESSINI e BARCHIFONTAINE, 2014).

Atualmente, a Bioética, enquanto disciplina, tem sido considerada por muitos doutrinadores como de extrema importância no que diz respeito ao controle das ações humanas diante de técnicas intervencionistas, uma vez que a biotecnologia apresenta cada vez mais possibilidades de manipulações genéticas, seja para fins benéficos - cura de doenças e anomalias humanas, mas também na transposição de barreiras e limites éticos, como é o caso de técnicas eugênicas reprováveis.

Nesse sentido, Moreira Filho (2007, p. 17) preleciona que “desde os primórdios de sua história, a humanidade se vê diante de conflitos éticos e morais que têm como fundamento e objeto a vida.” Neste contexto, desde a Segunda Grande Guerra, tanto a Bioética como o Biodireito alcançaram proporções a nível mundial, devido às atrocidades que foram cometidas, principalmente nos campos de concentração, onde a eugenia era praticada com a finalidade de depuração de uma raça.

A preocupação central tanto da Bioética, quanto do Biodireito é o homem, sua vida, sua subsistência, seu desenvolvimento. O homem para o homem é sem dúvida uma questão preocupante, pois é ele que constrói de alguma maneira o destino da humanidade e, por conseguinte, é ele que regula os meios biotecnológicos. Por isso mesmo, a temática eugenia suscita inúmeras questões, principalmente de cunho ético.

Por conseguinte, entre as reflexões contidas no contexto da Bioética, está a biotecnologia, entendida como “o divisor de águas entre a atual era da informação digital para a ‘nova era’ da informação genética digital (biodigital)”, que, por intermédio da engenharia genética, certamente exercerá um controle sobre os processos referentes à pecuária, à agricultura para a sobrevivência da espécie humana, ao meio ambiente, com consequências nem sempre favoráveis ao homem, à saúde, ao nascimento, vida e morte do próprio ser humano (BARCHIFONTAINE, 2004, p. 188). Como ferramenta da engenharia genética, inclui-se a manipulação genética, as técnicas de reprodução humana entre outras.

Por toda essa evolução, importa dizer que talvez a questão central repouse nos limites que envolvem as pesquisas biotecnológicas, a saber, a manipulação genética da espécie

humana com fins eugênicos de melhoramento, com o intuito de criar ou reproduzir seres incólumes. A questão da ética mais importante e ao mesmo tempo preocupante diz respeito à imposição dos limites da responsabilidade médica e da comunidade científica, mesmo que ainda se imponha como um grande desafio. De tal modo, é imprescindível que instituições legislativas produzam normas jurídicas, e que essas sejam amplamente discutidas no âmbito da Bioética, como também do Biodireito.

No Brasil, nos últimos anos, o debate sobre a Bioética com o Legislativo vem acontecendo. De um lado, estão os estudiosos da ética e da bioética ainda com muita resistência ao formalismo jurídico no que tange ao pensamento moral e, de outro, operadores do Direito e legisladores tentam reorganizar a estrutura moral e ética que envolve o tema pela necessidade premente de editar uma lei que possa regulamentar qualquer tipo de prática eugênica envolvendo a reprodução assistida.

No entanto, não basta se discutir questões legais que envolvam a ética e a moral. Antes de tudo, é preciso se atentar para um princípio basilar da Constituição Federal – o da dignidade da pessoa humana, pois advém daí toda e qualquer discussão em torno do tema eugenia. Nesse contexto, Barchifontaine (2004, p. 34) faz uma distinção interessante da pessoa humana, pois, segundo ele, em muitos escritos existe uma confusão entre vida humana, ser humano e pessoa humana. Para o autor, ao citar Singer (1994, p. 97-98),

‘Vida humana – ser humano é membro da espécie *homo sapiens*: o fato de o indivíduo pertencer ou não a uma determinada espécie é algo que pode ser determinado cientificamente mediante um exame da natureza dos cromossomos das células dos organismos vivos. Nesse sentido, não há dúvida de que desde os primeiros momentos de sua existência, um embrião concebido de espermatozoide e óvulo humanos é um ser humano, uma vida humana.’

Ainda sobre a vida humana, Barchifontaine (2004, p. 34-35) tomou por base o conceito de Mori (1997, p. 43-67), ao dizer que:

‘Vida humana indica vida dos organismos pertencentes à espécie *homo sapiens*, quer dizer somente a vida do corpo prescindindo da alma. A ciência nos diz somente que no momento da concepção se forma um ser humano (um corpo), mas não pode nos dizer nada sobre a pessoa composta de alma e corpo.’

A interpretação que se dá resume vida humana por duas vertentes, ou seja, de um lado a vida humana é concebida de maneira natural, por meio de um embrião e um óvulo. Seria então a concepção de uma nova vida, de um novo ser humano. De outro, o corpo e alma na forma humana. Ambos pertencentes à espécie *homo sapiens*. Portanto, a vida humana significa dizer que nada mais é do que o próprio ser humano na sua essência.

De acordo com a legislação civilista brasileira, em seu artigo 2º, “a personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro” (BRASIL, 2002). Pela teoria concepcionista, a vida humana começa no momento da “fertilização do ovócito secundário pelo espermatozoide” (VASCONCELOS, 2006, p. 37). Entretanto, não há um consenso sobre o início da vida, se o embrião é realmente vida humana ou não. Ainda existem controvérsias que levam à discussões, não apenas no campo ético, jurídico, mas também religioso, sendo que, neste último, a posição é sempre conservadora.

Desde sempre, o direito do nascituro fora resguardado, mesmo que ainda não seja considerado uma pessoa e um ser não dotado de personalidade jurídica. Seus direitos são potencializados, uma vez que representam mera expectativa de direito, pois o ser ainda não nasceu e sua personalidade é entendida como fictícia (VIANA, 1988, *apud* BARCHIFONTAINE, 2004, p. 35). Nesse sentido, isto mostra a importância do debate deste tema pela a Bioética e Biodireito, além da necessidade de legislação específica sobre o tema da neoeugenia.

Considerações finais

A utilização e interferência das técnicas de RA na concretização do projeto parental tem conduzido à preocupação com relação à regulamentação do uso das mesmas, por meio de legislação específica, pois a prática da neoeugenia que visa aprimorar a raça humana é uma realidade. Assim, a neoeugenia (positiva) se torna um desafio, na medida em que representaria um “controle de qualidade” da raça humana, pois impulsionou o homem a buscar a perfeição em características particulares da espécie humana, dentro de determinado padrão cultural.

A neoeugenia é classificada sob duas formas: a positiva e a negativa. A positiva é uma forma de eugenia que visa o aperfeiçoamento e melhoramento da espécie humana, por meio da seleção de características, sejam físicas ou intelectuais, utilizando-se critérios subjetivos. Já a negativa apresenta um caráter terapêutico, de ordem medicinal, ao visar a busca pela prevenção, tratamento e cura de doenças provocadas por características genéticas.

Neste contexto, considera-se o filme *Homo Sapiens* de 1900 uma contribuição para a sociedade, quanto à utilização da eugenia e suas infinitas possibilidades, permitindo uma reflexão a respeito do tema. Leva-nos a repensar nas atrocidades cometidas pelo regime nazista, principalmente na Segunda Guerra Mundial, onde pessoas, em nome de uma ideologia nacionalista, ao tentar depurar uma raça foram sacrificadas, humilhadas, mutiladas e descartadas, que culminou num verdadeiro genocídio.

No livro *Admirável Mundo Novo*, percebemos a preocupação do autor Aldous Huxley ao imaginar uma sociedade onde as pessoas não seriam mais concebidas naturalmente, apenas com a intervenção da ciência e suas técnicas reprodutivas. Ele imaginava uma linha de produção onde seres humanos seriam fabricados em série.

Diante deste cenário, necessário se faz observar os ditames da Bioética e do Biodireito, como duas disciplinas que surgiram a partir de questões preocupantes diante dos avanços da biotecnologia, e que objetivam traçar limitações ético-jurídicas no que tange às condutas dos envolvidos nesse meio, seja médico ou científico, e promover uma ponte com a sociedade, a fim de propiciar um diálogo com a mesma, principalmente enquanto não advier uma legislação específica disciplinando tais práticas.

Por fim, o cerne de todas as discussões propostas que envolvem a neoeugenia - reprodução assistida - se direcionam para o próprio homem, sua segurança, seu bem-estar, o respeito a sua dignidade e ao futuro de suas gerações vindouras. Deve-se atentar para vários pontos ainda bastante obscuros, pois ainda é preciso que se debata se a manipulação genética deverá ser utilizada somente em casos especiais, como em terapias curativas de ordem medicinal ou também para o aperfeiçoamento genético.

Referências

BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Bioética e início da vida**. Alguns desafios. São Paulo: Editora Ideias e Letras/Universidade São Camilo, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2.121**, de 24 de setembro de 2015. Conselho Federal de Medicina. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2015/2121_2015.pdf>. Acesso em: 05 out. 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.184/2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1300959.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.892/2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=564022>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 115/2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/1300959.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2017. GALTON, Francis. **Essays in Eugenics**. Londres: Eugenics Education Society, 1909.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana**. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010.

REIS, Nainalva. **Análise do filme *Homo Sapiens 1900***. 2009. Disponível em: <www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/1892195>. Acesso em: 23 set. 2017.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. [Tradução de Vidal de Oliveira e Lino Vallandro]. 5 ed. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

JUNGES, José Roque. **Bioética**. Hermenêutica e casuística. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LATOUR, Bruno. Do humano nas técnicas. In: SCHEPS, Ruth. (org.) **O império das técnicas**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1996. p. 155-165.

LEITE, Tatiana Henriques; HENRIQUES, Rodrigo Arruda de Holanda. Bioética em reprodução humana assistida: influência dos fatores sócio-econômico-culturais sobre a formulação das legislações e guias de referência no Brasil e em outras nações. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 24 [1]: 31-47, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312014000100031&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 ago. 2017.

MAI, Lilian Denise; ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, março-abril, 2006; 14(2):251-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000200015>. Acesso em: 23 fev. 2015.

MOREIRA, Raquel Veggi. Útero de substituição face à bioética e ao biodireito. **Esocite 2016**. Disponível em: http://www.esocite2016.esocite.net/resources/anais/6/1471883405_ARQUIVO_ArtigoEsociteEsocite31052016.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

MOREIRA FILHO, José Roberto. **Ser ou não**. Os direitos sucessórios do embrião humano. Belo Horizonte: New Hampton Press, 2007.

PEDROSA NETO, Antônio Henrique; FRANCO JÚNIOR, José Gonçalves. Reprodução Assistida. **Iniciação à Bioética**. 1998. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/reitoria/bioetica/cont/mariangela/reproducaoassistida.pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2017.

PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul. **Problemas atuais de Bioética**. 11. ed. São Paulo: Centro Universitário São Camilo e Edições Loyola, 2014.

SANCHES, Mario Antônio. **Brincando de Deus**. Bioética e as marcas sociais da genética. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2007.

TALLARICO, Rafael; MARTINS, Gleison José Pereira. **Biotecnologia, Direito e Ética**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2014.

VASCONCELOS, Cristiane Beuren. **A proteção jurídica do ser humano in vitro na era da biotecnologia**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VIANA, Marco Aurélio. Da pessoa natural. São Paulo: Saraiva, 1988. In: BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Bioética e início da vida**. Alguns desafios. São Paulo: Editora Ideias e Letras/Universidade São Camilo, 2004. Capítulo 2. Bioética: contextualização, origem, conceituação e abrangência. p. 33-90.

VICTORINO, Valério Igor P. A revolução da biotecnologia: questões da sociabilidade. **Tempo Social. Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 12(2): 129-145, novembro de 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702000000200010 >. Acesso em: 27 jul. 2017.

O SUJEITO TRANSEXUAL: A NECESSIDADE DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO PARA UMA EFICAZ PRODUÇÃO NORMATIVA¹

Soromenho-Pires, Antonio Carlos de Sousa

Mestre em Direito Civil pela Universidade de Coimbra
Professor Titular IV da Faculdade Itaboraí - CNEC
0352.antoniosoromenho@cneec.br

Freire, Lorena Martins

Bacharel em Direito pela Faculdade Itaboraí - CNEC
lorenamartinsf@gmail.com

Castelo Branco, Natália Cristina Corrêa

Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais pela ENCE
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito - UFF
Professor Titular IV da Faculdade Itaboraí - CNEC
0352.nataliabranco@cneec.br

Este trabalho tem como objetivo analisar a possibilidade da modificação do nome e gênero nos assentamentos civis do indivíduo que se identifica como transexual, especificamente, com fulcro em pesquisas bibliográfica, jurisprudências e na doutrina para definir conceitos e promover análises comparativas entre os dispositivos legais e normas, estas apresentando o panorama internacional como os Princípios de Yogyakarta que demonstram o reconhecimento da identidade de gênero. Verifica-se, também, a eficácia de cada uma das pesquisas em favor dos direitos das pessoas transexuais, visando atender os direitos fundamentais como a dignidade da pessoa humana que é de suma importância e consagrada na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Justifica-se por ser uma temática ainda pouco discutida e questionável, pois com a falta de legislação específica e, conseqüentemente, a carência de estudos jurídicos sobre a matéria que estimulem o nosso ordenamento jurídico brasileiro, os transexuais ficam dependentes de autorização judicial para conseguirem viver, exteriormente, como são por dentro, ora da forma que se identificam.

Entretanto, os agentes estatais levam em consideração apenas o critério biológico, entendendo que o transexual, mesmo se percebendo como mulher ou homem, fisiologicamente ainda é categorizado segundo o sexo, condição que deve constar em seus assentamentos civis ou até que seja feita a cirurgia. Essas decisões derivam, sobretudo, de invocações e iniciativas de cunho moral, crenças culturais e religiosas, já que a partir do nascimento construímos uma identidade através do convívio familiar e processo de socialização/aprendizagem que nos ensinam os papéis sociais que devemos/deveríamos ter de acordo com o sexo biológico.

Significa dizer que existem um conjunto de regras e padrões sociais imposto por grupos dominantes que devem ser obedecidos para que os indivíduos não sejam taxados como "anormais". Dessa forma, o estudo desenvolvido sobre o tema, de

¹ Este conteúdo é parte do trabalho de conclusão de curso do aluno Lorena Martins Freire apresentada em 05/07/2017 à banca do Curso de Direito da Faculdade Itaboraí - CNEC.

maneira exemplificativa e direta, pretende trazer à colação os diversos entendimentos atuais, bem como contribuir com a exploração dos princípios da dignidade da pessoa, da isonomia e da liberdade, considerados como fundamentais para que o indivíduo que se identifica como transexual tenha uma vida digna e livre de qualquer tipo de discriminação (JESUS, 2012; BIANQUE, 2016).

No mais, quanto a abordagem se fará uma compreensão dedutiva e quanto aos procedimentos se utilizará o método comparativo para direcionamento dos objetivos, na medida em que se colocarão em confronto os princípios, julgados, dispositivos legais e publicações afins.

O transexual enfrenta diversos dilemas ao longo da vida por se desviar dos padrões estabelecidos em nossa sociedade já que é de costume acreditar, de acordo com a nossa formação social e a interpretação equivocada existente entre os conceitos de gênero e sexo, que o homem e a mulher são definidos através do aparelho genital. Ademais, a falta de legislação os deixam suscetíveis a grave violações de direitos, se enquadrando nos casos de pessoas que sofrem com os efeitos da exclusão social ocupando posição de não dominância em nosso País, motivo pelo qual podem ser classificados como minoria e pertencentes a um grupo de vulneráveis. Isto porque são alvos de escárnio por acreditarem terem nascidos presos em um corpo que não lhes pertencem e por serem portadores de um prenome risível, pois o sexo psíquico não está em consonância com o sexo biológico, não restando alternativas senão buscar judicialmente a alteração do estado da pessoa nos registros civis a fim de corresponderem ao gênero que têm de si, além de conseguirem se integrar socialmente (JESUS, 2012; GUERRA, 2014; HOGEMANN, 2014).

De fato, a inexistência de norma proibitiva, uniformidade nas decisões e lei específica quanto a matéria no Brasil revelam a omissão do Estado e da nossa sociedade para com essa minoria de pessoas que sofrem com os efeitos da exclusão social e dificuldades de reconhecimento quanto a identidade de gênero que se identificam causando inúmeros constrangimentos. (FERNANDES, 2010). Tome-se, como exemplo, o caso concreto da transexual que foi vítima de discriminação em razão da sua identidade de gênero pois ao entrar no banheiro feminino foi abordada coercitivamente para que se retirasse do local sob o argumento de que sua presença causaria constrangimento as demais usuárias. Devido ao seu estado emocional, a mesma não conseguiu controlar as suas necessidades fisiológicas, fazendo-as em suas próprias vestes sob o olhar das pessoas que ali transitavam.²

O Estado, em suas múltiplas atuações, deveria operar em relação às latentes questões do ser-sujeito e sua identificação de gênero, *vacui legum* que persiste por ser a produção legislativa que produz – fragmenta – os sujeitos jurídicos que afirma representar – e não o oposto – por meio de práticas de exclusão, visto esta – produção legislativa – e respectivo proceder jurídico estarem firmados no falacioso embate e aparente dialética entre a lógica da igualdade e a lógica das minorias, método que prescreve uma situação de exclusão àqueles que por alguma razão não se identificam com um binômio de gênero construído sob critérios que não se adequam a um extenso universo de ser-sujeitos.

² Trata-se de um caso concreto extraído do recurso extraordinário sob o nº 845779 descrito trata-se de repercussão geral, processo da comarca de Santa Catarina, sob o nº.: 0057248-27.2013.8.24.0000, de relatoria do Ministro Marco Aurélio, julgado no dia 13 de novembro de 2014.

Cada ser-sujeito experimenta de forma singular a construção da subjetividade e, muito embora a norma jurídica pretenda um comando genérico e universal – ordenamento coativo –, não pode/deve estar, sob pena de opacidade e desajuste, alheia às diversas necessidades individuais existentes em uma sociedade pósmoderna, atitude que acabaria por dificultar a correta e esperada correlação entre a atuação do Estado e a realidade poliédrica dos anseios individuais, ignorando – ou mesmo proporcionando – o desaparecimento dos sentidos individuais. Diante desta realidade, a cisheteronorma, construída sob a ideia dicotômica de gênero biológico produzida com base na heterossexualidade como comportamento obrigatório – que ignora aspectos particulares entre sexo biológico, identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual –, contribui para retroalimentar os impasses existentes sobre a questão, ensurdecendo mais e mais qualquer discurso favorável (FOUCAULT, 1988; LÉVI-STRAUSS, 2004).

Assim sendo, cabe duvidar da noção binária homem-mulher/mulher-homem como artifício divisor dos ser-sujeitos pertencentes à determinada sociedade, pois a ideia de obrigatoriedade de adequação aos modelos de gênero – identidade e expressão –, de sexo – estrutura/função – e de sexualidade – orientação –, não mais servirem às experiências individuais de masculino-feminino/feminino-masculino dos ser-sujeitos da época presente.

Deste modo, esta delicada fronteira de exclusão – ao menos nos moldes atuais – serve apenas para reafirmar a opinião dominante – embora equivocada – que os ser-sujeitos devem ser classificados e identificados por meio de categorias binário- antagônicas estabelecidas pela reunião de características anatômico-fisiológicas e comportamentais determinantes – impostas –, ignorando diversas realidades não conditas com a atual significação do binômio de gênero – transgêneros, agêneros –, supondo todos os ser-sujeitos sociais como indivíduos que têm sua identidade de gênero e gênero biológico coincidentes – cisgêneros.

Entretanto, é preciso reconhecer a dificuldade na busca pela construção de um conceito de gênero não-exaustivo, capaz de traduzir, por meio da desconstrução das definições de masculino e feminino – inscrições culturais de significados –, as múltiplas intersecções que a palavra exige, permitindo que os símbolos e as linguagens a estes relacionados possam ser redefinidos por meio do rompimento – subversão – da matriz cisheterossexual assegurada pela existência de dois sexos estagnados e antagônicos – por isso conflitantes (BUTLER, 1990; DERRIDA, 1973).

O termo “identidade de gênero” surgiu para identificar as pessoas insatisfeitas pela não adequação do gênero que têm de si com o sexo binário e criar a concepção de que o indivíduo não pode ser definido como homem ou mulher através da sua genitália, pois o que determina a identidade de gênero é a autoidentificação, em outras palavras, refere-se à maneira que o indivíduo se percebe independente do seu sexo biológico, pois o gênero está ligado a uma construção cultural, assim, segundo Stoller (1978 *apud* Grossi, *s.d.*) é “mais fácil mudar o sexo biológico do que o gênero de uma pessoa”. Além do mais, os conceitos de gênero e orientação sexual podem se comunicar mas não se confundem, uma vez que qualquer pessoa, independente da forma que se identificam, podem ter qualquer orientação sexual.

Não restam dúvidas de que a transexualidade é um assunto vasto e complexo que predomina desde os registros históricos e mitológicos, havendo, ainda, diversos

estudos na medicina-psiquiátrica que inspiraram-se na obra de Krafft-Ebing, o primeiro autor a tratar do estudo dos temas sobre os transtornos de comportamentos sexuais – homossexualidade, sadismo, masoquismo, fetichismo...– como uma forma de desvio chamada de perversão sexual em sua obra *Psychopathia Sexualis*. Assim, de acordo com Ceccarelli (1998), o termo “transexualismo” foi utilizado pela primeira vez como “*trans-sexualism*” pelo Dr. David Oliver Cauldwell, em 1949, no seu artigo *Psychopathia Transsexualis* e, posteriormente, pelo psiquiatra Harry Benjamin.

Para Amaral (2007) o termo foi introduzido por Hirschfeld em seu livro “*Die Transvestiten*” que fazia referência ao transexualismo psíquico, e após, o Dr. Cauldwell que trouxe a público o seu estudo de um caso sobre um transexual feminino e definiu o transexualismo como uma patologia, ora um desvio sexual que se caracteriza por um desejo mórbido-patológico de ser membro do sexo oposto e de realizar a cirurgia de mudança de sexo.

Ainda nesse aspecto, podemos citar o caso de Einar Wegener que adotou a identidade de Lili Elbe e ficou conhecida como a primeira transexual a realizar cirurgia de transgenitalização na década de 1920, tendo falecido em 1931, após alguns meses de uma complicação na sua quinta cirurgia e, por fim, foi realizado uma cinebiografia sobre a sua vida com o título “A garota dinamarquesa”. Interessante mencionar que Einar era casado com uma artista chamada Gerda, porém o casamento foi anulado após a sua transição como mulher, ficando evidente que a sua orientação sexual continuou a mesma, o que significa reiterar que a atração por um indivíduo, seja do mesmo sexo biológico ou oposto, nem sempre estará relacionado com o gênero.

Mas afinal, o que é ser transexual? De fato, no Brasil é comum ser empregado o termo transexualismo, uma vez que o uso do sufixo “ismo” determina patologia que foi apresentado pela Organização Mundial da Saúde como transtorno de identidade sexual classificado pelo CID 10-F64.0. No entanto, devemos discutir a transexualidade como uma perturbação com a identidade de gênero, mas não tratá-la como doença, visto que se trata de uma questão biológica. Oliveira (2014) destaca que os transexuais não são pessoas incapacitadas ou inabilitadas de exercer ou desempenhar atividades cotidianas e habituais da vida pública e privada, sendo altamente prejudicial equiparar esses indivíduos como portadores de doença mental.

O homem ou a mulher transexual entende ter nascido em um corpo que não lhe pertence e, ainda, se sente como uma alma do gênero oposto aprisionada em um corpo de características morfológicas e fisiológicas que não estão em consonância com a sua verdadeira imagem. Além dos elementos acima indicados, outros são atribuídos, tais como: aversão a sua genitália e características físicas secundárias, como por exemplo, no caso de uma mulher que se identifica como homem transexual: os seios, motivo pelo qual a maioria deseja realizar cirurgia de readequação do sexo e/ou mastectomia retirada dos seios- e iniciar o acompanhamento de terapia hormonal para corresponder, assim, ao sexo psíquico que se percebe. Assim, o indivíduo que se identifica como transexual como bem souberam ver Sturza e Schorr (2015, p. 268) “vive em um conflito interior e possui claramente a sensação de que a biologia enganou-se quanto ao seu corpo, colocando-o em um sexo que não é o seu em verdade”, portanto desejam “corrigir” a aparência e o sexo biológico para se adequar ao que julga ser o seu verdadeiro sexo de acordo com a sua identidade de gênero.

Outro aspecto importante é que existem pessoas transexuais que não possuem interesse em se submeter a cirurgia de mudança de sexo, o que estimula as controvérsias no sentido de discutir que o elemento principal que os caracterizam como transexual é justamente o sentimento de repulsa com o sexo anatômico natural gerando um desejo intenso e contínuo de modificar o corpo, razão pela qual há os que acreditam na obrigatoriedade de passar por procedimentos cirúrgicos. No entanto, outra corrente sustenta o seguinte posicionamento de Jesus (2012, p. 16) quando assevera que “ao contrário do que se costuma pensar, o que determina a identidade de gênero transexual é a forma como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico”.

Nesse sentido, parte da jurisprudência brasileira tem se orientado no sentido do reconhecimento da situação peculiar do transexual, entendendo que este pode alterar o seu nome e gênero nos assentamentos civis sem precisar se submeter a intervenção cirúrgica e até mesmo sem constar anotação nos documentos sobre a condição de transexual. Assim, alguns juízos monocráticos e, também, alguns tribunais vêm admitindo, nestes últimos anos, modificações atinentes ao nome e gênero das pessoas que se identificam como transexuais.

Segundo Bunchaft (2013), na década de 1980, a jurisprudência brasileira sustentava a tese da imutabilidade do prenome e do estado sexual no registro civil, sendo permitido somente os casos de retificações previstos na Lei de Registros Públicos e entendiam que a cirurgia não suscitava uma verdadeira alteração do sexo, o que só era admitida no caso de uma pessoa identificada como intersexual. Contudo, na década de 1990, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul passou a julgar favoravelmente pela admissibilidade da modificação do registro do transexual redesignado, bem como quando o Conselho Federal de Medicina publicou a Resolução de 1997 que permitia a cirurgia de transgenitalização de caráter experimental foi que alguns tribunais brasileiros passaram a decidir a favor da mudança do prenome.

Quanto a tese da imutabilidade, tome-se como exemplo o caso concreto da modelo Roberta Close que realizou a cirurgia de redesignação sexual na Inglaterra em 1989 e após, ajuizou ação para alteração do estado da pessoa no registro civil. Apesar da decisão ter sido favorável, o Ministério Público interpôs recurso e a decisão foi reformada pelo Supremo Tribunal Federal em 1997, indeferindo o pedido da autora, sendo certo que esta só obteve êxito em uma nova ação em 2005.

Sendo assim, alguns juízos monocráticos e alguns tribunais brasileiros, passaram a dar um tratamento especial as pessoas transexuais, bem como a serem mais compreensíveis com a situação desses indivíduos. Dessa forma, entendiam que o transexual estava em busca da harmonia entre o corpo e a mente e assim, também busca, uma adequação dos seus documentos de identificação para que estejam em consonância com o verdadeiro gênero que possui.

Urge mencionar que há os que defendem que deve ser realizado anotação da condição de transexual no registro civil, como é o caso da sentença proferida pelo Juiz Henrique Nelson Calandra, da sétima Vara de Família e das Sucessões do Estado de São Paulo, que decidiu em 1992, que o assento de nascimento da pessoa transexual deveria ser retificado, mantendo-se a expressão “transexual” em seus registros e, hodiernamente, ainda há magistrados que aderem o mesmo entendimento, porém, em sentido contrário

no Superior Tribunal de Justiça é entendido que a anotação deve constar apenas no livro cartorário.

Nessa linha a respeito da averbação da condição de transexual nos registros civis, ainda existem muitas controvérsias, visto que também há os que defendem que a anotação em documentos é inadmissível pelo fato de que poderá expor a pessoa a atos vexatórios e, inclusive, não protegerá esses indivíduos da discriminação e do constrangimento violando, assim, o princípio da dignidade da pessoa humana.

Quanto ao princípio supracitado, a Ministra Nancy Adrighi, relatora do caso concreto de um transexual que requereu a alteração e retificação de assentamento de registro de nascimento quanto ao nome e gênero justificando que o seu nome civil e gênero atribuído ao nascimento lhe causou diversos transtornos e dissabores sociais, além de abalos emocionais e existenciais, fundamentou a decisão utilizando o princípio da dignidade da pessoa humana, motivo pelo qual é interessante mencionar um trecho:

(...) assegurar ao transexual o exercício pleno de sua verdadeira identidade sexual consolidada, sobretudo, o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, cuja tutela consiste em promover o desenvolvimento do ser humano sob todos os aspectos, garantindo que ele não seja desrespeitado tampouco violentado em sua integridade psicofísica (...).³

A Ministra, ainda, assevera em seu julgado que o Direito não pode fechar os olhos para a realidade social estabelecida, mas sim que deve reconhecer a identidade sexual, pois se trata de pessoas que já enfrentaram diversas dificuldades ao longo da vida, bem como que lutam bravamente contra todo tipo de discriminação. Assim, os transexuais merecem um tratamento especial para que o princípio da dignidade da pessoa humana tenha eficácia.

Foi analisado durante este estudo que o prenome, em regra geral, é imutável, entretanto existem as exceções para alteração do nome que devem ser justificadas, nesse caso a Lei de Registros Públicos sob o nº 6.015 de 1973 dispõe sobre essa hipótese de mutabilidade no artigo 55, parágrafo único e artigo 58, parágrafo único. Percebe-se, com fulcro na lei, que o prenome pode ser alvo de retificação quando expor ao ridículo os seus portadores, motivo pelo qual não se encontra obstáculos no Poder Judiciário ao requerer a sua retificação. Essa situação vexatória se encaixa na realidade dos transexuais que tem uma aparência feminina ou masculina e, ainda, comportamento social que se identifica com o gênero que têm de si, no entanto, tem de se apresentar e se integrar, sem escolhas, perante a sociedade com seu prenome do nascimento que não condiz com a sua verdadeira identidade de gênero.

Compreende-se que, recentemente, as pessoas travestis e transexuais adquiriram o direito ao uso do nome social, conforme disposto no Decreto nº 8.727 do ano de 2016.

Indubitavelmente, podemos considerar essa norma como um grande avanço em nosso País, justamente por não existir lei específica que regulamente os direitos dos transgêneros.

Contudo, vale esclarecer que apesar do transexual ter o direito de ser reconhecido pelo nome que se identifica socialmente não satisfaz totalmente a sua necessidade,

3 Recurso Especial sob o nº.: 1008398, da Terceira Turma do Superior Tribunal de Justiça, de relatoria da Ministra Nancy Adrighi, julgado em 15 out. 2009. O inteiro teor do acórdão está disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/5718884/recurso-especial-resp-1008398-sp-2007-0273360-5-stj/relatorio-e-voto-11878383>> Acesso em: 26 jun. 2017.

pelo seguinte motivo: o Decreto dispõe que o nome social do indivíduo travesti ou transexual deve ser acompanhado do seu nome civil, motivo pelo qual não se pode garantir a esses indivíduos de não serem identificados pelos seus nomes civis, pois há exceções em caso de interesse público e à salvaguarda de direitos de terceiros, conforme descrito no art. 5º do Decreto supracitado, a saber:

O órgão ou a entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional poderá empregar o nome civil da pessoa travesti ou transexual, acompanhado do nome social, apenas quando estritamente necessário ao atendimento do interesse público e à salvaguarda de direitos de terceiros (BRASIL, 2016).

Ademais, o uso do nome social pode ser satisfatório para as travestis que não possuem rejeição com o seu próprio corpo ou desejo de realizar mudança de sexo, pois a importância está em viver e se assemelhar como uma pessoa do sexo feminino, mas sem se perceber como homem ou mulher, ou seja, não há confusão entre o sexo-psíquico e o sexo que lhe fora atribuído. De fato, as travestis desejam serem reconhecidas pelo nome que se identificam socialmente, ocorre que no caso das pessoas transexuais é mais complexo, visto que existe a aversão com o seu próprio corpo, estes desejam ser do sexo oposto e isso significa dizer que continuar possuindo o nome civil que lhe foi dado no nascimento é um grande constrangimento e uma discrepância entre o corpo e a mente.

Contudo, o direito ao uso do nome social é de grande relevância haja vista que é uma alternativa para as pessoas que desejam adequar o seu prenome a sua identidade de gênero e logo, ao que demonstram ser na sociedade, pois seria expor ao ridículo, a pessoa que se percebe como mulher ser reconhecida socialmente por um prenome masculino ou vice-versa.

Portanto, a carência de uma lei específica torna o uso do nome social uma possibilidade para esses indivíduos que se identificam como transgêneros serem reconhecidos socialmente. Além do mais, essa garantia favorece um começo de que, no futuro, os transexuais ganhem visibilidade e venham a ser reconhecidos como uma minoria e pertencentes a um grupo de vulnerável que necessitam ter os seus direitos fundamentais reconhecidos pela nossa sociedade e até mesmo, pelos nossos julgadores e legisladores que ainda são muito conservadores a respeito do assunto.

Apesar da transexualidade estar presente nos períodos históricos, nos mitos, e, ainda, nas teorias científicas, o nosso ordenamento jurídico brasileiro, mesmo com diversas tentativas de propostas legislativas, até a presente data, nada dispôs sobre o reconhecimento da identidade de gênero e quanto a alteração do nome e gênero nos registros civis. Por esse motivo devemos buscar no plano internacional os instrumentos que são considerados essenciais, pois as pessoas que compõe a população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), encontram especiais dificuldades para exercitar com plenitude ante o sistema de justiça os direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico, enquadram-se no conceito de pessoas em situação de vulnerabilidade da regra número 03 do documento internacional "Regras de Brasília sobre acesso à justiça das pessoas em condição de vulnerabilidade"⁴

4 Documento aprovado na XIV Cumbre Judicial Iberoamericana, celebrado em Brasília, em 2008 com o apoio da Associação Iberoamericana de Ministérios Públicos (AIAMP), Associação Interamericana de Defensorias Públicas (AIDEP), Federação Iberoamericana de Ombudsman (FIO) e União Iberoamericana de Colégios de Advogados (UIBA). O inteiro teor desse documento está disponível em: <<http://www.forumjustica.com.br/wp-content/uploads/2011/10/100-Regras-de-Brasilia-versao-reduzida.pdf>> e na resolução DPGE nº 627 de 19 abr. 2012 <<http://www.defensoria.rj.def.br/legislacao/detalhes/3098-RESOLUCAO-DPGE-N-627-DE-19-DE-ABRIL-DE-2012>> ambos acessados em: 12 jun. 2017.

O primeiro instrumento que consagrou a proteção dos direitos humanos foi a Carta das Nações Unidas conhecida também como Carta de São Francisco que foi ratificada e promulgada pelo Brasil por meio do Decreto nº 19.841 em 1945. Desse modo, Guerra (2014, p. 101) afirma que a carta da Organização das Nações Unidas (ONU) “teve como fundamento a necessidade de preservar as futuras gerações do flagelo da guerra”. Verifica-se que um dos propósitos descrito nesta carta, especificamente no art. 1º, item 3, é de promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (BRASIL, 1945).

Ressalta-se que além desse instrumento, existem outros que também são considerados fundamentais para esse estudo, ora a respeito das pessoas transexuais, senão vejamos sobre: A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, preceitua o direito à vida; a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, em 1948, sobre o direito à vida, igualdade e não discriminação, bem como a integridade psicofísica.

Ainda nessa mesma direção, o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966, acerca da igualdade, direito de desfrutar o mais elevado nível de saúde física e mental, bem como direito aos benefícios do progresso científico. Respalda-se, ainda, na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, em 1969, conhecido também como Pacto de San José, tratando da não discriminação, direito à vida, à integridade pessoal e à igualdade; no Protocolo de San Salvador que preceitua, também, a não discriminação.

Outro instrumento de suma importância é a Plataforma de Cairo, em 1994, preceitua sobre princípios da igualdade e equidade dos sexos e direito ao mais alto padrão de saúde física e mental; na Declaração de Pequim e Plataforma de Ação, em 1995, acerca da integridade psicofísica e o pleno exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como melhorar a saúde sexual. E, por último, a Declaração Universal do Genoma Humano, em 1997, tratando da dignidade e direitos humanos, independente de característica genética, além de outros pactos e tratados internacionais.

Frise-se a criação dos Princípios de Yogyakarta sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero, no ano de 2006, com o objetivo de reconhecê-las como essenciais para a dignidade e humanidade de cada pessoa sem nenhuma distinção. De acordo com a própria carta, os princípios prometem um futuro diferente com base na igualdade para que qualquer indivíduo desfrute de seus direitos que são natos e preciosos. Esse documento apresenta 29 (vinte e nove) princípios que são de suma importância para que os transexuais tenham uma vida digna.

Por isso, é interessante mencionar quais são esses direitos descritos na Yogyakarta: direito ao gozo universal dos direitos humanos; à igualdade e não- discriminação; ao reconhecimento perante a lei; à vida; à segurança pessoal; à privacidade; ao direito de não sofrer privação arbitrária da liberdade; direito a um julgamento justo; ao tratamento humano durante a detenção; não sofrer tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano e degradante; direito à proteção contra todas as formas de exploração, venda ou tráfico de seres humanos; direito ao trabalho; à seguridade social e outras medidas de proteção social; direito a um padrão de vida adequado; à habitação adequada; à educação; ao padrão mais alcançável de saúde; proteção contra abusos médicos; direito à liberdade

de opinião e expressão; à liberdade reunião e associação pacíficas; à liberdade de pensamento, consciência e religião; à liberdade de ir e vir; direito de buscar asilo; de constituir uma família; de participar da vida pública; de participar da vida cultural; direito de promover os direitos humanos; a recursos jurídicos e medidas corretivas eficazes e a responsabilização.

Ressalta-se quanto ao princípio nº 17 que refere-se ao direito ao padrão mais alto alcançável de saúde como um direito fundamental e por isso aconselha os Estados a:

Facilitar o acesso daquelas pessoas que estão buscando modificações corporais relacionadas à reassignação de sexo/gênero, ao atendimento, tratamento e apoio competentes e não-discriminatórios (YOGYAKARTA, 2006).

No princípio que garante o direito ao trabalho, afirma que toda pessoa tem direito a trabalhar e que é vedado a discriminação por motivo de gênero ou sexo. Contudo, grande parte das pessoas transexuais são privados do trabalho por não terem documentos consoantes com a sua imagem e sexo psíquico. Por isso que a modificação do nome e gênero nos registros civis dos transexuais fará com que os mesmos consigam se integrar socialmente e não serem alvos de chacotas e discriminação.

Vale esclarecer que o Brasil é membro signatário da Yogyakarta e que neste documentos foram adicionados recomendações para que os Estados membros garantam a aplicação dos direitos humanos para essas pessoas que fazem parte de um grupo de vulneráveis.

Apesar da inexistência de lei específica que regulamente os direitos dos transgêneros, não se deve olvidar dos seus direitos fundamentais, sendo assim, o Poder Judiciário julgará a demanda com base nos princípios, analogia e costumes, sendo certo que um dos princípios que mais se destaca é o da dignidade da pessoa humana que se trata de um direito fundamental amparado pelo mínimo existencial, em outras palavras, são direitos que toda pessoa necessita para viver, sendo assim, o Estado tem de garantir o direito à liberdade, à igualdade, à saúde, à vida, à educação, entre outros.

No tocante ao princípio da isonomia, é garantido o tratamento igualitário entre as pessoas e isso quer dizer que o homem ou a mulher transexual devem ser respeitados sem sofrerem qualquer tipo de discriminação, seja pela sua identidade de gênero, religião, orientação sexual, raça ou idade. Como já fora assentado anteriormente, os transexuais fazem parte de uma minoria e apenas buscam se aceitarem e principalmente serem aceitos pela sociedade.

Cabe destacar, ainda, o princípio da liberdade, no sentido de que toda pessoa é livre para fazer as suas próprias escolhas, conforme sua autodeterminação. Assim, todo indivíduo tem direito a liberdade sexual e a liberdade à livre orientação sexual.

Estes princípios se conversam e não existem sozinhos, significa dizer que onde for aplicado a dignidade da pessoa humana, também será aplicada a igualdade e a liberdade, pois de acordo com Ribeiro (2010, *on-line*) “sem igualdade de condições, não há liberdade e muito menos respeito à dignidade da pessoa humana”.

Pode-se verificar no presente estudo que ainda há muitas controvérsias quanto a possibilidade de alterar o nome e gênero nos assentamentos civis dos transexuais sem que os mesmos se submetam a intervenção cirúrgica, haja vista que alguns juízes monocráticos e julgadores levam em consideração os critérios biológicos. Ademais,

ainda há os que defendem o entendimento de que é preciso averbar nos registros civis a condição de transexual.

No entanto, o estudo demonstrou que esses indivíduos precisam buscar outros meios e regras para garantir os seus direitos fundamentais que estão expressos na nossa Constituição Federal, mas que, muitas vezes, são ignorados pelos nossos tribunais pelo simples fato de muitos dos nossos julgadores manterem uma posição conservadora com base nas crenças culturais, religiosas e morais. Por isso, foi apresentado neste trabalho a importância dos direitos humanos e do panorama internacional, onde os direitos fundamentais devem ser protegidos a todos os seres humanos sem sofrerem nenhum tipo de discriminação, uma vez que todos são iguais, independentemente da raça, gênero, orientação sexual, condição financeira, entre outros.

Ainda nesse sentido, apesar do surgimento da transexualidade constar nos registros históricos, o assunto ainda é tratado socialmente como uma doença, o que fere ainda mais os direitos dos transexuais, pois conforme entende a doutrina e até mesmo alguns julgados, os transexuais não possuem nenhuma anormalidade, nem física e nem mental, pois o sexo psíquico que acreditam ter trata-se de uma questão cultural.

O entendimento majoritário atual indica que quanto a possibilidade de alteração do nome e gênero nos registros civis do transexual será deferido quando comprovado que o indivíduo realizou intervenção cirúrgica e que passou a ser, biologicamente, do sexo oposto. De toda sorte, alguns entendimentos acrescentam, ainda, que nesses casos, deverá constar anotação no documento desses indivíduos para que sejam identificados como pessoas transexuais e não como pessoa do gênero oposto.

Nesse cenário, é necessário a aprovação de uma proposta legislativa, ou ainda, de que seja pacificado os entendimentos que visam a reconhecer os direitos dos transgêneros, o mais breve possível, visto que continuam sendo vítimas da discriminação e do constrangimento. Além do mais, o Direito Brasileiro deve exprimir para a sociedade que o transexual não é uma pessoa anormal e doente, mas sim que é preciso não promover o preconceito, deixando de lado as crenças e o conservadorismo para reconhecê-los sem nenhuma distinção, pois também são detentores de direitos que são fundamentais e, portanto, invioláveis, para garantir uma vida digna.

A reboque disto, latente uma melhor compreensão sobre os conceitos de sexo e sexualidade, transpondo o antagonismo existente entre homem - masculino - e mulher - feminino - e heterossexual - *straight* - e anômalo - *queer* -, por meio de uma ressignificação que permita abarcar as diversas realidades existentes - gênero fluídos, bigêneros, agêneros, pangêneros...-, posto vários elementos serem capazes de afetar e/ou influir, embora não de forma determinante, as unidades constitutivas do sexo, do gênero e da sexualidade, alcançando uma autêntica harmonia entre as produção legislativa e atuação jurídica com os anseios dos ser-sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Garota Dinamarquesa. Direção: Tom Hooper. Produção: Tim Bevan, Eric Fellner, Anne Harrison, Tom Hooper, Gail Mutrux, Linda Reisman. Roteiro: Lucinda Coxon. História: David Ebershoff. Elenco: Eddie Redmayne, Alicia Vikander e Matthias Schoenaerts. Estados Unidos, Working Title Films; Pretty Pictures; Revision Pictures; Senator Global Productions. 2015. 1 filme (119 min), son., color.

AMARAL, D. M. **A psiquiatrização da transexualidade: análise dos efeitos do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero nas práticas de saúde.** 129f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1955_1935_amaraldanie_la.pdf> Acesso em: 09 jun. 2017.

BIANQUE, G *et al.* **O Transexual e o Direito Brasileiro.** [S.N: S.L.], 2016. Disponível em: <<https://guifajardo.jusbrasil.com.br/artigos/336214327/o-transexual-e-o-direito-brasileiro>> Acesso em: 26 jun. 2017.

BOGOTÁ, **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem: Nona Conferência Internacional Americana.** Bogotá, 1948. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.Declaracao_Americana.htm> Acesso em 12 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 19.841, de 22 de outubro de 1945. Promulga a Carta das Nações Unidas, da qual faz parte integrante o anexo Estatuto da Corte Internacional de Justiça, assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, por ocasião da Conferência de Organização Internacional das Nações Unidas. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 5 nov. 1945. Seção 1, p. 17097.

BUNCHAFT, M. A jurisprudência brasileira da transexualidade: uma reflexão à luz de Dworkin. **Revista Sequência**, Florianópolis, n. 67, p. 277-308, dez 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/seq/n67/11.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2017.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity.** Nova Iorque e Londres: Routledge, 1990.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia.** São Paulo, Perspectiva, 1973.

FERNANDES, E. **O transexual e a Omissão da Lei: Um Estudo de Casos Paradigmáticos.** [S.L.], nº 21, v. 1, p. 01-34, jan-jun 2010. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/cadernovirtual/article/view/357/266>> Acesso em: 26 jun. 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GROSSI, M. **Identidade de gênero e sexualidade.** [S.L.: S.N.]; [S.D.]. Disponível em: <http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf> Acesso em: 08 jun. 2017.

GUERRA, S. **Direitos Humanos: Curso Elementar**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
HOGEMANN, E. Direitos Humanos e Diversidade Sexual: o reconhecimento da identidade de gênero através do nome social. Rio de Janeiro: **Revista SJRJ**, v. 21, n. 39, p. 217-231, abr. 2014. Disponível em: <<https://www.jfrj.jus.br/sites/default/files/revista-sjrj/arquivo/508-2259-1-pb.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2017

JESUS, J. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: [S.N.], 2012. (Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234079919_Orientacoes_sobre_Identidade_de_Genero_Conceitos_e_Termos> Acesso em: 08 jun. 2017.

KRAFFT-EBING, R. **Psycopathia Sexualis**. 1ª. Ed. [S.L.]: Martins Fontes, 2001.

LÉVI- STRAUSS, C. **O cru e o cozido: Mitológicas I**. São Paulo: Cosac Naify, [1964]2004.

OLIVEIRA, F. **Transexualidade ou “transexualismo”: a construção da cidadania trans**. 2014. Disponível em: <<https://flaviotartuce.jusbrasil.com.br/artigos/144342466/transexualidade-ou-transexualismo>> Acesso em: 06 jun. 2017.

PARIS, **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Paris, 19 dez. 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm> Acesso em: 12 jun. 2017.

PARIS, **Universal Declaration of Human Rights**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf> Acesso em: 12 jun. 2017.

RIBEIRO, W. O princípio da liberdade e a bioética. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 76, maio 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7790> Acesso em: 12 jun. 2017.

SÃO JOSÉ DA COSTA RICA, **Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)**. São José da Costa Rica, 22 nov. 1969. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>> Acesso em: 12 jun. 2017.

STURZA, J.; SCHORR, J. Transexualidade e os Direitos Humanos: Tutela Jurídica ao Direito à Identidade. [S.L]: **Revista Jurídica Cesumar**, nº 1, v. 15, p. 265-283, jan-jun 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/download/4101/2591>> Acesso em: 27 jun. 2017.

VIENA, **Declaração e Programa de Ação de Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. Viena, 14-25 jun. 1993. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2017.

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO¹

SANTOS, Juliana de Jesus²

UNIMONTES

julianadejesussantos@rocketmail.com

Bolsista (FAPEMIG) FERREIRA, Maria da Luz Alves³

UNIMONTES

mariadaluz@oi.com.br

RESUMO

Este artigo tem o propósito de apresentar uma breve contribuição acerca da opressão feminina e suas implicações nas relações sociais assim como o desempenho das mulheres no mercado de trabalho tendo em vista os avanços do sistema capitalista. Nesse contexto, e para uma melhor compreensão do referido problema é fundamental recorrer a sua gênese a partir das relações estabelecidas no sistema patriarcal, além de elementos de caráter conceitual, explicativo e descritivos associados à categoria gênero. Diante disso, essa investigação partiu de uma pesquisa bibliográfica sendo que o referencial teórico possibilitará uma maior visibilidade das dimensões que perpassam os problemas enfrentados pelas mulheres, além de trazer uma compreensão mais apurada sobre a temática em curso. Assim sendo, este trabalho se justifica pela necessidade de aprofundamento das questões decorrentes do gênero e trabalho principalmente em uma conjuntura capitalista da forma como é apresentada atualmente e, sobretudo, pela reafirmação da mulher enquanto sujeito ativo tanto quanto o homem. Por conseguinte o objetivo desta pesquisa é evidenciar a situação da mulher na sociedade considerando o processo de desenvolvimento da “modernidade”, além da propagação das conquistas feministas e os possíveis triunfos ainda almejados pelas mulheres principalmente no que diz respeito às relações de trabalho.

Palavras-chave: Capitalismo; Mulheres; Opressão.

INTRODUÇÃO

A opressão feminina ainda é um assunto muito tematizado na contemporaneidade, principalmente diante do desenvolvimento do sistema capitalista. Nesse sentido, as relações sociais de gênero e as relações que permeiam o trabalho feminino, que, por sua vez, são muito influenciados pelos interesses capitalistas, são fundamentais para o entendimento da problemática em discussão.

Esse cenário ainda vivenciado pelas mulheres revela problemas de origem estrutural, institucional e social, que, para serem solucionados exigem mudanças profundas em todos os aspectos da vida social. No entanto, essas questões, muitas vezes, são

1 Artigo extraído da dissertação intitulada: “Da invisibilidade ao reconhecimento: a representação dos quilombolas sobre o trabalho feminino” (Em curso).

2 Estudante do Mestrado no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros.

3 Doutora em Ciências Humanas (Sociologia e Política), pela UFMG, professora do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social Universidade Estadual de Montes Claros.

desprezadas em função da evolução do capitalismo cuja tendência é a exploração a qualquer custo visando assim à obtenção de lucro.

Essa realidade é mais bem representada nas relações de trabalho entre os sexos, onde a mulher sofre das mais variadas manifestações de preconceito decorrentes, além de outros fatores, do avanço das tecnologias onde o homem é ainda considerado como intelectualmente mais capaz do que a mulher principalmente na manipulação dos novos maquinários. No trabalho não manual, o cenário não é diferente já que no meio científico, por exemplo, o homem supostamente seria racionalmente mais competente do que a mulher.

Por outro lado, esse quadro, aparentemente crítico para as mulheres mostra sinais de mudança haja vista o progresso dos movimentos feministas que têm um papel essencial na intermediação desses conflitos. Assim, alguns êxitos foram conquistados principalmente quanto ao acesso à educação onde as mulheres progrediram em relação aos homens, além da inserção de outros atores sociais (negros, homossexuais) nos centros das discussões feministas, as produções científicas relacionadas ao tema em discussão, etc.

Mesmo com a identificação dessas melhorias, as mulheres ainda estão sujeitas a discriminação das mais diversas ordens principalmente, como é o caso, nas relações estabelecidas em seu ambiente de trabalho, sobretudo, quando precisam competir com os homens. Dessa maneira, algumas discussões tais como o sistema patriarcal e as relações de poder, a socialização dos indivíduos bem como as contribuições teóricas acerca da categoria “gênero”, etc. poderão auxiliar no entendimento da situação em que se encontram as mulheres.

Diante disso, este trabalho será desmembrado em quatro sessões tendo a introdução como a primeira delas. A segunda sessão trata da categoria “gênero”, abordando as relações sociais entre os sexos, assim como as relações de poder. Na sequência, serão apresentadas algumas concepções de trabalho, capitalismo bem como suas implicações no universo feminista. Enfim, essa investigação se encerra com as considerações finais.

GÊNERO E RELAÇÕES DE PODER

A categoria “gênero” e as relações de poder remetem a discussões das mais diversas ordens. A estrutura familiar patriarcal certamente ainda é uma das principais pautas quando a referência são os estudos sobre mulheres. Essa associação entre o patriarcalismo e a origem das desigualdades entre os sexos sem dúvida, faz sentido, principalmente quando o homem se revela como a autoridade, chefe da comunidade doméstica, conforme assegura Max Weber (1999).

Para o autor, a autoridade no ambiente doméstico estaria centrada na figura do homem, que por sua vez deve exercer o poder sobre os demais membros da casa ou de seus arredores. A estes, então, de acordo com seu lugar social, cabe acatar as ordens daquele, conforme se segue:

No caso da autoridade doméstica, antiqüíssimas situações naturalmente surgidas são a fonte da crença na autoridade, baseada em piedade; para todos os submetidos da comunidade doméstica, a convivência especificamente íntima, pessoal e duradoura no mesmo lar, com sua comunidade de destino externa e interna; para a mulher submetida à autoridade doméstica, a superioridade normal da energia

física e psíquica do homem; para a criança, sua necessidade objetiva de apoio; para o filho adulto, o hábito, a influência persistente da educação e lembranças arraigadas da juventude; para o servo, a falta de proteção fora da esfera de poder de seu amo, a cuja autoridade os fatos da vida lhe ensinaram submeter-se desde pequeno. (WEBER, 1999, p.234)

O fragmento revela a centralidade do homem diante dos demais membros familiares, além de enfatizar características que pressupõem o poder masculino em detrimento da fragilidade dos outros indivíduos. A mulher, por exemplo, é vista como inferior tanto física quanto psicologicamente em relação ao homem e, por isso mesmo, deve se submeter a essa autoridade.

De outro modo, segundo Weber (1999), se o lar não dispõe da figura paterna, mas dispõe da figura materna, além de um filho mais velho ou mesmo um filho cujas competências econômicas sejam mais satisfatórias, ainda nesse caso a mulher não teria primazia na ocupação da autoridade doméstica haja vista que essa ocupação dependeria de influências de ordem econômica, política, religiosa, etc., supostamente consideradas como áreas de atuação masculinas.

Isso implica dizer que geralmente as mulheres não eram figuras de referência no ambiente doméstico considerando que não se ocupavam de atividades de caráter público, mas apenas dos afazeres domésticos. Sendo assim, o domínio, controle e toda organização do lar, além das questões de caráter público, eram responsabilidades do homem. Às mulheres cabia apenas obedecê-los e desempenhar as atividades domésticas que lhes eram impostas. Dessa forma, quando havia a sucessão do pai pelo filho no ambiente doméstico, o poder daquele seria automaticamente transferido a este, inclusive o direito ao uso sexual das mulheres. (WEBER, 1999, p.235-236).

Esse cenário sofre alterações a partir do momento em que, segundo Weber (1999), a “empresa” racional (representada pela figura masculina) se desprende cada vez mais da chamada por ele de “comunidade aquisitiva capitalista” no ambiente doméstico. Esse seria, para o autor, o “divisor de águas” para o acesso das mulheres e filhos tanto aos direitos referentes à pessoa quanto aos bens.

A partir disso, e posteriormente com o surgimento do feminismo, as mulheres encontraram os meios necessários para expressar suas insatisfações, além da reivindicação de direitos outrora tolhidos pela sociedade. No feminismo as mulheres encontraram o acolhimento que ainda não haviam conseguido em uma sociedade marcada pelo preconceito e pelas diversas formas de opressão. Na mesma direção, a crítica feminista emerge como um debate teórico cujo objetivo é a inclusão das mulheres, principalmente na ciência (sobretudo nas ciências naturais), haja vista a necessidade de trazer à luz a transparência das mulheres nesse campo de domínio historicamente masculino:

Nesse sentido, o pensamento feminista elaborou sua crítica ao conhecimento científico hegemônico, secularmente, a dominação masculina, a partir das reflexões realizadas nas seguintes questões e enfoques (...) o monopólio masculino da representação e a (in) visibilidade das mulheres na história; as visões androcêntricas da sexualidade; a imagem do patriarcado sustentada pelos escritos das Ciências Sociais e históricos; a invisibilidade das mulheres nas análises sociológicas; a baixa representação das mulheres trabalhadoras na pesquisa em Ciências Sociais; (...) a exclusão das mulheres na ciência, entre outras. (BANDEIRA, 2008, p.216)

A princípio, o pensamento crítico feminista teria surgido como uma forma de combater a ordem patriarcal existente. Em um segundo momento: "... questionou as formas e as expressões das racionalidades científicas existentes e predominantes, portadoras de marcas cognitivas, éticas e políticas de seus criadores individuais e coletivos - os masculinos." (BANDEIRA, 2008, p.210). O desafio das mulheres, portanto, foi o de desconstruir em certa medida, os padrões de poder impostos pelas teorias já estabelecidas, haja vista que historicamente a ciência moderna foi edificada a partir da perspectiva do homem.

Na mesma direção, os estudos relativos à categoria "gênero" por vezes implicam também a noção de desigualdade e busca por reconhecimento considerando que há uma hierarquia de poderes historicamente imposta pela sociedade cujos atores sociais são os homens e as mulheres. Essa luta por reconhecimento tem sido associada à busca pela identidade já que os indivíduos quando reunidos em grupo supostamente possuem maior poder de articulação e conseqüentemente maior visibilidade social.

Ainda nesse sentido, Honneth (2003) garante que o encontro da identidade de grupo não implica que os indivíduos se auto reconhecerão e se conformarão enquanto membros daquela coletividade, mas ao contrário, prossegue uma luta pelo reconhecimento das diferenças que os separam dos demais:

Naturalmente, temos um determinado *status* econômico e social, que nos possibilita essa distinção... Apoiamo-nos nas maneiras de falar e de vestir, na boa memória, nisso e naquilo - mas sempre em algo pelo qual nos distinguimos com vantagem em relação a outras pessoas. (HONNETH, 2003, p.147)

A luta por reconhecimento poderia ser assim considerada como uma disputa de coletividades no intuito de se auto identificarem a partir de seus atributos advindos de suas semelhanças enquanto pertencentes a determinado grupo social. Nesse contexto o "gênero" assume um papel fundamental haja vista a desigualdade entre os sexos o que instiga as mulheres a lutar por um espaço em que exerçam algum tipo de "vantagem" em relação ao homem e que sejam reconhecidas por isso. No entanto, essa divisão sexual, para Bourdieu (2002) parece estar naturalizada na sociedade de maneira que a dominação masculina dispensa questionamentos. Assim, o homem que se considera como tal, segundo Bourdieu (2002, p.32):

Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem "verdadeiramente homem" é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública.

Dessa maneira a virilidade torna-se uma manifestação da distinção social do sexo masculino tendo em vista que a visibilidade do homem estaria em sua honra sexual em detrimento da mulher que é honrada por sua preservação sexual e lealdade ao sexo oposto. Além disso, Bourdieu (2002) assegura que as mulheres, mesmo quando atuam na esfera pública, assumem papéis inferiores.

Com relação ao "gênero", sua concepção biológica não o atribui como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento social e científico. É justamente por essa negligência das Ciências Biológicas que a crítica feminista assume um papel crucial no sentido de colocar em evidência essa categoria considerada como um componente

essencial de reflexão. (BANDEIRA, 2008). A esse respeito Touraine (2006) sugere que o gênero deve estar inter relacionado a outras categorias tendo em vista o seu nível explicativo quando ocorre essa intersecção:

Também aqui, qual é a dimensão mais importante da sua experiência: o gênero ou a pertença étnica? O que prevalece: o preconceito contra as mulheres ou o preconceito contra a raça negra? O problema é menos importante se se considerarem as três formas de dominação – de um gênero, de classe e de uma “raça” – como interdependentes, ou mesmo como variantes de uma mesma dominação geral. (TOURAINÉ, 2006, p.166)

A proposta do autor está precisamente no tratamento do gênero, classe e raça como elementos intrinsecamente ligados e fundamentais para uma melhor compreensão dos preconceitos pelos quais passam as mulheres, sugestão essa não tratada pelos clássicos que tendiam a confundir os estudos sobre gênero com aqueles relacionados ao sexo ou as relações de poder. Na visão weberiana, por exemplo, havia uma concepção de gênero mais voltada para o patriarcado onde o homem assume a autoridade doméstica e a mulher, por sua vez, é responsável pela reprodução e subserviência ao detentor do poder. A partir dessa relação surge uma associação entre o nascimento e a procriação, em que os filhos, por serem gerados e concebidos pelas mulheres, eram considerados como propriedade das mulheres, sejam elas esposas ou escravas. (WEBER, 1999, p.234-235).

Em relação a categoria “gênero” Scott (1989) entende que algumas de suas análises são meramente descritivas situando-o apenas como substituto de mulheres à medida que os estudos femininos implicam consequentemente informações sobre os homens. Essas concepções descritivas para a autora não revelam o motivo pelo qual as relações sociais entre os sexos são construídas. Apenas demonstram estudos associados às mulheres, porém não têm poder explicativo para mudar a realidade e os paradigmas históricos existentes. A própria discussão acerca do patriarcado, segundo Scott (1989) discute a desigualdade entre os sexos embora não demonstre a sua implicação bem como sua relação com outras dimensões da desigualdade. A principal crítica de Scott (1989) diz respeito justamente a essa universalidade dos estudos sobre o gênero. Para ela, o gênero teria que ter seu próprio campo de discussão.

Para a autora existe uma lacuna nas abordagens acerca do gênero haja vista que não existe uma proposta de mudança da realidade social a partir desse aspecto. Nessa perspectiva, para Scott (1989) o gênero seria fruto de uma construção social e não, como asseguram alguns, um reflexo biológico do sexo. Eis uma das diferenciações entre as categorias sexo e gênero propostas pela autora.

Em relação à desigualdade sexual, Weber In Chabaud-Rychter et. al. (2014) assevera que na maioria dos países ocidentais os direitos de homens e mulheres se equiparam em certa medida, mas ainda não se alcançou uma igualdade real de condições. Para tanto, o autor assegura que: “O fim da propriedade privada, a entrada das mulheres na produção e a socialização das tarefas domésticas deveriam, para F. Engels, revolucionar radicalmente as relações entre os sexos e introduzir novas liberdades” (WEBER In CHABAUD-RYCHTER et. al., 2014, p.367-368).

Por outro lado, o problema revela-se mais crítico do que se imagina haja vista as implicações sucedidas de várias dimensões não somente social, econômica, estrutural, mas também os desafios de ordem histórica. Para o entendimento de algumas dessas

questões que se revelam problemáticas no universo feminino Scott (1989, p.15) discute a seguir:

Como podemos explicar no seio dessa teoria a associação persistente da masculinidade com o poder e o fato de que os valores mais altos estão investidos na virilidade do que na feminilidade? Como podemos explicar o fato de que as crianças aprender essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares ou dentro de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas parentais? Eu acho que não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. (SCOTT, 1989, p. 15)

Um novo avanço teórico nesse sentido é pontuado por Fraser (2009) quando analisa o surgimento de um novo segmento de mulheres denominado pela autora de “Segunda onda do feminismo” cuja proposta estaria na vinculação do estado e sociedade de maneira que houvesse a inclusão participativa de indivíduos invisíveis durante o desenvolvimento e a tomada de decisões oriundas do sistema capitalista. Nessa situação a autora esclarece que: “Para elas, superar a injustiça de gênero significava acabar com a desvalorização sistemática de provisão de cuidados e a divisão sexista do trabalho, tanto remunerado quanto não remunerado” (FRASER, 2009, p.21).

Ainda em relação aos movimentos sociais tanto clamados pelas minorias, Honnet (2003) explica que quanto mais essas manifestações coletivas conseguirem chamar a atenção da “esfera pública” mais possibilidades terão de ser reconhecidos pela sociedade ou de ter a aprovação de seus membros. À vista disso, o autor entende que:

A auto-relação prática a que urna experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social que está em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros. (HONNETH, 2003, p.209)

Decerto seja essa noção de pertencimento e identidade que move os movimentos sociais o elemento motivador para as minorias (como é o caso das mulheres) buscarem determinados grupos onde sejam acolhidos e conseqüentemente reconhecidos pela sociedade. Todavia, trata-se de uma tarefa que exige mais do que nunca o prosseguimento dos movimentos sociais, além das críticas feministas haja vista a internalização e naturalização das desigualdades entre os sexos. É o caso, por exemplo, de quando os homens assumem atividades atribuídas às mulheres e por isso mesmo consideradas inferiores. Para Bourdieu (2002) quando o homem exerce o ofício de cozinheiro ou costureiro, por exemplo, tais atividades são consideradas como enobrecedoras, o que não ocorre quando essas mesmas atividades são ocupadas pelas mulheres.

Diante dessa realidade, o trabalho em um contexto de modernidade, é uma peça fundamental para a ilustração prática das relações estabelecidas entre os sexos considerando se tratar de um sistema que reproduz as desigualdades a partir da exploração. No tópico seguinte essas questões serão mais bem debatidas.

CONCEPÇÕES DE TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE OS SEXOS

Entre as teorias desenvolvimentistas, o trabalho seguramente consiste em uma das categorias mais argumentadas e mais importantes principalmente para a ascensão das mulheres. Nessa situação, é pertinente remeter as relações de trabalho estabelecidas no capitalismo quando as mulheres contribuíram ativamente no desenvolvimento desse sistema conforme asseguram Weber In Chabaud-Rychter et. al.(2014):

A obra de E. P. Thompson abriu caminhos para uma série de trabalhos históricos complementares que mostraram a participação substancial das mulheres tanto no desenvolvimento do capitalismo industrial quanto nos movimentos operários mais importantes. Essas pesquisas de base tornaram visível o trabalho doméstico das mulheres, sua presença nas fábricas e nas minas tão essencial para o crescimento industrial do início do século XIX e mesmo depois. (CHABAUD-RYCHTER et. al., 2014, p.411-412)

A relação entre homens e mulheres operários nas fábricas, segundo os autores, se estabelecia em uma relação conflituosa à medida que havia uma resistência feminina ao trabalho mecanizado, além da reivindicação por um salário mais satisfatório dentre outros problemas oriundos da própria jornada de trabalho.

Em vista disso, e para uma melhor apreensão do tema em curso, é propício tratar também da questão conceitual do trabalho enquanto um ofício enobecedor tanto para homens quanto para mulheres. Assim, em sua origem, o trabalho fora considerado como um processo natural para homens e mulheres e por meio do qual todos teriam que participar, além de propiciar certa ordem para as relações sociais:

E o “trabalho” assim definido era um esforço coletivo de que cada membro da espécie humana tinha que participar. O resto não passava de consequência: colocar o trabalho como “condição natural” dos seres humanos, e estar sem trabalho como anormalidade; denunciar o afastamento dessa condição natural como causa da pobreza e da miséria, da privação e da depravação; ordenar homens e mulheres de acordo com o suposto valor da contribuição de seu trabalho ao empreendimento da espécie como um todo; e atribuir ao trabalho o primeiro lugar entre as atividades humanas, por levar ao aperfeiçoamento moral e a elevação geral dos padrões éticos da sociedade. (BAUMAN, 2001, p.158)

Essa noção do trabalho discutida por Bauman (2001) certamente vem sendo ultrapassada haja vista o desenvolvimento ou a transformação da modernidade para o que o autor denomina de “modernidade líquida”. Nesse estágio da modernidade, o trabalho adquire um novo caráter deixando de ser central nas relações sociais. Torna-se, portanto, mais fluido, além de não ser mais referência para a busca de identidade, a realização de projetos de vida, etc.

Assim definido na nova fase da modernidade, o trabalho não é mais visto como o elemento enobecedor ou algo que traga prestígio, mas, ao contrário, o trabalho é mais apreciado pelo seu caráter estético e transitório. Segundo Bauman (2001), na chamada “modernidade sólida”, também conhecida como capitalismo “pesado”, o trabalho possuía um caráter mais estável: “Quem, como jovem aprendiz, tivesse seu primeiro emprego na Ford, poderia ter certeza de terminar sua vida profissional no mesmo

lugar.” (BAUMAN, 2001, p.168). No estágio atual da modernidade, como assegura o autor, o trabalho é um mecanismo de sobrevivência cercado de inconsistências:

“Flexibilidade” é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho augura um fim do “emprego como o conhecemos”, anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas “até nova ordem”. A vida de trabalho está saturada de incertezas. (BAUMAN, 2001, p.169)

O trabalho na fase do capitalismo leve (ou modernidade líquida) na análise de Bauman (2001) é remodelado de forma “individualizadora”. A noção de “interesse comum” já não é mais enfatizada haja vista que a nova configuração do trabalho está pautada pela fragmentação ou divisão de tarefas. É possível inferir que a crítica feminista sugerida por Bandeira (2008) surge justamente nesse contexto, também entendido por alguns como pós-modernidade ou nova modernidade tendo em vista a sua fundação a partir de princípios oriundos do liberalismo e do socialismo, que por sua vez, pressupunham valores individuais e igualitaristas. Como consequência disso, a crítica feminista, a partir do discurso da alteridade, incorporou não somente as mulheres, mas absorveu também outros sujeitos até então omitidos pelo discurso iluminista.

Da mesma forma, Bourdieu (2002) chama a atenção para a provável permanência da antiga divisão sexual onde supostamente as mulheres não poderiam exercer o domínio sobre os homens, mas, ao contrário, deveriam ocupar funções em que estejam subordinadas a uma figura masculina exercendo de preferência uma atividade de conotação auxiliar. Ainda de acordo com o autor, essa visão histórica que pressupõe o homem como o único que deve dar ordem, fez com que as mulheres internalizassem e naturalizassem essa sentença de maneira que se sentissem incapazes de impor sua autoridade diante dos homens, além de se auto afirmarem incompetentes para a ocupação de profissões eminentemente masculinas. É justamente com o intuito de romper com esses padrões de dominação tradicionais, onde o homem é a referência (principalmente no campo científico), é que a crítica feminista surgiu.

Desde então, a mulher vem conquistando gradativamente alguns direitos, principalmente a partir da década de 70 nos países ocidentais. O ingresso ao trabalho assalariado é um exemplo dessas transformações pelas quais perpassam o sexo feminino, como assegura Streeck:

A partir daí, o trabalho remunerado também se tornou para as mulheres o veículo mais importante de integração e de reconhecimento social. Ser “dona de casa” constitui, hoje, um estigma; na linguagem corrente, o “trabalho” tornou-se sinônimo de trabalho remunerado, avaliado no mercado, e de trabalho a tempo inteiro. As mulheres, em especial, ganham prestígio social quando conseguem conciliar “filhos e carreira”, mesmo que a “carreira” seja de operadora de caixa de supermercado – em caso ideal, a tempo inteiro, naturalmente. (STREECK, 2013, p.46- 47)

Nesse sentido, o trabalho para as mulheres atua como uma possibilidade de ascensão social, além de exercer certo “empoderamento” haja vista a autonomia que as mulheres têm adquirido para a tomada de suas próprias decisões. Isso implica uma modificação na própria estrutura familiar ilustrada a partir da diminuição no número de casamentos, o aumento no número de divórcios e a diminuição do número de filhos, enquanto aumentou o percentual de filhos em relações instáveis (STREECK, 2013). Contudo essa emancipação das mulheres decorrente da entrada no mercado de trabalho é vista por

Silva (2009) com um duplo sentido tendo em vista que ao mesmo tempo em que é um processo de “libertação”, por outro lado ocorre de forma vulnerável e incerta. Esse problema é reforçado principalmente com o novo caráter neoliberal do capitalismo que, segundo Fraser (2009, p.25):

Como tais, as mulheres despejaram-se em mercados de trabalho ao redor do globo; o efeito foi cortar na raiz de uma vez por todas o ideal do salário familiar do capitalismo organizado pelo Estado. No capitalismo neoliberal “desorganizado”, este ideal foi substituído pela norma da família de dois assalariados.

A realidade acima descrita revela o que seria a emergência da precarização do trabalho provocando inúmeras mudanças tanto a nível salarial quanto na dimensão da família considerando no mesmo sentido, que houve um aumento considerável no número de lares chefiados por mulheres.

Nessas condições, o capitalismo entra em cena provocando assim modificações estruturais principalmente para as mulheres configurando novos modelos familiares, além do deslocamento em certa medida do ambiente de trabalho passando de doméstico a público ou mesmo fazendo com que ocorra a conciliação entre o trabalho do lar e o trabalho realizado fora. Ainda nesse sentido, Silva (2009, p.03) chama a atenção para essa nova remodelação do mercado de trabalho provocada pelos avanços do capitalismo:

A chamada crise do fordismo, as transformações de base técnica com o desenvolvimento das tecnologias da informação e a emergência e difusão, em escala global, de novos paradigmas de organização e gestão da produção levaram a uma busca desenfreada pelo aumento da qualidade e flexibilidade ao menor custo, ao mesmo tempo em que engendraram uma reconfiguração no mercado de trabalho.

Esses elementos propiciaram, entre outros fatores, a precarização do trabalho de forma que as mulheres, muitas vezes ficaram a margem desse processo assumindo cargos inferiores com más condições de trabalho, além da transitoriedade o que faz com que o sexo feminino seja, continuamente, excluído do mercado. Relativamente ao mercado de trabalho, em um levantamento feito por Scalon (2009, p.26) acerca da inserção da mulher, a autora retrata essa realidade:

Apesar da crescente inserção no mercado de trabalho, o rendimento médio das mulheres representa apenas 57,5% do rendimento médio dos homens. Também é preciso reconhecer que a força de trabalho feminina está concentrada em algumas ocupações e setores localizados, em geral, na base da hierarquia social, como é o caso do setor não-manual de rotina e do setor manual não-qualificado. Basta estar atento para o fato de que no primeiro setor mencionado estão concentradas as datilógrafas e caixas e no segundo, as empregadas domésticas e costureiras. (SCALON, 2009, p.23)

Como se observa, a situação ainda é crítica principalmente em relação à renda, além da desvalorização da mão-de-obra feminina. Diante disso, o cenário não beneficia as mulheres ainda que os homens estejam no mesmo patamar. As desigualdades continuam se reproduzindo nesse contexto. Ainda de acordo com a pesquisa em estudo há um crescimento considerável de mulheres no ensino superior quando se compara a proporção de homens. Além disso, Scalon (2009) identifica uma maior saída de mulheres do campo já que a proporção de homens que exercem atividades rurais

é mais de duas vezes o número de mulheres. No entanto, segundo Bourdieu (2002) as desigualdades se mantêm em determinadas áreas como aquelas mais científicas, além da permanência das diferenças, por exemplo, na medicina onde a hierarquia de especialidades determina o espaço de homens e mulheres. No caso da pediatria e ginecologia, por exemplo, as mulheres têm ocupação privilegiada.

Por outro lado, no que diz respeito às discussões acerca do ambiente público e privado a pesquisa sugere alterações significativas embora, de acordo com Scalon (2009) a percepção dos homens sobre o trabalho que as mulheres desempenham, possui uma conotação de „auxiliar“. Para Fraser (2009, p.16) esse problema decorre do que ela nomeia de “cultura política do capitalismo organizado pelo estado” uma vez que:

Seguiu-se que a cultura política do capitalismo organizado pelo Estado visualizava o cidadão de tipo ideal como um trabalhador masculino pertencente à maioria étnica – chefe e homem de família. Foi amplamente suposto, também, que o salário deste trabalhador deveria ser o principal, se não o exclusivo, sustento econômico de sua família, enquanto quaisquer salários ganhos pela sua esposa deveriam ser meramente suplementares.

À vista disso, se segue que o capitalismo teve um papel ímpar na reprodução das desigualdades entre os sexos haja vista a acentuação e reafirmação do homem como o centro autoritário na família. “Igualmente importante, por valorizar o trabalho assalariado, a cultura política do capitalismo organizado pelo Estado obscureceu a importância social do trabalho não assalariado de atenção à família e do trabalho reprodutivo”. (FRASER, 2009, p.16).

Em tal caso os problemas relativos às políticas de gênero foram naturalizados e deslocados do debate político. Isto posto, as feministas da “segunda onda” elucidaram injustiças ainda não evidenciadas em outras dimensões da vida em sociedade (como, por exemplo, na família, na cultura, na sociedade civil e na vida cotidiana). Não obstante o ponto de vista de Silva (2009) revela-se de algum modo mais otimista quando trata da conotação que o trabalho feminino tem hoje na sociedade, revelando ao mesmo tempo também a sua face obscura:

Como referido anteriormente, entrada das mulheres no mercado de trabalho não foi no seu todo benéfica, pois se por um lado houve um crescimento do número de mulheres no mercado de trabalho remunerado, dando-lhes condição de trabalhadoras individuais assalariadas, tirando-as da situação de total invisibilidade que se encontravam anteriormente fazendo com que sua participação na dinâmica econômica da casa deixasse de ser vista como uma ajuda, fazendo com que houvesse um reconhecimento, ainda que muito incipiente do valor do seu trabalho. Contudo, o mesmo não pode ser dito em relação à qualidade desse trabalho. Posto que à medida que se tem o aumento do emprego remunerado e de uma maior possibilidade de inserção das mulheres, acentuam-se também a precarização e as desigualdades de condições de trabalho e de salário. (SILVA, 2009, p.05-06)

A reflexão proposta por Silva (2009) parte do pressuposto que enquanto perdurarem as teorias que atribuem os afazeres domésticos e a responsabilidade familiar, além da “obrigação” de conciliar o trabalho doméstico com o trabalho fora do lar, como tarefas de domínio feminino por excelência, as bases que apoiam a divisão sexual do trabalho, seguramente continuarão cada vez mais consistentes.

Uma das explicações propostas por Souza (2006) acerca da invisibilidade do trabalho doméstico decorre do fato de que tal atividade não é preconcebida como útil e produtiva do ponto de vista econômico, sendo, portanto atribuída apenas como um ofício ligado ao âmbito familiar. Além disso, o autor afirma que: “O não- reconhecimento objetivo como produtor útil condiciona, por sua vez, o não- reconhecimento público, por exemplo, na dimensão política, assim como o não reconhecimento na esfera privada e existencial.” (SOUZA, 2006, p.81). Possivelmente isso explica também o problema que a mulher ainda enfrenta na busca de trabalho fora do lar. A sua ocupação enquanto “dona de casa” por excelência é um dos entraves a exploração das atividades no âmbito público.

Em relação ao setor informal observou-se um aumento progressivo nos últimos anos, todavia Silva (2009) admite que a situação das mulheres é semelhante àquela observada no setor formal, ou seja, há um ingresso das mesmas em profissões menos conceituadas socialmente.

Uma reflexão similar é proposta por Bourdieu (2002) à medida que admite que apesar do crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho, quando se trata de profissões mais raras e cujo *status* seja mais elevado, as mulheres geralmente não são a primeira opção na ocupação das vagas disponíveis. Além disso, as mulheres são as principais vítimas do desemprego e quando estão empregadas normalmente assumem trabalhos precários, em tempo parcial o que tende a excluí-las de uma carreira que poderia ser promissora.

Nesse processo onde a evolução do capitalismo parece ganhar força principalmente através das novas configurações do mercado de trabalho, as mulheres, além de outras minorias, encontram-se cada vez mais vulneráveis tendo em conta que, para Silva (2009), a mulher enfrenta uma dupla precarização do trabalho reforçada pela curta duração do contrato de trabalho, além da redução da jornada e dos baixos salários.

Enquanto para os homens o trabalho a tempo parcial é encarado como uma ocupação transitória no tempo em que buscam um rendimento complementar, para as mulheres esse tipo de trabalho parece ser uma realidade considerando ser uma das poucas oportunidades de inserção no mercado. (SILVA, 2009)

Sendo assim, os esforços para a visibilidade do trabalho feminino vinculado ainda com as relações de poder que perpassam as relações sociais, parecem estar aquém das expectativas femininas, mas ainda que pareça a princípio uma tarefa utópica, é fundamental persistir no combate ao problema haja vista que sua negligência pode trazer consequências catastróficas às conquistas que já fazem parte do universo feminino. A luta deve, portanto, continuar e a níveis mais elevados de forma que as mudanças continuem ocorrendo, sobretudo, na prática a começar pela socialização de homens e mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi discutido é imprescindível considerar que a conjuntura (social, econômica, política, etc.) da forma como é apresentada para as mulheres sofre alterações consideráveis, todavia, o progresso feminino ainda é observado de forma gradativa. Com o desenvolvimento do sistema capitalista essas mudanças aparentam ainda menos visíveis, principalmente porque parece haver uma transição do antigo

sistema de opressão patriarcal para um novo sistema igualmente opressor e que tem sua gênese no desenvolvimento da modernidade.

Nessa perspectiva, os movimentos feministas têm um papel fundamental no sentido de trazer a luz os problemas vivenciados pelas mulheres incentivando a realização de manifestações em prol de seus direitos através de sua atuação prática ou mesmo a partir das produções que retratam a realidade da qual fazem parte todas as mulheres, acima de tudo, as negras e homossexuais.

Por fim, vale reafirmar que as relações sociais entre homens e mulheres, principalmente, como é o caso das relações de trabalho, transcendem as aparências físicas atingindo aspectos mais subjetivos como a própria socialização diferenciada de homens e mulheres desde a infância quando são atribuídos o lugar social e as funções de cada um. Eis, portanto a grande provocação apresentada tanto às feministas, responsáveis por teorizar essas questões, quanto à própria sociedade representada por instituições como o Estado, a Escola e, sobretudo a família. A estes fica, portanto, a incrível tarefa de desconstruir os paradigmas tradicionais impostos às mulheres desde os primórdios da humanidade.

REFERÊNCIAS:

- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- SCALON, Celi. **Ensaio de estratificação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado**: a crise adiada do capitalismo democrático. Conjuntura Actual Editora: Lisboa, 2013.
- TOURAINÉ, Alain. **O mundo das mulheres**. Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- WEBER, Max. Edward p. Thompson: classe, gênero, historicidade e “capacidade de agir” In CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni. (Orgs). **O gênero nas ciências sociais: releituras Críticas de Max Weber a Bruno Latour**. Editora UNB, 2014. P. 403-412.

Sites:

- BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 14 de fevereiro de 2017.
- FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. 2009. Acesso em 21 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.uel.br>.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise. 1989. Disponível em: www.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058. Acesso em 06 de dezembro de 2016.
- SILVA, Thais França da. Mulheres e Trabalho a tempo parcial: (im) possibilidade de inserção laboral?. 2009. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/>. Acesso em 14 de dezembro de 2016.

GT: 4 - Antirracismo e sociedade

Coordenadores: Roberto Carlos da Silva Borges
e Glenda Cristina Valim de Melo

A LEI 10.639/2003 E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

PEREIRA, Raimara Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social
pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes
rhaymara2009@yahoo.com.br

MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos

Mestranda em Desenvolvimento social
pela Universidade Estadual de Montes Claros,- Unimontes, bolsista CAPES
samyalkimim@hotmail.com

BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra

Doutoranda do Programa de Pós-graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC MINAS,
viviane.gandra1@hotmail.co

RESUMO:

Diante do objetivo de analisar a importância da aplicação da lei 10.639 na educação escolar, no tocante a sua contribuição para melhoria das relações sociais no ambiente educacional, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica exploratória, abrangendo a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos e documentos. Foram utilizadas as contribuições do Ministério da Educação da lei 10.639 e dos autores Ana Lúcia Valente, Moacir Gadotti, Nilma Lima Gomes, Tomaz Tadeu Silva e outros. Percebe-se a partir da pesquisa realizada, que a aplicabilidade da lei 10.639 se manifesta como de grande importância no que tange ao direcionamento do ensino da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, ao fomento do conhecimento acerca das relações raciais e a desconstrução dos preconceitos historicamente construídos.

Palavras chave: Educação, cultura negra, Lei 10.639, relações raciais.

ABSTRACT:

In view of the objective of analyzing the importance of law enforcement 10,639 in school education, regarding its contribution to improving social relations in the educational environment, a qualitative research was carried out, being used as a data collection tool the bibliographic research exploratory, covering the reading, analysis and interpretation of books, periodicals and documents. We used the contributions of the Ministry of Education Law 10.639 and the authors Ana Lúcia Valente, Moacir Gadotti, Nilma Lima Gomes, Tomaz Tadeu Silva and others. It can be seen from the research carried out that the applicability of law 10.639 manifests itself as of great importance in relation to the orientation of the teaching of Afro-Brazilian culture in educational institutions, the promotion of knowledge about racial relations and the deconstruction of historically constructed prejudices.

Keywords: Education, black culture, Law 10.639, race relations.

Introdução

A instituição escolar deve se materializar enquanto “espaço de formação de consciência crítica e participante do processo de transformação social” (SILVA,1997,p.37), devendo pois, possibilitar a elaboração por parte dos alunos de análises e o desenvolvimento da criticidade rumo a construção de saberes direcionados para a cidadania e a convivência em grupo.

Assim sendo, a compreensão acerca da dinâmica que rege as relações raciais no sistema escolar vem representar um avanço no que tange ao combate das práticas racistas e excludentes, tendo pois a educação escolar papel importante no que se refere a formação de indivíduos; Sendo válido ressaltar, de acordo com Valente (2005), que a educação não é a única possibilidade de transformação das mentalidades sociais, mas possui papel importante na superação de atitudes retrógradas e reacionárias, tais como as práticas racistas.

Levando-se em consonância a promulgação da lei 10.639/03, que veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, a qual torna obrigatório o estudo da temática e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino (SOUZA e CROSO, 2007), destaca-se a importância da efetivação desta com vistas a superação de estigmas historicamente construídos acerca das relações raciais, principalmente sobre a cultura afro-brasileira.

A veiculação da lei 10.639 vem dar suporte para o fortalecimento e a busca dos educadores de desconstruir os preconceitos firmados acerca da cultura afro-brasileira, estimulando a formação de mentalidades não racistas na defesa e afirmação da igualdade racial. (BENTO; SILVEIRA; CHINALLI, 2005). Tais autores ainda destacam a importância da lei supracitada no tocante ao desenvolvimento de novas metodologias que tenham como intuito possibilitar aos alunos a superação da visão eurocêntrica do mundo, estimulando a construção de um ambiente saudável repleto de diversidades e tematizando a igualdade cultural, com vistas a superação de preconceitos socialmente postos.

Assim, reconhecendo a importância da prática educativa no cenário escolar e da necessidade de se embasar discussões sobre relações raciais no âmbito educacional, a presente pesquisa permitiu a compreensão no sentido de aprofundar os estudos acerca da lei 10.639, numa perspectiva de melhor esclarecer os meandros da teia escolar e compreender a temática sobre relações raciais, com o intuito de influenciar positivamente no processo de aprendizagem dos alunos e no tocante a desconstrução dos estigmas cultural e socialmente postos.

Materiais e Métodos

Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, pois esta, de acordo com Minayo (2000), tem por objetivo analisar os atores e fatos trazendo e incorporando a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, relações e estruturas sociais.

Estas relações tomadas tanto na sua base como em sua transformação, possibilitam uma análise das estruturas humanas significativas e o processo que se desencadeia considerando a prática educativa no que concerne as relações raciais, trazendo uma análise a partir da lei 10.639. Dessa forma fez-se possível aprofundar nos aspectos elencados da referida lei, percebendo esta em interface com as práticas educativas no que tange a desconstrução de estigmas historicamente construídos.

Como instrumento para análise a partir da lei 10.639 foi realizado a pesquisa bibliográfica que abrangeu: leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos

xerocopiados, e etc. Sendo pois, este tipo de pesquisa é considerada de acordo com Cervo e Bervian (1983,p.55) algo que “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos [...] permitindo conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existente sobre um determinado assunto, tema ou problema”, sendo permitido por meio desta a apreensão de conhecimentos sobre a produção científica existente.

Tal pesquisa bibliográfica se deu de cunho exploratório, uma vez que de acordo com Gil (1995), esta possibilita a compreensão com maior profundidade acerca do assunto, de modo a torná-lo mais claro, proporcionando uma visão geral sobre determinado fato, o que concomitantemente permitiu o aprofundamento teórico sobre o mesmo.

A utilização desta metodologia contribuiu para o esclarecimento do objetivo geral de analisar a importância da aplicação da lei 10.639 na educação escolar no tocante a sua contribuição para melhoria das relações sociais, proporcionando a junção de maiores informações sobre as questões pertinentes a relação racial no que concerne a prática educativa.

Apresenta-se neste artigo, a produção de conhecimento relativa à temática que circunda as contribuições da materialização da lei 10.639 sobre o desenvolvimento de uma maior compreensão acerca das relações raciais no âmbito da instituição de ensino. Assim, diante do exposto, será apresentada a produção do conhecimento de forma sistematizada levando-se em consonância o objetivo proposto.

A importância da aplicação da lei 10.639 na educação escolar no tocante a sua contribuição para melhoria das relações sociais

O Brasil é um país de cultura escravocrata e com várias miscigenações, características estas que diretamente contribuíram para existência das diversidades culturais, valores e crenças. Segundo Beccari (2005), foram 350 anos de escravidão negra no país que mesmo após a abolição, continua a reproduzir práticas que propiciam a segregação e discriminação racial, haja vista as dificuldades que os negros encontram até os dias atuais no que tange a equiparação racial, cultural e a busca constante pela desconstrução dos preconceitos social e historicamente construídos (BECCARI, 2005).

De acordo com Valente (2005), são muitas, as dificuldades encontradas pelas crianças negras, em relação a prática educativa e as relações interétnicas no sistema escolar brasileiro, o que vem indicar a necessidade de se buscar meios que objetivem a erradicação do preconceito e da discriminação racial não somente na escola, mas também das mais variadas práticas que venham a contribuir para construção das formas de preconceito racial na família e na sociedade. Para superação do problema,

[...] destacam a importância de serem elaboradas novas propostas e materiais didáticos para enfrentar a questão, e a construção de uma identidade negra positiva que se construa na relação com o branco e no reconhecimento da diferença. Grande parte das propostas curriculares para o enfrentamento do preconceito e da discriminação raciais, dirigidas para o ensino fundamental e médio, volta-se para o ensino de História. Outras são desenvolvidas a partir de experiências educacionais de grupos e entidades negras organizadas, em interação com o sistema formal e oficial de ensino. Mesmo que possam ser consideradas insuficientes, o certo é que estas propostas rompem com a imobilidade. Entretanto, tais iniciativas enfrentam dificuldades de incorporação efetiva (VALENTE, 2005,p.62).

No que tange a desconstrução do preconceito e a veiculação de temáticas que tenham como objetivo propagar o estudo na educação escolar por meio do desenvolvimento de novas metodologias de trabalho que venham explorar tal temática, temos a criação da lei 10.639 de 2003, que veio alterar a lei nº 9.394, de 1996, estabelecendo no âmbito das diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino pública e particular.

Esta lei vem representar um avanço considerável rumo ao tratamento eficaz das questões relacionadas à cultura negra; Assim, tal lei em seu parágrafo primeiro inclui “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

A lei 10.639/2003, também conhecida como Lei BenHur, em consideração ao autor do projeto deputado federal do Mato Grosso BenHur Ferreira, pode ser considerada como parte de um conjunto de ações afirmativas que tem como propósito reparar os erros historicamente construídos durante muito tempo na cultura nacional brasileira (MUNANGA, 2006).

Desse modo, a lei supracitada, a partir da meta de garantir o estudo da cultura afro-brasileira nas escolas, parte do intuito de “dispensar a devida atenção aos aspectos culturais afro-brasileiros que por muitos anos foram discriminados e silenciados na educação nacional” (MARINHO, 2008,p. 01) .

Segundo Gonçalves e Silva (2000), a criação da lei 10.639/03 é baseada em antigas reivindicações do Movimento Negro¹, que tinham como uma de suas metas a inclusão nos currículos escolares de informações pertinentes às culturas e raízes da população negra, trazendo diálogos acerca da sua importância, vale salientar que nas décadas de 70 e 80 estas foram caracterizadas como de grande importância para o desenvolvimento e formação da criança negra no âmbito da educação escolar.

Ainda no que concerne a afirmação da lei, Marinho (2008,p.06), salienta que

Todavia, as ações afirmativas, atingem diretamente a educação e pela primeira vez o currículo sofreu reajustes neste sentido. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, previa como tema transversal a Pluralidade Cultural. Mas somente em 2003 que, por força de lei, as escolas foram obrigadas a ministrarem conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, em todos os níveis de ensino. Embora esta intenção em valorizar a cultura e história afro-brasileira, seja antiga entre o movimento negro, ela se apresentou recentemente as escolas.

Tal lei vem atuar como parte de um conjunto de medidas e ações que tem como intuito “corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (lei 10.639/03), reconhecendo a existência de preconceitos e discriminações raciais existentes no Brasil.

No que se refere às ações educativas e a tramitação de ações positivas que tendem a melhoria das relações raciais, estas ações de acordo com Santomé (1995,p.160) devem “[...] desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciando aos alunos e

1 O movimento negro tem por objetivo não deixar esmorecer e resgatar essa cultura afro-brasileira, rebatendo a rígida desigualdade e a segregação racial que ainda atinge o povo negro (...). O movimento negro é uma batalha travada contra o senso comum. Numa sociedade onde se assume que existe preconceito racial é contraditória a afirmação que não há discriminação e racismo pessoal (JUNIOR, s/d,p.01)

as alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade." Assim, compreender as relações raciais em sua dinamicidade, no que tange o sistema escolar, vem representar a busca pela desconstrução de práticas racistas, promovendo a criação de novas práticas que objetivem a inclusão e o respeito a diversidade enquanto marca cultural brasileira (BOTELHO, 2007) .

Assim sendo, faz-se necessário compreensões embasadas acerca das diversidades culturais, com fim a propiciar uma melhor convivência e alterar as práticas onde a discriminação está presente, ainda segundo Botelho (2007,p.02):

O desconhecimento das práticas culturais, tais como o modo de vida, crenças religiosas, hábitos culturais, formas de organização social, somado a idéias estereotipadas e preconceituosas são terreno fértil para as práticas racistas. Grupos de estudos que possibilitem a análise e a reflexão, sobre estratégias de igualdade e inclusão dos diferentes, são necessárias na nossa realidade educacional para alterar a condição das populações discriminadas.

Ainda de acordo com tal autor, compreender as relações raciais em sua dinamicidade vem fomentar a implementação de novas práticas pedagógicas que tenham como meta privilegiar a inclusão social, dentro de uma metodologia de combate a qualquer forma de discriminação e preconceito.

A partir da aprovação da lei 10.639, foram estabelecidos o respeito aos valores culturais e o repúdio ao racismo, na medida em que também determina o estudo da cultura afro-brasileira, no sentido de contribuir para formação dos educandos, com vistas a promoção de consciência cidadã no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, buscando a construção de relações sociais e raciais positivas, rumo à edificação de uma nação que de fato atue democraticamente (BRASIL, 2004)

Assim sendo, a lei BenHur com vistas a materialização de uma sociedade plural, democrática, de qualidade e que venha a combater o preconceito, respeitando as diversidades existentes, vem propor uma educação que contribua para a construção de relações pacíficas e harmônicas entre si (MUNANGA, 2005) .

Os desafios para os educadores no que tange a implantação da Lei 10.639

A partir da criação da lei 10.639, elegeu-se a instituição escolar como responsável para a sua veiculação, tal prática também coloca diretamente o educador como principal meio de perpetuação e divulgação da mesma, em que de acordo com Gadotti (1988), o perfil de um educador com vistas a promover tal ação deve ter algumas características particulares como

[...] aquele que assume o papel político de trabalhar uma pedagogia que caminha lado a lado com a transformação da sociedade. Sua tarefa pedagógica não irá se limitar à sala de aula, prolonga-se na organização de classe dos trabalhadores da educação, no trabalho extra-escolar. É uma presença atuante, participante, diligente, que anima, constrói, organiza, cimenta a ideologia de classe que representa. Tem um papel crítico e revolucionário de inquietar incomodar, perturbar: A sua função é a contradição (opressor/oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição. (GADOTTI, 1988,p. 63-81).

Assim, o autor vem salientar a importância do educador enquanto formador do pensamento humano, onde de acordo com Silva (1992), o ato de educar por si só não resolverá todos

os problemas sócio-raciais, mas a educação com o intuito de formar seres conscientes e críticos no processo que engendram os mecanismos de ensino aprendizagem, possui grande importância para a implementação de ações pedagógicas inclusivas.

De acordo com a Lei 10.639/03, a sua aplicabilidade referentes aos conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira deve ser ministrado em todo o currículo escolar, o que vem afirmar a importância do educador na veiculação e construção de práticas afirmativas, para se materializar de fato as propostas estabelecidas pela lei supracitada, objetivando-se assim o resgate das mais variadas contribuições da população negra nas diversas áreas pertinentes à História do Brasil.

No tocante as contribuições advindas da aplicação de tal lei, Reis (2012, p.01) afirma que

Não há dúvida nenhuma a importância do Estudo do Continente Africano nos currículos da escola básica. Este continente desconhecido na verdade é uma das bases da nossa cultura nacional, da nossa língua, da nossa história. É inegável que precisamos ir além da escravidão nas aulas de História do Brasil. Afinal, todos sabemos que a história do negro que é contada nos livros didáticos começa e termina na escravidão.

Esta ainda salienta que a sua implementação se manifesta como um grande desafio para os professores, uma vez que não há incentivos no âmbito da educação formal para de fato se efetivar tal lei (REIS, 2012).

A existência de diversos desafios para de fato se materializar tal lei vem desconstruir o papel da escola enquanto de fundamental importância para a formação de identidades no sentido de tornar culturalmente e socialmente positivas a diversidade existente, buscando desconstruir os preconceitos presentes (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2006,).

Assim, para se efetivar as proposições da lei 10.639, aos educadores são postos uma série de desafios na busca de construção de novos métodos que devem ser criados e reformulados cotidianamente com vistas a valorizar a inclusão social, gerando a formulação de práticas que remetam a reflexão acerca do respeito às diversidades presentes no ambiente escolar, no sentido de promover a visualização por parte dos alunos de que a escola e a sociedade brasileira realmente se afirma como sendo um espaço intercultural (MATOS, 2003).

Nesse sentido, segundo Silva (2005, p. 202)

As experiências educacionais pluriculturais, estudos e pesquisas também têm apontado alguns desafios, decorrentes da visão estereotipada e homogeneizante, presentes na escola, que devem ser enfrentados, tais como: a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula; estudos sobre os processos civilizatórios africanos e sobre as africanidades na sociedade brasileira; compreensão dos alunos como produtores de cultura e não apenas como sujeitos de aprendizagem; debates sobre diversidade sócio-cultural; visibilização da construção da identidade étnico-racial do povo negro; elaboração de material didático; continuidade de análise do livro didático quanto à representação do negro e de gênero e revisão bibliográfica e de conceitos. As experiências de educação pluricultural suscitam, pois, mudanças de currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história da educação do negro no Brasil. Essa concepção pedagógica vem, certamente, elaborando uma outra história da escolarização e de educação do negro no Brasil, na qual não apenas o acesso seja o objeto da narrativa, mas também a permanência e a sua inclusão

com todas as vicissitudes do que significa ser negro no Brasil, bem como do legado cultural africano-brasileiro.

Percebe-se assim, diante dos desafios apontados a necessidade de se fomentar a materialização de ações que atue no sentido de se apossar dos instrumentos educacionais com o intuito de se utilizar das demandas postas, não tão somente pela lei 10.639, mas também no âmbito social, político, cultural e econômico para se construir novos valores e compreensões acerca da cultura afro-brasileira, com o intuito de desconstruir formas solidificadas dos preconceitos existentes, contribuindo de forma veemente para o processo de educação brasileira em relação a proliferação de conhecimentos acerca da importância do estudo da história da África e da história e cultura afro-brasileira.

Considerações Finais

A partir de análise embasada no processo de educação e relações raciais e embasado na lei 10.639/03, que estabelece o estudo da cultura negra na instituição escolar; Fez-se possível perceber a importância de se veicular ações afirmativas no que tange a efetivação desta, sendo pois a sua materialização considerada como de extrema importância para o aprofundamento e geração de conhecimento acerca da cultura negra, como também para a desconstrução de estigmas e preconceitos historicamente construídos sobre a mesma.

Percebe-se, entretanto, a existência de entraves para que esta de fato se veicule no sistema escolar, como a inclusão de temáticas sobre cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula e até mesmo a burocratização das instituições de ensino não permitem que a prática sistematizada pela lei 10.639/03 seja efetivada de forma otimizada, com vistas a produção de novas práticas empossadas de conhecimentos, valores e fundamentações distintas.

No que concerne a importância da aplicação de tal lei para a melhoria das relações raciais e sociais no âmbito educacional, verifica-se que esta se materializa como instrumento de grande importância tendo como premissa o combate ao racismo, o trabalho pelo fim das desigualdades raciais, o qual a escola possui um papel fundamental na eliminação das discriminações e consolidação democrática das relações raciais.

Porém faz-se válido ressaltar que a construção de mentalidades de cunho plural e não racistas não se faz como papel apenas da escola (MEC/SECAD, 2006, p.236), e sim proliferam cultural e socialmente em todos os meandros de convivência humana.

No entanto, as discriminações e estigmatizações presentes na sociedade perpassam pelo sistema escolar. Assim permanece a característica preponderante da escola enquanto instituição dotada de estruturas com vistas a atuar na tentativa de eliminar as formas de preconceitos.

Portanto, percebe-se que o estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira se apresenta como de grande valia, haja vista o seu objetivo de atuar na desconstrução de preconceitos e de construção de uma sociedade mais justa e plural.

Salienta-se que, o presente artigo destaca a importância da aplicação da lei 10.639/03 e de analisar as contribuições de sua aplicação no cotidiano escolar no tocante as relações raciais, uma vez que esta se materializa como medida preventiva contra a proliferação de atitudes discriminatórias, e afirmação da importância do estudo da cultura negra no país.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A escola e a construção da identidade na diversidade**. In: ABRAMOWICZ, Anete. BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVEIRA, Marly; CHINALLI, Myriam. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: Exercitando a Definição de Conteúdos e Metodologias**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2005.
- BECCARI, Cristina Baída. **Discriminação social, racial e de gênero no Brasil**. 2005. Disponível em : <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil> . Acesso em 13 de outubro de 2012.
- BOTELHO, Denise. **Lei N° 10.639/2003 e Educação Quilombola: inclusão educacional e população negra brasileira**. SEED - Secretaria de Educação a distância. Educação Quilombola. Salto para o Futuro. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 10, 2007.
- BRASIL. **Lei N° 10.639/2003**. Brasília-DF. 2003
- BRASIL. Ministério da educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v.12, n.23, 2007. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14137042007000200007&lng=en&nrm=iso. access on 13 Nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, set. 2000.
- GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago? n. 23, 2003.

- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- JUNIOR, Antonio Bernado Araújo. **Movimento Negro**. Disponível em : http://portalraizes.org/index.php?option=com_content&view=article&id=76:movimento-negro-&catid=3:movimentos&Itemid=4. Acesso em : 13 de novembro de 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: . **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 77-81.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador. EDUFBA, 2001. 14
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camila (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CERT, 2007. 93p.
- MATTOS, Wilson Roberto de. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares: ensaiando pressupostos**. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Coord.) **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação e Média e Tecnológica, 2003.
- MARINHO Jr., Lenício Dutra. **A Lei 10.639/03 e seus reflexos na educação pública**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ªed.-São Paulo:Hucitec;Rio de Janeiro:Abrasco,2000.
- MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- REIS, Fatima. **A implementação da Lei 10.639**. Disponível em : <http://www.webartigos.com/artigos/a-implementacao-da-lei-10-639-03/3984/> ; Acessado em : 13 de outubro de 2012.
- RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPPPIR. In: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SEPPPIR, SECAD, 2004.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.158- 189.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Ana Célia. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**. Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo, Petrópolis. 2007.

VALENTE, Ana Lucia. **Ação afirmativa, relações raciais e educação básica**. Universidade de Brasília: Revista brasileira de educação. nº28.2005.

VALENTE, Ana Lucia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 11ed. rev. e amp. Coleção Polêmica. São Paulo: Moderna, 1994, p.07.

A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL E AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA: DESVELANDO OS DISCURSOS DE DISCENTES COTISTAS DA UENF E DA UFF

SILVA, Gabriela do Rosario
UENF
gabi.dorsilva@gmail.com

AMARAL, Shirlena Campos de Souza
UENF
Shirlenacsa@gmail.com

MOURA, Sérgio Arruda de
UENF
arruda.sergio@gmail.com
Instituição financiadora: CAPES

As políticas e os programas de ação afirmativa que visam discutir as questões pertinentes ao ensino superior ganharam notoriedade a partir dos anos 2000, especificamente, com relação ao acesso nas universidades públicas brasileiras. Estabelecidas por leis ou resoluções dos conselhos universitários, as políticas de ação afirmativa, em especial, os sistemas de reservas de vagas, a denominada *política de cotas* para grupos específicos: negros, indígenas, egressos de escolas públicas, dentre outros, que compõem em sua maioria a população carente, tiveram como finalidade a democratização do acesso ao ensino superior e a redução das taxas de desigualdades sociais e étnicas no Brasil.

São conferidas às universidades estaduais do Rio de Janeiro, a UERJ e a UENF, as primeiras experiências com as cotas, em virtude da reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública estadual de ensino e para a população negra, a partir do processo seletivo 2002/2003 (HERINGER, 2004; AMARAL 2006). Nas universidades em questão, novos critérios de seleção e admissão em seus cursos de graduação foram fixados, decorrentes de sucessivas leis estaduais, atualmente encontra-se em vigência a Lei nº 5.346 de 2008 (AMARAL, 2012).

Hoje, há mais de quinze anos após as primeiras iniciativas com a política, estas são obrigatórias nas instituições públicas de âmbito federal, mediante a aprovação da Lei nº 12.711/2012, conhecida também como *Lei das Cotas*, a qual institui a reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas.

Paralelamente a implementação de políticas de cotas que visam à inclusão de minorias, em especial, negros no ensino superior, bem como de legislação que as têm aperfeiçoado, o último Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, evidenciou um crescimento significativo da população brasileira se afirmando negra.

Em virtude dessa afirmação, de acordo com pesquisas realizadas, discursos vêm sendo enunciados, sendo um deles: “é por causa das cotas no ENEM”. Será por causa das cotas, ou de fato está acontecendo um reconhecimento e assunção da identidade negra

pela população universitária brasileira, ou, ainda, a afirmação se sucede apenas no momento de pleitear a vaga na universidade?

A partir dos questionamentos elencados, propôs-se uma pesquisa de natureza qualitativa, objetivando descobrir se os discentes cotistas têm utilizado sem resistências a identificação “racial” nas formas das leis, averiguar a tensão existente entre o direito de uns e o de todos, e analisar se a política contempla as demanda do seu público alvo.

No rizoma da escravidão no Brasil, averiguou-se que o município de Campos dos Goytacazes, assim como a região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, a qual o município pertence, foi uma das últimas a abolir a escravidão no Brasil, o que implicou grande herança de descendentes de pessoas que foram escravizadas na população campista, a qual se perpetuou por gerações, sendo uma das cidades brasileiras de predominância negra.

Cabe ressaltar também, que a cidade de Campos dos Goytacazes vem se constituindo como importante polo universitário em todo o País, comportando importantes instituições de ensino superior públicas e privadas, o que atrai estudantes oriundos de diversas cidades, estados e regiões do Brasil, a fim de cursar a educação superior na cidade. Dentre as instituições públicas, que oferecem estritamente a educação superior no município, destacam-se a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), com um dos *campi* na cidade de Campos dos Goytacazes, instituições de excelência comprovada nos dados oficiais do Ministério da Educação.

A UENF foi pioneira no Brasil na adesão da política de cotas juntamente com a UERJ no ano de 2002. O pioneirismo da universidade deu-se tanto no sentido de legalizar a política no estado do Rio de Janeiro, quanto na configuração de implementação de um novo formato de processo seletivo, pois por meio da adesão ao ENEM/SISU como substituto do vestibular tradicional, o qual vinha sendo realizado em parceria com a UERJ, foi alterado no ano de 2009, quando sobreveio a adoção do ENEM como experiência para solucionar a baixa demanda em alguns cursos da universidade, por meio do ingresso desses cursos de menor procura nos vestibulares anteriores no SISU.

Em particular, a UFF de Campos dos Goytacazes, do Vestibular de 2008 até a aprovação da *Lei das Cotas* em 2012, reservava 25% das vagas para candidatos de escolas públicas municipais e estaduais, com renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita, concedendo-lhes um bônus de 20% na pontuação final do vestibular. A partir da aprovação da *Lei das Cotas*, já no processo seletivo para ingresso no ano de 2013, a universidade foi obrigada a alterar sua política de ação afirmativa, abolindo também o vestibular nos moldes tradicionais e aderindo ao ENEM/SISU como forma oficial de processo de seleção para acesso aos cursos de graduação presenciais.

A partir desse quadro apresentado na cidade de Campos dos Goytacazes, envolvendo as duas instituições, bem como o histórico populacional do município, foram estudadas como a questão orientadora da pesquisa poderia ser investigada a partir dessas variáveis.

Ao serem realizadas as análises devidas na pesquisa disposta, constatou-se que esta apresenta como características de sua proposta, a estrutura e o formato de uma pesquisa qualitativa, a qual, consonante Minayo (2010), consiste em uma modalidade

de pesquisa que responde a questões extremamente particulares, em virtude de que esta modalidade ocupa-se nas Ciências Sociais, um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, a mesma trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, os quais na concepção da autora consistem em um conjunto de fenômenos humanos que podem ser compreendido como elemento da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes.

Mediante a questão-problema apresentada, a hipótese emergente foi a de que poderia estar havendo um auto-reconhecimento como negro por parte da população negra, em especial daqueles que se encontravam matriculados nas instituições de ensino superior do Brasil, sendo, portanto, este o perfil dos sujeitos-objeto que deverão compor a presente pesquisa. Contudo, esse auto-reconhecimento poderia ser evidenciado atrelado aos aspectos relacionados à justiça social ou distributiva, ao direito negado por conta da escravidão, a dívida histórica com a população negra, em detrimento do fator autoafirmação da identidade negra, no sentido de um empoderamento social do negro sendo inclusive esse o discurso que poderia mais sobressair nos depoimentos dos estudantes entrevistados, como motivação no momento da opção pela cota étnico-racial para ingresso nos cursos de graduação das universidades pesquisadas, eleitas para a realização da presente pesquisa?

Na busca pela ratificação ou refutação da hipótese, alguns critérios foram estabelecidos para a realização do estudo. O primeiro deles foi o estabelecimento do *locus* de realização da pesquisa, a desenvolver-se em duas instituições públicas de ensino superior localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes, sendo uma em âmbito estadual e a outra federal, no sentido de diagnosticar diferenças e semelhanças entre as duas realidades, para isso elegeu-se a UENF e a UFF.

Assim, mediante uma análise do contexto institucional das duas realidades, parâmetros foram estabelecidos, de forma a haver uma coerência na pesquisa, em que ambas as realidades deveriam estar em patamar de igualdade para serem analisadas, principalmente em virtude de que a UENF tem uma experiência anterior a UFF com a política de cotas, pois no âmbito legal, a legislação que decretou as cotas na instituição data de 09 de novembro de 2001, a Lei nº 3.708, a qual foi atualizada e modificada três vezes, uma no ano de 2003, por meio da Lei nº 4.151, a outra no ano de 2007, mediante a Lei nº 5.074, e a mais recente legislação, a Lei nº 5.346 sancionada em 11 de dezembro de 2008, a qual encontra-se em vigência em todas as instituições estaduais do Rio de Janeiro. Já na UFF, a legislação adveio para ser implementada no ano 2012, no sentido de atender aos preceitos da Lei nº 12.711, também conhecida, como *Lei das Cotas*, sendo o primeiro processo de seleção com a reserva de vagas por cotas a partir do ano de 2013, cujo processo sucedeu-se por meio do ENEM/SISU, sendo este já realizado pela UENF desde o ano de 2010.

Destarte, na busca pela equidade entre as instituições, objeto de estudo na presente dissertação, estabeleceu-se o lapso temporal de análise da questão problema, o qual compreendeu os anos de 2013 a 2015, bem como quais os instrumentos para diagnosticar se a questão da opção pelas cotas étnico-raciais por parte dos ingressos nesse período referiu-se a justiça social ou afirmação de identidade, já que a pesquisa realizada abarcou predominantemente a modalidade qualitativa e não quantitativa.

Nesse intento, foram estabelecidos os critérios para análise do perfil do público-alvo da pesquisa, o qual seria composto por cotistas negros, ingressos no curso de maior e menor demanda na UENF e na UFF entre os anos de 2013 a 2015, partindo-se do pressuposto de que para o curso de maior concorrência, a opção pela cota é um fator de extrema relevância para o acesso, contudo para o curso de menor concorrência, o candidato não necessariamente precisaria optar pela cota, contudo essa opção foi realizada, o que o levou a fazê-la?

Nessa perspectiva, realizou-se a coleta dos dados, junto a UENF e a UFF para investigar o curso de maior e menor concorrência em cada uma das universidades, o qual foi feito por meio de acesso direto as secretarias de graduação das instituições, os departamentos de serviço social, os sites das universidades, dentre outros, a fim de obter os dados dos alunos ingressos e contatá-los posteriormente, para a realização da entrevista. No período analisado, o curso de maior e menor concorrência para ingresso na UENF foram os bacharelados em Engenharia Civil e Ciências Sociais, já na UFF foram os bacharelados em Psicologia e História.

Findada a análise diagnóstica da pesquisa, deu-se prosseguimento à coleta de dados com os sujeitos-objeto da mesma, a qual contou como técnica ou instrumento para a coleta dos dados, a utilização de entrevista, que segundo Gil (2008) é uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais para coletar dados, em que psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de questões relacionadas à humanidade, valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnósticos e orientação.

Sendo assim, valeu-se da entrevista como procedimento no trabalho de campo, a qual, sua utilização justifica-se na perspectiva, de que por meio dela, o pesquisador se apresenta frente ao pesquisado, valendo-se de perguntas formuladas com o objetivo da obtenção dos dados que interessam à investigação, consistindo, portanto, em uma forma de interação social, na busca da obtenção de informes contidos nas experiências dos atores sociais, no qual os depoimentos não significam uma conversa despreziosa e neutra, já que são inseridas como forma de angariação de fatos relatados pelos entrevistados, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, experimentadores de uma determinada realidade, a qual encontra-se em foco na investigação (GIL, 2008; MINAYO, 2010).

No trabalho em questão, a utilização da entrevista encontrou relevância também, como metodologia na coleta de dados objetivos e subjetivos, porquanto, de acordo com Minayo (2010), se caracteriza por uma comunicação verbal, a qual reforça a importância da linguagem e o significado do discurso. A modalidade de entrevista adotada pela pesquisa foi a do tipo semiestruturada, que tem como atributo um roteiro composto por perguntas abertas e indicadas para estudar um fenômeno com uma população específica, na qual o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto (MANZINI, 2012).

Com isso, a coleta dos dados da pesquisa sucedeu-se por meio de entrevista direcionada aos estudantes ingressos por cotas étnico-raciais na UENF e na UFF no lapso dos anos 2013 a 2015. Para esse intento, formulou-se como proposta 17 (dezessete) questões para compor o roteiro da entrevista com os alunos cotistas das universidades selecionadas,

e aplicação como pré-teste, a qual consistiu em uma prova preliminar do instrumento de aplicação antes de ser aplicado de forma definitiva, cuja finalidade versou em evidenciar possíveis falhas na redação e interpretação das questões. A aplicação do pré-teste foi realizada com sujeitos que detinham um perfil próximo ao grupo pesquisado, em cada uma das instituições investigadas.

Posteriormente ao pré-teste, fez-se a entrevista com o público alvo da pesquisa, cuja análise realizou-se por meio dos depoimentos gravados dos entrevistados, os quais foram todos transcritos para facilitar na análise do material coletado da pesquisa. Em consonância com Bourdieu (2008), a transcrição da entrevista é parte integrante da metodologia do trabalho de pesquisa, a qual não é apenas um ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante, haja vista de que, de alguma maneira, o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista, consistindo em “sentimentos” que são muito importantes na hora da análise, pois mostram muito do informante, permitindo realizar a leitura, bem como analisar as questões atinentes ao assunto pesquisado, contribuindo para o seu entendimento.

Após a coleta dos dados, deu-se prosseguimento a fase de análise, cuja etapa teve como objetivo organizá-los de forma tal que possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Todas as perguntas exigiram respostas abertas, as quais foram fornecidas pelos sujeitos pesquisados de formas diversas, e que constituem o *corpus* de análise. A fim de que essas respostas pudessem ser adequadamente analisadas, adotou-se os pressupostos teóricos do campo da Análise do Discurso (AD) na perspectiva francesa, em virtude de a mesma versar em um dos instrumentos metodológicos bastante coerentes para interpretação da realidade em questão, a qual constitui-se de um *corpus* empírico ou experimental.

Para Caregnato e Mutti (2006), na Análise do Discurso (AD) existe o *corpus* de arquivo e o *corpus* empírico. Em AD, quando o objeto de análise é o material já existente, a saber, documentos, legislação, pronunciamentos em jornais, livros e outros, referem-se ao *corpus* de arquivo; contudo, se o material é construído especialmente para a pesquisa, como por exemplo, entrevista, refere-se ao *corpus* empírico, experimental.

A AD trabalha com o sentido, na busca dos efeitos de sentido relacionados ao discurso, preocupando-se também em compreender os sentidos que o sujeito manifesta no seu discurso. Portanto, o analista ao utilizar a AD precisará realizar uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela composição dos fatores sociais, históricos e ideológicos, produzindo, assim, os sentidos de um discurso ao ser enunciado, o qual não existe *a priori* em um texto, sendo construído gradativamente na interação sujeito-texto. Nessa perspectiva, a pesquisa angariou a fundamentação dos seguintes teóricos: Amossy (2011), Brandão (2008), Maingueneau (1997; 2007; 2008; 2011) e Orlandi (2009) para a compreensão da problemática em destaque, em especial, pelo interdiscurso presente nos depoimentos dos discentes,

Contudo, a aplicação da AD deverá ser complementada por teorias que justifiquem o discurso dos entrevistados, que não constitui-se como neutro, sendo necessária a compreensão de fatores que amparam a construção de estereótipos que implicam formações de identidade(s), bem como de estigmas socialmente construídos que interferem em uma afirmação e reconhecimento de pertencente a essa identidade,

como os construtos identitários de Castell (1999), Goffman (1988) e Hall (2006; 2007), dentre outros para a construção do que é concebido como negro cotista no ensino superior brasileiro.

Foram investigadas junto aos 12 (doze) discentes entrevistados, sendo 6 (seis) da UENF e 6 (seis) da UFF, sujeitos-objeto da presente dissertação, alunos ingressos entre os anos de 2013 a 2015 na UENF e na UFF, cotistas negros, diversas questões, todas em caráter subjetivas, as quais perpassaram por aspectos relacionados à instituição na qual encontravam-se matriculados, curso de graduação, período no qual se encontrava matriculado no curso até o momento em que a entrevista foi realizada, idade, gênero e cidade de origem, os quais encontram-se dispostos no **Quadro 1**.

Quadro 1. Perfil dos discentes entrevistados da UENF e da UFF.

Discentes	Instituição	Curso	Período	Idade	Gênero	Cidade de origem
E1	UENF	Engenharia Civil	7°	22	Masculino	Campos dos Goytacazes/RJ
E2	UENF	Engenharia Civil	5°	24	Feminino	Campos dos Goytacazes/RJ
E3	UENF	Engenharia Civil	3°	20	Feminino	Campos dos Goytacazes/RJ
E4	UENF	Ciências Sociais	7°	21	Masculino	Itaperuna/RJ
E5	UENF	Ciências Sociais	5°	21	Feminino	Itaocara/RJ
E6	UENF	Ciências Sociais	3°	23	Feminino	Rio de Janeiro
E1	UFF	Psicologia	7°	25	Masculino	Campo Grande/ MS
E2	UFF	Psicologia	5°	20	Feminino	Campos dos Goytacazes/RJ
E3	UFF	Psicologia	2°	19	Feminino	Rio de Janeiro
E4	UFF	História	7°	25	Masculino	Rio de Janeiro
E5	UFF	História	6°	21	Feminino	Itaperuna/RJ
E6	UFF	História	3°	19	Feminino	Castelo/ES

Fonte: Elaboração Própria.

Os entrevistados não tiveram os seus nomes divulgados, mantendo, portanto, o sigilo dos mesmos. Assim sendo, estes foram denominados como E1, E2, E3, E4, E5 e E6 no presente trabalho, na composição dos dois grupos, os quais foram compostos de seis discentes entrevistados da UENF e da UFF, sendo esses seis alunos dos cursos de maior e menor demanda no processo seletivo de cada uma das instituições, no período de 2013 a 2015.

Ainda, foi averiguada junto aos entrevistados, qual a cor considerada por eles em consonância com as categorias de classificação adotadas pelo IBGE, se concordava com essa classificação e o porquê, se era como ele/ela realmente se identificava. As respostas serão melhor explanadas ao longo da presente seção, entretanto, de forma sintética, estas encontram-se em exposição no **Quadro 2**.

Quadro 2. Posicionamento dos discentes entrevistados da UENF e da UFF sobre a sua cor¹.

Discentes	Instituição	Curso	Cor em consonância com a classificação do IBGE	Concordância com a classificação do IBGE	Real identificação
E1	UENF	Engenharia Civil	Negra	Sim	Negra
E2	UENF	Engenharia Civil	Parda	Sim	Parda
E3	UENF	Engenharia Civil	Negra	Sim	Negra
E4	UENF	Ciências Sociais	Negra	Sim	Negra
E5	UENF	Ciências Sociais	Negra	Sim	Negra
E6	UENF	Ciências Sociais	Negra	Sim	Negra
E1	UFF	Psicologia	Negra	Sim	Negra
E2	UFF	Psicologia	Negra	Sim	Negra
E3	UFF	Psicologia	Parda	Não se posicionou	Negra
E4	UFF	História	Parda	Sim	Parda
E5	UFF	História	Parda	Sim	Parda
E6	UFF	História	Negra	Sim	Negra

Fonte: Elaboração Própria.

Averiguaram-se também os posicionamentos dos entrevistados sobre a Política de cotas para negros no ensino superior, qual era a opinião dele/dela sobre a política e se a mesma era eficaz na sua concepção e em sua opinião, o Porquê da opção pelo ingresso na modalidade cotas, se atualmente faria a mesma opção, como ele se percebia perante os seus colegas, professores e a universidades como um todo, se já havia sido vítima de racismo ou injúria racial no âmbito acadêmico, quais personalidades negras influentes, célebres e reconhecidas socialmente por seus trabalhos ele/ela conhecia, se ele/ela acreditava que a política de cotas poderia ser um caminho para uma sociedade mais justa, no sentido da garantia de direitos a todos e se na opinião dele/dela, a política de cotas étnico-raciais atendia as demandas dos estudantes negros. Os discursos enunciados em respostas as questões propostas na entrevista, constituem o *corpus* empírico do presente trabalho.

Ratificando a hipótese de que poderia prevalecer nos discursos dos estudantes cotistas, a questão da autodeclaração justificada como justiça social ou distributiva e não afirmação de identidade. Percebeu-se que a resposta foi praticamente a mesma para todos os entrevistado, nas duas universidades, a UENF e a UFF, em que ambos os entrevistados, de forma predominante, consideraram a política como uma questão de dívida histórica, justiça social em que o elemento afirmação de identidade pouco foi evidenciado e quando ressaltado, não foi capaz de superar a questão da justiça social, acesso a um bem, ficando em segundo plano, relacionado a outros aspectos (Quadro 3).

Quadro 3. Posicionamento dos discentes entrevistados sobre a Política de Cotas étnico-raciais.

Discentes	Instituição	Curso	Posicionamento quanto à eficácia da Política de Cotas étnico-raciais	Motivo da opção pela cota para ingresso na instituição	Atualmente faria a mesma opção pela cota
E1	UENF	Engenharia Civil	<ul style="list-style-type: none"> - É importante para a redução da desigualdade social; - É uma medida muito fraca, precisando de políticas de contrapartida com metas claras visando a redução das desigualdades sociais; - Mas, considero a política como válida. 	- No momento a nota não dava para ampla concorrência.	-Sim
E2	UENF	Engenharia Civil	<ul style="list-style-type: none"> - Ajuda a ingressar no ensino superior, mas não é uma forma justa, pois causa a desvalorização do cotista; - Tem sido eficaz para o acesso, mas não para a permanência. 	-Pela facilidade, porque achei que seria mais fácil do que ingressar por ampla concorrência.	-Sim
E3	UENF	Engenharia Civil	<ul style="list-style-type: none"> - Eficaz no sentido de possibilitar o acesso; - Ineficaz no quesito autodeclaração, que não é um sistema eficaz de comprovação da cor, havendo fraudes e ocultando a finalidade da ação afirmativa. 	-Porque eu sou negra, e também pelo curso ser muito concorrido e a nota de corte ser menor para cota.	-Sim

E4	UENF	Ciências Sociais	<p>-A percepção da eficácia se dá quando há ciência dos estudos sobre a política;</p> <p>- A questão da cota é de igualdade de oportunidade e não exclusão por mérito;</p> <p>- Tem que aumentar a quantidade de negros no ensino superior, somada a uma política de assistência, que já acontece, no entanto ainda de forma incipiente, no sentido de possibilitar a permanência e conclusão do curso.</p>	<p>-Primeiro por causa da minha afirmação como negro, pois na seleção passei em primeiro lugar na classificação geral, portanto não precisava da cota para ingresso. Mas a opção se deu também em virtude da minha condição social e como conhecia a Lei como cotista teria direito a Bolsa Cota Auxílio, me auxiliando nos custeios com o curso.</p>	-Sim
E5	UENF	Ciências Sociais	<p>-Tem sido bastante eficaz, mas sozinha não é suficiente, principalmente no quesito permanência do aluno na instituição;</p> <p>-E necessário um conjunto de assistência que ainda é falho na instituição;</p> <p>- A política é uma porta de entrada para o negro pobre na universidade;</p> <p>-Ajuda no acesso, mas tem outras barreiras, como a permanência.</p>	<p>-Porque não quis arriscar por ampla concorrência, disputando a vaga com alunos que tiveram uma melhor formação na educação básica.</p>	-Sim
E6	UENF	Ciências Sociais	<p>-Não tem sido eficaz, por conta da autodeclaração, o que permite a entrada de quem não poderia ser contemplado pela política.</p>	<p>-Por causa da minha realidade de desigualdade social, colocando-me em desvantagem com outros alunos que cursaram a educação básica em escolas privadas.</p>	-Sim
E1	UFF	Psicologia	<p>-Concordo com a política por conta da realidade social;</p> <p>-A política ainda não é eficaz no sentido de maior representatividade do negro na universidade;</p> <p>-Se houver o aumento do percentual de vagas para cotistas por parte do governo, a política será eficaz.</p>	<p>-Porque talvez não fosse conseguir por ampla concorrência.</p>	-Sim

E2	UFF	Psicologia	- Concordo com a política; - acho que tem sido eficaz.	-Porque por cota a minha chance de ingresso seria maior do que por ampla concorrência.	-Sim
E3	UFF	Psicologia	-Acho que é importante, porque está dando oportunidade para quem antes não tinha, para quem já vem com um histórico social desde então desfavorável.	-Por conta da nota obtida no ENEM, que não foi tão alta e, também, pelo fato de eu me identificar como negra.	-Sim
E4	UFF	História	- Eficaz, acho que nem sempre; - inclusão social vai além de colocar o aluno nos bancos universitários; -A tão idealizada inclusão social nem sempre acontece, pois são diversos os fatores que interferem na nossa permanência no curso.	-A minha nota até daria por ampla concorrência, mas não quis arriscar, porque História sempre foi o meu sonho.	-Sim
E5	UFF	História	-é importante por conta da dívida histórica, mas sozinha a política não é suficiente; -E necessário a associação de outras questões como políticas e programas de assistência aos cotistas na universidade.	-pela renda da minha família que se enquadrava, pela cota ser um direito meu, devido ao histórico familiar de descendente de negros.	-Sim
E6	UFF	História	-Eu sou a favor das cotas porque tem a questão da dívida histórica e tudo mais; -Acho que é importante a abertura de espaços da universidade que sempre foi muito elitizada, para o negro; -É importante para o ingresso, mas precisa haver formas de erradicar a evasão dos alunos negros; -Precisa haver uma reforma na política de cotas para evitar as fraudes, sobretudo na questão da autodeclaração; -Acho eficaz, mas não totalmente, porque ainda há um número pequeno de negros nas universidades.	-Porque eu acho importante ingressar e ter orgulho de afirmar que estou ocupando um lugar que é meu por direito. Portanto, não teria motivos para ingressar por ampla concorrência.	-Sim

Fonte: Elaboração Própria.

Conforme ressaltado por Brandão (2011) foi notória na pesquisa uma formação ideológica, ou seja, um conjunto de atitudes e representações, que consistem em imagens que os depoentes têm sobre si mesmos e o assunto em pauta, cujas atitudes, representações, imagens estão relacionadas com a posição social de onde os sujeitos se encontram e discursam, sinalizando as relações de poder que são estabelecidas entre a sua concepção como sujeito, as quais são expressas quando interagem entre si, evidenciando uma formação ideológica escravagista que exerce influência interna e externa (**Quadro 4**).

Quadro 4. Posicionamento e percepção dos discentes entrevistados acerca da sua assunção como cotista e negro.

Discentes	Instituição	Curso	Assunção como cotista na universidade	Percepção como negro/a no ambiente acadêmico	Já foi alvo de racismo ou injúria racial no ambiente acadêmico
E1	UENF	Engenharia Civil	-Sim -	Não percebo tratamento diferente, mas sinto que o sistema de cotas não é bem aceito na universidade.	- Não
E2	UENF	Engenharia Civil	-Sim -	Nunca entrei nesse âmbito de percepção de diferenças	-Não
E3	UENF	Engenharia Civil	-Sim -	Como uma aluna normal. Entretanto, percebo que o ingresso de negros nas universidades ainda é ínfimo.	-Não
E4	UENF	Ciências Sociais	-Sim --	Não tive tanta dificuldade de me inserir, porque talvez já tenha vindo um pouco calejado por conta de ter estudado no IFF.	-Sim
E5	UENF	Ciências Sociais	-Sim -	Eu resisto aqui dentro. Como a maioria dos alunos negros e pobres da universidade	-Não
E6	UENF	Ciências Sociais	-Sim, mas antes de conhecer sobre a política tinha vergonha e não me assumia como cotista.	-Sim, mas não pela cota. Sinto uns olhares, alguns comentários, que podem ser interpretados como	- Sim

				racismo.	
E1	UFF	Psicologia	-Sim	- Como alguém que apesar de ser cotista, se dá muito bem nos aspectos de aprendizagem.	- Não
E2	UFF	Psicologia	-Não	- Uma aluna como outra qualquer, igual a todos.	
E3	UFF	Psicologia	-Sim	- Normal, como os demais alunos.	- Não
E4	UFF	História	-Sim	- Como todos os outros alunos. Não sou tratado com diferença	-Não
E5	UFF	História	-Sim	- percebo diferenças com relação aos conhecimentos da educação básica, pois a maioria dos meus colegas estudou em escolas particulares, e eu, em públicas.	-Não
E6	UFF	História	-Sim	-percebo que nos negros, somos poucos aqui dentro. Não há representatividade aqui dentro, nem mesmo de professores e funcionários negros. Até agora só tive aula com um professor negro, e acredito que ele seja o único aqui dentro.	-Não, mas já ouvi alguns termos pejorativos, que busco sempre corrigir.

Fonte: Elaboração Própria.

Evidenciou-se também, a questão do assujeitamento ideológico, quando os cotistas negros trouxeram para o interdiscurso a voz de que as cotas são eficazes, contudo, com ressalvas: “É um processo, uma etapa” (BENITES; MOURA, 2012). No assujeitamento ideológico desaparece a autonomia do indivíduo, autor de uma enunciação, e prevalece o papel do portador de um enunciado. Os alunos em questão foram portadores de vozes que admitiram as cotas, não obstante, estas não têm sido eficazes no sentido de promover uma seguridade para os egressos no mercado de trabalho, ressaltando a questão da Bolsa Cota Auxílio como elemento fundamental para manutenção dos cotistas na universidade (**Quadro 5**).

Quadro 5. Posicionamento dos discentes entrevistados sobre personalidades negras influentes e acerca da eficácia da Política de Cotas étnico-raciais.

Discentes	Instituição	Curso	Personalidades negras que lhes influenciam	Opinião sobre a política de cotas ser um caminho à promoção de direitos a todos	Posicionamento acerca da eficácia da política de cotas no quesito atendimento às demandas dos cotistas negros nas instituições de ensino superior
E1	UENF	Engenharia Civil	- Sim	- Acredito que pode ser um caminho para uma sociedade mais justa. Contudo, deveriam existir políticas cometas mais claras que fizesse a sociedade evoluir de modo a não precisarmos mais de cotas, chegássemos ao nível de equidade social.	- Eu não sei se atende, porque é muito pequeno o número de negros na universidade e no curso.
E2	UENF	Engenharia Civil	- Sim	- Eu não acredito que seja a garantia, mas por meio daqueles que conseguirem se manter na universidade e se formarem, as coisas começarão a mudar para essas pessoas. O que para mim colocando os prós e contras da política, tem o fator positivo que é a oportunidade sendo dada, apesar de achar que não é a melhor forma, é o que temos até alcançarmos uma educação de qualidade para todos.	- Não atende, porque tem muita gente que precisaria entrar e não há vagas.
E3	UENF	Engenharia Civil	- Sim -	- Pode ser uma das formas de alcançar a equidade.	- Atende em partes, porque por mais que o cotista ingresse e tenha a bolsa cota auxílio, muitos não conseguem permanecer e se

					manter na universidade devido a sua situação econômica, deveria haver uma assistência maior para os cotistas.
E4	UENF	Ciências Sociais	- Sim -	Claro que sim. É O princípio que rege a afirmação da política de cotas no Brasil, o da oportunidade.	-Atende em partes. Facilita no acesso, mas o racismo vai além do acesso, pois mesmo depois de formado, o negro encontra barreiras no momento da disputa uma vaga no mercado de trabalho.
E5	UENF	Ciências Sociais	- Sim -	Eu acho que é um começo, mas muito pequeno, sendo um caminho muito longo a ser traçado dentro da e por meio da academia, a começar pelo acesso. É um pequeno passo, mas de grande importância.	- Em partes sim, mas é algo bastante complexo que perpassa desde denúncias com relação à autodeclaração, auxílio aos cotistas, preconceitos, dentre outros.
E6	UENF	Ciências Sociais	- Sim	Sim, mas se mudar, por exemplo, o sistema de autodeclaração.	-Não atende as demandas dos estudantes. Esta contempla um pouco a questão do acesso.
E1	UFF	Psicologia	- Sim	- Sim	- Ainda não atende, mas acredito que possa atender no futuro.
E2	UFF	Psicologia	- Sim	- Sim, mas não sozinha. Deveria ser trabalhada mais a Educação Básica.	- Atende, mas acho que poderia ser melhor, no sentido de dar uma assistência maior aos cotistas.
E3	UFF	Psicologia	- Não	-Sim, acredito que é importante.	-Depende. Atende, mas não plenamente. Com o passar do tempo eu percebo que o número de cotistas negros aqui só vem diminuindo.
E4	UFF	História	- Sim	-Sim, acredito. Mas não é a solução ainda, porque o problema é bem maior do que cota.	- Eu acho que ainda não chegou a atender tanto, porque ainda tem falhas no sistema, mas é um caminho para a igualdade de direitos, porque muitas coisas

				foram modificadas.
E5	UFF	História	- Sim	- Sim, mas precisa estar associada a outras políticas para que não seja necessário ter cotas para a vida toda. - Atende em partes, porque ainda é muito pequeno o número de negros nas universidades, tanto alunos quanto, professores, funcionários e acadêmicos de forma geral.
E6	UFF	História	-Não	- Sim. Com certeza! Possibilitando o acesso, vai permitir que mais negros possa ingressar nas universidades. - Não atende muito, porque ainda somos muito poucos aqui na universidade. - Tem também a questão das bolsas para assistência aos cotistas e promoção da permanência na instituição, cuja seleção não leva em consideração apenas os carentes.

Fonte: Elaboração Própria.

Ao longo dos depoimentos dos cotistas entrevistados, sobretudo nas três últimas questões sintetizadas no **Quadro 5**, a questão do acesso encontra-se em desenvolvimento satisfatório, o que representa, na opinião dos cotistas, a eficácia da Política de Cotas. Entretanto a política ainda não conseguiu alcançar a permanência dos cotistas na instituição e possibilitando a conclusão do curso de graduação, o que demanda uma ação conjunta, visando estratégias que culminem na permanência dos cotistas na instituição, dentre estas, encontram-se a Bolsa Cota Auxílio na UENF e as bolsas de apoio aos estudantes carentes na UFF.

No concerne à Bolsa Cota Auxílio na UENF, verificou-se mediante os depoimentos dos entrevistados, que estas atuam como um elemento atrativo para os sujeitos contrários à Política de Cotas e que não têm o perfil para serem cotistas. Entretanto, estes estão conseguindo ingressar por para negros na instituição e recebendo o benefício da Bolsa Cota Auxílio, o que na concepção dos cotistas entrevistados, vagas estão sendo ocupadas por quem de fato, não teria direito a elas.

Já na UFF, de acordo com os cotistas entrevistados, discentes da instituição, o processo de seleção deveria ser da forma como acontece nas universidades estaduais, onde os estudantes cotistas têm a Bolsa Cota Auxílio assim que ingressam na universidade, logo no ato da matrícula, prosseguindo com esta até a conclusão do curso de graduação.

A partir dos depoimentos dos discentes entrevistados da UFF, as bolsas são disputadas de forma conjunta com todos os alunos da instituição, o que para eles, este processo de concessão de bolsas deveria ser mais criterioso, em perspectiva de amparar os alunos carentes, principalmente os ingressantes por cotas, trazendo como consequências desse processo para a UFF, desigualdades e casos de evasão de cotistas, sobretudo daqueles que vêm de outras cidades, estados e regiões para estudar em Campos dos Goytacazes.

Mediante a análise nas duas realidades institucionais, foi possível a constatação da tensão existente entre o direito de uns e o direito de todos, na demanda dos estudantes no sentido de que há um conflito fortemente presente no depoimento deles, que mesmo supostamente vivendo em harmonia a política de cotas não é bem aceita no ambiente acadêmico, evidenciando as relações simbólicas de poder e o estabelecimento de lugar social a ser ocupado pelo negro, construído no imaginário social desde a abolição e o pós-abolição, principalmente com a pouca representatividade da população negra dentro das academias, ocupando os cargos mais visados em grandes empresas, como célebres e intelectuais socialmente reconhecidos.

Foi pretensão, ainda, analisar se existia afinidade entre as demandas dos estudantes e as propostas da política focalizada para os autodeclarados negros carentes. Evidenciou-se o demérito por meio das formações discursivas dos sujeitos da pesquisa, sobressaindo um ethos culturalmente construído da identidade do ser negro no Brasil como demérito, fortalecendo a formação discursiva de não querer ser parte desse grupo, bem demarcado no interdiscurso ao não se assumir como negro em alguns depoimentos. O poder simbólico e social sobre o lugar do negro na sociedade presentes nos seguintes discursos: “esse lugar não é seu negro”; “o que você está fazendo aqui? Está tirando o meu holofote”; “A gente resiste aqui dentro”; “Eu sou mais branca do que a maioria da minha família”, dentre outras.

Destarte, pode-se considerar por meio desta e dos critérios propostos como investigação, que a questão do social e do econômico da política de cotas sobressaiu nos depoimentos dos entrevistados, contudo no que concerne a autoafirmação do negro, no sentido de proporcionar um empoderamento da sua identidade e do seu lugar social, ainda não foi bem trabalhada pela política, ratificando a questão de uma identidade positivada ainda carente de promoção por justiça cultural.

Referências

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do caso UENF**, 2006.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. **Políticas Públicas de Acesso ao Ensino Superior: avançando na Análise da Política de Cotas com a utilização do Enem/Sisu na UENF**. – Revista interscienceplace Edição 25, volume 1, artigo nº 3, Abril/Junho 2013.

_____. **Brasil e Identidade Afrodescendente: Uma questão contemporânea**.

Revista Interscienceplace, Edição 27, volume 1, artigo nº 4, Outubro/Dezembro, 2013.

AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BENITES, Marcello Riella; MOURA, Sérgio Arruda. **Cotas raciais na Universidade: O Discurso dos Ministros do STF fragmentado na divulgação midiática**. Cadernos do CNLF, Vol. XVI, no 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF, pp. 414-425, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2a edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o discurso**. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf. Acesso em: Ago.2015.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso Versus Análise de Conteúdo**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>. Acesso em: Jan.2017.

CASTELLS, Manuel (1942). **O poder da Identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

HARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004. (Título original: Dictionnaire D' Analyse di Discours).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103133.

HERINGER, Rosana. **Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil**. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/download/3184/2786>. Acesso em: Jan.2016.

HERINGER, Rosana. **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil** / Orgs. Marilene de Paula, Rosana Heringer. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

MACHADO, Elielma Ayres. **Acompanhamento e monitoramento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. *Desigualdade e Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 139, p. 139-160, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A propósito do ethos**. In: Motta & Salgado (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky: revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3 edição, 1997.

MANZINI, Eduardo José. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/download/18577/10219>. Acesso em: Ago.2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso - Princípios & procedimentos**. 8^a.ed.Campinas: Pontes, 2009.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA AÇÃO AFIRMATIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Souza, Sawana Araújo Lopes de¹

RESUMO

O diálogo intercultural e as relações étnico-raciais precisam ser problematizados no espaço escolar para que possam contribuir para a valorização das práticas culturais existentes em nosso país. Estamos vivenciando um momento de retrocesso e de perdas dos direitos sociais, no qual o debate intercultural e das relações étnico-raciais se torna necessário e, ao mesmo tempo, representa uma ação afirmativa. Entendemos que uma ação torna-se afirmativa quando está inserida e combate algum ato discriminatório que possa existir no cotidiano da nossa sociedade. Esse combate à discriminação racial e a busca de um diálogo intercultural estão ratificados em alguns documentos como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9.394/1996), no art. 37 das Diretrizes da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 04/2010). Já os documentos que regulamentam a política educacional para a educação infantil, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), ratificam também acerca da importância da discussão intercultural e das relações étnico-raciais desde a educação infantil. Entendemos que o debate intercultural e das relações étnico-raciais precisa ser cada vez mais problematizado no espaço escolar entre aqueles que estão em processo de formação, bem como entre aqueles que estão contribuindo na formação dos alunos. Além disso, este processo não se caracteriza por ser verticalizado, mas unilateral e construído, diariamente, no cotidiano escolar. Esta afirmação se justifica, pois temos livros didáticos, brinquedos e brincadeiras que valorizam as diferentes culturas e que a cada dia buscam o seu espaço nas escolas. Neste sentido, o presente trabalho visa refletir sobre como as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural estão sendo problematizados na educação infantil. Justificamos que esta temática deve ser inserida na educação infantil devido à heterogeneidade de culturas que estão reivindicando o seu espaço no cotidiano e, além disso, também apontamos que esses debates devem primar pela convivência entre si e com as demais culturas. Para atingir o objetivo proposto nos fundamentamos em pesquisadores como Quijano (2005), Ballestrin (2013), Santos (2010) e Walsh (2010), que estudam sobre o diálogo intercultural além de Gomes (2010), que investiga a respeito das relações étnico-raciais. Utilizamos, ainda, as considerações de Janssen Silva, Ferreira e Delma Silva (2013), que escrevem acerca do diálogo intercultural e as relações étnico-raciais. Este trabalho está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento iremos conceituar as temáticas das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural e em seguida iremos explicar como a temática em estudo se torna uma ação afirmativa para o campo da educação e, por último, iremos convergir essa discussão para o campo da educação infantil. Concluímos que o debate intercultural e das relações étnico-raciais deve ser inserido desde a educação infantil para que possamos averiguar o reconhecimento das culturas e ao mesmo tempo buscar valorizá-las no cotidiano escolar. Este debate representa uma ação afirmativa porque concebe o combate às práticas discriminatórias e o trabalho pedagógico de valorização da identidade racial. Portanto, entendemos e defendemos, neste trabalho, que as práticas culturais são necessárias para que tenhamos concretamente nossa identidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais; Diálogo intercultural; Educação Infantil.

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Pedagogia pela UFPB. E-mail: sawana.lopes@gmail.com

INTRODUÇÃO

As relações étnico-raciais e o diálogo intercultural constituem uma discussão cada vez mais necessária nas políticas educacionais e, por sua vez, na educação infantil. Entendemos que esse processo é lento e requer articulação entre a família e a escola. Mas, ao mesmo tempo, esse método se torna necessário, pois a nova cultura que está sendo formada com a criança pequena precisa ser fortalecida e consolidada nesse sujeito.

A interculturalidade e as relações étnico-raciais estão presentes no cotidiano das escolas através de uma prática dos docentes ou por meio dos materiais didáticos utilizados por esses profissionais no cotidiano escolar. Com base nas justificativas acima, percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas. Percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas.

Neste sentido, a interculturalidade se apresenta como pauta de discussão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9.394/1996) no art. 37 da Resolução CNE/CP nº 04/2010 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O sétimo artigo da Resolução nº 02/2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, afirma que: “[...] a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural [...]” (BRASIL, 2015, p. 5). Já, o art.8º das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (Resolução CNE/CP nº 5/2009) se refere: “[...] a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes [...]” (BRASIL, 2009, p. 2).

O presente trabalho visa refletir sobre como as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural estão sendo problematizados nas escolas e, por sua vez, na educação infantil. Sendo assim, está estruturado em três momentos: em uma primeira etapa iremos traçar a metodologia adotada para que realizássemos este estudo. Em seguida, conceituamos sobre as relações étnico-raciais e a interculturalidade e no segundo momento iremos trazer essa discussão em articulação com a educação infantil. Por último, serão apresentadas as considerações finais.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa e documental. Segundo Minayo (2013, p. 23) a pesquisa qualitativa define-se pela “[...] empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Desse modo, é também utilizada para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias”. Com base nisso, esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, haja vista que as informações que serão analisadas, referentes à educação das relações étnico-raciais, não serão, necessariamente, mensuráveis.

Portanto, uma investigação científica cuja base metodológica, a exemplo da presente texto, seja constituída por documentos, faz-se a partir de uma seleção das principais categorias de análise que estejam em conformidade com o objeto de estudo. O estudo desenvolvido foi baseada na interculturalidade e nas relações étnico-raciais na educação infantil.

3. ANALISANDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INTERCULTURALIDADE NAS ESCOLAS

A interculturalidade e as relações étnico-raciais nas escolas são de fundamental importância devido às culturas que clamam e lutam por seu reconhecimento na prática docente. A discussão sobre esses conceitos precisa estar inserida nas escolas de forma equiparada, sem sobreposição e sem nenhum nivelamento entre os sujeitos a fim de que seja possível promover o seu reconhecimento no espaço escolar. Moreira e Candau (2003, p. 161) afirmam que “[...] a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto [...]”. Segundo Candau e Russo (2010, p. 158) a interculturalidade implica que o conhecimento das “[...] diferentes línguas foi o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas”. Entende-se que cada sujeito possui a sua cultura caracterizada por suas particularidades e singularidades; sendo assim, para inserir-se na sociedade, tal cultura necessita de uma interação com outras culturas. Nesse sentido, a educação infantil é uma etapa da educação básica que representa um espaço de formação para que a criança construa com o professor a sua cultura e aquelas dos demais.

Walsh (2010, p. 151) estabelece um diálogo sobre os diferentes tipos de interculturalidade funcional e crítica. A interculturalidade funcional consiste em “[...] *diminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones sócio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes [...]*”. Entendemos que este tipo de interculturalidade busca refletir a respeito das questões da identidade, sem interferir nas relações de poder. No nosso caso, as relações étnico-raciais precisam ser problematizadas no espaço escolar, conforme está ratificado nos documentos, mas não podem abordar tal temática sob a perspectiva das relações de poder.

Enquanto a interculturalidade crítica, segundo a mesma autora, caracteriza-se por ser “[...] *una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedade democrática que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales [...]*” (WALSH, 2010, p. 152). Neste sentido, justificamos e adotamos neste trabalho a interculturalidade crítica, pois procuramos compreender como está sendo construída, com base em um

estudo bibliográfico e no debate das relações étnico-raciais e da interculturalidade. Neste sentido, Janssen Silva, Ferreira e Delma Silva (2013, p. 257) salientam que o debate intercultural representa uma “[...] estratégia e princípio da construção do pensamento outro, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do eurocentrismo”. Conforme Janssen Silva, Ferreira e Delma Silva (2013), este debate precisa ser construído pela sociedade, pois temos uma heterogeneidade de culturas no espaço escolar que clamam por sua inserção nas escolas. Além disso, a interculturalidade crítica proposta e traduzida por Silva e Santiago (2010, p. 85 *apud* WALSH, 2010, p. 78) afirma que:

[...] o reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores.²

Precisamos analisar que existem nas escolas diferentes culturas, que cada um/uma possui uma língua, hábitos que são repassados entre as gerações, dentre outras características culturais que precisamos implementar no cotidiano escolar. Dessa forma, cada cultura precisa dialogar entre si e com as demais culturas para que se faça presente nesse espaço de formação. Neste sentido, o diálogo se torna vital nesse processo de construção intercultural e das relações étnico-raciais, porque os diferentes sujeitos que dialogam entre si contribuem para a construção de uma nova cultura. Com isso, precisamos quebrar o paradigma de que a cultura eurocêntrica ainda é hegemônica na escola. A visibilidade das culturas tidas como “minoritárias” deve ser ressaltada no cotidiano escolar e não apenas em datas comemorativas. A busca pela valorização cultural se torna o principal desafio para o diálogo intercultural e para as relações étnico-raciais.

Com isso, percebe-se que para a implementação de uma educação pública humanizadora que valorize a cultura do outro, torna-se imprescindível um debate que esteja em consonância com as necessidades dos espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como uma organização social, democrática e permeada de relações interpessoais. Além disso, a escola é considerada culturalmente heterogênea, pois, presencia-se uma diversidade de culturas que ora lutam por sua permanência ora reivindicam seu espaço nas escolas. Quijano (2005, p. 16) assevera que “[...] reconhecer nossa experiência histórica [...]. Esse deve ser um exercício diário nas escolas e em um diálogo intercultural”. Assim, ratifica-se a importância desse estudo nas escolas a fim de que haja a socialização e democratização do debate no campo escolar.

Essa cultura deve ser construída e (re)construída a partir da realidade da criança e da sua relação com a família e a escola, tendo em vista que essa criança pequena está em formação e em desenvolvimento psicossocial. Daí, a importância de conhecer a sua realidade cultural e principalmente lutarmos pela valorização cultural a partir da relação escola-família e da relação da criança pequena com o que está ao seu redor para que haja um processo de conscientização e reflexão acerca das temáticas em discussão no atual contexto político-social.

O trabalho educativo na perspectiva intercultural e das relações étnico-raciais busca efetivar uma política igualitária entre as raças, bem como uma política que aborde a miscigenação entre as diferentes culturas. Entendemos que esta não é uma busca

2 Traduzido por Silva e Santiago (2010).

imediate, mas que precisamos persistir, reivindicar e implementá-la no cotidiano escolar. Assim, Lopes (2016, p. 21) sinaliza que:

[...] precisa-se reconhecer que essa política deve promover a igualdade entre as raças. Sendo assim, um diálogo acerca da miscigenação racial torna-se um dos caminhos para que essa igualdade seja efetivada nos espaços escolares e não escolares. (LOPES, 2016, p. 21).

A educação intercultural é um debate contemporâneo e necessário ao ambiente escolar devido à heterogeneidade de raças presentes no Estado e, sobretudo, na sociedade. Desse modo, o Estado assume como função social o papel de unificar e articular as diferenças, a fim de que os diferentes conhecimentos sejam inseridos no ambiente escolar. Desse modo, Santos (2010, p. 447) afirma: “[...] a troca ocorre entre diferentes saberes que refletem diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes e, em grande medida, incomensuráveis”.

Um dos meios para atingir a interculturalidade faz-se através de discussões sobre o sujeito que está se formando nas escolas. Partindo dessa premissa, de acordo com Rifiotis (2007), aponta-se como possibilidade um “sujeito de direito” e um “direito de sujeito”. O primeiro constitui-se pela responsabilidade do Estado em garantir meios jurídicos para a implementação dessas discussões na comunidade escolar. Um exemplo disso é a Lei nº 10.639/2003³, que torna obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar brasileiro. Outra conquista é a Lei nº 11.645/2008⁴, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e particulares. O segundo termo utilizado por Rifiotis (2007) dessas leis no ambiente escolar para que as mesmas sejam cada vez mais efetivadas nas escolas brasileiras.

Com isso, a interculturalidade se dá pelas forças polarizadas representadas pelas diferentes culturas que se mesclam para se efetivarem. Portanto, contornar esse diálogo com os diferentes sujeitos que constituem as escolas torna-se um desafio diante da cultura hegemônica branca que, ainda, predomina em nossas escolas.

Santos (2010, p. 461) afirma sobre a necessidade de um diálogo intercultural que consiste em um “[...] processo de negociação aberto e explicitamente político, que progride por vias de conflitos e consensos segundo regras mutuamente acordadas”. Logo, o diálogo se torna um elemento fundamental para a implementação da interculturalidade nas escolas para que os diferentes sujeitos que a compõem tenham um denominador comum. A citada categoria precisa ser um meio de intervenção e problematização nas escolas a fim de que, a partir da sua discussão, busque a implementação das pluralidades culturais nas escolas.

Portanto, é necessário que a interculturalidade esteja cada vez mais presente na comunidade escolar para que as diferentes relações de grupos sociais estabeleçam nexos com a prática educativa postulada nos preceitos da ação, projetos e processos. Conclui-se que a interculturalidade na qual se pauta esta pesquisa está baseada nos princípios da igualdade e diferença, na necessidade de cada indivíduo de se voltar

3 A lei nº 10.639/2003 ratifica que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” [...]” (BRASIL, 2003, p.1).

4 A lei nº 11.645/2008 assevera que “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” [...]” (BRASIL, 2008, p.1).

para a sua cultura e refletir a sua história, os seus costumes na prática educativa a fim de que os diálogos estejam fortalecidos pelos diferentes sujeitos que compõem o tecido social escolar, conforme Coppete, Fleuri e Stoltz (2012, p. 253) afirmam:

Para que projetos interculturais aconteçam é necessário, entre outros aspectos, articular políticas educativas e práticas pedagógicas comprometidas com o princípio da não discriminação e voltadas à desconstrução de subalternidade, à emancipação e à liberdade; às práticas efetivamente emancipatórias.

Com base nisso, fica evidente a necessidade de se tratar sobre a interculturalidade na educação das relações étnico-raciais e no campo dos direitos humanos para que os diferentes sujeitos tenham vez e voz. Desse modo, o processo articulatório e as práticas pedagógicas requerem um arcabouço cultural para que sejam efetivados no ambiente escolar.

Diante disso, observa-se que cada um possui a sua cultura com as suas particularidades e singularidades, conforme a afirmação de Candau (2008, p. 51): “a hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais”.

Por outro lado, Silva (2007) garante que a educação das relações étnico-raciais deve ser trabalhada pelos docentes, utilizando como metodologia o diálogo e exemplificando as práticas pedagógicas discriminatórias entre os sujeitos que compõem o tecido escolar. Logo, implantar essa igualdade se torna um exercício em que as diferentes raças mesclam-se perante a construção de um país mais justo e igualitário aos seus cidadãos, conforme afirma Silva (2007, p. 490):

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais.

A interculturalidade é um meio que possibilita uma ação pedagógica entre a educação das relações étnico-raciais e a seara dos direitos humanos. Com isso, o processo intercultural deve assegurar as suas diferenças e ser respeitado com as suas particularidades e singularidades.

Com base nisso, as palavras de Silva (2007, p. 498) asseveram que a “visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia de que vivem harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê as diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença”. Corroborar-se com a necessidade em voltar-nos ao outro com as suas diferenças e seus pormenores a fim de que se tenha uma discussão e, posteriormente, a implementação da interculturalidade na comunidade escolar.

A interculturalidade nasceu diante dos movimentos sociais que requisitaram a sua inserção no currículo no qual se busca problematizar com os sujeitos acerca da pluralidade cultural e do senso de justiça. Diante dessa diversidade vivenciada na atual conjuntura educacional:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos

saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos [...], favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades 'outras'. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Devido a essa necessidade, os dispositivos jurídicos representados pelas leis, documentos internacionais, nacionais, estaduais e municipais garantem os meios para a implementação da interculturalidade nas escolas. Diante disso, um dos caminhos para a sua existência dá-se por meio da formação de professores, bem como de materiais.

Portanto, a interculturalidade para e além da educação das relações étnico-raciais e dos direitos humanos visa ao fortalecimento dos discursos que desafiem o *status quo* de preconceito, discriminação e marginalização cultural. Com isso, torna-se preciso que cada educador troque conhecimento com o seu educando acerca da cultura do outro, bem como estimule a interação entre culturas, pois é devido a esse intercâmbio que se contribui para a formação da identidade brasileira.

A pesquisa desenvolvida visa contribuir para o fortalecimento da interculturalidade dos sujeitos para que as culturas estejam cada vez mais presentes nas discussões na comunidade escolar.

Por outro lado, a interculturalidade para o campo dos direitos humanos dá-se, segundo Coutinho (2007), pelo fato de que “ensinar direitos humanos é realizar direitos humanos na cidadania (direito a ter direito), alfabetizando todos os brasileiros”. Diante disso, o Estado deve pautar-se nas diferentes culturas existentes as quais devem ser problematizadas pela comunidade escolar, para que não ocorra a sua subordinação aos interesses do mercado, ou seja, uma política do “adestramento” cujo benefício não seja o capital produtivo humano.

No próximo item iremos aprofundar a diálogo das relações étnico-raciais e da interculturalidade na educação infantil.

4. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM BREVE DIÁLOGO

Dialogar sobre a interculturalidade e as relações étnico-raciais na educação infantil torna-se uma problemática recorrente e necessária para as políticas educacionais, pois todos os dias verificamos uma série de (re)significações culturais e que, ao mesmo tempo, contribuem para a construção de uma nova cultura.

Essa nova cultura é uma recente conquista para a educação infantil, pois por muito tempo ela foi invisibilizada pela nossa história (SARMENTO, 2007). Neste sentido, Sarmiento (2007, p. 26, grifo do autor) aponta a respeito da “[...] inexistência do ‘sentimento da infância’ até ao dealbar da modernidade [...]”. Além disso, esse mesmo autor sinaliza que a infância significa aquele sujeito que não emite uma palavra. Dessa forma, concordamos com o presente autor e, ao mesmo tempo, ressaltamos sobre a necessidade de darmos notoriedade às crianças pequenas em nossos estudos.

Em busca dessa visibilidade torna-se necessário um diálogo com os estudos pós-coloniais, pois justificamos que esta corrente visa dar destaque aos sujeitos que foram marginalizados da história, a exemplo das crianças e dos negros. Assim, Ballestrin (2013, p. 90) afirma que as correntes pós-coloniais caracterizam-se por ser uma “[...] alude a situações de opressão diversas, definidas a partir de fronteiras de gênero,

étnicas ou raciais [...]”. Entende-se que o movimento pós-colonial dá visibilidade aos sujeitos que historicamente foram oprimidos e que através dos movimentos sociais adquiriam destaque nos cenários políticos, econômicos e, sobretudo, educacionais. Sendo assim, baseada nessa justificativa, a presente pesquisa se caracteriza por ser apoiada na perspectiva pós-colonialista.

Santos (2010, p. 28) entende o pós-colonialismo como “um estudo de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais”. Neste sentido, é uma forma de subordinação a qual desmitifica a cultura local de um determinado lugar. Conforme Santos (2010, p. 185): “[...] Não é o outro porque não é sequer plenamente humano”. Assim sendo, os negros foram vítimas desse regime pós-colonial quando se tornaram subordinados à cultura branca.

O diálogo sobre o pós-colonialismo se faz presente a esta pesquisa, pois a educação das relações étnico-raciais vivenciou e vivencia esse processo de colonização e afirmação da sua identidade em outros países. O sociólogo Boaventura de Sousa Santos ratifica que o conceito de pós-colonialismo representa “[...] a luta contra a globalização neoliberal deve assentar no conjunto dos movimentos e iniciativas em redor de todos os temas e nas articulações e redes entre eles” (SANTOS, 2010, p. 233).

Em síntese, a polarização entre os sujeitos dominantes e dominados torna-se evidente ao longo da história e precisamos diminuir a distância entre esses sujeitos. Dessa forma, Santos (2010) e Quijano (2010) geram reflexão sobre o pós-colonialismo, bem como sobre a necessidade de voltar-se para os movimentos sociais e os processos de globalização contra-hegemônicos. Esses movimentos se constituem baseados nas relações de poder entre os dominados e os dominantes, bem como nas classificações sociais de quem detém mais poder. Partindo desse pressuposto, Quijano (2010, p. 120) afirma sobre a classificação social: “[...] adjudicou-se aos dominadores/superiores ‘europeus’ o atributo de ‘raça branca’ e a todos os dominados/ inferiores ‘não europeus’ o atributo de ‘raça de cor’” para que a raça não seja uma forma de segregar os sujeitos, mas de lutar por uma educação que efetive e aglutine as diferenças que, por ventura, possam existir na comunidade escolar.

As práticas culturais na educação infantil devem promover a socialização acerca da cultura de cada povo e contribuir para o fortalecimento da identidade a fim de que tenhamos desde a educação a valorização da prática cultural. Um exemplo disso consiste nas práticas de brinquedos de origem negra e atividades culturais como a capoeira. Precisamos desmitificar a cultura eurocêntrica e valorizarmos aqueles que nos originaram e contribuíram para a nossa formação. Acreditamos que este é um trabalho que deve ser iniciado desde a educação infantil a fim de que possamos interferir e problematizar com as crianças acerca da importância das diferentes práticas culturais.

Com base nesta perspectiva, entendemos a necessidade de aprofundarmos essa discussão para o campo da educação infantil. Neste sentido, a luta pela implementação da interculturalidade e das relações étnico-raciais na educação infantil vem se constituindo como um dos “[...] direitos dos povos às políticas e práticas da escolarização” (APPLE, 2006, p. 71). Perante esse direito dos diferentes povos à educação, defende-se que cada sujeito social precisa conhecer, entender e analisar a cultura do outro e, ao mesmo tempo, compreender como essa cultura pode ser inserida na sua cultura de origem. Silva (2007) garante que essas culturas podem

ser trabalhadas pelos professores e devem permear o cotidiano escolar e entre os sujeitos que estão inseridos no espaço escolar.

Um posicionamento que seja substancial e coerente com a necessidade de se dialogar sobre a cultura dos estudantes torna-se emergente e indispensável:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos [...]. (GOMES, 2005, p. 14).

Esse posicionamento dá-se, em primeiro lugar, devido à necessidade de conhecer o “outro” e, em segundo lugar, devido às interações entre culturas que são inevitáveis nos diversos espaços escolares. Neste sentido, Barbosa (2014, p. 651) ratifica que “[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem”. Daí, a importância de problematizar sobre as temáticas em estudo e como se materializam essas temáticas na educação infantil.

Diante do exposto, entendemos que se deve conhecer sobre a interculturalidade, em articulação com a temática das relações étnico-raciais para que haja um processo de valorização das práticas culturais na educação infantil. Neste sentido, Barbosa (2014, p. 651) sinaliza que:

[...] as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância.

A partir da mencionada autora constatamos que as crianças são reprodutoras de culturas, pois as mesmas estão em constante interação com outras crianças e com os adultos que as cercam e ao mesmo tempo elas produzem culturas. Ademais, promover ações de incentivo à troca de conhecimento entre culturas torna-se um dos principais caminhos para que a interculturalidade e as relações étnico-raciais não fiquem restritas aos documentos que regulamentam a política educacional.

Para Candau (2013, p. 148) a perspectiva intercultural e das relações étnico-raciais dá-se no combate: “[...] *la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes em las sociedades latino-americanas*[...]”. Nesta perspectiva, esta discussão necessita que os professores, na formação continuada ou nos cursos de formação continuada, estejam preparados para lidar em seu cotidiano com tais demandas a fim de que este debate esteja em consonância com as demandas das escolas. A identidade docente se torna necessária à medida que se tem uma cultura escolar onde estão sendo inseridas e clamam por sua inserção, participação e reconhecimento no ambiente escolar. Essa discussão está ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente quando regulamenta a respeito de uma política de valorização da cultura escolar (BRASIL, 1990).

Espera-se contribuir para que se construa, através das práticas dos professores, uma educação que esteja em consonância com a realidade cultural e libertadora dos alunos. Freire (2000, p. 105) afirma “[...] um quefazer humanista e libertador [...]”, ou seja, uma educação que reconheça e valorize as diferenças para que juntos possam construir uma

nova cultura. Um debate acerca da interculturalidade na educação infantil possibilita o desenvolvimento das capacidades de viver e conviver juntos, primando pelo respeito e valorizando as culturas existentes no país. Além disso, reconhece-se a necessidade de colaborar com a prática dos professores que forem sujeitos dessa pesquisa.

Diante do exposto cabe aos profissionais da educação buscar desmitificar um diálogo que, por ventura, possa existir nos ambientes escolares, de que a cultura do outro é “mais valorizada socialmente” do que a minha. Santos (2010, p. 456) enfatiza a importância de um debate intercultural no qual parte-se do pressuposto de que “[...] as culturas foram sempre interculturais [...]”. Assim, têm-se leis nacionais que legitimam a sua obrigatoriedade no espaço escolar, basta darmos visibilidade e incluí-las no nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto refletiu como as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural estão sendo problematizados na educação infantil. Dessa forma, traçamos como meta um debate sobre as relações étnico-raciais e a interculturalidade para em seguida nos aprofundarmos a respeito da temática em estudo na educação infantil.

Neste sentido, sinalizamos que, apesar dos avanços nas políticas educacionais que regulamentam a respeito do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais, ainda precisamos problematizar sobre como devemos inserir no cotidiano escolar. Além disso, constatamos que essa temática contribui no combate às práticas discriminatórias, bem como na busca pela construção da identidade racial e cultural em nossas crianças. Portanto, esta é uma discussão necessária no espaço escolar e precisamos buscar os caminhos pedagógicos para a sua implementação. Além disso, constatamos que o debate intercultural e das relações étnico-raciais pode ser inserido no espaço escolar por meio do currículo e da formação de professores, dos materiais didáticos, por exemplo. Neste sentido, vale a pena mencionarmos que a regulamentação da interculturalidade e das relações étnico-raciais é um direito garantido nas políticas educacionais e que deve estar presente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CP nº 05/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jun. 2017

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4 /2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Lei Federal nº 10.639/2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura Afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília - DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2003/110.639.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. **Lei Federal nº 11.645/2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Brasília - DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/11645.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación Intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p. Tomo I.

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica- UNOCHAPECÓ**, ano 15, n. 28, v. 01, p. 231-262, jan./jun. 2012.

COUTINHO, Aldacy Rachid. Educação e Trabalho: uma questão dos direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et alii*. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, Sawana Araújo. **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos político pedagógicos: desafios**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Revista Estudos Avançados**, n. 19, 2005.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos Humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et alii*. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Revista Interterritórios**, v. 2, n. 3, p. 78-100, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/8691>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

CONSIDERAÇÕES SOBRE BRANQUIDADE E BRANQUITUDE NO PENSAMENTO INTERDISCIPLINAR DE GUERREIRO RAMOS E AMÍLCAR CABRAL (1940-1980)

Elio Chaves Flores

DH-PPGDH-CCHLA-UFPB

eliochavesflores@gmail.com

O objetivo do trabalho é sistematizar considerações sobre branquidade e branquitude no pensamento de Guerreiro Ramos (Brasil) e Amílcar Cabral (Guiné-Bissau). No plano mais abrangente discute “Racismos, Antirracismos e Culturas de Branquitude”.¹ Os escritos de Guerreiro Ramos (1915-1982) e Amílcar Cabral (1924-1973) são constitutivos do pensamento social negro da segunda metade do século XX nos dois lados do mundo atlântico (Brasil e África). Com efeito, pode-se dizer que são “experiências narrativas” africanistas (no continente e na diáspora) impregnadas das respectivas culturas históricas de seus autores que atuaram como intelectuais antirracistas. A pesquisa se insere na história social da cultura com ênfase para os aportes teóricos e metodológicos que discutem as questões raciais no decorrer do século XX.

Embora exista uma vasta literatura de pesquisas sobre relações raciais no Brasil (FERNANDES, 1964; HASENBALG, 1979; GUIMARÃES, 2002) e o racismo colonial na África (FANON, 1953; CÉSAIRE, 1955; MBEMBE, 2005) os estudos sobre branquidade (identidade branca) e branquitude (ideologia do racismo) são recentes na teoria social (CARONE e BENTO, 2002; WARE, 2004). O próprio Guerreiro Ramos, considerado um pioneiro nesse debate, quando atuava pelo Teatro Experimental do Negro – TEN, nas décadas de 1940 e 1950, numa entrevista para a revista *Marco*, no ano de 1954, cujo título é sintomático, “... A descida aos infernos”, falava que tinha em preparo uma “obra sobre negros e brancos no Brasil, em que pretendo mostrar que o nosso problema do negro é reflexo da patologia social do branco brasileiro e, portanto, um equívoco de nossa sociologia e antropologia do negro” (RAMOS, 1995, p. 267, grifos do autor). Ao se referir a Guerreiro Ramos “para início de conversa” sobre a branquidade no Brasil, Liv Sovik, especialista em ciência da comunicação, encaminha uma definição de branquidade, com a qual se pode concordar: “um lugar de fala confortável, privilegiado e inominado, de onde se tem a ilusão – poderia acrescentar-se – de observar sem ser observado” (SOVIK, 2004, p. 368).

Na década de 1980 se definia a “brancura” como categoria inclusiva da história dos colonizadores europeus nas Américas que, por contraste aos valores civilizatórios africanos, passou a difamar a “negrura” relacionando-a ao espectro da “inferioridade e selvageria”, num lento processo de invenção e classificação de raças cujo início coincide com os badalados iluminismo e liberalismo europeus. No decorrer do século XIX, também coincidem o advento dos movimentos abolicionistas mundiais que defendiam

1. As considerações aqui narradas fazem parte do projeto de pesquisa “Mundo Negro, Mundo Atlântico: culturas históricas e intelectuais antirracistas na segunda metade do século XX (1946-2003)”, financiado pelo CNPq na modalidade Bolsista PQ-2, período Março de 2016 a Fevereiro de 2019. Na verdade, a construção do texto começou para compor a mesa de debate “Racismos, Antirracismos e Culturas de Branquitude”, com a participação do Prof. Dr. Petrólio Domingues, do Programa de Pós-Graduação em História - Universidade Federal de Sergipe, organizador, junto com o historiador Flávio Gomes, da obra Políticas de Raça: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil (2014). O evento foi realizado pelo NEABI-UFPB no CCHLA - Campus João Pessoa e pela Assessoria de Extensão do CCAE - Campus Mamanguape, nos dias 08 e 09 de agosto de 2017.

o final do tráfico de africanos para as Américas e mesmo a extinção da escravidão e as formulações, supostamente científicas, de que a “humanidade branca” era a única portadora da racionalidade, da filosofia e do espírito. As formas imperialistas da razão econômica perduraram até, pelo menos, o início da segunda metade do século XX. O movimento pan-africanista, as revoluções sociais no “terceiro mundo” e a estética da negritude atuaram para desconstruir o racismo e, assim, a “brancura, como símbolo de tudo que era bom, foi forçosamente desafiada”. Nessa perspectiva, os recentes estudos sobre branquidade e branquitude somam novos significados aos estudos das relações raciais. Com efeito, “nos dias de hoje, a brancura não significa tanto a superioridade ou pureza, mas o privilégio e o poder; ela confere vantagens e prestígio” (CASHMORE, 2000, p. 101).

Mas se temos a “miragem de uma branquidade não-marcada” (FRANKENBERG, 2004, p. 307-38), especialmente nos Estados Unidos, assim como no Brasil sempre aparece a dúvida “Branco no Brasil? (PIZA, 2000, p. 97-125), a branquitude como ideologia do racismo apresenta figurações pouco discutidas. Primorosa pela sua economia linguística, a definição de Maria Aparecida Silva Bento soa como síntese: “Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro” (BENTO, 2002, p. 147-62). Por ser um escritor contemporâneo de Guerreiro Ramos e de Amílcar Cabral, torna-se importante um retorno à década de 1950 e trazer as instigantes considerações de Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas* (1952). Para Fanon, que tratou do “negro e a linguagem”, a “mulher de cor e o homem branco”, o “homem de cor e a mulher branca” e do “pretensso complexo de dependência do colonizado”, o racismo colonial foi estruturado no momento em que o “branco incita-se a assumir a condição de ser humano”. Portanto, é essa exclusividade, é essa percepção fanoniana de que a branquitude carrega em seu interior a ideologia do racismo. Então, como ideologia do racismo, a branquitude eleva-se no fundamento do privilégio econômico e de poder, na verdade “epidermiza” as relações humanas. É disso que se trata nos contextos intelectuais de Guerreiro Ramos e Amílcar Cabral, assinalado por Fanon:

Por mais dolorosa que possa ser essa constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco.

Antes de abrir o dossiê, queremos dizer certas coisas. A análise que empreendemos é psicológica. No entanto, permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo:

- inicialmente econômico;
- em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (FANON, 2008, p. 28).

As pressões da branquidade e da branquitude sobre as experiências intelectuais de Guerreiro Ramos e Amílcar Cabral são a evidência de que não se pode perder de vista o lugar social no qual foram racializados, a negritude. Essa negritude de que se fala é aquela jacobina, no pensamento e na ação, que explodiu no Haiti e estabeleceu o primeiro Estado negro nas Américas. O poeta e intelectual negro da Martinica, Aimé Césaire, que inventou a expressão “negritude” na década de 1930, foi a esse passado revolucionário para construir as dimensões da negritude frente à identidade branca, a brancura:

O que é meu
um homem só prisioneiro de branco

um homem só que desafia os gritos brancos da morte branca
 (TOUSSAINT, TOUSSANT LOUVERTURE)
 um homem só que fascina o gavião branco da morte branca um homem só no mar
 infecundo de areia branca
 um preto velho erguido contra as águas do céu
 A morte descreve um círculo brilhante acima desse homem a morte estrela
 docemente acima de sua cabeça
 a morte sopra, louca, no canavial maduro de seus braços a morte galopa na prisão
 como cavalo branco
 a morte reluz na sombra como olhos de gato a morte soluça como água sob o cais
 a morte é um pássaro ferido
 a morte diminui a morte vacila
 a morte é um porco-do-mato sombrio
 a morte expira numa branca poça de silêncio (CÉSAIRE, 2012, p. 33).

Essa passagem poetizada pela régua surrealista narra a prisão e morte do líder da revolução negra de São Domingos, Toussaint L'Ouverture (1743-1803), espaço e tempo em que a negritude, segundo o poeta, "pôs-se de pé pela primeira vez e disse que acreditava na sua humanidade". Mas, também é para o continente africano que se deve olhar o presente histórico da negritude, não sem considerar a velha Europa, branca e imperial: "a África gigantesicamente arrastando-se até o pé hispânico da Europa, sua nudez em que a Morte ceifa com movimentos largos (CÉSAIRE, 2012, p. 31). Nada disso impossibilita poesia e história.² Por essa mesma época – a década de 1930 – o jornalista e historiador C. R. L. James, de outra ilha do Caribe, Trinidad e Tobago, publicaria em Londres a narrativa historiográfica da revolução negra nas Américas do século XVIII, cujos protagonistas designou de "jacobinos negros".³ O primeira fase estética e política da negritude coincide com as experiências de juventude tanto de Guerreiro Ramos quanto de Amílcar Cabral. Não é improvável que tenham sentido as suas primeiras impressões raciais sob a ótica de que "a morte expira numa branca poça de silêncio".

A perspectiva da negritude permite compreender os lugares sociais de Guerreiro Ramos (Brasil) e Amílcar Cabral (Guiné-Bissau) como autores nos campos científicos da sociologia, ciência das organizações, direito, historiografia, ciência política e "ciência da terra" e, também, como atores políticos que visionaram transformar culturas políticas existentes. Portanto, interdisciplinares até a medula. Guerreiro Ramos se formou em ciências sociais e direito e foi professor de ciência política e sociologia e, nessa condição, ministrou a primeira aula da Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, no ano de 1952. Na década de 1950 passa a escrever sobre "o problema do negro na sociologia brasileira" (1953), "o negro desde dentro" (1954) e "a patologia social do branco brasileiro" (1957), ensaios que são publicados em livro na mesma década (RAMOS, 1957) e que se tornam a seara, segundo seus prefaciadores, do "negro como lugar" (RAMOS, 1995). Logo em seguida, se dedica a pensar o "Brasil político"

2 Meio século depois Aimé Césaire voltaria a ressignificar a expressão na conjuntura neocolonial da década de 1980: "A Negritude não é uma pretensiosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. (...) Os cromossomos me importam pouco. Mas eu creio nos arquétipos" (CÉSAIRE, 2010, p. 109).

3 "Em agosto de 1791, passados dois anos da Revolução Francesa e dos seus reflexos em São Domingos, os escravos se revoltaram [cerca de 500 mil escravizados]. Em uma luta que se estendeu por doze anos [1792-1804], eles derrotaram, por sua vez, os brancos locais e os soldados da monarquia francesa. Debelaram também uma invasão espanhola, uma expedição britânica com algo em torno de sessenta mil homens e uma expedição francesa de semelhantes dimensões comandada pelo cunhado de Bonaparte. A derrotas da expedição de Bonaparte, em 1803, resultou no estabelecimento do Estado negro do Haiti, que permanece até os dias de hoje [1938] (JAMES, 2000, p. 15)

numa trilogia de análises do seu tempo presente (RAMOS, 1960, 1961, 1963). Cassado e exilado pelo golpe de Estado de 1964, vai para os Estados Unidos e lá se dedica a estudar “a teoria das organizações” na perspectiva da “vida humana associada” (RAMOS, 1981). Disso resulta uma frase autobiográfica: “Sempre tomei o partido da vida. Os modestos conhecimentos que acumulei (e não cesso de adquiri-los) são vividos” (RAMOS, 1995, p. 265). Amílcar Cabral nasceu na Guiné-Bissau, fez estudos básicos em Cabo Verde, depois foi para Lisboa, onde cursou agronomia no Instituto Superior de Agronomia, entre os anos de 1946 e 1952, período de farta correspondência com a colega branca de turma e, depois, namorada e esposa, Maria Helena, cujas experiências com o racismo são quase diárias (CABRAL, 2016). Na sua área de formação pesquisou e publicou sobre os solos africanos e modos de agricultura (CABRAL, 1988). Para compreender o presente trágico – o racismo colonial – passou a estudar as culturas e as estruturas sociais das sociedades da África ocidental, especialmente da Guiné e das Ilhas de Cabo Verde (CABRAL, v. 1, 2013). Nessa densa e dramática conjuntura de revoluções sociais na África construiu sua formação política a partir dos clássicos do marxismo e se posicionou frente ao colonialismo racial português (CABRAL, v. 2, 2013). Os dois intelectuais negros não apenas participaram ativamente de partidos políticos – caso de Guerreiro Ramos no Partido Trabalhista Brasileiro –, mas foram mesmo fomentadores da práxis revolucionária – caso de Amílcar Cabral ao fundar o PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. A rigor foram intelectuais antirracistas que cruzaram fronteiras acadêmicas e protagonistas políticos que se dedicaram a construir pontes para as suas respectivas sociedades racializadas pelo fato colonial. Suas trajetórias seriam marcadas pelo “sortilégio da cor” e pela orientação política em torno da cidadania substantiva.⁴

Os dois pensadores negros a serem colocados em perspectiva, através do método comparativo, não deixaram de produzir um pensamento social a partir do “negro desde dentro” (RAMOS, 1995, p. 241). A nossa perspectiva, que vem se adensando na medida em que as pesquisas avançam, é bastante próxima da proposta por Jörn Rüsen, na vereda de uma “historiografia comparativa intercultural” (RÜSEN, 2006). As escolhas sobre esses autores e protagonistas, aqui denominados de intelectuais antirracistas, se justificam pela importância de seus escritos e pelo fato de haver poucos trabalhos sobre os mesmos no âmbito da teoria social e historiografia brasileiras comparatistas (FLORES, 2016). O pensamento interdisciplinar de Guerreiro Ramos e Amílcar Cabral tem como um de seus resultados as críticas pioneiras, no Brasil e na Guiné-Bissau, sobre o fardo da identidade branca e da ideologia do racismo (a branquitude) nas sociedades contemporâneas.⁵

No início da década de 1940, Guerreiro Ramos se formou em ciências sociais e direito no Rio de Janeiro. Logo em seguida foi nomeado técnico de administração do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) e inicia estudos aprofundados na sociologia de Max Weber para pensar as organizações, a economia e a sociedade. Ao

4 Especialistas e comentaristas de suas obras nunca deixam de mencionar o protagonismo político de cada um. Análises a partir de diversos ângulos constam em: Simpósio Guerreiro Ramos: resgatando uma obra. In: Revista de Administração Pública - RAP. Vol. 17, nº 2. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1983; CAVALCANTI, Bianor; DUZERT, Yann; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). Guerreiro Ramos: coletânea de depoimentos. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2014; FAC. Continuar Cabral: Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Cabo Verde, 17 a 20 de janeiro de 1983, Grafedito/Prelo - Estampa, 1984; LOPES, Carlos. (Org.). Desafios Contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

5 Sobre Guerreiro Ramos, que temos pesquisado há mais tempo, os nossos diálogos têm se dado com a teoria social que busca analisar e visibilizar sua obra no campo sociológico, pensamento negro e teoria das organizações (AZEVEDO, 2006; BARBOSA, 2004, 2006; BARIANI, 2008) e no contexto da negritude e Teatro Experimental do Negro (DOMINGUES, 2005, 2008; GOMES e DOMINGUES, 2013). Sobre Amílcar Cabral, o percurso analítico passa por autores africanistas e africanos (DAVIDSON, 1975, 1979; ANDRADE, 1980; LOPES, 2012; VILLEN, 2013).

final da vida, ao ser entrevistado, lembrou de suas leituras para afirmar-se como um intelectual sem fronteiras acadêmicas: “Eu começo a entrar na teoria da organização e começo a voar para os grandes temas, que não respeitam fronteiras: economia, sociologia... O negócio weberiano é multidisciplinar. Aquele era o meu perfil (RAMOS, 1995, p. 145). No ensaio sobre a sociologia de Max Weber que Guerreiro Ramos publica logo depois de se tornar funcionário público, ele apresenta o “Weber multidisciplinar” que teria fundado “uma ciência sociológica da história” ultrapassando os “feudos da moral, da religião, da profecia e da filosofia”. Assim, para Guerreiro Ramos, essa ciência multidisciplinar era, também, a urgência do Brasil ao findar a Segunda Guerra Mundial, “que tão urgentemente necessita um país culturalmente colonial como o Brasil” (RAMOS, 2006, p. 268). Amílcar Cabral começa os estudos superiores na segunda metade da década de 1940 quando Guerreiro Ramos já havia experimentado a poesia, a crítica literária e se afirmava como um sociólogo que experimentava os grandes temas contemporâneos da sociologia, história e psicologia social, especialmente a questão racial. Amílcar Cabral, ao chegar a Lisboa para iniciar o curso de agronomia, também vai se dedicar à poesia e à crítica literária. Uma produção intelectual que se caracteriza pelos “Escritos de juventude” (1946) e “Apontamentos sobre a poesia cabo-verdiana” (1952) e que, já formado, se completam com “O papel do estudante africano” (1953). Nesse pequeno ensaio, Cabral já se assume como um pensador multidisciplinar na medida em que pensa o “estudante africano” submetido às culturas política coloniais e raciais:

O negro das colónias portuguesas de África, tal como o das outras colónias estrangeiras, não dispõe geralmente de recursos económicos compatíveis com a sua dignidade humana. A estrutura do regime colonial reserva-lhe, explícita ou tacitamente, posições que correspondem, na estrutura social capitalista, a um nível socioeconómico considerado inferior. Em resumo, a quase totalidade das massas negras (as que estão em contacto com a *civilização ocidental*) ocupam na sociedade colonial uma posição comparável, mas não idêntica à das massas proletárias metropolitanas. Comparável mas não idêntica porque, quando o negro atinge o campo limitado das *oportunidades que lhe são oferecidas*, encontra, explícitas ou tácitas, as limitações impostas pelo racismo (CABRAL, 2013, p. 31, grifos do autor).

Depois de formado e, ao regressar para a África, Amílcar Cabral escreverá sobre “o homem e a terra” adotando a linguagem do engenheiro agrônomo e não cessará de criticar os agrônomos e a agronomia colonial. No ensaio “A agricultura da Guiné – Algumas notas sobre as suas características e problemas fundamentais” (1959) ele identifica a face colonial dessa “ciência da terra” do que se designava como o “Ultramar Português”. Trata-se da brancura científica que, ao contrário do que se dizia, tendia a subdesenvolver o continente e as comunidades locais: “Pode dizer-se que, até o presente, a Agronomia, ou melhor, os técnicos da Agronomia, pouco ou nada fizeram em prol do progresso da agricultura guineense” (CABRAL, 2013, p. 60).

Vamos encontrar Guerreiro Ramos dividido entre o Teatro Experimental do Negro (TEN), a tradução da negritude e a sistematização da crítica à “sociologia consular e enlatada”, expressão que gostava de repetir para ironizar as nossa ciência social. Nos anos de 1953 a 1955 Guerreiro Ramos escreveu a “Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo” que deu como subtítulo a ideia de “Prefácio a uma Sociologia Nacional”. No décimo capítulo o autor trata das “relações raciais” a partir do título “O problema do negro na sociologia brasileira”. Para Guerreiro Ramos, o “negro tem sido estudado,

no Brasil, a partir de categorias e valores induzidos predominantemente da realidade europeia” (RAMOS, 1995, p. 163). Com efeito, o autor observa que a antropologia não tinha um estatuto científico no Brasil, pois uma “coleção de obras não faz necessariamente uma ciência”. Para Guerreiro Ramos, o que faz uma ciência é um espírito, uma atitude militante de compreensão de uma circunstância historicamente concreta” (RAMOS, 1995, p. 165). A ciência com características de ideologia da branquitude seria desvendada por Guerreiro Ramos nessa passagem:

Com efeito, as categorias de nossa antropologia têm sido literalmente transplantadas de países europeus e dos Estados Unidos. Ora, de todas as chamadas ciências sociais, a antropologia, naqueles centros, é a que se tem menos depurado de ingredientes ideológicos. De modo geral, a antropologia europeia e norte-americana tem sido, em larga margem, uma racionalização ou despistamento da espoliação colonial. Este fato marca nitidamente o seu início, pois ela começou fazendo dos povos primitivos o seu material de estudo. Entre outras, a noção de raça assinalou, durante muito tempo, as implicações imperialistas da antropologia.

(...)

O significado quietista e imperialista desta tendência antropológica é perceptível ainda mais nos refulhos das noções de aculturação e mudança social. A aculturação supõe o *valer mais* de uma cultura em face de outra, do mesmo modo como a superioridade de certas raças em face de outras, suposta pela antropologia racista (RAMOS, 1995, p. 165).

Depois de repassar as percepções raciais de Sylvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres (esses três primeiros mestiçadores), Oliveira Viana (arianizante), Nina Rodrigues (apologista do branco) e Arthur Ramos (sincretizante), Guerreiro Ramos observa: “na medida que o branqueamento é apurado por meio de estatísticas, deve-se levar em conta a inclinação de muitos brasileiros para se declararem, nas fichas recenseadoras, mais claros do que são realmente” (RAMOS, 1995, p. 181). A ideologia era difundida pela máxima de que a população brasileira estava se tornando cada vez mais clara e isso demonstrava positividade racial e política. Guerreiro Ramos questiona por que é necessariamente melhor que nossa população se embranqueça e por que seria tranquilizadora a tendência do branqueamento. Na verdade, Guerreiro Ramos desvenda o desejo da identidade branca se assumir dominante, embora, ideologicamente, seus intelectuais orgânicos reconhecem a mestiçagem para invisibilizar as populações negra e indígena. O autor contrapõe, então, os fatos da negritude publicizados pelos protagonistas do Teatro Experimental do Negro:

Mas, na liquidação desta forma larvar de preconceito, é legítimo utilizar o clássico procedimento da ironia. Foi o caminho que seguiram, entre nós, alguns intelectuais negros e mulatos. É deles a iniciativa de eleger *misses*, rainhas de beleza de cabelo duro. Várias vezes, na capital da República, fizeram suas *rainhas* e suas *bonecas de piche*. E até um jornal mantiveram, em que festejaram as celebridades de cor. Os preconceituosos viram nisso ódio. Não era. Era apenas sorriso inteligente, processo brando, cordial, de *desencantamento* da brancura e de reeducação dos nossos brancos. Alguns aficionados de nossa sociologia *par couer* viram e vêem nisto racismo às avessas. Pudera: a tática em apreço não estava receita por nenhum sociólogo estrangeiro, tinha que ser condenada, portanto, por esses decoradores (RAMOS, 1995, p. 182)

Depois disso, Guerreiro Ramos se dedica a discutir o diapasão “Sociologia do negro, ideologia da brancura”. Nele, o autor apresenta o significado dialético da “experiência

do *niger sum*” para descortinar “a precariedade histórica da branquitude como valor”. Trata-se uma notável inovação teórica de Guerreiro Ramos para se inscrever na “elaboração de uma hermenêutica da situação do negro no Brasil”, pois se trata de mostrar que a ideologia da branquitude apenas discursa racialmente de que haveria um “problema negro no Brasil”. Guerreiro Ramos assim desdobra o seu argumento: “Então, descobre-se-me a legitimidade de elaborar uma estética social de que seja um ingrediente positivo a cor negra. Então, afigura-se-me possível uma sociologia científica das relações étnicas. Então, compreendo que a solução do que, na sociologia brasileira, se chama o *problema do negro*, seria uma sociedade em que todos fossem brancos. Então, capacito-me para negar a validade a essa solução” (RAMOS, 1995, p. 199).

Nas lides universitárias de Lisboa, em meio ao primeiro arrebatamento amoroso por uma jovem branca, Amílcar Cabral registra observação crítica sobre os problemas raciais no Brasil da “democracia racial”, no mesmo contexto em que Guerreiro Ramos identifica se tratar, na verdade, da “ideologia da branquitude”. Agora publicados, esses documentos afetivos – *Aqui me tens* – totalizam cinquenta e três cartas à colega (1946-1948), namorada (1949-1951) e esposa (1952-1960) Maria Helena, escritas nessas temporalidades amorosas. Na carta de 28 de agosto de 1950, Amílcar Cabral escreve a Maria Helena a sua percepção sobre o lado de cá do mundo atlântico, esse é o tema da missiva, o racismo no Brasil:

Recebi hoje tua carta, bem como o recorte do *Primeiro de Janeiro*, referente ao problema ‘racial’ no Brasil. O *República* já tinha publicado a notícia e também o acontecimento relativo à bailarina negra, Katherine Dunham, e ao campeão de box, Joe Louis. É mais uma prova de que a ‘lepra’ dos preconceitos raciais grassa por todos os lados.

(...)

Uma coisa, porém, é preciso atenção: não serão, nem poderiam sê-lo, as leis como as promulgadas no Brasil que resolverão o problema. Em muitos dos Estados Unidos da América existem leis análogas – e o negro é linchado ou escorraçado. A Constituição portuguesa é um dos mais belos documentos da igualdade dos homens, sem distinções ante o direito às benesses da civilização – e o negro em Portugal, é afastado do exército, da marinha, da Magistratura, etc. Leis do gênero da referida – quando não servem apenas para ‘deitar poeira nos olhos’, não conseguem mais do que amedrontar os racistas menos audaciosos ou menos poderosos, economicamente. Outras serão as que hão de extirpar de vez e para sempre o preconceito – e essas terão de corresponder a uma alteração profunda do complexo econômico-social do Mundo, base, afinal, dos preconceitos. Por isso que essas leis – levarão o seu tempo, mas hão de ser realidade – não interessarão apenas aos Negros: interessam a todos os Homens (CABRAL, 2016, p. 312-13).

A carta de Amílcar é, a rigor, uma “carta pública”, pois de íntima tem apenas o vocativo da amada, depois da data, “Lena”. Amílcar cita várias vezes o antropólogo norte-americano Alfred Métraux ao tecer críticas aos eventos racistas no Brasil contra Katherine Dunham e Joe Louis que foram proibidos de se hospedar num hotel supostamente apenas para brancos visivelmente percebidos na cidade de São Paulo.⁶ Para Métraux, o racismo era um “mito novo”, justamente dos séculos da modernidade

6 A antropóloga norte-americana Irene Diggs também foi discriminada num hotel do Rio Janeiro, por essa mesma época. Alguns casos “internacionais” repercutiam na imprensa, mas as práticas racistas institucionais e nos estabelecimentos comerciais, clubes e escolas eram diárias assim como a ausência da população negra do processo político brasileiro. Para essa discussão no contexto 1945-1960, ver NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2003, p. 221-280.

atlântica e que, para ele, talvez não sobrevivesse “à grande revolução da nossa época” – as sociedades contemporâneas que acabavam de inventar os direitos humanos. Amílcar também cita e destaca estudos da UNESCO/ONU assinados por cientistas de vários países do mundo sobre as “diferenças” e a “história cultural” dos grupos humanos: “Os fatores que tiveram papel preponderante na evolução intelectual do homem são a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade. Esta dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos”. Amílcar parece estar ciente de que o racismo é mito novo, da ordem capitalista e, mesmo do lado de cá do Atlântico, para superá-lo, haveria de se gestar “uma alteração profunda do complexo econômico-social do Mundo”. Nem Amílcar nem Maria Helena que se enfiaram de corpo e alma nas revoluções africanas e contra o regime racista português de Salazar, suportariam o “dogma racial” nos exílios da Guiné-Conacry e do Marrocos. O problema para Amílcar e Maria Helena afigura-se mais complexo devido ao ingrediente interracial dos afetos. Amílcar Cabral se depara com as duas dimensões do fato racial: a identidade branca de Maria Helena e a ideologia da branquitude da família e dos círculos sociais lisboetas. Além do mais, o fato colonial se colocava imperativo de ressentimentos e vergonhas.

Desde que Amílcar Cabral e Maria Helena se conheceram a “linha de cor”, inexistente para a amizade, parece que acaba por condicionar as relações familiares e as sociabilidades acadêmicas. Se na primeira carta (07/10/1946) Amílcar se despedia como “colega ente amigo”, o namoro assumido no ano de 1948 informa uma poética de amorosidades que precisa enfrentar o dogma racial. Na carta de 25 de abril de 1948, Amílcar lamenta a “falsidade de preconceitos nascidos de condições criadas pelo próprio homem, da teimosia (cega, aliás) num erro que hoje, dentro de limitadíssimas oportunidades, é denunciado pelas mais palpitantes manifestações das realidades, realidades que a Vida patenteia e a Ciência demonstra” (CABRAL, 2016, p. 91). Pelos argumentos da paixão e pelo que se dizia de sua “africanidade”, Amílcar se sente interpelado a se posicionar etnicamente e a se universalizar na condição humana.

Não sabem (eu gostaria de poder dizer-lhes) que sei que sou negro, isto é, que não sou caucásico ou mongoloide, mas que entre estas três raças existem diferenças apenas na cor da pele e em alguns traços fisionômicos; que tu sabes que sou negro e, mais do isso, que não é na cor da pele que reside o valor de um homem ou as características que poderão denunciar sua superioridade ou inferioridade perante os outros indivíduos.

Não sabem, Lena, quando dizem “Ela não aguenta”, que na realidade não tens nada que aguentar, a não ser, do meu lado, algum passageiro dissabor que naturalmente te adviria de qualquer homem, e, do lado dos descontentes, uma incompreensão facilmente destrutível, filha, aliás, da ignorância e da cegueira causadas por infundamentados preconceitos; que o teu amor por mim não é um amor de mártir ou de sacrificada, mas, sim, o amor de uma Mulher por um Homem, amor que dignifica e eleva. Eu gostaria de dizer-lhes, Lena querida, que a “linha de cor” é um mito que, felizmente, a Humanidade, sempre progressiva, vai afastando do seu seio, semelhantemente ao que sucedeu a muitos outros mitos (CABRAL, 2016, p. 91).

Isso não é tudo. Amílcar precisa responder a uma questão ainda mais complexa, pois se refere à reprodução social da vida. É que o dogma racial se antecipa ao próprio evento social: “Que será dela quando tiver um filho” – negro, moreno ou mulato, nas expressões lisboetas. Lembremo-nos de Fanon: um negro castrado não é problema; a negrura estéril é utopia da brancura. A resposta que Amílcar deseja que Maria Helena distribua a esse tipo abjeto de constrangimento racial é mundana: “Não sabem, Lena,

que à pergunta 'Que será dela quando tiver um filho', tu poderás responder, muito singelamente que serás uma Mãe. Mas uma mãe consciente da sua missão, integrada nos problemas da Vida – e que saberá preparar, no Mundo e para o Mundo, os seus filhos" (CABRAL, 2016, p. 91).

As críticas de Guerreiro Ramos e de Amílcar Cabral aos aspectos eurocêntricos da branquitude e da branquitude se estruturam a partir das emergências e debates em torno da "situação social do mundo", logo em seguida à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Pois foi no contexto da "Guerra Fria" que se evidenciou a "consciência crítica da realidade nacional". Nesse caso, a ideologia da branquitude valia-se do privilégio colonial, visceralmente anotado por Guerreiro Ramos e Amílcar Cabral.

No livro em que propõe o método da "redução sociológica" (1958) Guerreiro Ramos volta-se para as experiências em curso dos povos da Ásia e da África, pois "para as coletividades, aspirar à história é aspirar à personalização. A pessoa, como ser eminentemente projetivo, subentende a história". Assim, reações "de povos explorados da Ásia e da África contra os seus exploradores sempre se verificaram nesses continentes, desde que os europeus os ocuparam". Entretanto, segundo Guerreiro Ramos, a resistência contra o colonialismo e o racismo da ideologia da branquitude dessas gerações afro-asiáticas não é particularista, mas universal.

Nas sociedades coloniais aparecem hoje quadros novos, empenhados num esforço de repensar a cultura universal na perspectiva da auto-afirmação dos seus respectivos povos. Não é um comportamento romântico que levaria esses povos ao enclausuramento, a se apegarem aos seus costumes sob a alegação realmente suicida, de preservá-los em sua pureza; é antes um atitude que não exclui o diálogo, pois contém a consciência de que, para ser historicamente válida, a auto-afirmação dos povos deve confluir para o estuário de todas as altas culturas da humanidade (RAMOS, 1996, p. 49).

Guerreiro Ramos se reporta aos intelectuais africanos Cheik Anta Diop e Abdoulaye Ly e ao afro-caribenho Aimé Césaire. Esses "intelectuais projetivos", cuja categorização também é pertinente a Amílcar Cabral, "sentem-se convocados a um empreendimento de fundação histórica, e procuram contribuir, pelo esclarecimento, para que as comunidades a que pertencem venham a constituir personalidades culturais diferenciadas no nível da universalidade" (RAMOS, 1996, p. 50).

Amílcar Cabral apresentou o "Relatório geral sobre a luta de libertação nacional", em evento político, realizado na capital do Senegal, Dacar, de 12 a 14 de julho de 1961, ocasião em que explicitou a "realidade nacional" sobre "A Guiné e as Ilhas de Cabo Verde face ao colonialismo português". Aqui são tecidas as malhas da ideologia da branquitude na forma colonial.

A história do colonialismo relatará, para espanto das gerações futuras, os crimes e os males a que os povos africanos foram submetidos durante o domínio colonial. Não restam porém quaisquer dúvidas de que o colonialismo português terá reservado um lugar importante devido à sua duração, ao seu carácter retrógrado, à sua violência, ao seu cinismo, à sua hipocrisia, às suas mentiras e mesmo a uma certa loucura que caracterizaram o domínio português em África (CABRAL, 2013, p. 75-76).

Para Amílcar Cabral, o domínio colonial português havia sido transformado numa “ditadura colonial-fascista” na mesma conjuntura da Declaração Universal do Direitos Humanos dos Brancos. Assim, a “injustiça, a falta de respeito pelo homem africano, o racismo, a ausência de liberdades políticas, a miséria, a ignorância, a fome e o medo, a opressão e a repressão ultrapassam todos os limites” (CABRAL, 2013, p. 76). Ao presentificar a “hora decisiva da história da humanidade e em particular dos povos africanos”, Amílcar Cabral também se refere, como Guerreiro Ramos havia feito antes, aos intelectuais da negritude, de que “não se deve amar a África dos colonialistas portugueses”, mas uma outra África: “Amamos, sim, a África africana, livre de qualquer espécie de domínio estrangeiro, reencontrada em sua história, senhora do seu próprio destino – a África que os poetas da negritude tão bem souberam sonhar e anunciar” (CABRAL, 2013, p. 77). Para a África e os africanos, a branquitude, em sua expressão colonial e racista, não significava menos do que “o subdesenvolvimento econômico e a supremacia do dinheiro sobre o espírito”.⁷

Guerreiro Ramos ao pensar a “política de relações de raças no Brasil”, em evento realizado pelo Teatro Experimental do Negro – TEN, de 09 a 13 de maio de 1955, elaborou uma “declaração de princípios”. Nesse documento Guerreiro Ramos afirma a urgência dos órgãos internacionais discutirem “medidas concretas tendentes à liquidação do colonialismo, em todas as suas formas e matizes”, pois para ele, “uma mera proclamação de direitos e de princípios, sob forma acadêmica e em abstrato” apenas serviria para a “coonestação da injustiça e da espoliação”. Parece ser sintomático que Guerreiro Ramos enxergue em expressões antropocêntricas os sinais obscuros da ideologia da branquitude. Assim, “sob o disfarce de *etnologia, antropologia, antropologia aplicada*” são tomadas “medidas retardativas da autodeterminação e do desenvolvimento material e moral de minorias e povos de cor” (RAMOS, 1995, p. 249-51). Ao mesmo tempo em que repudia interpretações de “luta e ódio entre raças”, o sociólogo brasileiro sugere que, nas “condições ecumênicas contemporâneas”, isto é, no contexto da Guerra Fria, os fatores sobressalientes seriam “tensão e conflito entre sistemas econômicos”.

No ano de 1972, o trabalho de Amílcar Cabral, sobre “O papel da cultura na luta pela independência”, foi lido na reunião da UNESCO, em Paris, numa sessão que discutia “as noções de raça, identidade e dignidade”. Com um prólogo, introdução e três partes, o pensamento de Cabral transita do “combatente ao investigador”, lugares dos quais percebe o racismo e o colonialismo europeu e, particularmente, o português. Para ele, era “certo que o imperialismo, como capital em ação, não cumpriu, nos países estrangeiros dominados, a missão histórica que realizou no países ricos” (1980 p. 72). Assim, na versão de Cabral, “o tempo da colonização não foi suficiente para permitir, pelo menos em África, uma destruição ou depreciação significativas dos elementos essenciais da cultura e das tradições do povo colonizado” (1980, p. 75). Mais adiante aparece a tese de que a luta política e de emancipação passa necessariamente pela resistência aos fatos coloniais da branquitude: “Essa resistência, longa e multiforme, só é possível porque, preservando a sua cultura e a sua identidade, as massas populares mantêm intacto o sentimento da dignidade individual e coletiva, apesar dos vexames, das humilhações e das sevícias de que são tantas vezes alvo” (1980, p.

⁷ Uma referência aos poetas da negritude e, mais especificamente, ao poeta afro-caribenho Paul Nègre, autor do poema “Je n’aime pas l’Afrique”. A hora decisiva evoca também o poema “Le temps du martyr”, do poeta senegalês-camaronês David Diop. Entretanto, a inspiração de Amílcar Cabral está contida na obra organizada por Léopold Sédar Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française* (1948), cujo prefácio de Jean-Paul Sartre, “Orphée Noir” foi lido como um ensaio sobre a “negritude revolucionária”.

85). A terceira parte visa justamente abordar essa questão a partir da premissa de que “a luta de libertação é, antes de mais nada, um ato de cultura” que, portanto, “reforça a identidade” com o seu “correspondente avivar da dignidade” (1980, p. 87, 89).

Em termos conclusivos, Guerreiro Ramos e Amílcar Cabral foram apresentados aqui como críticos interdisciplinares da branquidade e da branquitude. Mas isso não os impediu de pensarem “o humano universal” e a “gestão do humano”. Essas categorias foram desenvolvidas por Guerreiro Ramos desde a década de 1950 até se consolidarem na obra *A Nova Ciência das Organizações* (1981). Guerreiro Ramos aventou sobre as sociedades pós- industriais e o “desenho dos sistemas sociais” com fortes críticas aos “padrões de pensamento baseados nas teorias serialistas do século XIX” que, em larga medida, ainda sustentavam as premissas disciplinares da “sociedade centrada no mercado” nas últimas décadas do século XX. Para ele, investir na perspectiva multidimensional da existência humana, permitiria construir a “sociedade multicêntrica”. Também não seria errôneo pensar nas ciências interdisciplinares. Trata-se de agência do humano: “A sociedade multicêntrica é um empreendimento intencional” (RAMOS, 1989, p. 155). Amílcar Cabral, no último pronunciamento de janeiro de 1973, antes de ser assassinado, como “Mensagem de Ano Novo” às populações da Guiné e Ilhas de Cabo Verde não deixava de lembrar a gestão do humano: “Devo, no entanto, respeitar a tradição para vos dirigir algumas palavras, nesta hora em que todos os seres humanos são – os que querem a paz, a liberdade e a felicidade para todos os homens – renovam as suas esperanças e certezas numa vida melhor para a humanidade, na dignidade, na independência e no progresso verdadeiro de todos os povos” (CABRAL, v.2, 2013, p. 257).

Nesse sentido, retomo a premissa de que embora se reconheça que o conceito raça não passe de uma rasura epistemológica das categorias etnia e etnicidade, deve-se estar atento para o fato de que o racismo nunca opera, como sustenta Stuart Hall, fora dos significantes corporais, visuais e narcísicos da “sociedade centrada no mercado”. A ideologia da branquitude epidermiza as classes sociais para garantir a reprodução social da branquidade e do capital cultural branco. Com efeito, para além do contorno racialista e desumanizador, o estereótipo cultural – inferiorização epidérmica – se situa no campo das representações da própria cultura histórica, onde a população negra, por exemplo, balizada pelo antropologismo tardio, passa a ser naturalizada e midiaticizada na condição sensualista e emocionalista – o corpo que dança, a voz que canta, os pés que jogam – e, por isso mesmo, carente de capacidades intelectuais racionalizadas, isto é, abstratas, filosóficas e científicas. Embora as transformações dos paradigmas historiográficos e o avanço dos estudos multiculturalistas evidenciem que as bases ideológicas do racismo biológico declinaram depois da Segunda Guerra Mundial, as argumentações culturalistas etnocêntricas da branquidade e da ideologia da branquitude não perderam terreno no mundo globalizado e parece que se acentuaram no início do século XXI. Na verdade, como bem observa Hall, “o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo” (HALL, 2003, p. 71). O golpe de Estado em curso no Brasil desde o ano de 2016 tem um forte componente racista e misógino. Não passou despercebido que o novo governo foi erigido a partir de três referentes: branco, masculino e gerontocrata.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mario de. **Amílcar Cabral**. Essai de biographie politique. Paris: François Maspero, 1980.

AZEVÊDO, Ariston. **A Sociologia Antropocêntrica de Alberto Guerreiro Ramos**. Florianópolis: UFSC/Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, 2006 [Tese de Doutorado].

BARBOSA, Muryatan Santana. **Guerreiro Ramos e o personalismo negro**. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia, FFLCH, USP, 2004.

_____. Guerreiro Ramos: o personalismo negro. In: **Tempo Social**, v. 18, n.º 2, USP, 2006, p. 217- 228.

BARIANI JUNIOR, Edison. **Guerreiro Ramos e a Redenção Sociológica: capitalismo e sociologia no Brasil**. Araraquara: UNESP/Programa de Pós-Graduação em Sociologia [Tese de Doutorado], 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva Bento. Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 147-162.

CABRAL, Amílcar. **Estudos Agrários**. [1949-1960]. Lisboa; Bissau: Instituto de Investigação Científica Tropical; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1988.

_____. **A Arma da Teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

_____. **Unidade e Luta: a arma da teoria**. Vol. I [1949-1972]. Praia, Cabo Verde: Fundação Amílcar Cabral, 2013.

_____. **Unidade e Luta: a arma da teoria**. Vol. II [1960-1973]. Praia, Cabo Verde: Fundação Amílcar Cabral, 2013.

_____. CABRAL, Iva; SOUTO, Márcia; ELÍSIO, Filinto. (Orgs.). **Cartas de Amílcar Cabral a Maria Helena: a outra face do homem**. [1946-1960]. Lisboa: Rosa de porcelana Editora, 2016.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000. CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Bianor; DUZERT, Yann; MARQUES, Eduardo. (Orgs.). **Guerreiro Ramos: coletânea de depoimentos**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2014.

DAVIDSON, Basil. **A Libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana**. Lisboa: Sá da costa, 1975.

_____. **A Política da Luta Armada: libertação nacional das colônias africanas de Portugal**. Lisboa: Caminho, 1979.

DOMINGUES, Petrônio. **A Nova Abolição**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

_____. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. In: **Mediações - Revista de Ciências Sociais**, v. 10, nº 1, Londrina, 2005, jan-jun, p. 25-40.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. [1955]. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

_____. **Discurso sobre a Negritude** [1987]. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. [1952]. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. [1964]. São Paulo: Globo, 2008.

FLORES, Elio Chaves. **Visões da África, Cultura Histórica e Afro-Brasileiridades (1944-1988)**. João Pessoa: Editora Universitária, 2016.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron. (Org.).

Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FUNDAÇÃO AMILCAR CABRAL. **Continuar Cabral**: Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Cabo Verde, 17 a 20 de janeiro de 1983, Grafedito/Prelo - Estampa, 1984.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. (Orgs.). **Políticas de Raça**: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Classes, Raça e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002. HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte; Brasília: Editora UFMG; Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. [1979]. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora UFMG; IUPERJ, 2005.

JAMES, C. L. R. **Os Jacobinos Negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos [1938]. São Paulo: Boitempo, 2000.

LOPES, Carlos. (Org.). **Desafios Contemporâneos da África**: o legado de Amílcar Cabral. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MBEMBE, Achille. **África Insubmissa**: cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial. Lisboa; Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Nova Ciência das Organizações**: uma reconceituação da riqueza das nações. [1981]. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. Entrevista com Guerreiro Ramos [1981]. In: OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995, p. 131-183.

_____. A sociologia de Max Weber (sua importância para a teoria e prática da administração). [1946]. In: **Revista do Serviço Público** [RSP Revisitada]. Brasília, 57, 2, abr-jun, 2006, p. 267-282.

_____. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. [1957]. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

_____. **O Problema Nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: Saga, 1960.

_____. **A Crise do Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.

_____. **Mito e Verdade da Revolução Brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

Revista de Administração Pública - RAP. Vol. 17, nº 2. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1983.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. **A Sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antonio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). **Tirando a Máscara: ensaios sobre racismo no Brasil**. São Paulo; Rio de Janeiro; Paz e Terra; SEF, 2000, p. 97-125.

RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir. (Org.). **A história escrita: teoria e história da historiografia**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-137.

SENGHOR, Léopold Sédar (Org.). **Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française**. [1948]. Paris: QUADRIGE-PUF, 2005.

WARE, Vron. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

VILLEN, Patricia. **Amílcar Cabral e a Crítica ao Colonialismo: entre harmonia e contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CRIANÇA E ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE RUA E POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL

Cristiana Luiz
SEDESTMIDH
crissluiz@gmail.com

Neurialan Araújo
SEDESTMIDH

Este artigo se propõe fazer uma discussão da temática das crianças e adolescentes em situação de rua por um viés pouco comum ou raramente abordado, por uma perspectiva racial. Considerando que as crianças e adolescentes em situação de rua se encontram na intersecção existente entre a rua, renda e a raça. Não partimos da premissa que apenas crianças e adolescentes negros estão em situação de rua, mas que a raça é um dos fatores preponderante para permanência desses sujeitos no contexto de vulnerabilidade social que os conduzem para a situação de rua. E assim pensar qual a interface que esta temática teria com as demandas de políticas públicas, especialmente as que abarcam prioritariamente a população negra.

O artigo busca ainda entender porque o aspecto Etnico-racial tem sido tão pouco presente nessa discussão e na construção de planos de proteção para crianças e adolescentes em situação de rua. Trazer a dimensão racial para essa discussão vem cobrir um aspecto ainda pouco abordado no debate sobre crianças e adolescentes em situação de rua. No qual as questões de renda e classe direcionam a abordagem dessa temática, traçando o debate como uma questão social apenas e escamoteando o aspecto racial presente nesse fenômeno. Evidenciando-se que aspectos como violência, exclusão e desemprego apresentam uma forte vinculação com a questão racial na realidade brasileira. Nesse sentido, ao observamos os indicadores sociais (como saúde, educação, trabalho, renda e outros) a população negra ocupa as faixas mais baixas, estando nas piores condições, encontrando se sempre em desvantagem.

A categoria negro utilizada nesse artigo é a mesma categoria utilizada no sistema classificatório de cor ou raça pelo IBGE, ou seja, a expressão negro corresponde à junção das categorias preto e pardo. Concordamos com o pesquisador Rafael Osório (2004) quando afirma que:

Portanto, agregação de pretos e pardos e sua designação como negros se justifica duplamente. Estaticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de que as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos são da mesma natureza. Ou seja, é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. (OSÓRIO, 2004, p114)

Para escrever esse trabalho realizou-se uma pesquisa qualitativa, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório que se fundamentou em levantamento bibliográfico sobre a temática racial e crianças e adolescentes em situação de rua. Agregou-se ainda questões decorrentes de uma observação reflexiva ancorada na nossa prática profissional em uma unidade de serviço de execução direta de acolhimento institucional destinado ao trabalho com crianças e adolescentes em situação rua do Distrito Federal- DF.

O serviço fazia parte da carta de serviços ofertada pela pasta responsável pela implementação da política de assistência social no DF e buscava ofertar ações de convivência de cunho pedagógico e cultural, cuidados integrais e atendimento psicossocial. Atuando em um processo de ressocialização, que promovesse uma ação de transformação dos vínculos das crianças e adolescentes com a realidade da rua, visando uma reconstrução das relações interpessoais, familiares e comunitárias.

A maior parte dos sujeitos assistidos eram negros, e conseqüentemente marcados pela ordem de privações decorrentes do racismo. Este não se projeta apenas nos discursos, mas nas estruturas sociais que privam o negro e a família negra no acesso a políticas públicas e condições de mobilidade social, proteção e dignidade.

Criança e Adolescente em Situação de Rua, Contornos:

Ao longo da mudança do contexto sócio-cultural no Brasil a visão e caracterização do que atualmente se interpreta como crianças e adolescentes em situação de rua apresentou diferentes olhares que de certo modo determinaram práticas e intervenções que tinham este público como alvo. E ao longo dessa conjuntura até mesmo os marcos legais que amparavam a questão da criança e do adolescente indicavam os modos de atender este público.

Observa-se uma mudança de postura, de uma visão assistencialista e punitiva voltada para as crianças menos abastadas sustentada pelo Código de Menores e uma visão do Estatuto da Criança e do Adolescente que passa percebê-los como sujeitos de direitos. Demandado garantias e proteção integral da sociedade e do poder público.

Observa-se acerca de crianças e adolescentes em situação de rua um percurso de discussões a respeito do tipo de vinculação que esses sujeitos, desenvolvem com o espaço urbano ou da rua. Conjecturam a respeito do tempo de permanência na rua, se apesar de permanecer na rua durante um período do dia retornam para o contexto familiar diariamente ou se romperam o contato familiar e fazem da rua moradia. Havendo ainda uma substituição ou uma transferência dos vínculos afetivos familiares e em relação a casa para o espaço da rua. Ficando a questão racial pulverizada, não sendo evidenciada a dimensão desse tema como estruturante nas relações sociais e vulnerabilidade dessas crianças e adolescentes. Segundo Maria Filomena Gregori (2001),

Eles vão estabelecendo conexões na rua, vão ganhando aptidão para 'se virar nela', através do convívio com outros meninos e instituições", passando a rua a substituir o espaço doméstico e as relações com pessoas estranhas a ocupar o lugar da família. (GREGORI 2001, p. 55)

A dificuldade em fechar ou caracterizar esses sujeitos, para além do esgarçamento dos vínculos afetivos, fornece dados incipientes para priorizar uma política pública que ampare as crianças e adolescentes em situação de rua. Embora a questão da vulnerabilidade social seja latente no cotidiano desses sujeitos, paira ainda a invisibilidade social atribuída a esses sujeitos, essa condição que permite a estes uma maior vinculação com o espaço da rua.

Faleiros (2005) observa que ao longo da história houve uma distinção entre as ações destinadas aos filhos da elite e das classes mais favorecidas, sendo a estes

reservados oportunidades educacionais que perpetuassem a manutenção dessa elite. Para atender aos pobres foi constituído um arranjo de instituições de caráter assistencialista e punitivo, como orfanatos, escolas agrícolas, a profissionalização voltada para funções subalternas. Seguindo a articulação deste autor, apresenta que um conceito importante a respeito da política para a criança e adolescente foi a construção do conceito de “situação irregular” que fundamentou a reformulação do então Código de Menores em 1979.

Por situação irregular compreendia-se a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus-tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por desadaptação familiar ou comunitária, e de autoria de infração penal. (FALEIROS, 2005, p. 179)

Esse conceito orientou institucionalmente desde o Serviços de Assistência a Menores - SAM, 1941, até a, Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor - Funabem¹ 1964. Sob a direção desta última as FEBEMS, corporificação a ideia de marginalização da criança e adolescente pobre e negra. Segundo Faleiros (2005, p 180) “A questão do desenvolvimento do país e do desenvolvimento da criança pobre passava, assim, pela imposição da ordem, pela manutenção da higiene e da raça e pela inserção no trabalho.” O espaço da rua não é aceito como um lugar para as crianças ou para os adolescentes, pois é um lugar do mundo adulto. Exceto quando esse espaço é utilizado para atividades lúdicas, entretanto o acesso a este universo é sobre a tutela de um responsável, com tarefa e acessos socialmente delineados. As crianças em situação de rua confrontam essa permissão, pois estão nesse espaço sem o consentimento do responsável, embora as vezes com a condescendência desse, outra situação é quando a crianças e o adolescentes estão em situação de rua com o próprio responsável, família, mas tendo acesso a conteúdo ou atividades não socialmente aceitas para crianças ou adolescentes.

Desta forma a ação primária na maioria das ações, intervenções e políticas públicas pensadas para população em situação de rua é a retirada desse grupo do espaço da rua, na maioria dos casos negligenciando os desejos e vontades desses sujeitos. É uma postura higienista e opressora. A intervenção é débil no confronto das motivações que conduziram ou que propiciaram a ida da criança ou do adolescente para o espaço da rua. E não fazemos referência somente as demandas particulares do indivíduo, que são fundamentais e devem ser atendidas, mas fazemos referência as demandas coletivas para atender as comunidades e as famílias que estão dentro da linha de vulnerabilidade social.

Ainda em torno sobre qual seria a melhor conceituação terminologia criança e adolescente em situação de rua, o CNAS e o CONANDA² publicaram em 2016 a resolução conjunta nº 01 que define em seu artigo primeiro:

como crianças e adolescentes em situação de rua os sujeitos em desenvolvimento com direitos violados, que utilizam logradouros públicos, áreas degradadas como espaço de moradia ou sobrevivência, de forma permanente e/ou intermitente, em situação de vulnerabilidade e/ou risco pessoal e social pelo rompimento ou

1 Era órgão normativo, criado em 1964 que tinha o objetivo de criar e implementar a “política nacional de bem-estar do menor.” As Febens eram as unidades estaduais.

2 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e Conselho Nacional de Assistência.

fragilidade do cuidado e dos vínculos familiares e comunitários, prioritariamente situação de pobreza e/ou pobreza extrema, dificuldade de acesso e/ou permanência nas políticas públicas, sendo caracterizados por sua heterogeneidade, como gênero, orientação sexual, identidade de gênero, diversidade étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade, de posição política, deficiência, entre outros. (BRASIL DOU 243,2016, p. 61)

O referido documento ressalta ainda que é situacional a condição de crianças e adolescentes em situação de rua, isto é algo que pode transitório, efêmero e perfeitamente mutável a depender de um emprego de um “*fato novo*”, a exemplo do emprego e sucesso implementação de políticas públicas voltadas para esse público. Isso significa dizer que crianças e adolescentes em situação de rua não é uma condição dada inerente ao ser humano, estando ligado muito mais ao contexto psicossocial que ao estado natural e que, portanto, a resolução do problema exige medidas que considerem e garantam o respeito a diversidade racial, sexual de cada criança e adolescente.

Dimensão Racial: Política de Promoção de Igualdade Racial e Situação de Rua

O modo de produção escravista adotado no Brasil à época da colonização foi estruturante e decisivo para as relações sócio-raciais, uma vez que foram estabelecidas histórica, social e culturalmente pela sociedade brasileira. Como afirma Carlos Hasenbalg:

O escravismo foi uma experiência histórica crucial para os negros nas Américas. Além de seu significado econômico, a importância da relação senhor/escravo, como relação em que as clivagens de classe e raça coincidiam quase perfeitamente, reside nas formas em que moldou a tradição cultural e os padrões de organização social do grupo racial subordinado (HASENBALG, 2005, p.35)

Ao decretar o fim da escravidão no Brasil, a enorme parcela da população negra ficou entregue à própria sorte. O Estado além de não assegurar condições sociais mínimas aos negros e negras libertos, ainda agravou sua condição de degradação social com o incentivo da imigração europeia, com a tentativa de repatriação dos negros, a criação da lei de vadiagem e outras ações do estado que visavam o projeto de embaquecimento da população brasileira contribuíram significativamente para que os negros fossem colocados à margem da sociedade. Esse projeto de nação brasileira se constituiu em um dos principais impedimentos para a incorporação e inserção dos negros e das negras na sociedade brasileira de maneira digna e equânime.

A inserção do negro na sociedade brasileira pós-abolição de 1888, ou melhor, a não incorporação socioeconômica dessa população no mercado de trabalho e toda a discriminação praticada contra os negros após o fim do tenebroso regime escravocrata têm reflexos ainda hoje. O Brasil promoveu sub-repticiamente uma divisão interna e racial do trabalho em que o sub-trabalho, ou trabalho menos valorado, ficou por conta dos recém libertos³.

Não é possível desconectar a temática de população em situação de rua, incluindo o objeto do nosso estudo das consequências históricas causada por essa abolição inconclusa. Chamamos a atenção aqui para a questão da construção do estereótipo

3 Vide Hasenbalg. Discriminações e desigualdades raciais no Brasil. Parte II.

das crianças e adolescentes em situação de rua que em nossa opinião está também atrelado a questão das relações raciais no Brasil.

Em um estudo para investigar qual a concepção que policiais têm a respeito de crianças em situação de rua, pesquisa realizada com uma amostra de 12 policiais militares da Brigada Militar de Porto Alegre, Cerqueira-Santos, Koller, Pilz e Diaz (2006) observa que a formação do preconceito tem forte determinante na relação que é desenvolvida com a aparência do objeto do preconceito.

Nesta pesquisa os policiais entrevistados informaram que a principal forma de reconhecimento da criança em situação de rua é a aparência. A atribuição de valores negativos a essas características percebidas determina a relação de poder e a construção da relação entre as crianças em situação de rua e os policiais.

Koller e Paludo (2005) observa que crianças e adolescentes em situação de rua ainda são marcados por estereótipos, como delinquência e marginalidade, que barram a possibilidade de desenvolvimento destes. Essa crença cristaliza a imagem deste público num território que dificultam intervenções e construção de uma política pública. Segundo Crochik (1995) conforme citado por Cavalleiro (2013, p.45), os estereótipos “são os fios condutores para a propagação do preconceito.”

Cavalleiro segue sua reflexão baseada em Perttigrew dizendo que:

Os estereótipos são imagens prontas disponíveis sobre os grupos sociais, que podem ser recuperadas pela simples menção de se pertencer a um determinado grupo. (...) Eles evitam a necessidade de se pensar sobre os efeitos das condições sociais que contribuem para o desajustamento e exclusão de muitos. Os estereótipos impedem a reflexão sobre o mundo real. Os conteúdos destes visam à manutenção do status quo de um determinado seguimento social. (CAVALLEIRO, 45,p.2013)

Não é possível descartar na construção do estereótipo criado para crianças e adolescentes em a situação de rua a forte influência da questão racial, uma vez que o racismo é uma variável estruturante na sociedade brasileira. Para além podemos observar, que é nas classes mais pobres que a maior parte da população negra brasileira está presente, como demonstram os indicadores apresentados no Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça referente ao período de 1995 a 2015⁴ apontam que os negros são maior parte dos considerados pobres, extremamente pobres e vulneráveis. O mesmo estudo aponta que em contrapartida há uma inversão em relação aos não pobres, nessa categoria os brancos perfazem a maioria. Este cenário contribui ainda mais para que haja no imaginário social a naturalização da pobreza como sendo negra. É importante considerar que não faz muito tempo atrás os manuais de treinamentos da segurança pública traziam os sujeitos negros como suspeitos.

Os censos, pesquisas e políticas a respeito da população em situação de rua frequentemente negligenciam a parcela que é composta por crianças e adolescentes, exemplo disso é a última Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua realizada 2014. E dentro do contexto dessas pesquisas a reflexão da dimensão racial é tratada de forma

4 O Retrato das desigualdades de gênero e raça tem por objetivo disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos em nosso país. Para tanto, apresenta indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, sobre diferentes campos da vida social, de forma a disponibilizar para pesquisadores/as, estudantes, ativistas dos movimentos sociais e gestores/as públicos um panorama atual das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, bem como de suas interseccionalidades. Os indicadores são apresentados tanto para mulheres e homens, negros e brancos, quanto para mulheres brancas, mulheres negras, homens brancos e homens negros.

periférica e apresentada como um dado pouco explorado na construção de uma política pública que atenda crianças e adolescentes em situação de rua.

E quando surgem iniciativas e ações específicas para este público a categoria da pobreza e vulnerabilidade social baliza todas as ações, e a questão racial permanece tangenciada. O documento, *Saúde da População em Situação de Rua* (2014), apresenta as seguintes informações a respeito da relação criança e adolescente em situação de rua e raça/cor.

Com relação ao recorte raça/cor, 72,8% das crianças e adolescentes em situação de rua são negros (49,2% pardos e 23,6% pretos), enquanto 23,8% são brancos. Considerando-se os dados do Censo do IBGE de 2010 que apontam que a população brasileira era composta por 47,7% brancos, 7,6% pretos e 43,1% pardos, percebemos que o percentual de crianças e adolescentes negros em situação de rua é consideravelmente maior que o percentual de negros na população brasileira. (BRASIL, 2014, p. 14)

Os estudos sobre raça cor de crianças e adolescentes em situação de rua no Brasil são incipientes, mas tendo por base a Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua (2014), há um apontamento no sentido que a maior parte dos sujeitos nessa situação são negros. A Pesquisa entrevistou aproximadamente 31.922 adultos em situação de rua, desses 67% se declararam negros (pretos ou pardos).

No momento da coleta de dados muitos desses adultos estavam acompanhados de crianças e adolescentes, embora esses sujeitos não tenham sido considerados na pesquisa. É possível inferir também que majoritariamente sejam negras as crianças e adolescentes em situação de rua, a partir do fenômeno transgeracional e geracional, considerando a problemática da mobilidade social aliada com questão racial⁵.

Como se observa os dados corrobora com ideia de que uma parte significativa da população de crianças e adolescentes em situação de rua é negra. É evidente que tal situação está ligada ao contexto histórico brasileiro Vale lembrar o processo da abolição da escravatura não foi acompanhado pela concessão de benefícios sociais fazendo com que a inserção socioeconômica dessa população ocorresse de forma rebaixada. Assim ao olharmos o nosso passado é possível compreender por que a pobreza no Brasil tem cor e ela é negra. Nessa perspectiva é possível entender melhor a reflexão de CALDEIRA, CARVANO, RIBEIRO, RIZZINI, 2010

Observando o diferencial na proporção de pobres entre crianças e adolescentes brancos, e pretos e pardos, vê-se que em 2007 ele era maior que a média, para as áreas urbanas do país, na região Sul, onde a proporção de crianças e adolescentes pretos e pardos (negros) em situação de pobreza, 40,3%, era quase o dobro da proporção de crianças e adolescentes brancos, 21,1%. Embora inferior à média para as áreas urbanas do país, também no Sudeste esse diferencial era bastante elevado. Nessa região, a proporção de crianças e adolescentes pretos e pardos de 0 a 17 anos em situação de pobreza era de 37,7% contra 20,8% entre crianças e adolescentes brancos, ou seja, 81,1% mais elevada para o primeiro grupo. Assim, vemos que há uma tendência de que, no que diz respeito à renda familiar per capita, haja uma distância maior entre crianças e adolescentes negros em relação aos brancos nas áreas urbanas mais ricas e desenvolvidas. (CALDEIRA, CARVANO, RIBEIRO, RIZZINI, 2010, p. 36)

5 No que tange a questão de mobilidade social, os principais estudos apontam que a questão de raça e classe são duas variáveis limitantes que dificultam possibilidade da mobilidade social. Uma parte considerável das pessoas em situação de rua se encontram dentro da classe menos abastada e são negras como demonstra a dessa pesquisa.

Esses dados substanciam o quanto as crianças e adolescentes negros estão expostos a um processo de privação e dificuldade de acesso a direitos essenciais para se colocar no cenário cultural e político enquanto cidadão. Essa situação ganha contorno ainda mais cruel quando relacionado às crianças e adolescentes em situação de rua. Esses sujeitos estão em uma posição de invisibilidade social.

A respeito do acesso da população de rua adulta as políticas públicas no Brasil, Carvalho (2013) observa que existe uma dificuldade de acesso desse segmento em decorrência de enquadramentos da política que não cobre os sujeitos que se encontram nessa condição. Essa postura reforça a posição do estado como legitimador de exclusão social e violência. No caso da criança e adolescentes observam-se contornos similares.

Desta forma o foco sobre a criança e adolescente em situação de rua precisa de ações em políticas públicas que atendam a demanda dessas famílias e que também ajam no sentido de combater o processo de manutenção de “desvantagem social” que perpassa gerações.

Dentro desta ótica observa-se ainda a questão da manutenção da condição de desvantagem social ou pobreza em perspectiva geracional e transgeracional das pessoas em situação de rua. Este aspecto referente as gerações é enfático na questão das crianças e adolescentes em situação de rua, uma vez que se observa estes sujeitos, em sua maioria, sofrem um processo consubstancial aos seu pais e as consequências da condição de desigualdade e vulnerabilidade que acabam por gerar os “ditos filhos dos filhos da rua.”

A questão da criança e adolescente negro em situação de rua apresentam extensões que decorrem da questão da mobilidade social. Um aspecto que solidamente apresenta reflexos imbricados das questões de classe, raça e gênero dentro de processos socialmente estruturados que criam obstáculos para a ascensão e mobilidade do negro no estrato econômico e social. Silva (1988,p.158) conforme Ribeiro, (2006,p.841) afirma que:

Além dos indivíduos herdarem uma situação socioeconômica, existe ainda, uma herança de raça que faz com os indivíduos de cor encontre desvantagem competitiva em relação aos brancos na disputa pelas posições na estrutura social.” (SILVA, 2006, p.841)

Nessa perspectiva crianças e adolescentes negros estão duplamente invisibilizados em função de sua condição social e por terem um corpo negro. O racismo como um fator estruturante da sociedade brasileira faz com os corpos negros sejam delineados socialmente como algo abjeto, tal fator eleva ainda mais a condição de vulnerabilidade desses sujeitos.⁷

Pensar sobre a questão da Política de Promoção de Igualdade Racial em relação à crianças e ao adolescentes em situação de rua não significa propor políticas que atendam exclusivamente o aspecto racial dentro desse contexto, mas sim elaborar políticas que ao serem efetivadas considerem as especificidades e as dimensões da diversidade Etnico-racial. O peso sobre esse tema recai principalmente no modo

6 Vide Hansebalg. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Parte III.

7 Vide Nogueira (1985) Flauzina (2006).

como outras políticas públicas absorvem a diversidade Etnico-racial, especialmente a demanda da população negra em relação a educação, saúde e renda. Essa temática deve ser incorporada ao debate da implementação das políticas de ação afirmativa hoje em curso no Brasil.

Como é apontado pelo IPEA:

Este enfrentamento implica desenvolver políticas de ações afirmativas para a população negra que atuem de forma complementar às políticas universais, garantindo que a melhoria da situação social da população esteja indissociavelmente à redução da desigualdade racial. Além disso, é fundamental que as políticas universais incorporem, em seu bojo, a necessária atenção com a redução das desigualdades raciais, a ser refletida desde a formulação, na definição de públicos prioritários e estratégias, até os indicadores de monitoramento e avaliação das políticas e programas públicos. (IPEA, 2014, p.31)

Pensando no escopo do conjunto das políticas públicas, inclusive nas de ações afirmativas é importante problematizarmos o alcance dessas políticas. Damos como exemplo a questão educacional. Considerando que a maior parte das crianças e adolescentes negros no Brasil acessam a educação pública. Ponderando que apesar dos diversos avanços no campo dessa política, o Brasil ainda tem oferecido um sistema de ensino precário na maior parte do país, no qual se observam os altos índices de abandono escolar, distorção idade e série, falta de estrutura, recursos humanos e outras fragilidades. Nesse cenário os estudantes negros têm despontando como os mais vulneráveis, aparecendo atrás em todos os indicadores sociais.

Existe uma multiplicidade de fatores que influenciam nessa temática, mas o que nos interessa nessa discussão é que esta privação ou afastamento do espaço institucional que é a escola apresenta uma fragilização para essas crianças e adolescentes terem acesso não somente a educação formal, mas também são afastados de um dos locus da apropriação de conhecimentos que os possibilitariam se conectar a muitas questões na perspectiva de identidade e de aspectos socioculturais que favorecessem o acesso a direitos. Em decorrência disso há um reforço em relação a situação de vulnerabilidade social, pois há um entrave à mobilidade social, já que o acesso a educação é uma das formas de propiciar avanços nesse quesito.

Dias (2012) enfatiza sobre a necessidade de ações específicas para garantir a maior equidade na participação política e sociocultural de parcelas historicamente marginalizada e discriminada. Reforçando práticas que visam a necessidade de intervenções específicas para combater e corrigir a discriminação aguda e secular. Nessa mesma linha afirma que as ações afirmativas são políticas de cidadania garantidoras de proteção e necessária a intervenção com processos discriminatórios.

Não se trata apenas de criar uma política específica para crianças e adolescentes em situação de rua, trata-se ainda de pensar sobre a atenção dada a infância e adolescência da população negra. Sobretudo do primeiro grupo, a infância da criança negra, não tem sido objeto e nem pensada como parte de uma política pública no Brasil.

Assim, como afirma Faleiros, 2005

“(...) é necessário que se garanta um círculo virtuoso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes: além de vagas nas escolas e qualidade na educação, inversão

da tendência de aprofundamento das distâncias sociais com a inserção num trabalho digno, o acesso a oportunidades de cultura e a garantia de políticas públicas de saúde, transporte, moradia, visando-se a diminuir a periferização dos territórios de exclusão social. As crianças e adolescentes das periferias urbanas possuem um potencial de transformação de seu meio, pois absorvem com facilidade as novas tecnologias digitais, a internet, o conhecimento de línguas, a produção cultural. É preciso assegurar o acesso elas, com qualidade” (FALEIROS, 2005, p. 176)

Assim como apontado é preciso aproveitar as potencialidades locais para construção de uma política pública para as crianças e adolescentes em situação de rua. É preciso considerar ainda na elaboração dessa política há demanda de diversas leituras sociais, pois essa é uma política que é permeada por muitas outras, como exemplo saúde, educação e assistência social. Quando a criança e adolescente chega à dimensão da vulnerabilidade social, caracterizada pela situação de rua, antes houve um rompimento de uma rede que não deu conta de amparar as demandas apresentadas por este sujeito. Uma rede composta tanto pelas instituições do estado quanto pela comunidade na qual este indivíduo está inserido.

A dimensão da criança e adolescente negro e a questão de rua convergem para a importância de se abordar a desigualdade de oportunidades e acesso aos direitos em função do seu pertencimento étnico-racial. Compreendendo que no contexto histórico brasileiro os sujeitos não podem ser separados de uma perspectiva de classe, raça e gênero, já que essas três dimensões estruturam e organizam a sociedade brasileira. Assim observa-se que as famílias negras são as mais afetadas pelo contexto político e econômico que favorece a desigualdade social, gênero e raça.

Rua e Contornos da Violência

No que tange o aspecto racial em relação a pessoas em situação de rua o que existe são apenas alguns dados inconsistentes e parciais sobre raça/cor em censos ou pesquisas sobre população de rua. Em se tratando de crianças e adolescentes em situação de rua a incapacidade de fundar linhas para intervenção inicia-se pelos números e estatísticas, pois em relação à população de rua, não se tem dados precisos sobre o número de crianças e adolescentes nessas condições, que dirá números que abranjam uma perspectiva racial. Tal constatação demonstra a invisibilidade com que esse problema é tratado no Brasil.

A primeira ordem de consideração é a de que as crianças negras (ou tidas como tais), por pertencerem as camadas mais carentes da população nacional parecem constituir-se percentualmente, no maior contingente de crianças abandonadas das grandes cidades brasileiras. Em termos de socialização, criança abandonada significa que a rua substitui a casa com toda carga real e simbólica que esses dois termos polares indicam na função de preparar os indivíduos para viverem em sociedade (PEREIRA, 1987, p.42)

Embora se ressalte a distância temporal do artigo, o mesmo ainda permanece válido enquanto leitura da realidade atual das crianças em situação de rua, uma vez que não houve mudanças significativas nesse cenário apesar de alguns avanços no atendimento desse público. Interessante pensar que esses dois temas a intersecção existente entre as crianças e adolescentes em situação de rua e questão racial tenham sido tratados de forma tão díspares uma vez que apresentam tantos pontos de sobreposição como, por exemplo, a violência. As agressões que esses sujeitos sofrem pela polícia não apresentam também um viés racial?; a pobreza, o desemprego, a

renda baixa que ampara grande parte das famílias negras em decorrência do vão deixado pelas políticas públicas que não absorvem esse público, não contribui para que crianças e adolescentes estejam em situação de rua?

Camargo, Alves e Quirino (2005) descrevem que a violência contra as crianças e os adolescentes negros não é um aspecto estranho a história do Brasil, grupo que segundo os autores vem desde o período colonial até os dias atuais sofrendo com as consequências decorrentes das mais diversas formas de violências que possam incidir sobre os indivíduos, se configurando na negligência, opressão e espoliação. Esse cenário remonta a um período de como muitas mulheres escravas eram obrigadas a abandonar os filhos nas “enjeiteiras” ou “Roda dos Expostos” e também de como crianças e adolescentes também eram inseridos no contexto de escravidão. Presenciando e vivenciando o contexto violento alimentado nesse sistema.

No entanto, como no passado colonial anteriormente descrito, apesar da lei, ainda hoje no Brasil, crianças e adolescentes, principalmente as negras, continuam sendo vítimas de um sistema social discriminatório, sendo abandonados à própria sorte, negligenciados, espancados e assassinados em seus lares, nas ruas ou nos estabelecimentos em que são recolhidos, quando infratores. (...) Assim, muito se tem falado, sem dúvida, mas pouco de efetivamente produtivo se tem feito no combate à vasta gama de violências a que estão sujeitos as crianças e os adolescentes brasileiros. (CAMARGO, ALVES E QUIRINO 2005, p. 613).

Camargo, Alves e Quirino (2005) observam que se analisadas as populações atendidas nas instituições corretivas para adolescentes em conflito com a lei ou mesmo nas instituições para acolhimento institucional de crianças e adolescentes, encontram-se uma maioria de sujeitos negros. Em proporções similares as encontradas nas rodas do exposto no século XVIII.

Em relação às causas por morte decorrentes das péssimas condições de vida da população, como desnutrição, a criança negra é uma das principais atingidas. Os estudos sobre letalidade de armas de fogo realizados por Julio Jacobo Waiselfisz, O Mapa da Violência, desde sua primeira edição em 2011 até sua última edição publicada em 2016 aponta que o jovem negro entre 15 e 29 anos são as maiores vítimas dos homicídios por arma de fogo. Cerqueira e Coelho (2015) em outra pesquisa apontam que jovem negro entre 15 e 19 anos possuem uma maior probabilidade de serem vítimas de homicídios no Brasil. Neste panorama pode se inferir que a crianças e os adolescentes negros possuem elevadas chances de se tornarem as principais vítimas da violência social no Brasil, apontando e que essa possui forte elo com a questão racial.

Pinho, Grando e Pinho (2014) apresentam a percepção de jovens negros com experiência da vivência de rua. O principal espaço de pesquisa no qual se encontram os sujeitos de estudo foram as comunidades terapêuticas de Cuiabá. Os pesquisadores capitaram nos relatos o quanto a característica corporal no modo como essas pessoas são percebidas no espaço urbano. Perpassado principalmente por um processo doloroso, tanto do ponto de vista físico como psicológico.

No espaço da rua as experiências do viver perpassam diretamente pela vivência do corpo. Porque ele está exposto a circulação de discursos racistas, sexistas, machistas e outros. As ações do espaço urbano encontram fundamentos nessas percepções e como esses sujeitos não detém o resguardo da segurança material e econômica, que a sociedade atribui para a pessoa ser reconhecida como cidadão ou cidadã, terminam

por apresentarem uma maior vulnerabilidade perante essas ações. O projeto político econômico desumaniza os corpos dessas pessoas submetendo os a toda sorte de violências, simbólica ou física.

No contexto racista há situações que nem o poder econômico é capaz de proteger o corpo negro da experiência do racismo e violência. Quando este corpo negro está em situação de rua se encontra em um espaço profícuo que mantém o projeto de subalternização e desumanização promovido pelo sistema racista que se materializa na exclusão e no preconceito. Sendo um corpo-objeto-abstracto é mais fácil privar de garantias cidadãs e fortalecer o processo de violação de direitos.

Observa-se o quão ambíguo e perverso é a prática do sistema político e econômico que ao mesmo tempo constrói um contexto que reforça e procura manter a condição de subalterno de certos grupos ditos minoritários. Aqui especificamente, o negro em situação de rua no sistema capitalista, é marcado pelo utilitarismo dos indivíduos. A pessoa em situação de rua é visto como aquele que ousa estar a parte, agressivo e ofensivo para o sistema econômico, visto que não gera renda, não produz e é socialmente dependente do estado e a da sociedade.

Ao mesmo tempo em que esse grupo se constituiu uma base importante para a manutenção do sistema capitalista. Ao passo que o que o capitalismo se utiliza do preconceito e exclusão, esse grupo é utilizado como forma para culpabilizar o indivíduo, minimizando os efeitos e o protagonismo de um coletivo e um Estado que desassiste os que estão em contexto de vulnerabilidade social.

Considerações Finais

Diversos estudos enfatizam que a criança e o adolescente em situação de rua são sujeitos históricos e que apresentam vivências familiares diversas em uma perspectiva psicológica e afetiva, mas que em sua maioria são afetadas pelas questões geradas no conflito entre capital e trabalho em um contexto de acesso restrito ao conjunto das políticas sociais. Nesse sentido, observamos que a base de uma política para atender a crianças e adolescentes nesta condição de vulnerabilidade social não deve residir somente na política de acolhimento institucional no ato de fazer unidades de acolhimento; ou somente na prática de pensar modalidades de intervenção com estas crianças e adolescentes quando estão em situação de rua, com ações que visam apenas a retirada do espaço da rua. É necessário avançar para uma atuação anterior a saída desses sujeitos para rua.

Pensar políticas de proteção para crianças e adolescentes em situação de rua demanda ir além das práticas paliativas que se direcionam somente para o estado extremo da vulnerabilidade social dos sujeitos, quando os vínculos familiares encontram-se bastantes fragilizados ou rompidos. Configurando em ações que não focam no estado de pobreza e carência em que estão situadas a maior parte das crianças e adolescentes em situação de rua.

Para elaborar intervenções que sejam anteriores a ida desses sujeitos para o espaço da rua, é fundamental pensar a inserção social do núcleo familiar desse sujeito, de forma promover a proteção integral de crianças e adolescentes. Em certa medida, crianças e adolescentes passam ocupar o espaço da rua em função das lacunas deixadas pela implementação deficitária das políticas públicas.

Ao longo dos atendimentos que realizados na unidade de acolhimento foi possível perceber as dificuldades de trabalhar o retorno desses sujeitos ao o convívio das famílias, situadas num contexto de precariedade material e de renda em que em muitos casos não garantia uma segurança social e afetiva para acolher a criança e o adolescente. Ou quando o adolescente se aproximava de completar a maioridade e caminho já não era mais a reintegração familiar, o mercado de trabalho se apresentava como um limite em vista da baixa escolaridade e qualificação profissional. Efeitos de políticas públicas ineficientes. Citando como exemplo uma política de educação que muitas vezes exclui ao invés de incluir, especialmente quando relacionamos questão de raça, renda e gênero.

Considerando que essas crianças e adolescentes, são marcados principalmente pelo sofrimento que vem de toda ordem de violências aos quais são ou estão submetidos, não raramente desde a primeira infância. E entendendo que a maioria deste público vem de famílias negras vítimas de um processo de exclusão e apartamento das políticas sociais em função principalmente do racismo que é estruturante na sociedade brasileira e na maioria dos países que se constituíram com uma mão de obra escrava. As políticas afirmativas e a inclusão da temática racial na elaboração de políticas públicas podem promover um impacto significativo nas ações específicas para promoção da proteção integral dessas crianças e adolescentes.

Nesse contexto de vulnerabilidade não apenas social, mas racial também, crianças e adolescentes negros e suas famílias precisam de garantias e proteção do estado para saírem da invisibilidade e para acessar políticas que a princípio deveriam ser universais, mas que há uma distinção pelo contexto histórico na efetivação dessas, na qual a cor da pele, o gênero e a situação de rua não permite acessar tais políticas de forma igualitária. Ou seja, nesse contexto, precisam ser fortalecidos pelo Estado. Nesse sentido cabe ainda ao Estado assumir o enfrentamento do racismo institucional como uma agenda prioritária.

Ressaltamos a importância de produção de dados, já que observamos uma escassez quanto a dados atuais e quanto aos números em relação a crianças e adolescentes em situação de rua e principalmente, números que façam uma referência ao recorte racial, o que reforça a ideia de invisibilidade desse público. Ainda assim destacamos que a maior parte das informações coletadas aponta para uma maior presença de crianças ou adolescentes negros em situação de rua.

Reafirmamos que o contexto da situação de rua se substancia em decorrência das lacunas deixadas pelas políticas públicas em assistir as demandas da população mais vulnerável no sentido sócio econômico. E nessa perspectiva, não é possível pensar sobre o tema sem atrelá-lo a algumas demandas da família negra no Brasil. O lugar que esta instituição ocupa na política de estado. Demandas das famílias em situação de vulnerabilidade apresentam um forte reflexo na questão do adolescente e da criança em situação de rua.

Pensar as demandas específicas da família negra, das mulheres negras que frequentemente estão à frente dessas famílias, se enquadra na construção de ações que refletem na questão de crianças e adolescentes. Essa questão refere-se não somente a questão de renda e emprego, mas também a questões como segurança e habitação. Nesse sentido é de suma importância que a pauta racial e de gênero ganhe uma centralidade na elaboração e implementação das políticas públicas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução Conjunta nº 1, de 15 de dezembro de 2016**. DOU 243, Seção 1, p.61-62, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Saúde da População em Situação de Rua: um Direito Humano** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014

BRASIL. Ministério Desenvolvimento Social. Série WWP Relatos de Uso de M&A1 A Pesquisa Nacional sobre a População em Situação de Rua. 2015. https://wpp.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Pesquisa-Nacional-sobre-a-Popula%C3%A7%C3%A3o-de-Rua-Relato-de-Uso-WWP_-PORT.pdf . Acesso dia 02/06/2017

BRASIL. IPEA. **Retratos das Desigualdades..** <http://www.ipea.gov.br/retrato/> Acesso dia 29/03/2017

_____. **-Situação Social da População Negra por Estado**. Brasília: IPEA, 2014.

CALDEIRA, Paula; CARVANO, Luiz M.; RIBEIRO, Rosa; RIZZINI, Irene **Crianças e adolescentes com direitos violados: situação de rua e indicadores de vulnerabilidade no Brasil urbano** / – Rio de Janeiro: PUC-Rio: CIESPI, 2010.

CAMARGO, C.L; ALVES, E.S. QUIRINO M.D. **Violência contra crianças e adolescentes negros: uma abordagem histórica**. Enferm, Florianópolis, 2005.

CARVALHO, Sandra M. C. de. **Pessoas em Situação de Rua: Acesso Universal às Políticas Sociais?** UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 14, n. 1, p. 57- 64, Jan. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das noites sem fim: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder et al . **Concepções de Policiais sobre Crianças em Situação de Rua: um estudo sobre preconceito**. Psico-USF (Impr.), Itatiba , v. 11, n. 2, p. 249-256, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Nov. 2015.

DIAS, Luciana de Oliveira. **Desigualdades étnico-raciais e Políticas Públicas no Brasil**. Revista da ABPN, v. 3, n. 7, 2012.

CERQUEIRA D, LIMA RS, BUENO S, VALENCIA LI, HANASHIRO O **Atlas da violência 2017**. IPEA 2017. 12, 2017

FALEIROS, Vicente de Paula (2005). **Políticas para a Infância e Adolescência e Desenvolvimento**. Políticas Sociais – acompanhamento e análise. IPEA, 11, agosto 2005.

GRANDO, Belene S.; PINHO, Arlete M. de; PINHO, Vilma A. de. **Jovens Negros e Negras em Situação de Rua em Cuiabá: um estudo das experiências em direitos humanos.** In. *Ruação: das epistemologias da rua à política da rua.* / Organizado por Solange T. de Lima Guimarães, Claudia Cristina Ferreira Carvalho, Luiz Augusto Passos, José Marín. Cuiabá-MT: EdUFMT, Editora Sustentável, 2014

GREGORI, M. F. **Os Meninos de rua e a Circulação.** *Cadernos Adenauer II*, (6), 51-63 2001

OSORIO, Rafael G.. **O Sistema Classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** In Bernardino, Joaze; Galdino, Daniela (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Silvia Helena. **Resiliência na rua: um estudo de caso.** *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 187-195, Aug. 2005. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Nov. 2015.

PEREIRA, Borges J. B. **A Criança Negra: Identidade Étnica e Socialização.** *Cadernos De Pesquisa*, São Paulo, n. 63, p.41-45, 1987.

RIBEIRO, Antônio C. **Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil.** In *Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, vol 49, nº 4, 2006, pp 833 a 876.

WAISELFISZ, Julio J. **Mapa da Violência 2006: Os jovens do Brasil.** Brasília: OEI, 2006.

_____. **Mapa da Violência 2016: Homicídios por Armas de Fogo no Brasil.** Brasília: FLACSO BRASIL, 2016

O MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO BAIANO: UMA EXPRESSÃO DA LUTA ANTIRRACISTA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Encarnação, Luís Gustavo Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
www.ufrb.edu.br

O Movimento Negro Unificado (Seção Bahia)

O Movimento Negro Unificado (seção Bahia) constituía representação local do movimento nacional, de mesmo nome e, fora formado por conta da interação de algumas lideranças negras baianas - dos círculos acadêmico (inclusive o estudantil), político partidário (do Movimento Democrático Brasileiro/ MDB) e sindical¹ - com o movimento que originara o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) na cidade de São Paulo, em 1978².

Metodologicamente, este trabalho analisa periódicos produzidos entre as décadas de 1970 e 1990 pela seccional baiana, bem como relatos coletados de militantes fundadores do Movimento Negro Unificado baiano e, à luz de densa bibliografia acerca da temática dos movimentos sociais negros, estuda sua atuação e particularidades, bem como o processo de hegemonização do movimento nacional empreendido em meados da década de noventa.

O texto disserta acerca da seccional baiana através de três recortes temáticos: o primeiro buscará, através da discussão dos temas cultura e política analisar as aproximações e divergências do Movimento Negro Unificado baiano às organizações de cunho eminentemente cultural. Na segunda seção, discutiremos sobre nuances da relação entre a militância do MNU Bahia com os partidos políticos de esquerda brasileiros, à ponto, dentre outros, de suas lideranças candidatarem-se à cargos políticos por estas legendas. Finalmente, na última seção, discorreremos brevemente acerca de algumas iniciativas do movimento no campo educacional através, por exemplo, dos quilombos educacionais.

A escolha pela apresentação do Movimento Negro Unificado baiano, perpassado por discussões acerca dos temas “cultura versus política”, “raça versus classe” e, finalmente, “educação”, se deu exatamente por conta de que estes constituirão eixos de luta para o movimento, a respeito dos quais nunca existirão consensos. Se, por um lado, tais eixos seriam responsáveis por tensões e, contradições nas ações do grupo (o que viria a causar, à curto e médio prazos, o afastamento de diversos de seus quadros originários), por outro lado, oportunizaria a circulação de idéias e práticas que fariam com que as ações dos movimentos sociais negros deste período experimentassem ousar a produção de algo completamente novo: A construção de um projeto político para o povo negro brasileiro.

1 Exemplo disso foi a atuação do atual Deputado Federal Luiz Alberto (funcionário da Petrobrás à época) que, segundo relato de militante e fundador do MNU Bahia, também servira como interlocutor com o “pessoal de São Paulo” (CLAUDOMIRO BULHOSA, Depoimento ao autor, jan/2012).

2 Segundo Pereira (2010), o ato público de 7 de julho, realizado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, fora em protesto à morte de um operário negro em uma delegacia de São Paulo, bem como contrário à expulsão de quatro atletas negros de um clube paulista.

Cultura versus Política no “Nêgo” baiano

Embora a importância dos movimentos culturais, bem como as atividades das entidades e instituições ligadas à cultura afrobrasileira tenham tido reconhecida importância na organização dos demais movimentos sociais negros tanto a nível nacional como, em particular, no estado baiano, diversos autores têm apontado em seus trabalhos para certa resistência às ações centradas no campo cultural por parte dos militantes do Movimento Negro Unificado.

Pereira (2010) em sua Tese de Doutorado – no qual discorre exaustivamente acerca do conjunto de movimentos sociais negros contemporâneos surgidos no contexto do final da ditadura militar brasileira –, aponta para a existência, entre fins da década de 1970 e início da década seguinte, de grupos do movimento que se autodenominavam como “estritamente políticos”, em oposição àqueles que, segundo eles, constituíam grupos “meramente culturais” (PEREIRA, 2010, p. 168).

Como principal exemplo de sua tese, aponta-nos o Movimento Negro Unificado como um destes grupos “avessos” às práticas “culturalistas”, visto que ele (o MNU) “radicalizaria o discurso político no final da década de 1970, muito em função de haver, entre suas principais lideranças, pessoas ligadas às organizações radicais de esquerda, como a Convergência Socialista”. Conclui, finalmente, afirmando que “este conflito política x cultura parece ter causado intensas disputas no meio da militância negra na Bahia, ainda mais intensas do que em qualquer outro estado brasileiro” (PEREIRA, 2010, p.168).

Em verdade, os conflitos oriundos da concepção dicotômica na relação cultura e política, entre militantes dos movimentos sociais negros mais contemporâneos (principalmente entre aqueles advindos de uma formação político-ideológica entre os partidos e grupos de esquerda) será, via de regra, uma constante.

Entretanto, diferente do sugerido por Pereira (2010), a análise dos discursos de militantes e ex-militantes do MNU Bahia, bem como de textos presentes no boletim informativo produzido pelo movimento a partir de julho de 1981, não nos aponta particularidades que assinalassem uma relação especialmente conflituosa na seccional baiana.

O militante Nilo Rosa dos Santos (militante e ex-coordenador municipal da entidade) nos relata a sua opinião acerca da percepção do Movimento Negro Unificado Bahia dos grupos de cultura:

Eu acho que o movimento tem um mérito em relação a essa questão: Aproximar o debate cultural do debate político. Até então, havia uma separação. Mas nós refletíamos, como fazemos até hoje, que não pode separar o cultural do político, e o movimento negro tentou fazer essa aproximação. Mas como eu tenho dito: O Movimento Negro Unificado tinha algumas posições internas, nunca uma unidade total dentro do movimento. Tinham algumas vozes que conseguiam externalizar mais seu pensamento mas, internamente, existiam outras vozes que não colocava de tal maneira esta questão. E tinham vozes internas que colocavam separadamente a cultura da luta política. A luta política era, para um segmento específico, entendida como a luta de classes. A cultura tinha uma base importante, mas, não determinava a mudança. A mudança era consequência da luta de classes. Por que existia uma corrente muito forte que era oriunda da esquerda clássica, da esquerda marxista-leninista. Esse grupo tinha esta visão de que os sindicatos eram importantes. Embora não expressassem isso (NILO ROSA, depoimento ao autor, jan/2012).

Em relação a esta pluralidade de posicionamentos acerca dos temas cultura e política, acreditamos que ela revele, entre outros, a própria composição diversificada inicial do grupo baiano. O Movimento Negro Unificado baiano (oriundo do grupo “Nêgo”), terá entre seus quadros, no momento de sua fundação, pessoas ligadas às religiões de matriz africana, dançarinos, artistas do grupo de teatro étnico encabeçado por Godi³ (já criado desde 1976), estudantes, professores, sindicalistas e militantes (entre eles, o Edson Tosta⁴ e, depois, Wilson Santos⁵) que originarão, mais tarde – a partir das discussões realizadas na entidade, sobre a condição do negro brasileiro/ baiano e daquelas oriundas do Grupo Gay da Bahia⁶, a respeito das discriminações sofridas pelo homossexual – o Grupo de Negros Gays da Bahia Adé Dudu⁷.

Frente à tamanha diversidade entre as áreas de atuação dos fundadores do Movimento Negro Unificado baiano, a opção para distribuição destes militantes na entidade será através da formação de Grupos de Trabalho (GTs).

Desta forma, inicialmente, os GTs deveriam ter como referência os bairros onde seus militantes residiam – pois partiam da proposta de organizar um movimento capaz de mobilizar as massas. Entretanto, na prática, diversos deles se diferenciavam entre si pelas bandeiras específicas que levantavam/ defendiam. Além dos sub-grupos já especificados, compunham ainda o MNU Bahia o GT de Cosme de Farias (coordenado por Jorge Conceição⁸), o GT de São Caetano (coordenado por Luiz Alberto⁹, também denominado Raça e Classe), o GT de Educação (composto Jônatas Conceição da Silva¹⁰, Ana Célia da Silva¹¹, Gildália Anjos dos Santos e Carlos Alberto dos Santos) e o GT de Mulheres (composto por Luiza Bairros¹², Valdecir Nascimento¹³ e outras mulheres do movimento).

3 Antônio Jorge Victor dos Santos Godi (1952) é um pesquisador negro, artista plástico, ator, diretor e produtor musical. Ainda enquanto aluno da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, fundou e liderou, juntamente com Lia Spósito (descendente de índios e negros), o Grupo de Teatro Étnico Palmares Ìaron: Teatro, Raça e Posição, com o objetivo de traduzir a voz dos diversos grupos que compõem o povo brasileiro, sob uma perspectiva social e étnico-racial.

4 Seu nome fora citado pelo ex-militante Wilson Santos. Nos boletins Nêgo, do MNU Bahia, seus textos são assinados pelo apelido de passarinho. Este fora, ainda segundo relato de Wilson Santos, a principal pessoa responsável pela inserção da discussão (não sem resistências) da condição do homossexual negro no MNU.

5 Wilson Santos é economista, bacharel em direito, professor e auditor fiscal lotado na Alfândega do Porto de Salvador. Militante histórico do movimento negro, participou do MNU Bahia (ingressou em 1979), do

Grupo Gay da Bahia e é fundador do primeiro grupo de negros gays da Bahia, o Adé Dudu.

6 O Grupo Gay da Bahia (GGB) é uma Organização Não Governamental, localizada no Pelourinho, em Salvador (BA), voltada para a defesa dos direitos dos homossexuais no Brasil. Fundada em 1980, é a mais antiga associação brasileira de defesa dos gays ainda em atividade e teve como fundadores, entre outros, Luiz Mott, Edson Tosta e Wilson Santos (estes últimos dois, já enquanto membros do MNU Bahia).

7 Segundo Wilson Santos, a tradução das palavras Adé Dudu, do Yorubá, seria homossexual negro.

8 Jorge de Souza Conceição é geógrafo e participou, juntamente com os membros do GT de Educação de algumas iniciativas relacionadas a este campo. Atualmente, ainda trabalha no campo educacional, numa perspectiva naturalista alternativa.

9 Luiz Alberto é Deputado Federal pelo estado da Bahia e petroleiro aposentado. Foi diretor do Sindicato dos Petroleiros da Bahia e, um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores no estado. Foi o primeiro militante orgânico do MNU Bahia a ingressar na carreira parlamentar e, em 2007, licenciou-se do mandato parlamentar para exercer o cargo de Secretário de Promoção da Igualdade do Estado da Bahia (SEPROMI).

10 Jônatas Conceição da Silva (1952-2009) foi escritor, poeta, editor do Caderno de Educação do Ilê Aiyê, radialista do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia e professor de literatura pela Universidade do Estado da Bahia. Possuía Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2004) e atuou também no conselho editorial da Revista Outros Sertões e foi diretor do Ilê Aiyê.

11 Ana Célia é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001) e professora aposentada pela Universidade do Estado da Bahia. Tendo participado de diversas iniciativas no campo educacional, publicou diversos livros cujo objetivo era o combate à discriminação racial nas escolas e desconstrução de estereótipos sobre a população negra nos livros didáticos. Membro titular do Conselho Estadual de Cultura, foi ganhadora, no ano de 2008, da Medalha Zumbi dos Palmares por sua ativa participação na denúncia ao racismo.

12 Luiza Bairros é gaúcha, e vive na cidade de Salvador desde 1979, quando passou a atuar no MNU Bahia. É graduada em Administração Pública e de Empresas e Mestre em Ciências Sociais. Trabalhou na Secretaria do Trabalho e Ação Social do Estado da Bahia e foi eleita, em 1991, a primeira Coordenadora Nacional do MNU (entidade em que permaneceu até o ano de 1994). Foi titular da Secretaria de Promoção da Igualdade do Estado da Bahia (SEPROMI) entre os anos de 2008/10 e, em 2011, foi convidada pela Presidente Dilma Rousseff a assumir o cargo de Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/IR).

13 Valdecir Nascimento foi Superintendente de Políticas para Mulheres da Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI) do Governo do Estado da Bahia entre os anos de 2008 e 2010.

Inegavelmente, esta diversidade de grupos, bandeiras e concepções acerca do que deveriam ser as lutas à serem travadas pelo Movimento Negro Unificado baiano, também trarão uma série de divergências entre seus militantes (principalmente nos seus anos iniciais de existência). Se, por um lado, o movimento já havia se comprometido a manifestar solidariedade à todos os grupos oprimidos na sociedade, por outro, alguns de seus militantes acreditavam que a entidade deveria estar focada no combate ao racismo e à discriminação racial e, por vezes, isso implicava na negligência às bandeiras específicas dos grupos internos.

Entretanto, ao analisarmos o relato do conjunto dos militantes a respeito de seu envolvimento com as entidades culturais, podemos facilmente notar que a relação se dava de forma muito menos conflituosa que nos estados do sudeste e sul do país, por exemplo.

Exemplo disso consta no fato dos próprios militantes baianos terem sido apelidados por aqueles outros como “os culturalistas”, conforme podemos perceber no relato da ex- militante Ana Célia dos Santos:

Havia uma divisão fortíssima![...] O MNU começou no sul, realmente, com o nosso querido Oliveira Silveira, mas o pessoal do sudeste nos discriminava muito. Dizia que nós éramos um grupo cultural, e não político! Eles sempre separavam cultura de política! E o MNU também embarcou um pouco nisso, nós aqui no início, que nós achávamos que o cultural não era político. Isso, eu acho, que com o tempo, foi revisto. Por que as pessoas começaram a ver: Se não fosse o candomblé, onde estaria a história da África? A história do negro no Brasil? Onde estariam as línguas? Não é? Onde estaria tudo? Então, eu tenho a impressão que houve uma reflexão. Nós, aqui do nordeste, que éramos discriminados! Que éramos chamados de culturalistas pelo pessoal, principalmente de São Paulo. Que achava que nós não fazíamos política, fazíamos era cultura. E nós levávamos a política através da dança, do teatro, da música. E também, de nosso discurso, é claro! Mas havia essa união entre o cultural e o político aqui. Havia mesmo! Nós íamos com o Godi, apresentávamos a peça e depois a gente fazia nossa discussão! Era assim, uma coisa muito junta! Mas, essa coisa sempre foi partida em relação à religião africana. Demorou muito para o movimento negro entender a importância dela. Demorou muito! (ANA CÉLIA, depoimento ao autor, fev/2012)

Um importante instrumento para consolidação da aproximação do Movimento Negro Unificado baiano com os grupos culturais do interior do estado será o Boletim Nêgo.

Tendo a sua primeira edição datada de julho de 1981, o *Nêgo*¹⁴: *Boletim Informativo do MNU Bahia* constituir-se-á instrumento através do qual “aspectos da vivência, luta histórica dos negros em Salvador e no interior do estado, possam ser levantados, discutidos e divulgados” (Nêgo, 1981, p. 01).

Inicialmente, o boletim informativo contará com uma tiragem de cerca de três mil exemplares (com oito folhas, cada edição), e trará diversos artigos de interesse da comunidade negra soteropolitana em geral. Alguns dos temas tratados nesta primeira

14 A respeito da escolha do nome, Jônatas Conceição da Silva, um dos idealizadores do boletim e militantes do MNU Bahia mais conhecidos, a teria justificado pela conotação “afetivo-carinhosa” que a expressão possuía em contextos informais na região do Recôncavo baiano. Souza (2005) aponta-nos também uma possível intenção dos militantes na desconstrução de seu sentido depreciativo. Mais tarde, já no contexto de sua absorção enquanto *Jornal do Movimento Negro Unificado nacional* (a partir da décima sexta edição, em 1989), será retirada a expressão, justificada por conta de “problemas negativos de interpretação semântica” presentes no termo (*Jornal do MNU*, N° 16, 1989).

edição constituir-se-ão temas recorrentes nas próximas edições. A exemplo da questão da violência policial contra a comunidade preta e mestiça, artigos sobre acontecimentos internacionais (em especial em território africano), saúde, trabalho e religiosidade negras, a dupla discriminação contra a mulher negra, resumos de encontros locais/regionais/ nacionais organizados pela entidade ou que contaram com a sua presença, a história do negro no Brasil e atividades culturais desenvolvidas e/ou planejadas por entidades culturais baianas.

A primeira edição do boletim informativo trará um artigo intitulado “Conheça o Movimento Negro Unificado”, através do qual esta entidade será apresentada ao leitor como uma “frente democrática de resistência à discriminação racial”, anti-racista e apartidária, que teria seus antecedentes históricos nas lutas pela libertação do povo negro brasileiro (a exemplo da Revolta dos Alfaiates e da Balaiada). Mais tarde, seus referenciais seriam: a imprensa negra (do início do século), a Frente Negra Brasileira (durante os anos trinta) e, finalmente, o Teatro Experimental do Negro (em meados da década de quarenta). Nesta iniciativa do MNU entendemos duas intenções: primeiro, construir a imagem de um passado de lutas, de forma mesmo à disputar com os órgãos oficiais, a construção dos mitos nacionais e, conseqüentemente, à partir de sua perspectiva, dos “heróis” negros. E, segundo: Apresentar-se enquanto “porta-voz” de uma comunidade negra organizada, enquanto estratégia para seu reconhecimento enquanto ator no jogo político.

Como seus objetivos principais, apresenta: o combate ao racismo, onde quer que ele se faça presente; a luta contra toda forma de discriminação racial e opressão; a mobilização e organização da comunidade negra na luta por sua emancipação política, econômica, social e cultural e, finalmente; a integração à luta dos setores oprimidos na sociedade visando a “construção de uma sociedade justa, humana e fraterna, onde não haja explorados nem exploradores”¹⁵ (Nêgo - Jornal do MNU, 1981, p. 06). Finalmente, no que se refere à sua forma de organização interna, no estado baiano, os trabalhos do MNU Bahia eram divididos entre diversas comissões, a saber: Cultura, Educação (responsável, entre outros, pela elaboração de documentos, organização de debates e promoção de cursos de alfabetização de adultos), Contatos (que tinha a função de estabelecer redes para aproximação com demais entidades de nível locais à internacional), Documentação, Imprensa e Divulgação e, finalmente, uma Comissão de Finanças.

Ainda no que se refere à importância sentida pelos militantes do movimento Negro Unificado baiano, sobre as entidades de cunho predominantemente culturais, destacamos (ainda na primeira edição do boletim) dois textos que simbolizam a disputa interna entre as diferentes concepções do papel da cultura na transformação política: O primeiro deles, um texto assinado pelo Wilson Santos, intitulado “Carnaval Negro”, no qual o autor expressa a sua admiração pelos blocos negros e afoxés que, através de sua capacidade de tomar as ruas durante os dias de carnaval e mostrar a “força e a beleza da cultura negra”, estariam cumprindo o seu papel precípuo de “busca, recuperação e afirmação da NEGRITUDE” (Nêgo - Jornal do MNU, grifo nosso, 1981, p. 05).

Por outro lado, o referido autor destaca a necessidade de continuação permanente dos trabalhos desenvolvidos por estas entidades, através da realização de atividades

¹⁵ Embora estejamos em plena ditadura militar brasileira, no momento de elaboração do documento (1978), facilmente podemos identificar a influência das leituras marxistas no texto original, bem como a implicação da necessidade da completa eliminação do sistema capitalista.

diversificadas como cursos de dança afro, capoeira, peças de teatro, mostras de poesias, palestras e debates a fim de melhor contribuírem com o objetivo da eliminação de todas as formas de discriminação da população negra. Desta forma, se, por um lado, o autor reconhece a importância destes instrumentos para a consolidação da história do negro neste país, bem como a sua importância na valorização de uma cultura negra “originária”, por outro lado, parece não reconhecer o potencial político inerente nestas ações e manifestações das entidades negras baianas.

O segundo texto, de autoria de Josué Clóvis H. Gonçalves, intitulado “Conscientização e Ação Reflexiva” – que pretende tratar da necessidade de unificação do povo negro, através da tomada de consciência do papel que ele hoje desempenha na sociedade contemporânea –, nos apresenta o Movimento Negro Unificado como a “entidade reconhecida como **verdadeira representante** da luta do negro pela sua real libertação no Brasil”. Sua luta, ainda segundo o autor, se situaria exatamente no “desmantelamento desse sistema racista, capitalista (lucrista), corrompido e subordinado ao imperialismo norte-americano” que nos impele a sentir que somos “apenas um povo servil que só sabe sambar e fazer palhaçadas e usar o corpo como se fosse um objeto comercial (Nêgo – Jornal do MNU, grifos nossos, 1981, p. 05)”.

Gilberto Leal (militante histórico do movimento e fundador do Movimento Negro Unificado na Bahia), em relato sobre as experiências vividas no Malê Debalê (bem como à respeito das motivações para criação do núcleo Niger Okan¹⁶, nesta entidade) nos traz um interessante e diverso aspecto da relação entre esta entidade cultural baiana e suas aspirações no campo político:

A idéia era ir para as comunidades e participar de movimentos culturais, e passar a trazer, por um debate político e por uma ação política mais contundente, aqueles que estavam organizados enquanto negros, mas apenas do ponto de vista da sua performance cultural, do ponto de vista da sua luta enquanto estética cultural. A primeira entidade que admitiu, dentro deste contexto, uma organização mais politizada foi o Malê Debalê, porque nós fundamos isso lá dentro. Quando nos aproximamos de lá com esse tipo de postura política, a recíproca foi verdadeira. Abriu-se uma porta para fundarmos um “pé” com um debate mais político mais contundente lá dentro. Porque nós sugerimos e os convencemos da importância de ter, além dos postulados carnavalescos e das ações de tarefas carnavalescas, a tarefa do debate político sobre a realidade do negro. E aí se formou o Niger Okan lá, que depois teve um racha político, divergências sobre como conduzir a entidade Malê Debalê, num momento de luta muito tensa, inclusive chegando às beiras da briga corporal, e a gente se afastou. Daí o Niger Okan ganhou vôo próprio. (Depoimento de Gilberto Leal, em 19/09/2006. In: ALBERTI e PEREIRA, 2007, pp. 292-3)

Um interessante aspecto do relato de Gilberto Leal, diz respeito ao fato de que, embora existisse um forte tensionamento nas discussões que cercavam os temas da cultura e política – no que diz respeito às diversas concepções quanto às delimitações de espaço entre uma e outra, raramente consensuais entre os militantes do MNU Bahia – seus militantes, inevitavelmente, levariam consigo (onde quer que fossem exercitar a sua militância) as aprendizagens (e disputas) acerca desta temática. Sinal de que a “escola” do MNU, efetivamente funcionava.

16 Segundo Gilberto Leal, o significado das palavras Niger Okan seriam, respectivamente: Niger (negro em latim), referência ao rio Niger, ao país africano de mesmo nome e à Nigéria; Okan, originária do Yorubá, teria três significados: coração, consciência e espírito

O Barrete de Exú (ou Raça versus Classe)¹⁷

[.] *uma empregada doméstica negra pode considerar como membros da classe dominante seus patrões brancos, cutistas e engenheiros da Petrobrás? (MOTA, J. Jornal do MNU. 19ª Ed. 1991, p. 06)*

A análise dos relatos de militantes e ex-militantes da seccional baiana do MNU demonstra que, grande parte de seus quadros encontrará na proposta de criação de um novo partido político (neste caso, do Partido dos Trabalhadores), a possibilidade de “inserir”, no campo político institucional, o conjunto de suas demandas. Alguns militantes, à época, parecem ter se identificado com o projeto político do PT, por reconhecerem nele certa “diferenciação” e o compromisso de distanciamento com os setores da burguesia e/ou políticos profissionais. A respeito desta questão (e de como a militância do MNU Bahia identificará a possibilidade de ingressarem no partido), quem nos fala é o militante Claudomiro Bulhosa:

Esta relação com os partidos começou em 1982, com os primeiros candidatos do PT. Me recordo que, em 1979, veio a idéia da fundação do PT aqui dentro, campanha de filiação e legalização. E nós, que éramos do movimento negro, Luiz Alberto, que já era ligado ao sindicato dos químicos e petroleiros, e outros companheiros que eram também funcionários da Petrobrás, participavam do sindicato. E eu, era do sindicato dos vigilantes (na época era Boaventura, o presidente do sindicato dos vigilantes). E nós entendíamos que o movimento negro, ele sozinho, não poderia galgar todas as necessidades que nossa população necessitava. Então, acreditávamos (quer dizer, uma grande camada do movimento acreditava) que seria possível fazer com que estas idéias, estas propostas, elas passassem via partido. Mas não que o partido seria de fundamental importância para as nossas questões. Principalmente que o PT, como partido, ele vem com uma ideologia totalmente branca e européia. De classe, e não de raça! [...] Em 85, nós já exigíamos do partido que se tivesse uma camada de candidatos, pré-candidatos, que fossem negros. E, em 86, nós criamos o Comitê de Negro da Periferia, que foi com a campanha de Luiz Alberto! Nós sabíamos que o partido não seria uma solução [Mas], as idéias do movimento negro poderiam passar a partir do momento em que nós tivéssemos também envolvidos nestes partidos, fazendo com que a coisa acontecesse. Mas não que seria a solução! (CLAUDOMIRO BULHOSA, grifo nosso, depoimento ao autor, jan/2012)

Neste contexto, como uma alternativa à necessidade de vinculação com os partidos políticos existentes à época e, a fim de apresentar formalmente o conjunto das demandas da população negra brasileira, irá brotar em parte do grupo de militantes do Movimento Negro Unificado baiano, a defesa da fundação de um partido político ligado especificamente às necessidades da população afrodescendente a exemplo do que fora feito, à quase meio século antes, pela Frente Negra Brasileira. Entretanto, esta idéia pareceu não encontrar campo fértil no seio do movimento negro baiano.

Ainda não decidido institucionalmente a respeito de que caminhos trilhar para a tomada do poder no novo cenário político instituído, o Movimento Negro Unificado

17 Diz a mitologia Yorubá que, em certa ocasião, o orixá Exu provocara uma luta mortal entre dois amigos camponeses. Tendo por motivação o fato de que estes não lhe teriam prestado o devido reconhecimento pelo sucesso nas colheitas, o orixá vestira um barrete (em algumas traduções, aparece como boné) de duas cores: de um lado vermelho e, de outro, preto e teria passado entre os dois amigos. Cada um deles, conseguindo apenas ver uma das duas cores e, não chegando a um consenso quanto à verdadeira cor do barrete do “estrangeiro”, discutiram e mataram-se, um ao outro, a enxadadas. Este mito que, entre outros, ensina-nos que “a verdade sobre as coisas” perpassa o lugar ocupado por aquele que a analisa, é utilizado aqui como metáfora dos calorosos debates, existentes ainda hoje, sobre o papel da luta de classes e o combate à discriminação étnico-racial em um projeto de revolução social brasileira, cuja conclusão não poderá existir através da negação do teor classista ou étnico/racial de seu problema social. Em algumas versões, o boné de Exu é representado pelas cores vermelha e branca.

baiano realizará dois debates (nos dias 16 e 23 de outubro de 1982) entre os candidatos considerados “negros de oposição”. Em boletim informativo, a respeito das ações desenvolvidas no ano anterior, a entidade baiana reconhece a iniciativa enquanto uma tentativa de aproveitamento do “espaço de discussão política” construído, por conta das eleições parlamentares e para o executivo estadual daquele ano, embora se pronuncie claramente enquanto não apoiadora de qualquer partido e/ou candidato, especificamente. Em posterior avaliação do resultado das eleições daquele ano – a respeito das quais, a maior liderança do Partido Democrático Social¹⁸ (PDS) na Bahia, Antônio Carlos Magalhães, se manifestará em entrevista dizendo ter ganho com “o dinheiro numa mão e o chicote na outra”¹⁹ – o MNU Bahia concluirá que o povo baiano não elegeu candidatos “efetivamente comprometidos com a causa negra” e que isso talvez demonstrasse que “na verdade eles não eram [seus] reais representantes, uma vez que não surgiram diretamente das lutas levadas pelo povo negro” (Nêgo - Jornal do MNU, 1983, p. 4).

Desta forma, no contexto de preparação para as eleições de 1986, a partir de 1985, parte significativa do Movimento Negro Unificado Bahia realizará o Encontro de Negros da Periferia, objetivando a construção de um comitê eleitoral para o ano seguinte. O Comitê de Negros da Periferia fora o nome escolhido para a comissão criada para construção da candidatura de dois militantes orgânicos do MNU Bahia: Luiz Alberto, candidato à Câmara de Deputados Federal e, Luiza Bairros, candidata à Câmara de Deputados Estadual²⁰.

A idéia, segundo relatos, era de que o caminho para a transformação perpassaria necessariamente pela ocupação dos espaços de poder pelo negro. Que estes espaços privilegiados de poder seriam – prioritariamente – as Câmaras Legislativas (em especial, a Câmara Federal Constituinte), através das quais se poderia “colocar em prática” o conjunto de ações para benefício direto às comunidades negras. Finalmente, que aquelas deveriam ser ocupadas preferencialmente por militantes orgânicos do movimento (em tese, muito mais capazes de representar os anseios do movimento negro organizado baiano) no cenário político instituído, através de sua inserção no incipiente Partido dos Trabalhadores, que constituiria espaço estratégico ao intento.

Até meados da década de 1980, o campo hegemônico dentro do movimento ainda será aquele avesso à presença de militantes dos partidos. Ainda segundo relato de Nilo Rosa, as pessoas que eram oriundas dos partidos políticos eram vistas com muita desconfiança por parte de alguns militantes históricos da entidade e, conseqüentemente, muitos dos “espaços” dentro do movimento lhes eram negadas.

Existia, dentro do Movimento [Negro] Unificado da Bahia, várias correntes. [...] Mas, só duas eram as mais expressivas: era a corrente de que eu fazia parte, a corrente que entendia que os partidos são espaços importantes de disputa, de enfrentamento contra a “discriminação racial”; e outra corrente que entendia que não tem, que os

18 O Partido Democrático Social (PDS) foi um partido político brasileiro de direita, fundado em 30 de janeiro de 1980, em sucessão à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), após o fim do sistema bipartidário em voga durante o Regime Militar de 1964.

19 Antônio Carlos Magalhães (ACM) conseguirá eleger para o governo do estado João Durval Carneiro e para o senado Luís Viana Filho. Em verdade, seu partido, o PDS, elegeu neste ano governadores para todos os estados nordestinos da federação. Sobre a entrevista em que ACM teria dito a referida frase, ver: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/iq310120012.htm>.

20 Segundo relato do militante Nilo Rosa (da Democracia Socialista, corrente ligada ao Partido dos Trabalhadores), que entrara no MNU Bahia a partir de sua participação na construção do Comitê de Negros da Periferia, foram pensadas inicialmente três candidaturas: De Luiz Alberto, Deputado Federal, Paulo Ferreira e Luiza Bairros, para Deputados Estaduais. Posteriormente, Paulo Ferreira – que tinha uma vinculação mais próxima aos movimentos negros da igreja católica – não teria conseguido apoio expressivo do movimento, à época, e desistiu da candidatura (NILO ROSA, Entrevista concedida em 16/01/2012).

partidos eram espaços de ideologias brancas e que não davam conta das contradições raciais no Brasil. E, por causa disso, essas pessoas que tinham a primeira concepção, eram normalmente vistas e chamadas de marionetes dos partidos e das tendências. Seus espaços eram limitados, elas tinham pouco espaço de formulação dentro do Movimento Negro Unificado, porque essas lutas foram hegemônicas. A raça era central! O racismo era central, e quem não rezasse por essa cartilha, tinha trabalho. É claro, servia para transportar, para pichar o muro, para pagar a conta, mas não servia para formular, não servia para escrever no jornal, não servia para quase nada. Servia apenas para coisas desse tipo. (NILO ROSA, grifo nosso, depoimento ao autor, jan/2012)

Neste sentido, a criação do Comitê de Negros da Periferia constituirá um divisor de águas dentro do movimento. Sobre a criação do comitê (a escolha por seu nome parece, por si só, uma provocação ao partido, visto que nele os militantes da entidade baiana buscaram focar preferencialmente a pertença étnico-racial de seus candidatos às suas respectivas condições de trabalhadores), quem nos fala é Claudomiro Bulhosa:

Já havia em 82 um grande desentendimento pela questão partidária. Quando eu, Luiz Alberto e outros nos jogamos de cabeça na questão partidária! Na campanha de filiação do PT, 'né'? Já havia essa discussão e, quando chega em 1986, quando o movimento negro está numa condição bem favorável, a gente cria o Comitê de Negros da Periferia e vem aquela enxurrada de petistas, não só para dentro do comitê, mas também (a maioria era negra), para o movimento negro, sem serem militantes. E, para aqueles militantes que não aceitavam a ligação partidária [...] isso foi um rompimento radical. (CLAUDOMIRO BULHOSA, depoimento ao autor, jan/2012)

A opção, por parte significativa de militantes do Partido dos Trabalhadores, de entrada na entidade negra, fazia parte da concepção que a entendia como espaço estratégico para a construção de candidaturas fortes pelo partido. Por outro lado, o ingresso deste grupo de pessoas, era interpretado pelos militantes do MNU Bahia como a possibilidade de aumentar as fileiras do movimento com um grupo de pessoas de formação política significativa, que engrossariam a luta pela eleição de um candidato orgânico da entidade.

Entretanto, a compreensão da necessidade de eleger nomes oriundos da comunidade afrodescendente, vinculado a um histórico de militância pela causa negra, aparentemente será interpretada de forma adversa quando na campanha de Edvaldo Brito²¹ para o executivo estadual. Edvaldo Brito, que anteriormente fora prefeito da cidade de Salvador e parecia compor um forte nome para o executivo estadual nas eleições do ano seguinte, desenvolverá sua pré-candidatura sem uma vinculação partidária e encontrará no boletim informativo da entidade negra, numa entrevista de duas páginas, espaço para discussão a respeito de seu projeto político.

Este caso é bastante interessante por dois motivos: primeiro, que surge uma aparente contradição na ação dos militantes do MNU Bahia, quando estes que, reconhecidamente têm na questão racial elemento central em seu programa político, abandonam a candidatura daquele que, a pouco tempo, parecia constituir uma alternativa para o enfrentamento dos problemas que afligem o conjunto da população negra no interior do estado; e segundo, que, mesmo aqueles que eram reconhecidos de forma simplória

21 Edvaldo Pereira de Brito, atual vice-prefeito da capital baiana, é advogado tributarista, jurista e professor da Universidade Federal da Bahia e fora prefeito de Salvador entre agosto de 1978 e março de 1979.

como “culturalistas”, por terem ingressado na luta partidária, admitirão terem acompanhado a campanha de Edvaldo Brito “menos ostensivamente” à partir de sua nova filiação partidária, justificando suas ações no seu histórico de formação política.

Outra questão importante identificada no Boletim Nêgo, diz respeito ao artigo de duas páginas, da décima primeira edição do jornal, em que a seção *Fala Crioulo*, cede espaço ao artigo intitulado “Eleições 86”. Este artigo fará uma breve apresentação dos primeiros candidatos orgânicos do Movimento Negro Unificado baiano, focando a importância da participação das comunidades negras no processo de eleição dos deputados constituintes, bem como oferecendo ao leitor duas análises da conjuntura política do país da época (escritas pelos próprios candidatos).

Na primeira, quem fala ao eleitor é o candidato à câmara constituinte e atual Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores, Luiz Alberto. Em cauteloso uso das palavras, tentará apresentar ao leitor o que o diferenciaria do “outro tipo de deputado negro”. Este último identificado como aquele que não poria em cheque “a ideologia da classe racista dominante” de que existe em nosso país um modelo de democracia racial. Entre seus argumentos, pontua que se faz importante a eleição de nomes que, não só possam “elaborar leis que possam criminalizar o racismo, mas abrir uma discussão no sentido de perceber que as questões do negro, e das outras lutas sociais – como a da mulher, do índio, do cigano, do homossexual – só serão resolvidas numa sociedade diferente dessa”.

Finalmente, propõe que, embora encontremos na discussão acerca da nova Carta Magna brasileira pessoas de direita, centro e esquerda, no fundo, todos eles teriam “uma mesma concepção em relação a (sic) questão do negro”. E que, portanto, a resolução dos problemas sociais dos grupos marginalizados supracitados diria respeito à própria capacidade de se apresentá-los sob uma nova perspectiva. Uma perspectiva política negra e popular. (Boletim Nêgo, 11ª edição, p. 04)

Na segunda, quem nos fala é Luiza Bairos, atual Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e, à época, candidata à Câmara de Deputados Estaduais. Em um texto bastante didático, a autora utiliza da estratégia da elaboração de perguntas e respostas para envolver o leitor e, ao final, conclui que “a força que temos não pode mais ser apenas um discurso, mas deve ser utilizada no sentido de nossa afirmação como classe, raça e cultura (Boletim Nêgo, 11ª edição, p. 05)”.

O que chama a atenção nos discursos é que, embora eles se referendam numa discussão acerca das questões raciais que envolvem o nosso país, historicamente racista e discriminador – inclusive citando, mesmo que brevemente, o discurso da democracia racial brasileira –, os textos parecem ser tecidos de forma a evitar polêmicas envolvendo o que seria a defesa primeira das campanhas: a centralidade da variante raça, em relação à questão das classes sociais. O segundo, inclusive, chega a apresentar a palavra classe (algo novo para os artigos do boletim oficial do grupo) antecedendo o de raça e cultura (que são apresentados quase como se fossem uma só coisa). (Boletim Nêgo, 11ª edição, p. 05)

Finalmente, chama a atenção um quadro, presente no mesmo referido artigo, que informa acerca da “ampliação” do *Comitê de Negros da Periferia Pró-Constituinte* que,

visando “manter articuladas as diversas reivindicações dos setores oprimidos”, passava a se chamar *Comitê Popular de Luta pela Constituinte*²².

É aí que fica bem explícita a questão do “Raça e Classe”! Você pode estar no partido, mas deve trazer o partido para aqui. Eu disse isso para o Luiz Alberto, diversas vezes, aqui! Ele foi impedido, literalmente, de partir como prefeito, porque não conseguia apoio do próprio PT. Todo mundo sabe disso! Que, na hora de representar o partido, o Grupo Negro do PT mostra você e aí, surge um conclave, inclusive, para trazer para eles as pessoas que nós conseguimos com a nossa militância. Eles começam a usar nossos símbolos (os candidatos brancos começam a usar nossos símbolos), nossa fala, nossas propostas. Isso assim, de uma forma bem explícita. E esvazia a proposta de nosso candidato: A gente fica falando igual! [...] A própria Olívia Santana, muitas vezes passa por situações (que é uma candidata de valor, PCdoB) difíceis dentro do seu partido. (ANA CÉLIA, depoimento ao autor, fev/2012)

Estas questões sugerem que o entendimento de alguns militantes – em especial aqueles ligados ao Grupo de Trabalho Raça e Classe – acerca do Movimento Negro Unificado, constituir um espaço estratégico para o combate aos efeitos danosos do racismo e da discriminação racial, e o partido político, o instrumento tático para tal, passava a perder campo para aqueles grupos que concebiam o primeiro como um espaço tático, para o fortalecimento de um partido, pautado por um projeto político de emancipação do conjunto da classe trabalhadora.

Finalmente, nos sugere ainda que a entrada no movimento, por estas lideranças ligadas aos partidos – em especial, ao Partido dos Trabalhadores – fará instituir um novo momento de grande tensionamento dentro da instituição. Esse tensionamento, por sua vez, expresso no momento de direcionamento das ações do grupo – principalmente a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990 –, terminará acarretando o afastamento de alguns de seus militantes históricos e, conseqüentemente, em uma “nova cara” à seccional baiana.

Havia pessoas, como eu e outros, que passamos por um processo de movimento de entidades consideradas subversivas na época. E nós sabíamos como eles tratavam a questão negra, a questão da mulher, lá dentro: Eram coisas secundárias e “você estão querendo nos tirar do foco central que é a luta de classes!” Eles não consideravam mesmo! Não podia. Naquele tempo não tinha nem um incentivo para se discutir isso. Mas, quando surgia qualquer coisa assim, aí, ‘pá’ [gesticulando]! Aí, nós já sabíamos disso, nós dissemos: Não vamos correr risco de sermos aparelhados pelos partidos, e sindicatos também! [...] Talvez daí é que tenha surgido o grande racha, você sabe, ‘né’? [longa pausa] Porque nós achávamos (e eu continuo achando), que os partidos não privilegiam, de forma alguma, as questões da diferença! Seja da mulher, seja de negro, homossexual. [...] Eles criam grupos: “Vocês querem discutir as questões do negro”? “Discute lá vocês”! (ANA CÉLIA, depoimento ao autor, fev/2012)

No dia 02 de fevereiro do ano seguinte (1997), Luiz Alberto assumirá o cargo de Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores.

²² Parece-nos emblemático o fato de não ter sido lembrado por nenhum dos militantes entrevistados (mesmo muitos deles estando diretamente envolvidos na construção da candidatura de Luiz Alberto e Luiza Bairos) da mudança do nome do comitê.

3.1.3 O GT de Educação

“E eles [militantes do MNU Bahia] diziam: Vocês querem fazer daqui uma escola? Querem fazer uma pedagogia? O MNU não é isso”!
(Ana Célia da Silva, em entrevista, 2012).

Era exatamente a incapacidade que essas lideranças tinham de compreender que não se pode fazer um projeto político do povo negro do Brasil, isolado. O que é o povo negro no Brasil? [...] Você tem que contar com o sindicato, com os partidos... O PT fez isso: a igreja, os sindicatos, os partidos, os movimentos sociais... O PT fez isso e está a dez anos no poder. Então, essas lideranças achavam que poderiam, deveriam fazer esse projeto político. Nesse caso, tinham que encalhar. Por outro lado, o outro grupo também não percebia as limitações dos partidos na questão racial. Dois equívocos!
(Nilo Rosa dos Santos, em entrevista, 2012)

A atuação dos militantes do grupo de educação do MNU Bahia, inicialmente, se dera em duas frentes: a primeira, através da utilização do espaço reservado a seus militantes nos boletins e jornais da entidade baiana e, segundo; através da intervenção em escolas públicas e privadas da capital baiana.

No que se refere ainda às contribuições do GT de Educação nos informativos do grupo, seus militantes almejavam, através de artigos em formatos e tamanhos diferenciados a construção de uma proposta pedagógica formativa para o conjunto de seus leitores, que visasse provocar-lhes a reflexão e instrumentalizá-los para a discussão acerca da condição do descendente de africanos em nosso país e no mundo. Este intento se corporificava, por vezes, na realização de entrevistas com militantes históricos do movimento negro nacional ou internacional, personalidades negras do meio político, acadêmico e/ou artístico, ou mesmo na cobertura de eventos locais, regionais e nacionais realizados por outras entidades negras e na elaboração de traduções livres de livros e artigos que discutissem a temática.

Em outros momentos, o espaço era utilizado para o desmascaramento de uma história oficial que buscava desprivilegiar elementos de uma cultura afro-brasileira, bem como a importância do povo negro na construção do país. Exemplo disso pode ser notado, ainda na primeira edição, quando o grupo assina um texto em que critica o lento processo de abolição do sistema escravista brasileiro, e a máxima (ainda hoje repetida em diversos livros didáticos de história presentes em escolas da rede pública e privada) de que o negro não constituía mão-de-obra suficientemente qualificada para a realização dos serviços no campo e na cidade no pós-abolição.

Uma questão observada, ainda no estudo do conjunto de artigos produzidos, bem como na seção intitulada “aconteceu” – que se propõe a apresentar as atividades e eventos realizados no período existente entre o lançamento da edição anterior do jornal/boletim e sua mais recente edição –, diz respeito ao fato de que, entre os militantes que mais periodicamente contribuía com discussões sobre a temática educacional, nos anos iniciais, eram aqueles vinculados aos GTs “não-centrais” do Movimento Negro unificado baiano. Neste período, essa contribuição se dará, principalmente, por aqueles que não participavam originalmente do grupo de educação, pelos militantes Wilson Santos e Edson Tosta (passarinho), do Adé Dudu. Mais tarde (em fins da década de 1980 e início da década de 1990), estas ações serão desenvolvidas pelo conjunto de militantes universitários negros, e passarão a focar, prioritariamente, o ambiente

acadêmico (por conta de seu potencial multiplicador na institucionalização de práticas e políticas educacionais voltadas às comunidades negras, bem como na formação de professores para o ensino básico e superior).

No que se refere às ações nas escolas, ainda nos primeiros anos, o foco do grupo de educação do MNU Bahia se situará na ocupação de espaços junto às escolas públicas e privadas da capital baiana, a fim de oferecer uma “visão alternativa” das celebrações do *13 de maio* nestas instituições, bem como a tentativa de institucionalizar a celebração do dia 20 de novembro, data presumida da morte de Zumbi dos Palmares, como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Neste sentido, em paralelo ao oferecimento de cursos de alfabetização de adultos na capital do estado, o Movimento Negro Unificado baiano empreenderá, já desde 1984, em conjunto com outras entidades baianas, um “movimento reivindicatório” junto ao governo municipal pela inclusão da disciplina “Estudos Africanos” nos currículos de ensino das escolas de 1º e 2º graus do estado da Bahia.

Tal iniciativa, originária deste um ano antes, por parte do Centro de Estudos Afro-Orientais²³, se concretizará finalmente em 1986, após insistente contato do conjunto da militância negra baiana, com o então Secretário Estadual de Educação, o professor Edvaldo Boaventura. Como forma de efetivar a proposta, criar-se-á, através de um convênio da Secretaria de Educação com as duas únicas universidades públicas presentes na capital do estado (a UNEB e a UFBA), a fim de oferecer aos professores da rede estadual, um curso de especialização que abordasse a temática e pudesse finalmente instrumentalizá-los à observância da aplicação do tema em sala de aula²⁴.

Ao final do referido curso – que tivera como resultado a formação de trinta e cinco professores, dos quais apenas dez deles estavam atuando nas escolas públicas –, após demonstração de interesse na formação de outros professores por parte dos diretores de escolas da rede pública (embora, o projeto tenha também encontrado muita resistência por parte de professores e alunos brancos e pardos das escolas em questão), o Movimento Negro Unificado baiano outra vez insistirá na busca de apoio da Secretaria de Educação para formação de uma nova turma de professores. A justificativa para implantação da referida disciplina se dará, na compreensão dos militantes, por conta de sua capacidade de “resgatar a questão da identidade da maioria da população negra e mestiça, desenvolver a [sua] auto-estima, o maior conhecimento do outro, bem como o respeito à suas diferenças” (Nêgo - Jornal do MNU, 14ª edição, 1988, p. 09).

As ações empreendidas pelos militantes do movimento negro baiano, para viabilização do ensino dos estudos africanos nas escolas regulares do ensino público estadual, será rejeitado, uma vez mais, por uma compreensão da importância da educação enquanto instrumento de mudança, baseado na velha dicotomia “esquerda clássica versus novos movimentos sociais”²⁵. Quem nos fala a respeito é a própria militante:

23 O Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) é um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia voltado para o estudo, a pesquisa e ação comunitária na área dos estudos afro-brasileiros e das ações afirmativas em favor das populações afro-descendentes, bem como na área dos estudos das línguas e civilizações africanas e asiáticas. Foi criado em 1959, em um momento de efervescência política e cultural, no qual o Brasil inaugurava uma política de presença diplomática e cultural na jovem África que se libertava do colonialismo. Fonte: <http://www.ceao.ufba.br/2007/apresentacao.php>. Acesso em 29 de março de 2012.

24 Esta experiência será relatada no Nêgo: Jornal do Movimento Negro Unificado, em sua 12ª edição, no artigo intitulado “Quem tem medo da História da África”, p. 08.

25 Sobre o processo de implantação da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nas escolas, ver Cruz (2008).

[..] Iray Galvão foi a única que não parou! Só parou quando se aposentou! Ela era professora de Iorubá. Os outros, nós todos, fomos forçados a parar. Porque o governo, por incrível que pareça, o governo democrático não deu apoio! [...] Foi no governo de Waldir Pires²⁶ que a disciplina saiu. E, no governo da direita, por incrível que pareça [risos]... São as contradições. A esquerda e as diferenças. É muito sério! (ANA CÉLIA, depoimento ao autor, fev/2012)

A partir do final da década de 1980, diversos militantes do GT de Educação se afastarão do Movimento Negro Unificado baiano, por conta de “divergências ideológicas” em relação aos encaminhamentos propostos ao grupo. Entretanto, as diversas ações pensadas/ planejadas para o campo educacional, serão ainda desenvolvidas nos espaços que estes militantes passarão a ocupar em outras instituições. Este foi o caso, por exemplo, dos militantes que fundaram o grupo Cultural Steve Biko²⁷.

Outra conquista deste período diz respeito à inclusão de direitos relativos à educação para a população afro-descendente na Constituição estadual de 1990, que imputou como dever do Estado, desta vez, a inclusão da história dos afro-brasileiros no ensino público estadual e passou a exigir que os cursos de formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos incluíssem em seus programas disciplina que valorize a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira.

Desta forma, o Movimento Negro Unificado baiano começava a pressionar o Estado a estabelecer políticas públicas voltadas para as populações negras.

26 Waldir Pires foi Governador do Estado da Bahia entre 15 de março de 1987 e 14 de maio de 1989. Renunciou ao cargo para disputar as eleições presidenciais de 1988, pelo PMDB, na condição de candidato à Vice-Presidência da República, e tendo Ulysses Guimarães encabeçando sua chapa. Após sua derrota nas eleições (sua chapa ficou em sétimo lugar), que levaram ao segundo turno os candidatos Fernando Collor de Melo (PRN) e Luiz Inácio Lula da Silva (PT), um partido de esquerda só voltará a ocupar o executivo estadual em 2006, com a vitória de Jaques Wagner às eleições do estado.

27 Sobre o Instituto Cultural Steve Biko, ver Cardoso (2006).

Referências Bibliográficas

ALBERTI, Verena & PEREIRA, Amílcar. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

CARDOSO, Nádia. *Instituto Steve Biko - juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior*. Vitória da Conquista: Universidade Estadual da Bahia - Dissertação de Mestrado, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempos*. Paraná: Unioeste, 2007.

ENCARNAÇÃO, Luís Gustavo S. *Do terreiro à universidade; a constituição do Movimento Negro Unificado na Bahia*. Santo Antônio de Jesus: Universidade do Estado da Bahia - Dissertação de Mestrado, 2012.

NÊGO - *Boletim Informativo do Movimento Negro Unificado*. Salvador: MNU Bahia, 1ª à 15ª edição, 1981-1988.

MNU Jornal. Salvador: MNU Bahia, 16ª, 17ª, 18ª, 19ª, 21ª e 22ª edição, 1989-1993.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *"O Mundo Negro": a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. Niterói - Tese de Doutorado, 2010.

POLITICAS SOCIAIS POBRE PARA POBRES: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Rosilene Silva Santos da Costa
UFPB
rsscampa@yahoo.com.br

Adelaide Alves Dias
UFPB
Adelaide.ufpb@gmail.com

Resumo

Entre as características marcantes do século passado destacaram-se as profundas transformações socioeconômicas geradas pela expansão do capitalismo, com consequências profundas sobre a estrutura familiar e, particularmente, sobre o papel da criança nesse cenário. Nesse sentido, o artigo discute as práticas pedagógicas observadas em uma Creche Pré-Escola de um município da Região Nordeste do Brasil, a partir de dados coletados para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo deste trabalho foi realizar uma breve reflexão a respeito do atendimento na educação infantil: entre o cuidar e educar. Foi realizada observação focada principalmente nas práticas pedagógicas que circulam o espaço educacional. A análise aponta para a ausência de um trabalho reflexivo no sentido de maior discernimento entre o cuidar e educar. Assim como a dificuldade dos professores entre trabalharem os conflitos raciais presente entre as crianças e mostrando uma série de limitações e contradições no espaço educacional.

Palavras Chave: Educação infantil. Direitos da criança. Racismo.

Introdução

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso que trata da discriminação racial sofrida por muitas crianças afrodescendentes no Brasil. O objetivo deste estudo foi realizar uma breve reflexão a respeito do atendimento na educação infantil: entre o cuidar e educar. A proposta do trabalho partiu de observações que foram realizadas em uma creche e pré-escola do município de um município da Região Nordeste do Brasil, e, que possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre o atendimento as crianças em instituições de educação infantil, considerando elementos concretos da realidade vivenciada nesses espaços frequentados por crianças brancas e afrodescendentes.

O atendimento de crianças em creches existe há mais de 100 anos no Brasil, e, há algumas décadas ainda se registrava poucas instituições destinadas ao atendimento de crianças e grande parte destas em idade de frequentar as instituições pública, não tinham acesso por falta de vagas nesses estabelecimentos educacionais frequentado por crianças de 0 a 5¹ anos de idade. A partir da década 70 do século passado, se registrou

1 Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela LEI nº 12.796, de 04/04/2013). Alterando assim a idade que antes era até 06 anos para 05 de idade para a frequência das crianças na educação infantil.

uma maior pressão por expansão desse tipo de atendimento, de acordo com Didonet (1993), o crescimento das creches públicas se deu, à época, a uma média de 10% ao ano. Esse fator é em grande parte, atribuído às mudanças que marcaram o século XX, dentre estas, destacam-se as socioeconômicas ocasionadas pela expansão do sistema capitalista, com consequências profundas na família, e, mais especificamente no papel da mulher na economia do país, registrando na segunda metade do século passado, maior expansão das instituições de atendimento a criança. Esse crescimento pode ser atribuído em grande parte também, à luta de movimentos feministas, populares e de cunho político, e, aos problemas gerados pela desigualdade na distribuição da renda. Esses fatores podem ser explicativos de um número cada vez maior de mulheres na busca do mercado de trabalho, seja em busca de sua realização pessoal e profissional, como é o caso das mulheres de mais alta escolaridade, seja para contribuir para a sobrevivência da família, que é a maior motivação no caso das mulheres dos segmentos de média e baixa renda. (COSTA, 2000).

Se por um lado o aumento das instituições de educação infantil tenha representado um dado positivo, a ampliação dos horizontes femininos e de sua efetiva participação em diferentes esferas da sociedade, por outro traz à tona um fato relevante, que é precariedade vivenciada em muitas dessas instituições, ainda hoje, encontra-se grandes problemas no atendimento a esse contingente populacional, e, quando se trata da criança afrodescendente, esse agravamento é ainda maior, onde esta, com frequência recebe um tratamento desigual nesses locais.

Embora, já se tenha garantias legais do reconhecimento do caráter educacional dos serviços oferecidos às crianças de 0 a 5 anos de idade. “[...] boa parte da sociedade brasileira (entre as exceções, destaco o Movimento interforuns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB), e do setor educacional no particular, de fato não concebe a creche como instituição da educação.” Rosemberg (2012, p. 17). Isso devido ao atendimento ser historicamente realizado por instituições ligadas à assistência social, muitos profissionais da educação para ser mais específico, ainda comungam com uma cultura de atendimento assistencialista nesses espaços.

Diante da realidade vivenciada em muitos espaços institucionais de educação infantil suscitam-se questões como: o atendimento institucional em educação infantil vem assumindo um caráter educativo ou ainda está predominantemente marcado pelo assistencialismo? De que forma as políticas adotadas nas instituições de educação infantil podem superar o caráter assistencialista, passando a ser entendida como um direito de todas as crianças, independente de sua origem racial²?

1. A Institucionalização do Atendimento de Criança

O atendimento institucional a criança começa na França, sua implantação é atribuída a Marbeau, que em 14 de novembro de 1844, objetivo era de recolher crianças das ruas. Mais tarde, com a ampliação da participação das mulheres no trabalho industrial, essas instituições passaram por uma mudança de interesse, sendo reconhecida também como uma maneira de liberar a mão da mulher para atender esse novo mercado de trabalho.

2 O termo raça, ao menos sob o prisma científico-biológico, é inapropriado para aplicação a seres humanos. A despeito de não ter validade científica, a ideia de raça integra o senso comum como construção histórico-social, sobretudo nas sociedades nas quais a raça (cor) das pessoas tenha influência na distribuição das oportunidades e dos lugares sociais. Desse modo, a impropriedade científica do uso da categoria raça para a classificação de seres humanos não impede que os indivíduos sejam socialmente tratados a partir de seus atributos raciais, o que exige que as políticas de diversidade, para fins de promover a igualdade, levem em conta a ideia de raça. (BENTO, 2011, p. 81).

Inicialmente o atendimento à infância no Brasil foi pensado para acolher bebês, filhos recém-libertos, cujas mães ainda se encontravam em situação de escravidão. Rosemberg (2012). E de acordo com estudos realizados no Brasil por Civilett (1991), os primeiros artigos sobre creche datam de 1879, foram publicados no periódico *A MÃI DE FAMÍLIA*, escrito pelo Dr. K. Vinelli sendo o primeiro texto publicado por esse médico se refere à roda dos expostos³ “[...] preocupado com o destino de crianças filhos de mães escravas. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem, bem como a identidade de seus profissionais.” (ROSEMBERG, 2012, p. 18).

O Dr. K. Vinelli, definia a creche como, “um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta, e trabalham fora do seu domicílio.” Civilett (1991, p. 36). A segunda finalidade da creche no Brasil seria a de liberar as mulheres pobres para o trabalho, ampliando assim a oferta de mão-de-obra. Além disto, esses espaços poderiam também fornecer à classe dominante um ganho secundário, visto esses representarem um lugar privilegiado de controle das classes dominantes sobre as classes populares. (CIVILETT, 1991).

Os principais congressos sobre assistência social, realizados no final de século passado e início do século atual, defendiam o atendimento à infância por entidades assistenciais, “considerando o atendimento à infância não como um direito do trabalhador, mas como uma dádiva dos filantropos” Kuhlmann Junior (1991, p.20). Outros conflitos também foram se mostrando à época, o tema da institucionalização desses espaços gerava ainda controvérsias em relação à defesa do papel materno nos aspectos médico e jurídico, por dois motivos: primeiramente, em defesa da amamentação e o depois, temia-se que ocorresse o abandono de menores.

Entretanto, a implantação de creches e de outras instituições dedicadas às crianças, apesar de ser considerada por alguns autores como um “*mal necessário*”, para outros representava:

[...] a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle da política assistencial que se elaborava. Cada saber apresenta suas justificativas para a implantação de creche, asilo e jardim de infância e seus agentes promoviam a constituição de associações assistenciais privadas. Essas influências se articulavam tanto na composição das entidades, como na organização de congressos sobre os temas da assistência, da higiene, da educação etc.[...] (KUHLMANN JÚNIOR 1991, p. 20).

A permanência dessa visão assistencialista da educação infantil, em particular da pública, se deve, em boa parte, ao fato de sua clientela majoritária ser proveniente das camadas de baixa renda, conforme afirma Campos (1979); Costa (2000). Muitas famílias de baixa renda, pelo enfrentamento as mazelas ocasionadas pela pobreza e pressionadas pelo grave problema da guarda das crianças, veem na creche uma saída para esse problema e, admitindo esse espaço como de guarda e proteção, e não como um espaço educativo, uma vez que a identifica como uma resposta à sua dificuldade, pois ela oferece às suas crianças essa guarda e essa proteção nos períodos de ausência da mãe e/ou outros membros da família que poderiam ficar com as crianças enquanto outros estão no trabalho. São essas

3 A casa dos Enjeitados, Roda dos Expostos, Casa da Roda ou simplesmente Roda existia em quase todos os países do mundo nos séculos XVIII e XIX. (CIVILETT, 1991, p. 33).

percepções que, ao lado de uma visão tradicionalista e “conservadora” do poder público, acabam por contribuir bastante para o predomínio e, ou, a permanência da função assistencial da educação infantil pública. (COSTA, 2000).

Portanto, Podemos conjecturar que mesmo com reconhecimento legal, ainda encontramos hoje essa visão assistencialista no atendimento institucional de crianças – sendo nos dias atuais, em menor proporção. Esse não reconhecimento levar tratar tal atendimento, como assistencialista e não como um direito da criança.

2. A Educação Infantil no cenário das Políticas Públicas

Na contramão dessa percepção assumida por aqueles que ainda permanecem com uma visão assistencialista da educação infantil, os estudos desenvolvidos no campo da Psicologia, da Antropologia e da Psico e Sociolinguística têm reconhecido a importância no que se refere ao seu desenvolvimento linguístico, e biopsicomotor nos primeiros anos de vida da criança. Vale ressaltar, a grande contribuição a partir deste aprofundamento teórico relacionado ao desenvolvimento da criança que fundamentou a atual visão de uma instituição dedicada à educação infantil.

A base legal desta construção histórica da infância vem sendo construída há séculos. Antes da Constituição de 88 pode-se constatar ausência total de políticas que reconhecem esta como detentora de direitos.

Portanto, não é sob a figura do Direito, mas sob a figura do Amparo e da Assistência que o infante entra em cena. Desta maneira, as expressões que, recorrentemente, aparecerão no corpo das Constituições Federais será, ou o silêncio, como é o caso de 1891, ou a expressão Amparo à infância, ou então, como na Constituição de 37, que afirma que à infância à qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Portanto, a figura nesse caso, coerente com o Estado Novo, é Cuidado e não Dever, é Amparo e não Direito. (BRASIL, 1998, p. 10).

Assim como as Constituições de 46, 67 e 69 do século passado, também assumem esse viés assistencialistas.

A mudança legal desta visão assistencialista aparece pela primeira vez nas Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, as duas principais legislações que fundamentam e orientam as políticas educativas vigentes no Brasil.

Em consonância com o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1998), a educação infantil deve desenvolver seu trabalho a partir de propostas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral da criança. E como consta nas Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil a criança é um,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 9).

E, no sentido sócioemocional busca a superação da percepção de uma instituição de educação infantil de visão assistencialista, ainda dominante, que reduz o atendimento nesses espaços educacionais a uma mera estratégia de política compensatória de carências materiais e culturais, prestando um (des) serviço ao atendimento à criança. (BRASIL, 1998).

2.1. As relações raciais na legislação nacional

O avanço legal do reconhecimento de outras culturas presente na sociedade brasileira e conseqüentemente os afrodescendentes se deu na Constituição de 1988, e, em grande parte pela luta do movimento social negro que viveu nessa época interessante, o centenário da abolição da escravatura, o qual influenciou os legisladores no sentido da construção e aprovação de políticas antirracistas. E,

Desde meados do século passado, o Movimento Negro Brasileiro preocupa-se com o papel desempenhado pela educação na reprodução de estereótipos e preconceitos, buscando instituir mecanismos jurídicos de promoção da igualdade racial. (SILVA JR, 2011, p. 12).

Nesse sentido a Constituição de 1988 é bastante representativa na luta pela igualdade racial, como se pode observar nos artigos,

- **Art. 215, § 1º** O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.
- **Art. 216. § 5º** Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.
- **Art. 242, § 1º** - O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.
- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - art. 68 - Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Esses avanços tiveram desdobramentos em outras leis que contribuíram para o estabelecimento de uma política de igualdade racial. Pois, essa Carta Magna transformou a discriminação em crime, reconhecendo e condenando o racismo, punindo-o como crime inafiançável, conforme inciso XLI e XLII do artigo 5º. regulamentado pela Lei 7.716/89, chamada de Lei CAÓ ou Lei Antirracismo; a Lei 8.081/91, que estabelece os crimes e as penas aos atos discriminatórios praticados pelos meios de comunicação; e, a Lei 9.459/97 que incorpora os crimes resultantes de preconceito de racial.

Essas leis embora representem um avanço no reconhecimento à diversidade racial presente na sociedade brasileira, ainda precisa-se ir mais longe, pois, o documento final da Constituição apenas sinalizou a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira, deixando de fora as propostas de obrigatoriedade do estudo da cultura e História da África nos currículos nos três níveis de ensino e a proposta reformulada dos currículos de História Geral, frustrando as esperanças dos que almejavam a construção de uma sociedade mais igualitária.

Mesmo assim, ainda podemos distinguir alguns avanços na questão racial Constituição Federal de 1988, e quando se trata da LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A promulgação desta lei contemplou a raça, e nos aspectos relacionados aos direitos e organização do sistema educacional brasileiro soma a recomendação que constam nos artigos 26-A e 79-B:

- **Art. 26 - A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

- **Art. 79-B** - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como „Dia Nacional da Consciência Negra”.

Ainda com relação à Lei nº 9.394/96, foi instituída a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003⁴ e posteriormente a Lei **11.645, de 10 de março de 2008** que alteram a LDB, contemplando uma das principais reivindicações do movimento negro na educação, estabelece que,

[...] as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (LEI Nº 11.645, BRASIL, 2008).

Nas escolas de ensino fundamental médio, essa lei representou um grande avanço quanto ao reconhecimento da identidade cultural negra, tendo como ponto negativo a não referencia da educação infantil. Rosemberg (2012). Embora Dias e Bento (S/D)

ressalte que na publicação das DCEER, que esta referencia, já esteja prevista no Artigo 1º da resolução, segundo o mesmo as Diretrizes estabelecem que,

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. (RESOLUÇÃO Nº 1, 2004)

Embora a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana esteja instituída de forma legal, mas nem sempre estão de fato sendo contempladas no interior das instituições educacionais. Crianças afrodescendentes continuam sendo tratadas de forma desigual, como as,

Pesquisas apontam que já nessa etapa da educação, quando se trata de distinguir quem são as crianças *fáceis* e *difíceis* para se trabalhar, as professoras tendem a classificar como *difíceis*, em sua maioria, as crianças negras, principalmente os meninos negros. (SILVA JR e DIAS, 2011, p. 21).

É preciso acentuar que no Brasil contemporâneo, ainda esta muito presente um panorama de desigualdades sociais e raciais, tornando extremamente difícil, na prática, o reconhecimento do direito a cidadania das crianças afrodescendentes.

Apesar de sua intensa mobilização pela educação infantil, representações como o MIEIB, por exemplo, não tem priorizado, em seus discursos e ações, questões

relacionadas à educação infantil no contexto das relações raciais. Rosemberg (2012, p. 19). Diante de tal situação, o descompasso entre “o Brasil legal e o Brasil real”, evidência e imensa desigualdade econômica e social existente no país, e, de acordo com o relatório elaborado em 2016, baseado nos dados de 2015, o Brasil foi classificado na economia do mundo em 9º lugar no Produto Interno Bruto - PIB, e, registrou um Índice de Desenvolvimento Humano - IDH de 0,754, ocupando no 79º lugar no ranking, mesmo índice que havia sido registrado em 2014. Esses dados, de acordo com Rosemberg (2012), expõem os níveis da imensa desigualdade social presente país. “Como venho apontando, a desigualdade no acesso à educação, notável conforme o nível socioeconômico, a raça, a região e local de moradia da pessoa, é particularmente gritante.” (p. 20). Nesse sentido a criança afrodescendente, por ser maioria entre as que se encontram em situação de pobreza, são as mais afetadas pelos altos índices de desigualdades que assolam o País.

3. Metodológica

A metodologia teve uma abordagem qualitativa, por permitir aprofundamento nos fenômenos sociais e educativos em seus aspectos subjetivos e estruturais Lüdke (1986) e Richardson (1999). As formulações contidas nos textos legais são parte de uma produção histórica, e, também perpassam por fatores econômicos e políticos que marcam o conjunto social e educativo.

O estudo foi feito a partir de dados observados no decorrer da pesquisa realizadas no trabalho de conclusão de curso em uma Creche e Pré-Escola em um município da Região Nordeste do Brasil. Teve uma abordagem qualitativa, no primeiro momento foi o da fase exploratória da investigação onde foi realizado o levantamento e análise dos documentos oficiais que tratam das políticas educativas e a discriminação racial, com destaque para o contexto histórico e para a legislação pertinente a partir da década de noventa, onde ocorreram as principais mudanças no atendimento institucional da criança. Em seguida foram utilizados os dados realizados através de observação no espaço educacional. Para o tratamento e a sistematização dos dados realizamos análise e interpretação orientada pelo referencial teórico.

4. Resultados e Discussão

Os dados observados revelaram que o cuidar e o brincar nos espaços de educação infantil ainda se encontram fortemente permeados por uma visão assistencialista compensatória, onde, busca-se suprir deficiências de saúde, alimentação e cuidado higiene. Deixando de priorizar o cuidar e educar, perde-se a oportunidade de realmente se estabelecer uma educação de qualidade. Embora tenha se observado mudanças, mas ainda são muito tímidas para que possam contribuir para um desempenho pleno no desenvolvimento da criança.

Com frequência, esses profissionais da educação assumem uma postura de apenas organizar o espaço no sentido de assegurar às crianças os cuidados essenciais, como por exemplo: higiene pessoal, alimentação, manter a criança em segurança, sono para as crianças de 0 a 3 anos de idade. Não oportunizando a esta um ambiente propício onde possa,

[...] ser encorajada a explorar seu ambiente e a se expressar por meio de diversas linguagens, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens,

esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. A instituição de educação infantil deve oferecer ambientes em que a criança seja protagonista, ativa, nos quais possa experimentar o diálogo e a interação com outros, na vida coletiva das salas de atividades nas instituições, da comunidade e da cultura, em que professoras e professores serão facilitadores dessa interação. (DUARTE e OLIVEIRA, 2011, p. 38 e 39).

Embora muitos pesquisadores, estudiosos e também profissionais que estão em atividades diretamente com as crianças no espaço educacional defendam a adoção de uma metodologia de atividades com as crianças de todas as idades da educação infantil voltadas para favorecer o desenvolvimento dessas nos sentidos: visão, olfato, paladar, audição e tato, onde o cuidar e educar devem ser priorizados, e, ressaltando a importância do brincar intencional e reflexivo para que se estabeleça um bom desenvolvimento da criança. Essa ainda não é uma realidade vivenciada em muitos desses espaços.

A mais de 20 anos da promulgação da LDB atual em que se busca a valorização do processo de desenvolvimento da criança desde o seu nascimento e que se procura transformar esses espaços em uma importante etapa da educação infantil, a política de atendimento às crianças de 0 a 5 anos, no Brasil, ainda encontramos visões assistencialista no atendimento as crianças. Vista como uma instituição para os pobres, ainda encontra-se instituições de educação infantil, principalmente aquelas mantidas pelos poderes públicos, que têm se preocupado apenas com a guarda das crianças, e não com o desenvolvimento de atividades educativas. Demo (1994). Apesar de visualizarmos alguns avanços no atendimento a este contingente da população em instituições educacionais ainda precisamos ir mais longe ao que se refere ao reconhecimento de fato a criança como um sujeito de direito, e, conseqüentemente ser destinado a ela um atendimento de qualidade, priorizando todas as fases do seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a instituição de educação infantil enquanto aparelho ideológico do estado ainda se encontra permeada por ações discriminatórias, não reconhecem os símbolos e valores de todos os povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, lembrando que em sua grande maioria esses espaços são frequentados por crianças oriundas de famílias de baixa renda, - e muitas crianças são afrodescendentes - e que na pesquisa realizada, constatou-se que muitas famílias objetivavam uma vaga nesses espaços porque a criança não tinha como quem ficar em casa, devido à mãe, principal membro da família responsável pelos cuidados com a criança precisar trabalhar para contribuir com o sustento da família e muitas vezes essa ser a única fonte de renda que a família tinha para sua manutenção da família.

Vale ressaltar que, grande parte das crianças que estavam matriculadas na creche e pré-escola é de origem afrodescendente, dessa maneira, acaba por serem estas as mais afetadas pelo atendimento com falta de estrutura e mão de obra qualificada para trabalhar com esta faixa etária. Pois, foi observado que mesmo a temática fazendo parte do Projeto Político Pedagógico da instituição educacional, ela é desenvolvida de forma desarticulada e sem continuidade nas atividades propostas.

Considerações finais

Apesar dos avanços registrados a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 constatou-se que na prática a educação infantil ainda precisa percorrer um longo percurso. Dentre desses, melhor infraestrutura, profissionais mais qualificados para melhor desempenhar as atividades no espaço educacional.

Grande parte dos educadores que estão conduzindo o trabalho junto às crianças, têm dificuldades em abordar a temática discriminação racial presente no cotidiano da creche e pré- escola. Isso impede a superação da discriminação racial sofrida por muitas crianças afrodescendentes. Essas crianças sofrem constantemente com ações de cunho racista, e, fatos dessa natureza ocorrem com frequência no espaço educacional, o racismo deixa marcas negativas que são carregadas, muitas vezes, por toda vida, sendo esse um dano muitas vezes irreparável, contribuindo diretamente para o atraso em seu desenvolvimento educacional.

Diante do exposto, pode-se mencionar que as políticas sociais ainda ocupam um lugar secundário no conjunto das políticas de estado. Ainda hoje, depara-se com atendimentos que estão fortemente marcadas por uma visão que não contribui para o desenvolvimento da criança, e, ainda não conseguiu ultrapassar a fase assistencialista e compensatória. Continuando assim sendo disseminadas sob o forte estigma da discriminação e da exclusão, cujos resultados são, de modo geral, de caráter imediatista, não respondendo as necessidades reais que a população precisa e desta forma, não contribui efetivamente para a solução dos problemas sociais aos quais tais políticas se vinculam. Assim, são políticas ineficazes que ainda estão longe de resolver os graves problemas sociais que o Brasil enfrenta.

REFERENCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Bento, Maria Aparecida Silva (Org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT. São Paulo: 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: 1988. 292p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 1997. 112p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil**. V.2. Brasília, DF: MEC/SEF/ Coedi, 1998. 116p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: 1998. V.3, 103p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília, 1993, 28p.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política de educação infantil**. Brasília, 1993, 28p.

BRUSCHINI, C. Rebelia e submissão: estudos sobre a condição feminina. São Paulo: Revista dos Tribunais: 1989. 32p.

CAMPOS, M.M.M., Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. **Caderno de Pesquisa**, n.71, p.53-59, 1979.

CAMPOS, M.M., ROSEMBERG, F. **Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**, Brasília: MEC; SEF; COEDI, 1995. 40p.

CIVILETTI, M.V.P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Caderno de Pesquisa**, n.76, p.31-40, 1991.

COSTA, Rosilene S.S. **A educação infantil como um direito da criança e da família: um estudo sobre o atendimento a crianças na faixa etária de 0 a 3 anos em creches públicas no município de Aracaju-SE**. 2000. 134p. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa – Viçosa-MG.

DEMO, P. **A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, 1994. Brasília - DF. Anais... Brasília: Editora, 1994. p. 13-18.

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS: CONQUISTAS DE DESAFIOS**. Disponível em <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf> Acesso em 25/07/2017.

DIDONET, V. **A criança de 0 a 6 anos no Brasil e seu atendimento educacional** - questão a considerar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v.3, n.1, p. 43-52, 1993.

DUARTE. C. de P. T e OLIVEIRA. W.T. F. Infância e educação étnico-racial: estruturas e singularidades. In. Bento, Maria Aparecida Silva (Org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT. São Paulo: 2011. p. 37 a 42.

HADDAD, L. **A relação creche - família**: relato de uma experiência, *Caderno de Pesquisa*, n.60, p.70-78, 1987.

HADDAD, L. **Creche: reflexões sobre uma trajetória**. In. COSTA, A.O., KUHLMANN JUNIOR, M. **Instituições pré-escolares assistencialista no Brasil (1899-1922)**. *Caderno de Pesquisa*, n.78, p.17-26, 1991. LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília: MPAS; SAS, 1998. 36p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ROSEMBERG. F. **Qualidade na educação infantil**: uma perspectiva Internacional, SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1994, Distrito Federal, Brasília. MEC; SEF; DPE; COEDI, p.154-156.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas 3ª. Edição, 1999.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In. BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 11 a 46.

SILVA JR., H. Educação Infantil e valorização da diversidade: marcos legais. In. Bento, Maria Aparecida Silva (Org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT. São Paulo: 2011. p. 11 a 18.

_____. Diversidade étnico-racial e educação infantil: uma introdução. In. Bento, Maria Aparecida Silva (Org). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade - CEERT. São Paulo: 2011. p. 19 a 26.

POR UMA INFÂNCIA COM PRINCESAS E PRÍNCIPES NEGRAS/OS

Tarcia Regina da Silva

UPE

tarcia.silva@upe.br

Adelaide Alves Dias

UFPB

adelaide.ufpb@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Quem nunca desejou na sua infância ser um rei ou uma rainha? Um príncipe ou uma princesa? Entretanto, sabemos que embora tenhamos um fomento de práticas decoloniais nas escolas, ainda vivemos sob a égide de uma racialidade hierarquizada, tornando esse sonho para a criança e negra de ver-se representado nos livros de literatura infantil, nos bonecos e bonecas ainda uma realidade cercada por uma espécie de interdito, pois na maioria das vezes “a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são” (SANTOS, 2003, p. 27).

Diante desse contexto, esta pesquisa se propôs a compreender as percepções das crianças sobre a questão racial num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que reconhece a importância do trabalho com as diferenças e desenvolve práticas antirracistas no seu cotidiano, salientando a importância dessa discussão para a infância e, particularmente, para a Educação Infantil, uma vez que acreditamos que a escola tem um papel importante para cumprir nesse debate desde os primeiros momentos da criança na escola, pois a diversidade étnico-racial perpassa a nossa sociedade e invade as creches e pré-escolas através de “modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que sob nenhuma hipótese podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 69).

Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivos específicos: analisar as representações das crianças sobre os príncipes e princesas numa escola de Educação Infantil que está comprometida com a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08; e, perceber aspectos da colonização e descolonização dos saberes nas conversas das crianças. O objetivo era vivificar o diálogo refletindo em que medida as crianças são influenciadas pelos elementos de uma cultura homogênea, bem como, quais as permanências e rupturas com a perspectiva monocultural.

Dessa maneira, partimos do conceito de raça, compreendida como uma construção social, política e cultural fruto de relações sociais desiguais de poder (GOMES, 2005), também compreendemos a criança como sujeito histórico e de direitos que vai construindo a sua identidade nas interações, relações e práticas cotidianas (BRASIL, 2009) e recorreremos à utilização do conceito de diferença, pois ela tem sido associada, sobretudo, às relações de poder e autoridade que geram desigualdades, (SILVA, 2015).

Logo, para a consolidação desta pesquisa, buscamos ouvir as crianças da turma do Grupo IV do CMEI composta por 20 crianças entre 4 e 5 anos. Com base nessas reflexões, esta pesquisa buscou juntamente com as crianças conhecer as suas experiências culturais

e sociais, reconhecendo-as como parceira neste processo investigativo. Ver e ouvir as crianças, compreendidas como grupo social, com direitos reconhecidos, para as quais asseguramos o protagonismo, através de variadas metodologias, representa também um desafio. De acordo com Soares (2006, p. 30):

[...] um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e ação dos outros intervenientes - as crianças.

Nessa linha de pensamento, reconhecendo e oportunizando o protagonismo a que as crianças fazem jus, bem como, reconhecendo os princípios éticos da pesquisa, reconhecendo que elas precisam de cuidado e atenção, optamos por substituir o nome das crianças por pseudônimos de origem africana, e não fazer nenhuma identificação da escola ao longo do texto.

De acordo com Rocha (2008) quando o outro da pesquisa é uma criança, a linguagem oral não deve ser nem a central nem única, “mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 45). Na confirmação de que a entrevista não se constituiria num bom instrumento para ouvir as crianças, foram construídas estratégias de trocas e interações cruzando o diálogo com a modelagem com massa como formas de acesso ao universo da criança. De acordo com Francischini e Campos (2008, p. 111), “esses recursos são possibilidades que as crianças têm de produzir discursos sobre si mesmas, sobre o(s) outro(s) e sobre os eventos, revelando, assim, sua maneira própria de ver e de pensar a realidade”.

Assim, propusemos que construíssem com massa de modelar príncipes e princesas e depois conversamos sobre a temática proposta, anuindo, que a bricolagem tem sido um recurso impulsionador para que o pesquisador consiga observar, registrar e analisar a criança na sua construção, renovação e expansão de atribuições e sentidos das suas experiências cotidianas (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008).

2. EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA PARA VISIBILIZAR AS DIFERENÇAS DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos vivendo uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida - a saúde, o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. Esta crise gerou as demais crises: ética, ambiental, política, cultural, espiritual e de relacionamentos. Estamos num período de transição onde a mudança de paradigma abala os alicerces de nossas vidas e afeta o nosso sistema social, econômico e político.

Nessa tessitura, algumas questões apresentam-se como ocupando uma posição central no mundo acadêmico, entre elas destacamos a discussão entre igualdade e diferença na perspectiva dos Direitos Humanos. Reconhecemos que os Direitos Humanos apresentam uma forte contradição que se expressa, de um lado, sob a almejada universalidade dos Direitos Humanos e, de outro, sob as singularidades dos sujeitos que reivindicam seus direitos.

Sem dúvida, a universalidade dos Direitos Humanos não está associada a um presumível argumento universal, que incorpora todos os sujeitos, ao contrário, a sua universalidade está atrelada à afirmação do seu viés cultural, ou seja, depende do lugar de onde esses direitos são reivindicados, do pertencimento dos indivíduos que o reivindicam. Assim, o reconhecimento e o respeito às diversidades culturais precisam associar-se à democracia, que se efetiva através da valorização da autenticidade dos cidadãos que a formam, especialmente dos grupos marginalizados, assegurando-os o direito de decidir sobre questões que lhes dizem respeito, garantindo assim que os Direitos Humanos não fiquem desacreditados, pois corroboram o fortalecimento dos espaços de participação.

De acordo com Piovesan (2006), se a primeira fase dos Direitos Humanos tinha como principal marca a proteção geral que evidenciava o temor da diferença baseada na igualdade formal, que no contexto do nazismo levou ao extermínio dos diferentes, na atualidade admite-se que não se podem tratar os sujeitos de maneira genérica, geral e abstrata. Nesse quadro, necessitamos olhar para os indivíduos nas suas peculiaridades e particularidade, pois eles nas suas especificidades tencionam por resoluções específicas peculiares e exclusivas. Tal contexto, de acordo com Piovesan (2006), favorece a promoção de direitos e não a sua aniquilação, favorecendo que grupos até então invisibilizados sejam reconhecidos na sua singularidade. Assim, “Ao lado do direito à igualdade, surge também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial” (PIOVESAN, 2006 p. 22).

Como evidenciamos, na contemporaneidade, o respeito do outro como verdadeiramente outro se constitui como uma conquista ainda não consolidada, mas tal questão ultrapassa a simples aceitação ou tolerância. De acordo com Hopenhayn (2011, p. 261), já “não é só a tolerância do outro-distinto o que está em jogo, mas a opção da autorrecriação própria na interação com esse outro”. Nessas condições, avançamos da condição do respeito para a possibilidade de nos colocarmos no lugar do outro, ou, “nos olharmos com os olhos do outro” (HOPENHAYN, 2011, p. 261), o que nos possibilita ser outro em relação a nós mesmos. O reconhecimento do direito à diferença representa a perspectiva de produzir novas subjetividades. Nessa acepção, a diferença é entendida como singularidade e autocriação.

Duschatzky e Skliar (2011, p. 121) afirmam que a alteridade pode ser pensada a partir de três prismas: “o outro como fonte de todo o mal”, “o outro como sujeito pleno de um grupo cultural”, “o outro como alguém a tolerar”. **O outro como fonte de todo mal** foi a marca predominante do século XX, pois essa caracterizou-se como o século mais mortífero da nossa história, perpassado tanto por conflitos bélicos como por genocídios, matanças étnicas, apartheid, ditaduras militares, violência física e legalista contra os migrantes. Os autores também destacam que o ato expulsor não se realiza apenas pela eliminação física, e lembram que a coação interna, legitimada a partir das regulações das leis, costumes e moralidade, também contribuiu para a construção dessa ideia do outro.

Essas formas de perceber, conceber e conviver com o outro, evidenciam que é preciso e urgente assumir a diferença como um elemento constituinte do processo educativo, tendo em vista que esses são construtos das relações socioculturais. Todavia, não se

trata de pensar a alteridade como amor ao próximo, tampouco a partir dos ideais universais, nem sob a premissa da tolerância com a diversidade cultural, mas de pensarmos além da lógica “nós X outros”, reconhecendo a nós mesmos como produto da diferença, ou seja, reconhecendo-nos na outridade do outro, vendo o outro como alguém que vive em mim. “Reúna sem pretensão de unificar, articule as diferenças sem apagar os conflitos, dê espaço ao outro sem pretensão de assimilá-lo e de dissolver sua outridade” (TÉLLEZ, 2011, p. 74). O direito à diferença é o direito à singularidade, é o reconhecimento do outro que não se determina de antemão, que escapa a qualquer identificação e controle.

Talvez, para responder ao Outro seja necessário repensar-se e desentender-se de si mesmo, se tenha de distanciar-se de nossos deuses, de “nossa” Consciência Humanitária (de nossos símbolos e de nossos significados), se tenha de deixar de continuar nomeando e olhando como fazemos. Talvez, para sentir o Outro se tenha de contribuir a desgastar este nosso mundo, permitindo que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras – que não são necessariamente conceitos – reveladoras. Talvez, para poder receber o Outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Talvez, para encontrar o Outro, se tenha de descarrilar destes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado (PLACER, 2011, p. 89).

A partir dessa premissa, manifestamos que a diferença não deve ser compreendida como um processo que contradiz a universalidade, mas como um repensar que ressignifica os Direitos Humanos frente às atuais demandas sociais. Seu caráter universal refere-se ao fato de que todos os humanos têm direito à dignidade, à humanidade e ao pleno exercício da liberdade e da democracia. Entretanto, é preciso considerar que “sua validade está vinculada ao contexto cultural a partir do qual são construídos e reivindicados, a partir do lugar de fala, da identidade e dos pertencimentos dos sujeitos que os reivindicam” (SILVA, 2012, p. 14). O debate conflituoso entre proposições relativistas e universalistas dos Direitos Humanos é oriundo da legitimidade de que a igualdade só pode se efetivar pela garantia do direito à diversidade.

Nesse cenário, surge a emergência da descolonização dos nossos olhares, saberes e fazeres e o fortalecimento da Educação em/para os Direitos Humanos que pode se constituir em um dos caminhos para a mudança, pois abarca a possibilidade de revisitarmos a nossa história, as outras histórias a partir de novas perspectivas, da escuta que efetivamente ouve, do diálogo que não fala em nome de, mas fala com, de relações conjuntas e não fragmentadas, que rompem com a lógica binarista “eu e os outros”, nos propondo um “eu como parte dos outros”, um eu como parte do mundo, pois a cultura escolar ainda é construída:

[...] a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver (CANDAU, 2011, p. 241).

Pensar a inserção das discussões sobre as minorias sociais, étnicas e culturais no campo educacional faz parte de uma ação comprometida com os direitos humanos, a democratização da sociedade e a luta contra-hegemônica. Assim, a Educação em/para os Direitos Humanos visa desde a apropriação dos sujeitos de conhecimentos que se

empoderem dos seus direitos e deveres até que a sua atuação social caminhe no sentido de uma busca por uma sociedade mais justa e plural. “O sentido último da Educação em Direitos Humanos é a formação do sujeito de direito que têm como aspiração acabar com as estruturas de injustiças e de discriminação social” (BRASIL, 2013a, p. 37). De acordo com Ugarte e Naval (2003), ela é uma educação no sentido pleno, pois favorece o nosso desenvolvimento pessoal, sendo um meio idôneo para a afirmação da dignidade humana. Para destacar a sua necessidade, engendramos a discussão sobre a construção do negro como “outro” na nossa sociedade e da interculturalidade como caminho para a vivificação da diferença no contexto escolar.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO À DIFERENÇA

A Educação Infantil, de acordo com art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos¹, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013b). Assim, tem como papel estabelecer as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização. Essa configuração da Educação infantil se situa *a priori* no contexto resultante dos avanços do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, em consonância com a constatação da criança como sujeito de direito, logo, com direito à educação desde os primeiros anos de vida.

Ressaltamos que assim como Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), consideramos legítimo nessa pesquisa discutirmos a criança negra não como uma categoria essencializada, que legitima uma visão que não apenas “pensa a criança”, precisamos organizar nossos esforços numa abordagem que “vê uma criança”, considerando-a não mais a partir de uma perspectiva universal, mas numa perspectiva singular. “Uma criança e negra é um esforço de tornar possível pensar raça, gênero, sexualidade e classe social, como categorias minoritárias” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 51). Assim, precisamos evidenciar a criança como sujeito social que, ao mesmo tempo em que se forma, é também formado na trama das relações sociais, constituindo-se a partir dessas relações uma criança e negra.

De acordo com Hédio Silva Júnior (2012), embora haja um aumento da preocupação com as orientações para professores e gestores sobre a diversidade étnico-racial na educação infantil, as ações desenvolvidas discorrem em um erro, pois estão centradas na perspectiva da adoção de uma postura reativa, repressiva da discriminação e do preconceito, quando a educação infantil pode fazer mais do que isso. Ela pode preparar as crianças para a valorização da diferença étnico-racial e para a construção de uma sociedade igualitária.

Nessa direção, fundamentado pela Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990), superando a visão reducionista de pensar o racismo apenas no âmbito escolar, Hédio Silva Júnior (2012) discorre sobre as formas de otimização das práticas educativas de maneira que os valores e atitudes tenham como orientação a formação de cidadãos aptos a conviverem naturalmente com a diferença humana. Entretanto, não é essa a realidade em que vivemos. Durante um longo período, a Educação Infantil organizou as suas práticas na perspectiva de uma escola universal, desconhecendo o direito à

1 Redação dada pela Lei 12.796/2013.

diferença. Tais práticas organizadas no sentido de homogeneizar os comportamentos dos estudantes, preparando-os para serem bons alunos do Ensino Fundamental, conduziram as crianças pertencentes a grupos minoritários ao fracasso escolar. Ou seja, as crianças que não se adequavam ao processo uniforme foram desvalorizadas. Nesse sentido, encontramos-nos frente à questão de como reconstruir a escola garantindo a todos o direito à educação, bem como garanti-la como um espaço de valorização das diferenças e singularidades.

Kramer (2011) nos alerta para o fato de que temos educado as crianças dentro de uma realidade que tem dificuldade de lidar com a diferença, onde tendemos a eliminar o dissenso. Frente a essa realidade, as crianças convivem com chacinas de crianças e adultos, moradores de ruas e homossexuais, torturas de presos e de populares pela polícia, métodos de manter a ordem que infringem os direitos dos cidadãos, procedimentos evidentes e implícitos de silenciar as pessoas. As crianças são educadas em um mundo de guerras fratricidas, extermínio, estupro, crianças matando pais e colegas de escola; assim, no lugar de aprenderem a reinventar a história, aprendem conosco, os adultos, a desrespeitar os direitos, a violência, a barbárie.

Corroborando a assertiva, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002, p. 4), proclamada pela UNESCO, enfatiza que “Toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural” e também destaca que “a diversidade cultural é fator de existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória”. A Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais reconheceu a identidade cultural como direito fundamental da pessoa humana.

A Constituição Federal (1988) e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) reconhecem a criança como sujeito de direito. Enquanto sujeitos, torna-se urgente considerar as suas diferenças, garantindo-lhes as mesmas condições de tratamento e de educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil destacam que “o combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 10).

Logo, temos que reconhecer o papel da educação contra esse cenário, essa triste realidade. Consequentemente, temos que organizar nas escolas e espaços de educação infantil práticas pedagógicas de emancipação e solidariedade, nas quais as políticas para a infância encarnem a viabilidade de oportunizar que as garantias legais possam se efetivar como direitos, garantindo o acesso a práticas de cidadania, de respeito à cultura e ao conhecimento, pois tal acesso articula-se intimamente com a circulação do poder. Mas precisamos trabalhar no caminho da justiça social que almejamos.

As práticas vivenciadas na Educação infantil podem possibilitar a criança e negra, a descoberta do seu pertencimento étnico-racial de uma maneira positiva, bem como podem auxiliar as não negras a se relacionarem bem com a diferença. Entretanto, segundo Cavalleiro (2010), o processo de socialização vivenciado nas escolas brasileiras colabora para que as práticas do racismo e seus derivados sejam utilizados como armas para estabelecer diferenças nas relações. Assim, as escolas se constituem em mais uma instituição social em que as características raciais negras são usadas para depreciar, humilhar e excluir. Depreciadas, humilhadas e excluídas pela prática

escolar e consumidas pelo padrão racista da sociedade, as crianças têm sua energia, que deveria estar voltada para o seu desenvolvimento e para a construção de conhecimento e socialização, pulverizada em repetidos e inócuos esforços para se sentirem aceitos no cotidiano escolar.

As pesquisas desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil sobre a questão racial evidenciam que elas diferenciam-se pela cor desde os três anos de idade; que a heteroatribuição das crianças é feita utilizando uma gradação de cores; que o ideal do branqueamento ainda ocupa lugar privilegiado nas interações; a cor e o cabelo são os principais protagonistas do preconceito racial; e, as pedagogias de racialização ainda estão presentes na escola. Seguindo essa trilha, a escola não consegue oportunizar as crianças e negras que a compõem a chance de afirmar sua identidade, de ter orgulho do seu pertencimento racial. Poucas são as escolas e as professoras que permitem que a criança e negra tenha na escola um espaço para a sua realização plena. Assim, interdidas pela cor, elas não conseguem dentro do mágico universo infantil um lugar de prestígio social, de rei e rainha, príncipe e princesa, o bonito, o queridinho da professora.

Mas, na contramão, o fomento da temática das relações étnico-raciais nas escolas tem produzido bons resultados, contribuindo para que as crianças questionem seus conceitos sobre a cor da pele, o lápis cor da pele, os personagens negros, sobre eles e os outros, sobre o que é bonito e feio, revelando, desmistificando, fortalecendo e modificando as formas de as crianças vivenciarem a questão racial. E porque são crianças, elas também resistem, demonstrando através do choro, da mordida, do grito, da timidez, da rebeldia, do olhar, a sua luta solitária contra a violência racial. Nesse contexto, também a estratégia que mais tem sido utilizada para tratar dessa questão é o uso da literatura infantil.

Logo, os espaços educativos como um todo e, particularmente, a Educação Infantil precisam constituir-se como territórios qualificados onde são incorporados a educação em/para os direitos humanos, a partir da interculturalidade, bem como os desejos e valores de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária. Neste sentido, precisam assegurar uma prática intencional e planejada para a socialização das crianças. Torna-se imprescindível, nesse sentido, reconhecer o papel da Lei nº 11.645/08 que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, que além de resgatar historicamente a contribuição dos negros e dos indígenas na construção e formação da sociedade brasileira. Dessa forma, essa lei possibilita que a criança e negra seja visibilizada, respeitada e tenha a sua diferença incluída na Educação Básica. Digo isso porque o que as pesquisas vêm evidenciando trata-se de um grande descaso com essa população. Mas “mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo em violência” (SILVA, 2015, p. 97). Essa não é, pois, a presença que almejamos para a criança e negra. Assim, reconhecemos que a luta por uma infância digna, justa e humana está apenas começando. Por ela, lutamos. Com ela, pactuamos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Para compreender as percepções das crianças sobre a questão racial foi solicitado a elas a construção de reis e rainhas, príncipes e princesas com massa de modelar. A experiência de construção desses personagens tinha o intuito de suscitar o diálogo

com as crianças sobre o que elas pensam das características dos personagens que povoam os contos de fada, pois reconhecemos que há uma hegemonia cultural no universo infantil que faz circular amplamente sua ideologia através dos livros, filmes, propagandas, revistas, entre outros. Nessa conjuntura, iniciamos as análises a partir das construções dos personagens feitos pelas crianças.

P. - Como é essa sua princesa? Lulu: - Ela mora num castelo.

P. - Onde fica esse castelo? Lulu: - Num lugar bem longe.

P. - Qual a cor dessa princesa? Lulu: - Branca. Ela é bonita.

P. - Tem princesas de outras cores? Lulu: - Não. É tudo branca.

P. - Como é o nome dela? Lulu: - Cinderela.

P.: - E como é o cabelo dela? Lulu: - É grande o cabelo dela.

O que o discurso de Aziza nos mostra é a naturalização de um modelo único composto por um ideal de beleza associado a padrões eurocêntricos. A criança destaca que a sua princesa é magra, com cabelos lisos e grandes. É esse o modelo da maioria das princesas. Nessa categoria, encontramos as mais conhecidas: Cinderela, A Bela Adormecida, Branca de Neve, Rapunzel, entre tantas outras. São essas personagens que ajudam a criança, desde muito pequena, a criar referências sobre o ideal de beleza.

Ser negro, além de designar o indivíduo deste grupo étnico-racial, pode significar: sujo, funesto, sinistro, maldito, perverso, triste, nefando, etc., são essas as definições apontadas pelos mais importantes dicionários da nossa língua. Assim, o negro é aquele que, nesse cenário, não se deseja ser. Em sânscrito, por exemplo, o branco representava a classe dos brâmanes. Em grego, o negro representa a mácula moral e física. Para os romanos, negro é signo de corrupção, enquanto o branco de pureza. Esse cruel olhar refletido sobre o negro influencia até os dias atuais na representação da população negra. Refletindo acerca da contextura brasileira, de acordo com Souza (1983), a sociedade escravocrata reduziu o africano a escravo, estabeleceu a cor como raça, fazendo com que ela definisse o lugar, a condição de tratamento, a forma de socialização com o branco e consolidou o correlato entre a negritude e a posição inferior na sociedade. Assim,

O carrasco é o homem preto, Satan é preto, fala-se de trevas, quando se está sujo está-se preto, quer isso se aplique à sujidade física ou à sujidade moral. Ficar-se-ia surpreendido, se alguém tivesse o trabalho de reuni-las, com o enorme número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, quer concreta, quer simbolicamente, representa o lado mau da personalidade. Enquanto não se tiver compreendido esta afirmação, ficar-se-á condenado a falar inutilmente sobre o problema negro. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o claro olhar da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca (FANON, 2008, p. 217).

Para Bento (2014), ao evidenciarmos a discussão racial apenas pelo lado do negro, legitimamos que as desigualdades raciais existem como um infortúnio específico do negro, porque só ele é estudado, problematizado. Assim, devemos nos debruçar também sobre o papel dos brancos na produção dessas desigualdades, pois é necessário avultar as variadas interfaces desse privilégio de ser branco, pois por mais pobre que seja uma pessoa branca, ela ainda tem o privilégio de sê-lo. Essa é uma população que após a escravidão se beneficiou de uma herança simbólica e material bastante positiva, e a não visibilização desse legado permite a manutenção do cenário em voga.

Ao balizar o seu grupo como exemplo de toda a humanidade, a elite branca fez uma tomada simbólica que tem consolidado a “autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social” (BENTO, 2014, p. 25). Na outra ponta dessa história está a população negra que, a partir dessa referência, constrói a sua identidade racial atrelada a esse imaginário negativo que corrói sua autoestima, culpabilizando-se pela discriminação sofrida e aceitando as desigualdades vivenciadas, bem como, as crianças vão reproduzindo aspectos da colonialidade.

P. - Como é essa sua princesa? Lulu: - Ela mora num castelo.

P. - Onde fica esse castelo? Lulu: - Num lugar bem longe.

P. - Qual a cor dessa princesa? Lulu: - Branca. Ela é bonita.

P. - Tem princesas de outras cores? Lulu: - Não. É tudo branca.

P. - Como é o nome dela? Lulu: - Cinderela.

P.: - E como é o cabelo dela? Lulu: - É grande o cabelo dela.

Diante do exposto, reconhecemos como os valores da cultura eurocêntrica vêm agindo de forma eficaz para estabelecer referenciais estéticos e éticos no universo infantil. “Está naturalizada a ideia de que os brancos são protagonistas, propositivos que é impensável que esse lugar seja ocupado por um não branco. Protagonismo só se aplica a branco” (MACHADO, 2014, p. 88).

Essa realidade é bem representada no documentário “O perigo de uma história única”, onde a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) explicita que como criança africana foi exposta a histórias de personagens que nada tinham a ver com a sua realidade de criança. Assim, ao começar a produzir suas histórias, também às fazia a partir dessas referências. Seus personagens eram brancos e de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e do quanto era bom o dia estar ensolarado. Ela reproduzia o que lia e ouvia, sem refletir sobre o que vivia. Reconhecemos em Chimamanda Adichie (2009) que para construirmos uma história única de um povo, basta repetir várias vezes uma única imagem, uma única história de um povo.

Face ao descrito, podemos inferir que se até hoje as histórias infantis têm sido utilizadas para estabelecer verdades únicas, temos na atualidade a oportunidade de diluir essas ações desde a Educação Infantil. Se elas podem estigmatizar uma população, podem também revelá-la na sua grandiosidade. Com maestria, Chimamanda Adichie (2009) incorpora o discurso da diferença, a partir do seu lugar de referência, a Nigéria, reconhecendo a pluralidade do continente africano e do mundo. Como integrante da diáspora, a autora problematiza a visão ocidental das coisas, fazendo-nos repensar o que de forma consensual constrói o senso comum, como uma única possibilidade de ser e existir das pessoas, das coisas, dos lugares, das histórias, de vida. Ela nos aponta um caminho para trilharmos a diferença na escola, pois se até agora as histórias que narramos têm servido para silenciar a diferença, podemos contar outras que sejam capazes de humanizar as relações.

No CMEI, as novas histórias já foram assumidas, mas é a sua constância que poderá humanizar a percepção das diferenças. De acordo com Arroyo (2012), para que as crianças negras possam construir uma identidade corporal positiva, elas terão que enfrentar um penoso processo de desconstrução das representações da cultura social,

mediática e literária que inferioriza e trata com preconceito seus corpos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas práticas precisam favorecer o questionamento das diferenças, possibilitando que o encontro da criança com o diferente perturbe a hegemonia existente, auxiliando-a na amplitude da sua percepção de mundo. Realçamos, mais uma vez, que não consideramos que a escola conseguirá resolver o problema das desigualdades raciais, mas reconhecemos o seu papel como potencializadora do olhar das crianças sobre/com as diferenças como tem ocorrido no CMEI. Assim, consideramos que:

[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2000, p. 101).

A exposição dos dados reaviva a necessidade da construção de práticas pedagógicas que concorram para a construção de uma sociedade menos desigual. Esse precisa ser um compromisso de todos aqueles/as educadores/as que reconhecem que “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que na situação concreta se encontram convertidos em coisas”, ou seja, em não humanos (FREIRE, 1985, p. 19). Mostrar a humanidade da população negra para ela e para os outros na escola e em outros espaços sociais se constitui na libertação de sua inferioridade que marca a sua trajetória de vida.

Os depoimentos as crianças salientam que ainda há um percurso imenso a ser percorrido pela equipe da escola e por todos nós educadores/as que estamos na intensa busca de construção de outras pedagogias que substanciem novas compreensões das diferenças, estimulando nos estudantes a inventividade e rebeldia contra as pedagogias de racialização, nos posicionando numa clara ruptura com a perspectiva colonizante através das quais fomos formados professores/as.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 75- 96.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iracy; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos de branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014, p. 25-58.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 ago. 2015.

_____. **Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013a.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Brasília, DF, 5 jan. 2003. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/rceb05_09.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015. CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

CAVALLEIRO, Eliane. **Por um estado que proteja as crianças negras do apedrejamento moral no cotidiano escolar**. Carta encaminhada ao presidente ao Excelentíssimo Presidente da República Federativa do Brasil, Sr. Luís Inácio Lula da Silva, 2010. Disponível em: <<http://www.viomundo.com.br/voce-escreve/por-um-estado-que-proteja-as-criancas-negras-do-apedrejamento-moral-no-cotidiano-escolar.html>>. Acesso em: 31 out. 2015.

DUSCHATZKY, Silvia; SKILIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.119-162.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005, p. 39- 62.

HOPPENHAYN, Martin. Estilhaços de utopia: vontade de poder, vibração transcultural e eterno retorno. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 255- 268.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIOVESAN, Flavia. Como compreender a concepção contemporânea de direitos humanos? **Revista USP**, São Paulo, n. 69, p. 36-43, mar./maio. 2006.

PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanente presente. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 79-90.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **As crianças falam: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 43-51.
SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: SENAC, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 73-102.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 65-80.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge; SKILIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. p. 45-78.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

UGARTE, Carolina; NAVAL, Concepción. Propuestas metodológicas para la educación en derechos humanos en los textos de las Naciones Unidas y la UNESCO.

Revista Panamericana de Pedagogía, n. 7, p. 227-252, 2003.

GT: 5 - Educação, diversidade e políticas de afirmação

Coordenadores: Shirlena Campos de Souza
Amaral e Patricia Teles Alvaro

A CRIANÇA AUTISTA E SUA INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA: MAPEANDO E IDENTIFICANDO PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Pro^a Dr^a Adelaide Alves Dias
CE/PPGE
adelaide.ufpb@gmail.com

Joasliny de Souza Lacerda
CE/UFPB
Joasliny_souza@hotmail.com
PIBIC- Cnpq

A inclusão de crianças autistas na rede educacional se tornou um ponto importante a ser discutido academicamente e socialmente pelo fato da dificuldade de interação social que são acometidas como uma característica que dificulta no seu processo de aprendizagem, levando em consideração o quanto é fundamental a convivência diária com outras crianças da mesma faixa etária para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, a pesquisa viabiliza responder as seguintes questões: 1. No que diz respeito ao ordenamento jurídico nacional e internacional, como se dá a proteção das pessoas com autismo, em especial, na área educacional? 2. Quais as políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com autismo na Paraíba e como se dá a sua efetivação no que concerne ao acompanhamento das mesmas?

Levando em consideração que a educação é um direito fundamental garantido a todos, devemos analisar a efetivação dessas políticas públicas na realidade educacional. Assim, tivemos como objetivos: Investigar as políticas públicas de inclusão educacional da criança com autismo na rede pública estadual de João Pessoa e avaliar a efetividade dessas políticas no acesso e permanência dessas crianças nas escolas de ensino fundamental e médio.

O conceito de educação inclusiva surgiu em 1994, com a Declaração de Salamanca. Uma das suas idéias é que as crianças com necessidades educacionais possam ser incluídas no ensino regular, sem nenhuma exclusão por meio de nenhuma necessidade encontrada. O intuito desse documento era efetivar esses direitos em outros países além da Espanha. Cada representante que ali se estavam tinham como finalidade aplicar essa inclusão em forma de leis e documentos que pudessem assegurar esse direito de igualdade para todos.

[...] atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. – adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para atingir de outra forma. [...] (Declaração de Salamanca)

A educação inclusiva no Brasil é um direito assegurado por diversas leis e documentos oficiais, dentre elas estão: Constituição Federal de 1988, a Lei 7853/89, O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA- Lei 8069), a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira (Brasil, 1996) e finalizando com a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A constituição Federal tem como uma das suas finalidades, garantir o direito e deveres dos Brasileiros, na tentativa de manter a igualdade á educação atribuindo, inclusive, a responsabilidade á família e ao Estado. O Art.3º, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, assegura a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (MEC/SEESP). A lei maior que rege o nosso país, ao tratar sobre a érea educacional, estabelece no inciso III art.208, o atendimento especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Compreendendo a eventual necessidade e demanda por serviços que possam atender essa parte da educação, que precisaria ser incluída na educação e na sociedade, a educação especial foi criada como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas ou modalidades da educação brasileira para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência.

A LEI 785389 na área educacional é responsável por garantir uma boa qualidade de ensino, com recursos, com pessoas especializadas e obrigar o sistema para oferecer uma educação especial e ensino regular para todas as pessoas com deficiência. Além disso, garantir o direito de inclusão social, assegurando os direitos básicos para viver socialmente.

I - na área da educação:

- a. a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b. a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c. a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d. o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e. o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f. a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino;

O ECA foi sancionado em 1990 com a intenção de atender as diretrizes internacionais estabelecidas pela convenção dos Direitos da criança (ONU,1989). Esse Estatuto é posto como acréscimo dos Direitos Humanos, pois todo ser humano, a partir de seu nascimento tem necessidades fundamentais para sobrevivência na sociedade e a ECA veio para garantir que esses direitos sejam exercidos para todas as crianças e adolescentes brasileiras.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão, punindo na formada lei qualquer atentado por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais. (ECA, 1990).

Na área educacional o ECA também tem um papel fundamental de mencionar a obrigatoriedade legal que os pais ou responsáveis tem em matricular seus filhos na

rede regular de ensino. Além disso, ainda apresenta mudanças com relação à gestão de políticas públicas de atendimento a infância e juventude para ser possível mobilizar diferentes agentes na defesa, no controle social e na promoção desses direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a educação especial como uma modalidade na educação Básica. A LDB (MEC 2001) traz um capítulo (Capítulo V) que trata especificamente dos direitos dos educandos com deficiência, (Art.58) a educação preferencialmente nas escolas regulares e institui o dever do estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil.

Entre as leis de inclusão para garantia de direitos para todas as crianças com deficiência, existe a (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) chamada de Lei Berenice Piana, que é a lei específica das pessoas acometidas de TEA. Com isso, garantido por lei que o TEA é uma deficiência e assim a lei assegura a integração social e educacional dessas pessoas.

Podemos destacar nessa vertente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que em seu artigo 58, versa sobre a necessidade de haver educação especial para aluno com Transtornos Globais do desenvolvimento e sobre o acompanhamento especial em escola regular. Vejamos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação. Essa inclusão vai além de que abrir vagas para essas pessoas, mas garantir um ensino de qualidade. Para isso o ensino precisa estar se modernizando, que os professores estejam preparados e aperfeiçoem suas práticas.

Pensando na qualidade desse ensino e tomando como base o princípio de igualdade para todos sem nenhuma discriminação, foi criada a Lei 13,146, Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (LBI, 2015).

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007). Os primeiros estudos do autismo foram levantados por K

kanner em 1943, ele realizou um estudo com um grupo de 11 crianças que apresentavam comportamentos diferenciados das outras tais como: atraso na fala, isolamento, dificuldade de interação, comportamentos repetitivos, ansiedade e preservação de rotina. Kanner através do trabalho de POUILLER pregou o termo autismo como as características do autismo com as características da esquizofrenia.

Embora o autismo tenha sido relatado em 1943 foi somente no início da década de 60 com Medical Research Council's Developmental Psychology Unit que surgiram importantes estudos com resultados relevantes para uma melhor compreensão sobre o autismo. (BARON-COHEN,1990 apud. SOUSA & SANTOS). O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimentos caso se adote um critério de classificação rigoroso, e três vezes maior se considerarmos casos correlatados, isto é, que necessitem do mesmo tipo de atendimento. (MANTOAN, 1997, p.13)

Refletindo sobre as características do TEA e as dificuldades de convivência social dessas pessoas, o projeto serviu de base para compreender como essas pessoas convivem nas escolas e como seu cotidiano influencia na sua vida social. Com essa base, pode-se partir a elaboração de novas políticas ou, ao menos buscar implementar as políticas já existentes garantindo as pessoas acometidas com TEA tenham o acompanhamento adequado para que as necessidades educacionais especiais dessas pessoas sejam alcançadas.

Para isso, iniciamos com uma pesquisa exploratória, do tipo qualitativa dividido em três momentos. A primeira foi uma pesquisa histórica, no intuito de analisar o processo histórico e conceitual desde a classificação do autismo considerado como um sintoma da esquizofrenia até a compreensão enquanto Transtorno do Espectro Autista (TEA), adotada pelo DSM-5. No segundo realizamos uma pesquisa documental, na tentativa de comparar o que é previsto por lei e o que acontece na realidade quando falamos em políticas públicas de inclusão escolar das pessoas diagnosticadas em TEA. No terceiro momento partimos para a pesquisa empírica que ocorreu no uso da metodologia qualitativa focando no acompanhamento das pessoas diagnosticadas com autismo, matriculadas na rede de ensino estadual de João Pessoa. No terceiro momento foi realizada a pesquisa empírica focada no acompanhamento de pessoas diagnosticadas com autismo, matriculadas na rede estadual de ensino do município de João Pessoa.

Os instrumentos que utilizamos para a realização da pesquisa foram: As observações não participantes, o roteiro de entrevista para coordenadores e professores das instituições selecionadas.

Para a pesquisa qualitativa, como bem destaca Minayo (1994), o trabalho de campo é essencial. Nas palavras da autora, por campo se entende “o recorte espacial que corresponde á abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 1994, p.105).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética na pesquisa da UFPB e aprovado sob o nº CAAE 55979516.4.0000.5188. A pesquisa empírica iniciou com vistas a coordenadoria de educação da FUNAD - FUNDAÇÃO CENTRO INTEGRADO DE APOIO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA, para coleta inicial dos dados, que nos permitiu identificar nove escolas da rede estadual que atendia crianças diagnosticadas com TEA. Foram feitas visitas a estas escolas e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os profissionais envolvidos na pesquisa das crianças autistas em 05 (cinco) delas, além do coordenador da assessoria de educação especial. Os dados foram coletados junto a 07 (sete) sujeitos, sendo 01 (um) coordenador, 01 (uma) supervisora e 05 (cinco) professores, Deste total, 06 (seis) eram do sexo feminino e 01 (um) do sexo masculino. Com relação á faixa

etária, apenas um sujeito tem menos de 30 anos, 04 (quatro) têm entre 30 e 40 anos e 02 (dois) têm 40 e 50 anos. Nas entrevistas realizadas os entrevistados foram sendo identificada da seguinte forma, "CA", para o coordenador da assessoria, "GE" para gestora escolar, "PS" para as professoras da sala de recursos, "PR" para as professoras da sala regular e "P" para a psicopedagoga.

Através dos dados coletados foi possível constatar que a maioria dos entrevistados possui experiência em trabalhar com o autismo, mas, ainda assim, todas as entrevistadas colocaram o medo de receber a criança com autismo, falaram do despreparo para recebê-las nas instituições, que falam também do desconhecimento sobre o autismo, como trabalhar a questão da socialização, da coordenação e desenvolvimento cognitivo da criança autista, o medo de não conseguir que eles se desenvolvam no ambiente escolar, e apontam a falta de condições e recursos auxiliares de instrumentos e materiais didáticos para trabalhar a inclusão. Vejamos esse relato abaixo:

De início eu senti um pouco de medo, eu como professora quero oferecer o melhor para aprendizagem dos meus alunos, o medo não foi do autista e sim na preocupação de oferecer o melhor para a aprendizagem dele. Temos poucos recursos na nossa escola, os autistas tem a necessidade de um trabalho muito atencioso e infelizmente nós professores não temos um preparo adequado para lidar com essas necessidades, de incluir essas crianças no contexto escolar. A minha maior dificuldade com o meu primeiro contato com uma criança autista foi integrar um novo mundo para ele, em socializar no ambiente escolar. (PR,1)

Baseado nas respostas dadas às questões formuladas, foi possível agrupar conjuntos de falas representativas de cinco categorias de análises: Dificuldades em lidar com crianças com autismo, Inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral, Avaliação das crianças autistas, Formação continuada dos profissionais e Ensino regular para crianças autistas.

Categoria N° 1: Dificuldades em lidar com crianças com autismo

Dentre as maiores dificuldades apontadas encontram-se a falta de recursos didáticos e pedagógicos, dificuldade da comunicação, na qualificação dos profissionais e falta de assistência educacional por parte dos órgãos de gestão das políticas educacionais. Em outros casos algumas diziam que não sentia dificuldade, foi possível analisar que dependia muito do grau de autismo e o contexto em que elas caracterizavam a dificuldade.

Hoje posso dizer que não, não sei se vou ter com outros alunos autistas, mais com ela não sinto nenhuma dificuldade, até por que aqui a gente trabalha em conjunto, tenho muito dialogo com mãe dela. Não estou dizendo aqui que seja fácil e que tudo é flores no trabalho com a criança autista, em minha opinião se uma pessoa escolhe trabalhar com essa ou qualquer tipo de deficiência precisa está preparado pelo menos psicologicamente para lidar com algumas dificuldades. É um trabalho que precisa ter muita paciência e gostar do que faz para que não possa atrapalhar no desenvolvimento e na adaptação do autista ao mundo novo. No início foi difícil o convívio com ela. Agora já vejo um grande desenvolvimento nesses e outros aspectos. (PR,1)

A criança autista apresenta características que trata a dificuldade de quem convive com ele, pela difícil tarefa de socializar o mundo imaginário do autista ao mundo real. O autismo é então colocado como uma perturbação no trio: interação social,

comportamento e comunicação. (ÉLIDA,2015, p.22). Isto significa que o sucesso da inclusão educacional é fundamental para desenvolver as potencialidades e capacidades específicas da criança, principalmente nas áreas de interação social e de linguagem.

Categoria N°2: Inclusão social das crianças autistas com as crianças em geral

O desenvolvimento da criança autista vai além do processo acadêmico, sendo fundamental a sua interação social, portanto a escola é responsável para que aconteça a integração dos alunos no ambiente educacional, fazendo com que as outras crianças aceitem as diferenças. Em todos os relatos das entrevistas foi possível ver que os alunos da sala regular, conseguem manter uma boa relação com as crianças autistas.

Ele tem uma interação maravilhosa com os amiguinhos de sala, a turma já sabe das dificuldades que ele sente e eles agem naturalmente, ele é uma criança com calma, não mostra nenhuma agressividade com as outras crianças. (PR,2)

Os alunos de forma geral aceitam as crianças autistas muito bem, como tinha falado antes, quando entrei aqui na escola eu me deparei com uma sena horrível da forma que um professor tratou um autista, e foi isso que me motivou a fazer psicopedagogia e os alunos imitavam o comportamento dos profissionais. Hoje graças a Deus vejo muita diferença, onde os próprios alunos gostam de ajudar aqueles que precisam de um pouco mais de atenção. (P)

Mantoan (2006) afirma que para de fato ter a inclusão a escola tem de mudar como um tudo para atender a todas as necessidades, provenientes dos alunos portadores de necessidades especiais ou não. A forma de como esses alunos são recepcionados na escola é fundamental para o desempenho dessas crianças. Nos relatos acima vimos que tanto a instituição como também os outros alunos matem um laço acolhedor para essas crianças com TEA.

Categoria N°3: Avaliação das crianças autistas.

A forma avaliativa das escolas de ensino fundamental, como se sabe, é feita através de conceitos, observando o desempenho dos alunos e estabelecendo provas para aderir notas e médias. O professor, a partir da atividade intelectual que desenvolve com as crianças, busca leva-las a refletir e a contextualizá-los nos conceitos propostos dentro de sua realidade contextual, com base nas experiências de seu grupo social e da sociedade, de questões sobre cidadania e relações de poder.

As avaliações são as mesmas, não preciso colocar uma diferenciada, porque ele consegue acompanhar a turma normalmente, como já falei ele é muito inteligente. Então a avaliação é feita através das atividades planejadas e de forma igual com os outros alunos. A única dificuldade que ele tem é na questão da escrita de letra cursiva, ele só sabe a letra bastão. Eu junto com a cuidadora estou trabalhando essa questão com umas atividades extras. (PR,2)

Bem, as atividades são diferenciadas, as crianças autistas que tem aqui não conseguem seguir a rotina das outras, porém sempre adaptamos as atividades para que seja passado o mesmo conteúdo e também tem a preocupação da socialização deles, precisamos esperar o tempo deles. Tem momentos em que eles não querem fazer nenhuma atividade, exemplo eu tenho aqui a prova que veio da secretaria e ainda não conseguimos fazer com eles, porque eu não faço nada forçado, espero o tempo deles. Para avaliar a gente faz a prova que o estado manda, mais que para mim não conta em nada, o que conta é o desempenho do processo de aprendizagem dela, o desenvolvimento cognitivo e de socialização. (P)

Os relatos acima nos mostram que as professoras fazem as avaliações de acordo com a realidade do desenvolvimento dos alunos, ou seja, no relato da entrevistada “P” ela diz que as atividades das crianças autistas são diferenciadas dos demais, pois os autistas que ela acompanha não conseguem seguir as atividades dos demais alunos e a mesma ainda enfatiza na dificuldade em alguns momentos eles não aceitarem fazer nenhum tipo de atividade. Nos outro relato, percebemos que a mesma não precisa fazer uma adaptação de atividade para as crianças autistas.

Categoria N°4: Formação continuada dos profissionais

Os professores têm por direito garantido por lei uma formação continuada, precisa sempre aprofundar seu conhecimento e a rede de ensino tem como obrigação oferecer oportunidades para o professor participar de palestras, cursos, debates e especializações. Pelas entrevistas realizadas foi percebível a falha pela rede estadual de ensino, que oferece pouquíssimas oportunidades de aperfeiçoamento no conhecimento dos professores.

Não, nunca fiz nenhum curso oferecido pelo estado, eu mesma que procuro alguns cursos, leio bastante sobre o autismo, procuro novas metodologias para trabalhar com ela. Nós que sabemos da importância e que gostamos de trabalhar com essas crianças precisamos estar nos capacitando e procurando melhorar a forma do trabalho para ajudar no desenvolvimento dessas delas. (PR,1)

Até o momento não fiz nenhuma pelo Estado, fiz essa pela UNIPE, mais foi por conta própria. Eu leio, por que a escola me fornece material para ler, com relação ao meu aluno, a psicóloga vem na escola, a psicóloga particular dele, a gente tem essa comunicação e as minhas coordenadoras me orientam também. (PR,2)

Nos dois relatos acima foi comprovado através levantamento dos dados que a assessoria de educação especial não oferece curso para os professores da sala de recurso como foi citado no relato logo abaixo pela pessoa entrevistada responsável pelo órgão.

O que acontece, aqui na assessoria nós temos três cursos profissionalizantes, temos um curso de atendimento educacional especializado, que é para qualificar essas professoras que estão nas salas de atendimento educacional especializado, o outro curso é, “buscando competência para incluir”, que é um curso com carga horária maior, que ele vai abordar todas as temáticas, trazer o que tem de novo. Isso tudo que eu estou falando para você, é u processo de formação continuada que nós temos aqui na FUNAD. Nesses cursos nós atendemos os profissionais do estado e do município, é aberto pra todos. Acontece também, o planejamento com as professoras e os professores (nós também temos homens na área) de recursos multifuncionais. São cinco encontros que nós temos, o primeiro já houve, foi em primeiro de abril, nele nós fazemos o planejamento, como anda a ficha de avaliação dos alunos, como é que ta evoluindo, proposta de atividades, ludicidade, também trás um conteúdo científico, a gente precisa está sempre estudando, por que o autismo é uma coisa muito recente e requer leituras e mais leituras por que existem alguns campos que ainda são incertos NE? Como essa criança vai estimular, não existe uma receita, até por que, a gente vai perceber que, os que foram estimuladas bem mais cedo têm o comportamento bem mais diferenciado do que a criança que foi estimulado de forma mais tardia. (CA)

Categoria N°5: Ensino regular para crianças autistas

Depois de analisadas as quatro categorias anteriores chegamos a um marco dentro dos dados coletados que a inclusão de crianças autistas na sala regular é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos mesmos, suprimindo as necessidades educacionais especiais dos alunos autistas na Rede de Ensino Pública do Estado em João Pessoa. Mesmo tomando como base as dificuldades dos envolvidos, para essa inclusão, os relatos da entrevista nos mostrará que os profissionais estão satisfeitos com a importância dessa inclusão.

Acredito que sim, é um processo que ajuda muito no desenvolvimento principalmente do aluno autista, que precisa ter um acompanhamento de socialização, acho fundamental o ensino regular para as crianças autista e aqui na escola está funcionando muito. Posso dizer que os alunos autistas estão 60% melhor do que quando chegaram aqui. (P)

O autista já vem com a caracterização de não se relacionar com o outro, então acho que o ensino regular é fundamental para que seja desenvolvida a socialização dos autistas, sabemos que tem alguns casos que são mais complicados né? Como exemplos têm nossa aluna Miriam, que já se passaram três anos e ela ainda não consegue ter esse contato com o outro. Acredito que essa inclusão do aluno com deficiência na sala regular seja totalmente positivo sim, em todos os aspectos. (GE)

A criança com autismo deve aprender através do mesmo programa que uma criança dita normal, havendo a penas algumas adaptações para que ela aprenda com ajuda de alguém aquilo que as outras crianças aprendem sozinhas. Nos relatos acima vimos que as profissionais indagam que o ensino regular é importante para o desenvolvimento dos autistas, mesmo sendo um desenvolvimento um pouco mais lento.

Na verdade, o programa que essa criança deve seguir é exatamente o mesmo do de uma criança normal, com três importantes ressalvas:

- A criança com autismo necessita que lhe sejam ensinada coisas que criança normal aprende sozinha. Portanto, o programa deve incluir o ensino de coisas que precisam ser ensinadas a uma criança normal;
- O perfil de desenvolvimento dessa criança é **irregular**, e o ensino deve respeitar esse perfil de desenvolvimento;
- Essa criança também pode apresentar problemas de comportamentos graves e difíceis de compreender. (MEC,SEESP)

Considerações finais

Ao termino desta pesquisa e após dos dados analisados, podemos perceber que mesmo existindo alguma implementação de políticas públicas educacionais na rede estadual do município de João Pessoa, estas ainda são consideradas insuficientes. De acordo com os relatos da pesquisa, o sistema ainda apresenta inúmeras falhas no ponto de vista estrutural e sócio – educacional para haver de maneira satisfatória a inclusão de crianças autistas no ensino regular.

Apesar de a inclusão ser um direito assegurado por tantas Leis e documentos Oficiais, percebemos o quanto ainda se precisa melhorar na qualidade de educação para essas crianças que tem a necessidade de um olhar mais atencioso para o processo de aprendizagem e desenvolvimento na sua vida cotidiana. Com os relatos dos

entrevistados ficam nítido os receios expressos por alguns profissionais na condução da educação inclusiva e o apelo por formação continuada.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos provoca e exigem da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de nível básico.

O plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação devera produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento á diversidade humana.” Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento ás necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um regular, á formação docente, á acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. (MEC/SEESP)

Ao término da pesquisa, aponta-se para a necessidade de melhoria das condições de efetividade das políticas de inclusão educacional no âmbito pedagógico e social, ampliando e elevando o padrão de qualidade das instituições pesquisadas, incorporando e comprovando do princípio do qual todas as crianças possam se beneficiar sem nenhuma distinção de qualidade e por direito.

Referências

- BRASIL.** *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BRASIL.** *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL.** *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.* Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.
- BRASIL.** *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU, Poder Executivo, Brasília, DF. 2015.
- DAVID, V. F.** *Autismo e Educação: a constituição do autista como aluno da rede municipal no Rio de Janeiro.* Viviane Felipe David. – Rio de Janeiro: UFRJ/FE/PPGE, 2012.
- FELICIO, Viviane Cintra.** *O autismo e o professor: um saber que pode ajudar.* Bauru: 2007.
- FONSECA, V.** *Educação Especial.* Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
- GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G.** *Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.* Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.
- _____. **PLETSCH, M. D.** *O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva.* *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004. **KANNER, L.** *Pathology: Autistic Disturbances of affective contact.* 1943.
- MURPHY, D.** *Martin Buber's philosophy of education.* Dublin: Irish Academic Press, 1988.
- PRIETO, R. G.** *Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.* In: ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos.* São Paulo: Summus, 2006.
- RIBEIRO, Elisa Antônia.** *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.* Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.
- RODRIGUES, D.** *“Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”,* in: David Rodrigues (Org.) *“Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”,* Porto Editora, Porto. 2003.
- UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.** *Necessidades Educativas Especiais – NEE.* In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, ES:, 1994.

A PRESENÇA DO FUNK COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE EXPRESSÃO DA JUVENTUDE NEGRA CARIOCA

Claudia Ribeiro

CEFET-RJ

dinhadoifcs@bol.com.br

Carlos Henrique dos Santos Martins

CEFET-RJ

chsmlobo@gmail.com

O aprofundamento dos estudos voltados para a Educação das relações étnico- raciais brasileiras vem ganhando destaque na literatura de diferentes campos das ciências humanas e sociais, mas esta ainda não foi suficientemente incorporada aos currículos escolares e de formação universitária. Empiricamente, observam enormes entraves que impedem discussões em torno desses mesmos estudos e que serão apontados no decorrer deste texto. Esse debate necessário vai ao encontro da histórica luta pela busca por equidade, que tem sido importante bandeira dos movimentos sociais, sobretudo dos Movimentos Negros (posteriormente chamados de Movimento Negro Unificado - MNU), como um dos pressupostos à cidadania. Movimento de emancipação e de inserção social e política, vem combatendo todas as formas de discriminação, de desigualdades econômicas, sociais e políticas e que redundariam em melhores condições de vida para grande parcela dos brasileiros, em especial o segmento negro, chamado inadequadamente de minoria, mas que representa a maioria da população brasileira. Para Silva (2012)

O que hoje conhecemos por movimento negro deve ser compreendido como a consequência de um longo processo de lutas em favor do ideal de igualdade de direitos para a população negra brasileira. Esse processo foi continuamente ressignificado para que pudesse dar conta das demandas de cada momento histórico onde estava inserido e sua atuação foi pertinente. A trajetória do movimento negro foi marcada por divergências ideológicas que até enfraqueceram em alguns momentos a sua atuação e o impossibilitou de exercer com vigor que a causa merecia as suas políticas afirmativas. Em contrapartida, é através do trabalho árduo dos militantes do movimento negro, que na atualidade o negro encontra-se em situação bastante diferente daquelas vividas nas primeiras décadas do século XX, no que diz respeito ao convívio social e à igualdade de direitos (pág. 1).

Apesar desses avanços e conquistas históricas, dentre as quais podemos destacar a Lei 106339/03¹ (sobre a qual discorreremos neste texto), a Lei 12711/12² (que oficializa as cotas nas instituições de ensino médio/ técnico e superiores), o Brasil, país multicultural, ainda mantém disseminada uma forma peculiar de racismo que oferece grande obstáculo para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática, quer seja o racismo institucional que, para Sampaio: Pode ser definido como:

1 Esta Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. E acrescido o artigo 26-A que passa a ter a seguinte redação: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

2 Em 29 de agosto de 2012 foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei 12.711, que dispõe sobre a política de cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (BRASIL, 2012).

O fracasso coletivo de uma organização para prover um serviço apropriado e profissional para as pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que totalizam em discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista, que causa desvantagens a pessoas de minoria étnica (DOCUMENTO DA COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY, 1999 apud SAMPAIO, 2003, pág. 82).

Podemos considerar essa forma de racismo que obtura o ingresso dos sujeitos negros aos muitos espaços da vida social e profissional, um desdobramento ou subproduto do racismo brasileiro, ou melhor, à brasileira, conforme nos ensina DaMatta (1990), que impede à população negra e afrodescendente, através de mecanismos discriminatórios, cruéis e silenciosos, o acesso a direitos garantidos pela Constituição Federal, o que foi constatado e divulgado em recente relatório das Organizações das Nações Unidas (ONU)³. Embora tal constatação já tenha sido formulada pelo MNU por meio de suas lutas, o parecer da ONU ratifica os motivos de seu árduo combate: a persistência do mito da democracia racial⁴ no imaginário nacional e seu uso político para desabonar as ações afirmativas e Leis direcionadas à população negra e afrodescendente. Nesse contexto, vale ressaltar a importância de compreendermos que:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEEMA, 2011, pág. 1).

Configura-se, pois, em um conjunto de ações voltadas para a reparação de danos provocados pelas condições historicamente desiguais a que tem sido submetida a grande parcela da população brasileira, em especial, a população negra. Tais ações tem sido frequentemente desqualificadas por importantes setores da vida político-social tendo como argumento o fato de que somos uma sociedade mestiça, plural na qual todos temos os mesmos direitos e oportunidades. Entretanto, Munanga já vinha advertindo que:

Algumas vozes nacionais estão tentando, atualmente, encaminhar a discussão em torno da identidade “mestiça”, capaz de reunir todos os brasileiros (brancos, negros, mestiços). Vejo nessa proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia da unidade nacional não alcançada pelo fracassado branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias, que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas (2008, pág. 16).

Assim, o mito da democracia racial, forjado pelas elites brasileiras no fim do século XIX a meados do século XX para solução das mazelas do país, ganhou sistematização e status científico com a obra de Gilberto Freyre *Casa Grande & Senzala* (1933), na qual se apregoa a existência de relações harmoniosas entre brancos e negros no Brasil, durante o período colonial. A fusão destas relações “harmônicas” seria a figura do mulato,

3 Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/09/relatorio-apresentado-na-onu-diz-que-brasil-tem-racismo-institucional.html> acessado em 23/05/105.

4 Para Munanga (2008), caracteriza-se pela “[...] ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade” (pág. 77).

este propício à ascensão social, personificado como ideal de branquitude ao negar sua ancestralidade africana. Daí as dificuldades do MNU em combater o racismo brasileiro, já que o mesmo ancora-se nesta ideologia que suscita a divisão ideológica entre negros e mestiços além de alienar o processo identitário de ambos. Nesse sentido, as Políticas Públicas de Ações Afirmativas constituem um importante aparato legal que visa a diminuição das desigualdades sociais em todos os âmbitos, já que o racismo afeta todas as áreas da vida do indivíduo. Para tanto, o estudo das relações étnico-raciais é uma profícua colaboração para uma sociedade antirracista, sendo a escola – sobretudo a escola pública – um espaço privilegiado para análises sobre o tema.

Considerando a relevância da instituição escolar na construção de uma sociedade mais justa, a urgência na implementação de tal legislação que fomenta práticas sociais igualitárias no campo educacional, a Lei 10639/03 surge como um instrumento de grande impacto nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo, já que visibiliza a população negra e suas lutas, inclui a África também como genitora de nossa cultura rejeitando o eurocentrismo, além de apregoar o fim da veiculação do mito da democracia racial.

Além desta importante normatização, as instituições de todos os níveis de ensino contam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afrobrasileira e africana como documento norteador e balizador das práticas pedagógicas, instituindo modificações curriculares e pedagógicas pertinentes a esta temática, principalmente na formação docente.

No entanto, apesar da Lei 10639/03 ter sido outorgada há mais de uma década, sua efetiva implementação ainda está longe de se concretizar, devido a vários entraves. tais como: mito da democracia racial presente no imaginário docente; desconhecimento da mesma pelos professores, formação docente inicial precária e de cunho eurocêntrico; ausência de incentivos governamentais para a formação continuada; precarização do trabalho docente; escassez de materiais pedagógicos que abordem esta temática, dentre outros obstáculos. Somam-se a isso a desvalorização das vivências discentes no espaço escolar e o silenciamento de suas expressões culturais relacionadas à cultura negra diaspórica, como elementos da religiosidade e o funk, pelos docentes, em detrimento de valores e saberes eurocêntricos. Soma-se a esse conjunto o fato de que:

[...] a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja (MARTINS, CARRANO, 2011, pág. 45).

Compreender o espaço escolar e a estrutura de silenciamento de suas expressões culturais relacionadas à cultura negra diaspórica constitui-se um desafio para pensarmos em possibilidades de resignificação desse mesmo espaço no qual a juventude se reconheça em sua subjetividade e possa chamar de seu lugar de pertencimento. Por outro lado, importa destacar a resistência encontrada em grande parte de docentes em inserir, em suas aulas, elementos da História, da religiosidade afro-brasileira bem como manifestações culturais juvenis como o Funk, por exemplo, em detrimento de valores e saberes marcadamente eurocêntricos.

Considerando a relevância do Funk como movimento cultural no Rio de Janeiro e a sua apreciação por esses jovens, o presente artigo parte do pressuposto de que a utilização deste movimento cultural em sala de aula, sobretudo da escola pública, pode ser uma dentre as muitas possibilidades pedagógicas para a implementação da Lei 10639/03 com vistas à uma educação antirracista. Dentre outros aspectos, isso se justifica em decorrência do fato de que o Funk, por vezes, é reapropriado de maneira bastante particular originando uma expressão cultural frequentemente relacionada à juventude pobre de forma bastante preconceituosa. Ao contrário, essa expressão cultural juvenil surge como um importante instrumento de empoderamento desses jovens, já que o universo cultural e suas representações constituem um demarcador simbólico de identidade juvenil. Desse modo, preliminarmente, faz-se necessária uma análise teórica sobre os entraves da referida legislação, a relação entre escola e juventude, suas tensões, culturas juvenis e seus conceitos (tendo o Funk como expressão dessa cultura), a fim de compreender e superar os desafios que a prática docente demanda e, sobretudo, estabelecer interlocução com esses sujeitos invisibilizados nesse processo de forma emancipatória, quer sejam os estudantes jovens *funkeiros*.

A Escola Diante da Lei 10639/03: desafios a enfrentar

Passados mais de 14 anos da implementação da Lei 10639/03, observa-se que a maioria das escolas brasileiras ainda não fez cumprir aquilo que ela determina e isso está posto como um enorme desafio para todos os setores ligados ao campo da Educação. Nas análises de Oliveira (2013) destaca-se que o desafio docente frente à referida Lei pode ser classificado em duas dimensões: a cognitiva e a estrutural. O desafio cognitivo demanda dos docentes a desconstrução de saberes científicos e históricos a fim da superação de lacunas da formação, construção de novas Leituras históricas e incorporá-los como uma nova identidade profissional, de modo que esses saberes reorientem a experiência nas relações raciais para uma educação antirracista também no âmbito pedagógico, combatendo preconceitos e o senso comum através de proposições didáticas, uma nova construção epistemológica.

O desafio estrutural se insere em incentivos institucionais para a formação continuada, à pesquisa e Leitura docente para que as ações de aplicabilidade da Lei façam parte da cultura escolar, e que sejam coletivas e contínuas. Outro aspecto destacado pelo autor é o trato pedagógico docente na questão da diversidade étnica no contexto escolar, em consonância à intencionalidade da Lei: lidar com os conflitos identitários nos quais emergem as subjetividades de pessoas negras e brancas, em contraposição a uma sociedade marcada por uma ideologia racista na qual fora forjada a brasileira. Além disso, o recente fenômeno de escolarização em massa que fez do espaço escolar o encontro de públicos diferenciados, com ritmos de aprendizagem distintos, que trazem mazelas sociais e conflitos raciais presentes em nossa sociedade acirraram as diferenças étnico-raciais e identitárias, impondo aos professores uma postura crítica referente à sua formação.

Moreira e Candau (2003) ao postular caminhos para uma educação sob uma perspectiva emancipatória, embasada pelo viés multicultural, já haviam delimitado uma série de dificuldades sobre a docência, antes mesmo da promulgação da Lei 10639/03 no que se refere às práticas curriculares e à formação docente. Para os autores, as recentes transformações econômicas e socioculturais provocadas pelo processo de globalização

- sobretudo o fenômeno de democratização do acesso à educação - exigem do professorado uma nova postura epistemológica em relação à práxis corroborando para a construção de uma sociedade mais democrática, tendo como norte as necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.

Esses autores, em suas análises, ao tomar por base os conceitos de cultura e identidades, ressaltam o caráter sociológico de nossas práticas, seu campo semântico e suas associações. Isto significa dizer que práticas sociais (tais quais as práticas escolares) e identidades são constructos mediados pela cultura, sujeito a vetores de força e relações de poder. Portanto, para uma educação emancipadora, apregoam a implementação de um currículo onde as classes populares sejam representadas através da abordagem de seus interesses, de sua efetiva participação e sua produção de forma igualitária, tendo a cultura como elemento principal de suas ações. Vale ressaltar que esta tarefa deve ser fruto do trabalho coletivo, articulando docência e currículo, projeto político pedagógico e a própria cultura escolar, buscando além do reconhecimento da diferença, a construção da igualdade.

No tocante às práticas sociais discriminatórias presentes no cotidiano escolar, os autores salientam ainda que tais manifestações marcam o caráter ambíguo do racismo brasileiro, intrinsecamente articulado ao preconceito de classe. Tais práticas tendem a ser negligenciadas devido à visão monocultural e padronizante própria da escola que não reconhece suas contradições.

Desse modo, embora a instituição escolar deva ser concebida como um espaço de encontros culturais - cultura crítica, representada pelas disciplinas escolares; cultura acadêmica, representada pelo currículo; cultura social, constituída pelos valores sociais; cultura institucional, forjada pelas normatizações da própria escola e a cultura experiencial adquirida pela vivência do discente - permeada pelas relações sociais entre os sujeitos envolvidos, professores e educandos, observa-se a sua transformação em força hegemônica na veiculação de saberes em detrimento da cultura experiencial do aluno.

No que tange à vivência discente, Souza (2013) sustenta que, no âmbito escolar, os saberes discentes são silenciados e proscritos em detrimento dos conhecimentos legitimados através de uma ideologia de matriz europeia. Utilizando os conceitos de colonialidade e decolonialidade nas relações étnico-raciais, busca caracterizar o último como um movimento de desconstrução de uma ideologia eurocêntrica, que culminará na construção de novos saberes e concepções sobre estas relações no espaço escolar. Ao fazer a distinção entre as sociedades metropolitanas e as sociedades coloniais ratifica a existência, em ambas, de dicotomias em relação aos pensamentos e realidades.

Enquanto que nas sociedades metropolitanas encontra-se a dicotomia regulação/emancipação, pilares legitimados pelo Estado, comunidade e mercado fincados na lógica da racionalidade, nas sociedades coloniais a dicotomia ancora-se na apropriação/violência, oposições caracterizadas pela exclusão da realidade e subalternização dos saberes sob a perspectiva eurocêntrica. Dessa forma, no espaço escolar, os saberes locais e regionais dos educandos - principalmente expressões culturais ligadas à cultura afrobrasileira, como o Funk - são desvalorizados e submetidos a constantes estratégias de inferiorização.

Usos do Funk: os processos de demonização, ascensão midiática e a relação com o racismo

Este movimento cultural, ao longo de sua trajetória no Brasil, sofreu com estigmas e preconceitos ainda presentes no imaginário social. Herschmann (2000) sustenta que a partir da veiculação midiática dos eventos conhecidos como “arrastões” ocorridos nos anos de 1992/1993 na orla das praias da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, o Funk passa a ser demonizado nos meios de comunicação, suas performances criminalizadas e seus bailes proibidos. Ainda, de acordo com Herschmann, sua origem no cenário cultural mundial se remete aos anos 30 e 40 do século XX com o blues estadunidense e sua versão eletrificada, o *Rhythm And Blues* (R&B). A partir das experiências de músicos protestantes com o R&B origina-se o *soul* cujos maiores ícones foram Ray Charles e James Brown.

O termo Funk nasceu nos anos de 1970 com conotação positiva para a população negra, simbolizando o “orgulho negro”. Simultaneamente, nos os guetos nova-iorquinos surge o *hip-hop*, música eletrônica variante do ritmo Funk. Porém, é somente a partir de 1975 que o ritmo projeta-se internacionalmente com a banda *Earth, Wind and Fire*, que compunha um Funk comercial, abrindo caminho para o ritmo “disco”, que dominou a música negra estadunidense durante alguns anos. Os primórdios do Funk no Rio de Janeiro datam da década de 1970 com os Bailes da Pesada promovidos por Ademir Lemos e Big Boy, realizados no Canecão, antiga casa de espetáculos de renome localizada na Zona Sul carioca. Posteriormente, os Bailes da Pesada foram deslocados para a Zona Norte da cidade, sendo realizados em diferentes clubes da região após a administração do Canecão para privilegiar artistas da MPB e o então ascendente rock nacional. Para Martins (2015, pág. 39), o Funk:

[...] se desenvolve a partir de sua expressão como música de um determinado segmento social e que é rapidamente apropriado e transformado em produto de consumo pela indústria de entretenimento que percebe nesse estilo um importante meio de massificação cultural. Nesse rastro, ocorre um processo de profissionalização de cantores e cantoras oriundos, em sua maioria, das classes pobres bem como o aumento do número de produtores, *DJs*, *MCs* e de gravações de *CDs* e *DVDs*. Tornam-se, desse modo, profissionais que se ocupam e passam a viver de música, pois há um público capaz de consumir *Funk* como música popular urbana.

Já na década de 1980, segundo Herschmann (2000), o Funk se consolida no cenário cultural carioca com a adesão de grande parte da juventude pobre da cidade à essa forma de lazer. Na virada da referida década, com a apropriação dos elementos norte-americanos (batida rítmica, Miami Bass) aliado à nacionalização da música Funk, ou seja, o aparecimento de músicas cantadas em português, o Funk alçou ao reconhecimento na indústria fonográfica, evidenciando o cotidiano desses jovens e a cultura do subúrbio.

Contudo, apesar da aclamação do Funk, os eventos ocorridos na orla carioca durante o verão de 1992/93, conhecidos como “arrastões” lançaram esses jovens ao centro do cenário midiático disseminando um clima de pânico e histeria no imaginário coletivo. Herschmann (2000) ressalta ainda que a partir desses eventos o termo “funkeiro” substituiu o termo “pivete”, dando início ao processo de estigmatização deste movimento cultural promovido pela mídia jornalística, pois o termo funkeiro abarca um conjunto de marcas identitárias imbricadas que tem na cor uma referência

fundamental, embora sua conotação racista não estivesse explícita. Martins (2015, pág. 125) afirma que:

É esse aspecto muito difundido pelos meios de comunicação e que vende a imagem do *Funk* como movimento relacionado ao tráfico de drogas e à prostituição que marca fortemente o inconsciente coletivo. Falar de *Funk* remete, necessariamente, às gangues e galeras organizadas em partidos que vão aos bailes e estádios resolverem suas diferenças, que não passam de divisões geográficas estabelecidas pelo tráfico que domina a cidade e que revelam a luta por domínio de espaços cada vez mais amplos de atuação. Essa imagem parece estigmatizar os grupos juvenis *funkeiros* e se reproduz na luta pelo domínio do espaço no baile, o que reforça a questão do poder e da demarcação de territórios.

Nos anos seguintes, a campanha de criminalização do Funk orquestrada pela mídia ao associá-lo ao tráfico de drogas, culminou com a interdição definitiva dos bailes Funk na cidade, através de incursões policiais e de Leis restritivas. Somente em 2009 foi reconhecido como patrimônio cultural do Rio de Janeiro através de um projeto de Lei aprovado na Assembleia Legislativa do estado (ALERJ) que revogou outra legislação que proibia sua manifestação. Facina (2009) enfatiza que o argumento mais explicitamente racista é a afirmação de que o Funk incita à violência, à vulgaridade, em defesa de seu puro banimento, reiterando a renovação do racismo brasileiro caracterizado por imputar adjetivos pejorativos a este movimento cultural a favor do chamado “bom gosto estético”.

Estes autores convergem para questões similares em suas análises acerca da influência que a mídia exerce sobre expressões populares e de massa como o Funk, suas representações sociais, além dos seus desdobramentos sociopolíticos. Se, por um lado, há um movimento de mercantilização de suas performances demandando do mesmo, constante renovação, por outro, há o acúmulo de estereótipos de vulgaridade que desvela e reforça o racismo e preconceito de classe brasileiros provocando a criminalização e a exclusão de seus adeptos. O *outro*, personificado nos *funkeiros*, constitui uma verdadeira ameaça à ordem e seu combate é legitimado através desses discursos e reproduções preconceituosas.

O Funk Como Expressão da Cultura Juvenil Negra Carioca

Para além da reprodução de um universo juvenil constantemente relacionado à violência e sempre potencializado desse modo pelas autoridades constituídas ao se reportarem aos jovens pobres e negros, é preciso romper com certos estigmas principalmente aqueles marcadores usados contra os moradores de comunidades carentes. Mais do que sair em defesa do estilo musical e de seus frequentadores, faz-se urgente chamar a atenção para a necessidade de um olhar mais cuidadoso ao realizarmos a análise da relação entre juventude e Funk e de não perdermos de vista a preocupação e o risco decorrentes da generalização. Ser *funkeiro* não é, na sua totalidade, ser um jovem violento ou um jovem vulgar, “pronta para o abate” como se diz nesses bailes.

Nesse sentido, PAIS (2003) nos auxilia com suas análises acerca da sociologia da juventude. O autor distingue duas correntes teóricas da sociologia da juventude: correntes geracionais, cujas culturas juvenis são específicas de uma geração – no caso, a geração de jovens – e a corrente classista, onde as culturas juvenis devem ser compreendidas como expressões de classe. Apreendendo o Funk como representação

da cultura juvenil classista, haja vista seu contexto social constitui movimento sincrônico: seus adeptos, e, sua maioria, jovens das classes populares, são segregados, ao mesmo tempo em que suas performances são frutos das desigualdades sociais que estão inseridos. Neste caso, as práticas culturais juvenis e suas interações poderão ser consideradas produto estrutural, mas também efeito dos problemas sociais que os afetam, tais como a instabilidade econômica, condições de vida precária, inserção subalternizada no mercado de trabalho, dentre outros aspectos.

Os processos de socialização e construção das identidades juvenis merecem destaque e estão associadas às práticas de sociabilidade e lazer e apropriação de elementos simbólicos como marca identitária, principalmente na esfera cultural. Já Dayrell (2002) salienta o protagonismo juvenil promovido pelo Funk nos processos de socialização da juventude, passando de consumidor a produtor cultural, sendo importante para a construção de uma identidade positiva. Em um contexto socioeconômico pouco promissor, marcado pela participação juvenil de forma periférica, o Funk proporciona a vivência da condição juvenil com ênfase no hedonismo. Embora Dayrell sustente que a questão racial, de classe e de identidade étnica não estejam imbricadas com o Funk e suas performances, no que se refere à construção de identidade(s) negra(s) e reflexão de si mesmo, não podemos assegurar que tal afirmação seja válida no cenário carioca. Sendo assim, é importante relativizar considerando a dimensão estético-discursiva deste movimento cultural no Rio de Janeiro, seus processos históricos de resistência e ressignificação ao longo de sua trajetória e sua relação com a juventude negra carioca.

Considerando esta relação, Facina (2009) reitera o Funk como um importante veículo de comunicação popular com grande apelo à juventude pobre. Ao expressar realidades múltiplas, enviar mensagens, servir como lazer e ao transformar em registro artístico a linguagem da favela, o Funk atua como mediador entre as diferentes línguas de nossa Cidade, contribuindo para incorporar ao português carioca às linguagens dos morros.

Para Coelho (2006), a música Funk emerge como uma forma de valorização social da juventude brasileira e de incorporação de atores sociais, que inserida na lógica perversa de concentração de renda brasileira, estariam alheios ao processo de expansão da tecnologia do país. O Funk não estaria apenas veiculado como um ritmo musical importante para a compreensão da nova música popular carioca e brasileira, mas, também como elemento fulcral na busca pela maior inserção social da juventude brasileira marginalizada histórica e culturalmente.

Filho e Herschmann (2006), ao analisar os processos de estigmatização e glamourização deste movimento cultural no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, assinalam o duplo movimento que o discurso midiático proporciona. Se, por um lado, difunde estereótipos e o clamor dos segmentos mais conservadores pelo seu banimento, concomitantemente oferece visibilidade a estes jovens, permitindo, de certa forma, denunciar a condição de excluídos e reivindicar cidadania, problematizando seu lugar nessa sociedade, o acesso ao lazer, à cidade, desvelando nossas contradições e tensões sociais. Portanto, embora o Funk não imponha claramente alguma bandeira política ou social através dos atos de fala de seus mensageiros, os MC's, e de suas performances, possibilita a elaboração de uma visão crítica e plural do social, além de erigir estes jovens na cena cultural através do enfoque do *outrô* pela percepção da diferença.

Sobre o viés classista do Funk, como expressão de culturas juvenis, Facina (2009) o analisa sob a perspectiva marxista, classificando-o dicotomicamente sob a égide burguesa, onde suas performances personificam o traço negativo das expressões culturais negras. A autora destaca que a perseguição aos ritmos negros não é um fato inédito em nossa história. O samba, hoje aceito e incorporado à cultura nacional, fora acusado de incivilizado, alvo de incursões policiais. Porém, sua aceitação aconteceu em outro contexto histórico, de forma subalternizada, cooptado pela elite brasileira de forma hierárquica a fim de efetivar seu projeto de nação, referendando o mito da democracia racial. Já o Funk surge em outro momento histórico neoliberal cujos anseios de inclusão social por meio do mercado de trabalho e a dita democracia racial são refutados. Nesse contexto, onde se reconhece as classes subalternas como potenciais inimigos, a repressão das mesmas torna-se prioridade para os governos, seja através da institucionalização do extermínio, seja por meio da criminalização de suas expressões culturais.

Segundo a autora, há dois argumentos disseminados para a permanência do estigma desta expressão cultural: a perspectiva nacionalista, dita de esquerda, que o considera como um produto exógeno, importado, de raízes alienantes a representar as mazelas das classes menos favorecidas e o racismo explícito ao ser associado com a criminalidade, ao tráfico de drogas e a cooptação de menores, que apregoa seu banimento. Diante disso, a vertente do Funk entoadado no cotidiano das comunidades cariocas – o chamado “proibidão” – torna-se um produto indigesto, fruto de uma série de ausências: educação, moral, consciência política, do bom gosto, do bom senso, sendo um retrato da barbárie.

Alguns Pontos Para Reflexão

Nosso intuito é, para além de considerações finais, trazer alguns subsídios no sentido de refletir e construir outras práticas pedagógicas e novos conceitos epistemológicos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e da África. Assim, vislumbrando uma dentre muitas possibilidades de efetivação da Lei 10639/03, o artigo entrevê a utilização do Funk como instrumento pedagógico dentre muitos que possam ser problematizados em sala de aula, considerando, por um lado, sua ascendência – a matriz rítmica advém do continente africano que, juntamente com outros ritmos, como o samba, por exemplo, se insere na tradição da música diaspórica – e, por outro, sua relevância cultural presente na cidade do Rio de Janeiro e o apreço dos estudantes jovens por esse movimento cultural e suas representações. Diante disso, as representações das culturas juvenis são essenciais para a construção de uma identidade positiva, fomentando sua autoestima, engendrando uma identidade negra. No entanto, a escola como instituição forjada na modernidade, em outro contexto histórico e social, não visibiliza suas contradições, tampouco a vivência juvenil de seu público, negando lhes o direito à diferença, conceito intimamente ligado à identidade, segundo Stuart Hall (2013). O autor caracteriza a identidade como aquilo que se é, ao mesmo tempo em que se afirma o que não é (diferença). A identidade e a diferença tem uma relação de dependência, sendo indissociáveis. Por sua vez, Gomes (2000) salienta que a construção de práticas pedagógicas democráticas e não preconceituosas implica, primordialmente, no reconhecimento à diferença, na revisão dos valores e dos padrões considerados aceitáveis por todos dentro da escola, na concepção do aluno

como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, advindo de diferentes contextos socioculturais com distintas visões de mundo. A partir destes preceitos se constrói uma educação cidadã.

A articulação entre educação, cidadania e raça está posta como o desafio dessas reflexões. Para isso, requer uma postura política e pedagógica, já que educação lida com sujeitos concretos. Para tanto, ressaltamos que não basta conhecer o aluno apenas no interior da sala de aula e no cotidiano escolar: é necessário estabelecer vínculos entre vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. Contudo, o empoderamento juvenil nesses espaços através da abordagem de conteúdos significativos para a vivência destes jovens, da proeminência da cultura e suas performances dependerá do esforço coletivo da comunidade escolar e seus sujeitos comprometidos com a implementação da Lei 10639/03. Como desafios a serem superados destacam-se a persistência da veiculação do mito da democracia racial, presente no imaginário coletivo, a adoção de novos saberes docentes, constituindo novas abordagens epistemológicas, além da valorização das vivências juvenis, como o Funk, expressão cultural juvenil que, como outras experiências socioculturais discentes, é silenciado no ambiente escolar. Estas estratégias de desqualificação combinadas com o preconceito escamoteado e contumaz brasileiro contribuem sobremaneira para a persistência de estigmas sobre o legado africano e impedem que o aluno afro-brasileiro se orgulhe de nossas origens e influências, coíbem a formação de consciência política do mesmo e o pleno gozo da cidadania, um dos postulados da legislação aqui apresentada.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei nº 12711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> > Acessado em 20 de maio de 2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. > Acessado em 20 de maio de 2015.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ > Acessado em 20 de maio de 2015.

COELHO, Frederico. Rappers, funkeiros e as novas formas musicais da juventude urbana carioca. IN: ROCHA, Everardo, ALMEIDA, Isabel Mendes de EUGENIO, Fernando (ORG). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Coleção cultura e consumo. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio Mauad x, 2006, pág. 155-173.

DAYRELL, Juarez. *O rap e o funk na socialização da juventude*. 2002, vol. 28, n.1, pág. 117-136. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> >Acessado em 25 de julho de 2016.

FACINA, Adriana e LOPES, Adriana Carvalho. *Cidade do funk: expressões da diáspora negra nas favelas cariocas*. Disponível em: http://www0.rio.rj.gov.br/arquivo/pdf/revista_agcrj_pdf/revista_AGCRJ_6_2012.pdf#page=193 > acessado em 20 de maio de 2015.

FILHO João Freire e HERSCHMANN Micael. As culturas jovens como objeto de fascínio e repúdio na mídia. IN: ROCHA, Everardo, ALMEIDA, Isabel Mendes de EUGENIO, Fernando (ORG). *Comunicação, consumo e espaço urbano: novas sensibilidades nas culturas jovens*. Coleção cultura e consumo. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio Mauad x, 2006, pág. 143-155.

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, *Ações afirmativas*, 2014. Disponível em: <http://gema.iespág.uerj.br/> > Acessado em 3 de setembro de 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: O trato pedagógico da diversidade. IN: CAVALLEIRO, Eliane (ORG). *Racismo e antirracismo na educação*. Repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, pág. 83-96.

HALL, Stuart e WOODWARD Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

MARTINS, Carlos H. S.. *Memória de Jovens: diálogos intergeracionais na cultura do Charme*. Rio de Janeiro: AR Ed., 2015.

MARTINS, Carlos H. S., CARRANO, Paulo C. R., *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, pág. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910> Acessado em 20 de setembro de 2017.

MOREIRA, Antonio F. B., e CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.23, ppág. 156-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> >Acessado em 14 de julho de 2017.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade Nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.

OLIVEIRA Luis Fernandes de. *Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia*. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/ >acessado em 20 de maio de 2015.

PAIS, José Machado. Dos grupos juvenis aos grupos de classe. In: PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa nacional-Casa da Moeda, 2ª Ed., 2003, pág. 109-157.

SANTOS, Lorene. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção da Lei 10639/03. IN: PEREIRA, Amílcar Araújo Pereira e MONTEIRO, Ana Maria (ORGS). *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013, pág. 59-83.

SAMPAIO, E. O. *Racismo Institucional: desenvolvimento social e políticas públicas de caráter afirmativo no Brasil*. Interações - Revista Internacional de Desenvolvimento Local, Campo Grande, v. 4, n. 6, pág. 77-83, mar. 2003. Disponível em: [http://www.desenvolvimentolocal.ucdb.br/Revista Interacoes6_elias_oliveira_pdf](http://www.desenvolvimentolocal.ucdb.br/Revista%20Interacoes6_elias_oliveira_pdf) > Acessado em 18 de setembro de 2017.

SILVA, Rosilene da C. *O Movimento Negro e as lutas pela (re)afirmação da identidade negra no Brasil*. Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa da Pós-Graduação Lato Sensu em Relações Étnico-Raciais do CEFET-RJ, 2012.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS NOS PERCENTUAIS DE ACESSO E CONCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR SOB A VARIÁVEL RAÇA/ COR

Santana. Luciana A. A.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Encarnação. Luís G. S.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Meirelles. Everson C. de A.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Silva. Leandro M.

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. www.ufrb.edu.br

Educação superior brasileira: exclusão e elitismo

O subsistema de ensino superior (ES) no Brasil pode ser considerado recente, inclusive em relação à América. Enquanto as primeiras universidades do continente remontam ao século XVI, a primeira fundada no Brasil data do século XX. A coroa portuguesa estagnou, em 1592, a primeira tentativa de criação de cursos de ensino superior por parte dos Jesuítas. Esta postura foi apoiada pela elite nascente, que possuía os “olhos” voltados para a Europa e, conseqüentemente, consideravam adequado que os seus filhos, após os estudos gerais realizados nos colégios Jesuítas, buscassem em Portugal, na Universidade de Coimbra, a formação em nível superior (Buarque, 1994; Santos & Almeida Filho, 1997; Fávero, 2006).

A colônia só teve a oportunidade de criar instituições para oferta de cursos de nível superior, em 1808, com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil e, seguinte transferência da sede da Monarquia, em função dos conflitos com a França Napoleônica. A partir deste período, em 1835, foi instituído o modelo de formação em nível superior, por meio de institutos isolados, nos quais se transmitiam o conhecimento específico necessário à formação superior para filhos da aristocracia, especialmente, para às áreas de Medicina, Direito e Engenharias. Segundo Santos e Almeida Filho (1997), eram “cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões” (p. 115). Esta política de controle da formação da elite intelectual, por meio da proibição da criação de universidades no Brasil foi uma característica do período colonial e, também, do período monárquico (Fávero, 2006).

No período histórico denominado de Primeira República (1889-1930), algumas iniciativas regionais de criação de universidades foram registradas nos estados do Amazonas (Universidade de Manaus, 1909) e Paraná (1912). Porém não lograram êxito e foram extintas em um curto período de tempo. Outra iniciativa no âmbito do governo Federal ocorreu em 1921, quando foi oficialmente criada a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da fusão das Escolas Politécnica, de Direito e de Medicina. De fato, estas faculdades prosseguiram apenas agregadas sob a mesma reitoria, sem indícios de qualquer integração e focadas na formação das profissões específicas. Segundo alguns autores, esta instituição foi criada com o propósito de conceder título honorífico ao Rei da Bélgica, na ocasião da comemoração do Centenário da Independência do Brasil. (Santos & Almeida Filho, 1997; Morhy, 2004).

No período da segunda república (1930-1964), a universidade se instaurou no país. O governo federal criou o Ministério da Educação e Saúde (1930), o qual instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras com a publicação do Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (Brasil, 1931). Assim, pela primeira vez na história, o país passou a ter um marco regulatório para instituições de ensino superior. Este documento definiu “que o ensino superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados”.

Em paralelo a este movimento institucional e como reflexo dos debates iniciados nos anos 1920, em 1932, um grupo de intelectuais brasileiros tornou público um documento, veiculado em jornais de grande circulação na época, denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este documento, aliado à Semana de Arte Moderna de 1922, influenciou a criação de duas instituições, uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro.

Em 1934, foi criada, por iniciativa de um segmento da elite paulistana ligado à oligarquia cafeeira e ao jornal O Estado de S. Paulo, a Universidade de São Paulo (USP)¹, como fruto da junção das Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Escolas Politécnica e Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

No projeto da USP, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha uma centralidade, por ter sido atribuído a este setor a responsabilidade de oferecer um curso básico preparatório para os seus estudantes e para aqueles das outras faculdades que ingressavam à Universidade. Segundo Cunha (2007), “lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais”. (p.168).

No Rio de Janeiro, em 1935, surgiu o projeto mais arrojado para o cenário brasileiro da época e, naquele contexto, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF), por Anísio Teixeira. Este projeto de universidade envolveu artistas e a intelectualidade brasileira da época: Villa-Lobos, Sérgio Buarque de Holanda, Cândido Portinari, Josué de Castro, Gilberto Freyre, Afrânio Peixoto, Oscar Niemeyer e Mário de Andrade (Almeida Filho, 2014a). A instituição foi concebida a partir da integração das faculdades de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes.

Assim, em 4 de abril de 1935, foi assinado pelo Prefeito Pedro Ernesto, o Decreto nº 5.513², que instituiu a Universidade do Distrito Federal (UDF).

Estas duas experiências destoaram do cenário da época, contudo, apresentavam diferenças significativas. A primeira, a USP, significava para a elite paulista mais do que um projeto de educação, pois havia o interesse de viabilizar a consolidação de um projeto burguês de sociedade. No documento que instituiu a USP, podemos identificar uma ênfase na perspectiva elitista e meritocrática da instituição, quando elegeu como um dos condicionantes para criação da universidade, a necessidade de formação das classes dirigentes e, apesar de reconhecer a heterogeneidade da população do país, afirmava: “está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes” (São Paulo, 1934).

1 A USP foi criada por meio do Decreto nº 6.283. No Artigo 2º deste decreto definiu as seguintes finalidades da USP: (1) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; (2) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; (3) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; e (4) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

2 Este decreto instituiu as seguintes finalidades: (1) promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da comunidade brasileira; (2) encorajar a pesquisa científica, literária e artística; (3) propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular; (4) formar profissionais e técnicos nos vários ramos de atividade que as suas escolas e institutos comportarem; e (5) prover a formação do magistério, em todos os seus graus.

A UDF se diferenciou na proposta de universidade por apresentar uma preocupação mais ampliada em vincular-se à realidade brasileira, com a relação entre universidade e os demais níveis de ensino e com a formação de professores. Entretanto, o contexto brasileiro da época, de desigualdades acentuadas e com barreiras de acesso nos níveis de ensino, por meio de restrições à progressão do ensino médio para o superior (Cunha, 2007), a sua clientela, no que tange à origem socioeconômica e cultural dos estudantes foi semelhante à dos vários congêneres estabelecimentos da época. A UDF sofreu forte pressão do Governo Vargas e do movimento católico, de modo que, quatro anos após sua fundação, ocorreu a sua dissolução por meio do Decreto-Lei nº. 1063, de 19 de janeiro de 1939, quando foi integrada à Universidade do Brasil (UB), mantida e dirigida pela União.

O número de universidades cresceu no Brasil a partir dos anos 1940, mais especificamente após o final da ditadura Vargas, quando foram criadas universidades e iniciado o processo de federalização de instituições regionais, porém segundo Santos e Almeida Filho (1997), a concepção destes espaços de ensino superior seguiu o modelo institucional e pedagógico das universidades europeias, incluindo os ritos da secular instituição. Sobre o mesmo tema, Darcy Ribeiro (1978) afirmou:

As universidades atuais da América Latina, também, são resultantes dessa modernização que as fez surgir ou as remodelou conforme o padrão napoleônico de organização do ensino superior. Em sua qualidade de transplantes, jamais alcançaram autenticidade, pois só copiaram o modelo no seu aspecto formal, sem procurar desempenhar as funções exercidas no contexto original, de transfiguração da cultura nacional (p. 27).

Diante do exposto, ficou evidente a falta de originalidade na construção do projeto de universidade no país, o qual reproduziu um modelo de universidade francês- napoleônico, com ênfase na formação profissionalizante em áreas específicas e no tradicionalismo pedagógico estruturado a partir de pressupostos gestados no ensino praticado na universidade medieval e sistematizado pelos primeiros pedagogos do século XVII. Ao desconsiderar o contexto local diverso e instituir uma educação universal as universidades desenvolveram-se apartadas da sociedade brasileira.

Este subsistema de ensino superior instituído até então teve o movimento estudantil como o seu principal crítico, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE). A instituição foi criada em 1937 e, inicialmente, tinha sua ação bastante localizada, dada a dimensão continental do país; somente a partir de 1938, quando realizou o seu 2º Congresso Nacional de Estudantes, passou a defender uma pauta nacional, a qual se contrapunha à política de ensino superior adotada pelo governo naquele período (Cunha, 2007).

A ação da UNE foi inspirada pelo ideário da reforma Universitária de Córdoba de 1918. Este movimento dos estudantes universitários da secular universidade argentina teve repercussões político-sociais e culturais em toda a América Latina. No manifesto “la juventude universitária de Córdoba³” percebemos que o movimento surgiu em oposição ao regime administrativo, aos métodos de ensino e ao conceito de autoridade predominantes na instituição.

Segundo Freitas Neto (2011), as reivindicações dos estudantes da Universidade de Córdoba podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

Coparticipação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; periodicidade definida e professorado livre das cátedras; caráter público das sessões e instâncias administrativas; extensão da Universidade para além dos seus limites e difusão da

3 Disponível em: <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>. Acesso: 03/09/2015.

cultura universitária; assistência social aos estudantes; autonomia universitária; universidade aberta ao povo (p. 67).

Este registro do movimento de Córdoba é importante no contexto deste estudo, dada a influência exercida sobre o ideário de universidade na América Latina, por meio da introdução de elementos estruturantes como a democratização da gestão da universidade, a autonomia dos estudantes, a qualidade na formação e o engajamento das instituições com a realidade onde estavam inseridas as universidades. Isso apontou para outro modelo de formação com capacidade de impactar de forma positiva nas trajetórias dos estudantes, por meio de ações que reforçam o sucesso educativo, superando a mera formação instrucional.

No ano de 1968, o governo militar instituído em 1964 criou, por meio do Decreto nº 62.937 de 02 de janeiro de 1968, uma comissão com a finalidade de: “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (MEC, 1983). O trabalho desse grupo resultou na Reforma Universitária de 1968, instituída pela Lei n.º 5.540 de 28/11/68 (Brasil, 1968). A partir daquele momento, o Estado assumiu o papel de organizador da política de educação superior e efetivou a instituição universitária no Brasil, mediante uma reforma que assumiu “uma feição predominantemente organizacional, com clara inspiração taylorista e economicista” (Cunha, 2007, p.180).

A década de 1980 foi um período de crise econômica no Brasil e na América Latina e isso repercutiu no sistema público de ensino superior, especialmente, na rede federal de universidades, cujas instituições viveram um período de grave restrição financeira. Por outro lado, foi a década marcada pela reconquista da democracia, ou seja, uma luta protagonizada pelos movimentos organizados da sociedade civil de reconquista de direitos sociais e políticos. A respeito do contexto de crise institucional das universidades federais na década de 1980, Santos e Almeida Filho pontuaram: “O sistema federal de ensino superior foi particularmente afetado: anos de sub-financiamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas e frequentes greves de estudantes, docentes e servidores” (p. 73). Para Corbucc (2002), “os temas mais candentes que pautaram o ensino superior nos anos 1980 foram o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as lutas corporativas de seus quadros de pessoal” (p. 7).

A partir de 1995, o governo liberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que assumiu a Presidência da República, e as ações implantadas mantiveram e ampliaram as políticas de desvalorização do ensino superior público. Por outro lado, promoveram estímulo e abertura para o crescimento do capital privado no ensino superior, por meio de uma reforma educacional inspirada nos ditames de instituições financeiras multilaterais.

Em paralelo ao governo neoliberal, ocorreram ações no campo jurídico que indicavam a necessidade de mudanças na organização e na gestão do ensino superior.

A Lei nº 9.394, de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) foi um instrumento normativo importante para proporcionar a diversificação dos cursos de graduação e para possibilitar que as instituições tivessem liberdade para elaborar currículos de cursos de graduação que respondessem as demandas locais, sem perder as referências estruturantes de cada campo profissional, ao condicionar o processo ao seguimento de diretrizes gerais.

Como parte da agenda do governo Lula, em 2007, o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O ministro da educação Fernando Haddad, referindo-se ao PDE naquele momento, o considerou como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001-2011. O PDE teve como sustentação seis pilares: (1) visão sistêmica da educação, (2) territorialidade, (3) desenvolvimento, (4) regime de colaboração, (5) responsabilização e (6) mobilização social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). No âmbito da educação superior, o PDE adotou os seguintes princípios:

(1) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional; (2) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade; (3) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica; (4) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País; e (5) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (MEC, 2007, p. 27).

A expansão do ensino superior brasileiro não teve somente o caráter geográfico, mas também social. Um estudo a partir da base de dados dos três ciclos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) - 2004 a 2012 - alusivo ao perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes e concluintes de cursos de nível superior (público ou privado), que realizaram o teste e responderam ao questionário, concluiu que o sistema de ensino superior apresentou-se cerca de 20% mais branco que o percentual registrado, no mesmo ano, para a composição da sociedade brasileira⁴.

Em síntese a estruturação da universidade no Brasil foi marcada por quatro períodos. Até os anos 1930, existiam cursos profissionalizantes em escolas isoladas, principalmente nas áreas de Medicina, Direito e Engenharias, com acesso restrito a elite. A partir dos anos 1930 e até anos 1970, ocorreram fusões das escolas profissionalizantes, dando origem às universidades, embora a característica elitista não tenha sido alterada. Da década de 1970 até os anos 1990, houve incremento no número de instituições de ensino superior e ampliação do acesso para camadas médias da sociedade. Por fim, a partir dos anos 2000, houve ampliação considerável do número de vagas e instituições, bem como acesso de estudantes de camadas populares (Morhy, 2004; Almeida Filho, 2007; Almeida, 2014).

A questão racial brasileira: os Movimentos Sociais e a construção de um projeto de educação inclusiva e “descolonializada” pública

[...] os desacordos e debates em torno do conceito da democracia racial no Brasil estão intimamente vinculados às tensões que cercam a teoria e prática da democracia política no país. Originalmente, a democracia racial foi concebida como parte de uma campanha ideológica maior para justificar o domínio autoritarista e oligárquico no Brasil. Quando tal modelo de governo passou a sofrer crescentes ataques após 1945, o mesmo aconteceu com a noção de o Brasil ser uma democracia racial. E embora a luta contra o autoritarismo tenha atingido seu clímax na década de 80, durante os últimos anos da ditadura militar (1964-85),

4 Os cursos de maior relação candidato/vaga possuíam 80% (e.g. Medicina Veterinária) e 74% (e.g. Medicina) de brancos, enquanto que nos cursos com menor relação candidato/vaga o percentual de brancos atingiu, no máximo, 50% (e.g. História) (Ristoff, 2014). Estes últimos estavam mais próximos da sociedade brasileira que, segundo dados do censo IBGE, em 2010 apresentava 48% da sua população declarada branca.

o mesmo aconteceu com a imagem do Brasil como uma “África do Sul sem apartheid” - isto é, uma sociedade sem a segregação racial imposta pelo Estado e, não obstante, afligida por extrema desigualdade racial (ANDREWS, 1997, p. 95).

Embora o Ministério da Educação brasileiro tenha incorporado de forma bastante tímida a temática étnico-racial através do tema “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ainda na década de noventa, foi somente a partir da Lei nº10.558/2002 - que oficializa o programa “Diversidade na Universidade” -, depois, através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ 2003) para a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, e finalmente com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, em 2004), que as políticas de ações afirmativas e valorativas começam a ser inseridas na agenda política nacional (SANTOS, 2005).

Este atraso na implementação de políticas públicas para o enfrentamento da condição dos afrodescendentes brasileiros se destaca, ainda mais, quando consideramos que já desde meados da década de 1980 instituições como a Fundação Cultural Palmares (vinculado ao Ministério da Cultura), o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (no estado de São Paulo), a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras (no Rio de Janeiro) e outras, já discutiam ações efetivas para a redução das desigualdades étnico-raciais no interior de nosso país, inclusive, através de políticas compensatórias e de ação afirmativa.

Neste cenário, entre as décadas de 80 e 90, diversas entidades e organizações negras, no contexto da construção e promulgação da Constituição de 1988, surgem ou modificam sua concepção e estrutura iniciais e transformam-se em Organizações Não- Governamentais (ONGs), objetivando o recebimento de financiamentos de agências de cooperação internacional e recursos públicos em geral, e começam a se destacar no cenário nacional - inclusive, até nos dias atuais -, pelos trabalhos desenvolvidos nos campos cultural, educacional, assistencial (inclusive jurídico), entre outros.

Exemplos destas organizações são encontrados na Casa Dandara (Belo Horizonte, em 1987), no Geledés - Instituto da Mulher Negra (São Paulo, em 1988), no Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), criado no Rio de Janeiro (em 1989), no Centro de Estudos de Relações Trabalho e Desigualdade (CEERT), criado em São Paulo (em 1990), na Criola (Rio de Janeiro, em 1992), na Associação dos Ex-Alunos da FUNABEM (ASSEAF), fundada em 1979, entre outros.

Ainda no início da década de 1990 surgem também as iniciativas dos movimentos negros brasileiros na construção de “cursinhos pré-vestibular” para estudantes negros, como é o caso do Instituto Steve Biko⁵ (criado na Bahia, no ano de 1992), o Pré- Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) fundado no Rio de Janeiro (em 1993), o Curso do Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo e o EDUCAFRO (ambos criados em São Paulo, respectivamente, nos anos de 1994 e 1997), o curso Zumbi dos Palmares (no Rio Grande do Sul, em 1995), entre outros (NASCIMENTO, 2007, p. 03).

Outra ação do movimento negro organizado brasileiro que merece destaque neste período foi a “Marcha Zumbi dos Palmares - contra o racismo, pela cidadania e pela vida”, realizada em 20 de novembro de 1995, em frente ao Congresso Nacional brasileiro e que reuniu cerca de trinta mil ativistas negros. Como resposta ao ato, o governo brasileiro, no mesmo dia criou o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) cuja missão consistia na elaboração de diagnóstico e formulação de propostas de projetos voltados à valorização e melhoria de vida da população afrodescendente brasileira.

5 Importante pesquisa sobre a natureza do projeto e ações desenvolvidas pelo Instituto Steve Biko/ Ba, foi desenvolvido pela militante Nádia Cárdozo (2006), em sua de dissertação de mestrado.

No sentido de impulsionar as discussões a respeito da discriminação racial em nosso país e em resposta à Resolução 2000/14 da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (eleito para os mandatos entre os anos de 1995 à 2003), no ano de 2000 criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, a se realizar na cidade de Durban, na África do Sul, no ano seguinte.

Será em função dessa conferência que a imprensa brasileira, especialmente a escrita, passará a divulgar mais informações sobre a questão racial em território nacional. E, embora tenha se posicionado explicitamente contrária ao estabelecimento de cotas para negros para ingresso no ensino superior brasileiro, ela não só ajudou a publicizar o debate junto à sociedade, como forçou a uma parte significativa dos acadêmicos brasileiros se posicionarem a respeito da possibilidade de implementação de um sistema de cotas raciais no território nacional⁶ (SALES, 2005).

Preocupado com a necessidade de apresentar “medidas concretas” de combate ao racismo no país, em relatório a ser apresentado na Organização dos Direitos Humanos no ano seguinte, o governo brasileiro teria promovido, ainda em 1999, uma reunião, através da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com representantes de cursos pré-vestibulares populares (membros do PVNC, EDUCAFRO, Steve Biko, Zumbi dos Palmares e outros) e órgãos governamentais (Ministério da Justiça, o Grupo de Trabalho Interministerial, a Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Educação) para apresentar, entre outros, a proposta de financiamento dos cursinhos e apresentá-la como uma ação governamental de combate ao racismo e promoção da igualdade racial (NASCIMENTO, 2007, p. 07).

Apenas após ter sofrido grande constrangimento durante a Conferência de Durban (quando o governo brasileiro será denunciado em relação à sua apatia no enfrentamento do racismo no território nacional, bem como pelo não cumprimento de convenções assinadas anteriormente, em que se comprometia a instituir políticas para eliminação de formas de discriminação racial), marcada por manifestações dos militantes dos movimentos negros brasileiros (que comporão a segunda maior delegação presente no evento) exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para ingresso nas universidades – o evento contará, entre outros, com a presença da ativista brasileira Edna Roland, na qualidade de secretária geral –, o governo brasileiro desenvolverá algumas iniciativas relativamente mais ousadas em relação ao tema.

A partir daí, serão instituídas ações e políticas públicas para atender à algumas demandas da população negra brasileira: um sistema de cotas para a ocupação de cargos de confiança nos Ministérios da Justiça e do Desenvolvimento Agrário; o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) no âmbito do Ministério da Justiça⁷; o Programa Nacional de Ações Afirmativas⁸; e o programa Diversidade na Universidade⁹.

6 Ainda no ano de 2001, os jornais a Folha de São Paulo e O Globo haviam apresentado editoriais em contraposição à implantação das políticas afirmativas (mais especificamente contra as políticas de reserva de vagas nas instituições de ensino de nível superior). Ilustrando o posicionamento de muitos acadêmicos e apresentando argumentos ainda hoje repetidos pelos inúmeros opositores desta proposta para as políticas públicas brasileiras, se encontravam a então Reitora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Nílceia Freire e o ex-Ministro de Educação Paulo Renato de Souza, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

7 Decreto nº. 3952/2001.

8 Decreto nº. 4288 de 2002. Utilizaremos aqui o conceito de Ação Afirmativa que o considera como a “política voltada para reverter as tendências históricas que conferiram às minorias e às mulheres uma posição de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Ela visa ir além da tentativa de garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentaram preconceitos” (CASHMORE, 2000, p.31).

9 O então Ministro da Educação, do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, era de posição contrária às políticas de reserva de vagas para ingresso na universidade, o programa fora apresentado como “uma alternativa à política de cotas”. O que terminou por desagradar grande parte da militância negra brasileira à época.

Será neste período também que algumas universidades públicas instituirão políticas públicas de reserva de vagas para o ingresso em cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas do ensino público, que se auto identifiquem como afrodescendentes ou índio descendentes, a exemplo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade do Norte Fluminense (UNEF) e finalmente da Universidade do Estado da Bahia¹⁰ (UNEB).

O contexto de discussões a respeito da necessidade de aplicação de políticas de ação afirmativa por parte do Estado brasileiro não passará despercebido nas eleições presidenciais do ano de 2002. Neste sentido, alguns dos candidatos da época apresentarão, já em seus programas de governo, discussões sobre o tema, inclusive apresentando propostas de implementação de políticas de ação afirmativa.

Após a eleição que levou à presidência o candidato Luís Inácio Lula da Silva em 2003 algumas ações governamentais foram instituídas. À exemplo da sanção da Lei nº. 10.639/2003¹¹, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas; a criação da Secretaria Especial de promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) e, durante o seu segundo mandato o Estatuto da Igualdade Racial através da Lei nº. 12.288 de 2010; o projeto de lei que institui políticas de cotas para negros nas Universidades Federais, dentre outros.

Entretanto, em um cenário construído por desigualdades étnicas e sociais históricas e amparado de longa data unicamente por políticas públicas generalistas, as portas da exclusão social já reconheciam o seu público alvo. Observando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro, desagregado por cor e etnia, observaremos facilmente que a discriminação racial ainda hoje é responsável pela construção de, pelo menos, duas cidadanias neste país¹².

Os movimentos sociais negros desempenharão papel crucial no enfrentamento das desigualdades históricas sofridas pela população afrodescendente brasileira, através da proposição de ações políticas ao poder público¹³ e, em não raros casos, da ação direta junto ao conjunto das comunidades negras. Nas palavras de Hélio Santos:

O debate e mesmo a incipiente implementação de políticas públicas para a população negro-descendente são resultado exclusivo do empenho do movimento social negro brasileiro. Foi o movimento social que, a despeito do olímpico desprezo manifestado pelos partidos políticos sobre o tema, seduziu setores e pessoas no sentido de romper com uma inércia de meio milênio. (SANTOS, s/d, p. 58)

Silvério (2001) aponta ainda que a atuação dos movimentos se dará em “duas direções fundamentais”: a primeira, no plano interno, buscará a conscientização das lideranças sindicais e dos dirigentes do poder público; e a segunda no plano externo, buscará garantir o atendimento aos acordos internacionais de que o Brasil é signatário.

10 A implantação das políticas de cotas para afrodescendentes na Universidade do Estado da Bahia fora oriunda de uma solicitação, encaminhada através de articulações políticas do movimento negro baiano, para a Câmara de Vereadores de Salvador, que a encaminhara ao Governo do Estado. Desta forma, a Secretaria de Educação – após consulta à Procuradoria Geral do Estado – solicitou àquela universidade o seu estudo. Após análise e parecer favorável da instituição – através de comissão instituída para este fim –, foi-se então formulada uma proposta sumária de resolução para submissão ao seu conselho acadêmico, que o aprovou, sem votos contrários, e o publicizou através da Resolução nº. 196/02. As propostas desta universidade estão articuladas no “Programa de Ações Afirmativas: A Construção da Igualdade Racial em uma Nova Cultura Universitária” (2007), onde sugere uma série de ações articuladas para a efetivação do programa. Sobre este assunto, Cf. Mattos (2007).

11 Sobre o processo de implantação da Lei nº 10.639 de 2003, ver Tavares (2006).

12 Os índices do analfabetismo no Brasil apontam um número percentual de 19,8% para as populações negras e 8,3% para as brancas (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE, 1999). A média de escolaridade entre brancos e negros apontam para uma diferença de 2,3 anos nos estudos, enquanto o número de jovens brancos e negros que podem se dedicar apenas ao estudo escolar aponta um percentual de 53,6% para as populações negras e 72,3% para as populações brancas. A porcentagem de negros e brancos que alcançam a universidade são respectivamente 2,0 e 11,0%.

13 Faz-se importante destacar que dentre as políticas públicas demandadas pelo conjunto dos movimentos sociais negros para enfrentamento de nosso racismo histórico, a educação sempre teve uma posição de destaque e, constituía área ambicionada desde as primeiras pelas organizações negras brasileiras, à exemplo da Frente Negra Brasileira. Fundada em 16 de setembro de 1931 e extinta em 1937, a Frente Negra Brasileira se configurou como a primeira e uma das mais importantes experiências brasileiras de organização negra de dimensão nacional.

Conjuntamente às referidas “linhas de ação”, cabe destacar que os movimentos sociais negros já vinham desenvolvendo uma série de projetos educativos voltados às crianças e jovens negros de suas comunidades:

Uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi advinda de um tradicional e importante Terreiro de Candomblé em Salvador – o Ilê Opô Afonjá – ainda em finais da década de 70 e início da década de 80, como resposta a um desafio lançado por uma mãe de santo desse terreiro: “Quero ver nossas crianças de hoje, no dia de amanhã, de anel no dedo e aos pés de Xangô” (CARDOSO, 2006, s/p)”.

Em fins da década de oitenta e durante toda a década de noventa, diversas outras organizações culturais negras desenvolveram ou consolidaram projetos educativos focados na valorização de uma cultura negro-africana, vinculados a uma pedagogia comprometida com a valorização das contribuições matriciais indígenas e africanas, reconhecidas comumente como projetos de “educação interétnica”¹⁴: o bloco afro Ilê Aiyê (1989) e sua escola Mãe Hilda (1985), e o seu Projeto de extensão pedagógica (1995); O Grupo Cultural Olodum e sua Escola Criativa (1991); O Centro Projeto Axé, o seu projeto Erê (1991), e sua Escola Ilê Ori (1999); o Centro de Estudos Afro-Orientais e o seu projeto Profissionalização para a cidadania (1995); a Timbalada e a sua escola Pracatum (1999), entre outros.

Talvez, possamos dizer que pelo menos, uma das singularidades que tem o Movimento Negro contemporâneo na Bahia, diz respeito a essa atuação privilegiada no campo da educação, seja reivindicando direitos, seja criando oportunidades educativas para a infância e juventude negra. Para isso contribui o fato de que os quadros do Movimento Negro local são formados de muitos educadores. Contribui ainda, o fato de que muitas organizações que compõem este movimento social negro na Bahia, são organizações culturais. E a cultura tem um forte potencial educativo, ou melhor, cultura e educação são duas instâncias indissociáveis, principalmente no contexto das africanidades brasileiras. (...) Talvez se possa falar até num protagonismo das organizações negras baianas em relação ao trabalho anti-racista na educação cujos projetos tem se transformado em referência para as políticas adotadas por órgãos oficiais como o Ministério Educação (MEC) e as Secretarias de Educação (CARDOSO, 2006, s/p).

Desta forma, os movimentos negros e as mais diferentes entidades culturais que o compõem, iniciam este novo século com uma vasta experiência no desenvolvimento de políticas de ação afirmativa e valorativa junto às comunidades, principalmente no que se refere às políticas para as áreas de cultura e educação e, assumirá papel de grande importância na defesa desta pauta junto ao poder público, inclusive por “dentro” da universidade pública, como ocorrera durante o 1º Seminário Nacional de Universitários Negros (SENUN)¹⁵.

14 Sobre a experiência do Ilê Axé Opô Afonjá de Educação Interétnica, ver Machado (2002).

15 O 1º Seminário Nacional de Universitários Negros foi originário de uma série de discussões realizadas entre estudantes militantes do Movimento Negro Unificado baiano, bem como militantes não universitários e estudantes de outros estados, durante o 41º Congresso da UNE, em 1991. O evento acontecerá, então, durante cinco dias, no mês de setembro de 1993, na cidade de Salvador, e apresentará, como seus objetivos principais: “a avaliação do papel da universidade brasileira numa ‘sociedade pluriétnica’”; a “troca de experiências quanto às produções acadêmicas (em especial, aquelas oriundas de pesquisadores negros) de interesse do ‘povo negro’”; a “necessidade de se pensar uma maior vinculação entre os formativos do ensino superior e a formação de professores e materiais didáticos para as séries do ensino básico” (1º e 2º graus), entre outros. Entre os objetivos específicos, destacariam-se: a necessidade de se objetivar a produção acadêmica negra para assuntos de interesse da comunidade; o fomento à criação de “núcleos para intervenção na estrutura das universidades”; a formação de redes de contatos entre universitários negros; a necessidade de “criação de espaço para documentação e divulgação de pesquisas, e outros. Como resultado da ação, que terá como foco principal a luta pelos espaços no meio educacional brasileiro (em especial, mas não unicamente, o meio acadêmico) diversas proposições acerca dos mecanismos necessários para ocupação da universidade brasileira tomarão corpo junto aos movimentos sociais negros. Em especial, a política de reserva de cotas para estudantes afrodescendentes e índio-descendentes nas universidades públicas.

Diversas universidades brasileiras (à exemplo das pioneiras UERJ e UNEB¹⁶), no momento em que deliberaram pela implantação das políticas de cotas para o acesso de autodeclarados negros no ensino superior, estabeleceram o prazo de dez anos para reavaliação de suas políticas. No capítulo seguinte analisaremos brevemente como estas e, outras iniciativas (frutos da inserção de algumas pautas dos movimentos sociais negros contemporâneos na agenda do Estado brasileiro) começam à gerar resultados no acesso das populações afrodescendentes ao ensino superior. Neste sentido, examinaremos alguns resultados produzidos pelo Observatório da Inclusão e Diversidade na Educação Brasileira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tomando por base os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2014).

Breve análise dos dados coletados

Convencionou-se que o ingresso no Ensino Superior (ES) deve ocorrer aos 18 anos e sua conclusão até os 24, o que define dessa forma a faixa etária entre 18 e 24 como o período adequado para que o jovem ingresse e conclua o ES. A população brasileira nessa faixa etária registrada na PNAD de 2014 foi de 15.733.046, o que representa o percentual de 7,7% da população geral. Desses, 55,6% de declararam negros (pretos e pardos), 43,5% brancos, 0,4% amarelos e índios, conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Distribuição da população Brasileira por raça/cor - PNAD 2014.

Raça/Cor	Nº Absolutos	Percentual
Indígena	63.782	0,4%
Branco	6.848.887	43,5%
Pretos	1.463.921	9,30%
Pardos	7.287.565	46,3%
Negros (pretos e pardos)	8.751.486	55,6%
Amarelos	68.891	0,4%

Quanto aos dados de acesso ao Ensino Superior na faixa etária de 18 a 24 por raça e cor os dados são distribuídos segundo a tabela 03. A grande parcela dos que ingressam o ES nessa faixa são os autodeclarados brancos (63,5%). Os indígenas e amarelos representam pouco mais de 1% da população nessa faixa etária (18-24) que acessaram o ES. Importante salientar que os autodeclarados negros representam 55,6% da população geral nessa faixa etária (tabela 01) mas, no entanto representam apenas 35,3% dos que acessaram o ES, o que ratifica a tese que a raça/cor dos indivíduos é um fator importante no que tange a possibilidade de acesso a esse tipo de ensino, conforme pode ser observado na tabela 03.

16 A UERJ iniciou a política de cotas para o acesso ao ensino superior, à nível de graduação, em 2003. No ano seguinte, a UNEB iniciou para os níveis da graduação e pós-graduação.

Tabela 2. Distribuição da população brasileira na faixa etária de 18-24 anos que acessaram e concluíram o Ensino Superior no ano de referência - PNAD 2014.

	Acesso		Conclusão	
Brasil - Total Geral Pessoas no ES	25.468.844		17.416.855	
Faixa de 18-24	3.844.880	15,90%	2.401.804	13,70%
Indígena	6.808	0,20%	4.643	0,03%
Branco	2.442.803	63,50%	1.614.099	67,20%
Pretos	222.383	5,80%	117.464	9,26%
Pardos	1.136.366	29,60%	639.601	26,60%
Negros (Pretos e pardos)	1.358.749	35,30%	757.065	35,90%
Amarelos	36.520	0,90%	25.997	1,10%

Os dados de conclusão do ensino superior na faixa etária de 18 a 24 por raça/cor apresentam poucas mudanças quando comparados com os dados de acesso, como é possível perceber na tabela 03. A grande parcela da população que conclui esse nível de ensino, na referida faixa etária se autodeclara branca, em 67,2%. Os autodeclarados negros representam 35,9% dos que concluem o ES, mais uma vez distante dos 55,6% de representatividade esperada. Amarelos e indígenas se mantêm com percentual de pouco mais de 1%.

Entretanto, se consideramos a taxa de escolarização líquida¹⁷ do jovem brasileiro para ingresso no ensino superior, através da variável raça/cor, podemos observar que, mesmo ainda trazendo percentuais significativamente inequânimes àqueles referentes, por exemplo, à etnia branca nacional, temos experimentado um crescimento significativo no quantitativo de negros acessando e concluindo o ensino superior.

No que tange a renda familiar, 143.689.601 brasileiros declararam renda abaixo de um salário e meio, o que representa 70,7% da população geral. Desse percentual 7,4% (10.638.076) estão na faixa etária de 18 a 24 anos. O acesso ao ES para essa parcela da população se deu com percentual de 11%, como mostra a tabela 04.

Tabela 3. Distribuição da população brasileira na faixa etária de 18-24 anos com renda de até um salário mínimo e meio - PNAD 2014.

Brasil - Total Geral	203.190.852	
Renda de até 1/5 salários.	143.689.601	71,0%
18 a 24 com renda de até 1/5 salários	10.638.076	7,4%
Acesso ao ES 18 a 24, com renda de até 1/5 salários	1.158.956	11,0%
Conclusão ao ES 18 a 24, com renda de até 1/5 salários	537.784	5,0%

¹⁷ A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária.

Pode-se aludir que a resultante do processo histórico de construção e consolidação do sistema de Ensino Superior no Brasil, associados ao modelo de colonização adotado é um quadro bastante desigual no que tange as possibilidades de acesso e conclusão ao ensino profissional de nível superior. Os dados analisados, nas tabelas acima, nos permite concluir que a condição de renda e a etnia/ raça podem ser determinantes para o sujeito acessar ou não o ensino superior no Brasil. Os percentuais referentes ao acesso e conclusão do ensino superior, entre aqueles que se autodeclararam brancos têm maior representatividade (43,5% e 67,2% respectivamente) do que aqueles que, numérica e proporcionalmente representam maioria na população brasileira (os que se autodeclararam negros, com 55,6% da população geral), o que nos permite concluir que esse espaço de formação educacional formal continua elitizado e marcado pelas desigualdades entre raça/cor e renda.

Bibliografia

ANDREWS, G. R. Negros e brancos em São Paulo (1888 - 1988). São Paulo: EDUSC, 1998.
CARDOSO, Nádia. Instituto Steve Biko - juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. Vitória da Conquista: Universidade Estadual da Bahia - Dissertação de Mestrado, 2006.

CASHMORE, Ellis. Dicionário de relações étnicas e raciais. São Paulo: Summus, 2000. HELD, David. Desigualdades de poder, problemas da democracia. In: Miliband, David (Org.).

Reinventando a esquerda. São Paulo: UNESP, 1997. IBGE. PME. Disponível em <http://www1.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores>. Acesso em 15/12/2015.

NASCIMENTO, Alexandre do. Das Ações Afirmativas dos Movimentos Sociais às Políticas Públicas de Ação Afirmativa: O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. Florianópolis. UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/alexandre_do_nascimento.pdf>, Consultado em: 05 de abril de 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Resolução nº. 2.106. Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/lex81.htm>>. Consultado em: 05 de abril de 2011.

RAICHELIS, Raquel. Democratizar a Gestão das Políticas Sociais – Um Desafio a Ser Enfrentado pela Sociedade Civil. Política Social. Módulo 03. Brasília, UNB, 2000. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto1-4.pdf>. Consultado em: 04 de abril de 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Plano diretor da reforma do aparelho de Estado. Brasília, Documentos da Presidência da República, 1995.

SANTOS, Sales Augusto. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, L. M. A. et al. (Org.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

THEODORO, Mário [et al.]. As políticas públicas e a Desigualdade Racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, PARTICIPAÇÃO E AS DIFERENÇAS DE ESCOLARIDADE ENTRE BRANCOS E NEGROS

Sérgio de Azevedo

UENF,
azevedo.sergio@uol.com.br

Nilo Lima de Azevedo

UENF
azevedo.nilo@uol.com.br

Joseane de Souza

UENF
joseanedesouza.souza@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente é comum, com o avanço sem precedentes nos últimos cinquenta anos das novas tecnologias da informação e da produção, ouvir que o mundo, que a vida está mais veloz. De fato, a ideia que a vida urbana coletiva passa é de um constante movimento de uma massa de homens e mulheres, que como os dispositivos integrados à rede mundial de computadores, a internet, se movimentam, ou navegam, mesmo estando parados. As possibilidades de conexões sociais, culturais e simbólicas se ampliaram.

E esse é apenas um aspecto, que retrata, ou pelo menos aponta para uma maior centralidade individual na autocomposição indenitária sob novos parâmetros, mais fluídos e fugídios. Uma construção do próprio reconhecimento e pertencimento que se afasta de um cosmos anterior, caracterizado por conformações predeterminadas de referências, como pensava Sigmund Freud (1974:27) para o papel da civilização:

A civilização (...) desempenha da mesma maneira para todos, igualmente, e é digno de nota que, nisso, quase todas as civilizações agem de modo semelhante. A civilização não se detém na tarefa de defender o homem contra a natureza, mas simplesmente a prossegue por outros meios. Trata-se de uma tarefa múltipla. A autoestima do homem, seriamente ameaçada, exige consolação; a vida e o universo devem ser despidos de seus terrores; ademais, sua curiosidade, movida, é verdade, pelo mais forte interesse prático, pede um resposta.

A nova trajetória, de derretimento de pertenças tradicionais sólidas, carregada de leveza e fluidez, que radicaliza o proverbio “ar da cidade liberta”, é que Zygmunt Bauman (2001:13), denomina de modernidade líquida. O conceito de modernidade líquida não significa excluir a influência da esferas sistêmicas ou societais, mas os “grupos de referências” com padrões fechados, limitados como o da família ou casamento tradicional, são deslocados para outras significações para além das “molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis”.

O indivíduo usufrui da liberdade das “comparações universais” no qual a capacidade escolha passa a ser estabelecida muito mais em um espectro de amplitude e intensidade, do que opções binárias de ações de reciprocidade fixas. Essa capacidade de ampliação

de envolvimento com vários grupos, nos mais diversos ambientes, todavia não representa por si relações mais profundas e comprometidas com os valores e atividades envolvidos. Ao contrário, o individualismo nesse sentido, pode traduzir-se por uma inclinação aos isolamento social em consequência dos laços pessoais de afetividade mais fragilizados e um afastamento da significação cívica do viver, pela própria existência das condições que influenciam a pouca profundidade da possibilidade de experimentação subjetiva em um movimento compartilhado mais vigoroso.

O que chama atenção aqui, é que essa dimensão mais individualista da autoconstrução da identidade necessita de indivíduos com atributos específicos, tanto para usufruir do conjunto de oportunidades de escolhas, assim como para perceber a dimensão da profundidade ou não das suas relações pessoais e cívicas. São esses atributos individuais que possibilitam a inserção nas mais variáveis esferas da vida, e que lhe atribuam a capacidade de suprir as suas necessidades materiais, afetivas, de reconhecimento e status. Além disso, são necessárias instituições que conferiram segurança e previsibilidade para as ações dos indivíduos, e que possam concretizar mecanismos preventivos para quando os atributos individuais por algum motivo não sejam suficientes para integra-lo na sociedade e no mercado de forma satisfatória.

A questão que se coloca é: O que fazer quando grande parcela da população é alijada dos processos que conferem ao indivíduos os atributos que lhe possibilitam alcançar a autonomia? O que fazer quando as instituições não conferem segurança ou previsibilidade de ação de parcela da população? O que fazer quando os mecanismos preventivos institucionais passam a servir para a integração de determinada parcela da população, enquanto outras ficam abandonadas a própria sorte?

Em outras palavras, quando o problema de uma desigualdade estrutural se faz presente, é preciso esclarecer como as circunstâncias nocivas, perversas e excludentes da reprodução dessa realidade são capazes de funcionar, e como estas afetam a distribuição de recursos críticos (materiais, direito, status, reconhecimento, sanções, entre outros) dentro de uma sociedade. A desigualdade estrutural aqui posta como a produção sistêmica moderna em massa de indivíduos residuais - não aptos a compartilhar os valores da consciência moderna - demonstra que mais do que uma questão de insuficiência de renda, o que está em jogo é a negação, para esses excluídos da dignidade, de uma possível experiência existencial de autonomia, de subjetividade, de aptidões necessárias (autocontrole, disciplina, capacidade comunicativa...) para existirem enquanto cidadãos (BAUMAN, 2005).

Esses estigmatizados, possuidores de uma identidade deteriorada - para usar os termos de Goffman (2008) - aprenderam "por uma sentença explícita ou um veredicto implícito, mas nunca oficialmente publicado, [que] tornaram-se supérfluos, imprestáveis, desnecessários e indesejados, e suas reações, inadequadas ou ausentes, transmitem a censura de uma profecia auto-realizadora". (BAUMAN, 2005:54). Resumindo as "pessoas supérfluas estão em uma situação em que é impossível ganhar" (BAUMAN, 2005: 55). A situação existencial desses indesejados, que muito comumente desprovidos da consciência da linguagem sistêmica acabam por não constituir "um único grupo em sentido estrito, já que não tem capacidade para ação coletiva nem um padrão estável e totalizador de interação mútua" (GOFFMAN, 2008:32). Essa incapacidade realizar ações coletivas autônomas, a falta cognitiva do domínio das diversas linguagens

moderna (legal, científica, cultural...), leva muitas vezes que a identidade e direitos dessas pessoas sejam elaborados e defendidos por “terceiros capacitados”. Os quadros de advogados, cientistas sociais, administradores públicos, burocratas de todas as espécies, são aqueles que darão os contornos identitários, através de pareceres, de quem são e de que como os direitos dos estigmatizados serão postos em prática.

No Brasil, o debate teórico atual, sobre a desigualdade estrutural, sobre a formação e reprodução de um contingente de despossuídos, como forma de perpetuação de dominação de classe tem em Jessé Souza um dos seus maiores expoentes. Para Jessé Souza a herança ibérica, não é a principal variável para se compreender o Brasil, uma vez que em Portugal não existiu o principal elemento que originou espírito ainda presente nas relações sociais tal como a conhecemos hoje, a Escravidão. Para o autor:

O dado essencial de todo o processo de desagregação da ordem servil e senhorial foi o abandono do liberto à sua própria sorte (ou azar). Os antigos senhores, na sua imensa maioria, o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição jamais se interessaram pelo destino do liberto. Este, logo após a Abolição, se viu responsável por si e seus familiares sem que dispusesse dos meios materiais ou morais para sobreviverem uma nascente economia competitiva de tipo capitalista e burguesa. Ao negro, fora do contexto tradicional, restava o deslocamento social na nova ordem. Ele não apresentava os pressupostos sociais e psicossociais que são os motivos últimos de sucesso no meio ambiente concorrencial. (...) Neste contexto, acrescentando-se a isso o abandono dos libertos pelos antigos donos e pela sociedade como um todo, estava, de certo modo, prefigurado o destino da marginalidade social e da pobreza econômica (Souza, 2015, p.129-130).

Ao abandono social e institucional de toda uma população já carente dos atributos e capitais essenciais para se integrarem em uma economia capitalista competitiva, somava-se ainda um desenho familiar desestruturado que garantia a permanência de seus membros na mais baixa posição social, na qual se tornavam vulneráveis a todo o tipo de exploração, violência e humilhação.

A anomia familiar fechava o círculo vicioso. A não socialização adequada de quaisquer papéis familiares, a incerteza e insegurança social que faziam expulsar de casa “as filhas que se perdiam” por exemplo, tudo militava no sentido de que a família não só fosse uma base segura para a vida em uma sociedade competitiva, mas também se tornasse na causa dos mais variados obstáculos. A vida familiar desorganizada, aliada à pobreza, era responsável por um tipo de individuação ultraegoísta e predatória. Esse tipo de organização da personalidade (...) produto da desestruturação familiar, reflete no egoísmo e na instrumentalização do outro, seja o “outro” a mulher ou o mais jovem e indefeso, uma situação de sobrevivência tão agreste que mina por dentro qualquer vínculo de solidariedade, desde o mais básico na família até o comunitário e associativo mais geral (Souza, 2015, p.132-133).

Jessé Souza defende que causa principal da marginalização do negro na sociedade e o impedimento a uma ascensão social não se dá simplesmente pela cor da pele, mas pela violência simbólica e invisível que essa população sofre todos os dias negando acesso recursos essenciais para a adaptação. Nesse sentido, a população marginalizada negra, pode ser comparada a população marginalizada branca, portanto, o real problema da população negra para o autor o abandono e inadequação. A cor da pele funcionaria como uma “ferida a autoestima do sujeito” (Souza, 2015:134), acrescentamos que do nosso ponto de vista a cor da pele causa mais danos, pois a população negra

pobre é mais numerosa que a população branca pobre. Um segundo aspecto é que a categorização dada pela cor influi no acesso e de como vários direitos, serviços e sanções são distribuídos e prestados para a população negra, ou seja, para brancos e negros na mesma situação, a mesma política pode se propriamente acessadas por brancos, e a cor da pele pode ser um diferencial nesse sentido, por fim, é a população negra que é exposta ao preconceito no cotidiano. Dito isso, nos parece importante que existam políticas públicas direcionadas especificamente para a inclusão desse grupo. Todavia concordamos com o argumento central do autor quando defende o seu ponto de vista.

“É o tipo de explicação que enfatiza o dado secundário da cor – que permitiria, supostamente, atribuir a “culpa” da marginalização unicamente ao preconceito – que joga água no moinho da explicação economicista e evolucionista de tipo simples, que supões ser a marginalização algo temporário, modificável por altas taxas de crescimento econômico, as quais, de algum modo obscuro, terminariam por incluir todos os setores marginalizados.

Esse ponto de vista nos parece útil por alguns motivos, o primeiro é que desmonta a tese da meritocracia, segundo a qual os recursos positivo ou negativos são distribuídos de forma justa pelo esforço empreendido. Um segundo ponto, é que esse argumento, não nos parece excludente de ações específicas para a comunidade negra em detrimento de ações para toda população excluída (da qual a negra faz parte), ao contrário, demonstra a complexidade da realidade e que portanto, apontam para a necessidade de ações amplas, mas também que visem as populações em suas especificidades (negos, índios, mulheres).

Porém, o mais importante, se refere ao objetivos dessas ações, não se tratam de práticas estigmatizantes, tidas como favor ou esmola, ao contrário, as ações deve ser direcionadas ao fortalecimento da dignidade da população negra, como forma de reconhecimento social de seus membros. Isso significa ações que garantam a incorporação dos atributos sociais necessário a integração social, como a capacidade de concentração, o pensamento prospectivo, o autocontrole, a disciplina. São essas disposições que garantem a possibilidade de sucesso do indivíduo em esferas importantes do reconhecimento como a escola e o mercado (Souza, 2015:185).

Portanto, os atributos sociais acima mencionados, são essências para a consecução do capital cultural, que legitima a desigualdade social, criando a dicotomia espírito e corpo com a valorização do primeiro. Assim, a classe média agrega valor ao seu trabalho com as atividade intelectuais, enquanto à classe baixa são destinados os trabalhos manuais, sem nenhum tipo de valorização. Nesse sentido, políticas de democratização do capital cultural são urgentes em um país tão desigual, e que relega grande parte de sua população à pobreza como o Brasil.

O presente artigo busca tratar da desigualdade racial, em termos populacionais, de renda, e em um aspecto sensível do capital cultural, a esfera da escolaridade. Para tanto, serão atualizados dados, de 1999, que busquem perceber os movimentos de mudança ocorridas até o ano de 2015.

Porém, em um primeiro momento será realizada uma abordagem de como esses dados foram produzidos, a sua relevância para implementação de políticas públicas, e distribuição de bem-estar como direitos de cidadania. Por fim, nesse mesmo debate se colocará a importância dos movimentos sociais para a defesa dessas políticas.

I. Desigualdade Racial, Políticas Públicas e Participação

Em 2001, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sob a presidência de Roberto Borges Martins, lançou a pesquisa “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução Das Condições de Vida na Década de 90”. Sob a coordenação de Ricardo Henriques, a pesquisa tinha como objetivo a descrição da composição da população brasileira pelo corte racial, através de variáveis, principalmente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999, que pudessem aferir o grau da desigualdade socioeconômica, para tanto foram analisadas entre outras a renda, a educação, o trabalho infantil e o mercado de trabalho dessas populações.

O estudo constatou como conclusão que a população negra no Brasil se encontra em grande desvantagem em relação ao fornecimento de oportunidades de bem-estar, tanto sob a ótica do Estado como do mercado. É importante lembrar que o Estado não é o principal fornecedor de bem-estar em uma economia capitalista, para Nick Mannig (2000), é o mercado que prioritariamente realiza essa função, além de outros arranjos como a família e as organizações não governamentais. O Estado, todavia, possui a capacidade de fazer competência onde o mercado falha, uma dessas hipóteses é garantir a provisão das necessidades sociais, essas sim recaem sob as políticas públicas. “Our use of the term social policy in modern times implies that social welfare means government welfare” (Manning, 2000, p.31).

Os dados levantados na pesquisa demonstraram um preocupante hiato na provisão de direitos de cidadania da população negra, como a educação, que propicia ganho de capital cultural que agrega valor ao trabalho. Os dados mostram, por exemplo, que apesar do aumento de anos de estudos das populações de negros e pardos, não foi capaz de diminuir a diferença de anos de estudos dessas populações para a população branca. A cidadania moderna segundo Marshall (1967), não deve sofrer distinção de origem, de família, nome ou raça, ela é dada através de direitos. Esses direitos de cidadania, não são estabelecidos pela relação entre mercado e capital, mas pelo Estado.

Nesse sentido, os direitos de cidadania buscam garantir a efetivação das soluções das necessidades sociais, seja no sentido de garantir as liberdades, os direitos políticos, como também no fornecimento de serviços que possibilitem as mesmas condições para o acesso a recursos de bem-estar no mercado, serviços de cuidado quando o indivíduo se encontra fora do mercado e regulamentação de bens coletivos ou difusos. Nesse sentido, o Estado é o instituidor da cidadania, fornecendo *status* de cidadão, mesmo em momentos de vulnerabilidade, com potencial estigmatizante com a desmercadorização dos direitos de cidadania (Esping-andersen, 1991).

Esse é um ponto de partida importante, ao pensar o papel de uma Estado que vise o bem-estar social de sua população, segundo Asa Briggs (2000:18)

A welfare state is a state in which organized power is deliberately used (through politics and administration) in a effort to modify the play of the market forces in at least three directions – first, by guaranteeing individuals and families a minimum income irrespective of the market value of their work or their property; second, by narrowing the extent for insecurity by enabling individuals and families to meet certain ‘social contingencies’ (for example, sickness, old age and unemployment) which lead otherwise to individual and family crises; and third, by ensuring that all

citizens without distinction of status or class are offered the best standards available in relation to a certain agreed range of social services.

E sob esse aspecto, e para quem possui alguma dúvida sobre a poder das ideias, foi o trabalho “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução Das Condições de Vida na Década de 90” que propiciou alguns dos mais importantes argumentos empíricos para sustentar e defender, em um primeiro momento, as políticas públicas de ação afirmativa das cotas raciais e também ações do movimento negro, que vinha ganhado força através da institucionalização dos arranjos de participação ampliada (Azevedo e Prates, 1991) originários da Constituição Federal de 1988 (Azevedo e Botelho, 2005).

Na Conferência Mundial contra a Discriminação Racial organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban na África do Sul em 2001, a pesquisa realizada pelo IPEA foi importante para a posição da Comissão Brasileira em defesa das ações afirmativas, o que não é uma questão óbvia. Segundo Lindgren Alves (2002, p. 207) “a expressão corrente ação afirmativa foi banida da Conferência, por mais que os movimentos negros – inclusive o brasileiro – e outros grupos organizados presentes ao evento a defendessem”. Outro exemplo, pode ser dado pela implementação das cotas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o estudo foi utilizado como argumento em favor da aplicação da política afirmativa.

As políticas de inclusão sociais foram se intensificando nos governos seguintes, com ampliação das políticas de cotas, o aumento do número de Universidades e dos Institutos Federais, a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), tudo isso possibilitou um maior ingresso de setores sociais antes excluídos no ensino médio e superior fazendo que essa parcela da população passasse a ter acesso a um capital (cultural) que possibilita de fato a alcançar a bens antes circunscritos sobre tudo a população branca do Brasil. O Movimento Negro teve um papel de destaque no processo, defendendo as políticas voltadas para a população negra em várias instâncias.

O Movimento Negro se fortaleceu com a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. A nova Carta Magna em vários de seus dispositivos determinava a participação da sociedade nas mais variadas políticas, como saúde, assistência social, educação entre outros. Essa participação se dava de várias formas, seja em órgãos colegiados como conselhos, comitês, até ações mais pontuais de debate e desenvolvimento de políticas públicas, como é o caso das audiências públicas e as conferências.

Todos esses instrumentos modificaram a gramática política e a relação da sociedade, incluídos os movimentos sociais e o Estado. Movimentos antes excluídos da vida política do país, passam a ter um espaço institucionalizado para reivindicar cada vez mais espaço nos debates públicos sobre as suas demandas. Essa nova forma de ação coletiva conhecida na literatura como novo associativismo, se caracteriza por um tipo de ação coletiva que forma a partir de afinidades, de identidades ou compartilhamento de valores, dos quais são exemplos os movimentos de gênero, de etnia, de defesa do meio ambiente, de proteção à infância, entre outros (AVRITZER 1997:163; BOSCHI, 1987: 41).

A mudança na forma da participação popular pode ser bem compreendida pela tipologia apresentada por Azevedo e Prates (1991) a tipologia de participação restrita ou instrumental e de participação ampliada ou neocorporativa.

A participação restrita ou instrumental ocorre quando a o bem a ser perseguido possui uma natureza instrumental, como ocorre nas associações de bairros ou sindicatos. A organização busca bens de consumo coletivos, bens de curto prazo, como creche, posto de saúde, aumento de salários, benefícios legais. Esses tipos de agrupamentos comunitários, entram em negociação com o poder estatal para suprir uma demanda pontual.

O Movimento Negro, de outro modo, se enquadra como uma organização que atua de uma forma participativa ou ampliada que busca:

(...) influenciar, direta ou indiretamente, a formulação, reestruturação ou implementação de programas e políticas públicas. Trata-se aqui, à semelhança do que ocorre no cenário dos países capitalistas centrais, de um efetivo envolvimento direto de setores organizados da sociedade na arena decisória do Estado. (Azevedo e Prates, 1991:136)

O Movimento Negro atuam com esse sentido, de influenciar as diretrizes da política pública, de inserir novos temas na agenda política. E mecanismos como os conselhos, as conferências, as audiências públicas colaboraram em muito nesse processo.

Mas para o caso em questão, vale a pena ressaltar a atuação do Movimento Negro junto ao Poder Judiciário, para garantir direitos que estavam sendo questionados, aqui cabe destaca as ações movidas junto ao Supremo Tribunal Federal que tratavam respectivamente da constitucionalidade das Cotas Raciais para Universidades Públicas (ADPF 186) e as Cotas Raciais para Cargos Públicos (ADC 41). Em ambas ações o Movimento Negro atuou como *amicus curiae*, expressão latina que se traduz por amigo da corte, assim o Movimento Negro como um ator que não figurava como uma das partes, atou no processo com o intento de auxiliar o STF com informações sobre a causa, que fossem importante para o convencimento da Suprema Corte Brasileira. Entre as entidades podemos citar: a Fundação Cultural Palmares, o Movimento Negro Unificado, Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro, Instituto De Advocacia Racial e Ambiental - Iara e a Associação Nacional Dos Advogados Afrodescendentes - Anaad.

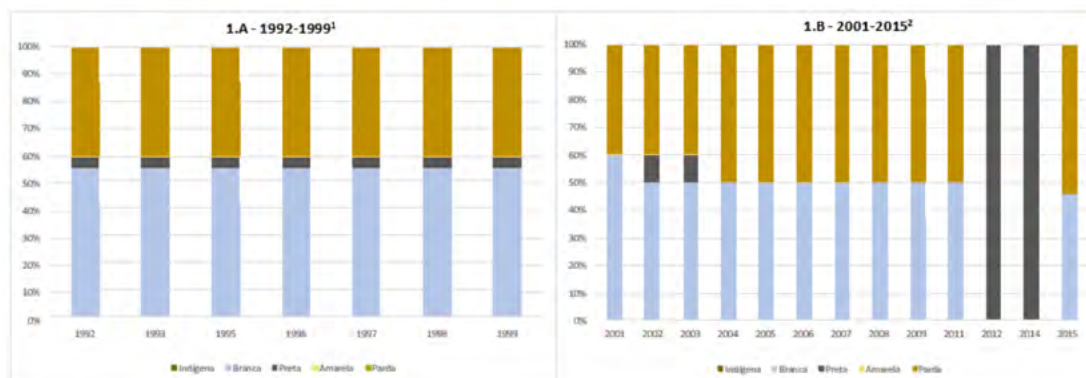
As entidades participaram de várias formas, com a confecção de memórias e com falas no Plenário do Supremo Tribunal Federal, que forma importantes para a colocação dos argumentos em defesa das cotas como mecanismos geradores de afirmação e cidadania a população negra.

Cabe ressaltar aqui, que esse movimento de inclusão da população negra, assim como de outras minorias, em formas mais democráticas e ampliadas de participação política sofreu um revés em maio de 2016, no governo de Michel Temer, que pela Medida Provisória nº 726, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, criando a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, passando a ser vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania. Dessa forma, é necessário que observe os avanços e retrocessos em relação a desigualdade no Brasil, incluída a de corte racial. Como dito anteriormente, este artigo visa colaborar com o debate, atualizando os dados “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90” utilizando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) até o ano de 2015 e analisando como se desenvolveu o perfil da população negra no Brasil após os anos de 1990.

II. ANÁLISE DOS RESULTADOS DE DADOS SOBRE DESIGUALDADE DE NEGROS E BRANCOS

Analisando a composição (relativa) da população total brasileira por cor, observamos que esta apresenta-se bastante estável, durante toda a década de 1990. Considerando os grupos étnicos predominantes, em torno de 54% da população era branca, 40% parda e menos de 6% negra (Gráfico 1.A). Este cenário se altera significativamente, nos anos 2000. Observe no Gráfico 2.B uma redução lenta, porém constante, da proporção de brancos compensada pelo aumento também lento e constante, da proporção de negros e pardos na população brasileira, entre 2001-2015. Em 2015, o Brasil contava com uma população de 204.860.101 habitantes, dentre os quais 92.638.041 (45,2%) brancos, 92.311.614 (45,1%) pardos e 18.153.685 (8,9%) negros. Essa mudança pode estar refletindo o comportamento diferenciado da fecundidade entre mulheres negras/pardas e brancas - segundo um estudo do IPEA (2011), muito embora a fecundidade tenha caído tanto entre mulheres negras/pardas e brancas, a queda da fecundidade destas últimas apresentou-se mais acentuada - como também uma maior conscientização dos indivíduos em relação à sua cor/raça e conseqüente mudanças na informação desta variável de uma PNAD para outra - esta informação é declarada estando, portanto, sujeita a variáveis como 'percepção' e 'sentimento de pertencimento' a determinado grupo étnico - como reflexo do fortalecimento do Movimento Negro no Brasil e suas ações, a partir dos anos de 1990.

Gráfico 1. BRASIL - Composição da População por Cor (2001-2015).



Fonte: (1) Elaboração própria a partir de dados de Henriques (2001); (2) IBGE - PNAD (2001-2015).

Analisando a distribuição da população brasileira por cor e região, Henriques (2001) verificou que em 1999 os principais contingentes populacionais do país eram os brancos e os pardos do Sudeste, os pardos do Nordeste e os brancos do Sul. Segundo informações disponibilizadas pelo autor, esses quatro contingentes representavam 71,84% da população total brasileira daquele período. Entre 1999 e 2015 houve uma pequena mudança na distribuição espacial da população entre as regiões brasileiras - redução do percentual de população residente na região Sudeste de 43,7 para 41,94%; na região Nordeste de 28,9 para 27,65%; e na região Sul de 15,3 para 14,3% e aumento do percentual de população residente nas regiões Norte de 5,04 para 8,55% e Centro-oeste

de 7,04 para 7,56% - ressaltando-se que esta permanece extremamente concentrada nas regiões Sudeste e Nordeste e que continuam em destaque, ainda que com um peso menor (65,59%), os mesmos contingentes populacionais de 1999 (Tabela 1). ou seja, os brancos e pardos do Sudeste, os pardos do Nordeste e os brancos do Sul.

Tabela 1. BRASIL - Distribuição da população por Cor e Região (2015).

Cor	Regiões					Brasil
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Indígena	0,12	0,12	0,09	0,04	0,02	0,4
Branca	1,81	7,30	22,17	10,97	2,98	45,2
Preta	0,60	3,04	4,06	0,56	0,59	8,9
Amarela	0,02	0,04	0,30	0,08	0,04	0,5
Parda	6,01	17,15	15,31	2,66	3,93	45,1
Total	8,55	27,65	41,94	14,30	7,56	100,0

Fonte: IBGE - PNAD (2015).

As mesmas informações que geraram a Tabela 1 permitem analisar a distribuição da população brasileira por cor e região e também a distribuição da população regional, segundo a cor. Também em relação a estas duas questões, a PNAD 2015 revela padrão similar àquele identificado por Henriques (2001), para a população brasileira, em 1999, ainda que diferenças relativas tenham sido observadas. Segundo a PNAD 2015, 52,86% da população do Sudeste e 76,70% da população da região Sul é branca, enquanto 70,25% da população do Norte e 62,02% da população do Nordeste é parda, ressaltando-se que o Centro-Oeste apresenta uma composição racial mais equilibrada, sendo 39,38% de brancos e 52,01% de pardos. Em outras palavras, nas regiões mais ricas do país a população branca é o grupo racial majoritário, enquanto nas regiões mais pobres, a população parda é predominante.

Ainda segundo a PNAD 2015, 73,28 % de toda a população branca brasileira residia nas regiões Sudeste e Sul, sendo 49,03% apenas na região Sudeste. Por outro lado, 51,39% da população total de pardos era residente no Norte e Nordeste, observando-se uma concentração de 38,05% no Nordeste e, ainda, um elevado percentual de pardos (33,98%) na região Sudeste, a mais populosa do país. Considerando-se em perspectiva comparada o padrão de distribuição espacial da população negra - que permanece bastante concentrada na região Sudeste (41,94%) - Henriques (2001) chama atenção para o fato de que ela goza de vantagens locais, em relação à população parda.

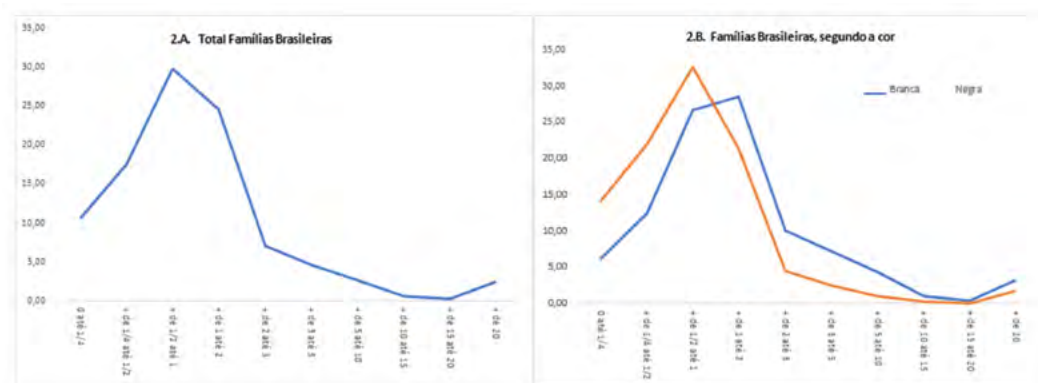
Vários estudos mostram que, no Brasil, a pobreza é seletiva por raça/cor. Em outras palavras, que o percentual de população pobre é maior entre negros do que entre brancos e que a maioria dos pobres no Brasil são negros (incluindo nesse conceito a população parda). Segundo Henriques (2001, p. 9),

“(…) dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões brancos, 13,6 milhões pardos e 1,5 milhão, pretos (...) Ao considerarmos somente a população branca concluímos que, em 1999, 22,6% ” dos brancos são pobres e 8,1% são indigentes. Ao mesmo tempo, entre os pardos temos 48,4% de pobres e 22,3% de indigentes. Na população de cor preta esses valores são, respectivamente 42,9% e 18,3%”.

Como se pode notar no Gráfico 2.A, a distribuição de renda no Brasil permanece bastante desigual, havendo enorme concentração de famílias nas faixas mais baixas da pirâmide de rendimento. Considerando-se a renda familiar per capita, a PNAD (2015) revela um patamar de pobreza de 28,08% para o Brasil; segundo Henriques (2001) esse patamar era da ordem de 40% no início da década de 1990 tendo se reduzido para 34%, após 1995¹. Esses resultados nos permitem inferir ter havido uma redução lenta, porém persistente, do nível de pobreza no Brasil, a partir dos anos 1990. Esta inferência é corroborada pelo comportamento decrescente do índice de Gini, estimado, pelo IBGE, para o ano de 1999 em 0,5928 e para o ano de 2015, em 0,491.

Como objetivamos analisar a distribuição da população segundo a faixa de rendimento, para inferirmos sobre a seletividade de pobreza em relação à cor, no Gráfico 2.B encontramos as distribuições relativas das famílias brasileiras, segundo a cor e faixa de rendimento familiar per capita. Como se pode notar, há diferenças substanciais entre o nível e a estrutura de rendimentos das famílias brancas e negras (Gráfico 2.B). Observe que nas faixas mais baixas de rendimento há um número relativamente maior de famílias negras enquanto nas mais elevadas predominam famílias brancas. Segundo a PNAD (2015), em torno de 69% das famílias negras tinham renda familiar per capita de até 1 salário mínimo enquanto para famílias brancas esse percentual era da ordem de 45%. No outro extremo da pirâmide de rendimentos, 8,9% das famílias brancas apresentaram renda familiar per capita igual ou superior a 5 salários mínimos; para famílias negras esse percentual foi de apenas 3%.

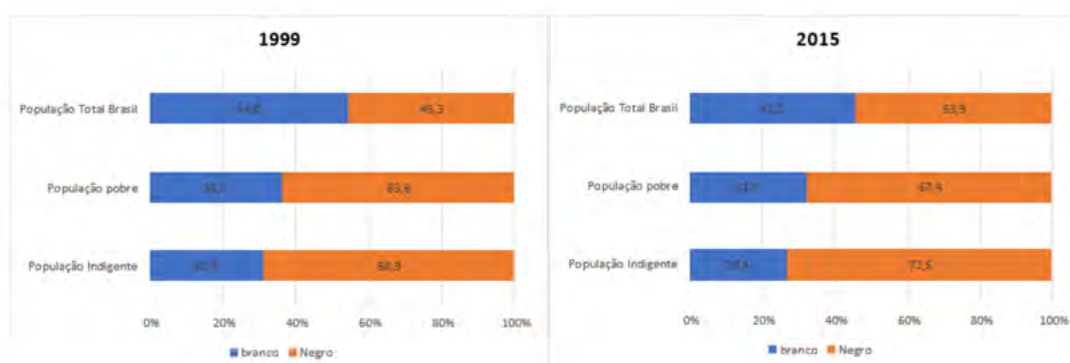
Gráfico 2. BRASIL – Distribuição relativa do rendimento familiar per capita (2015)



Fonte: IBGE – PNAD (2015).

No Gráfico 3 apresentam-se as distribuições da população total e das populações pobre e indigente segundo a cor para os anos de 1999 e 2015. Como se mencionou anteriormente, entre 1999 e 2015 houve um aumento significativo do percentual de negros na população brasileira, o que relacionamos não apenas aos diferenciais de fecundidade entre mulheres brancas e negras mas, principalmente, a mudança no comportamento em relação à declaração de cor ao IBGE. Estes resultados devem ser analisados com cautela e, inclusive, à luz da redução do nível de pobreza no Brasil (atualmente em torno de 28,8% das famílias) e da melhoria relativa na distribuição de renda, apontada pela variação do Índice de Gini.

Gráfico 3. Distribuição da população total e das populações pobre e indigente segundo a cor (1999; 2015)

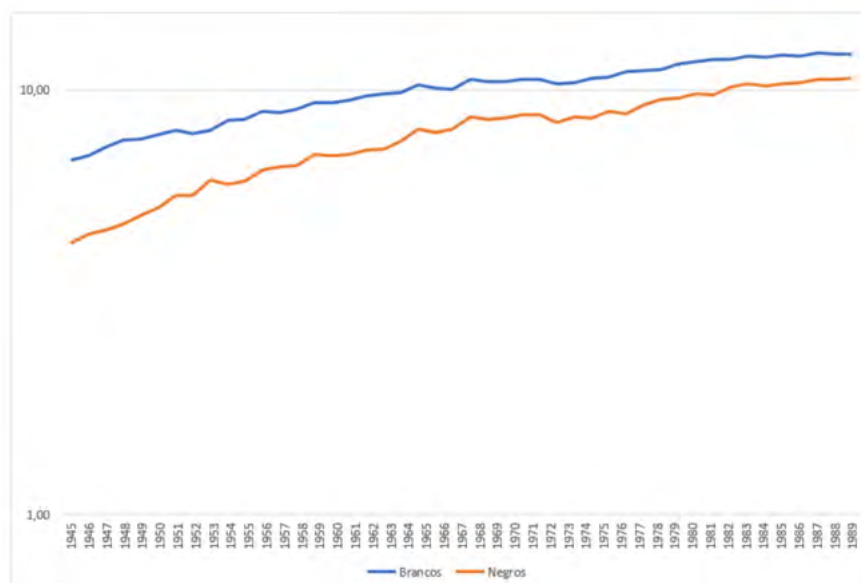


Fonte: (1999) Henriques (2001); (2015) IBGE - PNAD (2015).

Os dados indicam um aumento do percentual de famílias negras pobres e indigentes. Observe que estas variações são, ambas, inferiores à variação da população negra; significa dizer que possivelmente pelo menos parte desse aumento é um viés provocado pela mudança na declaração de cor – muitas pessoas pobres e indigentes que se declaravam brancas passaram a se declararem negras ou pardas, e permaneceram na mesma condição socioeconômica anterior. Por outro lado, outra parte dessa variação relaciona-se à redução da pobreza e da indigência em ritmo mais acelerado entre famílias brancas, o que pode, inclusive, refletir discriminações históricas e persistentes no mercado de trabalho brasileiro.

No intuito de compreender melhor estes resultados, analisamos a escolaridade média da população brasileira. Para esta estimativa consideramos a variável ‘anos de estudo’, e a população por cor e por coorte de nascimento, sendo a de 1945 a mais antiga (indivíduos, em 2015, com 70 anos de idade) e a de 1990 a mais jovens (indivíduos, em 2015, com 25 anos de idade). Ressalta-se que se trata apenas dos sobreviventes à mortalidade e à emigração internacional, variáveis bastante seletivas pelas condições socioeconômicas e, portanto, pelo nível de escolaridade dos indivíduos.

Como se pode observar no Gráfico 4, houve, indubitavelmente, um aumento significativo da escolaridade média do Brasileiro – branco ou negro -, ao longo do tempo. Para aqueles que nasceram em 1945 a escolaridade média foi estimada em 6,86 anos de estudo para a população branca e em 4,37 anos para a população negra. Para aqueles que nasceram em 1990, esses valores foram, respectivamente, 12,23 e 10,68 anos. Além do aumento da escolaridade média, observe-se, pela redução da distância entre as duas curvas, o arrefecimento dos diferenciais da escolaridade média entre brancos e negros: a diferença que era de 2,48 para a coorte de nascimentos de 1945 reduziu-se, entre os nascidos em 1990, para 1,56 anos de estudo.

Gráfico 4. BRASIL

Fonte: (1999) Henriques (2001); (2015) IBGE - PNAD (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país que sempre foi marcado pela desigualdade. Uma desigualdade não só social, mas como também em relação a raça, estando os negros e pardos em uma posição de muito maior vulnerabilidade em relação a população branca.

A atualização de algumas das variáveis da pesquisa “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90” realizada pelo IPEA demonstrou que houve uma redução da pobreza no Brasil, o que favoreceu a população negra, mas no mesmo sentido foi a população branca indigente e pobre que mais se beneficiou.

A pesquisa “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”, também foi um importante instrumento para a justificação da implementação de políticas públicas afirmativas voltadas para a população negra do Brasil, destacando a política afirmativa de cotas, na Universidade.

Foi observado uma mudança na conformação da população brasileira, com a ampliação das pessoas que se declaram negras, assim como uma forte participação do Movimento Negro, incentivada pela Constituição Federal de 1988, para a defesa das políticas públicas, que logrou êxito na ação coletiva, mesmo com uma população mais vulnerável.

Uma das participações de maior destaque do Movimento Negro foi junto ao Supremo Tribunal Federal auxiliando a Corte em relação a temas essenciais aos processos de declaração da constitucionalidade das cotas para as universidades e mais recentemente para o serviço público.

Foi demonstrado que as políticas Pós-Constituição de 1988, incluindo as de ação afirmativas são um importante instrumento de democratização do capital cultural,

que é um recurso crítico de manutenção de uma desigualdade estrutural no Brasil. A diferença de escolaridade entre brancos e negros que permanecia estática, apresentou sinais de diminuição. O capital cultural se torna importante, uma vez que decisivo para o sucesso do indivíduo no âmbito escolar e por consequência no ingresso no mercado de trabalho, o que parece demonstrar a necessidade da continuidade das políticas que de fato estão surtindo efeito.

A população negra se encontra na pior posição da distribuição de renda, nesse sentido, também se mostra importante a implementação e manutenção das cotas no serviço público.

O acesso dos negros nas universidades e cargos públicos além de ganhos materiais, cria modelos e perspectivas para novas gerações, com a possibilidade de alcançar patamares de cidadania, dignidade e reconhecimento, que as estruturas sociais desde a escravidão renegaram a toda população negra.

Concluindo, nesse momento de retração da democracia e participação social, é necessária a defesa, a manutenção e o aprofundamento dos avanços ocorridos para a integração da população negra nos últimos governos, para que as políticas públicas não sejam simplesmente avaliadas estaticamente, mas também pela dimensão da justiça social que são capazes de alcançar.

REFERÊNCIAS

- AVRITZER, Leonardo(1997). O novo associativismo. In: **Lua nova**. São Paulo, n. 39, p. 149-174.
- AZEVEDO, N. L. de; BOTELHO, T. R. Gestão participativa e política de patrimônio no município de Belo Horizonte: realidade ou mito? In: Ciências Sociais Unisinos. São Leopoldo, v. 41, n. 1, p.31-36, 2005.
- AZEVEDO, S. de; PRATES, A. A. Planejamento participativo, movimento sociais e ação coletiva. Ciências Sociais Hoje, São Paulo, ANPOCS, Vértice, 1991.
- BOSCHI, Renato Raul (1987). A arte da associação: política de base e democracia no Brasil. São Paulo: Vértice. 199 p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Indicadores socioeconômicos. RIPS/IDB. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/idb2011/b09ufa.htm>
- BRIGSS, Asa. The Welfare State in Historical Perspective. In: PIERSON, Christopher & CASTLES, Francis. The Welfare State – A reader. Cambridge: Polity Press, 2000.
- CARDOSO, Andrey Moreira (et al). Mortalidade infantil segundo raça/cor no Brasil: o que dizem os sistemas nacionais de informação?
- ESPING-ANDERSEN, G. As Três Economias Políticas do Welfare State. In: Lua Nova, setembro, São Paulo, 1991.
- FREUD, Sigmund. O Mal-estar na Civilização. Rio de Janeiro:Imago. 1974. HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001 (Texto para Discussão, 807).
- IPEA. Retrato das desigualdades de gênero e raça - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.
- MANNING, Nick. Social Needs, Social Problems an Social Welfare. In: PIERSON, Christopher & CASTLES, Francis. The Welfare State – A reader. Cambridge: Polity Press, 2000.
- MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1967.
- Revista Exame. Desigualdade diminui, mas salários também caem. Bárbara Ferreira Santos, 25 nov. 2016. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/desigualdade-diminui-mas-salarios-tambem-caem-diz-pnad/>
- ZYGMUNT, Bauman. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

DIREITOS HUMANOS, RECONHECIMENTO E RESPEITO À DIVERSIDADE: EM PAUTA O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

AMARAL, Shirlena Campos de Souza
UENF
shirlenacsa@gmail.com

TOMAZ, Anna Caroline dos Santos
UENF
caroltomaz_@hotmail.com

SOUZA, Solange Batista de
UENF
solange_ueg@hotmail.com

SILVA, Gabriela do Rosario Silva
UENF
gabi.dorsilva@gmail.com

CASTRO, Maria José Gomes da Silva
UENF
mariacastro.uff@hotmail.com

Instituição de fomento
FAPERJ/ UENF

Palavras-chave: Educação Básica, Direitos Humanos, Racismo

Introdução

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), promulgado em dezembro de 2003, e atualizado em 2006, estabeleceu como meta o estímulo ao debate e à aplicação dos Direitos Humanos na Educação Básica. Igualmente, a inclusão dos Direitos Humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária reconheceu “o compromisso das universidades públicas com a promoção dos Direitos Humanos”, na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão e discriminação, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos e ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos¹ e de efetivação da cidadania².

Não obstante, pesquisas têm constatado que considerável número de educadores não tem conhecimento do que significa “Educar em Direitos Humanos” (ALTMANN 2001; CANDAU, 2011; AMARAL 2016). Essa questão é de fundamental importância à medida que se insere nos fundamentos para uma cultura de paz e de dignidade da pessoa humana, que perpassa pela necessária consolidação de construções de respeito

1 Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

2 Marshall (1964, p.78) estabelece uma distinção sociológica entre as cidadanias civil, política e social e apresenta a defesa de uma interdependência necessária entre os três tipos de cidadania. A cidadania civil constituída pelos direitos necessários ao exercício da liberdade individual; a cidadania política enquanto o direito de participar do poder político; e a cidadania social, na acepção de conjunto de direitos e obrigações que possibilita a participação igualitária de todos os membros de uma comunidade nos seus padrões básicos de vida. Como assinalou Marshall, a cidadania social permite que as pessoas compartilhem da herança social e tenham acesso à vida civilizada segundo os padrões prevaletentes na sociedade. O sistema educacional é uma das instituições mais especificamente associadas a ela

às diversidades concernentes ao ambiente escolar. Nesse sentido, a escola é um dos ambientes singulares de fomentação e de formação desses valores, nos termos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006, o qual a ressalta como um espaço social privilegiado para a definição de uma ação institucional pedagógica, bem como a prática e a vivência dos Direitos Humanos (BRASIL, 2007).

Ao correlacionar Direitos Humanos e Educação, Candau (2008) considera que é incumbência da escola proporcionar aos seus educandos, acesso e apropriação de si mesmos, analisando a sua inserção social, permitindo a construção de condições dignas aos diversos grupos, em virtude de ser o espaço escolar um *locus* empoderador dos indivíduos na promoção de direitos. Entretanto, pesquisas têm constatado que muitos educadores desconhecem o significado do que seja “Educar em Direitos Humanos”, sendo na prática, o que se vê nas escolas é uma “folclorização” do educar em Direitos Humanos (CANDAU *et al.*, 2002).

A emergência de reivindicações por uma cultura de Direitos Humanos, bem como a inclusão desta na formação cidadã dos educandos tem sido demarcada como fundamental, de forma contundente. Os diferentes setores da sociedade, dentre estes os movimentos sociais, têm defendido o repúdio ao preconceito e as diversas formas de discriminação por aspectos relacionados à raça/cor e etnia, além do respeito às diversas possibilidades de expressão de suas culturas.

Uma das temáticas que ganhou defesa e adesão pelos Direitos Humanos versa no combate ao racismo³, que também teve esforços direcionados pelo governo federal, quando em 2003 publicou a Lei 10.639⁴, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira na educação básica em todas as escolas, sejam públicas ou privadas, e do MEC, que em 2005 publicou o projeto Superando o Racismo na Escola, com o apoio de uma gama de estudiosos da área.

A referida legislação é a principal medida de combate ao racismo nas unidades escolares. Em face de ser classificada como uma política de ação afirmativa, a presente lei deve favorecer a compreensão dos educadores acerca da história e da cultura afro-brasileira, a mesmo tempo, configura-se como um caminho privilegiado de combate à discriminação racial praticada no passado que ainda se materializa no presente. Além disso, conforme ressaltado por Gomes (2001) contribui para a formação de cidadãos capazes de reivindicar a concretização do ideal de igualdade de acesso a bens fundamentais.

Tais temas, assim, integram a proposta da pesquisa e solicita a ampliação de debates e análises relativos às temáticas dos direitos humanos na escola. Embora, em teoria, a legislação supracitada garanta a preservação do direito de indivíduos negros no espaço escolar, algumas pesquisas (SILVA, 2012; e GUEDES *et al.* 2013) apontam que essa legislação é insuficiente para coibir práticas racistas nas escolas.

O educador é um dos paradigmas fundamentais no processo de conhecimento sobre os Direitos Humanos na escola, por isso, consiste como basilar por parte deste ser

3 Fala-se aqui em racismo, preconceito racial e discriminação racial, que devem ser entendidos como conceitos relacionados a aspectos e situações distintos (Jaccoud e Beghin, 2002).

4 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 02 de setembro de 2017.

conscientizado das questões que o circunda. Dessa maneira, prescinde a busca por ferramentas que fomentem seu saber acerca da problemática, e, principalmente, no que diz respeito à temática em questão: o racismo na escola.

Consoante Zabala (1998) quando o educador compreende a educação como um processo de participação orientado, de construção conjunta, que conduz a negociar e compartilhar significados possibilita a contribuição para que a rede de comunicação seja estabelecida na sala de aula e na escola como um todo. Em prol de construir esta rede, o autor ressalta que primeiro é necessário compartilhar uma linguagem comum, entender-se, estabelecer canais fluentes de comunicação, bem como possibilitar caminhos e meios de intervenção quando tais canais não estiverem funcionando. Nessa perspectiva, é fundamental fazer uso da linguagem de maneira clara e explícita sobre determinado assunto ou temática, tratando de evitar e controlar possíveis mal-entendidos ou incompreensões.

A importância da realização de uma pesquisa com tal objetivo pode ser sintetizada na reflexão de André (2011), ao evidenciar a condição do aluno negro na sociedade, em especial no âmbito escolar. Consonante a autora, os alunos negros são, constantemente, “vítimas” do racismo e preconceito por parte da comunidade escolar, inclusive, tal ato se manifesta de forma indireta ou inconsciente. Para a pesquisadora o racismo pode, inclusive, marcar negativamente a trajetória escolar de muitos estudantes que são rotulados como detentores de supostas “limitações”, atribuídas exclusivamente à procedência social, cultural ou étnica.

Nessa perspectiva, o presente trabalho, trata das resultantes advindas do Projeto de Extensão Universitária *Direitos Humanos, Reconhecimento e Diversidade: em questão racismo e homofobia na escola*, em desenvolvimento pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em parceria com uma instituição que detém inestimável valor social, histórico e de tradição para a cidade de Campos dos Goytacazes, situada no interior estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, a pesquisa angaria relevância em virtude de o estudo em diálogo se justificar em virtude de o assunto prescindir de discussões práticas que adentram à realidade escolar, e contemplam a importância da formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, à diversidade, ao reconhecimento, ao respeito e a cidadania, que permeia as relações estabelecidas entre sociedade e escola; e principalmente entre a instituição e a Universidade, como ambiente fértil ao debate, e produção de conhecimento.

Com o objetivo de oportunizar aos educadores que atuam na referida instituição, um (re) pensar coletivo das práticas pedagógicas e culturais, buscando problematizá-las no âmbito dos Direitos Humanos, do direito à educação, da diversidade de cor/raça, da não-discriminação e da proteção de grupos minoritários em estado de vulnerabilidade social no cotidiano escolar.

No que diz respeito ao racismo, este é tema sempre atual, e prescinde de ser discutido, principalmente porque, segundo dados do INEP, também referentes ao Censo Escolar de 2014, entre os alunos que declararam sua cor/raça, cerca de 35% se autodeclararam de cor preta ou parda⁵.

5 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 03 de maio de 2015.

Destaca-se, ainda, que respeitar a *diversidade* de culturas e de identidades⁶ subjetivas (e coletivas) é também outra forma de interpretar a liberdade, a justiça e a equidade. Temos conhecimento da existência de “identidades mutiladas” (Honneth, 2003)⁷, vulneráveis aos processos sucessivos de exclusão social, e, por isso, acredita-se com convicção que reconhecer que existe o “outro”, que é tão legítimo de direitos quanto “nós”, é o núcleo desta concepção. De fato, fala-se de um compromisso de vigilância, de olhar a forma sob a qual se reconhece conflitos para propor soluções.

Dessa forma, é imperioso e urgente atrelar ao papel da escola o dever de trazer para discussão e reflexão temas com tamanha magnitude aos alunos, sobretudo, porque estes estão em pleno processo de construção de sua cidadania, e prescindem mais do que nunca, de instrução para caminhar de forma justa e socialmente integrada. Nessa perspectiva, a expressão Educação para a Cidadania, que significa o direcionamento do cidadão na luta por seus direitos e por uma sociedade mais justa (RIBEIRO, 2002), encontra sedimentação no ensino dos Direitos Humanos, como maneira de efetivação plena dessa cidadania.

Assim, a ação na extensão relativa ao tema dos Direitos Humanos, vem somar a experiência iniciada em 2007, com a participação no projeto “Direitos Humanos: Educando para a Cidadania”, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UENF, financiado pelo Ministério da Educação/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Recorda-se que essa atuação foi extremamente positiva, tendo em vista os desdobramentos de projetos nos anos de 2008 e 2009, bem como o prêmio concedido à Universidade, fruto de um respeitável trabalho: “I Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos”, na categoria “A Educação em Direitos Humanos na Extensão Universitária”.

Ao refletir sobre direitos humanos, educação e interculturalidade, Candau (2008) ressalta que as instituições educacionais, dentre estas a escola, devem favorecer os processos de emponderamento, orientando os atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, tiveram menores possibilidades de exercer influências nas decisões e nos processos coletivos. A prática do empoderamento promove transformações sociais, as quais melhoram as condições de vida dos grupos marginalizados; supera o racismo e demais formas de discriminação, movidas por questões étnicas e culturas. Em suma, tem como objetivo a formação de cidadãos capazes de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais, de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias.

Candau (2005) ressalta que a educação em direitos humanos e a educação intercultural são caminhos possíveis para a construção do empoderamento e de erradicação do racismo. Para a autora “somente assim, é possível construir identidade de um povo, na pluralidade de suas etnias e culturas” (CANDAU, 2005 p. 405).

6 Para a demarcação de uma identidade socialmente aceita sempre existirão operações de inclusão e exclusão, assim afirmar “o que somos” ou “quem somos”, significa também dizer o “que ou quem não somos”, “quem pertence” e “quem não pertence” dentro de uma matriz identitária (HALL, 2006, 2007).

7 HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

Metodologia

O escopo da pesquisa valeu-se da metodologia quali-quantitativa, por meio de pesquisa de campo (MINAYO, 2010), a qual sucedeu-se mediante um estudo participativo com o envolvimento do público-alvo na análise de sua própria realidade. Nesse intento, *a priori* foi realizado o levantamento de dados junto às instituições, consonante ao número de educadores que atuam no Ensino Médio e no curso de formação de professores na modalidade normal médio na instituição, bem como o quantitativo de discentes matriculados nos cursos.

A posteriori, como instrumento de coleta de dados, valeu-se do questionário semiestruturado, composto por quatorze (14) questões fechadas e três (03) perguntas abertas, a vinte e um dos (21) dos trinta (30) educadores que atuam nos referidos cursos da instituição. Consonante Raupp e Reichele (2003), o questionário possibilita recolher informações e opiniões que podem vir a ser utilizadas na avaliação de uma dada ocorrência ou fenômeno.

A utilização do instrumento em questão foi eleita com a finalidade de diagnosticar o perfil dos educadores da instituição, bem como analisar o que eles entendem por racismo, qual o posicionamento da escola quanto à temática, se já presenciaram e/ou praticaram atos racistas na escola, o que pensa sobre as pessoas que praticam atos racistas, bem como avaliam a importância do tema racismo no âmbito escolar.

Fundamentação Teórica

O presente trabalho encontra-se fundamentado por um arcabouço teórico que busca discutir a respeito do ser negro no Brasil e suas implicações em diversos âmbitos sociais, cujas interferências de algumas concepções equivocadas são concretizadas até os dias atuais no âmbito escolar.

A escola consiste em uma instituição social e como tal não há a possibilidade desta se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos pela sociedade. Nessa perspectiva, a mesma atua como um organismo vivo e, portanto, não está isenta de influências, o que implica modos e estruturas de pensamentos e pontos de vista, assim como também de como os indivíduos se relacionarão com a e na sociedade.

De acordo com a educadora Vera Maria Candau (2011), a escola é concebida como um espaço de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens. Um lugar de reflexão, análise crítica e construção de autonomia. De articulação entre igualdade e diferença. De exercício da cidadania. Um espaço de busca, construção de identidade, socialização, confronto, prazer, desafio, aventura, afirmação da dimensão ética e descoberta de sentido e transcendência.

Todavia, não é bem isso que vem acontecendo dentro das escolas brasileira no âmbito da educação básica, sobretudo quando faz-se referência a questão das diversidades, com destaque para as questões étnico-raciais, em especial, da população negra em idade escolar, cujas raízes dessa discriminação encontram-se fundamentadas na escravidão e no pós-abolição das pessoas negras escravizadas.

Consonante Reinéro Antonio Lérias (2008), o fim da escravidão representou o início de uma luta já travada, pois o seu estatuto não se sustentava mais no Brasil.

Assim, a Lei Áurea adveio findando as maiores brutalidades praticadas pela humanidade desde tempos não recordáveis, contudo iniciando uma luta contra a segregação, o racismo e a marginalidade, a serem enfrentados pelos egressos da escravidão, a qual ainda encontra-se travada nos dias de hoje, visivelmente representada nas favelas, nos baixos salários, nas cidades e penitenciárias.

Após a data de 13 de maio de 1888, a batalha ainda persistiu, pois com a abolição da escravidão, os grupos que compunham as minorias⁸ sociais: negros, índios e mestiços tornaram-se mão de obra excedente no regime econômico brasileiro. Com um País de economia eminentemente rural, e que buscava a consolidação de uma nação branca de nuance indo-europeia, que em busca desse propósito incentivou a política de imigração, excluindo o que não se enquadrava nos moldes da futura nação (GIACCOIA; SILVA, 2013).

Tem-se a partir de então, a configuração de um quadro social de exclusão, especialmente do segmento populacional negro, no âmbito do processo de transição da sociedade escravocrata à sociedade livre, especificamente o tratamento do negro nas relações trabalhistas continuou a demandar atenção, porquanto mesmo após a libertação da escravidão no Brasil, a manutenção da subordinação de classe e de raça continuou imperando, ou seja, a imensa maioria da população negra ainda permaneceu e por um longo período de tempo, a ser considerada com *status* de cativa, mesmo quando as elites não podiam mais valer-se da situação do negro escravizado (MATTOS, 2007).

No final do século XIX, as teorias raciais fundamentadas pelos teóricos do pensamento social brasileiro tornaram-se por legitimar as diferenças fenotípicas nos seres humanos, trazendo nessa época, um discurso científico que, por si só, procurava explicar as diferenças nas relações humanas, potencializando de forma contrastiva, a hierarquização da humanidade, colocando os seres humanos de cor branca no topo da evolução da espécie humana e, assim, representantes do símbolo do progresso e da civilização, cujos argumentos contribuíram para sustentar sentimentos e atos de aversão para com tudo que fugia ao padrão heteronormativo, cunhando-se assim, um estigma para com os negros e seus descendentes.

De acordo com Goffman (1988), estigma é uma relação entre atributo e estereótipo, e tem sua origem ligada à construção social dos significados atribuídos por meio da interação. A sociedade institui como as pessoas devem ser, situando esse dever como natural e normal. Com isso, o diferente passa a assumir a categoria de “nocivo”, “incapaz”, fora do parâmetro que a sociedade adota como padrão.

Para Cordeiro e Buendgens (2012), aqueles que não se enquadram nesses padrões são estigmatizados, e, portanto, têm as suas oportunidades reduzidas pela sociedade, seus esforços e movimentos não atribuem valor, impõe-se a perda da identidade social e determina-se uma imagem deteriorada, nos termos do modelo que convém à sociedade, culminando em construções multideterminadas socialmente, as quais são edificadas ao longo do tempo, agindo de forma implacável com aqueles que não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos.

8 Coelho (2010) ressalta que o termo “minorias” no âmbito da sociologia, geralmente é um conceito puramente quantitativo, referindo-se ao subgrupo de pessoas que representa menos da metade da população total, sendo certo que, dentro da sociedade, ocupa uma posição privilegiada, neutra ou marginal. Todavia, no campo dos aspectos antropológicos, a ênfase é dada ao conteúdo em sua forma qualitativa, referindo-se aos grupos sociais marginalizados, ou seja, minimizados socialmente no contexto nacional, também conhecidos como subgrupos, podendo, inclusive, constituir uma maioria em termos quantitativos.

Schwarcz (2001) destaca que o Brasil no final do século XX, era apontado como um caso único e particular de miscigenação racial, cujos discursos caracterizavam o país como uma sociedade de raças mistas, composta por grande diversidade de indivíduos com características específicas. Muitos desses argumentos foram fundamentados pelo Mito da democracia racial, bastante difundido e apresentado como ideal para a composição de uma sociedade em progressão, de uma nação evoluída, em que o “problema negro”, já fora resolvido com a miscigenação da população.

Não obstante, em pleno século XXI, o racismo ainda tem se concretizado em outras transformações na sociedade, seja por meio da família, da escola, da igreja, da mídia, dentre outros campos, atrelado à violência simbólica, envolvendo os acontecimentos que abarcam as relações entre negros e não negros, bem como os seus lugares de pertencimento ou não, em diversos contextos sociais, dentre estes o contexto educacional.

Para Oracy Nogueira (2007) considera como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais são considerados como estigmatizados, seja devido à aparência, a toda ou parte da ascendência étnica a qual lhes são atribuído ou reconhecido. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, diz-se que é de marca. Por sua vez, quando parte-se do princípio de que o preconceito decorre do fato do indivíduo ser descendente de certo grupo étnico, sinalizando, assim, que no Brasil o preconceito assume a característica de marca diferentemente de outras nações, em que o mesmo é de origem.

A partir do entendimento de que não se faz uma educação de qualidade sem uma educação cidadã, nota-se que as instituições escolares vêm sustentando uma antiga trajetória de concepção de educação: normatizada e homogeneizada, a qual precisa ser revista. Essa concepção de educação justificou e justifica-se, ainda hoje, no discurso de educadores e educadoras, os quais, ainda que reconheçam a existência de discriminações dentro e fora da escola, acreditam que é melhor se silenciar, pois falar do tema seria acordar preconceitos antes adormecidos, podendo provocar um efeito contrário: em vez de reduzir os preconceitos, aumentá-los. E, nos silêncios vão se reproduzindo desigualdades.

Uma das questões que emergem desse convívio social nas instituições escolares refere-se às mobilidades que envolvem o binômio inclusão/exclusão, as quais suscitam diversos formatos de preconceitos e até mesmo violências físicas entre os educandos, os quais, por sua vez, reforçam as exclusões e inclusões em determinados grupos, espaços e situações.

Cordeiro e Buendgens (2012) salientam que a manifestação do preconceito é individual, no entanto, a sua constituição se materializa mediante as relações que cada indivíduo estabelece com os seus pares, as quais são permeadas por uma determinada história cultural e social.

Considerando que os preconceitos são construções sociais, isto é, carregam uma história, e são forjados tanto de forma individual quanto coletiva no cotidiano, entende-se como fundamental que a escola proporcione espaços que ampliem a

discussão sobre seus diferentes tipos, origens e consequências. (CORDEIRO e BUENDGENS, 2012, p.52).

Contudo, é fundamental para esse processo de diálogos e intervenções no âmbito escolar, principalmente para que este venha a acontecer de forma produtiva que os educadores tenham conhecimento da temática em questão, para ao menos poder intervir, pois os preconceitos se expressam de diferentes formas e nas mais variadas situações, inclusive dentro da sala de aula, revelando o papel central do professor que precisa saber como agir nessas ocasiões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional (BRASIL, 2013, p. 25).

Nessa perspectiva, a função dos educadores, no atual cenário mundial, global, perpassa o caráter único de instrumento de transmissão, de informações e de conhecimentos, à medida que o professor, e os educadores de modo geral, no dia a dia da sua prática educacional confronta-se com realidades cada vez mais distintas, que o transformam e propõem novos enfoques de metodologias de ensino e educação, proporcionando aos discentes a oportunidade de construção do seu conhecimento, que implicará aprendizagens.

Resultados alcançados

A partir dos dados coletados, foi possível diagnosticar que, no que tange ao nível de escolaridade dos educadores pesquisados que, 55% (11) são especialistas; 30% (6) tem entre 30 e 40 anos e o mesmo percentual entre 40 e 50 anos; 75% (15) são do sexo feminino; 60% (12) são católicos; 35% (7) atuam na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias; e 15 (75%) têm mais de 10 anos de atuação na educação.

No que tange à temática proposta como investigação, verificou-se que, 70% dos educadores declararam presenciar práticas racistas dentro da escola, 20% dos pesquisados destacaram já terem praticado atos racistas, bem como 90% declararam conhecer pessoas que sofreram e sofrem práticas racistas. Ressalta-se como unanimidade entre os pesquisados a importância da discussão da temática que perpassam as relações étnico-raciais na educação, sobretudo o racismo na escola.

Quando a escola não oferece possibilidades concretas de legitimação das diversidades (nas falas, nos textos escolhidos, nas imagens veiculadas nas instituições de ensino, dentre outros), o que resta aos alunos e alunas é senão a luta cotidiana para adaptar-se ao que esperam deles/as ou conformar-se com o *status* de “desencaminhados” ou reagirem aos xingamentos e piadinhas e configurarem-se entre os indisciplinados, e como consequência do processo, o abandono da escola, o que permite o diálogo com Pereira e André (2014), ao elencarem que a escola como reflexo da sociedade também

é palco de inúmeras discriminações, que são permeadas por supostas brincadeiras e preconceitos disfarçados, sendo assim um constante processo de estigmatização dos sujeitos.

É no ambiente das instituições de educação que os/as estudantes podem construir suas identidades individuais e de grupo, podem exercer o direito e o respeito à diferença. Propomos que educadores e educadoras observem o espaço escolar, quem o compõe, as relações que se estabelecem nesse âmbito, quem tem voz e quem não tem, assim como os materiais didáticos adotados nas diferentes áreas do conhecimento, as imagens impressas nas paredes das salas de aula, enfim, como a diversidade está representada, como e o quanto é valorizada, ultrapassando as restrições às datas comemorativas, que em sua maioria são constantemente invisibilizadas.

Conclusão

As resultantes dispostas no presente trabalho permitem considerar, que há a necessidade emergencial, identificada pelos próprios educadores, de serem trabalhadas e discutidas questões a respeito das diferenças no espaço escolar, contemplando todos os segmentos da educação básica, bem como favorecendo a renovação e a ampliação de debates e análises relativos às temáticas dos direitos humanos.

No atual cenário da educação brasileira, em especial na instituição onde o projeto é realizado, a função do educador perpassa o caráter único de instrumento de transmissão de informações e construção de conhecimentos e de saberes. No dia a dia da sua prática educacional o docente confronta-se com realidades cada vez mais distintas, que deve transformá-lo e levá-lo a propor novos enfoques de metodologias de ensino que oportunize aos alunos uma aprendizagem efetiva e, principalmente, uma visão crítica e emancipadora de sua condição humana e social.

No entanto, para que esse processo suceda-se de forma coerente e almejada, é necessário que os professores atente-se para a escola multicultural, cuja qualidade depende, dentre outros fatores, da inclusão dos indivíduos, na igualdade entre os pares e nas práticas voltadas para a diversidade presente na sala de aula e em todo o contexto escolar. Intencionando alcançar tal patamar, a ação do professor deve se perpassada pela intencionalidade na sua prática pedagógica e pelo reconhecimento das diferenças culturais, além da valorização do potencial da diversidade de cada de forma educando. Entendemos que tal postura tem o potencial de romper com as práticas discriminatórias e preconceituosas, possibilitando a construção da identidade cultural dos atores envolvidos no processo educativo.

Em face dessas considerações ratifica-se a relevância do papel social que a escola desempenha, principalmente por tratar-se de uma das instituições eleitas como formadoras de identidades. Embora, muitas vezes a escola assuma um posicionamento de neutralidade frente às questões de racismo, esta deve interferir pedagogicamente nesses assuntos como uma das temáticas caras à sociedade que ainda carecem de cuidados especiais.

Referências

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais*. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 27 de outubro 2016.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *Direitos Humanos, Reconhecimento e Respeito às Diferenças na Escola: o Direito de Ser*. In: PROEX/ UENF. Projeto de Extensão Universitária, 2016, p.1- 22.

ANDRÉ, Bianka Pires. *Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar*. Agenda Social, Campos dos Goytacazes, v.5, n.3, p. 30- 41, set/ dez. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: jul.2017.

_____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: Abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: Agosto de 2017.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz; MARANDINO, Martha; BARBOSA, Maria de Fátima; MACIAL, Andréa Gasparini. *Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; BUENDGENS, Jully Fortunato. *Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio*. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 45-54. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/05.pdf>. Acesso em: Setembro de 2017.

GIACOIA, Gilberto; SILVA, Lucas Soares e. *Exclusão Social e Criminalização do Excluído: Uma Reflexão sobre a Seletividade do Sistema Penal Brasileiro*. In: Nestor Eduardo Araruna Santiano; Paulo César Corrêa Borges; Cláudio José Langroiva Pereira. (Org.). *Direito Penal e Criminologia - XXII Congresso Nacional do Conpedi/UNINOVE*. 1ed. Florianópolis SC: FUNJAB, 2013, v. 1, p. 432-456. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6d0893ce02e49265>. Acesso em: Ago.2017.

GOFFMAN, Erving. *Estigma - Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós Modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 103-133.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

LÉRIAS, Reinéro Antonio. *As Constituições brasileiras: direitos fundamentais e cidadania*. In CAMBI, Eduardo. KLOCK, Andrea Bulgakov. ALVES, Fernando de Brito. *Direitos fundamentais revisitados*. Curitiba: Juruá, 2008, p. 191-264.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem - Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12545/1432>. Acesso em: Fev. 2016.

PEREIRA, Vanessa de Castro Bersot; ANDRÉ, Bianka Pires. *Discriminação racial no ambiente escolar: experiências com alunos do Ensino Médio no município de Campos dos Goytacazes*. - Revista Interscienceplace Nº 30, volume IX, artigo nº 4, Julho/Setembro 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAUPP, M.; REICHLE, A. *Avaliação: ferramenta para melhorar processos*. Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2003. 251p.

RIBEIRO, Marlene. *Educação para a Cidadania: Questões colocadas pelos movimentos sociais*. Revista Educação e Pesquisa. vol.28 n.2 São Paulo July/Dec. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHWARZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças. Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ZABALA, Antônio. *A Prática Educativa: Como Ensinar*; trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. Artmed, 1998.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: A LEI FEDERAL Nº 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO

IDE, Maria Helena de Souza

Universidade Estadual de Montes Claros
mhelenaide@hotmail.com

AMORIM, Mônica Maria Teixeira

Universidade Estadual de Montes Claros
monicamorimsa@hotmail.com

MURTA, Emília

Universidade Estadual de Montes Claros
emili.murta@yahoo.com.br

ALVES, Maria Railma

Universidade Estadual de Montes Claros
railmalves@hotmail.com

Agradecemos o apoio da Fapemig

RESUMO

Este artigo focaliza parte dos resultados alcançados através de duas pesquisas desenvolvidas com o propósito de analisar a implementação da Lei Federal nº 10639/2003. A primeira pesquisa, intitulada “A implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas de educação básica (Lei nº 10.639/2003): um estudo das dificuldades enfrentadas pelos professores”, foi desenvolvida em escolas públicas da cidade de Montes Claros - MG, com docentes das séries iniciais do ensino fundamental. Já a segunda investigação, nomeada “A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 em cursos de licenciatura”, examinou a realidade do Ensino Superior, mais especificamente o conhecimento de acadêmicos dos cursos regulares de licenciatura em Artes, História, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros. Ambas se caracterizam como estudos exploratórios, de natureza preponderantemente qualitativa. Os dados obtidos no primeiro estudo indicam que é preciso investir, entre outras questões, na sensibilização e formação de professores para aplicação da Lei 10639 – isso porque a maior parte dos docentes atesta que não conhece a referida Lei e que não trabalha com o conteúdo proposto pela mesma. Entre as dificuldades para implementar a legislação os professores apontam: a falta de material didático, a dificuldade em encontrar atividades para desenvolver o conteúdo da Lei, e a falta de conhecimento ou pouca informação acerca da legislação. Essa realidade se faz presente, também, nas Licenciaturas, como revelam os dados do segundo estudo. São altos os percentuais de estudantes que desconhecem o conteúdo da Lei 10639 e suas Diretrizes. Avaliamos que os resultados dos dois estudos, que entendemos como complementares, nos permitem afirmar que a Lei 10.639/2003, após mais de uma década de sua promulgação, encontra-se frente ao grande desafio de se constituir parte integrante do conteúdo valorizado, veiculado e trabalhado nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação e Diversidade.

ABSTRACT

EDUCATION AND DIVERSITY: FEDERAL LAW No. 10639/2003 AND ITS IMPLEMENTATION

This article focuses on the results obtained through two studies performed with the purpose of analyzing the implementation of Federal Law No. 10639/2003. The first study, titled "The implementation of racial-ethnic relations education in basic education schools (Law nº 10.639 / 2003): a study of the difficulties faced by teachers", was carried out in public schools in the city of Montes Claros, Minas Gerais, Brazil, with teachers in the initial years of elementary school. The second study, titled "The implementation of Federal Law nº 10.639 / 2003 in undergraduate courses for teachers, examined the reality of higher education, specifically the knowledge of students within the regular undergraduate courses in Arts, History, Letters, and Pedagogy of the University State of Montes Claros. Both are characterized as exploratory studies of predominantly qualitative nature. Data obtained in the first study indicate that it is necessary to invest in, among other issues, the awareness and training of teachers to apply Law 10639 - that is because most teachers attest that they have no knowledge of the Law and do not work with the proposed content by this Law. Among the difficulties to implement this legislation, teachers point out: lack of teaching materials, difficulty in finding activities to develop the content of the Law, and lack of knowledge or little information about this Law. This reality is also present in the undergraduate courses for teachers, as the data in the second study reveal. There is a high percentage of undergraduate students who are unaware of the content of Law 10639 and its Guidelines. We believe that the results of the two studies, which we understand as complementary, allow us to affirm that Law 10.639 / 2003, after more than a decade of its promulgation, faces the great challenge of becoming an integral part of the contentes that are valued, presented, and taught in the Brazilian schools.

Keywords: Law 10.639/2003; Education of Ethnic-Racial Relations; Education and Diversity.

Introdução

A Lei 10.639/2003, desde sua promulgação, tem se apresentado como condição essencial para o alargamento da luta e reconhecimento¹ da população negra no Brasil. Atentando-se para as práticas excludentes que historicamente foram se constituindo no interior das escolas brasileiras e para as dificuldades que os professores vivenciam para lidar com as diferenças - sejam elas de cor, gênero, etnia, cultura, dentre outras, constata-se quão complexa é a temática da diversidade étnico-racial e, ainda, que pesquisadores e formadores de professores não podem se eximir de tomá-la como objeto de estudo, considerando o importante papel que as escolas e as instituições de ensino têm a cumprir no processo de construção de uma sociedade mais justa e humana.

1 Hegel (1170 -1831) registra as primeiras reflexões sobre o reconhecimento. Nessa direção, Mattos (2006, p.148) analisa o enfoque dado pelo filósofo acerca do tema. Para a autora "Hegel, (...) defende que a circunstância primordial do sujeito moral é a de que ele está, desde sempre, situado dentro de um contexto ético maior que o define, em grande medida, também como ator moral. A teoria do reconhecimento desenvolvida por ele, (...) tem como objetivo exatamente mostrar que todo o processo de interação é constituído pelo reconhecimento mútuo e que todos os conflitos estão baseados na violação desse consenso que fundamenta acordos intersubjetivos"

A partir da implementação da Lei 10.639 estabeleceu-se a expectativa do aprofundamento em temas relacionados à educação étnico-racial e o fortalecimento do respeito às diferenças no contexto escolar. Entretanto, ao longo dos 14 anos de sua publicação, aspectos relacionados às desigualdades historicamente impostas aos negros, o não reconhecimento e o aprofundamento de práticas discriminatórias e do desrespeito às diferenças têm se alicerçado nas instituições escolares. Ademais, é instigante constatar que, passados mais de dez anos de implementação da mencionada Lei, a maior parte das pesquisas sobre o tema tem se dedicado a examinar a realidade da educação básica e é incipiente a produção teórica sobre a implementação da Lei 10639 no âmbito do ensino superior, em especial das licenciaturas. Trabalhos que se dedicam a discutir a formação de professores e a diversidade étnico-cultural permitem uma reflexão sobre a repercussão da lei nas licenciaturas. Correa (2002, p.28) considera que “não se ensina nos cursos de formação de professores a trabalhar com a diversidade na sala de aula, passa-se a informação sem considerar a realidade que o futuro professor irá enfrentar e nem as diferenças existentes na sua turma”. Silva (2000) aponta a necessidade de re-significar concepções e práticas fundamentadas numa lógica de tolerância para com a diversidade e a diferença, e de se construir uma pedagogia voltada para a problematização da diferença. Aquino *et al* (1998) ressaltam a amplitude que o tema diferenças abarca, incluindo aspectos socioculturais, cognitivos, étnico-raciais, religiosos, dentre outros

Nessa fronteira, Silva (2017) ao avaliar a aplicação e prática da Lei após 14 anos, destaca o aumento do “número de professores, negros e não-negros, preocupados com a educação das relações étnico-raciais.” Mas, por outro lado, adverte a pesquisadora que a aplicabilidade da Lei “ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores”. Na interpretação de Silva (2017), “é raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições”. Tais demarcações suscitam a necessidade de maior aprofundamento das análises sobre a temática em tela. Para tanto, a investigação da implementação do conteúdo da Lei 10.639/2013, em escolas da educação básica e em cursos de licenciatura, tem se constituído em objeto relevante para práticas dos pesquisadores.

Assim, com o propósito de analisar a implementação da Lei Federal nº 10639/2003, dois projetos de pesquisa foram desenvolvidos. O primeiro, denominado “A implementação da educação das relações étnico raciais nas escolas de educação básica (Lei nº 10.639/2003): um estudo das dificuldades enfrentadas pelos professores” focalizou a realidade da escola básica. O segundo, intitulado “A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 em cursos de licenciatura”, tencionou examinar o alcance da lei no ensino superior. Os resultados desses dois trabalhos são abordados no corpo deste artigo.

O artigo encontra-se dividido em três partes: na primeira são analisados tanto o contexto de surgimento da Lei 10.639/2003 quanto a necessidade de sua implementação; na segunda parte a reflexão incide sobre a formação de professores para o trato pedagógico da diversidade; na terceira parte a ênfase se volta para o exame dos dados levantados pelas duas pesquisas. Os dados revelam que a implementação da Lei 10.639/2003 enfrenta dificuldades relacionadas ao seu desconhecimento e à falta de entendimento por parte dos sujeitos das pesquisas sobre temas relativos à questão da educação das relações étnico-raciais.

A Lei 10.639/2013: do contexto de seu surgimento à necessidade de sua implementação

Apesar da condição sócio-econômica dos negros ter avançado desde a última década, estes ainda continuam em desvantagem em relação aos brancos em todos os indicadores analisados. Em 2012, enquanto 36% dos brancos encontrava-se entre a população com faixa de renda *per capita* familiar acima de 1,5 salários mínimos, os negros representavam 15,6%. (IPEA, 2014). Os dados educacionais também registram o persistente padrão de desigualdade entre brancos e negros. Entre a população com mais de 15 anos de idade, 23% dos brancos tinham menos de 4 anos de escolaridade, sendo de 32,3% o percentual correspondente aos negros. Entre os anos de 2001 e 2012, houve aumento da escolaridade tanto de brancos quanto de negros, apesar dos negros continuarem em desvantagem. Ainda segundo dados do IPEA (2014, p. 19), “a proporção de pessoas brancas com doze anos ou mais de estudo cresceu de 13,3%, em 2001, para 22,2%, em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5 para 9,4%.” Os dados indicam que, a despeito dos avanços, ainda persistente um desafiador quadro de desigualdade a ser enfrentado pela sociedade brasileira. Entendemos que a extensão e a complexidade que cercam a realidade da exclusão dos negros abrandem diversos aspectos e facetas, o que exige uma gama variada de ações concomitantes e paralelas. Dentre esses desafios encontra-se a necessidade de desvelar e combater a prática do racismo e de discriminação que configuram as relações raciais no Brasil. Ao se apresentar de forma dissimulada, ancorado no mito da democracia racial, o racismo à brasileira “oculta a hierarquização racial presente na sociedade, influenciando a aceitação e a concretização de políticas e outras medidas que visem minimizar o hiato entre a população negra e a branca” (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p.112).

Portanto, além dos desafios de ordem econômica e social, encontra-se a necessidade de “levar a população a discutir, conceituar e implementar a educação voltada para a diversidade racial e cultural, a aceitação e a prática de políticas afirmativas.” (AGRA, 2012, p.4). Assim, fazemos coro às palavras de Bento (2003), também apropriadas por Gomes (2008 a, p. 70), quando, ao problematizar a estrutura e os efeitos da branquitude e branqueamento no Brasil como “potencializadoras da reprodução do racismo”, afirma que as questões raciais precisam ser problematizadas também na perspectiva dos brancos para romper com uma tendência que considera que “(...) as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente dos negros...”. Isto porque, segundo Agra (2012, p.4) “Brasileiros brancos não foram ensinados e se verem como brancos. Tampouco nos foi ensinado a pensar a brancura como sendo importante para se respeitar a diversidade racial”. Uma das questões que nos parece fundamental é compreender que o racismo, o preconceito, a discriminação e a brutal desigualdade sócio-econômica que afetam os negros devem ser abordados, compreendidos e combatidos por todos os brasileiros e não somente pelos negros, pois “a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos.” (GOMES, 2008 a, p.70).

O contexto da emergência no Brasil de uma agenda propositiva em relação à temática racial pode ser identificado em meados da década de 1990, quando o Movimento Negro e o Estado brasileiro experimentam um processo de aproximação. Lima (2010) aponta dois acontecimentos considerados como marco desse período: a Marcha de Zumbi e a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas

de Intolerância, realizada em 2001, em Durban, África do Sul. O Estado brasileiro, então pressionado pelo Movimento Negro, incorpora em sua agenda uma série de demandas colocadas pelos movimentos sociais. Dentre os grandes desafios a serem enfrentados encontra-se a necessidade de implementar políticas de promoção da igualdade racial. É nesse contexto, e a partir desse pressuposto, que a Lei 10.636 surge como um importante instrumento para fazer frente a essa tarefa.

Parte de um conjunto de ações afirmativas implementadas pelo Estado brasileiro, a Lei 10.639/03 emerge enquanto política voltada para combater o racismo e a discriminação em relação à população negra. Segundo Gomes (2003, p.27), as políticas afirmativas consistem de

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Resultado de uma antiga e legítima luta de educadores e ativistas ligados ao Movimento Negro no Brasil, a Lei 10.639/2013 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/1996) ao inserir no currículo oficial das escolas brasileiras a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. A partir da promulgação da lei o trabalho com essa temática passa a ser obrigatório, devendo ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, com ênfase especial nas áreas de Artes, Literatura Brasileira e História Brasileira. De modo a subsidiar a aplicação da lei 10.639/2013, em 2004 o MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de orientar o processo de sua implementação.

Devido os propósitos deste trabalho, é importante destacar que, em conformidade com tais Diretrizes, os estabelecimentos de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura deverão incluir na matriz curricular dos cursos a questão racial.

Há que se considerar, portanto, que para atender ao projeto de construção de uma escola includente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana colocam o trato da diversidade étnico-racial como um imperativo para os programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Entendemos, assim como Pereira (2014, p.8), que

Conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares, combater o racismo e promover a igualdade por meio da educação, sem perder de vista as relações étnico-raciais nas escolas do nosso país, ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como educadores.

Espaço importante de construção de identidades, a escola coloca-se como *locus* privilegiado para trabalhar as questões afetas às relações étnico-raciais, pois como afirma Silva (2007, p. 97), o problema da identidade, ao qual acrescenta o problema da diferença, é tanto um problema social, já que “o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável”, quanto pedagógico e curricular “porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria pedagógica e curricular”.

Assim, para se trabalhar com as questões da identidade e diferença na sala de aula, de forma a sensibilizar os alunos em relação ao caráter multicultural da sociedade, à “urgência do respeito ao outro” e à percepção dos fatores que justificam o preconceito e discriminação, Moreira e Câmara (2008) propõem a definição de algumas metas e estratégias, quais sejam: aumentar a consciência da opressão que se manifesta nos mais diferentes espaços; oferecer ao estudante informações sobre diferentes formas de discriminações e preconceito; possibilitar a compreensão de como têm sido construídos e empregados diversos conceitos, com o objetivo de dividir e discriminar determinados indivíduos e grupos; levar os alunos a compreender como diferentes meios de comunicação estimulam “a formação determinados tipos de identidades”; levar os alunos a se posicionar contra atitudes de preconceito e discriminação e, com o intuito de evitar guetos, a fragmentação e o isolamento de grupos, propõem como última meta “articular as diferenças”. Ao analisar as metas acima, podemos perceber que elas, sob os mais diversos aspectos, reforçam aquelas orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, entendemos que ao abordar e problematizar o papel do negro na sociedade brasileira, a Lei 10.639/03 possibilita operar uma re-significação positiva da contribuição dos africanos e seus descendentes no processo de construção da nossa nação.

A formação de professores para o trato pedagógico da diversidade

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada representa um dos grandes desafios da educação². A constatação da complexidade da formação de professores é intensificada ao pensarmos na formação docente para a diversidade cultural, pois a ela, - a formação docente - é agregada as questões vinculadas à diversidade cultural.

Uma das críticas referentes à formação continuada e, principalmente a formação inicial de professores, refere-se ao silenciamento em relação à diversidade cultural presente na sociedade. O destaque para a formação inicial está na constatação de que, mesmo incipiente, as discussões referentes à diversidade cultural aparecem mais na formação continuada do que na inicial. Enquanto as instituições formadoras de professores mantiverem as discussões sobre a diversidade cultural presentes majoritariamente em ações esporádicas, sem introduzi-las de forma consistente e constante nos currículos dos cursos de formação inicial, dificilmente contribuirão para a consolidação de uma formação docente multiculturalmente comprometida. Candau (2008) constata que é bastante recente a inclusão de temas relativos à diversidade cultural nos currículos dos cursos, programas e ações de formação docente. Considera esta inclusão positiva, mas alerta para o fato da presença ser maior na educação continuada e, nas duas modalidades, ainda serem efetivadas de maneira esporádica e pouco sistematizada, o que pode levar a não concretização dos pressupostos presentes na educação multiculturalmente comprometida e orientada. Vale destacar que Canen e Xavier (2005, p. 336) definem a formação multiculturalmente comprometida e orientada como sendo a formação capaz de

[...] trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em

² Neste trabalho formação inicial refere-se ao/s curso/s que antecedem o ingresso na carreira e formação continuada refere-se às ações, projetos, programas ocorridos após a formação inicial que objetivam a qualificação do docente.

ensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a fórmulas alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.

O silenciamento ou o trato incipiente das questões referentes à diversidade cultural na formação docente, dificilmente possibilitarão aos professores se constituírem como multiculturalmente comprometidos. Esta ausência das discussões referentes à diversidade cultural, tanto na formação docente como no próprio ambiente de trabalho, - a escola -, levaram Cortesão e Stoer (1999) a argumentarem que este silêncio/ausência impede que os professores reconheçam a diversidade cultural presente na sociedade e, por consequência, a diversidade cultural presente nas escolas. Para os autores pode-se afirmar que os professores são “daltônicos culturais”, pois apresentam muitas dificuldades em reconhecerem as diferenças oriundas do “arco-íris” social que existe no mundo e, como não poderia deixar de ser, na escola.

O que se espera hoje da escola é que ela seja capaz não só de reconhecer a diversidade, mas seja capaz de empreender um trabalho intercultural que pressupõe além do reconhecimento, ações radicais que promovam mudanças no currículo, na prática pedagógica, na organização da escola e nas relações de poder. Ao constatar que alguns professores ainda encontram dificuldades no reconhecimento da diversidade cultural presente na escola, dimensionamos o tamanho do desafio a ser superado na formação docente para o trato pedagógico da diversidade. “Este não reconhecimento produz a busca do/a aluno/a homogêneo, a desconsideração de suas diferenças e muitas vezes a transformação da diferença em *déficit*, em problema a ser combatido”. (MORAES, 2014, p 125). Para Moreira e Candau (2003) os professores, ao depararem com a diversidade cultural de seus alunos, buscam “formas” de trabalho que “enquadrem” os alunos em um padrão predeterminado, realizando uma prática pedagógica com perspectiva assimilacionista, que não busca a transformação radical que um trabalho intercultural necessita.

Ao se trabalhar na perspectiva intercultural, coloca-se a cultura como eixo central do trabalho docente, para tanto é preciso “atuar com a convicção de que os conhecimentos, os valores, as normas, as condutas, as definições que demarcam as pessoas e suas culturas, as práticas pedagógicas, tudo isto é uma construção social, não é produção natural, inquestionável, imutável”. (MORAES, 2014 p. 127). Já na perspectiva assimilacionista existe o reconhecimento da diversidade, porém, concebe-se a ideia de que cabe a escola, bem como a outras instituições e atores sociais, promoverem a assimilação à cultura que detém privilégio, mantendo, desta forma, práticas excludentes e discriminadoras existente em nossa sociedade.

A transformação do professor daltônico cultural para o professor multiculturalmente comprometido, está fortemente ligado ao seu processo de formação. Moreira e Candau (2003, p. 166) ressaltam que “a formação docente, tanto a inicial como a continuada, passa a ser um *locus* prioritário para todos aqueles que querem promover a inclusão” das questões da diversidade cultural na educação. Os autores definem alguns elementos como sendo essenciais para a formação de professores multiculturalmente comprometidos. O primeiro elemento apresentado relaciona-se ao marco conceitual, indicando que os professores precisariam adquirir, em seu processo de formação, uma

visão ampla da problemática atual se tornado capazes de analisarem “os desafios que uma sociedade globalizada, excludente e multicultural propõe hoje para a educação” (idem, p. 167).

O segundo elemento está ligado à própria identidade do professor. Os cursos de formação docente deveriam possibilitar que o professor refletisse sobre sua própria identidade cultural, pois, Moreira e Candau (2003) defendem a ideia de que se torna muito mais difícil o reconhecimento, bem como o entendimento das diversas identidades dos alunos, quando o professor não reconhece sua própria identidade. A reflexão sobre a identidade do docente deveria, então, ser parte integrante do processo de formação de professores, tanto o inicial como o continuado.

O terceiro elemento relaciona-se à temática ligada a formação cultural brasileira, sendo destacado que existe, entre os professores da educação básica, um desconhecimento sobre essa temática. Moraes (2014) afirma que este desconhecimento pode, por exemplo, levar os docentes a acreditarem no mito da “democracia racial” no Brasil. O desconhecimento sobre a formação cultural brasileira por parte dos professores pode provocar dois movimentos: “a ‘inércia’ – por acreditarem, por exemplo, na democracia racial, os professores não promovem ações referentes às questões étnico-raciais por considerá-las desnecessária e o outro movimento é “a pouca sensibilidade em relação à discriminação dos alunos pertencentes aos grupos identitários menos valorizados socialmente”. (MORAES, 2014, p. 127)

Moreira e Candau (2003) trazem ainda um quarto e último elemento onde é apresentada a defesa de que na formação de professores deve-se contemplar a interação entre diferentes grupos culturais e étnicos. Para Moraes (2014), os autores, ao apresentarem este quarto elemento, advogam que essa interação, realizada por meio de contatos diretos e constantes entre os diferentes grupos culturais e étnicos, possibilita aprofundar conhecimento entre estes grupos tornando este conhecimento menos pontual e folclórico, como muitas vezes se verifica em ações educativas, tanto em relação à formação de professores, quanto aos alunos.

Ao analisarmos os pontos destacados para a concretização de uma formação docente tanto inicial como continuada para a diversidade cultural, parece natural defender que esta formação seja pautada em um caráter intercultural, seja concretizada em uma prática pedagógica multiculturalmente comprometida e orientada, pois, caso assim não aconteça, corre-se o risco de exigir do professor aquilo que não lhe foi possibilitado no seu processo de formação. Nessa fronteira, as investigações sobre tais abordagens ganham cada vez mais destaques no ambiente escolar – assim, as reflexões que se seguem procuram dimensionar alguns elementos envolvendo a implementação da Lei 10639/2003.

A implementação da Lei 10639/2003 na escola básica e nos cursos de licenciatura

Com o objetivo de investigar a implementação da Lei Federal N° 10.639/2013 em escolas da educação básica e em cursos de licenciatura, foram realizadas duas pesquisas. A primeira, intitulada “A implementação da educação das relações étnico-raciais nas escolas de educação básica (Lei N° 10.639/2003): um estudo das dificuldades enfrentadas pelos professores”, analisou o processo de implementação da Lei 10.639/03 na escola fundamental focalizando, mais especificamente, as dificuldades

dos professores dos anos iniciais em aplicar a citada norma. A pesquisa, de natureza qualitativa, realizou um estudo exploratório que foi desenvolvido em duas etapas: a primeira etapa envolveu revisão bibliográfica e a segunda etapa consistiu em pesquisa de campo com aplicação de questionários para professores de três escolas públicas da cidade de Montes Claros-MG que atuam em anos iniciais do ensino fundamental. A escolha das escolas foi aleatória e considerou a facilidade de acesso e o interesse da instituição em participar da pesquisa.

Em relação ao estudo de campo realizado em escolas públicas de Montes Claros, que contou com a participação de 35 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, os dados indicaram que é preciso investir, entre outras questões, na sensibilização e formação de professores para aplicação da Lei 10639 – isso porque apenas 17 professores atestam que conhecem a referida Lei; 17 afirmam que não trabalham o conteúdo proposto pela Lei; e 10 docentes informam que têm dificuldades para implementar a legislação, entre as quais apontam: a falta de material didático, a dificuldade em encontrar atividades para desenvolver o conteúdo da Lei, e a falta de conhecimento ou pouca informação acerca da legislação.

Ademais, entre as razões para a Lei 10639 não ser tomada como prioridade pelos docentes encontra-se o mito da democracia racial, a crença de que negros e brancos possuem iguais oportunidades de mobilidade social, a despeito de as estatísticas³ apontarem a exclusão social e educacional dos negros⁴.

Importante ressaltar que o “mito da democracia racial” impera como crença entre os docentes investigados. Contudo, esses professores não conferem prioridade ao conteúdo da Lei somente em função dessa crença, mas porque não há cobrança desse conteúdo em avaliações sistêmicas e porque não se mostram sensíveis à importância do tema – como avalia Gomes (2012). Entendemos que os docentes não se mostram sensíveis à temática racial porque não a percebem enquanto parte integrante do trabalho que a escola desenvolve na construção de identidades. E não percebem que, ainda que hajam silêncios, ali se formam identidades de raça.

Na segunda investigação, denominada “A implementação da Lei Federal Nº 10.639/2003 em cursos de licenciatura” realizou-se um estudo de campo nos cursos regulares de licenciatura em Artes, História, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, Minas Gerais. A escolha desses cursos foi intencional uma vez que considerou as áreas do conhecimento destacadas pela Lei 10639 – que orienta que os conteúdos relativos ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira devem ser trabalhados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. (Art. 26-A § 2º). Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de questionários. Buscou-se aplicar tal instrumento para acadêmicos que já estivessem estudando na Universidade por um tempo considerável

3 Entre outras, aqui salientamos as seguintes estatísticas: a respeito da exclusão social, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2013, p.150), apontam as desigualdades no mercado de trabalho no que concerne à questão de cor ou raça e assinalam que “uma característica marcante é a maior proporção de pretos ou pardos em trabalhos informais (49,6%) comparativamente à população de cor branca (36%)”. Sobre a exclusão educacional, destacamos dados do mesmo Instituto que apontam desigualdades entre negros e brancos no acesso ao Ensino Superior. Referindo-se as estatísticas de 2012, afirmam: “Enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível”. (IBGE/2013, p.125).

4 Ainda segundo o IBGE (2013, p.158) “Historicamente, pretos e pardos apresentam indicadores sociais desfavoráveis quando comparados à população de cor branca, fruto ainda da histórica exclusão social de amplos segmentos de pretos e pardos, inserções diferenciadas no mercado de trabalho, distribuição regional, acessos desiguais a uma série de bens e serviços, entre diversos outros fatores estruturantes da sociedade brasileira nessa perspectiva”.

- o que certamente aumentaria a possibilidade de os mesmos já terem algum acesso ao conteúdo da Lei 10639. Assim, os questionários foram dirigidos para licenciandos que estivessem cursando o 5º, 6º, 7º e 8º período dos mencionados cursos. Os instrumentos foram aplicados para estudantes do *campus* sede (Montes Claros) e de outros *campi* (Janaúba, Janaúria e Pirapora).⁵ Foi aplicado um total de 176 questionários⁶ no período de setembro de 2013 a abril de 2014. O questionário objetivou, entre outras questões, averiguar se os acadêmicos conheciam a Lei 10639 e se conheciam as Diretrizes Curriculares que orientam a implementação da mencionada Lei.

Os dados indicam que 86 licenciandos conhecem a Lei (48,9% dos sujeitos) e 90 acadêmicos não conhecem a legislação (51,1% dos respondentes) – ou seja, um número significativo de licenciandos, já cursando o 5º, 6º, 7º e 8º período, ainda não teve acesso ao conteúdo de uma Lei promulgada há mais dez anos. Em relação às Diretrizes Curriculares, é ainda mais expressivo o número de estudantes da licenciatura que sequer ouviu falar do documento: 76,1% (134 acadêmicos). Apenas 23,9% dos sujeitos, 42 estudantes, afirmam conhecer tais Diretrizes. Analisando isoladamente os dados, observa-se que o curso de Pedagogia em Janaúba⁷ foi o que apresentou o mais alto percentual de acadêmicos que desconhecem a Lei 10639 (91,66%) e as Diretrizes Curriculares (95,83%), enquanto o curso de Pedagogia em Pirapora⁸ foi o que apresentou mais alto percentual de docentes que conhecem a Lei 10639 (100%) e as Diretrizes Curriculares (70%). Um percentual significativo de licenciandos em Artes⁹ (62,5%) conhece a Lei. Esse mesmo curso registrou percentual de 100% em um quesito, qual seja: todos os acadêmicos desconhecem as Diretrizes. O percentual de desconhecimento das Diretrizes também é altíssimo no curso de Letras Português em Janaúria (95,45%) e também muito alto em duas turmas pesquisadas no curso de História do *campus* de Montes Claros, sendo 81,8% em uma turma de licenciandos em história e 71,4% em outra turma do mesmo curso. Os altos percentuais apresentados em relação ao desconhecimento das Diretrizes, somado às justificativas pouco fundamentadas sobre o conhecimento da Lei, sugerem a necessidade de ampliar as análises a respeito do conhecimento e implementação da Lei 10639 no âmbito dos cursos de licenciatura.

Outrossim, os dados revelam que é tímida a implementação da Lei 10639 no âmbito das licenciaturas, indicando a pertinência das observações de Gomes (2008 b) quanto à resistência das universidades na abordagem da questão racial e a necessidade de aprofundar as análises sobre essa “reação” institucional. Avaliamos que os resultados dos dois estudos, que entendemos como complementares, nos permitem afirmar que a Lei 10.639/2003, após mais de uma década de sua promulgação, encontra-se frente ao grande desafio de se constituir parte integrante do conteúdo valorizado, veiculado e trabalhado nas escolas brasileiras.

5 Todas elas cidades situadas em Minas Gerais.

6 Os questionários foram respondidos por acadêmicos dos seguintes cursos: Artes (Montes Claros); História (Montes Claros); Letras-Português (Janaúria); e Pedagogia (Janaúba, Janaúria e Montes Claros). 10 (dez) turmas compõem o estudo. Para preservar a identidade dos respondentes, optou-se por não indicar aqui quais turmas participaram da pesquisa.

7 Foi pesquisada uma turma de Janaúba com 24 respondentes.

8 A turma pesquisada em Pirapora contou com 20 respondentes.

9 Campus de Montes Claros.

Considerações finais

Ao investigar elementos relacionados às desigualdades educacionais e raciais no Brasil, é necessário destacar que, apesar dos inúmeros avanços na área da educação, dados empíricos sobre a realidade brasileira revelam a existência de diferença em relação ao número médio de estudos entre brancos e negros.

Nesse contexto, é importante mencionar, como explicita Hasenbalg, que, “devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social.” (HASENBALG, 2005, p. 231). Assim, esclarecer tais aspectos reforça a importância da Lei 10.639/2003, já que a mesma constitui questão fundamental para um maior entendimento das desigualdades e diferenças sociais envolvendo as realizações educacionais e a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Embora partindo do entendimento de que a realidade não pode ser mudada apenas por força legal, a implementação da Lei 10639 revela-se fundamental para a promoção da educação étnico - racial, tanto na escola básica, quanto na escola superior. Os estudos acerca desse objeto têm indicado que essa legislação, em que pese sua importância para a formação ética dos estudantes dos distintos níveis de escolaridade, não tem ganhado a devida atenção de professores e formadores de professores. Nesse sentido, as pesquisas aqui empreendidas indicam o importante papel a ser desempenhado pelas Universidades, e outras instituições de ensino superior, nos processos de formação de professores para a educação das relações raciais e o combate ao racismo, e revelam a necessidade de ampliar as investigações sobre a aplicação da referida norma, não apenas em escolas de educação básica mas, também, no âmbito das instituições que oferecem cursos voltados para a formação de professores.

Referências

AQUINO, Júlio Gropa (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei Federal Nº 10639/2003. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº1/2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 22/01/2014.

BENTO, Maria Aparecida S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida S (Org.). Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. V. 13. Nº 37. Jan/Abr., 2008.

CANEN e XAVIER, G. P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação Docente. Ensaio: aval. pol. pub. Educ. Rio de Janeiro, v. 13, nº 48, jul/set. 2005.

CORTESÃO, L. e STOER, S.R. Acerca do trabalho do professor: da tradução a produção do conhecimento no processo educativo. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 1999.

CORRÊA, Rosa Maria. Forma-ação de professores. In Guimarães, Tânia Mafra (org). Educação inclusiva: construindo significados. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. (Lições de Minas,22). p.27-34.

GOMES, Nilma Lino (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico- raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1.ed. Brasília : MEC ; Unesco ; IPEA, 2012.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Maria V. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas Pedagógicas. Petrópolis; Vozes, 2008 a.

_____. Por uma cidadania intercultural. In: Presença Pedagógica.V.14, n.84, nov/dez, 2008 b.

GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (orgs). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HASENBALG, Carlos A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IUPERJ/UCAM, Belo Horizonte: UFMG, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf> Acesso em: 5 de março de 2015.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos estudos. CEBRAP, n.87, jul., 2010.

MATTOS, Patrícia. A Sociologia Política do Reconhecimento - As contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: ANNABLUME, 2006.

MOREIRA, Diva. Racismo na escola. In: Presença Pedagógica, v.3, n.16, p.102-104, jul/ago, 1997.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; CÂMARA, Michelle J. reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Flávio; CANDAU, Maria V. (Org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas Pedagógicas. Petrópolis; Vozes, 2008, p. 38-66.

MORAES, E. M. DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação docente e diversidade cultural: complexidade, polissemia e consciência política. Revista Roteiro. Joaçaba. Edição Especial, p. 105-130, 2014.

NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza e OLIVEIRA, Elias Vieira (orgs.) Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

PENA, Mariana Manzoca. A implementação da Educação das Relações Raciais (Lei Federal Nº10.639/2003) na escola básica: Uma análise das percepções de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Monografia (Graduação em Pedagogia), Montes Claros: Unimontes, 2014.

PEREIRA, Amilcar A. Prefácio. In: PEREIRA, Amilcar A. (Org.). Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro- brasileiras nas salas de aula. Fundação Vale: Brasília, 2014.

PEREIRA, Rosilene Alves da Silva. Implementação da Lei 10639 nas escolas regulares do ensino fundamental. Monografia (Graduação em Pedagogia), Montes Claros: Unimontes, 2009.

SANTOS, Maria Cristina dos. Os desafios na implementação da lei 10639/03. IN: NUNES, Antônia Elisabeth da Silva Souza e OLIVEIRA, Elias Vieira (orgs.) Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008, p.122-141.

SANTIAGO, Mylene C.; AKKAR, Abdeljalil e MARQUES, Luciana P. Educação Intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHUTZER, Kátia. A questão racial e os cursos de formação de professores. In: OLIVEIRA, Iolanda e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (orgs). Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Revista do II concurso Negro e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, [ca.2003]. p. 131-142.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-133.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves . In: www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/. Acessado dia 24 de Setembro de 2017.

SILVÉRIO, Valter R.; SOUSA, KARINA A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma L. (Org.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte; Autêntica, 2010, p. 97-120

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Ana Carolina de Sousa Vaz

UENF

carolinasousavaz@hotmail.com

Tarianne da Silva Pinto Bertoza

UENF

tarianne_bertoza@yahoo.com.br

Lilian Sagio Cezar

UENF

lsagio@hotmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral

UENF

shirlenacsa@gmail.com

Instituição Financiadora: FAPERJ

Resumo

A presente comunicação tem como objetivo refletir sobre a ampliação do debate étnico-racial nas escolas, considerando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008), e ressaltando a importância da formação continuada de professores como elemento fundamental na valorização da diversidade. Realizando mapeamento bibliográfico em estágio inicial, apresentamos um breve panorama sobre as relações étnico-raciais na educação, refletindo sobre formas de se debater o tema nas escolas, considerando a abordagem insuficiente do tema durante a formação do professor e a necessidade do trabalho conjunto com a comunidade escolar. A realização do estudo justifica-se pelo fato da questão étnico-racial ser uma demanda presente no cotidiano escolar que precisa ser enfrentada com o intuito de colaborar na alteração do quadro de desigualdade existente.

Palavras-chave: Educação, Questão Étnico-Racial, Formação de Professores.

Introdução

O tema étnico-racial vem recebendo destaque na atualidade, passando a compor a agenda do governo e ampliando o debate sobre as ações afirmativas, no quadro da política brasileira. É um tema onde o confronto de valores culturais e sociais se faz muito presente, e precisa ser amplamente debatido com o intuito de construirmos propostas que colaborem para a alteração do quadro de discriminação e desigualdade existentes.

A presente comunicação sintetiza e apresenta os objetivos, justificativas e mapeamento bibliográfico de uma pesquisa que está em fase inicial de realização, refletindo sobre a ampliação do debate étnico-racial nas escolas, considerando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008), e ressaltando a importância da formação continuada de professores como elemento fundamental na valorização da diversidade.

Considerando que o tema étnico-racial é extremamente complexo e precisa de uma série de conhecimentos que auxiliem na construção de alternativas de trabalho, o mapeamento bibliográfico em processo busca contribuir com a ampliação dessa discussão. No primeiro momento, trataremos da relação entre o tema étnico-racial e a educação para, posteriormente, realizarmos uma reflexão sobre os desafios da prática docente.

Assumir o racismo presente em nossa sociedade e, conseqüentemente nos espaços escolares, é um passo importante na busca de alternativas criativas de enfrentamento à situação.

As relações étnico-raciais na educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê em seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Deste modo, cabe a cada escola construir, com a participação de toda comunidade escolar, sua proposta pedagógica, com base nas diretrizes, respeitando as especificidades políticas, sociais, econômicas e culturais de cada território. Por isso, a proposta pedagógica e, conseqüentemente o currículo, devem estar em contínua construção e reformulação, considerando os aspectos regionais e temporais. Moreira e Candau (2003) destacam ainda outras dimensões que requerem atenção:

Convém salientar que os elementos discriminadores afetam distintas dimensões: o projeto político pedagógico, o currículo explícito e o oculto, a dinâmica relacional, as atividades em sala de aula, o material didático, as comemorações e festas, a avaliação, a forma de se lidar com as questões de disciplina, a linguagem oral e escrita (as piadas, os apelidos, os provérbios populares etc.), os comportamentos não verbais (olhares, gestos etc.) e os jogos e as brincadeiras. É necessário ressaltar que expressões fortemente arraigadas no sentido comum, que expressam juízos de valor sobre determinados grupos sociais e/ou culturais, assim como as brincadeiras, são âmbitos especialmente sensíveis às manifestações de discriminação no cotidiano escolar (MOREIRA E CANDAU, 2003, p. 164).

No caso das relações étnico-raciais, existem leis e decretos que regulamentam e orientam a educação escolar, além de outras que tratam do tema da promoção da igualdade racial, como por exemplo, a Educação Escolar Quilombola, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados (redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008); os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são documentos que foram criados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de

novas abordagens e metodologias; o Decreto nº 4886, de 20 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; o Decreto nº 6872, de 04 de junho de 2009, que aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial; a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas com critérios para estudantes da escola pública, negros e indígenas, definindo em 50% o acesso destes à universidades federais e instituições de ensino técnico de nível médio.

Em relação ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacamos que, através da luta do Movimento Negro, em 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da educação básica e que posteriormente, em 2008, foi incluída a obrigatoriedade do estudo indígena. Esta é uma conquista para a educação escolar brasileira, tendo vista que, como pontua Munanga (2005, p. 16):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

O Movimento Negro tem se destacado na trajetória da educação no Brasil a partir das reivindicações com intuito de influenciar o governo no processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. A III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, no ano de 2001, é um marco na luta antirracista e, a partir desse debate, ganham força as propostas no Brasil.

Essa luta pode ser observada, por exemplo, a partir do desenvolvimento da Lei nº 10.639/03, do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que publicou as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais e destinou um capítulo à apresentação das diretrizes para a Educação Quilombola (SECAD, 2006).

De acordo com Gomes, Joaquim (2001), a definição de ações afirmativas vai sendo construída ao longo do tempo. Uma das definições possíveis atualmente seria a de que as ações afirmativas são:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, Joaquim 2001, p. 40).

O termo ação afirmativa “chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em

que foram desenvolvidas” (MOEHLECKE, 2002, p. 198). A autora explica que com a redemocratização do país, os movimentos passam a exigir do Poder Público uma postura que fosse mais ativa diante das questões de raça, gênero, etnia, passando a solicitar medidas específicas para a solução dessas questões.

As respostas a essas demandas vão sendo construídas historicamente e, a área educacional não fica de fora desse debate, sendo também pauta de reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro.

Nesse sentido, Hasenbalg (1997) sinalizou a importância da educação como variável prioritária no combate às desigualdades raciais, ressaltando que outros âmbitos da geração de desigualdades também deveriam ser levados em conta, porém, a educação era importante por ser “um grande filtro ou peneira em matéria de distribuição de oportunidades sociais” (HASENBALG, 1997, p. 64).

Na prática, essas novas legislações criam a demanda de que as escolas tenham autonomia na construção de um projeto político pedagógico e de um currículo levando em consideração as dimensões políticas, históricas, econômicas, sociais, educacionais e culturais específicas da sua localidade.

Entretanto, a sanção dessas leis não tem garantido as práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra, sendo ainda insuficientes, contribuindo pouco na valorização específica de cada comunidade. Dentre as dificuldades encontradas para que essa implementação ocorra, Oliveira e Lins (2013) destacam que:

[...] os docentes na escola básica enfrentam diversas situações adversas para aplicação da legislação, desde o confronto com a gestão, às dificuldades de acesso a materiais e recursos didáticos, às incompreensões e resistências de colegas, ao racismo arraigado entre os estudantes e às condições precárias de trabalho e remuneração, além é claro, das lacunas na própria formação docente (OLIVEIRA E LINS, 2013, p. 20).

Para os autores, os docentes têm vivenciado péssimas condições de trabalho nas escolas, o que tem dificultado a execução dessas ações:

Em diversos eventos com docentes no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, e em algumas pesquisas já publicadas, destacam-se as péssimas condições de trabalho consideradas como um obstáculo quase “intransponível” para aplicar a nova legislação, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomado por uma carga altíssima de trabalhos) intimamente relacionada às condições acadêmicas objetivas, isto é, ao pouco hábito de pesquisa e de leitura. Aqui se revelava uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação, ou seja, as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, mas que interferem na predisposição da grande maioria dos professores para enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há investimento insuficiente em material didático, se existe pouca valorização da leitura por parte do docente e, o que é o pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação à formação intercultural e antirracista de seus alunos? (OLIVEIRA E LINS, 2013, p. 16).

Deste modo, para que ocorra o cumprimento efetivo dessas leis, que são produtos de movimentos e reivindicações de grupos de resistência e de valorização da população

negra e indígena, é necessário um olhar voltado para as condições de trabalho nas escolas, para a formação inicial e continuada de professores, para a construção e disponibilização de materiais didáticos adequados e para a permanente mobilização em torno da efetivação de políticas públicas que foram conquistadas e na luta para a implementação daquelas que ainda não foram.

As relações étnico-raciais e os desafios da prática docente

Diante das questões expostas, destacamos os desafios da prática docente no cumprimento efetivo dessas leis que interferem diretamente no currículo escolar. Para tanto, concordamos com Gomes (2005), quando diz que a educação “é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano” (GOMES, 2005, p. 146). Porém, a autora se indaga sobre os motivos de muitos educadores não verem a escola como um lugar onde o debate étnico-racial tenha que acontecer.

A autora explica que, para que a escola consiga avançar na relação entre os saberes escolares, a realidade social e a diversidade étnico-cultural, torna-se necessário a compreensão de que:

o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005, 147).

É preciso que a comunidade escolar como um todo tenha consciência de que é importante e necessário conhecer a sociedade na qual está inserida e as relações sociais estabelecidas nesta, para que possam atuar frente aos desdobramentos das relações raciais que foram construídas historicamente no país. Nesse sentido, Cardoso (2013) explica que:

Não há possibilidade de liberdade sem que sejam reconhecidos os direitos humanos dos indivíduos e sem que estes possam exercer democraticamente seus direitos políticos e sociais. Da mesma forma, não há possibilidade de liberdade sem a superação dos preconceitos. Essa superação possibilita o exercício do rompimento com valores cristalizados e arraigados nos indivíduos. É, portanto, um exercício necessário para a transformação dos valores estruturais da sociedade, permitindo a conquista da liberdade (CARDOSO, 2013, p. 222).

Muitas vezes a falta de abordagem do tema pelos professores em sala de aula, se dá justamente por uma ausência desse debate durante o próprio período de formação do docente. Este fato pode acabar contribuindo na reprodução, por parte dos mesmos, de práticas discriminatórias.

Sobre a formação, Moreira (2001) realiza alguns questionamentos que são pertinentes à nossa reflexão, como:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade

de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43).

A capacitação e a formação de todos os profissionais da comunidade escolar tornam-se essenciais para que não sejam reproduzidas práticas equivocadas. Amaro (2011) afirma que:

É preciso que se invista na ampla capacitação de professores, tendo em vista os novos requisitos exigidos do professor, a saber, o deciframento do mundo afrodescendente, sua inclusão no repertório dos conteúdos e discursos apresentados ao educando e o manejo de situações relacionais referentes a embates étnicos, entendemos que uma política de capacitação permanente, na forma de reuniões, oficinas ou encontro(s) de sensibilização para professores, seja um caminho promissor e efetivo de mudança (AMARO, 2011, p. 86).

O compromisso com a eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação deve ser amplamente difundido e ser encarado como responsabilidade de todos, e não apenas daqueles que possuem interesse pessoal sobre o tema.

Prates (2007) ressalta que nenhuma área conseguirá dar conta sozinha, da complexidade de fenômenos que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, nos espaços escolares. É preciso que cada profissional, na sua especialidade, tenha consciência da “unidade dos sujeitos, dos fenômenos, da sociedade, que não podem ser tratados de forma efetiva, a não ser como totalidades, como unidades dialéticas” (PRATES, 2007, p. 222).

Toda comunidade escolar precisará ter conhecimento da legislação que trata das ações afirmativas e de promoção da igualdade racial, pois só assim poderá construir estratégias coletivas de enfrentamento e alteração do quadro existente, na observância de seu cumprimento.

Amaro (2011) ressalta o equívoco de se debater o racismo apenas quando existir algum aluno negro matriculado, ou apenas quando a escola tiver algum professor negro. Ela explica que “as pedagogias de combate ao racismo precisam voltar-se a todos, negros e não negros, capacitando-os a forjar novas e igualitárias relações étnico-raciais” (AMARO, 2011, p. 85).

Gomes (2005) pontua que a discussão teórica e conceitual da questão racial precisa vir acompanhada de práticas concretas, onde sejam construídas “experiências de formação em que os professores possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (GOMES, 2005, p. 149). Ela explica que, desta forma, o entendimento dos conceitos, viria acompanhado de experiências práticas. A autora ressalta que:

o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (GOMES, 2005, p. 149).

Como exemplo disso, não é incomum na escola a recusa de educadores ou a resistência de alunos de realizarem determinadas atividades ligadas ao ensino da história africana e afro-brasileira, por questões religiosas, numa explícita atitude preconceituosa.

Segundo Amaro (2011), talvez, o primeiro trabalho a ser realizado seja diretamente com o próprio professor, “auxiliando-o em sua própria superação de referências estereotipadas relativas à identidade social, cultural e histórica dos indivíduos negros, as quais reproduzem a desigualdade racial no processo pedagógico” (AMARO, 2011, p. 86).

Munanga (2005) reafirma o exposto, explicando que:

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA, 2005, p. 63).

Para Gomes (2005), trabalhar a questão étnico-racial de forma efetiva, não se trata apenas de estudar a legislação ou escolher o livro didático mais adequado. Ela explica que isso de nada adianta se “não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem” (GOMES, 2005, p. 150). A autora pontua que:

Esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola. É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. Caso contrário, continuaremos acreditando que a implementação de práticas anti-racistas no interior da escola só dependerá do maior acesso à informação ou do processo ideológico de politização das consciências dos docentes. Reafirmo que é preciso construir novas práticas (GOMES, 2005, p. 150-151).

A autora ressalta como estratégia importante nessa alteração de valores e práticas, buscar intervenções que tenham sido bem sucedidas em outros lugares, além da realização de trabalhos conjuntos com outras escolas, realizando para este fim, um mapeamento de escolas que estejam desenvolvendo atividades sobre a questão étnico-racial (GOMES, 2005, p. 153).

A partir das reflexões ocasionadas pelo estudo do tema étnico-racial, selecionamos algumas ações que poderão colaborar na ampliação do debate étnico-racial na escola:

- Participar e incentivar a participação da comunidade escolar em conselhos que possibilitem a discussão do tema;
- Abertura de espaços para se debater a questão étnico-racial com pais e responsáveis, estreitando esse relacionamento com a escola. Criar espaços para também discutir o tema com os alunos;
- Mapeamento de sites, livros, filmes, documentários e outros materiais que sirvam de suporte a profissionais;

- Sugerir para o acervo de livros infantis, literatura especializada sobre o tema e que representem as crianças negras;
- Criação de espaços de estudo e discussão entre a equipe técnico-pedagógica, com vistas à capacitação, atualização sobre o tema, e construção de propostas de atividades que contemplem a questão étnico-racial;
- Interlocução com a Secretaria de Educação, buscando suporte para a discussão do tema e conhecendo as ações já desenvolvidas;
- Incluir o tema no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar;
- Construção de espaços escolares mais plurais e representativos para as crianças negras.

Apresentamos apenas algumas propostas de atividades que podem ser realizadas, mas, temos consciência de que essas ações não são suficientes. Concordamos com Gomes (2005) quando diz que todo profissional que irá trabalhar com a questão étnico-racial “deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro” (GOMES, 2005, p. 153). A aproximação da escola com os movimentos sociais traz elementos para pensarmos propostas de ações que vislumbrem não apenas uma atividade imediata, mas com um caráter de transformação, além de proporcionar a politização da comunidade escolar e o enriquecimento do debate. Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais:

[...] realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede (GOHN, 2011, p. 336).

A autora explica que os movimentos sociais apresentam um ideário “que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática” (GOHN, 2011, p. 336), tendo muito a colaborar com o debate no interior da escola, fazendo com que este não fique restrito a atividades pontuais, mas tenham como finalidade um projeto maior.

Gomes (2005) ressalta que essa aproximação entre movimentos sociais e escola “exigirá disposição, capacidade de negociação, maturidade, mudança de valores e um outro entendimento da relação entre os saberes escolares e os saberes culturais” (GOMES, 2005, p. 153-154).

Considerações Finais

Diante do exposto, observamos que o espaço escolar se constitui em um ambiente privilegiado para a promoção e valorização da diversidade cultural, porém nos deparamos com o grande desafio que os docentes, e toda comunidade escolar, enfrentam para que ocorra o cumprimento efetivo dessas leis.

Dentre os fatores elencados através dos levantamentos bibliográficos, destacamos a carência de formação continuada sobre temáticas referentes à população negra brasileira, e da história e cultura africana e afro-brasileira; a formação religiosa pessoal dos profissionais da escola e dos alunos, que apresentam resistência para realizar

determinadas atividades ligadas ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; as dificuldades de acesso a materiais e recursos didáticos, que apresentam ainda, muitas das vezes, conteúdos abordados de maneira inadequada; as condições precárias de trabalho e remuneração e o pouco incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino e o distanciamento da escola com os movimentos sociais.

Evidenciamos a escola como um importante espaço para discutir e refletir sobre a política, os direitos, os ideais e aspirações que levam ao desenvolvimento dos indivíduos e da coletividade. Através do desenvolvimento do currículo escolar, é possível discutir, refletir e valorizar as vivências, saberes e memórias da população negra brasileira. O currículo escolar é constituído de uma construção social, construída sob influências políticas, sociais, econômicas e culturais, não podendo assim, ser desassociado das relações de poder que em algum momento influenciaram na construção do mesmo e das peculiaridades de cada cultura. Por isso, deve estar em contínua construção e reformulação, considerando os aspectos regionais e temporais.

Essa perspectiva pode favorecer o diálogo entre as diferenças e problematizar as situações de modo a contribuir para que esses alunos apresentem uma construção de identidade positiva em relação a si e em relação à comunidade em que vivem.

Referências Bibliográficas

AMARO, Sarita. Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

BARBOSA et al. BARBOSA, Maria Inês da Silva; CAVALLEIRO, Eliane; RIBEIRO, Matilde; SANTOS, Sales Augusto dos. Ações Afirmativas: Polêmicas e Possibilidades sobre Igualdade Racial e o Papel do Estado. Estudos Feministas. Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. p. 913- 929.

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2010.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves. Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil. Campinas, SP: Papel Social, 2013. CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In.: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 09 de mar. de 2016.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade (O Direito Como Instrumento de Transformação Social. A experiência dos EUA). RENOVAR. Rio de Janeiro – São Paulo, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. p. 39-62. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais : Refletindo sobre Algumas Estratégias. p. 143-154. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

HASENBALG, Carlos. O contexto das desigualdades raciais. In: SOUZA, Jessé (Org.), et al. Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil – Estados Unidos. Paralelo 15, 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

MOREIRA, Antônio Flavio e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação, n.23, mai/jun/jul/ago 2003. Moreira, Antônio Flavio. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. p. 15-20. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de e LINS, Mônica Regina Ferreira. Pedagogia do conflito: ensaios didáticos para a educação antirracista e pluriétnica. In: Práticas Pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio: sociologia, história, filosofia, geografia / organizadora: Rosana Batista Monteiro. - Seropédica, UFRRJ / Evagranf, 2013.

PRATES, Jane Cruz. matéria- A arte como matéria-prima e instrumento de trabalho para o assistente social. Revista Textos & Contextos. Porto Alegre, v.6, n.2, p. 221-232, jul/dez. 2007. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/2313>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

FUNDAMENTAÇÕES REFLEXAS DETERMINADAS PELA SUPREMA CORTE BRASILEIRA RELATIVAS ÀS APLICABILIDADES DO SISTEMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS NOS CONCURSOS PÚBLICOS

Daniel André dos Santos Farias
UENF¹

Shirlena Campos de Souza Amaral
UENF²

Instituição Financiadora: FAPERJ/UENF/CAPES

Resumo

A necessidade da reafirmação dos textos legislativos por parte da Suprema Corte do Poder Judiciário Brasileiro a fim de que seja declarada a constitucionalidade das cotas para negros em concursos públicos, quando questionados por entidades, espelha a reverberação da controvérsia do discurso jurídico quanto à inserção temporária da classe, já decidido em fatos similares. Deste modo, o presente artigo propõe uma discussão mediante os discursos proferidos por alguns dos representantes da Suprema Corte Brasileira no que tange à constitucionalidade da política de cotas para negros nas universidades públicas as quais têm o condão de reduzir a desigualdade social, bem como promover à inclusão social e garantia de acesso a direitos, em virtude do número ínfimo de estudantes oriundos das classes populares em instituições públicas de educação superior brasileiras, o que, por sua vez, a falha no sistema educacional por políticas de acesso e reafirmação de direitos da população negra à Educação Superior, similarmente ratifica esse fundamento em comum, quanto à inclusão desse sistema afirmativo de reserva de vagas para esse segmento populacional nos concursos públicos, uma vez que tal realidade é reflexo da anterior.

Palavras-chave: Discurso, cotas, concurso.

Abstract

The need to reaffirm legislative texts by the Supreme Court of the Brazilian Judiciary in order to declare the constitutionality of quotas for blacks in public tenders, when questioned by entities, mirrors the reverberation of the controversy of the legal discourse regarding the temporary insertion of Class, already decided in similar facts. Thus, the present article proposes a discussion through the speeches given by some of the representatives of the Brazilian Supreme Court regarding the constitutionality of the quota policy for blacks in public universities which have the power to reduce social inequality, as well as promote the Social inclusion and guarantee of access to rights, due to the small number of students from the popular classes in public institutions of higher education in Brazil, which, in turn, the failure in the educational system by

1. Advogado, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Cognição e Linguagem - PPCL da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF;

2. Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da UENF, e-mail: shirlenacsa@gmail.com;

access policies and reaffirmation of the rights of the population To the inclusion of this affirmative system of reserve of vacancies for this population segment in public tenders, since this reality is a reflection of the previous one.

Keywords: Speech, quotas, competition.

1 Considerações Iniciais

Conforme averiguações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-(IBGE) no Censo realizado no ano de 2010, a população brasileira compunha-se de 52,3% de pessoas autodeclaradas negras (pretas e pardas)³. Nessa mesma linha de análise, estudos realizados pelo Ministério do Planejamento constataram que os negros efetivamente ocupam em média 30% do montante de servidores públicos no país⁴.

Os dados, em suma, repercutem a disparidade encontrada pelo segmento populacional negro no processo de inclusão nos concursos públicos brasileiros, ou seja, embora essa parcela da população possua a maioria em termos populacionais, não alcança inserção nas posições mais privilegiadas em concursos públicos, sendo excluídos socialmente.

Por meio da lacuna no processo estrutural na educação, obstáculos foram e continuam sendo gerados corroborando no impedimento do acesso do negro à educação superior, sobretudo, nas instituições públicas, por sucedâneo lógico, as razões se assemelham em grande parte no ingresso destes nos concursos públicos pela analogia fática dos mesmos discursos, isso, devido ao fator comum, o alicerce educacional insuficiente para a admissão.

Em que pese o entendimento constitucional, vinculante dado pelo Supremo Tribunal Federal-(STF) quanto à situação similar, a política de cotas étnico-raciais para o ingresso nas universidades, existia divergência por instâncias inferiores (juízes de primeiro grau) quanto à constitucionalidade das cotas em concursos públicos, mesmo havendo identidade de abrangência temática da decisão vinculante.

Nessa perspectiva, o presente artigo intenciona apontar, mediante uma análise documental de votos, os discursos proferidos pelos ministros do STF, quanto à fundamentação reflexa das cotas para o ingresso nas universidades públicas até a sua discussão e votação a aplicabilidade de modo similar nos concursos públicos.

2 Recuperando alguns conceitos

Antes de ser iniciada uma discussão acerca da temática em questão, salienta-se a importância de uma breve discussão sobre alguns conceitos-chaves que nortearão a problemática discutida no presente trabalho, a saber, o conceito de Discurso Jurídico e de Controle de Constitucionalidade.

3 Portal Brasil. Censo 2010 mostra as características da população brasileira. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em 25 de junho de 2016;

4 Portal Brasil. Funcionalismo público não reflete diversidade do povo brasileiro. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/11/funcionalismo-publico-nao-reflete-diversidade-do-povo-brasileiro>>. Acesso em 25 de junho de 2017;

1.1.1 Conceito de Discurso Jurídico

Conforme o entendimento dado por Eduardo Bittar (2001, p.71) “o discurso pode se traduzir na racionalidade de ideias com o transporte ideológico do pensamento na estrutura da comunicação”.

Nesse mesmo seguimento racional, por Foucault (1997, p. 56) é observado que:

[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais, que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Mediante este conceito, se depreende que a linguagem revela peculiaridades do discurso, pois sendo esta derivada do homem, resvala em um tipo de exteriorização do conhecimento, o qual permite a sua comunicação, o estabelecimento de trocas, discernimento e raciocínio dentre outros, demonstrando assim de modo material uma interação intelectual de domínio subjetivo de um pensamento para conhecimento de outrem com uma forma inicial.

Devem-se ressaltar ainda as concepções tratadas por Michel Pêcheux quanto ao discurso:

[...] as palavras, expressões, proposições... Mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é em relação às formações ideológicas (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Deste modo, a intenção de uma expressão, palavra e/ou proposição, não é um fim em si mesma, á medida que é determinada pela condição ideológica em que está envolvida, estando atrelada ao contexto sócio-histórico do qual se origina.

1.1.2 Conceito de Controle de Constitucionalidade

Mendes (2013) salienta que o controle de constitucionalidade é o instrumento precipuamente utilizado e com afinco por parte da Suprema Corte Brasileira no sentido de defender a Constituição, em uma análise interpretativa da legislação aferindo sua compatibilidade com a norma suprema:

[...] a Constituição é entendida como a lei fundamental que rege a comunidade política em que vivemos, tratando-se de norma de hierarquia superior à qual todo ordenamento jurídico se encontra vinculado e do “filtro através do qual se deve ler todo o direito infraconstitucional” vigente no país (MENDES, 2013, p. 178).

Isso posto, não há como se pensar em Supremacia da Constituição caso haja ato jurídico inferior (Leis, Decretos e/ou atos normativos em geral) que possam contrariá-la. Neste ensejo, havendo suspeita de dissonância ao texto constitucional, será analisado pelo poder judiciário em grau interpretativo semântico a sua harmonia com os direitos e garantias disciplinados em seu conteúdo.

A constitucionalidade pode ser declarada não apenas pela Corte Suprema (Controle Concentrado de Constitucionalidade), no caso brasileiro, Supremo Tribunal Federal - (STF), mas também por juízes hierarquicamente inferiores (Controle Difuso de Constitucionalidade).

Tal fenômeno ocorre quando uma norma ainda não declarada pelo STF sobre a sua constitucionalidade pode fazer com que as instâncias inferiores da competência jurisdicional (juízes de primeiro e segundo grau), divirjam opiniões de normas infraconstitucionais. Porém, tal acontecimento poderia ser afastado por juízes hierarquicamente inferiores na análise do reflexo cognitivo do discurso jurídico dado pela Suprema Corte quando no fato gerador há identidade de fundamentos, algo que evitaria a divergência de entendimentos.

2.2 Políticas de cotas étnico-raciais em concursos públicos no Brasil

As ações afirmativas são modos que alternam a possibilidade inclusiva, reduzindo as diferenças sociais a pessoas que foram vitimadas pela sociedade por preconceitos lastreados anos a fio. Para Gomes (2002, p. 128-129) as ações afirmativas são: “políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física”.

A expressão “Ação Afirmativa”, conforme se tem conhecimento na contemporaneidade, foi originada nos Estados Unidos, em torno da década de 60, através do decreto do presidente John Kennedy, a Executive Order 10.925, de 06 de março de 1961, o qual determinou que nenhum funcionário poderia ser discriminado por sua cor, nacionalidade, raça ou credo. Assim, a norma era norteada pelas relações laborais, disciplinando os empregadores a um tratamento igualitário aos empregados, limitando-os quanto a restrições de raciais na contratação de empregados (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, na década de 30, sob a vigência do governo do Presidente Getúlio Vargas, ocorreu a iniciativa jurídica mediante o Decreto nº 19.482, de 12 de Dezembro de 1930, o qual assegurou a participação dos trabalhadores brasileiros em empresas nacionais, uma vez que a maior parte destas atividades estava sob o domínio de imigrantes, podendo-se considerar a presença de proposta de uma política afirmativa brasileira 30 anos antes do Governo Americano (MEDEIROS, 2005), como resposta do gestor brasileiro que havia identificado tal situação:

[...] Considerando, também, que uma das causas do desemprego se encontra na entrada desordenada de estrangeiros, que nem sempre trazem o concurso útil de quaisquer capacidades, mas frequentemente contribuem para aumento da desordem econômica e da insegurança social;

Decreta: [...]

Art. 3º Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo Federal ou dos Governos Estaduais e Municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos.⁵

Sob esse prisma, viu-se o desenvolvimento inicial histórico para o que seria atualmente a política de cotas étnico-raciais no governo brasileiro. Percebeu-se o reconhecimento

⁵ Decreto nº 19.482, de 12 de Dezembro de 1930. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 de junho de 2017;

realista sobre a situação dos brasileiros quanto aos postos de trabalho. Portanto, mediante o caráter positivo, de atuação estatal, assegurou o Estado por intermédio de medidas jurídicas, espaço no campo laboral, pela contradição encontrada em ser nossa população, minorias no mercado em seu próprio país. Com o passar dos anos, as contradições expandiram-se e passaram a existir em diversos campos.

Análises realizadas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a partir de elementos disponibilizados pelo Ministério do Planejamento demonstram que de uma totalidade de 519.369 servidores públicos civis do Poder Executivo Federal que declararam a cor ou raça no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape), somente 30% são negros⁶. Demonstrando de forma clara a desigualdade da presença de pessoas de tal etnia em relação aos seus pares considerados brancos no acesso aos concursos públicos, embora este mesmo estudo sinalize uma predominância de em termos populacionais de pessoas autodeclaradas negras.

Observando essa contradição existente na sociedade, manifestou-se pelo Poder Legislativo a possibilidade de equalizar as oportunidades de acesso do negro aos processos seletivos dos concursos públicos com a criação da Lei nº 12.990/2014⁷, a chamada Lei de Cotas, a qual reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para negros no concerne a cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pela União.

A presente Lei advém no bojo das ações afirmativas, visando à projeção da igualdade material em elaborar no cenário público a igualdade de oportunidades à população negra, intentando corrigir um problema histórico que parte em se arrasta desde a abolição da escravatura. Busca-se assim, albergar com a presença de políticas públicas uma população secularmente “liberta”, porém presa a um contexto social formado por obstáculos em sua inserção, já conforme ressaltado por Amaral: “Apesar da abolição da escravidão no Brasil ter-se dado com a promulgação da Lei n.º 3.353, de 13 de maio de 1888, na prática, o alcance da cidadania pela população negra não ocorreu simultaneamente” (AMARAL, 2006).

Ainda, deve-se mencionar que, anteriormente a Lei de cotas étnico-raciais no concurso público, de 09 de junho de 2014, a existência da premissa evolutiva encontrada no Estatuto da Igualdade Racial em 20 de julho de 2010, conforme a Lei nº. 12.288/2010 que previa⁸:

Art. 4º. A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

[...]

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa; [...]

6 Portal Brasil. Estudo do IPEA analisa presença de negros no serviço público. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/02/estudo-do-ipea-analisa-presenca-de-negros-no-servico-publico>>. Acesso em 25 de junho de 2017;

7 Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em 25 de junho de 2017;

8 Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em 26 de junho de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm

Não diferente de tal medida, vale-se ainda o supedâneo jurídico constitucional brasileiro de 1988⁹, como pilar para as derivações legislativas em afirmar que a República Federativa do Brasil tem como um dos seus objetivos fundamentais erradicar as desigualdades sociais:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...]

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais [...].

De tal modo, a adoção das políticas afirmativas de cotas passou a ser o dever constitucional do Poder Legislativo, ao ponto do legislador não apenas respeitar as leis infraconstitucionais, mas sim, a própria constituição na construção de medidas que visem extinguir a diferença social brasileira. No momento que existem normas jurídicas com a finalidade de propiciar aos negros a possibilidade de alcançar a igualdade social, surge à obrigação do Estado em se valer de instrumentos que concretizem tal posição. Nesse sentido, as vagas ofertadas para negros em concursos públicos estão norteadas pelas bases legais e constitucionais que objetivam a inserção no melhor plano igualitário de oportunidades, quanto à vida econômica, educacional e política do país, uma vez que a população negra é a maioria encontrada entre pobres¹⁰, proporcionalmente, restando claro que a política afirmativa de cotas tem virtude constitucional na pretensão de minimizar as desigualdades sociais, pobreza e marginalização.

A partir destes parâmetros emerge o entendimento com repercussão geral dado pela Suprema Corte Brasileira, Supremo Tribunal Federal – (STF), sob a constitucionalidade das cotas para negros no ingresso em Universidades Públicas, conforme a ação Constitucional, Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental-ADPF nº 186¹¹, intentada para solucionar a dúvida quanto à constitucionalidade tratada no texto legal de cotas nas Universidades.

Em que pese à constitucionalidade reconhecida pelo STF em controle da constitucionalidade de normas para o ingresso de negros nas Universidades Públicas, surgiram então os questionamentos por juízes de primeiro grau quanto à constitucionalidade na inserção da população negra nos concursos públicos por meio do instituto legal de cotas, em forma da Lei 12.990/2014¹².

O fato reconhecido é que a declaração de constitucionalidade já fora proferida pelo STF na ADPF nº 186 quanto ao ingresso do negro, por meio do instituto de cotas nas universidades públicas, e por um corolário lógico, a sua inserção nos concursos públicos por políticas de cotas étnico-raciais, apreende um mesmo contexto, além do mais, seria duvidoso um processo seletivo de concurso público sem o fator comum: a educação, razão a qual a constitucionalidade invocada repercute uma mesma abrangência temática.

9 Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 26 de junho de 2017.

10 Agência Brasil. IBGE: negros são 17% dos mais ricos e três quartos da população mais pobre. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

11 Supremo Tribunal Federal. Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandowski na ADPF sobre cotas. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205890>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

12 Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em 25 de junho de 2017.

Neste caso, especificamente, o presente estudo se mostra quanto à análise do discurso da Declaração de Constitucionalidade dada pelo STF sobre a Política de cotas raciais para o ingresso nas universidades públicas, a sua abordagem de fundamentação reflexa quanto à política de cotas implementadas nos concursos públicos, e a relação por instâncias inferiores, desnecessitando questionamentos pelo corolário lógico na simetria de fundamentos.

3 Julgamento de aplicabilidade de cotas étnico-raciais em Concursos Públicos

No dia 11 de maio de 2017, teve início no plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), o julgamento da Constitucionalidade da Lei Federal nº 12.990/2014, devido a Ação Declaratória de Constitucionalidade nº 41, a qual traz o pedido da pacificação do entendimento quanto da reserva de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. O qual será relatado na presente seção, a partir dos discursos adquiridos no canal do STF Youtube.

O julgamento contou neste primeiro momento, com todos os votos favoráveis dos 05 Ministros que julgaram o processo na oportunidade, antes da suspensão, sendo estes: o relator, Luis Roberto Barroso, Alexandre de Moraes, Rosa Weber, Edson Fachin e Luiz Fux.

O Ministro relator, Luís Roberto Barroso, ressaltou que a Lei de Cotas, apesar de aparentar um privilégio na competição a um determinado grupo de pessoas, não violaria o princípio constitucional da igualdade, pois o benefício dado a determinados candidatos estaria em conformidade com a Constituição, devido a uma reparação histórica consequente da escravidão e racismo no meio social brasileiro:

“É uma reparação histórica a pessoas que herdaram o peso e o custo social e o estigma moral, social e econômico que foi a escravidão no Brasil e, uma vez abolida, entregues à própria sorte, sem condições de se integrarem à sociedade” [...] (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Ainda no que concerniu ao seu voto, foi ressaltado pelo Ministro que não há violação ao concurso público, uma vez que o candidato deverá alcançar pelo princípio da eficiência uma pontuação mínima exigida. Declarou:

Portanto, apenas se criaram dois critérios distintos de preenchimento de vagas, mas sem abrir mão do critério mínimo de suficiência. Apenas se previram duas filas diversas em razão das reparações históricas (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Posteriormente ao relator Barroso, o ministro Alexandre de Moraes proferiu o seu voto no sentido que se deve primar inicialmente com sustentáculo no princípio da igualdade, na sua acepção material, de modo que passa a ser aceitável a diferenciação de tratamentos, com uma ressalva: “desde que o elemento discriminador tenha uma finalidade específica, compatível com a Constituição Federal, de aproximar as diferenças” (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Para o ministro Edson Fachin, após o voto de Moraes, a ação deveria ser julgada procedente com aplicabilidade imediata e direta nos órgãos e instituições públicas. E, finalizando o primeiro momento antes da suspensão do julgamento, a ministra Rosa Weber, seguindo o voto do relator Barroso, destacou o fato de que nos dias que se

passavam, percebia que a remuneração dos indivíduos negros era inferior à metade da remuneração média de pessoas brancas. Disse: “Entendo que, para o avanço rumo à redução das desigualdades, são fundamentais as ações afirmativas como esta lei, no que diz respeito ao concurso público” (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Em razão da transcendência na reparação histórica acompanharam o relator os demais julgadores, valendo pontuar o voto do ministro Luiz Fux que fez uma consideração objetiva quanto a sua fundamentação, nos seguintes termos entendeu: “As estatísticas são produtos de ações pretéritas e revelam, com objetividade, as cicatrizes profundas deixadas pela opressão racial de anos de escravidão”. (Supremo Tribunal Federal, 2017). Observando que 84% dos juizes brasileiros são brancos. E assim retoma o seu raciocínio: “A disparidade econômica e social entre brancos e negros, efetivamente, não é produto do acaso” (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Após a suspensão dada ao processo, foi continuada em 08 de junho de 2017, pelos ministros do STF, a votação com a declaração final de constitucionalidade da Lei Federal nº 12.990/2014, sobre a reserva de vagas para negros nos concursos públicos.

Pelo Ministro Ricardo Lewandowski em seu voto foi considerado a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, as quais já haviam se firmado pela Suprema Corte a constitucionalidade das cotas raciais no ingresso nas universidades públicas. Ainda enfatizou que quando estava na presidência do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), ocorreu à edição de uma resolução que garantia o direito a 20% de vagas aos negros no Poder Judiciário. Para o Ministro a resolução foi consequente à observação estatística, a qual demonstrou que 1,4% dos juizes no Brasil se autodeclaravam negros, e 14% pardos, dados discrepantes se considerado o censo demográfico realizado pelo IBGE em 2010 no Brasil, o qual constava que 7,6 % das pessoas se consideravam negras e 43,1% pardas.

Em seguida ao voto, o ministro Marco Aurélio anotou que nos anos de 2001 e 2002, momento em que foi presidente da Suprema Corte Brasileira, havia determinado a inserção no edital de 30% de reserva de vagas para prestação de serviços por negros. O Ministro entende que uma sociedade solidária e justa se deve a isonomia do tratamento, no entanto ressaltou ser perceptível a falta de oportunidade para a população negra, observando que os dados estatísticos revelam uma vergonha sobre a questão da inclusão.

Passadas as considerações trazidas pelo Ministro Marco Aurélio, o decano, Ministro Celso de Mello enfatizou que não teria qualquer valor o direito e seriam sem quaisquer significados as liberdades, se não fossem levados em consideração os fundamentos pelos quais as liberdades e os direitos se apoiam, se tais direitos violados pelo Poder Público ou particular, e, não contarem com a base de instituições públicas, como é o caso das cotas afirmativas raciais. Destacou:

Sem se reconhecer a realidade de que a Constituição impõe ao Estado o dever de atribuir a todos os que se situam à margem do sistema de conquistas em nosso país a condição essencial de titulares do direito de serem reconhecidos como pessoas investidas de dignidade e merecedoras de respeito social, não se tornará possível construir a igualdade nem realizar a edificação de uma sociedade justa, fraterna e solidária, frustrando assim um dos objetivos fundamentais da República, a que alude o inciso I do artigo 3º da Carta Política (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Nestes fundamentos, bem como os já pontuados pelos Ministros, o decano, manifestou-se pela procedência constitucional das cotas nos concursos públicos como medida compensatória.

Por fim, a Ministra Carmem Lúcia, demonstrou em seu voto que é notável o preconceito velado contra mulheres e negros, muitas vezes utilizado em forma de brincadeiras. E assim perscrutou em seu voto que a modalidade de ações afirmativas inseridas no texto da Lei nº 12.990/2014, Lei de Cotas para concurso público, revela que de forma transparente: “andamos bem ao tornar visível o que se passa na sociedade” (Supremo Tribunal Federal, 2017).

Neste sentido, dos onze ministros que compõem a corte, os dez presentes votaram pela constitucionalidade das cotas nos concursos públicos, entendendo ser, entre outros fatores, uma maneira de reparação histórica com fundamento isonômico.

Considerações finais

O presente artigo visou mediante revisão bibliográfica demonstrar elementos que identificassem as fundamentações reflexas determinadas pela Suprema Corte Brasileira relativas às aplicabilidades do sistema de cotas étnico-raciais nos concursos públicos.

Percebeu-se, que apesar do reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em torno do controle de constitucionalidade de normas para o ingresso de negros nas Universidades Públicas, a emergência de questionamentos por parte de juízes de primeiro grau quanto à constitucionalidade da lei de cotas étnico-raciais nos concursos públicos.

Assim, o presente estudo buscou expor como o Supremo Tribunal Federal se posicionou sobre a constitucionalidade das cotas étnico-raciais nas Universidades

Públicas pela fundamentação da reparação histórica, que por fatores sociais dificultam ou impedem o negro de acessar oportunidades, dentre elas, a educação. Além de observar por uma consequência lógica, a inserção destes em concursos públicos mediante cotas étnico-raciais, por tratar-se da mesma contextura, sendo a educação o ponto comum e estrutural entre ambos. Logo a constitucionalidade invocada repercute em uma mesma abrangência temática em consequência a uma simetria de fundamentos.

Referências

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF.** 244 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2001.
BONAVIDES, Paulo. **Teoria Constitucional da Democracia Participativa.** São Paulo: Malheiros, 2001.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analizando o discurso.** São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: Acesso em: 08-2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>. Acessado em 25 de junho de 2017.

_____. Decreto nº19.482, de 12 de Dezembro de 1930

_____. Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010.

_____. Lei nº. 12.711, de 29 de Agosto de 2012.

_____. Lei nº. 12.990, de 9 de Junho de 2014.

FEDERAL, Supremo Tribunal. Pleno - Iniciado julgamento sobre Lei de Cotas no serviço público (1/2). Youtube, 12 mai. 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=JCTxR4jDoxQ&t=5409s> >. Acesso em: 24 de junho de 2017.

_____. **Iniciado julgamento sobre Lei de Cotas no serviço público (2/2).** Youtube, 12mai. 2017. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=qEp2UpWO-N8> >. Acesso em: 24 de junho de 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FRASER, Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, Jessé (Org.). Democracia hoje. Novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: EDUNB, 2001. P. 245-282.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade.** São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa (2002). **Ações afirmativas: aspectos jurídicos.** in **Racismo no Brasil**, São Paulo: Petrópolis; ABONG.

IBGE. **AGÊNCIA BRASIL: negros são 17% dos mais ricos e três quartos da população mais pobre.** Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-12/ibge-negros-sao-17-dos-mais-ricos-e-tres-quartos-da-populacao-mais-pobre>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Ação Afirmativa no Brasil: Um debate em curso.** In **SANTOS**, Carlos Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2005.

MENDES, Geisla Aparecida Van Haandel & MENDES, Ubirajara Carlos. **O controle de constitucionalidade como instrumento garantidor da democracia: possibilidade de ampliação do debate democrático através das audiências públicas.** Revista da AJURIS - v. 40 - n. 131 - Setembro 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v.3, n.117, 2002. P.197-217.

PÊCHEUX, M. & HENRY, P. & HAROCHE, C. **La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours.** Revue Langages, 1971. (Tradução provisória Roberto Leiser Baronas).

PERELMAN, Chaïm. **Lógica jurídica: nova retórica.** Tradução Virgínia K. Pupi, 1998.

PORTAL BRASIL. Censo 2010 mostra as características da população brasileira. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em 25 de junho de 2016.

PORTAL BRASIL. Estudo do IPEA analisa presença de negros no serviço público. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/02/estudo-do-ipea-analisa-presenca-de-negros-no-servico-publico>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

PORTAL BRASIL. Funcionalismo público não reflete diversidade do povo brasileiro. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/governo/2013/11/funcionalismo-publico-nao-reflete-diversidade-do-povo-brasileiro>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 19.482, de 12 de Dezembro de 1930. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19482-12-dezembro-1930-503018-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 24 de junho de 2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso em 25 de junho de 2017.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em 26 de junho de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 26 de junho de 2017.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandowski na ADPF sobre cotas.** Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205890>>. Acesso em 25 de junho de 2017.

GESTÃO AMBIENTAL SUSTENTÁVEL: APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL CONFORME RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 15/06/2012

ARAUJO, ALINE GIURI

Aluna de Mestrado do Programa Engenharia e
Desenvolvimento Sustentável - PPGES
Universidade Federal do Espírito Santo
alinegiuri@hotmail.com

SILVA FILHO, GILSON

Professor Universidade Federal do Espírito Santo
www.ufes.br
silva.filho.gilson@gmail.com

RESUMO

Na busca por melhores condições de vida, a sociedade tem passado por transformações, as quais têm possibilitado o desenvolvimento tecnológico, gerando uma exploração cada vez maior dos recursos naturais. A atual crise ambiental emana dessas transformações bruscas decorrentes da apropriação do ambiente pelo ser humano. Neste cenário, que surge a Educação Ambiental, como proposta e perspectiva de formação de um novo agir social, moral e ético. O objetivo desse trabalho é analisar na perspectiva da sustentabilidade a Educação Ambiental, conforme determina a Resolução nº 2, de 15/06/12, do Conselho Nacional de Educação. Para compreensão do tema proposto, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os temas Educação Ambiental, Gestão Ambiental Sustentável e Interdisciplinaridade. A pesquisa será realizada através de consultas a periódicos indexados na base de dados do: Portal Periódicos Capes e Scielo, também nos sites do Planalto, do Ministério da Educação - INEP.

Palavras chaves: Educação Ambiental; Gestão Ambiental Sustentável; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In the search for better living conditions, society has undergone transformations, which have enabled the technological development, generating a greater exploitation of natural resources. The current environmental crisis emanates from these abrupt changes resulting from the appropriation of the environment by the human being. In this scenario, Environmental Education arises as a proposal and perspective for the formation of a new social, moral and ethical action. The objective of this work is to analyze the Environmental Education in the perspective of sustainability, as determined by Resolution no. 2, of 06/15/12, of the National Education Council. To understand the proposed theme, a bibliographical research was carried out on the topics Environmental Education, Sustainable Environmental Management and Interdisciplinarity. The research will be carried out through periodic queries indexed in the database of the Portal Periódicos Capes and Scielo, also in the sites of Planalto, of the Ministry of Education - INEP.

Keywords: Environmental Education; Sustainable Environmental Management; Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Atualmente os sistemas socioecológicos enfrentam diversas experiências negativas como a degradação dos ecossistemas, exploração em grande escala de recursos naturais, mudanças climáticas e desigualdade social, que estão afetando, diretamente, o desenvolvimento sustentável da sociedade. A diversidade ecológica está ameaçada pela atual mudança global (LANG *et al.*, 2012).

A questão ambiental estabelece a busca de novas maneiras de pensar e agir, individual e coletivamente, para a sociedade. Os modelos estabelecidos de produção de bens, para suprir necessidades do homem e relações sociais, não deveriam disseminar tantas desigualdades e exclusão social, e, sim, garantir a sustentabilidade ecológica (WOLKMER; PAULITSCH, 2011). Para isso, é necessária a mudança de valores e comportamento, no qual ganham destaque a Educação Ambiental.

A lei que define a Política Nacional de Educação Ambiental define em seu art. 1º:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Teixeira e outros (2016) afirma que é de grande relevância trabalhar questões ambientais na escola, pois os alunos, sujeitos em processo de formação intelectual, moral, étnico e social são estimulados a refletirem criticamente sobre o seu papel na sociedade e a importância do cuidado com o meio ambiente e dizendo que:

Desse modo, surge a Educação Ambiental como ferramenta teórica e prática para o enfrentamento da crise ambiental e sensibilização dos alunos quanto à importância da conservação da natureza. A Educação Ambiental corresponde à educação participativa e dialógica que promove a conscientização ambiental e a reflexão crítica dos indivíduos, bem como se desenvolve para a mudança de mentalidade e transformação da realidade vivenciada, por meio da promoção de atitudes solidárias e respeitadas com a natureza e com os indivíduos (TEIXEIRA *et al.*, 2016, p.32).

A Educação Ambiental foi introduzida no Brasil como medida socioeducativa para melhoria da qualidade ambiental por meio da lei 4.771 de 15/07/1965 (Código Florestal Brasileiro), e passou a fazer parte das ações do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama), criado pela lei 6.938 de 31/08/1981, formado pelos órgãos e entidades da União, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios responsáveis pela proteção, melhoria e recuperação da qualidade ambiental no Brasil (BRASIL, 1981). Com a promulgação da Constituição da República Federativa em 1988, foi inserido um adendo especial sobre meio ambiente, no capítulo VI, e um item específico sobre a Educação Ambiental que diz: “Cabe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988 [online]).

Com base na carta magna de 1988, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, uma parceria do Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, através da Lei 9.795, de 27/04/1999, regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25/06/02, instituindo, assim, as diretrizes e princípios da Educação Ambiental no Brasil. Em 2012, através da Resolução nº 2, de 15/06/12, o Conselho Nacional de

Educação, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior.

A Educação Ambiental pode ser uma ferramenta para promoção da transformação cultural e a superação da crise ambiental e civilizatória que vivemos?

Portanto, este trabalho visa avaliar a Educação Ambiental, como ferramenta de gestão sustentável, de forma a atender a Resolução nº 2, de 15/06/12, do Conselho Nacional de Educação.

REVISÃO DE LITERATURA

Para compreensão do tema proposto, será realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os temas Educação Ambiental e Gestão Ambiental Sustentável e Interdisciplinaridade. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p.166) a bibliografia adequada “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizam suficientemente”.

A pesquisa bibliográfica visa analisar a legislação referente ao tema proposto, bem como buscar exemplos de práticas de gestão pedagógicas e de educação ambiental. A bibliografia pesquisada terá como base, principalmente, as publicações dos últimos dez anos.

A pesquisa será realizada através de consulta a periódicos indexados na base de dados do: Portal Periódicos Capes; Scielo; Isi Web; Elsevier; Lilacs; Medline; Wiley Online Library; além de consultas aos sites do Planalto.

Na verificação da pesquisa serão utilizados os seguintes descritores: 1. Educação Ambiental; 2. Direito Ambiental; 3. Projeto pedagógico Ambiental; 4. Gestão Pedagógica Ambiental; 5. Sustentabilidade Ambiental; 6. Sistema de gestão ambiental. Os seis descritores serão utilizados nos idiomas português e inglês.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012). Não é simples conceituar Educação Ambiental, vejamos o que nos expõe Fiorillo (2011):

Educar ambientalmente significa: a) reduzir os custos ambientais, à medida que a população atuará como guardião do meio ambiente; b) efetivar o princípio da prevenção; c) fixar a ideia de consciência ecológica, que buscará sempre a utilização de tecnologias limpas; d) incentivar a realização do princípio da solidariedade, no exato sentido perceberá que o meio ambiente é único, indivisível e de titulares indetermináveis, devendo ser justa e distributivamente acessível a todos; e) efetivar o princípio da participação entre outras finalidades (MADEIRA; MADEIRA; MADEIRA, 2013, p. 390, apud FIORILLO, 2011, p. 126).

A Educação Ambiental foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente

através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Essa definição é adotada no Brasil e pela maioria dos países membros da Organização das Nações Unidas - ONU (Dias, 2004).

Ainda, de acordo com Dias (2004), a Educação Ambiental, se caracteriza por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, o que significa que ao tratar de qualquer problema ambiental, deve-se considerar todas as dimensões.

Sendo assim, é necessária a implantação de um sistema de gestão ambiental nas escolas, podendo ser utilizado como uma ferramenta de governança para promover a educação para o desenvolvimento sustentável conforme proposto pela ONU, em uma abordagem interdisciplinar da Educação Ambiental é necessária (SOUSA *et al.*, 2016).

O surgimento da Educação Ambiental está diretamente ligado à criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1946, que, de modo geral, iniciou o debate em torno da educação, envolvendo governos e entidades da sociedade civil de todo mundo. Tais debates foram intensificados na década de 60, por uma nova perspectiva de discussão dos temas ambientais (BARBIERI; SILVA, 2011).

A UNESCO é responsável pela coordenação da cooperação internacional em educação, ciência, cultura e comunicação. Fortalece os laços entre nações e sociedades e mobiliza o público em geral para que cada criança e cidadão:

- tem acesso a uma educação de qualidade; Um direito humano básico e um pré-requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável;
- pode crescer e viver em um ambiente cultural rico em diversidade e diálogo, onde o patrimônio serve de ponte entre gerações e povos;
- pode beneficiar plenamente dos avanços científicos;
- e pode desfrutar de plena liberdade de expressão; A base da democracia, do desenvolvimento e da dignidade humana (UNESCO, 2017c [online]).

Em uma das iniciativas da UNESCO, a Conferência sobre a Biosfera, realizada em Paris, em 1968, foi criado o programa Homem e Biosfera (MaB, do inglês *Man and the Biosphere*), com objetivo de ampliar os entendimentos da relação entre os humanos e o meio ambiente, e divulgar o conhecimento, as práticas e os valores humanos para implantação das relações entre as populações e o meio ambiente em todo o planeta. Podemos, inclusive, considerar essa conferência como marco inicial do movimento pelo desenvolvimento sustentável. Ainda na década de 60, outros órgãos da ONU assumiram os debates, como a Assembleia Geral da ONU (1966) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), porém, a UNESCO continuou contribuindo para esse movimento nos campos da educação e cultura, suas áreas de atuação específica (BARBIERI; SILVA, 2011).

Em 1977, a UNESCO organizou a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi (antiga União Soviética). Muitos países, até os dias de hoje, utilizam os objetivos, princípios e estratégias de Educação Ambiental originados da conferência. O objetivo principal discutido no evento não é fácil de ser alcançado, pois entende a Educação Ambiental guiada por uma abordagem integrada e interdisciplinar com o objetivo de proporcionar uma percepção da totalidade e complexidade do

meio ambiente, sendo necessária uma reorientação das práticas pedagógicas em sua totalidade (OBARA *et al.*, 2015).

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco-92), realizada no Rio de Janeiro, em 1992, marcou os debates sobre questões ambientais de forma global, destacando a importância dos Estados para proporcionar aos seus cidadãos acesso ao conhecimento ambiental, e que todos participem de forma efetiva na tomada de decisões sobre o desenvolvimento sustentável (DIAS, 2004).

Na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento foi apresentado um instrumento de planejamento participativo - A Agenda 21, que reforçou a necessidade de envolver não só as autoridades públicas ou o governo, mas, também, a sociedade civil na gestão de um determinado território, município, estado (OBARA *et al.*, 2015).

Todos os eventos influenciaram numerosos países na organização de reuniões e conferências nacionais e locais e na criação e consolidação de políticas voltadas para o desenvolvimento da Educação Ambiental ou até Educação para o Desenvolvimento Sustentável. No Brasil, as ações desenvolvidas foram a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1984, da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA), a fim de promover reflexões e ações para a implementação da Educação Ambiental no país. Em 1992, houve a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), com objetivo de expandir o diálogo e o intercâmbio de experiências entre educadores. Ministério da Educação, em 1997, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação elementar e secundária, que recomenda trabalhar o meio ambiente de forma transversal, ou seja, por todos os assuntos da educação básica, sugerindo também o enfoque interdisciplinar. Após foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, formalizando e legitimando a Educação Ambiental como política pública no Brasil (OBARA *et al.*, 2015).

Assim, as discussões sobre a temática Educação Ambiental perpetuam até a atualidade, pois a interferência humana no ambiente é inerente à própria condição de vida dos indivíduos. O problema está na forma como se pratica essa interferência, por isso a relevância da Educação Ambiental como instrumento para melhorar a relação do homem com seu habitat (DUARTE *et al.*, 2015).

Jacobi (2003) afirma que o principal eixo de atuação da Educação Ambiental é a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consolida ao criar novas atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos.

De tal modo, o ambiente, sendo um capital social democrático e coletivo, como propriedade comum, tem as características da organização social, como redes, normas e confiança social que facilite a coordenação e a cooperação em benefício mútuo, incluindo envolvimento voluntário, diversidade de amizades, confiança e valores compartilhados, compreensão e normas sociais em nossa análise. (KRASNY; DELIA; 2014, apud PUTNAM, 1995, p. 67). Seguindo essa óptica, por analogia temos a Educação Ambiental como aprendizagem social, onde temos um processo pelo qual as interações das partes interessadas vão além da participação, é a ação que provoca mudanças de

políticas ou de processos colaborativos entre as partes interessadas visando abordar questões de gerenciamento em sistemas complexos. Krasny e Delia (2014) consideram a aprendizagem social e o capital social, juntamente com a ação compartilhada, como evidência do processo de educação e é importante o envolvimento dos alunos nesse processo.

A Educação Ambiental, além disso, desempenha um papel fundamental, a fim de proporcionar acesso a diversos atores sociais, por meio da educação formal (instituições de ensino), como as não-formais (associações, comunidades, empresas entre outros), gerando processos, conhecimento, discussões, valores, leis e instrumentos de gestão de recursos, com o objetivo de construir uma visão mais crítica, ética e participativa (OBARA *et al.*, 2015).

Vejamos que as práticas educativas são concebidas e estruturadas em torno de problemas concretos que acontecem no cotidiano, visto que a Educação Ambiental objetiva transformar a realidade social, econômica e ambiental (DUARTE *et al.*, 2015). A Educação Ambiental é um processo de aprendizagem ativa em que indivíduos e os grupos alcançam conhecimento, compreensão e habilidades fundamentais para ações decisivas, motivadas, responsáveis e coletivas. Ação para alcançar e manter o equilíbrio ambiental dinâmico (SRBINOVSKIA; ISMAILIA; ZENKIA, 2014).

Os autores seguem afirmando que o comportamento ambientalmente responsável é afetado por vários fatores. A motivação dos alunos para aprender sobre o meio ambiente é importante, mas ao citar Vucenov (1982), afirma que a motivação está estreitamente ligada com a compreensão da necessidade, bem como o propósito do material educacional, sendo condição fundamental para um processo de aprendizagem eficiente (SRBINOVSKIA; ISMAILIA; ZENKIA, 2014).

A Declaração de Tbilisi (1977) aponta os princípios e diretrizes para Educação Ambiental a nível global e atribui grande importância ao ambiente pré-escolar, como a educação para o meio ambiente como primeira formulação (BOUROTZOGLU; EMMANOULOUUDIS; GEORGOPOULOS, 2016).

Os princípios e objetivos encontrados na legislação nacional, já vêm sendo discutidos pelos autores, conforme verifica Bourotzoglou; Emmanouloudis; Georgopoulos (2016), ao citarem Lucas, A. M (1980), dizendo que a Educação Ambiental visa obter conhecimentos que contribuam para a percepção dos aspectos sociais, políticos, econômicos e fatores científicos que influenciam o funcionamento dos ecossistemas e a formação de conceitos, por meio dos quais as pessoas entendam o que está ocorrendo ao seu redor. Afirma que educação deve ocorrer também por causa do meio ambiente, para se desenvolverem atitudes e comportamentos que garantam a decisões e atuações no melhor interesse do meio ambiente (BOUROTZOGLU; EMMANOULOUUDIS; GEORGOPOULOS, 2016).

Os autores acreditam que a Educação Ambiental, deve ser baseada as experiências de vida, ainda, deve começar a partir dos primeiros anos da humanidade, criando experiências de vida nas crianças, que desempenham um papel importante ao desenvolverem atitudes positivas, valores e padrões comportamentais em um ambiente natural (BOUROTZOGLU; EMMANOULOUUDIS; GEORGOPOULOS, 2016).

A Educação Ambiental está vinculada aos objetivos de proteção ao meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, pois é capaz de proporcionar o aumento da consciência pública, por meio da escola. As instituições de ensino possuem um papel transformador e educador, construindo modelos para a formação do pensamento sustentável crítico, adotando medidas que levam a uma gestão ambiental sustentável da própria instituição, bem como conceitos inovadores para a disseminação da consciência sustentável de toda a comunidade acadêmica (LARA, 2012).

A Educação Ambiental tem que ser integrada ao ensino e aprendizagem como parte essencial e prática da gestão ambiental. Os pilares do desenvolvimento sustentável estão fundamentados na educação para o desenvolvimento sustentável e os objetivos da Educação Ambiental estão alinhados a um sistema de gestão ambiental (SOUSA; RICHTER; RAATH, 2017).

A Educação Ambiental nas escolas voltada para a sustentabilidade ambiental

Chefes de Estado, representantes da ONU e da sociedade civil se reuniram em setembro de 2015, na 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, e adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que, segundo a UNESCO - Organização das Nações Unidas Educação, para a Ciência e para a Cultura (2017), representam uma agenda universal, audaciosa e sustentável. A UNESCO atuou diretamente nos trabalhos da Agenda de Educação 2030, por meio de orientação e apoio técnico no âmbito da agenda global dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, incluindo em um dos objetivos a educação (UNESCO, 2017a).

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Com o autossuficiente Objetivo 4, voltado para educação, e as metas a ele associadas, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reconhece que a educação é essencial para o sucesso de todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A educação está incluída, ainda, em objetivos de saúde, crescimento e emprego, consumo sustentável e produção, bem como de mudança climática (UNESCO, 2017a [online]).

A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou, em 2012, a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável para o período 2005-2014, para promover e estabelecer padrões de qualidade para a educação voltada para o desenvolvimento sustentável. Seu principal objetivo é o de integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem (UNESCO, 2017b).

O grande desafio da educação para o desenvolvimento sustentável é estimular mudanças de atitude e comportamento dos homens, uma vez que vivermos durante séculos sem nos preocupar com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, e agora temos que aprender a viver de forma sustentável (UNESCO, 2017b).

A Educação Ambiental vem como estratégia na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável, que demanda o compromisso do Estado e dos cidadãos para elaborar projetos nacionais, regionais e locais, onde a educação se defina por meio de um critério de sustentabilidade que corresponda ao potencial ecológico e aos valores culturais de cada região (TOALDO; MEYNE, 2013). Assim:

[...] uma educação capaz de gerar uma consciência e capacidades próprias para que as populações possam apropriar-se de seu ambiente como uma fonte de riqueza econômica, de prazer estético e de novos sentidos de civilização; de um novo mundo onde todos os indivíduos, as comunidades e as nações vivam irmanados em laços de solidariedade e harmonia com a natureza (TOALDO; MEYNE, 2013, p. 670).

A escola precisa ter como base a Educação Ambiental para promoção da educação para o desenvolvimento sustentável. Recomenda-se que a aprendizagem ambiental promova a aquisição de conhecimento, compreensão e desenvolvimento de habilidades, valores e competências de atitude sustentável (SOUSA *et al.*, 2016).

Há a necessidade de se multiplicarem as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à Educação Ambiental em uma perspectiva integradora, bem como à informação da sustentabilidade. A sociedade precisa se mais motivada e mobilizada para assumir um papel mais comprometido, capaz de questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa do governo na implementação de políticas de sustentabilidade e do desenvolvimento num contexto de crescente dificuldade na promoção da inclusão social (JACOBI, 2003).

O envolvimento público e a participação da sociedade oferecem o potencial de inovação, pois o indivíduo começa sozinho refletindo sobre seus próprios valores e toma a decisão de agir para mudar positivamente o seu próprio comportamento, que incentiva outros para fazer o mesmo (TOOMEY, 2016).

Para Hsueh (2013), a comunidade é o corpo coletivo importante nas atividades sociais e também uma unidade fundamental no desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento da comunidade em relação ao meio ambiente exige ações concretas de seus membros visando a proteção do mesmo (TOOMEY, 2016).

Falta muito para um diálogo integrado entre as dimensões da sustentabilidade: Economia, Sociedade e Meio ambiente. É preciso de alguma forma começar, pois, toda mudança cultural é lenta, mas em se tratando da Educação Ambiental, o tempo precisa ser acelerado (WAAS *et al.*, 2014).

O envolvimento de atores da academia atuando em processos de pesquisa, com a finalidade de unir o melhor conhecimento científico disponível é aspecto fundamental da sustentabilidade. As abordagens de pesquisa transdisciplinares, baseadas na comunidade, interativas ou participativas são muitas vezes sugeridas como meios apropriados para atender tanto aos requisitos colocados pelos problemas do mundo real quanto aos objetivos da ciência da sustentabilidade como um campo científico transformacional (LANG *et al.*, 2012).

Outro ponto importante para aplicação da Educação Ambiental visando a sustentabilidade nas escolas é a formação e entendimento dos professores sobre o tema. Na Polônia, em uma pesquisa sobre o contexto de desenvolvimento sustentável, com especial atenção ao processo de implementação Educação para o Desenvolvimento Sustentável entre os professores do ensino secundário, verificou-se que ações adequadas em relação sustentável ainda não chegaram (ŚWITAŁA, 2015).

As seguintes questões de pesquisa foram levantadas no processo de pesquisa (ŚWITAŁA, 2015, p. 128):

1. como fazer Professores do ensino secundário na Polônia e na Letônia entendem o conceito de valor?
2. que valores, em sua opinião, são os mais importantes do ponto de vista De desenvolvimento social?
3. como os professores das escolas polacas e letãs entendem O conceito de desenvolvimento sustentável?
4. quais valores são os mais importantes No contexto do desenvolvimento sustentável?
5. como os professores poloneses e letões nutrem Valores ou como eles organizam o processo didático para alcançar esses valores específicos? (ŚWITAŁA, 2015, p. 128):

Os resultados alcançados mostraram que a compreensão dos valores como normas e princípios que regulam a vida social ainda não foram absorvidos, a escolha dos entrevistados foi por bens materiais e não materiais (ŚWITAŁA, 2015).

Um bom exemplo da aplicação de práticas pedagógicas ambientais diversificadas nas escolas é a de professores trabalhando as mudanças do sistema climático promovendo jogos pedagógicos. Os jogos pedagógicos são uma opção estimulante e podem ser colocados em prática no dia a dia da escola tendo por base o rigor científico do tema. A prática pedagógica utilizada gerou maior interesse pela temática (MOÇO; VENTURA; MALHEIRO, 2016).

Em Taiwan, devido ao problema das emissões de carbono em alto nível, foi promovido entre as comunidades treinamento de proteção ambiental para seus residentes. Além disso, para aumentar a conscientização da proteção ambiental, professores e alunos das escolas de todos os níveis em Taiwan são obrigados a receber educação sobre proteção ambiental (HSUEH, 2013).

O curso da educação em proteção ambiental promovido em Taiwan tem como objetivo promover a conscientização dos moradores da comunidade sobre a importância da proteção ao meio ambiente e colaborar para que a comunidade alcance o desenvolvimento sustentável. Taiwan, a longo prazo, promoverá a conscientização sobre proteção ambiental e de um estilo de vida com baixa emissão de carbono através da educação, objetivando a proteção ambiental, que é importante para o futuro local (HSUEH, 2013).

Com as práticas sustentáveis nas escolas, verifica-se que os valores ambientais, promovidos por meio da Educação Ambiental, podem despertar nos indivíduos um potencial transformador, permitindo que este contribua para um mundo mais ético e sustentável (PONTES *et al.*, 2017).

Ocorre que, segundo Campos e Carvalho (2015) citando Layrargues (2002), para a Educação Ambiental ser efetiva, temos que mudar o modelo tradicional de Educação Ambiental, pois o mesmo não entende a problemática ambiental como um desajuste do funcionamento das sociedades contemporâneas e acabam confinados pelos limites que impõem a mesma lógica do sistema no qual estão inseridos. Não adianta, por exemplo, discutir o destino de resíduos, tema recorrente nas práticas educativo-ambientais, se não pensarmos o consumismo, da obsolescência programada e da criação de demandas artificiais no capitalismo.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Em 1999, foi promulgada a Lei 9.795, que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui Política Nacional de Educação Ambiental. Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à Educação Ambiental, que a legislação define como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999 [online]).

A Política Nacional de Educação Ambiental estabelece que a Educação Ambiental é um componente curricular essencial e permanente da educação nacional, e deve estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 1999). A legislação brasileira estipulou princípios básicos a serem seguidos referentes a Educação Ambiental, os quais:

- I. o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II. a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III. o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV. a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- V. a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VI. a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VII. o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural (BRASIL, 1999 [online]).

A Educação Ambiental objetiva, além de outros, o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos e o estímulo à participação individual e coletiva, contínua e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 1999).

É importante salientar, que a Política Nacional de Educação Ambiental possui atividades a serem desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, não sendo apenas de responsabilidade dos órgãos governamentais educacionais, pois contam com os órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em ambiental (BRASIL, 1999).

Diretrizes Curriculares Nacionais

Ao final da Conferência de Tbilisi, promovida pela UNESCO, foi originado um documento em que a interdisciplinaridade é reforçada como um dos princípios básicos da Educação Ambiental, afirmando que:

[...] a educação ambiental não é uma matéria suplementar que se soma aos programas existentes, exige a interdisciplinaridade, quer dizer, uma cooperação entre as disciplinas tradicionais, indispensável para poder se perceber a complexidade dos problemas do meio ambiente e formular sua solução (PEREIRA, 2014, apud UNESCO, 1980).

Sobre isso, afirma Pereira (2014), que no âmbito do sistema escolar, a Educação Ambiental não poderia ser assumida como atividade extra ou adicional, todavia a educação tem que ser integrante dos currículos escolares que, para ser realizada de modo a permitir uma visão complexa e integrada do ambiente e dos problemas que o acometem, deveria ser abordada de forma cooperativa pelas diversas disciplinas do currículo escolar (PEREIRA, 2014).

Nesse sentido, no Brasil foi emitido pelo antigo Conselho Federal de Educação o Parecer 226/87, reforçando a urgência da formação de uma consciência pública direcionada para a preservação da qualidade ambiental e destacando que a Educação Ambiental deve ser iniciada por meio da escola, numa abordagem interdisciplinar, levando a população a um posicionamento em relação a fenômenos ou circunstâncias do ambiente.

No ano de 1988, a Constituição Federal Brasileira, no inciso VI, do § 1º, do artigo 225, que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, estabelecendo que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural (BRASIL, 1996). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciou-se uma nova etapa de reformas legislativas que tiveram como objetivo regulamentar toda a educação nacional (PEREIRA, 2014).

Nesse contexto, no ano de 1996, o Ministério da Educação, criou os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o ensino fundamental. Tal trabalho teve preocupação com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Em 1999, por meio da Lei nº 9.795, foi estabelecida a Educação Ambiental e instituída a Política Nacional de Educação Ambiental, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 1999).

Tal lei estabeleceu a Educação Ambiental a ser desenvolvida na educação escolar, no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, englobando a educação básica, a educação superior, a educação especial; a educação profissional e a educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999).

Assim, após toda evolução legislativa nacional, e com o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental, frente a atual conjuntura

nacional e mundial, com as preocupações de mudanças climáticas, de degradação da natureza, de redução da biodiversidade, dos riscos socioambientais locais e globais, e das necessidades planetárias, o Ministério da Educação estabeleceu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, por meio da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 (BRASIL, 2012).

Um dos objetivos trazidos pela Resolução 02 é “estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino” (BRASIL, 2012). Com o proposto, a Educação Ambiental busca à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído. E deve ser construída com responsabilidade cidadã, na harmonia das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2012).

A Educação Ambiental deve assumir a prática educativa, como forma articulada e interdependente e deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012).

Baseada em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, constituídas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos, a Resolução nº 02/2012 do CNE estabeleceu como princípios da Educação Ambiental:

- I. totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II. interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III. pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV. vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V. articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI. respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária (BRASIL, 2012 [online]).

Pereira (2014), ao citar Leff (2001, p. 211), diz “O saber ambiental introduz um novo campo de nexos interdisciplinares entre as ciências e um diálogo de saberes; trata-se da hibridização entre uma ciência objetivadora e um saber que condensa os sentidos que têm se forjado no ser ao longo do tempo”.

Segue afirmando a Educação Ambiental discute o ambiente, por processos de diferentes ordens, os quais foram fragmentados e marginalizados pelas racionalidades técnica, econômica e científica da modernidade, e que o saber ambiental conota esses saberes e abre espaço para integralização dos mesmos, que ocorrem por meio da inter e

transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade seria a integração de métodos e conceitos de diferentes disciplinas, já a multidisciplinaridade é justaposição de disciplinas, em mútua colaboração ou não (PEREIRA, 2014).

Mais uma vez citando Leff (2001, p. 171), Pereira (2014) entende a interdisciplinaridade como instrumento que "(...) busca construir uma realidade multifacetária, porém homogênea, cujas perspectivas são o reflexo das luzes que sobre ela projetam os diferentes enfoques disciplinares" representando a "(...) convergência de um conjunto de visões parciais que se integram organicamente como um código de objetos-signos do saber". Destaca que a perspectiva interdisciplinar representa mais que uma mera somatória das ciências e seus respectivos saberes, correspondendo a uma "(...) seleção de variáveis e dimensões significativas para apreender uma problemática a partir dos enfoques de diferentes disciplinas (...)" (PEREIRA, 2014, apud LEFF, 2001, p.95).

O desenvolvimento da Educação Ambiental focando plenamente a interdisciplinaridade traz consigo a possibilidade de compreensão dos aspectos ambientais a partir de uma metodologia que se desenvolve de modo integral e coletivo. A Educação Ambiental interdisciplinar busca o entendimento da complexidade natural do ambiente e do ser humano em suas relações recíprocas, que resultam interligação entre aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais (PEREIRA, 2014).

Evidenciando os objetivos deste trabalho, a Educação Ambiental nas instituições de ensino devem contemplar, principalmente, uma abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas, bem como o pensamento crítico-reflexivo por meio de estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, dando valor a participação, a colaboração e a responsabilidade da comunidade educacional, e o estímulo à construção de instituições de ensino que busquem se espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que a Educação ambiental tem um papel de grande relevância para multiplicação de cultura e valores de sustentabilidade. Mesmo com toda legislação de proteção ao meio ambiente vigente no país, é necessário haver uma grande mudança cultural, que tenha como base princípios socioambientais.

A abordagem da Educação Ambiental no âmbito escolar deve acontecer em uma perspectiva interdisciplinar, priorizando o componente político-ideológico da questão ambiental. Os aspectos históricos, geográficos, políticos, filosóficos, sociais, culturais, e, ainda, regionais, devem estar inseridos nos projetos e práticas educacionais, conforme preconiza a legislação.

Portanto, a Educação Ambiental pode ser uma ferramenta de gestão ambiental sustentável para promoção da transformação cultural e a superação da crise ambiental que vivemos.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM, Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, n. 3, São Paulo, SP. Maio/Jun. 2011. BOUROTZOGLU, E.; EMMANOULOU, D.; GEORGOPOULOS, A.. A

Pedagogical Dimension to the Technocratic Problem of Water Management: Preschool Teacher Beliefs and Attitudes Towards Teaching Water Science and Sustainable Management of Water in the Context of Environmental Education. **Journal of Engineering Science and Technology**. Vol. 9, pp.129-137. Mai. 2016. BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**: estabelece os princípios da política nacional do meio ambiente. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei 6938, de 31 de agosto de 1981**. Política Nacional do Meio Ambiente, seus Fins e Mecanismos de Formulação e Aplicação, e dá outras Providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 02 set 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 12 dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abr 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CAMPOS, M ; CARVALHO, A. Desafios emergentes na ação educativo-ambiental: uma experiência de educação infantil de Curitiba-PR. **Holos**. v. 31, p.119-129, 2015. DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DUARTE, R. G.; BASTOS, A. T.; OLIVEIRA, F. C.; SENA, A. P. A Educação

Ambiental na convivência com o seminário: Ações desenvolvidas pela Secretaria do Estado do Ceará. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade: GeAS**, v. 4, pp.17-29, , 2015.

HSUEH, S-L. A Fuzzy Logic Enhanced Environmental Protection Education Model for Policies Decision Support In Green Community Development. **The Scientific Word Journal**. 2013.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas On Line**. São Paulo. n. 118, Mar. 2003. KRASNY, M. E.; DELIA, J. Campus sustainability and natural area stewardship: student involvement in adaptive comanagement. **Ecology and Society**, v. 19, n. 3, p.1- 10. 2014.

LANG, D. J.; WIEK, A.; BERGMANN, M.; STAUFFACHER, M.; MARTENS, P.;

MOLL, P.; THOMAS, C. J. Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. **Sustainability Science**, v. 7, p. 25-43. 2012. LARA, Pedro Túlio de Resende. Sustentabilidade em instituições de Ensino Superior. **Monografias Ambientais – REMOA/UFSM**. v. 7, n. 7, p. 1646-1656, mar-jun. 2012. MADEIRA J. C.; MADEIRA C. G.; MADEIRA S. D. A Educação Ambiental enquanto um direito humano e fundamental: uma análise da experiência constitucional brasileira. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. v.8, p.368-378, abril-2013. MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MOÇO, S.; VENTURA, J. MALHEIRO, M.. Alterações climáticas e educação ambiental – ferramenta pedagógica para a prática. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território** **Revista de Geografia e Ordenamento do Território**. p. 233-240, dez. 2016.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006.

OBARA, A. T.; KOVALSKI, M. L.; REGINA, V. B.; RIVA, P. B.; HIDALGO, M. R.;

GALVÃO, C. B. ; TAKAHASHI, B. T.. Environmental edcation for sustainable management of the basins of the rivers Pirapó, Paranapanema III and Parapanema IV. **Brazilian Journal of Biology**, v. 75, p. 137-147, 2015.

PEREIRA, F. A. Educação Ambiental e Interdisciplinaridade: Avanços e retrocessos. **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium**. v. 5. p. 575-594, 2014.

PONTES T. B.; HOFFMANN M.; SANTOS, G. C.S.; ALPANDE G. G.. A Educação Ambiental e os insetos: aprendizado interativo nas escolas públicas de Campos dos Goytacazes – RJ. **Revista UniVap**. v. 22. Abr. 2017.

SOUSA, E; QUINTINO, V; PALHAS,J; RODRIGUES A. M.; TEIXEIRA, J. Can Environmental Education Actions Change PublicAttitudes? Na Example Using the Pond Habitat and Associate Biodiversitv. **PLoS ONE**, v.11, p. 0154440, 2016. SOUSA, L. O., RICHTER W.; RAATH S, Sustainable Environmental Management Indicators in South African Primary. **Sustainability (basel)**. South Africa, mai, 2017. SRBINOVSKIA M.; ISMAILIA M.; ZENKIA V. Didactic Preconditions for Environmental Education in the Macedonian Secondary Schools Mile. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 116, p. 88-94, fev. 2014.

ŚWITAŁA, E. Teacher´s Values Relates to Sustainable Development in Polish and Latvian Secondary Schools. **Discourse and Communication for Sustainable Education**. v. 6. jan. 2015.

TEIXEIRA, N.; MOURA, P.; COELHO, F.; MEIRELES, Práticas de Educação Ambiental e Sustentabilidade Aplicadas a Formação da Cidadania. **Revista Geográfica Acadêmica**. Roraima, v.10, n.2, p. 30-40, 2016.

TOALDO, A. M.; MEYNE, L. S. Educação Ambiental como instrumento para concretização do desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**. v. 8, p. 661-673, abr 2013.

TOOMEY, A. H. What happens at the gap between knowledge and practice? Spaces of encounter and misencounter between environmental scientists and local people. **Ecology and Society**, v. 21, n. 2, 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Educação, para a Ciência e para a Cultura. A UNESCO e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. [SITE] 2017. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/post-2015-development-agenda/unesco-and-sustainable-development-goals/sustainable-development-goals-for-education/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Educação, para a Ciência e para a Cultura. 2005-2014 - Década das Nações Unidas de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. [SITE] 2017. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2005-2014-the-united-nations-decade-of-education-for-sustainable-development/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Educação, para a Ciência e para a Cultura 2017. [SITE] 2017. Disponível em: <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

WAAS, T.; HUGÉ, J.; BLOCK, T.; WRIGHT, T.; BENITEZ-CAPISTROS, F.;

VERBRUGGEN, A. Sustainability Assessment and Indicators: Tools in a Decision-Making Strategy for Sustainable Development. **Sustainability**. v. 6, n. 9, p. 5512-5534, ago. 2014.

WOLKMER, M. F. S.; PAULITSCH, N. S. Ética Ambiental e Crise Ecológica: reflexões necessárias em busca da sustentabilidade. **Veredas do Direito**. Belo Horizonte. v.8, n.16, p.211-233, jul./dez. 2011.

O DIREITO À PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Paula Márcia Seabra de Sousa

*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem-UENF/CCH - FAPERJ
paulamseabra@yahoo.com.br*

Gerson Tavares do Carmo

*Professor do Programa de Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem UENF
gtavares33@gmail.com*

Resumo

A presente pesquisa estuda o acesso e a permanência na educação de adolescentes que, muitas vezes, não são reconhecidos como sujeitos de direito, amparados pelo princípio da dignidade humana, por estarem em conflito com a lei. O objetivo geral deste trabalho é identificar e analisar os significados que os jovens, em conflito com a lei e que cumprem medida socioeducativa de internação, dão à educação e se existe possibilidade concreta para que os mesmos permaneçam na escola. Todavia, o objetivo da primeira etapa dessa pesquisa é fazer um levantamento histórico das legislações que favoreceram o constructo do imaginário social atual em relação aos adolescentes em conflito com a lei, para assim compreendermos e refletirmos

sobre os preconceitos e estigmas em relação a esses autores sociais. A metodologia utilizada, nessa primeira etapa, será a Revisão de Literatura. Historicamente os investimentos de recursos públicos em presídios e instituições de acolhimento são escassos e descontínuos. O viés repressor/vingativo de suas ações precisa ser suprimido para que se possa, por meio de um caminho pedagógico, oferecer projetos de vida aos adolescentes em conflito com a lei, levando em consideração um acompanhamento humanizado, educativo e promotor de potencialidades positivas e saudáveis.

Palavras-chave: Direito; Educação; Jovens em Conflito com a Lei.

Introdução

A presente pesquisa situa-se no âmbito da Psicologia Jurídica e do Direito à Educação. Deseja-se lançar um olhar sobre o direito de permanência à educação de adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa em Campos dos Goytacazes, localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro.

A clareza de que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem seus direitos fundamentais – à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária – é um fator muito importante e essencial para a efetividade dessas garantias legais. Tais direitos foram reconhecidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e incorporados pelo artigo 227 da “CF/88”, combinados com os artigos 3º e 4º do Estatuto da Criança e Adolescente de 1990.

Entende-se que a educação integra o rol dos Determinantes Sociais de Saúde (DSS)¹ e que por isso age diretamente no estado de saúde do ser humano. Por isso, tendo ela se tornado uma garantia constitucional, não restam dúvidas, que houve uma conquista social.

No entanto, tendo a educação uma importância para o desenvolvimento do sujeito, sendo ela uma garantia constitucional, por que ainda muitos jovens, além de não possuírem um acesso, muitas vezes estando na escola, não permanecem nesse espaço? A responsabilidade é de quem não permanece ou daquele que não busca oferecer meios para que o estudante permaneça? Qual a resposta que estamos encontrando em nossa sociedade, a mais cômoda ou a mais próxima da realidade?

A proposta desta pesquisa é refletir sobre a permanência na educação de sujeitos que, de alguma forma, vivem à margem da sociedade, ou não são reconhecidos como sujeitos de direito amparados pelo princípio da dignidade humana por estarem em conflito com a lei. Pretende-se desenvolver este estudo com adolescentes que cumprem

medida socioeducativa de restrição de liberdade em uma das unidades de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas - DEGASE, mas que permanecem com o direito de acesso e permanência à educação. Temos como meta compreender como essa realidade é enfrentada dentro do município de Campos dos Goytacazes e refletir sobre qual é o sentido de permanecer na escola para esses adolescentes.

O objetivo geral do estudo é analisar os significados que os jovens em conflito com a lei e que cumprem medidas socioeducativas dão à educação e se existe possibilidade concreta para que eles permaneçam na escola mesmo estando cumprindo uma medida de internação, restritiva de liberdade. Todavia, o objetivo da primeira etapa dessa pesquisa é fazer um levantamento histórico das legislações que favoreceram o constructo do imaginário social atual em relação aos adolescentes em conflito com a lei, para assim compreendermos e refletirmos sobre os preconceitos e estigmas em relação a esses autores sociais.

Metodologia

Este estudo pretende fazer uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa. A pesquisa de campo deste estudo será realizada no Centro de Socioeducação Professora Marlene Henrique Alves, localizado na Estrada Campos x São Fidélis, na RJ 158, no Km 53, localidade de Itereré, Campos dos Goytacazes. Os sujeitos de pesquisa serão os adolescentes em conflito com a lei e que estão cumprindo a Medida Socioeducativa de internação.

A fim de atingir os objetivos desta pesquisa, selecionaremos como instrumento a técnica de grupo focal e as entrevistas semiestruturadas. Após as transcrições das gravações, elas serão analisadas pela técnica da análise de conteúdos (BARDIN, 2009), respeitando as três etapas desse processo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados - inferência e interpretação. Utilizaremos como técnica

¹ A Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS) pontua que os DSS são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população. A comissão homônima da Organização Mundial da Saúde (OMS) adota uma definição mais curta, segundo a qual os DSS são as condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham. In: BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77- 93, abril, 2007.

complementar a análise de conteúdo a Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 2004), para alcançarmos um maior significado das falas dos entrevistados.

No entanto, para alcançarmos essas metas, primeiro fizemos uma revisão de literatura, com um percurso histórico sobre o tratamento dado aos adolescentes ao longo da construção social, com o objetivo de percebermos os estigmas e preconceitos inseridos em nossa sociedade e como eles se formaram. Assim, poderemos melhor debater, em uma segunda etapa, as realidades encontradas no campo da pesquisa. Ressalta-se que esse artigo trata-se da primeira etapa da dissertação da autora.

Resultados e Discussão

Realizamos algumas visitas de reconhecimento do campo de pesquisa, onde dialogamos com alguns agentes do DEGASE e o diretor do Centro. Obtivemos a informação de que, no momento, há em média 240 adolescentes internos na unidade do DEGASE de Campos - onde se tem espaço para 80 - e que, devido a essa superlotação, nem todos frequentam a escola.

O Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 - ECA - define como adolescente em conflito com a lei aquele que se encontra na faixa etária que compõe a adolescência e comete ato infracional (COELHO; ROSA, 2013). Costa (2006, p. 16) expõe as categorias jurídicas em que um adolescente pode ser considerado infrator: "a) violou dispositivos legais que caracterizavam crime ou contravenção; b) foi-lhe atribuído ou imputado cometimento de um ato infracional; c) após o devido processo, com respeito estrito às garantias, ele foi considerado responsável".

Os adolescentes em conflito com a lei, geralmente, são sujeitos que se encontram também em situação de grande vulnerabilidade social, tendo a maioria o seguinte perfil: "[...] usuários de drogas, com baixa escolarização, residência em bairros/comunidades de classe baixa, renda familiar precária, além da ausência de uma rede familiar de apoio" (COELHO; ROSA, 2013, p. 164). Pode-se perceber a existência de uma possível falha na proteção por parte do Estado, sociedade e família.

O olhar sobre as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social carrega grandes preconceitos e paradigmas construídos socialmente ao longo da história. Por isso, para melhor compreender esses sujeitos sociais e fundamentar a presente pesquisa, necessário se faz um levantamento histórico, pois como lembra Frigotto (2009) o presente não explica o presente.

No Brasil Colônia prevalecia a regra do respeito total ao pai, autoridade máxima, que tinha o direito de punir o filho para educá-lo. Era garantida, inclusive, a isenção de qualquer culpa do pai se o filho viesse a sofrer lesões ou falecer em virtude do castigo aplicado. Tal situação está arraigada em nossa cultura até os dias atuais, visto que a violência contra crianças e adolescentes sempre esteve muito vinculada ao processo "educativo".

O Estado, por meio da Igreja, em 1551 fundou a primeira casa de recolhimento de crianças no Brasil. Os Jesuítas buscavam separar e isolar os meninos indígenas, filhos de mestiços e órfãos de Portugal, que eram influenciados negativamente pelos pais por suas condutas "bárbaras".

Esses primeiros abrigos eram chamados de Casas de Muchachos, e tinham a função de ensinar os princípios morais da educação portuguesa, como também ajudar nas pregações cristãs, servindo de intérpretes para os jesuítas (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011). Esse foi o início da política de recolhimento no Brasil.

No século XVIII, o Brasil exportou da Europa a Roda dos Expostos, uma das mais duradouras instituições de assistência à infância, mantidas pelas Santas Casas de Misericórdia. Nessa época havia muito abandono de crianças nas portas das Igrejas, nas residências e até mesmo pelas ruas. Geralmente eram crianças consideradas ilegítimas ou filhos de escravos. Entidades assistencialistas foram fundadas com a proposta de atender essas necessidades sociais, passando a adotar práticas de caridade ou medidas higienistas.

O Código Criminal do Império do Brasil, Lei de 16 de dezembro de 1830, introduziu a inimputabilidade para os menores de 14 anos. Contudo, a lei também deu início ao exame de capacidade de discernimento. Nesse caso, se ficasse constatado que a pessoa entre 7 a 14 anos possuía condições de compreender o crime, poderia ser encaminhado para uma casa de correção e poderia permanecer por lá até seus 17 anos.

Prescrevia a lei em seu artigo 13: “Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda a idade de dezessete anos”.

O Código Penal dos Estados Unidos do Brasil, Decreto n.º 847 de 1890, continuou na mesma linha, com alteração que os inimputáveis eram os menores de 9 anos. Assim estabelece o artigo 30 da lei: “Os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiverem obrado com discernimento, serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, contanto que o recolhimento não exceda a idade de 17 anos”.

Em 1906, foram criadas casas de recolhimento. Havia escolas de prevenção que se destinavam aos “menores abandonados”, além das escolas de reforma e colônias correccionais para os “menores” em conflito com a lei.

O Decreto n.º 6.994, de 19 de junho de 1908, regulamentou a Colônia Correccional de Dois Rios para cumprimento dos casos de internação para menores e maiores de idade – nesse caso, dependendo do tipo penal. Assim foi regulamentado no artigo 51 do Decreto:

Art. 51. A internação na Colônia é estabelecida para os vadios, mendigos validos, capoeiras e desordeiros.

Art. 52. São compreendidos nessas classes:

[...]

§5º Os maiores de 14 anos e menores de 21 [...].

§6º Os menores de 14 anos não serão recolhidos á Colônia e sim a estabelecimentos industriais ou de regeneração [...].

Art. 56. Os maiores de 14 poderão ser conservados na Colônia até á idade de 21 anos.

A influência internacional – com destaque para o Congresso Internacional de Menores realizado em Paris, em 1911, e a Declaração de Gênova de Direitos da Criança – fez

com que o Brasil construísse uma Doutrina do Direito do Menor, tendo como base o binômio carência/delinquência. Com isso, o primeiro Código de Menores do Brasil foi publicado em 1926, Decreto n.º 5.083. Em 12 de outubro de 1927, foi substituído pelo Decreto n.º 17.943-A ou Código Mello Mattos. Tais legislações cuidavam dos infantes expostos, menores abandonados ou que tivessem cometido algum tipo de infração. O conceito estigmatizante *menor* foi estabelecido nesse período. Os chamados *menores* estavam tipificados em *vadios*, *mendigos* e *libertinos*. (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 37).

O Decreto-Lei n.º 3.799/1941 criou o Serviço de Assistência do Menor (SAM), destinado a atender os *menores delinquentes* e *desvalidos*. Esse decreto foi redefinido em 1944 pelo Decreto-Lei n.º 6.865. Tinha como característica a substituição dos vínculos familiares pelos vínculos institucionais, com o objetivo de adequar os *menores* aos comportamentos tidos como corretos pelo Estado. A preocupação era correccional e não afetiva. “A internação permaneceu como o principal dispositivo de assistência à infância, uma vez que cuidar da criança e vigiar a sua forma moral era „salvar a nação”. (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 35).

Em 1943, foi fundada a Comissão Revisora do Código Mello Mattos (Dec. n.º 17.943-A/27) com a proposta de elaborar um código misto, envolvendo os fatores sociais e jurídicos. Esse olhar, um pouco mais voltado para o âmbito social, deu-se por influência dos movimentos pós-Segunda Guerra Mundial em prol dos direitos humanos. Em 1948, a ONU publicou a Declaração Universal dos Direitos do Homem e, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança. O princípio 6º da Declaração dos Direitos da Criança dispõe: “Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão”. (Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2016).

A Comissão Revisora do Código de Menores teve seu trabalho interrompido, sendo desfeita com o golpe militar. Na década de 1960 houve fortes críticas ao SAM, que não cumpria com suas metas, além de ter acusações de corrupção, superlotação, etc. Com isso, esses estabelecimentos ficaram sendo, no imaginário da população, verdadeiras *escolas para o crime*. Dessa forma, todo aquele que passasse pelo local ficava marcado e temido.

A Lei n.º 4.513/1964 extinguiu o SAM e criou a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) baseada na Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), apresentando uma proposta pedagógico-assistencial progressista. Contudo, na prática, era utilizada como um instrumento de controle dos militares, que tratavam esses menores como “problema de segurança nacional”. Além disso, as características de atuação eram praticamente as mesmas do SAM.

Em 1979, foi publicada a Lei n.º 6.697. O Novo Código de Menores não tinha muita inovação, consolidando a *Doutrina da Situação Irregular*. Durante esse período prevalecia fortemente a cultura da internação para “carentes ou delinquentes”. A segregação era tida, na maioria dos casos, como única solução.

O ECA (Lei n.º 8.069) revogou o Código de Menores em 1990, quando foi publicado. A doutrina da “Situação Irregular do Menor”, nesse momento, foi substituída pela doutrina da “Proteção Integral à Criança e ao Adolescente”, pelo ECA em seu artigo 1º: “Esta Lei dispõe sobre a **proteção integral** à criança e ao adolescente” (grifo nosso).

Nesse momento, pôde-se perceber o início da mudança de paradigmas, um modo mais humano de lidar com a infância e com a juventude em situação de maior vulnerabilidade social, com a troca da terminologia estigmatizante “Menor” para “Criança e Adolescente”, expressão também utilizada pela Constituição da República de 1988 e pelos documentos internacionais.

A FUNABEM, por ter ficado muito desgastada por motivos semelhantes ao do SAM e por ir de encontro aos novos princípios estabelecidos pelo ECA, foi substituída em 1990 pelo Centro Brasileiro para Infância e Adolescência (CBIA).

A legislação brasileira continuou percorrendo caminhos inovadores na tentativa de melhor atender e proteger os direitos da criança e dos adolescentes, que passam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos e seres em condição de desenvolvimento. Com a CF de 1988, o ECA de 1990 e o cenário internacional, mostrando-se cada vez mais atentos aos interesses das crianças e adolescentes e com a situação psicossocial desses, o ordenamento jurídico brasileiro buscou legalizar espaços que pudessem amparar e efetivar os direitos das crianças e adolescentes, como exemplo cita-se a publicação das Normas para o Acolhimento de Crianças fora de sua família Biológica na Europa, o documento “Quality4Children”, em 2006.

Dessa forma, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente pela Lei n.º 8.242 de 1991, órgão de âmbito federal responsável pela efetividade dos direitos, princípios e diretrizes estabelecidos no ECA. Com a publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (Loas - Lei n.º 8.742 de 1993) o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004 foram criados.

Com essas leis em vigor foi possível o surgimento de novas instituições como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), dos Conselhos Tutelares; as equipes interdisciplinares dos Fóruns; o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) foi instituído em 18 de janeiro de 2012 pela Lei n.º 12.594, tendo como finalidade regulamentar a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem ato infracional. São seis as medidas socioeducativas previstas no ECA e no SINASE: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; semiliberdade; e internação.

No Brasil, segundo o Mapeamento Nacional do Sistema de Atendimento Socioeducativo realizado pelo Ministério da Justiça em 2002, citado por Ribeiro e Cosentino (2011), há aproximadamente 10 mil adolescentes internos em instituições de privação de liberdade com idade entre 12 e 21 anos. Em sua maioria, são do sexo masculino, negros, não frequentavam a escola e não trabalhavam, tinham idade de 16 e 18 anos e eram usuários de drogas quando cometeram o delito. A execução das medidas socioeducativas rege-se-á pelos seguintes princípios: legalidade, excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas, proporcionalidade, brevidade, individualização, mínima intervenção, não discriminação do adolescente, fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

Rossetti-Ferreira; Serrano e Almeida (2011), após terem desenvolvido estudos sobre o desenvolvimento humano e o contexto institucional, pontuam que todo o contexto institucional, a equipe técnica, os cuidadores, os colegas, o ambiente escolar, enfim, tudo e todos que fazem parte do dia a dia desses meninos e meninas vão colaborar expressivamente para a sua construção humana e visão de mundo. Por isso, as autoras sugerem como possibilidade de enfrentamento do desafio complexo de trabalhar com crianças e adolescentes institucionalizados a perspectiva da *RedSig*, ou seja, Rede de Significações.

A *RedSig* vai atentar-se para todos os significados existentes no contexto social daquele grupo específico. Além disso, prega que o ser humano é um ser em constante construção, aberto para novas perspectivas de vida, conquanto novas significações surjam em sua *RedSig*. “Nas interações com os outros e com o mundo, em certo momento e contexto sócio-histórico, a pessoa constrói seus significados, suas relações e a si próprio como sujeito”. (ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO; ALMEIDA, 2011, p. 63).

A adolescência é uma fase muito importante na vida do sujeito, um momento de transição, de cuidado, de superação e de formação da identidade. Nesse sentido, é primordial o trabalho com a identidade dos adolescentes institucionalizados para que eles possam se conhecer e se reconhecer como seres humanos com capacidades e potencialidades. A psicologia sócio-histórica entende que a identidade é um processo de construção e desconstrução social:

A identidade, em uma perspectiva social, é realizada no espaço das relações, tratando-se de um processo dinâmico, ou seja, [...] um processo contínuo de construção e desconstrução, na ambiguidade presente e inevitável que a compõe, implicando um trabalho de unificação de diversidade, incorporando a diferença (MAHEIRIE, 1994, p. 65).

Aberastury e Knobel (2007) nos chamam atenção para particularidades que ocorrem nesta fase da adolescência, como as mudanças biológicas, mas, sobretudo, as psicológicas, caracterizando esse período como de contradições, confuso, ambivalente, doloroso e que, muitas vezes, estará atravessado por conflitos com o meio familiar e social.

Conforme sustentado por Freud (1968), a adolescência é um período de perturbações, conflitos e transformações, devendo tudo isso ser considerado como indícios de uma adolescência normal e de ajustamentos internos.

Calligaris (2000) destaca que a adolescência é um momento crítico na vida, sendo situado entre a infância e a fase adulta, analisado como um momento complicado, arriscado, de preparação, de experimentação, de crítica do existente, de sonhos, de busca pela plena autonomia social, etc. É considerada uma etapa de escolhas decisivas para o futuro, exigindo esforço daquele sujeito. Por isso, a trajetória para a vida adulta é marcada por dúvidas, angústias e conflitos, sendo importante que durante esse período o adolescente tenha referências e apoio, para que ele consiga mais facilmente traçar objetivos e buscar meios para alcançá-los.

São princípios importantes da Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes: a Proteção Integral para a Criança e o Adolescente, que é o conjunto de direitos assegurados em função da condição de desenvolvimento desses sujeitos; e o Reconhecimento de Crianças e Adolescentes como Sujeitos de Direito, que compreende ambos como detentores de todos os direitos humanos (CONANDA, 2010).

Importa frisar que as respostas dirigidas a um adolescente que infringe a lei não são iguais àquelas dirigidas a uma criança que pratica o mesmo ato, tampouco iguais às direcionadas a um adulto que comete crime. Esta resposta é algo intermediário. Exatamente como a adolescência é uma fase intermediária entre a infância e a vida adulta.

O artigo 228 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 preconiza que são penalmente inimputáveis os menores de 18 anos, estando esses sujeitos às regras da legislação especial. Isso significa que a pessoa menor de 18 anos que pratica crime não está sujeita ao sistema penal dos adultos. Sendo assim, as Medidas Socioeducativas foram estabelecidas para os adolescentes que cometerem atos infracionais, ou seja, aos adolescentes em conflito com a lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu art. 103, considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal; referindo que os adolescentes são sujeitos às medidas previstas no próprio ECA (art. 104). As medidas socioeducativas têm um caráter pedagógico, mas também um objetivo sancionatório. Portanto, sua imposição deve seguir a mesma regra utilizada para o direito penal. No Estatuto da Criança e do Adolescente há a menção da Medida Socioeducativa como instrumento de reprovação e prevenção do crime, assim como possibilidade de proteção de direitos do infrator.

Da apuração do ato até a aplicação da medida socioeducativa todos os procedimentos devem considerar que o objetivo do sistema de justiça juvenil é prover ao adolescente um ambiente de apoio pedagógico para permitir seu pleno desenvolvimento e sua reinserção social e não simplesmente punir o ato infracional.

Ressalta-se que a formação de um cidadão pleno, capaz, consciente e com acesso a direitos e respeitador dos direitos dos demais deve ser o foco de toda e qualquer medida socioeducativa, seja ela de meio fechado (Semiliberdade e Internação) ou aberto (Advertência, Reparação do Dano, Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida).

As medidas socioeducativas de advertência e de reparação de dano, quando aplicadas de forma isolada, serão executadas nos próprios autos do processo de conhecimento, ou seja, torna-se desnecessária a instauração de procedimentos de execução, por serem medidas que se exaurem em si mesmas. Já para as medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, será instaurado um processo de execução para cada adolescente. Isto é, há necessidade da instauração de procedimento autônomo para acompanhamento das medidas.

A medida socioeducativa mais branda é a advertência, na qual o juiz adverte o adolescente, chama a sua atenção para o fato que lhe é atribuído e para o que aparenta estar a ele associado. Cabe ao juiz decidir o que será dito e suas palavras podem gerar efeito motivacional importante para evitar novos envolvimento infracionais. A advertência, portanto, faz o adolescente refletir sobre as consequências reais e possíveis do que fez, contribui para seu senso de responsabilização e isso tem valioso efeito pedagógico e baixo efeito sancionatório.

Em uma escala gradativa de severidade, a próxima Medida Socioeducativa é a obrigação de reparar o dano. Na qual o juiz determina que o adolescente restitua a

coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. O potencial pedagógico desta medida opera na perspectiva do dano causado pela infração e na perspectiva do jovem responsabilizar-se por repará-lo ou minorá-lo. Ele se defronta com o impacto de sua ação, melhora a percepção do outro e o juízo crítico sobre si e suas condutas. São princípios assemelhados aos da justiça restaurativa.

A próxima medida socioeducativa é a prestação de serviços à comunidade, na qual há a realização de tarefas gratuitas de interesse geral junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. A prestação de serviços gratuitos de interesse comunitário é uma forma de compensar o dano social e restaurar, no ofensor, a respeitabilidade pública. O tempo todo essa dimensão pública da infração e de seu trabalho estão em foco, favorecendo a compreensão do impacto social de nossas ações. Ela permite também promover a autoestima do infrator e, com o seu engajamento em uma tarefa socialmente útil, promove sua cidadania.

O órgão de execução da prestação de serviços à comunidade, segundo a atual normatização da Assistência Social, é de responsabilidade dos CREAS, como serviço de média complexidade. Essa medida socioeducativa pode durar no máximo seis meses, com oito horas semanais, mas é comum estabelecê-la por menos meses e menos horas. Cumpridas as horas, a medida deve ser extinta, independentemente de qualquer outra indagação referente ao contexto pessoal e social do adolescente.

Na liberdade assistida, primeira medida socioeducativa na qual há supervisão técnica da vida do adolescente, o juiz indica um profissional ou um programa incumbido de acompanhar o adolescente, conhecer sua vida, definir e executar com ele ações capazes de melhorá-la, refletir com ele sobre a prática da infração, auxiliar na sua inclusão social, etc. Ainda que devam agir em colaboração com o orientador, os familiares ou responsáveis mantêm quase plenamente intocados seus direitos e deveres em relação aos filhos (podem, por exemplo, decidir mudar de residência, trocá-lo de escola, interná-lo para tratamento).

Após a Liberdade Assistida, na regressão das medidas socioeducativas, temos a Semiliberdade como um instrumento um pouco mais rígido, pois o adolescente permanece vinculado a uma instituição, podendo sair – sem autorização do juiz e desacompanhado de monitor ou escolta – para exercício de suas atividades regulares, como trabalhar, estudar, fazer curso profissionalizante, visitar a família, entre outros.

A medida impõe alteração da rotina de vida do adolescente, controle permanente sobre sua vida pessoal, definição de uma rotina estruturada como consequência de sua conduta infracional. Essa maior vigilância e controle sobre adolescente tem a finalidade de contribuir para a percepção de que seu ato foi grave. Além disso, a rotina de vida imposta ao jovem deve favorecer hábitos de organização pessoal. As saídas e os retornos devem contribuir para que ele aumente o seu nível de responsabilidade pessoal. A vida institucional aberta permite que os danos da privação total de liberdade não sejam tão drásticos, pois os vínculos familiares, comunitários e sociais do adolescente permanecem. No entanto, como qualquer medida privativa de liberdade, deve ser reservada para casos de atos infracionais graves, pois interfere diretamente

na autonomia dos adolescentes, na sua vida pessoal e familiar. O ECA/90 manda aplicar à semiliberdade as regras da internação, de modo que se pode argumentar que, quando não cabe internação, não cabe semiliberdade.

De acordo com o SINASE, este programa é atribuição do ente estadual (dos estados e não dos municípios) e não comporta prazo determinado – só não pode ultrapassar três anos. A medida pode ser encerrada a qualquer momento, devendo o juiz, a cada seis meses no máximo, rever a situação do adolescente e decidir se é necessário manter a medida ou não. Essa decisão é tomada a partir de informações vindas dos profissionais das entidades de internação que têm a obrigação de reavaliar a medida e informar ao juiz os resultados. Contudo, deve ser encerrada obrigatoriamente quando o adolescente completa 21 anos. Em alguns casos, sempre fundamentando de forma específica, o juiz pode aplicar a medida da semiliberdade após certo tempo de cumprimento da internação, como forma de transição para a vida em liberdade. As saídas externas são da natureza da medida e não podem ser proibidas, senão em casos muito excepcionais e sempre de forma temporária.

A última medida socioeducativa e de maior grau de restrição de direito – já que priva a liberdade de ir e vir do adolescente por completo – é a internação. A presente pesquisa deseja estudar esses jovens que tiveram a sua liberdade de locomoção cerceada por completo, como consequência de um ato infracional cometido, mas que têm o direito de continuar e permanecer na escola, como uma garantia constitucional. Essa relação entre escola e o adolescente que cumpre a medida de internação é o nosso objeto de estudo. Nessa medida, o adolescente fica recolhido em uma instituição fechada, com aparato de segurança contra fugas. Salvo situações muito excepcionais, não pode sair senão escoltado ou monitorado.

A privação de liberdade é útil em casos de vivência infracional muito intensa, em que uma providência de força se mostra como único instrumento capaz de romper com o círculo vicioso da infração. O argumento legal é de que o jovem precisaria isolar-se, forçadamente, de seu meio, para que esse distanciamento pudesse proporcionar uma reflexão sobre seu estilo de vida e sobre os atos praticados. O entendimento da lei é de que situação extrema e dolorosa de privação de liberdade pode fazer com que o jovem, temendo passar por isso novamente, deixe de cometer novos atos. Existe a ideia de que quanto maior a adesão à medida, o tempo de privação de liberdade será menor, podendo essa compensação funcionar como motivadora para o adolescente engajar-se em atividades úteis e saudáveis, visando um projeto de vida socialmente ajustado.

A medida em meio fechado tem como consequência somente a privação do direito de liberdade de ir e vir do adolescente e de organizar seu cotidiano segundo suas conveniências ou a orientação de seus pais. Todavia, a medida deve manter intocados todos os demais direitos do adolescente, salvo se a sentença fizer tal limitação, destacando que o juiz não pode limitar mais direitos do que a lei permite (CORDEIRO, 2012, pp. 27-28).

As citadas medidas socioeducativas norteadas pelo SINASE devem garantir ao adolescente, em sua execução, a proteção, prevenção e promoção de saúde, lembrando que a educação faz parte de uma vida saudável da criança e do adolescente. Amin (2011, p. 35), dirigindo-se aos cuidadores e técnicos que trabalham diretamente com crianças e adolescentes institucionalizados, afirma ser “[...] indispensável que todos

os atores da área infanto-juvenil tenham claro para si que o destinatário final de sua atuação é a criança e o adolescente. Para eles é que se tem que trabalhar”.

A educação não deve ser imposta a esses sujeitos. Tudo deve ser permeado pelo diálogo, pois os jovens e as crianças também têm voz, querem falar, serem ouvidos e compreendidos. Para que essas crianças e adolescentes tenham saúde é preciso, além de uma alimentação adequada, um psiquismo saudável, com objetivos a serem alcançados, desejos de vida e coragem para lutar por seus sonhos e ideais. O lazer e a convivência comunitária são ótimos fatores para que essas crianças e adolescentes aprendam a conviver com o outro, com a diferença, com as limitações e dificuldades das suas rotinas. A escola, nesse momento, pode contribuir de maneira positiva em suas vidas, auxiliando-os a descobrirem seus potenciais dentro da sociedade.

A educação, seja ela familiar, ou institucional, se constitui como um direito, um direito humano. É, pois, através dela que reconhecemos o outro, os valores, os direitos, a moral, a injustiça, nos comunicamos, ou seja, os elementos que nos cercam enquanto indivíduos sociais (FERNANDES; PALUDETO, 2010, p. 238).

A educação faz parte da vida de uma criança e adolescente saudáveis. Coadunando com a ideia de Maciel (2011, p. 40), vida é “[...] um bem limitado no tempo (que é) vivido em cada momento como realidade cuja grandeza depende mais da qualidade do que da temporariedade”. Esse mesmo autor conceitua educação “[...] como sendo o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (p. 62). Sendo assim, uma educação que compreenda todos esses aspectos é capaz de proporcionar uma qualidade de vida a um adolescente e, conseqüentemente, uma saúde melhor.

O viés repressor/vingativo de suas ações precisa ser suprimido para que se possa, por meio de um caminho pedagógico, oferecer projetos de vida aos adolescentes em conflito com a lei, levando em consideração um tratamento humanizado, educativo, promotor das potencialidades, e que gere cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais saudável. Para Campista (2002, p. 67), um dos objetivos mais importantes do processo da medida socioeducativa é

Resgatar o lugar da palavra e tratar esses jovens como sujeitos capazes de refletir e rever seus atos, de forma que possam compreender o porquê de estarem submetidos às medidas restritivas. Esse fato implicaria em que os estabelecimentos que abrigam os jovens desenvolvessem uma proposta de transformar uma simples punição em uma experiência significativa.

Amin (2011, p. 59) esclarece que a opinião e a expressão se complementam:

Liberdade de opinião e expressão se complementam. Enquanto a opinião é passiva a expressão é ativa. Opinar é formar o convencimento, expressar é externá-lo. Crianças e adolescentes têm assegurada a liberdade de pensar e formar sua opinião sobre os mais variados assuntos que os circundam. Mas para que não esteja falando de uma pseudoliberalidade, precisam ter acesso à educação. Não existe verdadeira liberdade com ignorância.

Importa destacar que o adolescente em conflito com a lei não representa um problema em si para a sociedade. O verdadeiro problema está na verificação de como o Estado tem se organizado e se direcionado em suas ações políticas para lidar com essas

pessoas. Ao invés de proporcionar um atendimento que resulte em uma mudança de atitude, tem proporcionado ainda mais a violação de direitos, gerando revolta e medo.

Considerações Finais

O olhar sobre os adolescentes em situação de vulnerabilidade social carrega grandes preconceitos e paradigmas construídos socialmente ao longo da história. Por isso, para melhor compreender esses sujeitos sociais e fundamentar a presente pesquisa, necessário se fez um levantamento histórico. Assim, realizamos uma retrospectiva da evolução da legislação brasileira nesse âmbito.

O direito de ser tratado com o entendimento de que cada pessoa é um ser humano cuja dignidade importa é o mais básico direito de qualquer pessoa, sendo os demais direitos dele derivado, existindo uma espécie de direito moral a que sejam reconhecidos tantos direitos quantos forem necessários para garantir o respeito à igual importância da vida humana.

Entende-se que a existência humana não transcorre em um vazio social. A convivência social é um compartilhamento de experiências sociais, acontecimentos e pessoas, portanto, um conviver marcado pela convergência e pelo conflito. É por meio da realidade que vivemos que passamos olhar a mundo que nos rodeia e aprendemos a nele sobreviver, a administrar nossa realidade e a enfrentar nossos conflitos. Dessa forma, nossas decisões são tomadas de acordo com as representações sociais que elaboramos ao longo da vida. Os surgimentos dessas representações estão diretamente relacionado as construções dos significados que vão sendo configurado por meio das nossas relações, formações e informações que dispomos.

Ressalta-se que, apesar de haver no ordenamento jurídico legislações específicas de proteção aos direitos de crianças e adolescentes, especificamente para os que estão em conflito com a lei, ainda é possível encontrar marcas acentuadas de vigência do “modelo FEBEM”, como: superlotação das unidades de internação; condições insalubres; práticas punitivas e até de torturas dos agentes; descumprimento dos prazos de internação provisória; e acautelamento irregular em cadeias públicas.

Historicamente os investimentos de recursos públicos em presídios e instituições de acolhimento, tanto para as crianças e adolescente que sofrem pela alta vulnerabilidade social ou para aqueles que estão em conflito com a lei, são escassos e descontínuos. Contudo, novas estratégias de longo alcance precisam ser pensadas para que um avanço nesse âmbito seja possível.

O viés repressor/vingativo de suas ações precisa ser suprimido para que se possa, por meio de um caminho pedagógico, oferecer projetos de vida aos adolescentes em conflito com a lei, levando em consideração um acompanhamento humanizado, educativo e promotor de potencialidades positivas e saudáveis.

Referências bibliográficas

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício (Orgs.). **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico** Porto Alegre: Artmed, 2007.

AMIN, Andréa Rodrigues. Dos direitos fundamentais. In: MACIEL, Kátia Regina F. L. Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 5 ed. Rio de Janeiro-RJ: Lumen Juris, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Lei 12.594**. Brasília.

Conanda/Unicef. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. **Lei Federal n.º 8.069. Estatuto da Criança e Adolescente**. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 maio 2017.

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. **A saúde e seus determinantes sociais**. Physis, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, abr. 2007.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

Câmara dos Deputados. **Dec. n.º 6.865 de 1944**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6865-11-setembro-1944-386457-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Dec. n.º 3.799 de 1941**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Dec. N.º 17.943-A de 1927. Código Mello Matos**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Dec. N.º 5.083 de 1926. Código de Menores**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5083-1-dezembro-1926-03230publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

CAMPISTA, Valesca do Rosário. **Adolescentes Infratores: uma contribuição da Psicanálise**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicanálise) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CNAS/CONANDA. **Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes**. 2 ed. Brasília: MDS, 2010.

COELHO, Bianca Izoton; ROSA, Edinete Maria. **Ato infracional e medida socioeducativa: representações de adolescentes**. In: L. A. Psicologia & Sociedade, v. 25, n. 1, p. 163-173, 2013.

CORDEIRO, Karine da Silva. **Direitos Fundamentais sociais: dignidade da pessoa humana e mínimo existencial, o papel do poder judiciário.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. **Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea.** Cad. Cedes, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010.

FREUD, Ana. **O ego e os mecanismos de defesa.** Ed. Paidós, 1968.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

MACIEL, Kátia Regina F. L. Andrade (Coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos.** 5 ed. Rio de Janeiro-RJ: Lumen Juris, 2011. MAHEIRIE, Kátia. **Agemor no Mundo: um Estudo Psicossocial da Identidade.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação.** Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. **Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm>. Acesso em: 03 set. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.742 de 1993. LOAS.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.242 de 1991. CONANDA.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8242.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei nº 6.697 de 1979. Código de Menores.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19701979/L6697impressao.htm. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei nº 4.513 de 1964.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4513.htm>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. Casa Civil. **Lei de 16 de Dezembro de 1830. Código Criminal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.

RIBEIRO, Nádia Degrazia; CONSTANTINO, Patricia. **Pessoas Institucionalizadas e Violência.** In: **Impactos da Violência: Moçambique e Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2011. v. 1, p. 215-238.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SENADO FEDERAL, Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 6.994 de 1908**. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=6994&tipo_norma=DEC&data=19080619&link=s. Acesso em: 08 abr. 2016.

_____. Subsecretaria de Informações. **Decreto nº 847 de 11 de Outubro de 1890. Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>. Acesso em: 08 abr. 2016.

USP, Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. **Declaração dos Direitos da Criança, 1959**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 08 abr. 2016.

O INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS E A LEI Nº 11.892/2008

Geórgia Valéria A. L. Nunes

UNIT-Alagoas/IFAL
georgiaifal@gmail.com

Verônica Teixeira Marques

UNIT-Alagoas
veronica.marques@hotmail.com

Daniela do Carmo Kabengele

UNIT-Alagoas
danieladecarmo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.892/2008 criou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com a edição desta lei, foram criados 38 Institutos Federais (IF's). Estes IF's criados aproveitaram a estrutura e o potencial dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), das escolas técnicas e agrotécnicas federais e das escolas vinculadas às universidades federais.

Destaca-se entre os principais objetivos da Lei nº 11.892/2008 o desejo do governo em atender as demandas de cunho social, prevendo no próprio texto legal que os IF's têm por finalidade fomentar o desenvolvimento local e regional além de realizar a transferência de tecnologia e inovação para a sociedade.

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL) foi criado por esta lei e originou-se a partir da junção de duas escolas técnicas federais que existiam no estado até 2008: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas - CEFET/AL, com estrutura *multicampi*, e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba. Com a criação do IFAL, começa o processo de interiorização da educação profissional e tecnológica pelo estado alagoano. Desde 2008, ano de criação do IFAL, até novembro de 2016, foram criados 12 (doze) novos *campi*, sendo onze destes no interior e mais uma unidade no município de Maceió.

Verifica-se, assim, que o IFAL por meio da interiorização da Educação Profissional e Tecnológica, tentou concretizar os objetivos previstos a Lei nº 11.892/2008 de promover o desenvolvimento socioeconômico das regiões até então marginalizadas pelas políticas públicas educacionais.

2. A LEI Nº 11.892/2008 E A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A Lei Federal nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, englobando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Federal do Paraná; os Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

A criação dos IF's alinha-se à política de expansão e interiorização promovida no governo Lula (2003-2010) de expandir a educação federal para o interior do país,

criando universidades e institutos em regiões até então marginalizadas das políticas públicas educacionais de âmbito federal. Como exemplo disso, verifica-se que, até o ano de 2002, existiam no país 45 universidades federais e, no período dos dois mandatos do Presidente Lula, de 2002 a 2010, foram criadas 14 novas universidades. Mesma reflexão cabe ao quantitativo dos *campi* existentes até 2002: eram 148 e, ao final do segundo mandato desse presidente, passam a ser 178 (VIEIRA; NOGUEIRA, 2017).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, verifica-se o mesmo processo de expansão ocorrido na educação superior. De acordo com dados do MEC, no período de 2003 a 2010, a rede de escolas federais de Educação Profissional e Tecnológica passou de 140 para 240. De acordo com Costa (2017), considerando dados do Tribunal de Contas da União - TCU (2013), os IF's são estratégia política do governo para atender as demandas econômicas do mercado e oferecer a população mais carente o ensino tecnológico. Dessa forma, a autora coloca que o Sudeste, região com maior polo industrial, e o Nordeste, que tem a maior população economicamente desfavorecida, tiveram a expansão mais acentuada destas instituições, conforme quadro abaixo:

Demonstrativo de *campi* da Rede Federal de Ensino Profissionalizante por região para o período de 2003 a 2010

Região	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Subtotal
Pré-existentes	13	49	11	39	28	140
2003-2010	18	68	21	66	41	214
Total	31	117	32	105	69	354

Fonte: Elaborado a partir de dados do TCU/Brasil, 2013.

Para a formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que é composta pelos IF's criados a partir de 2008, aproveitou-se a estrutura e o potencial dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefets, das escolas técnicas, das escolas agrotécnicas federais e das escolas vinculadas às universidades federais. Por isso, de acordo com Otranto (2010), os IF's apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criados pela junção ou transformação de antigas escolas profissionalizantes.

Entre os principais objetivos da Lei n. 11.892/2008, podemos destacar o anseio do governo em atender as demandas de cunho social, pois, de acordo com Jaqueline Moll (2010), a proposta de lei de criação dos Institutos Federais foi elaborada pelo próprio MEC. A própria lei prevê que os Institutos Federais tenham como finalidade fomentar o desenvolvimento local e regional além da transferir tecnologia e inovação para a sociedade por meio da oferta de Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fazendo a verticalização do ensino nos IF's ao promover da educação básica à educação superior. Estabelece ainda que essas instituições desenvolvam programas de extensão e divulgação científica e tecnológica, realizem e estimulem a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico de forma a promover o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais (Lei n.11.892/08, art. 6)¹.

¹ O artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 apresenta o rol de objetivos dos Institutos Federais. Dentre esses objetivos, destaca-se o de promover o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional que permeia todos os demais.

Neste sentido, Höfling (2001), ao tratar da política educacional, considera que as ações governamentais devam ser universalizantes e, assim, possibilitar conquistas sociais a grupos e setores desfavorecidos, com o objetivo de reverter o desequilíbrio social existente. A política educacional, para a autora, possibilita a formação de cidadãos, principalmente em uma sociedade tão desigual como a brasileira, visando à “diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). As políticas educacionais devem ser vistas como uma forma de política social emancipadora, tendo em vista o seu compromisso com o todo social.

A Educação Profissional e Tecnológica deve ser compreendida como meio de promoção do Bem Estar Social² uma vez que visa a garantir políticas sociais de inclusão e profissionalização por meio da educação básica e profissionalizante a todos. De acordo com Silva (2012), esta modalidade de educação não pode ser entendida “apenas como a possibilidade de preparar o trabalhador para executar tarefas instrumentais (adestramento e treinamento)”, mas sim, compreendida como uma oportunidade de contribuir com a emancipação do sujeito, ou seja, “ensinar o saber fazer e também o saber pensar” (SILVA e TERRA, 2012, p. 2). Neste sentido, Pacheco (2011) considera que o novo modelo que se impõe aos IF’s é uma educação comprometida com a emancipação do sujeito, em suas palavras:

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada (PACHECO, 2011, p. 10).

A Lei nº 11.892/2008 prevê que os IF’s podem e devem atuar em todos os níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica. Na perspectiva político-pedagógica, isso implica conceber a organização verticalizada do ensino “que permite ao corpo docente atuar em diferentes níveis, e aos discentes compartilhar os espaços de aprendizagem, que podem seguir a trajetória de formação desde o ensino médio à pós-graduação *stricto sensu*” (CARDOSO; REIS; NOGUEIRA, 2016, p. 3).

A referida lei nos seus artigos 7º e 8º dispõe que as instituições devem ofertar Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e educação de jovens e adultos. Cabe ainda aos Institutos a oferta de 20% de suas vagas para os cursos de licenciatura. Esta determinação da oferta de cursos superiores de licenciatura decorre da carência de professores para atuarem em algumas áreas da educação básica constatada pelos órgãos governamentais.

Além disso, com a edição da Lei nº 11.892/2008 os IF’s passaram a ter que atuar não somente na área do ensino profissionalizante, mas também nos campos de pesquisa e extensão de forma que possam contribuir efetivamente com o desenvolvimento socioeconômico local e regional uma vez que se entende “a pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade” (PACHECO, 2011, p. 27)³.

2 De acordo com Delgado (2001, pp. 30-31), a instituição do Estado de Bem-Estar Social é afirmada após o final da Segunda Guerra Mundial, quando se buscava a autodefesa da sociedade por meio da proteção dos indivíduos e grupos atingidos pelo mercado capitalista. Nesse sentido, Arretche (1995, p. 7) coloca que o “surgimento de programas sociais é um desdobramento necessário de tendências mais gerais postas em marcha pela industrialização” em que o governo passa a garantir padrões mínimos de renda, saúde, habitação e educação para todos.

3 O artigo 6º, incisos VII, VIII e IX da Lei n. 11.892/2008 coloca entre os objetivos dos IF’s o desenvolvimento de programas de extensão e a realização de pesquisas de maneira a promover o desenvolvimento socioeconômico da região do campus por meio da transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (Lei n. 11.892/2008).

Nesse sentido, Castioni (2012, p. 50) aponta a educação como desempenhando função primordial para promoção do desenvolvimento uma vez que há a valorização do capital social e humana. A educação é vista como meio de proporcionar a emancipação do sujeito e não apenas a formação da mão de obra quando se trata da educação tecnológica e profissional.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ALAGOAS E A CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

O IFAL foi criado pela Lei n. 11892/2008. Sua constituição ocorreu a partir da junção das duas escolas federais que existiam no estado até 2008, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas, com *campi* em Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios e pela Escola Agrotécnica Federal de Satuba.

Entretanto, antes de adentrar-se no processo de expansão dos *campi* do IFAL pelo interior alagoano, cabe tecer algumas considerações sobre as escolas que originaram esse Instituto. Passemos, assim, a uma breve contextualização de cada uma delas.

O CEFET-AL teve início na primeira década do século XX, quando da institucionalização da educação profissionalizante feita pelo presidente Nilo Peçanha. Assim, o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais de todos os estados brasileiros e na cidade de Campos de Goytacases, no estado do Rio de Janeiro, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

A decisão governamental de investir nas políticas públicas de estruturação de escolas técnicas na primeira década do século XX reflete a preocupação em oferecer instrução e qualificação profissional em um país que há pouco tempo livrara-se da escravidão. Era preciso ordenar e inserir no mundo do trabalho que se organizava no país os ex-cativos e seus descendentes (CASTILHO, 2011). A criação destas escolas procurava qualificar mão de obra para as indústrias e tirar da ociosidade os filhos dos menos favorecidos como o próprio texto legal justifica:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; [...] para isso, se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (BRASIL, 1909).

Cunha (1975) aponta que a criação dessas escolas não ocorreu exclusivamente em decorrência da necessidade de mão de obra qualificada, considerando o caráter incipiente do desenvolvimento industrial naquele período, principalmente em algumas capitais. Salienta o autor que as indústrias concentravam-se principalmente na região sudeste, em especial, em São Paulo.

Isso significa que foram criadas escolas em estados em que praticamente não existiam indústrias. De acordo com Cunha (1975), a localização das escolas nas capitais obedeceu antes a critérios políticos e à preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população do que de fato à profissionalização da mão de obra.

De acordo com Oliveira (2004), nesse momento a escola passa a ser pensada segundo uma funcionalidade social. Era preciso “acertar as contas com a tradição ilustre da escola moderna e da sua cultura”, a escola deveria se tornar mais ágil e adaptada às necessidades produtivas e técnicas da sociedade industrial, colocando-se em sintonia com a cultura crítica da contemporaneidade e com os processos de modernização em voga. Nesse processo, a escola foi transformada, cada vez mais, em uma instituição central da vida social, passando a ser mecanismo de regulação social (OLIVEIRA, 2004, p. 18).

Em 1937, por meio da Lei Federal nº 378, de 13 de janeiro, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais. Nesse mesmo ano, a Constituição Brasileira dedica um artigo exclusivamente para o ensino profissional que, assim como no Decreto n. 7.566 de 1909, continuou a compreender essa modalidade de ensino como uma política pública direcionada aos setores menos favorecidos:

Art. 129 [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando instituto de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escola de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

O ensino profissional, a partir do Decreto-lei n. 4.073 – de 30 de janeiro de 1942, passou a ser equivalente ao do secundário. Essa mudança possibilitou que os alunos formados nos cursos técnicos fossem autorizados a prosseguir os estudos no ensino superior desde que em área equivalente a da sua formação. Este decreto ainda transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas.

Art. 18 A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes: I - os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade; II - os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado; III - é assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1942).

As Escolas Industriais e Técnicas no ano de 1959 passaram a ter o *status* de autarquia e a denominação de Escolas Técnicas Federais por meio da Lei Federal n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de novembro do mesmo ano. Dessa forma, as instituições passaram a ter autonomia didática e de gestão.

Feitosa (2013) chama atenção para o fato de este decreto mais uma vez evidenciar o direcionamento das políticas públicas em estreitar os laços entre a educação, o trabalho e a indústria. A intencionalidade governamental em qualificar a mão de obra fica nítida quando consideramos que, nesta década, 1950, principalmente a partir da sua segunda metade, foi marcada pelo avanço no processo de industrialização do país (CAPUTO; MELO, 2009).

Em 1994, a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro, propôs transformar gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esta mudança ocorreu por meio de decretos específicos para cada instituição e seguindo parâmetros estabelecidos pelo MEC. Estes parâmetros consideraram as instalações físicas, os laboratórios, as condições técnico-pedagógicas e recursos humanos necessários para o funcionamento de cada centro.

Considerando que o MEC estabeleceu critérios para que as Escolas Técnicas Federais pudessem transformar-se em CEFETs, a Escola Técnica Federal de Alagoas – ETFAL - só veio a se transformar em Centro Federal de Educação Tecnológica em 22 de março 1999, quando de fato conseguiu atingir todos os critérios estabelecidos. Na transformação do ETFAL em CEFET-AL, a instituição já havia expandido suas unidades para o interior alagoano. Já havia instalado duas unidades descentralizadas, uma em Palmeira dos Índios, em 1993, e outra em Marechal Deodoro, em 1995.

Passemos agora a uma breve análise da Escola Agrotécnica de Satuba. Esta escola foi destinada ao ensino de técnicas voltadas para a agricultura, em especial, para as atividades relacionadas às usinas canavieiras e à cultura da cana-de-açúcar. Sua fundação ocorreu em 1905. Inicialmente essa escola recebeu a alcunha de Aprendizado Agrícola de Satuba e funcionava no antigo estabelecimento da Sociedade de Agricultura Alagoana (COSTA; MARQUES; SILVA, 2011).

Durante o período de 1907 a 1910, a escola ficou sob a administração do governo estadual. No entanto, o governo alagoano, tendo dificuldades para manter o custeio da escola, transferiu a responsabilidade em 1910 para o governo federal, sendo a transferência oficializada em 1911 pelo Decreto n. 8.940, de 30 de agosto. Cria-se, desta maneira, o Aprendizado Agrícola em Alagoas no modelo da instrução técnica relativa à agricultura e às indústrias correlatas previsto no Decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910, recebendo a alcunha de Patronato Agrícola de Alagoas.

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, tendo em vista o acordo celebrado no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 22 de agosto corrente, entre o Governo Federal e o Governo do Estado de Alagoas, para transferência, a título gratuito, por parte deste, dos terrenos e instalações da Estação Agronômica e Posto Zootécnico, estabelecidos em Satuba, município de Santa Luzia do Norte, resolve fundar um Aprendizado Agrícola nos referidos estabelecimentos, de conformidade com o decreto n. 8.319, de 20 de outubro de 1910 (BRASIL, 1911).

A partir de 1934, o Patronato Agrícola de Alagoas passa por transformações na sua denominação e nas formas de modalidade do ensino ofertado. Nesse ano é transformado em Aprendizado Agrícola de Alagoas e em 1939 passa a chamar-se Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto. Em 1943, passa a ofertar três níveis de cursos: o curso básico, o curso rural e o curso de adaptação. Em 1957, quando passa a denominar-se Escola Agrotécnica Floriano Peixoto, inicia a oferta do curso Técnico de Agricultura.

O Decreto n. 83.937 de 1979, mais uma vez, alterou o nome dessa escola para Escola Agrotécnica Federal de Satuba. Essa mudança uniformizou o modelo e o nome de todas as escolas deste tipo no país. Em 1993, esta escola passa ser considerada como Autarquia Federal.

Como já visto, a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, propunha transformar gradativamente as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. No entanto, a transformação em CEFET não ocorreu para a Escola Agrotécnica de Satuba, como ocorreu para o ETFAL. Em 2008, esta escola juntamente com o CEFET-AL veio a dar origem ao IFAL.

4. DESBRAVANDO ALAGOAS: A INTERIORIZAÇÃO DO IFAL

Com a criação dos Institutos Federais a partir da Lei nº 11.892/2008, os gestores do IFAL planejam a expansão de suas unidades para o interior de Alagoas, de forma que atendessem aos princípios da lei de criação de proporcionar o ensino público profissionalizante de qualidade e promover o desenvolvimento social e econômico de regiões até então excluídas das políticas públicas federais para esta modalidade de ensino.

Desta forma, o PDI do IFAL para o quinquênio de 2009 a 2013 previu a criação de seis novos *campi* localizados em Arapiraca, Maragogi, Murici, Penedo, Piranhas e São Miguel dos Campos. Além da implantação dos novos *campi*, estava prevista também a criação de novos cursos técnicos de nível de graduação e pós graduação nas unidades já existentes, Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios.

A consulta à comunidade realizada nos novos *campi* teve como objetivo identificar e promover as potencialidades de desenvolvimento regional e, por isso, os novos cursos, para serem criados, deveriam ter sua definição a partir de audiências públicas realizadas com a comunidade, considerando as necessidades locais e regionais destas. Abaixo, notícia publicada na página eletrônica do IFAL, no dia 30 de maio de 2008⁴, que informa sobre a realização da audiência pública em Murici naquela data, cuja realização seguiu orientação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC:

O Cefet-AL realiza nesta sexta-feira (30) uma audiência pública às 14h, na Escola governador Lamenha Filho (Sesi) em Murici para discutir a implantação de uma unidade de ensino da instituição federal no município. (...)

Diretor-Geral Rolland Gonçalves abrirá os debates apresentando o plano de expansão do Cefet-AL dentro das perspectivas do Governo Federal e da realidade alagoana que, até 2010, deverá implantar outras unidades no estado. Em seguida, acontece uma exposição técnica dos cursos apontados pela comunidade dentro da vocação regional e por fim a deliberação em plenária, elaboração de Ata e informes de encerramento das atividades.

As audiências Públicas de construção das uneds seguem orientação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e vão acontecendo dentro do cronograma de instalação das unidades previstas para cada estado, em consonância com o plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (IFAL, 2008).

Podemos definir o processo de expansão de novos *campi* do IFAL para o interior do estado de Alagoas como o processo de interiorização da Educação Profissional e Tecnológica no estado. Com esta interiorização, verifica-se o favorecimento do acesso a uma instituição pública de qualidade que tem como tripé de atuação o ensino, a

4 A realização das audiências públicas para a implantação dos novos *campi* do IFAL no interior de Alagoas aconteceram mesmo antes de o Instituto ser criado pela Lei n. 11.892/2008. Isto se deve ao fato das Escolas Agrotécnicas e Cefet's terem sido "convidados", há aproximadamente um ano antes da promulgação da Lei n. 11.892, a aderirem a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia a ser criado. Assim, em Alagoas, a Escola Agrotécnica de Satuba e o CEFET-AL promoveram juntos os estudos para a interiorização da Educação Tecnológica e Profissional no estado (MANCEBO; SILVA Jr., 2015, p. 86).

pesquisa e a extensão. Dessa maneira, leva-se a estas regiões interioranas, além do acesso à educação de qualidade, a inclusão social, uma vez que a instituição atuará nas três frentes: ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, busca-se promover o desenvolvimento social e econômico daquela região que recebeu uma unidade de ensino do IFAL com a transferência para a comunidade de novos conhecimentos e tecnologias pertinentes ao seu dia-a-dia, assim como se verifica a necessidade de esses cursos atenderem as demandas locais, o que torna fundamental a realização das audiências públicas para ouvir a comunidade da região.

Com a instalação de novos *campi*, temos a definição da estrutura *multicampi* do IFAL e a clara definição do território de abrangência, afirmando o compromisso de intervenção nas regiões de instalação, possibilitando e identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Afirma-se o “compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social” (PACHECO, 2011, p. 21).

Abaixo podemos verificar as cidades e microrregiões que em 2010 tiveram implantados *campus* do IFAL compondo a sua estrutura *multicampi*.

Municípios com as respectivas microrregiões que receberam *campus* do IFAL em 2010

Município com <i>campus</i>	Microrregião
Arapiraca	Arapiraca
Maragogi	Litoral Norte Alagoano
Murici	Mata Alagoana
Penedo	Penedo
Piranhas	Alagoana do Sertão do São Francisco
Santana do Ipanema	Santana do Ipanema
São Miguel dos Campos	São Miguel dos Campos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados disponíveis na página oficial do IFAL. Disponível: <<http://www2.ifal.edu.br>>.

Verifica-se que foram contempladas sete das treze microrregiões do estado alagoano. Deve-se considerar que das treze microrregiões do estado de Alagoas, duas já tinham *campi* do IFAL em 2010: as microrregiões de Maceió, com os *campi* de Maceió, Marechal Deodoro e Satuba, e de Palmeira dos Índios, com *campus* em Palmeira dos Índios. Dessa forma, o IFAL em 2010 atingiu nove microrregiões do estado alagoano.

Com a interiorização dos *campi*, o IFAL conseguiu atingir a um dos objetivos da Lei n. 11.892/2008, de expandir o Ensino Profissional e Tecnológico para regiões que antes não eram contempladas com políticas públicas deste tipo, contribuindo para o desenvolvimento e inclusão social destas.

Ao incluir regiões até então marginalizadas, o IFAL proporciona à comunidade usufruir dos seus serviços por meio da frequência aos cursos ministrados nas várias unidades nelas localizadas e a transferência de conhecimento e tecnologia para a

população local. Com a transferência de conhecimento e tecnologia à comunidade, essa pode desenvolver novas práticas que melhorem o desempenho de suas atividades socioeconômicas.

5. CONCLUSÕES

O IFAL foi criado a partir da junção de duas escolas técnicas federais que existiam no estado de Alagoas até 2008, Escola Técnica de Satuba e CEFET-AL, ambas as escolas têm sua fundação ainda na primeira década do século XX. Desta forma, o IFAL é criado a partir de duas escolas tradicionais no estado.

As duas escolas técnicas federais existentes no estado foram criadas no início do século passado com os objetivos de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho e de promover o regramento social, pois visava a retirar da ociosidade os filhos dos menos favorecidos (BRASIL, 1909).

Por sua vez, os Institutos Federais, criados pela Lei n. 11.892/2008, têm por principal objetivo promover o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde estão instalados por meio da transferência de conhecimentos e tecnologias para a população, mas sem abandonar a função de qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho. Dessa forma, verifica-se que tanto as escolas técnicas criadas no início do século passado como os Institutos Federais buscam qualificar a mão de obra para atuar no mercado de trabalho.

A partir da criação do IFAL pela Lei n. 11.892/2008 ocorre o planejamento da expansão e interiorização desta instituição pelo estado de Alagoas com o objetivo de levar Educação Profissional e Tecnológica para regiões que ainda não tinha instituições deste tipo. Assim, verifica-se para o período desse trabalho, 2010 a 2015, a criação de sete novos *campi* no interior alagoano.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Alagoas em Dados e Informações. Disponível em: <<http://dados.al.gov.br/>>. Acesso em 10 de abril de 2017.

ARRETCHE, M. T. S. **Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas**. BIB, Rio de Janeiro, n. 39, pp. 3-40, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000167&pid=S0103-7331200800040000400007&lng=en>. Acesso em 30 de julho de 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 18 de novembro 2016.

_____. Decreto nº 8.940, de 30 de agosto de 1911. Cria um aprendizado agrícola na estação agrônômica e posto zootécnico, estabelecidos em Satuba, município de Santa Luzia do Norte, Estado de Alagoas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 30 ago. 1911. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/172356-crua-um-aprendizado-agricola-na-estauuo-agronomica-e-posto-zootechnico-estabelecidos-em-satuba-municipio-de-santa-luzia-do-norte-estado-de-alagoas.html>>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

_____. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Coluna 1, p. 1210. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

_____. Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 30 jan. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

_____. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 16 fev. 1959. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

_____. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 16 out. 1959. Seção 1, p. 22593. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

_____. Decreto sem número, de 22 de março de 1999. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de mar. de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1999/Dnn7981.html>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/169144.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2017.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de dez. 2008.

CAPUTO, A. C.; MELO, H. P. de. A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 39, n. 3, pp. 513-538, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300003>. Acesso em 30 de julho de 2017.

CASTILHO, F. F. de A. A transição da mão de obra no Sul de Minas: o braço imigrante e nacional nos periódicos locais. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CASTIONI, R. O papel dos Institutos Federais na promoção do desenvolvimento local. In: SOUZA, E. C. L. de; CASTIONI, R. (Orgs.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

COSTA, P. R. S. M.; MARQUES, C. N.; SILVA, A. Q. da (Orgs.). **Nos trilhos da memória: cem anos do Instituto Federal de Alagoas – Campus Satuba**. Maceió: IFAL, 2011.

COSTA, E. de F. L. B. A criação e expansão dos Institutos Federais e a intensificação do trabalho do professor: uma análise preliminar. [S.l.] [2017?]. Disponível em: <http://www.diagramaeditorial.com.br/universitas/trabalhos/_zpages/_trabalhos/eixo4/elen_de_fatima_lago_barros_costa.pdf>. Acesso em 27 de julho de 2017.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

DELGADO, I. G. **Previdência Social e mercado no Brasil: a presença empresarial na trajetória da política social brasileira**. São Paulo: LTr, 2001.

CARDOSO, D. dos S.; REIS, A. R. da S.; NOGUEIRA, C. S. M. Educação Profissional na Bahia: expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Encontro internacional de formação de professores e fórum permanente de inovação educacional**, v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1856>>. Acesso em 27 de julho de 2017.

FEITOSA, P. de A. **A interiorização dos Institutos Federais: um estudo de caso sobre a implantação do campus Venda Nova do Imigrante**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2404>>. Acesso em 27 de julho de 2017.

HÖFLING, E. Estado e políticas (públicas) sociais, **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, pp. 30-41, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 27 de julho de 2017.

IFAL. Cefet-AL promove audiência pública sobre unidade de ensino de Murici-AL. 2008. Disponível em: <<http://drupal.ifal.edu.br/?q=content/noticias-reitoria/174-cefet-al>>. Acesso em 19 de maio de 2017.

_____. **PDI 2009-2013**. Disponível em: <http://www2.ifal.edu.br/ifal/reitoria/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional-2009-2013/at_download/file>. Acesso em 30 de julho de 2017.

MANCEBO, D.; SILVA Jr., J. dos R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional, **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, pp. 73-94, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7172>>. Acesso em 27 de julho de 2017.

MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões possibilidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, D. M. A. de. Legislação e educação: o ideário reformista do ensino primário em Sergipe na Primeira República - 1889-1930. 2004. 244 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2371?show=full>>. Acesso em 30 de julho de 2017.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia-IFETs. **Revista Retta**, v. 1, pp. 89-110, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3128&path%5B%5D=1792>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 27 de julho de 2017.

SILVA, A. R da, TERRA, D. C. T. A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o desenvolvimento local e regional. **XI Seminário de Integração: Múltiplas faces dos estudos sobre o norte fluminense**. Campos: UCAM, 2012. Disponível em <<https://cidades.ucam-campos.br/noticias/xi-seminario-de-integracao-2012/>>. Acesso em 30 de julho de 2017.

TCU - TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Auditoria operacional. Fiscalização de orientação centralizada. Rede Federal de Educação Profissional. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em 30 de julho de 2017.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da educação superior no Brasil: tempo (s) e movimento (s), **Revista lusófona de educação**, v. 35, n. 35, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5911>>. Acesso em 27 de julho de 2017.

PERFIL DA POPULAÇÃO DO BRASIL EM RELAÇÃO AO ACESSO E CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Keline Santos de Carvalho

UFRB

kelinecarvalho@gmail.com

Luís Gustavo Santos Encarnação

UFRB

luisgustavo@ufrb.edu.br

Danilo Conceição dos Santos

UFRB

danniloconceicao@hotmail.com

Arisne Munique Ramos

UFRB

munique_arisne18@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação enquanto um direito de todos e dever do Estado e da família foi reconhecida no Brasil na Constituição Federal de 1988, em conjunto com outros direitos sociais visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Antes da constituição, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir educação fundamental a todos os brasileiros, sendo o ensino público tratado como uma assistência para as pessoas que não podiam pagar.

Alguns aspectos históricos se fazem importantes para a compreensão do panorama do acesso a educação no Brasil. Partindo do período imperial, o acesso a educação era restrito a elite da sociedade para a condução das atividades políticas e das profissões liberais. Contudo, as mudanças que ocorreram nas últimas décadas do século XIX, como a abolição da escravatura, a imigração da mão-de-obra, o regime de trabalho assalariado, a proclamação da República, o início da industrialização e as influências internacionais, suscitaram a necessidade de formação escolar para o mercado de trabalho. Logo, foi estabelecido o dualismo educacional no país, polarizado entre o ensino propedêutico para elite e o ensino profissional destinado aos menos favorecidos (NASCIMENTO, 2007; CIAVATTA; RAMOS, 2011; CORSO; SOARES, 2014).

Nesse contexto, o direito a educação fica subordinado à regulação econômica neoliberal. A qualificação para o trabalho é destacada na constituição cidadã de 1988, que dispõe a educação como um direito de todos e de responsabilidade do Estado da família incentivada pela sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). O direito a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola previsto na Constituição (artigo 206), não considera que promover igualdade de condições para grupos com características específicas aumenta as desigualdades (CARREIRA, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Lei nº 9394/96) instituiu a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. Em 2004, foram realizados seminários

com a participação da sociedade organizada e de intelectuais da área com pautas que discutiam o ensino médio e a educação profissional, resultando no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que prevê a educação profissional técnica de nível médio de maneira integrada. A integração promoveu a superação da dualidade supracitada ao introduzir a dimensão intelectual ao trabalho (CORSO; SOARES, 2014).

A História da Educação no Brasil revela o quão recente é o investimento para a implementação de políticas públicas voltadas para a configuração da educação básica enquanto um direito universal. A trajetória histórica da expansão da oferta de educação escolar evidencia a ampliação do acesso ao ensino público e gratuito, com especial atenção para o ensino médio. Entretanto, questiona-se o quanto esse acesso é real, visto que pouco se investiu na permanência dos estudantes oriundos das camadas populares, o que demonstra que o aumento de matrículas responde mais a uma demanda pelo prosseguimento dos estudos do que o resultado de um processo de conscientização político-social acerca da necessidade de democratização da conclusão da Educação Básica e, conseqüentemente, da possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível Superior (SILVA; RIBEIRO, 2011)

No que tange a expansão do acesso ao nível de ensino superior, um importante marco pode ser observado durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que para reestruturar e expandir, interiorizar, o ensino superior no Brasil, instituiu o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tendo como objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, bem como o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL. MEC: SESU, 2007, p. 10).

Após o REUNI, o país passou de 45 universidades com 148 campi distribuídos em 114 municípios em 2013, para 63 universidades com 321 campi em 275 municípios em 2014 (MACIEL, 2014). O programa visa consolidar a política nacional de expansão da educação superior pública, na qual o Ministério da Educação busca cumprir o papel instituído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabelece a disponibilização da oferta de vagas de ensino superior para, no mínimo, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. Para a conclusão, o REUNI pretende aumentar a taxa de conclusão para 90% no ensino (BRASIL, 2007).

Como visto acima, a oferta da educação alterou-se consideravelmente no Brasil após os anos 90 com a universalização do ensino fundamental, o crescimento do ensino médio e a expansão do ensino superior. Ao compreender a educação como um direito humano, em sua relação com outros direitos humanos, marcada pela estratificação social e pela manutenção do status quo, o presente trabalho tem como objetivo analisar o panorama nacional de acesso e conclusão do ensino médio e superior no ano de 2014 no Brasil, utilizando as categorias raça/cor autodeclarada e renda familiar, com vistas a descrever o perfil dos indivíduos que estão acessando o sistema educacional brasileiro.

METODOLOGIA

Trata-se de um trabalho descritivo com dados oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2014 (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística (IBGE). Foram analisados dados referentes ao acesso e conclusão do ensino médio e ensino superior no ano de 2014 no Brasil, observando as categorias relacionadas à faixa etária, raça/cor autodeclarada e renda familiar. Os dados foram classificados por macrorregiões e analisados a luz da literatura, em busca de se identificar achados relevantes para uma maior compreensão do panorama nacional de acesso e conclusão do ensino médio e superior no Brasil.

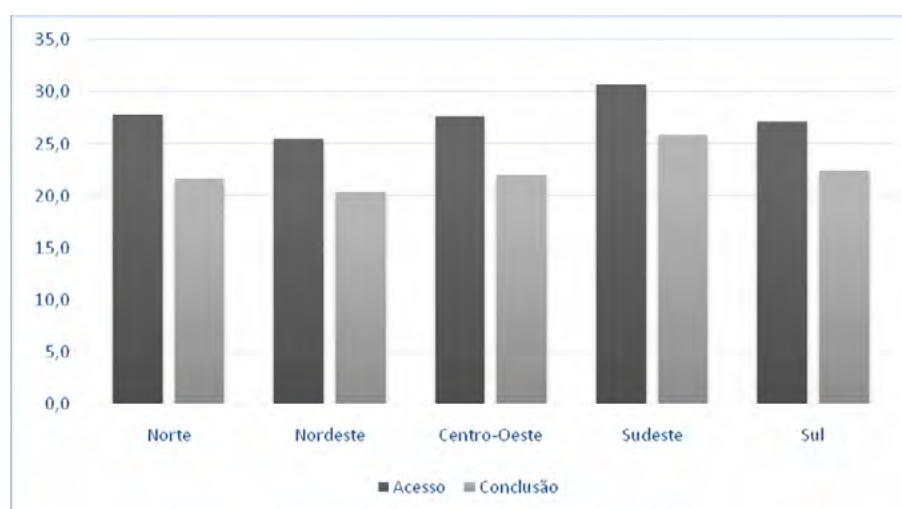
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acesso e Conclusão do Ensino Médio no Brasil no ano de 2014

A população do Brasil registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 176.594.876 e dessas 28,31% tiveram acesso ao ensino médio. No que tange ao acesso na idade esperada (15 a 17 anos), cerca de 55,27% de indivíduos obteve acesso ao ensino médio.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, observou-se que um quantitativo de indivíduos 41.077.367 (23,26%) haviam concluído ensino médio no Brasil em 2014. A conclusão na idade esperada (15 a 17 anos) no Brasil foi alcançada por 8.917.905 (39,32%).

Gráfico 1. Acesso e conclusão do ensino médio por macrorregião, Brasil, 2014.



A população da região Norte registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 14.476.355, destes 4.024.002 (27,8%) obtiveram acesso ao ensino médio no ano de 2014. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 53,0% obteve acesso ao ensino médio. Observa-se que entre os indivíduos com mais de 18 anos o acesso a este nível de ensino foi mais baixo e o percentual decresceu com aumento da idade.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, observou-se que um quantitativo de 3.139.862 indivíduos (21,7%) havia concluído ensino médio na região Norte em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 41.077.367 (23,26%). A conclusão na faixa etária esperada (15-17 anos) foi alcançada por 34,1% dos jovens da região Norte, nos demais grupos etários ocorreu uma diminuição do número de pessoas que concluíram a cada geração, de forma que somente 146.877 (3,2%) dos indivíduos com 60 anos e mais concluíram o ensino médio no referido ano.

A população da região Nordeste registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 48.211.259, destes 25,3% tiveram acesso ao ensino médio. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 52,89% (3.487.273) obteve acesso ao ensino médio.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, observou-se que um quantitativo de 9.847.188 indivíduos (20,42%) havia concluído ensino médio na região Nordeste em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 41.077.367 (23,26%). A conclusão na faixa etária esperada (15-17 anos) foi alcançada por 36,26% dos jovens da região Nordeste.

A população da região centro-oeste registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 13.270.340, destes cerca de 27,6% obtiveram acesso ao ensino médio (3.666.558). Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 53,2% (922.447) obteve acesso ao ensino médio. No gráfico 22 é possível observar que entre os indivíduos com mais de 18 anos o acesso a este nível de ensino foi mais baixo e o percentual decresceu com o aumento da idade.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, observou-se que um quantitativo de 2.917.279 indivíduos (22,0%) haviam concluído ensino médio na região Centro-oeste, em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 49.986.553 (24,60%).

A população da região Sudeste registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 75.057.083, destes 23.047.395 (30,71%) tiveram acesso ao ensino médio. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 59,08% (5.403.218) obteve acesso ao ensino médio. Também é possível observar que o acesso da faixa etária acima de 18 anos menor, observando-se uma tendência decrescente do e percentual com aumento da idade.

Quanto à conclusão do ensino médio, observou-se que 19.613.213, o que equivale a 23,00% da população da região Sudeste em 2014, obteve este grau de ensino.

Logo, se pode considerar este o quantitativo de pessoas, no ano de referência, que se esperava ingressar na educação superior pelo menos uma vez ao longo da vida.

Entre aqueles na faixa de 15 a 17, 18 a 24 e 25 a 29 anos foram registrados 3.997.042, 2.728.347, 5.025.898 indivíduos que concluíram o ensino médio, isso corresponde, para estas faixas de idade, 43,70%, 41,99% e 37,25% de obtenção deste grau, respectivamente.

A população da região Sul registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 25.579.839 destas 5.746.365 (29,65%) tiveram acesso ao ensino médio. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 51,83 % obteve acesso ao ensino médio.

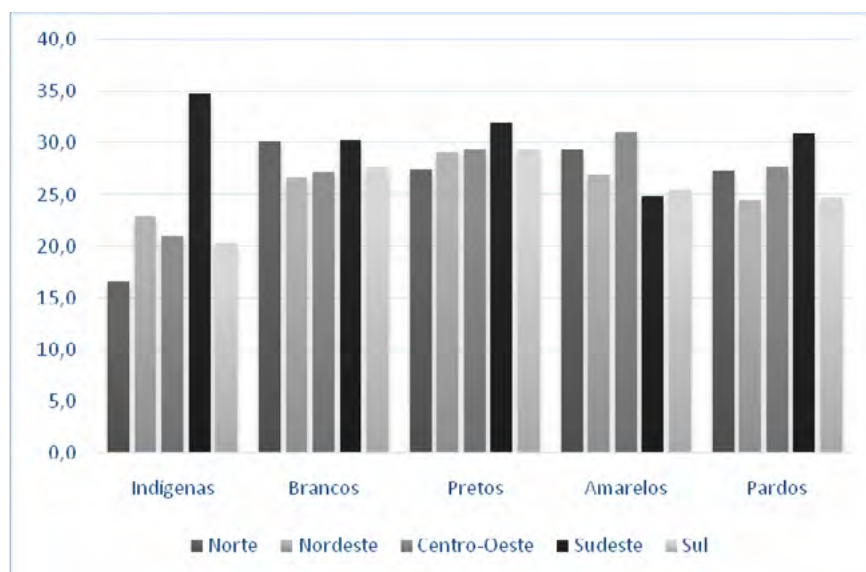
Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, foi observado o quantitativo de indivíduos 5.746.365 (22,46%) que concluíram o ensino médio na região Sul em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 41.077.367 (23,26%). A conclusão na idade esperada (15-17 anos), foi alcançada por 1.176.946 (38,14%) dos jovens da região Sul.

Seguindo os critérios do IBGE quanto os aspectos da identificação de origens étnica e geográficas e da influência da cor ou raça entre a população para compreensão das categorias étnico-raciais no Brasil, a população autodeclarada, com idade a partir de 15

anos, registrada na PNAD 2014 foram de 925.363 amarelos, 80.539.336 brancos, 688.066 indígenas, 15.722.915 pretos e 78.718.383 pardos.

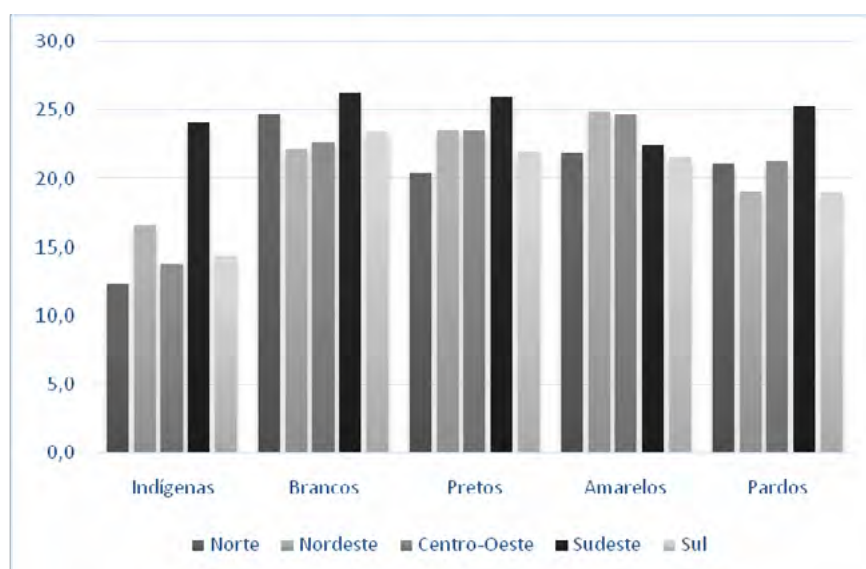
O acesso ao ensino médio na idade esperado (15 a 17 anos) de acordo com o critério raça\cor no mesmo ano foi registrado na PNAD que 43.344 (50,43%) amarelos, 5.270.918 (54,53%) brancos, 49.754 (49,39%) indígenas, 1.137.783 (56,45%) pretos e 6.035.218 (55,81%) pardos acessaram o ensino médio.

Gráfico 2. Acesso ao ensino médio por raça-cor, Brasil, 2014.



A conclusão do ensino médio obteve maior percentual na faixa etária de 15 a 17 anos (idade esperada) entre indivíduos amarelos com 36.529 (42,50%), brancos 3.977.376 (41,15%), indígenas 31.235 (31,01%), pretos 767.785 (38,09%). Entre os pardos o maior percentual foi na faixa etária de 18 a 24 anos com 2.886.706 (39,61%) conclusões do ensino médio.

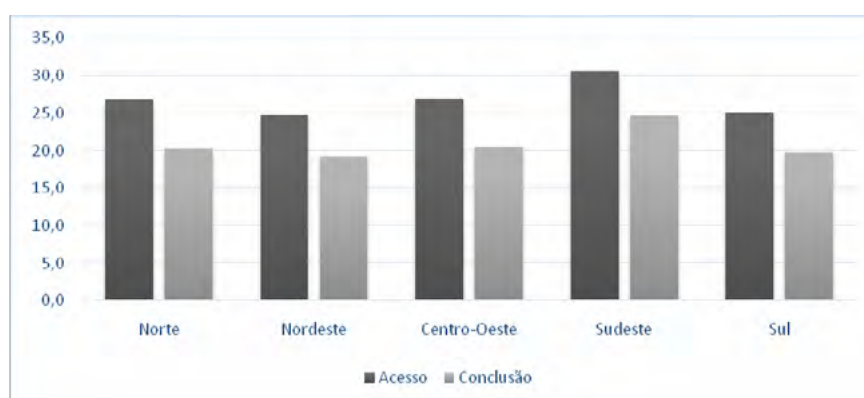
Gráfico 3. Conclusão do ensino médio por raça-cor, Brasil, 2014.



A população do Brasil autodeclarada com renda abaixo ou igual a um salário e meio, com idade a partir de 15 anos, registrada na PNAD 2014 foi de 121.592.739 indivíduos e 33.242.340 (27,34%) acessaram o ensino médio. Seguindo a tendência geral, o acesso ao ensino médio reduziu a cada geração, tendo o maior percentual na faixa de 15 a 17 anos, com 9.458.348 (56,85%).

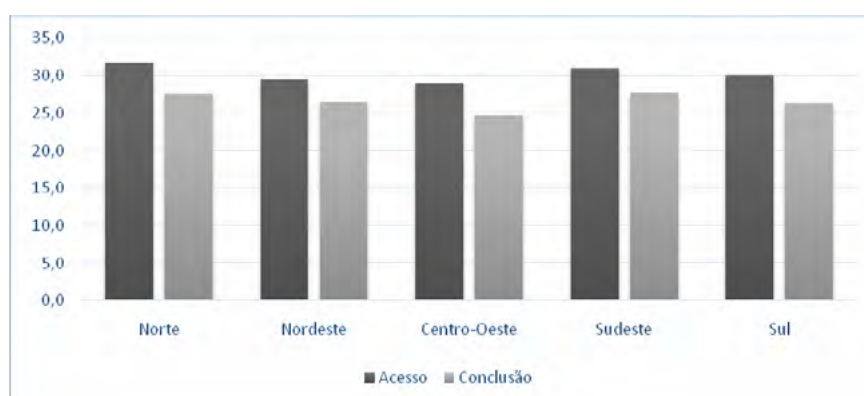
A conclusão do ensino médio grupo com renda abaixo ou igual a um salário e meio foi de 26.228.522 (21,57%). Seguindo a tendência geral, o acesso ao ensino médio reduziu a cada geração a partir da faixa etária entre 18 a 24 anos, com 4.399.290 (41,35%).

Gráfico 4. Acesso e conclusão do ensino médio, renda igual ou inferior a 1,5 salários, Brasil, 2014.



A população autodeclarada com renda superior ou igual a um salário e meio, com idade a partir de 15 anos, registrada na PNAD 2014 foi de 55.002.137 indivíduos e 16.744.213 (30,44%) acessaram o ensino médio. Seguindo a tendência geral, o acesso ao ensino médio reduziu a cada geração, tendo o maior percentual na faixa de 15 a 17 anos, com 3.078.669 (50,94%).

Gráfico 5. Acesso e conclusão do ensino médio, renda igual ou superior a 1,5 salários, Brasil, 2014.



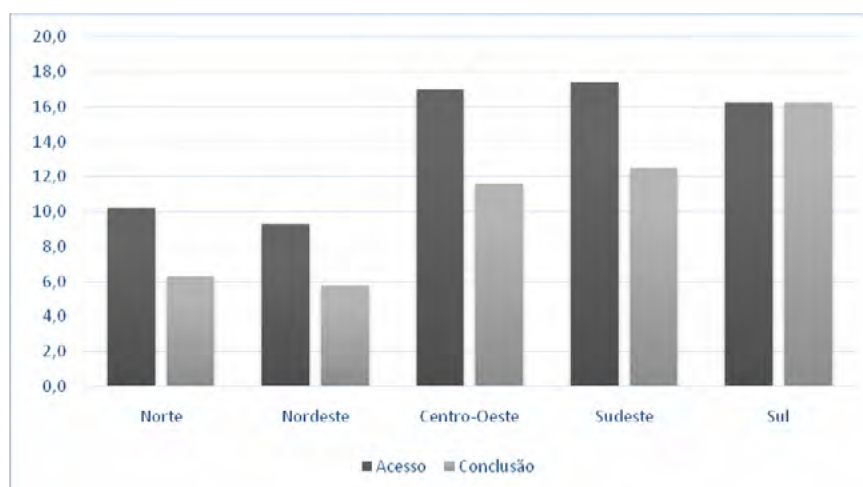
A conclusão do ensino médio no grupo com renda superior ou igual a um salário e meio foi de 14.848.845 (27,00%). Seguindo a tendência geral, o acesso ao ensino médio reduziu a cada geração a partir da faixa etária entre 15 a 17 anos, com 2.486.263 (41,14%).

Acesso e Conclusão do Ensino Superior no Brasil no ano de 2014

A população do Brasil registrada na PNAD em 2014, com mais de 18 anos, foi de 153.913.086, e dessas 13,98% tiveram acesso ao ensino superior. No que tange ao acesso na idade esperada (18 a 24 anos), cerca de 24,44% dos indivíduos obtiveram acesso ao ensino superior.

Quanto à conclusão do ensino superior para o grupo acima de 18 anos, observou-se que um quantitativo de indivíduos 16.563.898 (10,76%) haviam concluído ensino superior no Brasil em 2014. A conclusão na idade esperada (18 a 24 anos) no Brasil foi alcançada por 2.401.804 (15,27%).

Gráfico 6. Acesso e conclusão do ensino superior por macrorregião, Brasil, 2014.



A população da região Norte registrada na PNAD em 2014, com mais de 18 anos, foi de 12.353.551 destes 21.421.345 (13,92%) obtiveram acesso ao ensino médio no ano de 2014. Entre as faixas etárias, no grupo de 18 a 24 anos teve um percentual de 17,2% obteve acesso ao ensino médio.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 18 anos, observou-se que um quantitativo de 854.864 indivíduos (0,56%) havia concluído ensino médio na região Norte em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 41.077.367 (23,26%). A conclusão na faixa etária esperada (15-17 anos) foi alcançada por 34,1% dos jovens da região Norte, nos demais grupos etários ocorreu uma diminuição do número de pessoas que concluíram a cada geração, de forma que somente 146.877 (3,2%) dos indivíduos com 60 anos e mais concluíram o ensino médio no referido ano.

A população da região Nordeste registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 48.211.259, destes 25,3% tiveram acesso ao ensino médio. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 52,89% (3.487.273) obteve acesso ao ensino médio.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, observou-se que um quantitativo de 9.847.188 indivíduos (20,42%) havia concluído ensino médio

na região Nordeste em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 41.077.367 (23,26%). A conclusão na faixa etária esperada (15-17 anos) foi alcançada por 36,26% dos jovens da região Nordeste.

A população da região centro-oeste registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 13.270.340, destes cerca de 27,6% obtiveram acesso ao ensino médio (3.666.558). Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 53,2% (922.447) obteve acesso ao ensino médio. No gráfico 22 é possível observar que entre os indivíduos com mais de 18 anos o acesso a este nível de ensino foi mais baixo e o percentual decresceu com o aumento da idade.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, observou-se que um quantitativo de 2.917.279 indivíduos (22,0%) haviam concluído ensino médio na região Centro-oeste, em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 49.986.553 (24,60%).

A população da região Sudeste registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 75.057.083, destes 23.047.395 (30,71%) tiveram acesso ao ensino médio. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 59,08% (5.403.218) obteve acesso ao ensino médio. No gráfico 29 também é possível observar que o acesso da faixa etária acima de 18 anos menor, observando-se uma tendência decrescente do e percentual com aumento da idade.

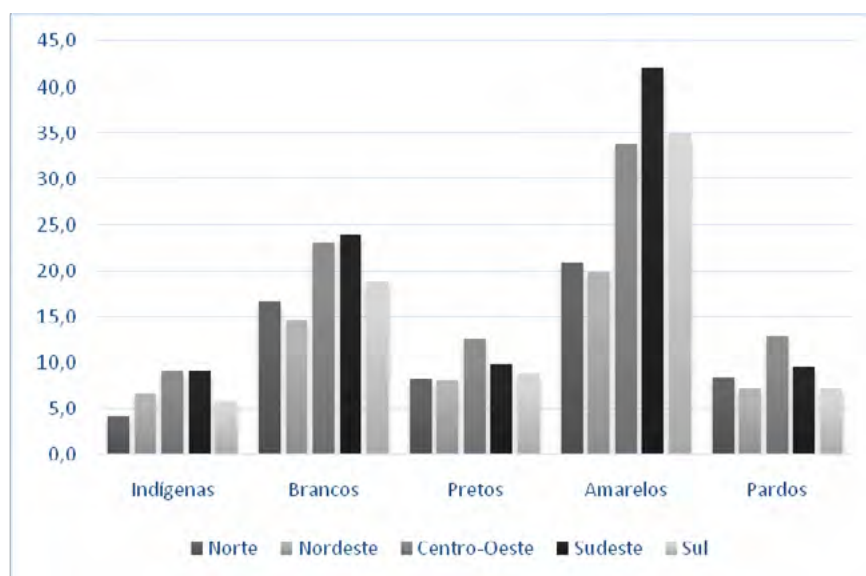
Quanto à conclusão do ensino médio, observou-se que 19.613.213, o que equivale a 23,00% da população da região Sudeste em 2014, obteve este grau de ensino. Logo, se pode considerar este o quantitativo de pessoas, no ano de referência, que se esperava ingressar na educação superior pelo menos uma vez ao longo da vida.

Entre aqueles na faixa de 15 a 17, 18 a 24 e 25 a 29 anos foram registrados 3.997.042, 2.728.347, 5.025.898 indivíduos que concluíram o ensino médio, isso corresponde, para estas faixas de idade, 43,70%, 41,99% e 37,25% de obtenção deste grau, respectivamente.

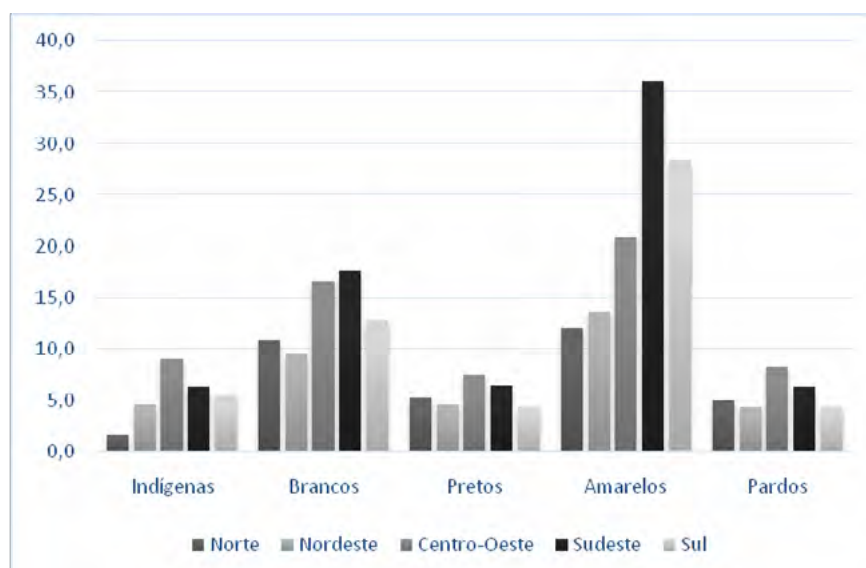
A população da região Sul registrada na PNAD em 2014, com mais de 15 anos, foi de 25.579.839 destas 5.746.365 (29,65%) tiveram acesso ao ensino médio. Entre as faixas etárias, no grupo de 15 a 17 anos um percentual de 51,83 % obteve acesso ao ensino médio.

Quanto à conclusão do ensino médio para o grupo acima de 15 anos, foi observado o quantitativo de indivíduos 5.746.365 (22,46%) que concluíram o ensino médio na região Sul em 2014. Este percentual foi inferior ao encontrado na população brasileira 41.077.367 (23,26%). A conclusão na idade esperada (15-17 anos),foi alcançada por 1.176.946 (38,14%) dos jovens da região Sul.

Seguindo os critérios do IBGE quanto os aspectos da identificação de origens étnica e geográficas e da influência da cor ou raça entre a população para compreensão das categorias étnico-raciais no Brasil, a população autodeclarada, com idade a partir de 18 anos, registrada na PNAD 2014 foram de 839.422 amarelos, 70.873.317 brancos, 587.328 indígenas, 13.707.246 pretos e 44.445.356 pardos.

Gráfico 7. Acesso ao ensino superior por raça-cor, Brasil, 2014.

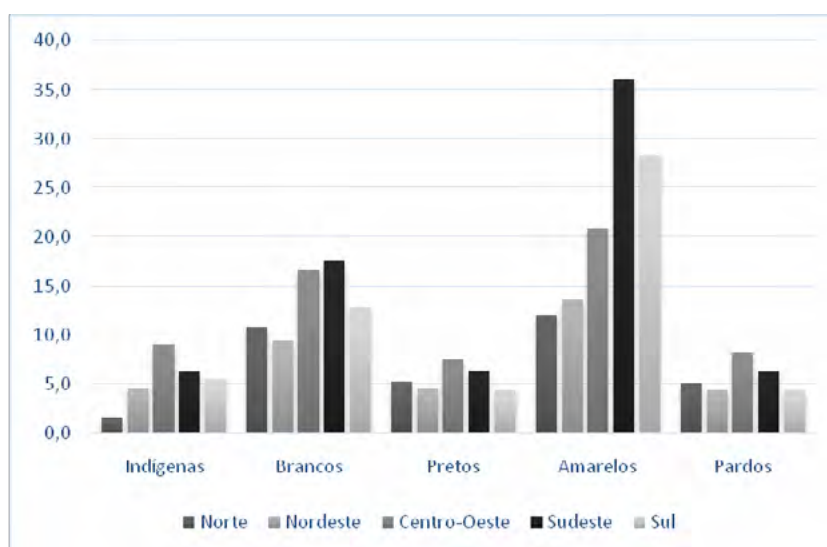
O acesso ao ensino superior na idade esperada (18 a 24 anos) de acordo com o critério raça\cor no mesmo ano foi registrado na PNAD que 36.520 (4,35%) amarelos, 2.442.803 (0,79%) brancos, 6808 (1,36%) indígenas, 286.047 (2,09%) pretos e 1.343.076 (3,02%) pardos acessaram o ensino superior.

Gráfico 8. Conclusão ensino superior por raça-cor, Brasil, 2014.

A conclusão do ensino superior obteve maior percentual na faixa etária de 25 a 29 anos (idade esperada) entre indivíduos amarelos com 76.539 (9,12%), brancos 3.484.600 (4,29%), indígenas 8012 (1,01%), pretos 767.785 (38,09%). Entre os pardos o maior percentual foi na faixa etária de 18 a 24 anos com 2.886.706 (39,61%) conclusões do ensino médio.

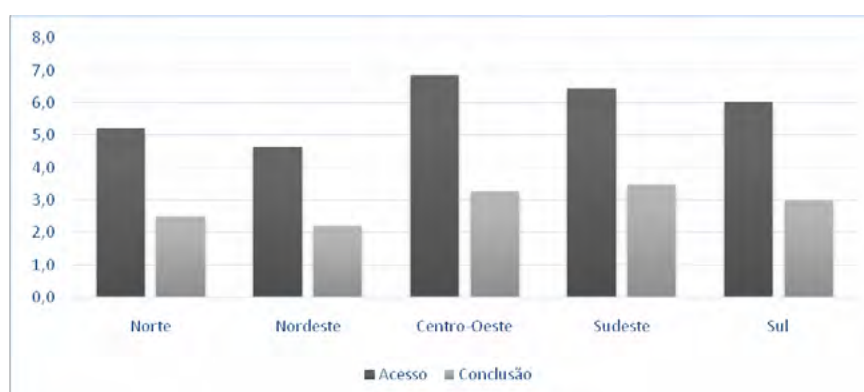
A população do Brasil autodeclarada com renda abaixo ou igual a um salário e meio, com idade a partir de 18 anos, registrada na PNAD 2014 foi de 104.954.594 indivíduos e 5.278.181 (5,03%) acessaram o ensino superior. O acesso ao ensino superior foi registrado para indivíduos de renda igual ou abaixo a um salário-mínimo e meio, na faixa etária esperada (18 a 24 anos), foi de 1.158.956 (1,10%). A conclusão para o mesmo grupo foi de 537.784 (0,51%). Sendo o maior percentual registrado na faixa etária de 25 a 29 anos 1.180.554 (1,12%).

Gráfico 9. Acesso e conclusão do ensino superior, renda igual ou inferior a 1,5 salários, Brasil, 2014.



A população com renda superior ou igual a um salário e meio, com idade a partir de 18 anos, registrada na PNAD 2014, foi de 48.958.492 indivíduos e 16.143.164 (32,97%) acessaram o ensino médio, onde 2.685.924 (5,49%) estavam na faixa etária esperada (18 a 24 anos).

Gráfico 10. Acesso e conclusão do ensino superior, renda igual ou inferior a 1,5 salários, Brasil, 2014.



A conclusão do ensino médio no grupo com renda superior ou igual a um salário e meio, para a faixa etária de 18 a 24 anos, foi de 13.288.712 (27,14%), mas o maior percentual foi registrado na faixa etária seguinte (25 a 29 anos) 40.017.024 (8,20%).

CONCLUSÃO

Por meio da análise dos dados da PNAD de 2014, pode-se observar que do total da população com idade igual ou superior a 15 anos, 176.594.876, apenas um percentual de 28,31% acessou o ensino médio no Brasil no ano de 2014. Na faixa etária de 15 a 17 anos, entendida como a adequada para o acesso ao ensino médio, esse percentual foi de 55,3%. Dados que apontam para a limitação do acesso ao ensino médio no Brasil e evidenciam a necessidade de maior investimento para a garantia do direito da população à formação básica, que, segundo a própria LDBEN/96, inclui a conclusão do Ensino Médio.

Em análise comparativa entre as regiões do Brasil, observa-se que o acesso ao ensino médio na idade adequada (15 a 17 anos) na região Sudeste (59,1%) foi consideravelmente maior que o percentual do Brasil (55,3%) e das demais regiões do país Centro-Oeste (53,2%), Norte (53,0%), Nordeste (52,9%) e Sul (51,8%). No que tange o acesso ao ensino médio por raça/cor, observa-se que a população autodeclarada preta foi a que mais obteve acesso (30,39%), seguida pela população branca (28,88%), parda (27,37%) e amarela (25,74%). A população indígena aparece com os menores percentuais de acesso ao ensino (23,65%).

A conclusão do ensino médio no Brasil pela população de 15 anos ou mais foi de 23,3%. Em análise comparativa entre as regiões, Norte e Nordeste foram às únicas regiões que apresentaram um atraso escolar refletido no atraso da conclusão do ensino médio. Os dados revelam um maior percentual de conclusão do ensino médio para a faixa etária 18 a 24, com o percentual de 38,7% e 37,0%, quando comparadas à faixa de 15 a 17, com 34,1% e 36,6% respectivamente. Em comparação entre os grupos etnicoraciais, o maior percentual de conclusão foi da população branca, com 24,63%, seguida pela população preta com 24,36%, amarela 22,61%, parda 21,71% e indígena 16,82%.

O atraso observado implica conseqüentemente no acesso dos jovens dessas regiões ao ensino superior, ao passo que aponta para as desigualdades no acesso e conclusão do ensino médio por regiões existentes no Brasil e pela categoria raça-cor, o que aponta para a influência de questões político-sociais, raciais e culturais da sociedade brasileira na igualdade de acesso e conclusão a educação no Brasil.

Apesar da população preta apresentar maior percentual de acesso ao ensino médio em relação a população branca, 30,39% e 28,88% respectivamente, observa-se uma inversão no que tange a conclusão do ensino médio, onde a população branca (24,63%) ultrapassa os percentuais de conclusão da população preta (24,36%). O mesmo é observado entre os pardos e amarelos, visto que apesar da população parda apresentar-se a frente da população amarela no que tange ao acesso ao ensino médio, com 27,37% e 25,74% respectivamente, o quadro é invertido no que tange a conclusão, onde o percentual de conclusão do ensino médio da população amarela é de 22,61% e parda 21,71%. Tal constatação chama a atenção para a existência de obstáculos e restrições no que tange a permanência de determinados grupos populacionais no interior de todo o sistema educacional.

O ensino superior no Brasil foi acessado por 14,41% da população com idade igual ou superior a 15 anos. Em números brutos, apenas 25.455.411 acessaram o ensino superior no Brasil. O Sudeste mais uma vez se destaca quando analisado o acesso ao ensino superior no Brasil na faixa etária adequada (18 a 24 anos), com um percentual de 29,2% é a região com o maior acesso, seguida por Sul, com 29,0%, Centro-Oeste, com 28,4%, Norte, com 17,2%, e, Nordeste, com 16,2%.

A conclusão no ensino superior foi alcançada por 9,86% da população com faixa etária igual ou superior a 15 anos. Em análise comparativa entre as regiões, observa-se que o grupo etário de 25 a 29 anos foi o grupo com maior percentual de conclusão do ensino superior em as regiões do Brasil. Dentre as regiões com maiores percentuais de conclusão nessa faixa etária aparece o Sudeste (20,3%), Sul (19,4%) e o Centro-oeste (18,9%). Os menores percentuais de conclusão do ensino superior foram observados na região Norte (11,0%) e Nordeste (9,7%).

O acesso e a conclusão do ensino superior apresentou importantes desigualdades entre os grupos étnicos raciais, como pode ser observada em percentuais: 38,25% amarelos, 20,82%, brancos, 9,22% pretos, 8,68% pardos, 6,66% indígenas. Entre os grupos, a conclusão deste nível de ensino segue a mesma tendência desigual do acesso ao ensino superior: 31,56% amarelos, 14,80% brancos, 5,64% pretos, 5,44% pardos, 4,64% indígenas. Esta constatação chama atenção para a existência de diferenças oriundas da consolidação histórica do Brasil, colonização, escravidão e atraso na expansão do acesso ao ensino superior, bem como para a fragilidade políticas e ações voltadas à reversão ou minimização desta situação (IPEA, 2014).

Nas análises sobre acesso e conclusão do ensino médio por renda, observou-se que 27,34% dos indivíduos com idade a partir de 15 anos e com renda abaixo ou igual a um salário e meio acessaram o ensino médio no Brasil no ano de 2014. Enquanto que 30,44% dos indivíduos com idade a partir de 15 anos e com renda superior ou igual a um salário e meio obtiveram acesso. No que tange a conclusão, o primeiro grupo apresentou um percentual de 21,57% e o segundo 27,00%. A mesma tendência foi observada no que tange ao acesso e conclusão no ensino superior, a população com renda inferior apresentou percentuais de acesso de 5,71% e conclusão de 2,89%, enquanto a população com renda superior apresentou um percentual de acesso de 33,65% e conclusão de 25,28% no ensino superior no ano de 2014.

Os dados acima revelam uma importante desigualdade de acesso e conclusão aos níveis de ensino quando analisada a categoria renda, observa-se que os indivíduos com idade a partir de 15 anos e com renda abaixo ou igual a um salário acessam e concluem menos, tanto o ensino médio como o superior no Brasil. Uma explicação possível para tal fenômeno vem do atraso e da evasão escolar entre as camadas de menor renda pela necessidade de trabalhar, o que implica em importantes diferenças nos percentuais de acesso e conclusão de todos os níveis de ensino, em especial, os níveis mais altos (ANDRADE, 2012).

A análise do panorama do acesso e conclusão do ensino médio e superior no Brasil utilizando a variável raça/cor e renda permitiu uma visão mais ampla sobre a disparidade entre os grupos étnico raciais e socioeconômicos no que diz respeito ao acesso e conclusão nos níveis de ensino, em especial, o nível superior dada a maior desproporcionalidade. Os dados destacam a variável renda familiar como um dos principais determinantes no acesso à educação atual, ao lado da variável cor autodeclarada, que possui importante influência no acesso para as populações de todas as faixas de renda. Tais evidências apontam para a necessidade de superação de barreiras socioeconômicas e raciais para a garantia de igualdade no que tange ao acesso e a conclusão dos estudos pelos mais diversos grupos sociais, fazendo com que a educação, como o estabelecido na constituição de 1988, se torne de fato direito de todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*. 2012. Disponível em: < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf>. Acesso em: 12 de jul. de 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 18 de junho 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 de junho 2017.

CARREIRA, D. *Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: agenda das diversidades nos governos de Lula e Dilma (Tese)*. São Paulo: Serviço de Biblioteca e Documentação da Universidade de São Paulo; 2015.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011. Disponível em:<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>>. Acesso: 18 de julho de 2017 às 17h:34min.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. O Ensino Médio no Brasil: Dos desafios Históricos às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. *X Anped Sul*, Florianópolis, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. MACIEL, D. A. S. *Políticas Públicas e Democratização educacional: Acesso e*

Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni (Dissertação). Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16465/1/A%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Danilo%20Alain%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20REUNI.pdf> . Acesso em: 13 de jul. de 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 15, n.1, p. 77-87, 2007. Disponível em:<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>>. Acesso: 18 de julho de 2017.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves ; RIBEIRO, R. . A difícil expansão do acesso real ao ensino médio no Brasil. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, p. 231-257, 2015.

POLÍTICA DE COTAS RACIAIS: INSTRUMENTO DE INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS?

Yago Abreu Barbosa dos Santos

Unimontes

Bolsista da CAPES

yagosantos.abreu@gmail.com

Robson Alexandre de Souza

Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros

robsonsouzaadv@gmail.com

Maria da Luz Alves Ferreira

Unimontes

mariadaluz@oi.com.br

Resumo: O presente estudo busca analisar e estudar a política afirmativa de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras e o seu papel quanto à inclusão dos grupos compostos por pessoas negras e pardas nesses espaços. A partir do histórico de formação da desigualdade entre negros, pardos e brancos é desenvolvida a política de cotas raciais com o objetivo de suprir a diversidade verificada. A divergência entre os grupos sociais é algo formador da sociedade brasileira, sendo que a partir de políticas públicas apresentadas pelo Estado há uma tentativa de amenizá-la. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório, sendo que a partir da análise dos estudos acerca das ações realizadas em prol das políticas afirmativas de cotas raciais será realizado um exame intensivo acerca das cotas raciais, e, também, será feita uma análise sobre os dados colocados em pesquisas e estudos sobre as cotas raciais. O método de estudo é o dedutivo, em que, a partir das ideias gerais de origem e desenvolvimento das cotas e sua aplicabilidade no contexto social, será feita a devida especificação para o critério racial, sendo possível assim, deduzir a pergunta-chave do presente trabalho. Nesta leitura, o leitor poderá perceber que a política de cotas raciais nas universidades públicas é um efetivo instrumento de inclusão.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Cotas. Inclusão.

Abstract: *The present study seeks to analyze and study the affirmative policy of racial quotas in Brazilian public universities and their role in the inclusion of groups composed of black and brown people in these spaces. From the historical of inequality formation between blacks, browns and whites, the policy of racial quotas is developed in order to provide the verified diversity. The divergence between the groups is something that forms Brazilian society and that from public policies presented by the State there is an attempt to soften it. This is a quantitative-qualitative research of an exploratory nature, and from the analysis of the studies about the actions carried out in support of the affirmative policies of racial quotas will be carried out an intensive examination about the racial quotas, and, also, an analysis of the data placed on researches and studies on racial quotas. The method of study is the deductive, in which from the general ideas of origin and introduction of the quotas and their applicability in the social context, its due specification will be made for the racial criterion, being, thus, possible to deduce the key question of the present research. Through this reading, the reader may notice that the racial quotas policy in public universities is an effective instrument of inclusion.*

Keywords: *Public policy. Quotas. Inclusion.*

INTRODUÇÃO

O sistema de cotas pode ser entendido como uma política em favor de determinados grupos sociais, proporcionam a reserva de vagas nas universidades públicas a todos aqueles atingidos pelo critério de seleção imposto, por questões socioeconômicas, por critério racial, dentre outras características que busquem garantir condições de igualdade aos desiguais e, com isso, proporcionarem o acesso ao espaço das universidades brasileiras. Com isso, tornou-se um instrumento de efetivação dos direitos desses grupos considerados “excluídos” socialmente, sobretudo, em razão da cor.

A política afirmativa de cotas raciais é uma medida adotada e orientada pelo Estado com o objetivo de corrigir desigualdades históricas a partir do favorecimento de um determinado grupo, e neste caso em específico, pelo critério da raça, para promover a igualdade de condições.

A importância de se estudar o objeto apresentado se pauta no fundamento de que as cotas raciais vêm como um instrumento de inclusão, combatendo a discriminação racial a partir da existência desse mecanismo legal, devidamente amparado pelo Estado. “Todos são iguais perante a lei”, garante a Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 5º, *caput*. Porém, a maneira pela qual esta garantia é pautada, é diversificada ao longo da própria Constituição Federal, bem como com legislações complementares que elencam nas diversidades sociais, a igualdade buscada pela sociedade brasileira.

O objeto do presente estudo é pautado no estudo das cotas raciais nas universidades públicas brasileiras e o seu papel quanto à inclusão de grupos compostos por pessoas negras e pardas nesses espaços e se o instrumento das cotas é realmente efetivo quanto à inclusão social.

Por ser uma temática cada vez mais presente no debate educacional brasileiro, o sistema de cotas raciais deve ser estudado, buscando entender do que se trata, seus objetivos, os fatores que a motivaram. Não é somente saber se existe uma corrente contra ou a favor. É saber se tal política produziu resultados satisfatórios e se mostrou eficaz para o fim a que se propôs.

Vejamos como era no princípio o tratamento dado aos negros no Brasil:

No Brasil, pelo decreto nº 1.331/1854, negros e negras não poderiam ser admitidos na escola. Segundo o decreto nº 7031/ 1878, estes só poderiam estudar no período noturno. Verifica-se que o país legitimou leis que proibiam e dificultavam o acesso da população negra na instituição escolar em qualquer nível de ensino. A análise sobre os dados da escolaridade deste segmento se explica também ao levar em conta esse passado excludente e as formas reeditadas de exclusão imersas nas instituições sociais (BRASIL, 2005).

Ora, se no princípio houve uma lei que restringia a participação de negros nas escolas, temos então uma lei de caráter discricionário, direcionada a uma raça e que de forma política não permitia a inclusão desses brasileiros ao ensino público. Na realidade tínhamos verdadeiramente uma política de exclusão social.

Foi justa? A resposta, por certo, será negativa. Qual a consequência desse tipo de política? Hoje sabemos que se criou um verdadeiro abismo entre as raças ditas

“brancas” e as “negras”, muito em virtude das condições históricas, no que tange o acesso ao conhecimento, as oportunidades de emprego e renda, à ascensão social.

Para que o erro fosse corrigido, entendeu ser necessário utilizar-se de determinadas políticas públicas, por meio de ações afirmativas, para que se busque proporcionar a inclusão social dos grupos marginalizados.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS.

As ações afirmativas são consideradas formas alternativas de solução para problemas históricos de injustiças e desigualdades, que não conseguem ser corrigidos com o passar do tempo, necessitando, portanto, de uma ação direta do Estado. Conforme afirma Santos (2003):

O fracasso na superação das injustiças e desigualdades históricas da sociedade, confrontando ao premente esgarçamento do tecido social e ao agravamento do quadro de pauperização, fortalece no imaginário social o desejo de criação de formas alternativas de ação e intervenção. (SANTOS, 2013, p.127).

Objetivamente será tratado a respeito da política de ações afirmativas, sendo caracterizada pela:

[...] maneira de garantir oportunidades de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão, cotas nas universidades vagas de empregos. (ANTUNES; VALLE; SILVA, 2010).

Assim, temos que as ações afirmativas são programas e medidas especiais adotadas e orientadas pelo Estado objetivando a correção de desigualdades e a promoção da igualdade de condições. Tem como objetivo promover a representação de certos grupos e pessoas, geralmente nas áreas do trabalho, cultura e educação, redistribuindo as oportunidades. Sendo ainda, elencada:

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias que, visando remediar um passado discriminatório, têm por objetivo acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade material por parte de grupos historicamente vulneráveis. (ROZAS, 2009, p.20).

São políticas que buscam compensar e aliviar as condições advindas de um passado discriminatório, que possuem a finalidade pública de consolidar um projeto democrático. E por isso, o desenvolvimento de ações que busquem amenizar as diferenças criadas na formação da sociedade brasileira. A política afirmativa de cotas nas universidades públicas brasileiras pode ser entendida como uma ação afirmativa e que age diretamente quanto à distribuição de vagas para ingresso nas universidades, há uma estipulação de quantidade de vagas que serão reservadas para os beneficiários do programa. Tem como principal objetivo garantir a igualdade de oportunidades.

As ações afirmativas objetivam a garantia de direitos aqueles que são vulneráveis na sociedade, conforme se expressa Britto (2011):

As ações afirmativas objetivam garantir a igualdade de oportunidades para os grupos minoritários, vulneráveis na sociedade, vítimas da exclusão social. Um dos

meios mais eficazes de incluir um indivíduo socialmente é através da educação de qualidade, que deve ser prestada de forma ampla e gratuita a todos. Porém, isso não ocorre, o acesso à educação de qualidade está restrito aqueles que possuem uma boa condição econômica. (BRITTO, 2011, p.78).

O sistema de reserva de vagas para negros e pardos nas universidades é um tipo específico de política tratada dentro das ações afirmativas e que terá como critério principal a raça, cor e etnia.

DA POLÍTICA AFIRMATIVA DE COTAS RACIAIS.

A Constituição da República Federativa do Brasil declara que todos são iguais, sem distinção de cor, raça, religião, portanto, o tratamento diferenciado entre negros e brancos não encontraria respaldo em nosso ordenamento jurídico, razão pela qual, o sistema de cotas seria inconstitucional, tendo em vista que ninguém poderá ingressar em uma universidade ou mesmo ocupar um cargo público em razão de sua cor ou classe econômica e sim por ser merecedora de ocupar tal posição, até porque com educação pública de qualidade, as cotas não seriam necessárias.

O sistema de cotas para negros e pardos nas universidades tornou-se um tema polêmico, posto que, referia-se a tratamento benéfico em favor de determinado grupo social, o que implica em concessão de vantagens para determinadas pessoas.

Ao estabelecer cotas raciais nas universidades públicas estabeleceu-se o conflito entre os direitos individuais dos que não foram beneficiados e os direitos conferidos a determinado grupo, violando o princípio constitucional da igualdade.

Sem se esquivar da polêmica, nossa mais alta corte, o Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, validou a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios às instituições de ensino superior em todo o país. O Tribunal decidiu que as políticas de cotas raciais nas universidades estão de acordo com a Constituição e são necessárias para corrigir o histórico de discriminação racial no Brasil. Restou assim, validadas todas as políticas públicas até então adotadas.

A política de cotas raciais é considerada como uma política pública, sendo utilizada e fomentada pelos órgãos públicos para que cumpra o principal objetivo de garantia de direitos sociais, dentre eles, o elencado pelas cotas, qual seja o da inclusão social nas universidades públicas.

Entende-se como políticas públicas o:

Conjunto de ações coletivas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinadas demandas, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público. (GUARESCHI; COMUNELLO; NARDINI e HOENISCH, 2004, p. 180).

Por isso, o desenvolvimento das políticas públicas voltadas às cotas raciais para ingresso nas universidades públicas, promover os direitos sociais daqueles que herdaram um passado difícil por conta da história social formada em torno dos grupos de negros. Sendo que as cotas é uma medida que estimula a população a refletir a respeito das diferenças e tomar consciência dos grupos discriminados.

DA LEI DE COTAS

A Lei n. 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, buscou alterar a realidade das políticas de ações afirmativas no país de maneira significativa, buscando a unificação de tal política pública.

Até a aprovação da lei federal antes citada, a ação afirmativa se disseminou pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários.

O objetivo da legislação é mitigar as iniquidades existentes em seus processos de admissão e tornar o corpo discente universitário mais representativo das características sociodemográficas da população e de reconhecer e valorizar identidades étnicas.

Sobre a identificação dos candidatos, temos:

- Um dos pontos mais explorados na controvérsia midiática acerca das ações afirmativas raciais são os procedimentos de definição racial dos candidatos.
- Entre as universidades que adotam programas de corte racial, há algumas que instituíram comissões de verificação da identidade racial dos candidatos como um meio de evitar “fraudes”.
- Outras adotaram a análise de fotografias e uma universidade combinou os dois procedimentos.
- Em todos esses casos, o candidato às ações afirmativas raciais ou sua fotografia são avaliados por uma espécie de banca, que pode ou não homologar sua declaração de pertencimento ao grupo beneficiário e, portanto, deferir ou indeferir sua participação no programa.
- Constringem o direito individual da autoidentificação.
- Autodeclaração: significa que basta o candidato declarar que quer concorrer pelas ações afirmativas raciais no momento da inscrição para ser contemplado pelas cotas.
- O governo federal decidiu que candidatos que se autodeclararem negros terão que ser submetidos a uma comissão para verificar a sua aparência a fim de evitar fraudes em concursos públicos que prevêm cotas.

Superados os ditames legais e administrativos, passamos ao estudo da eficácia da inclusão dos negros nas universidades públicas.

Inclusão social é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais. Inclusão social é oferecer oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Inclusão_social. Acesso em 23 de jul. de 2017, às 18hs).

De certo modo, é muito difícil que alguém ou algum grupo social esteja totalmente excluído de toda a sociedade. Geralmente, isso ocorre sobre uma parte dela. Assim, falar de inclusão é falar de democratizar os diferentes espaços para aqueles que não possuem acesso direto a eles.

Nessa ótica, superada as polêmicas e incluso o negro nas universidades públicas através do sistema de cotas, há de se saber se estão sendo implementadas as políticas de assistência estudantil para garantir a permanência desse estudante no estabelecimento de ensino.

Garantir reserva de vagas na educação superior para grupos com histórico de discriminação étnico-racial, com condições socioeconômicas fragilizadas, com formação escolar e cultural deficitária, ou ainda por sua deficiência física, sendo essa garantia desvinculada de uma política de promoção da permanência dos mesmos no âmbito da universidade, não oportuniza a democratização plena do acesso, mas apenas expande as condições de acesso à educação superior.

Portanto, a partir do momento que se institui uma política de cotas, é fundamental a criação de políticas de acolhimento desse alunado, para que se evite a evasão, o que degradaria todos os esforços engendrados.

A INCLUSÃO DA POLÍTICA DE COTAS RACIAIS E COMO ELA SE DESENVOLVE NO CONTEXTO SOCIAL

Ao tratar o tema da inclusão, é necessário certificar a respeito de seu significado, o contexto em que se aplica e as políticas desenvolvidas para que a efetive.

“A inclusão é o termo utilizado para designar toda e qualquer espécie de política de inserção de pessoas ou grupos excluídos na sociedade” (PENA, 2017). Trata-se do desenvolvimento de políticas públicas para incluir pessoas e grupos sociais marginalizados no contexto social.

“Assim, falar de inclusão é falar de democratizar os diferentes espaços para aqueles que não possuem acesso direto a eles” (PENA, 2017). Proporcionar aos excluídos sociais políticas de ingresso ao convívio social em condições equilibradas com o restante da sociedade.

Para o desenvolvimento de tais políticas, necessário se faz estudar, observar, identificar quais seriam as pessoas, os grupos considerados excluídos da sociedade, os grupos que necessitam de auxílios para se manterem na sociedade em ideia de paridade, porém, sendo desiguais na medida de suas desigualdades e iguais na medida de suas igualdades.

A inclusão social, nesse contexto, transformou-se em um objetivo a ser perseguido por várias pessoas, em uma forma de luta. Assim, existem atualmente inúmeros movimentos sociais que reivindicam da sociedade geral e do poder público a efetuação de uma real política de contrapeso às diferenças históricas e sociais constituídas no cerne da história da civilização moderna. Existem os movimentos feministas, raciais, de grupos homossexuais, de religiões africanas e outras, de portadores de necessidades especiais, etc. (PENA, 2017).

As ações positivas, as quais são conhecidas como políticas públicas são criadas para mudar o contexto social em que se encontram os marginalizados, ou seja, que busquem alterar as circunstâncias e hábitos que levam, ou possam causar a exclusão social, permitindo a participação efetiva das pessoas ou grupos na sociedade.

Dentre outros significados, a palavra “inclusão” quer dizer: estar incluído ou compreendido, fazer parte (HOLANDA, 1993, p. 175). A inclusão social busca uma modificação na estrutura social, e para que isso aconteça, as pessoas devem desenvolver a capacidade de entender as políticas públicas de inclusão e segundo Sasaki (1997), as políticas públicas precisam ser capazes de atender às necessidades de seus membros, tendo esses como parceiros na discussão de problemas e soluções.

Dentre as políticas afirmativas de inclusão, há destaque para a política de cotas raciais nas universidades, que passou a ser discutida na década de 1990 e surgiu como uma possibilidade de realizar política de ação afirmativa, buscando corrigir desigualdades históricas.

Conforme afirma Dias (2016):

O Brasil tem um histórico de 388 anos de escravidão. Quando a escravatura foi abolida, em 1888, a população negra não teve nenhum tipo de política que a ajudasse a ter uma inserção digna no mercado de trabalho e na sociedade. Os negros continuam sem terra e sem ocupações formais no mercado de trabalho. Portanto, permaneceram excluídos socialmente. Esse histórico tem reflexo até hoje nas diferenças socioeconômicas entre negros e brancos no país. (DIAS, 2016).

O contexto social em que se desenvolve a inclusão é o da política voltada para a sociedade, conforme relata Godoy (2004) que o termo e o seu desenvolvimento surgem na política como forma de pensar do homem moderno, tendo a globalização como referência.

“No Brasil, o termo passou a circular no meado dos anos de 1980, principalmente através de grupos políticos de esquerda brasileira, mas foi a partir do início do novo século que se iniciaram os debates com mais intensidade sobre o tema”. (MOTA, 2007, p. 45).

A implementação das cotas raciais é justificada em razão das condições históricas, a falta de políticas públicas em prol dos grupos marginalizados fez com que eles tivessem menos chances de se educar e crescer profissionalmente. Segundo dados de 2015 do IBGE, o salário da população preta e parda equivale a 59,2% do da população branca. Demonstrando com isso, a diferença na valorização da mão de obra em razão da qualificação da mesma.

O Desembargador Silvio Teixeira do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro em voto proferido também justificou as cotas como uma reparação histórica, ainda que provisória.

Não resta dúvida de que a relação que se preconiza com a reserva serve como medida, ainda que provisória, para resolver um problema moral da sociedade brasileira. Trata-se de resgatar uma imensa dívida da sociedade em face da população negra. Negros sequestrados na África, famílias inteiras separadas, o sofrimento e a dor dos navios negreiros, privações física, humilhações, dor moral (TJ/RJ, AI 2005.017.00015, Rel. Des. Silvio Teixeira, J. 17.04.2006).

O desenvolvimento de políticas afirmativas para ingresso de negros nas universidades públicas busca aprimorar a ideia de inclusão desse grupo em espaços não antes alcançados por eles, dar oportunidade de que esses grupos se incluam em sistemas dos quais estão historicamente excluídos.

Na década de 1990, o movimento negro passou a se articular com o governo federal para que fossem adotadas ações afirmativas em universidades. Para se ter uma ideia, em 1997, apenas 1,8% dos jovens entre 18 e 24 anos que se declararam negros havia frequentado, segundo o Censo. O Rio de Janeiro foi o primeiro Estado a adotar cotas, no ano 2000, com uma lei que reserva 45% das vagas nas universidades estaduais para estudantes da rede pública. Outra lei, aprovada no ano seguinte, adiciona mais uma cota com critério de cor. A UnB (Universidade de Brasília) também adotou na mesma época um sistema semelhante, que combinava cotas sociais e raciais – 20% das vagas eram reservadas a negros e índios. (DIAS, 2016).

Em conclusão, a oportunização da política de cotas raciais serve para democratizar o acesso aos espaços das universidades públicas, promovendo um país mais justo, onde as minorias que são desfavorecidas de determinados direitos, alguns até legais, poderão ter chance de conquistar seu espaço. É uma modalidade de seleção que visa a reservar parte das vagas das universidades públicas para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. (MEC, 2014, p. 49).

A inclusão social proporcionada pelas políticas afirmativas de cotas raciais faz com que os negros alcancem postos de melhor remuneração, o que promove uma transformação para o seu grupo social.

Os espaços de discussão quanto à política afirmativa de cotas raciais são os mais diversificados, as pessoas contrárias promovem críticas por acreditarem que o desenvolvimento de tal política pode consolidar o racismo. “Os críticos temem que possam ter o efeito contrário, o de consolidar a legitimidade de um Brasil de apenas duas “raças” e de estimar a desconfiança entre os “brancos” e “negros” assim engendrados.” (FRY, 2008, p.141).

Em razão dessas discussões houve dois documentos entregues ao Congresso Nacional em junho e julho de 2006: a Carta Pública “Todos têm direitos iguais na República Democrática” entregue ao Congresso em junho de 2006, e o “Manifesto em favor da lei das cotas do Estatuto de Igualdade Racial” entregue ao Congresso Nacional poucos dias depois. (FRY, 2008, p. 142).

A Carta Pública defende que a política afirmativa de cotas raciais não elimina o racismo, pelo contrário, podem acirrar o conflito e a intolerância quanto à raça. O manifesto responde:

[Um] argumento muito comum usado por aqueles que são contra as políticas de inclusão de estudantes negros por intermédio de cotas é que haveria um acirramento dos conflitos raciais nas universidades. Muito distante desse panorama alarmista, os casos de racismo que têm surgido após a implementação das cotas têm sido enfrentados e resolvidos no interior das comunidades acadêmicas, em geral com transparência e eficácia maiores do que havia antes das cotas. Nesse sentido, a prática das cotas tem contribuído para combater o clima de impunidade diante da discriminação racial no meio universitário. Mais ainda, as múltiplas experiências de cotas em andamento nos últimos 4 anos contribuíram para a formação de uma rede de especialistas, e de uma base de dados acumulada que facilitará a implementação, a nível nacional, da Lei de Cotas. (FRY, 2008, p. 142).

Os conflitos de opiniões marcam a política de cotas raciais, porém não a prejudicam, pois a sua efetivação passa por procedimentos de estruturação e fixação social, atualmente, a Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012, sancionada pela então Presidente Dilma Rousseff dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias

com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

[...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016) (BRASIL. Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012).

Em outra oportunidade, uma decisão do Supremo Tribunal Federal em julgamento realizado no dia 25 de abril de 2012, os Ministros decidiram, por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas raciais. A decisão foi em Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental promovida pelo DEM que questionou sistema de cotas da UnB. Os Ministros não só decidiram pela constitucionalidade do sistema de cotas como também colocaram a possibilidade de que outras universidades utilizem o sistema da Unb como modelo com o objetivo de superar a desigualdade histórica entre negros e brancos.

Tais questões só demonstram a força das políticas afirmativas perante a opinião pública e aos grupos de discussão, além disso, a adoção das instituições brasileiras a essa política também é demonstrada, seja por meio de lei ou por decisões judiciais, manifestos e cartas. Além disso, os diversos contextos nos quais a política de inclusão social se desenvolve, e em específico, a política afirmativa sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras, algo de relevante importância no cenário social brasileiro.

Conforme afirma Gomes (2001):

O tema é de transcendental importância para o Brasil e para o direito brasileiro, por dois motivos. Primeiro, por ter incidência direta sobre aquele que é, seguramente, o mais grave de todos os nossos problemas sociais (o qual, curiosamente, todos fingimos ignorar), o que está na raiz das nossas mazelas, do nosso gritante e envergonhador quadro social - ou seja, os diversos mecanismos pelos quais, ao longo da nossa história, a sociedade brasileira logrou proceder, através das mais variadas formas de discriminação, à exclusão e ao alijamento dos negros do processo produtivo consequente e da vida social digna. Em segundo lugar, por abordar um tema nobre de direito constitucional comparado e de direito internacional, mas que é, curiosamente, negligenciado pelas letras jurídicas nacionais, especialmente no âmbito do Direito Constitucional. (GOMES, 2001, p. 16).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2004, 16,7% dos alunos pretos ou pardos estavam em uma faculdade; em 2014, esse percentual saltou para 45,5%. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), em 2013, o percentual de vagas para cotistas foi de 33%, índice que aumentou para 40% em 2014. Sendo que do percentual de 2013, os negros ficaram com 17,25% e em 2014 o número subiu para 21,51%. As estatísticas demonstram, portanto, que o sistema de cotas raciais demonstrou ser inclusivo, proporcionando aos negros, que antes não tinham condições de acessar aos espaços públicos das universidades, tivessem acesso.

A experiência da implantação de cotas apresenta resultados positivos em diversos aspectos. Pesquisas realizadas junto às IFES revelam que a evasão entre os estudantes que ingressam por meio de cotas é significativamente inferior à dos demais. Também o desempenho acadêmico entre os estudantes beneficiados mostra-se igual ou superior à média. Esse dado permite afastar a preocupação comumente apontada pelos críticos do sistema de cotas, que enxergam em sua implantação uma margem à queda no desempenho dos alunos. (MEC, 2014, p. 69).

Trata-se de uma política inclusiva e que pelos dados apresentados em pesquisas mostra-se eficaz para pelo menos para a promoção da reparação histórica um dos seus principais objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da política afirmativa de cotas raciais, algumas conclusões podem ser realizadas a partir da leitura do presente artigo. As principais seriam que as cotas funcionam como instrumento de inclusão para os grupos antes excluídos desses espaços e para o aumento da renda desses grupos diante da qualificação por eles alcançada. Pois, a educação é um instrumento que possui uma força de libertar o indivíduo, trazendo valores e proporcionando possibilidades não antes obtidas.

Os dados apresentados em pesquisas realizadas demonstram que houve efetivamente um aumento significativo, a partir da adoção da política de cotas raciais, no número de alunos pretos ou pardos nas universidades públicas. Sendo perceptível, portanto, a inclusão proporcionada por tal sistema, na medida em que é proporcionada a esse grupo considerado excluído, condições para que acessem a esses espaços.

A inclusão introduz um novo horizonte para a sociedade, indicando uma nova etapa na conquista dos direitos por parte dos segmentos sociais alcançados pelas políticas públicas de inclusão, sendo, neste caso em específico, a política afirmativa de cotas raciais.

Porém, alguns estudiosos afirmam que as cotas não são consideradas uma solução definitiva para o problema de ensino, mas uma medida provisória para corrigir desigualdades históricas, acreditando que essas medidas consideradas urgentes devem vir com medidas a longo prazo, por exemplo, a melhoria da educação pública nos anos iniciais, fazendo com que os alunos fiquem mais preparados para um futuro na universidade.

Além disso, conforme afirma Dias (2016), se é uma medida não permanente, deve ser realizada uma mudança estrutural na educação, que garantam maior acesso da população negra e de baixa renda ao sistema de ensino. Devendo ser considerada uma modificação na estrutura de maneira que garanta uma educação básica de mais qualidade para os grupos sociais considerados excluídos.

Portanto, a política de cotas raciais, além de ser uma política inclusiva, também proporciona a convivência entre distintos grupos, visando com isso, romper preconceitos, algo fundamental para uma melhor vivência cotidiana e social. Pois, o combate ao racismo é pautado em proporcionar a proximidade entre as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Carina Aparecida; VALLE, Jonatas Lima; SILVA, Rafaela Gonçalves Dias da. **A Assistência Estudantil no CEFET-RJ: contexto e perspectivas**. Disponível em: <http://www.cressrj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/091.pdf>. Acesso em 17 de jul. 2017, às 18 horas.

BRASIL. Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em 15 de jul. 2017, às 14 horas.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1676_2-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 17 de jul. 2017, às 17 horas.

BRITTO, Thays Oliveira de. **Ações afirmativas: cotas para negros nas universidades públicas**. 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Programa de Mestrado em Ciências Jurídicas, 2011.

DIAS, Tatiana. Sistema de cotas raciais: inclusão em meio à controvérsia. *In: Nexo Jornal*. Disponível em: <http://www.nexojournal.com.br/explicado/2016/02/24/Sistema-de-cotas-raciais-inclusao-em-meio-a-controversia>. Acesso em 17 de jul. 2017, às 17 horas.

FRY, Peter. Que imagem do Brasil está por detrás das cotas raciais? *In: Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação/* Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Antônia Vitória Aranha (orgs.) - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GODOY, Heloísa Costa. A noção da inclusão na topologia. MELLO, Mônica Maria Fernandes de. &RESENDE, Grazielle A. **Ética da inclusão**. Belo Horizonte/MG: Ed. Armazém de Ideias, 2004, p. 11-17.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In: Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais/* Renato Emerson dos Santos e Fátima Lobato (orgs.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena; Júlio César Hoenisch (2004). Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. *In: Violência, gênero e políticas públicas*. Orgs: Strey, Marlene N; Azambuja, Mariana P. Ruwer; Jaeger, Fernanda Pires. Ed: EDIPUCRS, Porto Alegre, 2004.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**: Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/O Dia, 1993.

MADEIRA, Maria Zelma de A. **Desigualdades Raciais como expressão da questão social no Ceará**. *In: Expressões da questão social no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014.

MOTA, Letizia de Oliveira. **Envelhecimento e Inclusão Social: o Projeto Agente Experiente**. Rio de Janeiro, 2007, 110p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

PENA, Rodolfo F. Alves Pereira. **Inclusão Social**. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>. Acesso em 17 de jul. 2017, às 18 horas.

ROZA, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira - por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. 2009, 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009.

SALES, Robson. IBGE: Acesso de negros à universidade cresce; maioria ainda é branca. *In: Valor Econômico*. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4342534/ibge-acesso-de-negros-universidade-cresce-maioria-ainda-e-branca#>. Acesso em 15 de jul. 2017, às 14 horas.

SANTOS, Renato Emerson. **Ações afirmativas para população nas universidades brasileiras. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. **Inclusão Social**. Disponível em: <https://pt-wikipedia.org/wiki/Inclusao-social>. Acesso em 23 de jul. 2017, às 18 horas.

POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS: SISTEMA DE COTAS, DIREITOS HUMANOS E LUTA POR JUSTIÇA SOCIAL

Bárbara Viana Villaça¹
UENF
babivillaca@gmail.com

Elaine Estaneck Rangel dos Santos²
UENF
elaineestaneck@gmail.com

RESUMO

As políticas públicas no Brasil, ao mesmo tempo em que determinam o padrão de proteção social defendido pelo Estado, constituem-se em fenômeno social e histórico, que para efeito de controle social, tenta responder as lutas, pressões e conflitos dos grupos sociais na busca por direitos. A política de cotas surge no âmbito do processo de (re)democratização do país, após um longo período de “escuridão” imposto pelo Golpe Militar de 1964, quando as próprias universidades e os meios políticos ouvem as reivindicações dos movimentos sociais. Na prática da luta por justiça social e com fundamento nos direitos humanos, a política afirmativa, que institui legalmente vagas para estudantes afrodescendentes e pardos, assim como os oriundos das classes desfavorecidas economicamente e socialmente, cumpre o pagamento a longo prazo, de uma dívida histórica com os herdeiros da escravidão, cuja abolição foi feita de forma violenta, sem qualquer amparo às pessoas que foram destituídas de tudo: do seu lugar, da sua origem, da sua história inicial e de sua identidade ancestral.

Palavras-chave: Justiça Social; Política de Cotas; Direitos Humanos.

ABSTRACT

Public policies in Brazil, while determining the pattern of social protection defended by the State, constitute a social and historical phenomenon that, for the purpose of social control, attempts to respond to the struggles, pressures and conflicts of social groups in the quest by rights. Quotas policy arises in the context of the country's (re) democratization process, after a long period of “darkness” imposed by the Military Coup of 1964, when universities and political circles listen to the demands of social movements. In the practice of the struggle for social justice and based on human rights, affirmative policy, which legally establishes vacancies for students of afrodescendent and *pardos*, as well as those from the economically and socially disadvantaged classes, fulfills the long-term payment of a historical debt with the heirs of slavery, whose abolition was done in a violent way, without any protection for the people who were deprived of everything: their place, their origin, their initial history and their ancestral identity.

Keywords: Social Justice; Quotas Policy; Human Rights.

1 Mestranda do curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

2 Mestranda do curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Introdução

O senso comum, como um saber fragmentado e construído nas relações sociais cotidianas, cria os estereótipos fundamentados em visões de classe, que na maior parte dos casos, apresentam-se de forma contraditória e em conformidade com os papéis que as classes sociais desempenham na dinâmica da sociedade.

Diante da realidade polarizada que, opõe os grupos que têm acesso à divisão de renda do país, à educação de qualidade desde as séries iniciais e a uma vida material favorável; dos grupos desfavorecidos social e economicamente e, destituídos até mesmo do acesso aos bens necessários a uma sobrevivência digna. As políticas públicas nascem nos Estados Unidos, como forma de proteção às minorias carentes de meios indispensáveis à vida e chegam ao Brasil, como medidas assistencialistas e, se transformam em respostas do governo às demandas dos movimentos sociais organizados.

O presente artigo prioriza como eixo de suas análises, a política de cotas, associada à perspectiva dos direitos humanos e da justiça social visa discutir esse tema polêmico, à luz da produção acadêmica que aborda o sistema de cotas das universidades brasileiras que o adotam, apontando para a diversidade de posições, assim como para as discussões sobre o tema por parte dos pais interessados, dos alunos beneficiados por essa política afirmativa.

As pesquisas revelaram que, apesar dos avanços legais, que desde a Constituição Federal de 1988, universalizam direitos e direcionam as leis ordinárias e as leis infraconstitucionais na direção da igualdade de direitos, estendendo a todos os direitos fundamentais presentes no artigo 5º da Carta Magna, bem como no Título I, que trata dos Princípios Fundamentais em qualquer discriminação de “origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, o tamanho da dívida social ainda existente é grande e está longe de ser paga no Brasil.

A intenção é mostrar que, mesmo diante de políticas afirmativas que visam minimizar as distâncias sociais, sobretudo para crianças e jovens, que não teriam acesso ao conhecimento, não fossem as políticas públicas, como dever do Estado de proteger seus cidadãos, muitos dos jovens negros e pobres, que chegam a concluir seus estudos acadêmicos nas Universidades que adotam o sistema de cotas, jamais poderiam sequer estar na universidade.

Nesse momento, em que o país vive uma grave crise política e econômica, com desmonte de algumas políticas públicas, é tempo dos coletivos sociais permanecerem “atentos e fortes” na defesa dos direitos das camadas desfavorecidas da sociedade brasileira, marcada por graves desigualdades.

1. Justiça Social e busca de igualdade na luta por direitos dos excluídos

A trajetória histórica/social da população brasileira se fez a partir dos pactos realizados entre as classes dirigentes e detentoras de poder com os grupos economicamente poderosos, em cada tempo da história do país. Esses arranjos, que chegam à contemporaneidade em sua versão mais cruel, com a total promiscuidade das relações entre governo, parlamento e empresários, ocorrem à custa da subalternidade das classes desfavorecidas sob o ponto de vista econômico e social.

Nesse sentido, é necessário analisar que conceito de “igualdade”, não pode ser visto literalmente, quando se analisa as políticas públicas. Neves e Lima (2007) comentam que essa igualdade não é a do ideal iluminista de que todos são iguais, ou mesmo do princípio constitucional de que “todos são iguais perante a lei”, haja vista que tal princípio vem sendo desvirtuado, desde que a escravidão tornou-se legal no Brasil, nos tempos coloniais e atingia os filhos da escravidão nascidos no Brasil.

A igualdade no Estado de Direito democrático, é a igualdade de oportunidades, e segundo Cury (2002, p. 251), mesmo que a democracia seja camuflada com o preceito da igualdade, “(...) o Estado é invocado como provedor do direito à Educação, tendo a democracia, nesse contexto, a legislação como suporte”. Assim, é dever do estado garantir a igualdade de oportunidades, bem como intervir nas desigualdades oriundas da correlação de forças, em que os capitalistas são os detentores do poder econômico.

Atualmente se fala em universalização de direitos, democratização de acesso à educação, mas na prática isto é parte do processo, mas não basta para garantir o direito à igualdade de direitos e mais, o direito à diferença, conforme analisa o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009/2010).

Jessé Souza (2016, p. 35), ao elaborar a origem da consolidação das desigualdades visualizadas no momento atual do país, comenta:

Desde suas origens, que junta o processo de urbanização e industrialização brasileiro ao processo de libertação dos escravos sem qualquer ajuda e abandonados à própria sorte (ou azar), jamais houve no Brasil qualquer consciência da necessidade de resgatar pessoas que, ex-escravos ou mestiços empobrecidos, passaram a formar a classe dos desclassificados do Brasil moderno.

É esta realidade, geradora de desigualdades estruturais na sociedade brasileira como todo, que hoje, faz com que o estado tenha que ampliar as políticas públicas sociais, não por mero desejo ou obrigação, mas pelas pressões dos coletivos que se organizaram e passaram a reivindicar direitos. Ainda completando sua ideia, o autor diz:

(...) ainda que a cor da pele ou a “raça” seja a forma exterior de percebê-los, o dado fundamental é que estes passaram a se reproduzir como uma classe sem condições emocionais e morais de incorporar “conhecimento”, ou seja, “o capital cultural” demandado pela sociedade (SOUZA, 2016, p. 35).

Os críticos do sistema de cotas, como responsável pela reserva de vagas nas universidades para estudantes negros, pardos e pobres, possuem esta mentalidade de que essas classes, consideradas “inferiores” na escala social, não devem ter acesso às condições que as “classes superiores e elitizadas” têm no contexto da educação superior.

Compreender esta concepção relacionada à valorização das diferenças como forma de discriminação é possível quando se aceita o fato, de que o racismo existe na sociedade brasileira, conforme analisa o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 (2012, p. 23), quando diz:

O racismo, tal como atuante no Brasil, também atua mediante a tentativa de negar a existência de problemas sociais aos grupos discriminados decorrentes da discriminação étnico-racial. Ou seja, neste caso, as dificuldades destes grupos passam a ser entendidas como inexistentes ou geradas por fatores outros que não o

próprio modelo das relações sociais existentes, assim, ao olhar deste tipo de agente discriminador, a perpetuação das desvantagens de um contingente perante os demais, se naturaliza, passando a ser compreendida como inevitável.

Esta abordagem demonstra que existe uma invisibilidade desses grupos excluídos, por parte dos que cuidam das grandes decisões políticas e econômicas, mesmo diante da visibilidade das seqüelas deixadas pelo racismo nos afrodescendentes, objeto de discriminação, exclusão, racismo, que mesmo implícito em muitas situações, dói na alma, como confessam as vítimas de preconceito racial em muitas pesquisas e estudos.

Retomando o conceito de igualdade associado à justiça social, conforme análise de Santos (2007), a questão da igualdade está ligada à justiça social e uma das grandes questões que permeiam as políticas afirmativas e, sobretudo, a adoção da política de cotas, que na prática, é como se o Estado procurasse justificar, perante a sociedade, a manutenção das desigualdades sociais. Nesse sentido, é preciso compreender que, nem tudo que é legal é justo, pois mesmo que a política de cotas seja legal, infelizmente ela não atinge a todos e todas estudantes jovens afrodescendentes e oriundos de famílias de baixa renda que almejam a universidade pública, que é um direito.

Como um conceito normativo, sempre comparado à legalidade, à imparcialidade, ao igualitarismo, a justiça tem sido objeto de variações, que muitas vezes na prática das relações entre homens e a sociedade, se revelam justas à luz das leis, mas extremamente injustas no âmbito da concretude do movimento da vida cotidiana (GENTILI et. al, 2011).

Por outro lado, existem vários conceitos de justiça, tais como justiça distribuidora, justiça reparadora, justiça compensatória, sendo esta última, a que justifica o sistema de cotas, como política pública. O princípio da política compensatória fundamenta esta política afirmativa, porque busca compensar aqueles sujeitos que foram historicamente excluídos - como os pobres, os negros, as mulheres, os homossexuais e outros -, das oportunidades de educação e emprego, assegurando-lhes direitos anteriormente negados (SOUZA e BRANDALISE, 2015).

Por fim, entende-se que o que é justo é igual para todos, e que o que é verdadeiramente direito de todos, sob o ponto de vista constitucional, atende aos direitos humanos e aos princípios da justiça social e da dignidade humana.

2. A Política de cotas no contexto das Universidades Públicas

No momento em que foi instituída a política de cotas em 2003, conforme sinalizam Amaral e Martinez (2014), o estado do Rio de Janeiro, através da UERJ e logo em seguida, a UENF, tornou-se pioneiro na adesão a esta política afirmativa. Após quase quinze anos de aplicação da lei, a política de cotas ainda é objeto de polêmica.

Um exemplo que ilustra essa questão é dado pelo documento oficial do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009/2010 (2012, p. 18) quando diz:

No mês de março de 2010, o ministro Ricardo Lewandowsky do Supremo Tribunal Federal (STF), convocou uma audiência consultiva sobre o tema das ações afirmativas para negros no acesso discente às universidades públicas, abrindo espaço para as posições favoráveis e contrárias ao princípio. Aquele magistrado vem a ser o responsável pela relatoria da Arguição de Descumprimento de Preceito

Fundamental (ADPF) 186 e do Recurso Extraordinário (RE) 597285, nos quais o sistema diferenciado nas instituições de ensino superior foi posto em questão.

O documento ainda comenta que a ADPF foi perpetrada mais uma vez pelo DEM, já que esta não era a primeira, contra o sistema de cotas para negros adotado no vestibular de ingresso de estudantes de graduação na Universidade de Brasília (UNB). Já o RE, foi ajuizado por um ex-vestibulando não classificado em exame vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo em vista o sistema adotado, de reserva de vagas para alunos provenientes de escolas públicas e para afrodescendentes naquela instituição de ensino (RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS, 2011).

Neste ponto, há que se retomar a ideia de exclusão, racismo e preconceito e, de acordo com o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 (2011), que ao realizar as abordagens em torno do racismo revela que ele se apresenta como uma predisposição parte de associações psicológicas entre o portador do preconceito e o alvo de seu menosprezo, associando-o - por ignorância, tradição, distúrbios mentais, ojeriza, ódio, má-fé ou por interesses puramente instrumentais de ganhos materiais, políticos e simbólicos com o rebaixamento da condição social de quem lhe é diferente - a algum conjunto de atributos negativos nos mais variados aspectos. Esse sentimento, obrigatoriamente não chega a se manifestar necessariamente, na forma de um ato discriminatório, podendo ser evidenciada pelos sujeitos preconceituosos de forma oculta.

O preconceito normalmente se revela na prática cotidiana em determinadas situações de contatos interpessoais, especialmente diante dos momentos de conflitos, fato que vem ocorrendo cada vez com mais frequência, sobretudo em períodos de ações apresentadas nas mídias de preconceito acirradas de grupos homofóbicos, radicais, bem como representantes de seitas de religiões fundamentalistas. Assim, quando tais predisposições transcendem o aspecto puramente psicológico e se tornam uma prática social, elas se derivam para práticas discriminatórias. Isto ocorre inclusive nas universidades.

Conforme sinalizam Paixão et al. (2011), a discriminação social, étnica e racial corresponde a uma prática individual e institucional de determinadas pessoas, agindo em nome pessoal ou à frente de instituições, que, diante de outros indivíduos portadores de descritivos distintos aos seus em termos econômicos, culturais, ou físicos, pelas razões já comentadas, os preterirão no acesso às oportunidades para a aquisição de ativos econômicos e imateriais, bem como aos direitos individuais ou coletivos (PAIXÃO et al., 2011, p. 21).

A realidade ainda se manifesta em vários planos. No plano econômico, a discriminação atua diferenciando, entre os grupos étnico-raciais, as probabilidades de acesso aos ativos econômicos e mecanismos favorecedores à mobilidade social ascendente: empregos, crédito, propriedades, terra, educação formal, acesso às universidades, qualificação profissional, treinamentos no emprego (*job-training*). No plano dos direitos sociais, a discriminação opera tolhendo, aos grupos discriminados, o acesso à justiça e à proteção policial contra a violência, bem como criando barreiras ao acesso aos bens de uso coletivo nos planos educacional, ao sistema de saúde e à realização de investimentos públicos nas áreas mais frequentes de residência etc. No plano geral, quando chegamos a este ponto, as práticas discriminatórias contra o outro acabam sendo expressas institucionalmente, passando a integrar o corpo

das leis da nação, tal como revela a experiência de países como, por exemplo, EUA (até os anos 1960, quando começaram a ser superadas) e África do Sul (até 1944, quando, oficialmente, se encerrou o *apartheid*).

Pesquisadores responsáveis pelo Relatório Anual das Desigualdades Raciais (2011) sinalizam que a agenda contra o racismo e a discriminação racial segue sendo extremamente relevante nos dias atuais. Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2004, editado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no começo do século XXI, 900 milhões de pessoas em todo o mundo, 1/6 da população mundial, formavam minorias étnicas, raciais, nacionais e religiosas e, por este motivo, eram discriminadas em seu país de residência.

Quando fala da democratização do acesso ao Ensino Superior, Dias Sobrinho (2011) destaca o papel das políticas afirmativas, principalmente para as minorias nesse momento da contemporaneidade, em que o conhecimento tem valor ampliado para o novo mundo do trabalho. O autor ainda comenta que as classes menos favorecidas economicamente têm, em média, cinco anos de escolaridade, contra dez anos das classes mais ricas. Esta disparidade, fala por si só, das enormes desigualdades existentes entre ricos e pobres no país.

Pesquisas realizadas por Souza e Brandalise (2015) junto aos alunos da Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2013, sobre a política de cotas comentam que se trata uma política afirmativa que possibilita a democratização, pois os estudantes que não possuem uma renda acima da média, ou seja, aqueles que não puderam frequentar escolas particulares e cursinhos preparatórios de pré-vestibulares encontram acesso mais rápido ao ensino superior, visto que a política de cotas possibilita uma igualdade de oportunidades, como comentam os alunos participantes das pesquisas.

O grupo pesquisado também comentou que para um país desigual como o Brasil, a política de cotas favorece a inclusão de grupos que, historicamente guardam resíduos de exclusão. As cotas favorecem não só a democratização, mas a inclusão social desses alunos, que sem esta política, talvez jamais pudessem ingressar em uma universidade pública (Ibidem, p. 195).

Esta pesquisa que deu voz aos alunos é importante, na medida em que revela a percepção que eles têm como beneficiários de uma política compensatória, pois mesmo reconhecendo que democratiza o acesso de negros e pobres ao ensino superior, também não muda o sistema educacional excludente em que vivem os jovens no Brasil.

Dias Sobrinho (2011, p. 134) complementa esta visão dos alunos, quando diz:

(...) as políticas de expansão do acesso só se efetivarão sob a condição de ter havido uma cobertura completa e com qualidade nos níveis educacionais precedentes, a começar pela pré-escola. Isso indica um obstáculo, cuja superação requer robustos pesados investimentos públicos: é necessário compreender uma grande expansão da infraestrutura física das escolas de nível básico e ao mesmo tempo, impulsionar vigorosamente a formação de mais bem preparados professores.

Isto significa dizer, que não basta apenas ampliar o acesso de um maior número de cotistas das vagas destinadas pelas universidades para negros, pardos e carentes, pois são urgente que sejam adotadas medidas, que beneficiem melhores condições para esses ingressantes, como por exemplo, aulas extras capazes de promover um

aprofundamento de questões que, são pré-requisitos para a aquisição de novos conhecimentos acadêmicos. Isto, na prática seria o ideal para que os cotistas fossem efetivamente, colocados em pé de igualdade com os demais alunos das universidades que adotam as cotas.

As cotas raciais no Brasil tratam-se de uma política afirmativa que mesmo contestada tem cumprido um papel social sem precedentes na história educacional do país, mesmo que muitos considerem que isto seja um “privilégio para as minorias”, como foi dito por representantes do Congresso Nacional, em vários momentos em que a política de cotas é discutida.

Essas visões acabam por discriminar ainda mais os alunos cotistas das universidades, que acabam sendo vistos por alguns grupos, até mesmo por alguns professores, como aqueles que só estão realizando seus cursos, por força de uma lei de exceção. Essa discriminação é tão sutil, que passa despercebida para os menos atentos.

A discriminação resulta sempre em desigualdade, afirma Piovesan (2005). Segundo esta autora, para que a desigualdade seja erradicada, é necessário garantir o pleno exercício dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos. Ao comentar que as ações afirmativas buscam garantir que esses direitos sejam respeitados, ela comenta que quando afetados por alguma forma de violência, seja ela simbólica ou física, as pessoas precisam reagir de forma diferenciada, não abrindo mão dos seus direitos e da sua condição cidadã, tendo em vista que ser diferente é algo comum e presente em todos os campos âmbitos da presença humana nas sociedades.

Ainda segundo Piovesan (2015), é fundamental que o respeito à diferença e à diversidade assegure um tratamento especial às classes desfavorecidas, como, por exemplo, aos alunos beneficiários das políticas de cotas das universidades públicas. A autora afirma ser insuficiente o tratamento destinado, hoje, a essas classes de forma genérica e abstrata, e enfatiza a necessidade de que esses sujeitos sejam vistos em suas particularidades. A igualdade, assim como a diferença são partes dos direitos fundamentais presentes na constituição de 1988, na medida em que o princípio da igualdade inicia quando a diferença do outro é respeitada, como parte integrante da sua subjetividade.

Ainda como resultado da pesquisa com os alunos da universidade de Ponta Grossa no Paraná, realizada por Souza e Brandalise (2015), pode-se dizer que os alunos colocaram que a justiça social difere das questões étnicas, pois os alunos de escola pública têm, durante a vida, menos privilégios do que os que estudam em escolas particulares, pois o ensino é diferente e todos no Brasil têm o mesmo ensino público, independente de cor ou raça. A cota para negros parece desnecessária, pois eles se adéquam como cotistas de escolas públicas. Estudantes de escola pública dificilmente irão conseguir concorrer com alunos de escola privada, pois não recebem a atenção e o ensino necessário do governo, então acredito que ele deve investir nas cotas para que todos tenham acesso ao ensino superior. Não é a cor de pele que faz o aluno estudar, as oportunidades não são diferenciadas devido à etnia.

Assim, a política de cotas pode até promover a justiça social no caso de cotas para a escola pública, porém fazer a separação dos negros é uma forma de discriminação. A desigualdade está na qualidade do ensino e não na raça-etnia, logo, poderiam existir

apenas cotas para estudantes de escola pública, onde o ensino é mais fraco do que o particular e dificilmente as pessoas que estudaram em escola pública poderiam pagar uma faculdade particular. Os negros também têm direito ao ensino público, então eles deveriam participar das cotas de escola pública.

Esta visão apontada pela pesquisa revela a dicotomia entre a escola pública e a escola privada na percepção de alunos. Mas também há aqueles que consideram que a política de cotas não corrige as injustiças, mas as atenua bastante, na medida em que oferecem oportunidades que não seriam dadas, fora o sistema legal que criou o mecanismo das vagas através de cotas para os segmentos sociais de negros e pobres. Há uma intenção de reparação, se considerarmos um país construído com o suor escravo.

Segundo a posição de um aluno participante da pesquisa de Souza e Brandalise (2015, p. 200), ao falar sobre a política de cotas ser uma ação isolada, diz:

A meu ver, fica difícil apagar um passado de trezentos anos de escravidão. A política de cotas é um primeiro passo, que está evoluindo ao longo do tempo, pois os estudantes de escola pública têm as mesmas chances de ingressar na universidade. Mas isso precisa ser acompanhado de outras iniciativas também, eu acho que o governo deveria investir na educação pública para que se igualasse a particular, para que não houvesse necessidade da criação dessa política. Iniciativas que devem vir do Estado e de parte da sociedade que superou estes pré-conceitos também. Contudo, muitos cidadãos ainda estão excluídos. As cotas minimizam essas diferenças, mas não as eliminam. Muitas ações são apenas “pano de fundo”. As políticas de cota, para mim, é um modo do governo mostrar que se importa com os marginalizados, mas é difícil através de uma “ajudinha” romper com anos de injustiças sociais e étnicas. A única forma de corrigir seria não haver necessidade de cotas, pois, apesar de entrar na faculdade, o aluno continua pobre. Também acho que pelo fato dos demais estudantes estarem desinformados sobre o assunto, isto gera uma polêmica maior. Esse tema vai muito além disso, envolve culturas e a particularidade de cada comunidade ou indivíduo, mas isso com o tempo, está melhorando e os estudantes estão se conscientizando.

Os discursos retirados dessa pesquisa que ilustra as discussões de que, para os estudantes pesquisados, a política de cotas tem um papel fundamental, mas sozinha, não tem condições de promover a justiça social historicamente negada para tantas pessoas. As políticas afirmativas, nessa perspectiva, têm o mérito de ampliar as oportunidades de acesso e abrandar as desigualdades sociais. “Entretanto, têm seus limites e riscos. A maior inclusão que promovem não consegue romper a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. Melhoram as condições de vida de jovens, e isso é altamente positivo, porém não alteram radicalmente o panorama social polarizado”. (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 148)

3. A continuidade da luta por equidade, justiça social e educação

Os discursos oficiais apresentam a diferença, seja ela de classe, cor, raça, gênero, religião, cultura, como algo abstrato, que esconde nos documentos e palavras, o preconceito, a discriminação, a exclusão de todos os seres humanos que não se enquadram nos padrões do que a sociedade contemporânea, como “correto” e “normal”.

A população de afrodescendentes sofre no seu cotidiano, a discriminação forjada no discurso conservador sobre a diferença, que separa os diferentes dos demais, não

admitindo que a igualdade esteja na espécie, no humano que aproxima e une os que são iguais na sua origem antropológica e ontológica de SER pertencente a mesma espécie biológica. Isto é o essencial da humanidade.

Quando diz da diferença sobre o ponto de vista cultural, a ONU (2005, p. 8) em sua vertente que cuida da Educação, da Ciência e da Cultura diz que: “Diversidade Cultural refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedade encontram sua expressão”. Muitas vezes, o patrimônio cultural deixado pelos negros e preservado por seus descendentes, raramente é respeitado nos meios sociais, onde a diferença é destacada, mas não vista como algo comum.

Quando se aborda a questão dos direitos humanos, diz-se de um conjunto de princípios que resguardam a dignidade humana, como o bem mais precioso, que envolve não só o respeito, mas sobretudo, a consciência da humanidade, que faz de cada ser humano, seres especiais que pensam, fazem escolhas, têm desejos e história, entre tantas outras questões que envolvem o sãs relações com o mundo e sujeito e seus semelhantes.

A questão das cotas, após a pesquisa realizada junto aos autores que tratam do tema, mostra que a sociedade, ainda vê essa conquista como uma medida desigual, que oferece privilégios a uma minoria, quando deveria ser valorizada como direito e, portanto, algo normal e não uma exceção à falsa regra, de que todos têm a mesma oportunidade.

Os movimentos sociais, como o Movimento Negro, o movimento “Educação para todos”, a luta por fazer valer a cultura e a religião dos terreiros e comunidades quilombolas, deve continuar em busca de conquistas, que mudem o olhar das elites conservadoras, dos grupos que ainda vêem os negros e pobres como pessoas que devem ser excluídas do convívio social em espaços como a universidade, ressuscitando o “apartheid”, que tanto sofrimento trouxe as comunidades africanas.

Os tempos são outros e a democracia tem uma dívida com as populações que ainda sofrem com o preconceito e a exclusão social. É tempo das universidades ampliarem das vagas para afrodescendentes e jovens e adultos que, mesmo vindos das classes subalternas da sociedade desigual em que vivem, trazem o desejo de crescer, aprender, conhecer, aproveitando de múltiplas formas o direito de ter acesso ao ensino superior de qualidade.

O fundamental é que a política de cotas seja efetivamente, um espaço de emancipação para quem desde o nascimento sofreu e ainda sofre o olhar superior de quem se apoderou do “saber” pelo “poder”. A luta é de toda a sociedade civil, que deve se empoderar do saber para poder permanecer lutando por direitos.

Considerações Finais

Discutir a política de cotas no contexto da educação brasileira à luz dos direitos humanos e da justiça social é abordar uma política pública de cunho social que é objeto de múltiplas discussões e polêmicas, pois um país, que ainda vivencia os ranços deixados pela escravidão, falar em discriminação racial é sempre razão de controvérsias.

A política de cotas, por si só, não exclui a discriminação e o preconceito, mas em contrapartida ela promove o acesso de pessoas, que sem este mecanismo legal, jamais

alcançariam a universidade e concluiriam seus estudos. Os próprios alunos, na pesquisa que ilustra as discussões dessa revisão, consideram que é preciso muito mais para que se alcance a igualdade para todos e todas que formam essa imensidão de negros, pardos e pobres que são parte do povo brasileiro.

A dívida histórica do Brasil e seus governos com os herdeiros da escravidão, os afrodescendentes, que por razão de etnia e de exclusão formam as classes desfavorecidas, é extensa e não PE uma política pública que oportuniza um pequeno grupo de jovens a ter acesso à universidade, pela política de cotas que resolverá uma questão histórica.

O fundamental é que negros e pobres continuem as suas lutas por acesso a todos os direitos presentes na constituição cidadã de 1988, pois nesse país em que as maiores autoridades são corruptas, a dignidade está naquelas cujas conquistas são fruto de uma trajetória de lutas de seus ancestrais.

Os alunos que entram nas universidades pela política de cotas e concluem seus cursos com êxito devem ter orgulho de seus feitos, sem quaisquer sentimentos de submissão ou agradecimento. O mérito é todo de quem estuda e alcança vitória por seus esforços, sejam eles pobres, negros ou pardos, porque antes de tudo, são seres humanos, cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição do Brasil interpretada: promulgada em 05 de outubro de 1988**. Organização do texto: Alexandre de Moraes. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- _____. Lei 9.394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação brasileira**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 10 jun 2017.
- CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul 2002.
- DIAS SOBRINHO, J. **Educação Superior: Democratização, acesso e permanência com qualidade**. In: DE PAULA, M. F. C; LAMARRA, N. F. Reformas e democratização da Educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideia & Letras, 2011.
- GENTILI, Pablo; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; BUSSON, Shayana. **Educação e população afrodescendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas**. CeALCI - Fundación Carolina. Serie Avances de Investigación, Madrid, n. 76, 2011.
- MARTINEZ, Silvia Alicia; AMARAL, Shirlena Campos de Souza; GANTOS, Marcelo Carlos. **Políticas de inserção de alunos negros e carentes na universidade pública brasileira: os desafios das cotas**. *Intermeio* (UFMS), 2014.
- NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. **Percepções de Justiça Social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 17-38, jan./abr. 2007.
- PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (Orgs.) **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, G. **Relações Raciais e desigualdade**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SOUZA, Andreliza Cristina; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra os estudantes**. IN: *ENSAIO*, n. 86, v. 23, jan/mar, 2015.
- SOUZA, Jessé. (Org.) **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

GT: 6 - Religião, Direitos Humanos e Cidadania no Brasil

Coordenadores: Ana Keila Mosca Pinezi e Dario Paulo Barrera

O DISCURSO DA ONU SOBRE DIREITOS E LIBERDADES SEXUAIS REPRODUTIVAS DAS MULHERES SOB OS OLHOS DA RELIGIÃO NO BRASIL

Larissa Maria de Queiroz
USAL

larissa.queiroz@fate.edu.br

Resumo:

A proteção internacional dos direitos humanos das mulheres vem sendo introduzida na sociedade global desde 1919, quando surgiram as normas internacionais de proteção à maternidade, pela OIT. A ONU diante várias conferências sobre direitos humanos sempre se preocuparam em introduzir defensivas através de seus discursos para proteger e até mesmo eliminar quaisquer formas de discriminação contra a mulher. Na década de 70 a Convenção da ONU, que versa sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, no ano de 1979, simbolizou um importante acontecimento histórico dos direitos das mulheres, porque obrigou aos países membros que se comprometessem às ações concretas, para erradicar as desigualdades existentes no cenário mundial entre os direitos dos homens e mulheres. Quanto aos direitos e liberdades sexuais, muitos foram os debates sobre direito sexual e reprodutivo, trazendo à tona até mesmo a possibilidade de o Estado interferir no planejamento familiar. O surgimento dos direitos sexuais e reprodutivos adveio através de demandas sociais, em especial aos movimentos feministas, e também ao movimento homossexual. Contextualizando o início destes movimentos sociais, com a Revolução Francesa ocorrida no final do século XVIII, e com uma forte desigualdade em desfavor das mulheres faz surgir as precursoras do movimento feminista, nos séculos XIX e XX. Cabe inserir neste contexto o pensamento marxista que determinou as possíveis formas de dominação entre os seres humanos. Em razão disto, o movimento das mulheres começou a trabalhar várias questões que envolvia diversas formas de opressão e dominação. No Brasil, do Império até a República, a Igreja Católica cristã participou da construção dos direitos, onde se idealizava a subordinação da mulher em relação ao homem. Com relação ao direito de reprodução no Brasil, em 1930, vivenciou-se uma tendência pró-natalista, já em 1970, diante o regime militar, o discurso era contra a natalidade. Mais tarde, seguramente, para inviabilizar este tipo de prática que interfere no direito reprodutivo da mulher, no ano de 1984, no Congresso Internacional de Saúde e Direitos Reprodutivos, em Amsterdã, foram denunciadas as políticas demográficas do Sul, e o incremento de técnicas conceptivas no Norte. O que impulsionou certamente, nos anos de 1983/1984, ser criado o PAISM - Programa de Assistência Integral à Mulher. Todavia, somente em 1994, na Convenção do Cairo, criou-se uma proteção mais digna e condizente com relação aos direitos sexuais e reprodutivos. Vale ressaltar que no Brasil o discurso da ONU vem sofrendo limitações na sua aplicabilidade em razão de posicionamentos contrários, são lideranças religiosas, argumentos jurídicos, a própria política, a sociedade que, às vezes, discriminatória e preconceituosa, não sabem nem sequer da existência dos tratados internacionais que versam sobre tais direitos humanos em que o Brasil é signatário. É por esse motivo que se faz oportuno compreender alguns conceitos importantes sobre o tema, para assim ser possível assimilar como o discurso da ONU é dialogado no Brasil. Torna-se prudente entender que o conceito de família deve ser

visto como um conceito abrangente, e de fato o é, e por esse motivo que precisa ser respeitado pelas lideranças religiosas que discursam em seus templos e igrejas como pela política brasileira que faz leis e as executam. A pesquisa não tem como objetivo isolar a religião dos direitos e liberdades sexuais reprodutivas das mulheres, mas pelo contrário entender as discussões sobre tais temas nas esferas em que tem uma atuação participativa junto à sociedade seja legitimando os discursos da ONU ou mesmo os desprezando. Vale ressaltar que o artigo abordará temas polêmicos como o casamento homoafetivo, adoção por casais homossexuais, descriminalização do aborto, dentre outros. Não desvinculando a religião da política, torna-se oportuno destacar que algumas igrejas vêm se firmando no âmbito político, dentro do poder legislativo e executivo, conduzindo dentro dos cargos eleitorais posicionamentos conservadores atrelados às suas concepções religiosas, o que distorce ou despreza o discurso internacional sobre os direitos das mulheres no Brasil. Como por exemplo, é possível inferir que bancada parlamentar evangélica resiste contra aqueles que buscam garantir seus direitos civis, como os movimentos feministas que são contrários as ideologias restritas ao campo religioso, como para os que defendem um cenário político imparcial pautado nos direitos humanos. Com a metodologia pautada num estudo bibliográfico, utilizou-se da legislação, artigos acadêmicos, teses, dissertações, e ainda projetos de lei que ainda estão em tramitação no congresso, onde foi possível verificar não só o desinteresse do legislativo em discutir ideologia de gênero e sexualidade dentro das escolas, mas discursos religiosos de políticos pautados em incriminar professores ao dialogarem tais assuntos no ambiente escolar. Concluiu-se que o Estado brasileiro deve agir de forma imparcial, que o discurso sobre direitos humanos deve ser pautado no que diz a ONU e a Comissão Interamericana de direitos humanos, ou seja, não deve ser embasado em uma moral religiosa, mas voltado para a promoção dos direitos humanos, e no mínimo ter a preocupação em resguardar interesses da minoria, esta que de forma violenta e repressiva é vitimada e discriminada em seus direitos, como é o caso das mulheres que são balizadas em suas liberdades sexuais e reprodutivas sob argumentos tradicionais ou meramente religiosos.

Palavras chave: Direito, mulheres, Religião.

Introdução

A proteção internacional dos direitos humanos das mulheres vem sendo introduzida na sociedade global desde 1919, com a participação das Organizações das Nações Unidas diante várias conferências sobre direitos humanos, que foram introduzindo defensivas através de seus discursos para proteger e até mesmo eliminar quaisquer formas de discriminação contra a mulher.

Os direitos sexuais e reprodutivos só iniciaram como temas libertários e de igualdade no meio global com a participação dos movimentos feministas e o movimento homossexual. Cabe inserir que o pensamento marxista explicou as possíveis formas de dominação entre os seres humanos, o que contribuiu para que o movimento das mulheres nos séculos XIX e XX se articulassem em trabalhar várias questões que envolviam diversas formas de opressão e dominação (COMPARATO, 1999).

Os direitos e liberdades sexuais e reprodutivas das mulheres no Brasil foi plenamente desprezado no período do Império até a República, onde se idealizava a subordinação da mulher em relação ao homem, numa tendência pró-natalista, que somente em 1970, diante o regime militar, o discurso mudou em desfavor da natalidade.

Vale ressaltar que no Brasil os direitos humanos vêm sofrendo limitações na sua aplicabilidade em razão de posicionamentos contrários, são lideranças religiosas na política que, às vezes, discriminatória e preconceituosa, embasam seus discursos sobre direitos e liberdades sexuais reprodutivas das mulheres com fundamentos meramente religiosos ou tradicionais.

Por esse motivo que se faz oportuno compreender como o discurso da ONU sobre direitos e liberdades sexuais reprodutivas das mulheres é dialogado sob os olhos da religião no Brasil?

1 Religiosidade e Política

A religião pode ser definida como a prática que permite o ser humano perceber ou sentir que pode travar contato com o mundo *numênico*, ou seja, mundo da intuição e da sensibilidade, coexistindo então um misto de imaginação e relações fantasiosas (KRASSUSKI, 2005). Possuindo um poder de influência bastante difuso, tendo expressividade em todas as camadas sociais, independente do grau de instrução.

Na Idade Média, o forte controle criado pela Igreja Católica estabelecia padrões de conduta e de pensamento, guiando a massa *ignara* medieval, influenciando fortemente em todos os segmentos da sociedade, inclusive na economia (DREHER, 1994). Assim, como a ciência sofreu fortes influências da religião católica, bem como, o ataque da Santa Inquisição, tornando a exemplo Giordano Bruno um mártir. Galileu Galilei sofreu perseguições da Inquisição Católica e em certo momento se viu obrigado a ocultar seus trabalhos e em até certo ponto, desmentir a si mesmo (MARICONDA, 1997).

A difusão do pensamento filosófico e reflexivo guiado por influentes como Jean Jacques Rousseau e Voltaire serviram para embasar o *Iluminismo*, corrente de pensamento surgida entre os séculos XVII e XVIII, servindo de forte contraponto à ‘cegueira’ sistêmica provocada pelos absurdos da Igreja Católica. Este Movimento caracterizou-se pela promoção do conhecimento, expansão das artes, abertura de pensamento frente às ‘proibições’ religiosas, direcionamento de críticas a práticas políticas constantes daqueles tempos e outros aspectos que merecem ser estratificados com mais rigor. Em suma, o Iluminismo foi uma abertura sobre a ‘escuridão’ imposta pela Religião (FALCON, 1994).

A aproximação entre política e religião pode derivar aspectos que estão intrinsecamente ligados como a mídia pública, o ensino, costumes sociais, as leis, direitos e deveres etc (MACHADO, 2013). Uma exemplificação de como a política pode deixar ser influenciada pela religião ou influenciar nela é a não legalização do aborto.

Uma religião local, por meio de seus representantes, poderá emitir, através de um discurso religioso, parecer opinativo com elevado grau de impacto social, promovendo ou depreciando por completo a autorização do aborto. Como a fundamentação do Cristianismo é a preservação pela vida, considerando-se a religião católica ou

evangélica, os seus representantes podem usar suas influências para condenar a prática da descriminalização do aborto (MARIANO, 2011).

Embora a atual Constituição Federal de 1988, considerada a carta normativa maior, que rege todo o ordenamento jurídico possua em seu Preâmbulo o termo sagrado “Deus”, o Brasil é formalmente um Estado laico, mas não nega a existência dele. Segundo João Barbalho o preâmbulo “*não é uma peça inútil ou de mero ornato na construção dela: mas simples palavras que constituem, resumem e proclamam o pensamento primordial e os intuitos dos que a arquitetam*” (apud FERREIRA, 1989).

Isto não significa que toda a população brasileira deva acreditar em Deus, mas pode-se correlacionar a escritura do Preâmbulo Constitucional com a influência centenária da religião cristã no País, devendo-se considerar que já fora proposto a remoção de crucifixos e/ou outros adornos de adoração religiosa das repartições públicas, o que já por opinião pública sofreu um forte veto (CALADO, 2010).

Em tempos políticos, a manutenção da religião se mostra como um objeto interessante pois promove a homogeneidade dos povos e direciona o pensamento naturalista-filosófico humano. Se toda a população brasileira fosse católica, o pensamento político traçaria somente estratégias direcionadas à Religião. Embora não deva existir, vale notar que em muitos discursos políticos seus discursos são meramente religiosos, em virtude da maioria da população brasileira ser cristã.

2. O discurso da ONU sobre direitos e liberdades sexuais reprodutivas das mulheres

O discurso das Organizações Unidas (ONU) sobre os direitos sexuais e reprodutivos sempre foi pautado no direito ao livre exercício e a vivência sexual de todos os seres humanos. Os direitos sexuais são protegidos internacionalmente quando é reconhecido pela ONU o direito à livre orientação sexual, na igualdade entre todos e na liberdade das mais diversas práticas sexuais. Já os direitos reprodutivos das mulheres estão relacionados ao exercício da capacidade reprodutiva, o que lhe assegura o direito de ter ou não filhos (MATTAR, 2008).

A proteção destes direitos em cunho internacional tem como objetivo coibir atos de violência e discriminação com base na sexualidade, orientação sexual e identidade de gênero. Que, a partir do reconhecimento da universalidade dos direitos humanos e da consolidação de internacionalização destes direitos, é que os movimentos feministas somados à contribuição do movimento LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, trans e intersex) iniciou o discurso e a luta pelos direitos das mulheres (PIOVESAN, 1997)

O primeiro diploma normativo internacional sobre os direitos reprodutivos foi fruto da I Conferência Internacional de Direitos Humanos (1968), proclamado em Teerã, dentre os direitos defendidos, um deles destacou que cabe aos pais o direito de determinar o número e o espaçamento dos seus filhos (BARSTED, 2003).

Mais tarde, com II Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos da ONU (1993) é que se defendeu os direitos sexuais das mulheres, resguardando a proteção contra qualquer tipo de violência sexual, dentre elas a eliminação de todas as formas de assédio e exploração sexual (IBID, 2003).

A partir daí surgiram outras importantes conferências, como em 1994, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD) em Cairo em que associou os direitos sexuais e reprodutivos com o direito à saúde, mas especificamente o direito à saúde reprodutiva. Vale ressaltar que a interrupção voluntária da gravidez na época não foi universalmente reconhecida, mas foi dialogado quanto ao direito aos serviços de qualidade, com tratamento de saúde adequado nas circunstâncias de aborto (ONU, 1994).

Em 1995 a ONU, inicialmente na IV Conferência Mundial da Mulher das Nações Unidas em Pequim, defendeu a necessidade de formatar os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, e consagrar que os direitos humanos das mulheres devem incluir, dentre outros, o direito de decidir livremente sobre sua saúde sexual e reprodutiva. Neste embasamento, o Comitê sobre eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, nascido em detrimento da Convenção Internacional de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW - 1979), editou Recomendação, pela qual orienta os Estados a modificar a legislação Nacional que penaliza as mulheres por realizarem abortos (PETCHESKY, 1999).

Recentemente, em 2016, o Comitê sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais sobre a saúde reprodutiva e sexual, nascido em detrimento do Pacto sobre os direitos econômicos, sociais e culturais editou comentário rechaçando ou eliminando qualquer lei, política ou prática que criminalizasse a saúde sexual e reprodutiva, como forma de prevenir abortos inseguros (ONU, 2016).

Vale destacar que o Brasil é signatário das Convenções e Pactos que respeitam os direitos e liberdades sexuais e reprodutivas discursados pela ONU, porém na prática, desconhece tais compromissos, ou os ignora, o que inviabiliza a implementação e o reconhecimento destes direitos em âmbito nacional.

3. Os direitos e liberdades sexuais reprodutivas das mulheres sob os olhos da religião no Brasil

No Brasil, do Império até a República, a Igreja Católica cristã participou da construção dos direitos, onde se idealizava a subordinação da mulher em relação ao homem. Para a sociedade colonial, a única função da mulher, era propiciar herdeiros para a sociedade (ALGRANTI, 1993).

Um fator de grande peso, em relação as qualidades indispensáveis da mulher nesta primeira fase de construção de direitos no Brasil, era a castidade, de influência católica, a mulher teria como obrigação o dever de controlar seus impulsos sexuais e seus desejos enquanto estivesse solteira, e quando casada deveria ser fiel ao marido, estando presa as normas sexuais impostas pelo matrimônio religioso (NUNES, 1994).

A condição de honra também era atribuída apenas às mulheres livres, portanto as escravas, índias e negras, eram consideradas mulheres sem honra e, por esse motivo, não tinham qualquer direito de recorrer à proteção das leis em caso de qualquer abuso sexual (PRIORI, 1997).

A religião impusera que a mulher que não se casava era uma mulher pecadora, considerada celibatária, cujo maior pecado era não ter filhos. O Estado sob forte influência religiosa, impedia que as mesmas expusessem seus pensamentos e as suas atitudes que estivessem

fora dos parâmetros considerados corretos pela Igreja, poderiam ser punidas inclusive pelas duas Instituições: a Igreja e o Estado (SILVA, 1983).

No Século XIX, A virgindade feminina funcionava como um dispositivo para manter uma questão moral, e com o apoio das orientações dadas nas escolas, e ainda com a influência da religião, perdurou até tempos recentes, dentre outros aspectos culturais, a questão da virgindade para o casamento (MONTEIRO, 2003).

Com relação ao direito de reprodução no Brasil até 1930, vivenciou-se uma tendência pró-natalista, sendo vista as mulheres apenas como objeto para a reprodução da sociedade, e que nos dias atuais sofreram influências diretas destes acontecimentos, em que os índices destacam sua desigualdade em termos econômicos, sociais, políticos e culturais (IBID, 1997).

Já em 1970, diante o regime militar, o discurso era contra a natalidade, e foi, portanto, neste período que as pílulas anticoncepcionais foram comercializadas no Brasil. Por sua vez, as mulheres se reuniam, de uma maneira, para não ir de encontro com as ordens eclesiásticas que eram contra aos métodos contraceptivos, como forma de ter o apoio da Igreja católica e se articularsem em favor de outros direitos (IBID, 1997).

Vale ressaltar que no Brasil o discurso da ONU vem sofrendo limitações na sua aplicabilidade em razão de posicionamentos contrários, são lideranças religiosas, que às vezes, discriminatória e preconceituosa, não sabem nem sequer da existência dos tratados internacionais que versam sobre os direitos e liberdades sexuais reprodutivas das mulheres.

A religião, nos dias atuais, discute tais temas nas esferas de poder em que tem uma atuação participativa junto à sociedade, e muitas vezes despreza os discursos da ONU, quando atua no cenário político defendendo que a 'vida é dada por Deus' e por isso é contra à descriminalização do aborto (DUARTE et al, 2007). O que demonstra é que os argumentos religiosos e não políticos são utilizados para justificar a regulação da sexualidade e as decisões reprodutivas por meio de ações legislativas.

Vale ressaltar que a união homoafetiva, a adoção por casais homossexuais, descriminalização do aborto e a educação sobre ideologia de gênero e sexualidade dentro das escolas foram temas trazidos ao meio político que traduziram como forma de ameaças aos parlamentares religiosos, que não só resistiram, mas que ainda tratam temas de direitos humanos e universais como crimes ou doenças, contrapondo-se com outros projetos de lei para inviabilizar a promoção dos direitos humanos.

Destaca-se, por exemplo, que o Código Penal Brasileiro permite, ainda que de forma limitada, a prática de aborto, quando não há outro meio de salvar a vida da mulher, no caso a gestante, é o chamado aborto terapêutico, ou se a gravidez resulta de estupro e há o consentimento da gestante. Em razão disso, os parlamentares evangélicos apresentaram um projeto que prevê o pagamento de um salário mínimo durante 18 anos para mulheres vítimas de estupro, para que mantenham a gravidez, querendo restringir as mesmas no seu direito humano e já implantado no Brasil (CUNHA, 2015).

Além desta, outra proposta que também viola este direito reprodutivo das mulheres, foi apresentada para que as mesmas, vítimas de estupro fossem atendidas por psicólogos cristãos, que as convencessem de manter a gravidez (IBID, 2015).

A bancada evangélica também vem violando os direitos humanos com ataques às propostas relacionadas aos direitos da comunidade LGBT. Um dos exemplos foi o kit Escola sem Homofobia, erroneamente chamado pelos evangélicos de 'Kit gay'. Cujo objetivo era promover a igualdade de gêneros no ambiente escolar e o respeito da diversidade sexual. Infelizmente a pressão da bancada fez a presidente na época, Dilma, suspender o kit (BANCADA, 2015).

Projeto de decreto legislativo (PDC 521/2011) de autoria de Feliciano tinha por objetivo questionar o reconhecimento legal da união homossexual como entidade familiar. Tal proposta tinha o intuito de eliminar tantas outras, dentre elas o projeto elaborado pelo deputado Jean Wyllys (PSOL-RJ) para permitir o casamento e adoção por homossexuais (IBID, 2015).

Ainda, outra proposta legislativa que ficou conhecida de 'cura da homossexualidade' viola o direito e liberdade sexual, proposta pelos evangélicos políticos para tentar trabalhar a mudança da opção sexual.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011- 2020 trouxe alterações ao plano anterior PNE 2001-2010, excluindo principalmente dele temas sobre sexualidade e gênero. Vale ressaltar que a própria palavra 'gênero' foi excluída do Plano Nacional e vem sendo removida também de grande parte dos planos municipais (BRASIL, 2014).

Além disso, os planos estaduais e municipais de educação, que começaram a ser aprovados em 2015 retiraram a orientação sexual do texto. Nesta esteira dos debates sobre gênero e sexualidade, presentes nas elaborações destes Planos Municipais de Educação, alguns dos projetos também propõem coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de ideologia de gênero (EL PAÍS, 2016).

Ainda que não bastasse a restrição a esses direitos, a ousadia de alguns propõe de maneira mais radical a inviabilidade destes, quando querem incriminar os professores que discutam com seus alunos ideologia de gênero. De autoria do deputado federal Eros Biondini, também cantor de música gospel, propôs projeto com pena de prisão para os professores que desrespeitarem a determinação (ZINET, 2016).

Assim, fica fácil concluir a não inserção de direitos humanos sexuais e reprodutivos, pois sob a ótica religiosa devem ser rejeitados, eliminados tais direitos em virtude da crença e da fé, por outro lado o discurso da ONU vai sendo ignorado ou desprezado pelos detentores de poder que, em sua maioria são homens, o que prejudica o direito das minorias, no caso as mulheres brasileiras, que ainda se encontram culturalmente submissas ao Estado e à formação do que entende e defende a religião.

Conclusão

Concluiu-se que o Estado brasileiro deve agir de forma imparcial, que o discurso sobre direitos humanos deve ser pautado no que diz a ONU e a Comissão Interamericana de direitos humanos, ou seja, não deve ser embasado em uma moral religiosa, mas voltado para a promoção dos direitos humanos, e no mínimo ter a preocupação em resguardar interesses da minoria, esta que de forma violenta e repressiva é vitimada e discriminada em seus direitos, como é o caso das mulheres que são balizadas em suas liberdades sexuais e reprodutivas sob argumentos tradicionais ou meramente religiosos.

O discurso pautado em leis ou na discussão de projetos de leis não pode ser utilizada a imposição de diálogos religiosos morais de comportamento, visto que o próprio discurso da ONU reserva aos direitos às liberdades sexuais e reprodutivas às convicções íntimas e à consciência individual.

Ao contrário, se ver que os políticos religiosos atuam por estabelecer a imposição de uma concepção moral dominante sobre a sexualidade, que, embora possa até ser compartilhada pela maioria dos membros da sociedade, pode não ser pela minoria de alguns grupos sociais, cujo direito à diferença há de ser respeitado.

Ressalte-se que é da responsabilidade do Estado e da sociedade a implantação dos direitos humanos, para isso se faz oportuno uma política brasileira que adote uma perspectiva de direito democrático da sexualidade, fundamentando-se nos princípios ditados pela ONU como a liberdade, a dignidade e a igualdade. Estes princípios são basilares não só na esfera pública, mas também nas relações privadas.

A adoção de uma perspectiva de direito democrático da sexualidade no Brasil sofre muitas restrições diante da subjetividade dos direitos humanos, mas principalmente diante das intensas pressões mobilizadas por parte de Estados e setores conservadores contra a linguagem acordada no Cairo.

Precisa-se diante da subjetividade dos direitos humanos, inconscientes principalmente pelas camadas sociais cristãs, de esforços múltiplos de atuação em torno de uma definição mais inclusiva dos direitos humanos no campo da sexualidade, tornando-se urgentes nos tempos atuais a discussão não só em ambientes públicos, mas privados do direito à livre expressão sexual para que possa dirimir as controvérsias acirradas dialogadas no cenário político brasileiro.

Referências Bibliográficas

ALGRANTI, Leila Mezan, **Honradas e devotas - mulheres da colônia**, Rio de Janeiro: Edunbr, p. 349, 1993.

AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. **Net**, estud. Av., vol. 18, n. 52, pp. 109-120, 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000300009>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BANCADA evangélica ganha força inédita no Congresso. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/02/bancada-evangelica-ganha-forca-inedita-no-congresso-4704350.html>>. Acesso em: 18 out. 2016.

BASTOS, Eliene Ferreira. SOUSA, Asiel Henrique de, (coords). **Família e Jurisdição**. Belo Horizonte: Del Rey, 2005.

BARSTED, L. L. et al. **Direitos sexuais e direitos reprodutivos na perspectiva dos direitos humanos**. Org. M. Ventura. Rio de Janeiro: ADVOCACI, 2003.

BRASIL. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 25.jul.2017.

CALADO, Maria Amélia Giovannini. A laicidade estatal face à presença de símbolos religiosos em órgãos públicos. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2565, 10 jul. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/16962>>. Acesso em: 01/05/2017.

CASTRO, Grasielle. Ministério da Educação cede à pressão de religiosos e destitui o Comitê de Gênero. **Net**, 23 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/mec-comite-genero_n_8184294.html>. Acesso em: 10 agos. 2016.

DREHER, Martin N. **A Igreja no Mundo Medieval**. 6ª. ed. vol. 2. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 1999.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2003. CUNHA, Magali. **Evangélicos representam tradicionalismo moral contra lutas de excluídos**. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/politica/2015/04/bancada-evangelica-influencia-ate-deputados-catolicos-1215.html>> Acesso em: 18 out. 2016.

DUARTE, Luiz Fernando DIAS; Gomes, E. C.; Natividade, M.T.; Menezes, R. A.; Lima. **Entre o público e o privado. A influência dos valores religiosos na tramitação de Projetos de Lei no Brasil**. Relatório de Pesquisa. São Paulo: PROSARE/CCR/MacArthur, mimeo, 2007.

EL PAÍS. (2016, 25 junho). "O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis" - Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html> Acesso em 25 jul. 2017.

FERREIRA, Pinto. **Comentários à Constituição Brasileira**. 1ª ed. V. I, São Paulo: Saraiva, 1989.

FRESTON, Paul. **Evangélicos na política do Brasil: História ambígua e desafio ético**. **Encontrão**, Curitiba: 1994.

KRASSUSKI, Jair Antônio. **Crítica da Religião e o sistema em Kant: um modelo de reconstrução racional do cristianismo**. Porto Alegre: EPIPUCRS, 2005. 278p. (Coleção Filosofia, 189).

MARIANO, Ricardo. Laicidade á brasileira. Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. **Revista Civitas**, vol. 11, n. 2, pp. 238-258, 2011.

MARICONDA, P. R. (1997). **A questão da autonomia da ciência em Galileu. Conferência proferida no II Encontro de Estudos Filosóficos do Século XVII**. São Paulo, 26 de maio.

MATTAR, Laura Davis. Reconhecimento jurídico dos direitos sexuais: uma análise comparativa com os direitos reprodutivos. *Sur, Rev. int. direitos human.* [online]. 2008, vol.5, n.8, pp.60-83. ISSN 1806-6445.<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452008000100004>. Acesso em 20 set. 2017.

MONTEIRO, Paula. Max Weber e os dilemas da secularização: o lugar da religião no mundo contemporâneo. **Novos Estudos Cebrap**, 65, pp. 34-44, 2003.

NUNES, Maria José Fontelas Rosado. **De Mulheres, Sexo e Igreja: Uma pesquisa e muitas interrogações**. In: Alternativas Escassas. Saúde, Sexualidade e Reprodução na América Latina. São Paulo PRODIR; Rio de Janeiro, Ed. 34, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD); Relatório/Plataforma de Ação**. Cairo, Egito, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Saúde sexual e reprodutiva é inseparável dos outros direitos humanos, destacam especialistas da ONU. **Net**, 11 de março de 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/saude-sexual-e-reprodutiva-e-inseparavel-dos-outros-direitos-humanos-destacam-especialistas-da-onu/>> Acesso em: 26 set. 2017.

O PODER do eleitorado evangélico. Disponível em: <<http://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/08/11/poder-do-eleitorado-evangelico-impede-debate-sobre-temas-polemicos.htm>>. Acesso em: 18 out. 2016.

PETCHESKY, Rosalind Pollack. Direitos sexuais: um novo conceito na prática internacional. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard. (Org.). **Sexualidades pelo avesso: direitos, identidades e poder**. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: 34, 1999. p. 15-38.

PODER e religião se confundem na política e causam debates polêmicos. Disponível em: <<http://noticias.ne10.uol.com.br/politica/noticia/2015/03/25/poder-e-religiao-se-confundem-na-politica-e-causam-debates-polemicos-538808.php>>. Acesso em: 18 out. 2016.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 2.ed. São Paulo: M. Limonad, 1997.

PRIORE, Mary Del. BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, Unesp, p.223 - 605, 1997.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da, **Sistema de casamento no Brasil colonial**, cidade: editora, p., 1983.

STEPAN, Alfred. Os militares: da abertura à Nova República. **Paz e Terra**, Rio de Janeiro: 1987.

TREVISAN, J. Bendorovicz. Evangélicos pentecostais na política partidária brasileira: de 1989 a 2010. **Anais eletrônicos** do IV Encontro Nacional do GT História das religiões e das religiosidades - ANPUH - Memória e Narrativas nas Religiões e nas Religiosidades. Revista Brasileira de História das Religiões, 2013, 15. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: 9 agos. 2016.

ZINET, C (2016). Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero” Publicado em 09\11\2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/projeto-de-lei-preve-prisao-dedocente-que-falar-sobre-ideologia-de-genero/>> Acesso em 25 jul.2017.

PLURALISMO, TOTALITARISMO E DEMOCRACIA Sobre a dificuldade de consolidar direitos humanos e sociais

Vanessa do Carmo Diniz

Mestre em Biodireito, Ética e Cidadania, aluna de disciplina isolada do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da UNIMONTES
vanessa@mpmg.mp.br

Luci Helena Silva Martins

Professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da UNIMONTES
lucihelenam@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Totalitarismo; democracia; direitos sociais.

1. Introdução

A pluralidade social contemporânea e a complexidade das sociedades de massas apresentam o desafio de efetivar um sistema que contemple a universalidade dos direitos, sem, contudo, massificar as pessoas e suas características essenciais que as distinguem umas das outras.

O presente trabalho faz uma análise inicial da ausência de participação na esfera pública daqueles que anteriormente não preenchiam as condições para tanto, tendo em vista a hierarquização do pensamento, sistemas esses que foram desestruturados com o surgimento da República Democrática, que trouxe as idéias de desejo e bem comum. Antes, porém, várias atrocidades foram cometidas por meio de governos totalitários que colocaram pessoas em condições subumanas, tudo segundo relatos de autores que, ou passaram pelas desumanidades, ou tiveram o cuidado de alertar a geração de hoje sobre o perigo da forma tirânica de governar.

Não obstante, ainda não se tem uma estrutura tal que cumpra o papel de efetivar o direito a ter direitos, a partir da passagem da igualdade meramente formal para a igualdade que materialize o desenvolvimento social para todos.

A análise segue então para apresentar o pensamento de autores que, na atualidade, esforçam-se para apresentar alternativas teóricas que objetivam, na prática, alcançar o ideal de integração social e cidadania, independente de raça, cor, gênero ou qualquer outra distinção física e mental. Tais diferenças não reduzem e não podem reduzir a condição de ser humano, que nos faz todos iguais em essência e, portanto, detentores de oportunidades iguais e necessárias à garantia de dignidade e felicidade.

Não obstante, o aumento exacerbado das desigualdades sociais e econômicas tem dificultado cada vez mais a integração daquelas pessoas marginalizadas ao longo da história da sociedade. O grande desafio é possibilitar a integração dessa camada da população, permitindo amenizar os horrores decorrentes do preconceito, da corrupção e da conseqüente ausência de políticas públicas necessárias à garantia da dignidade humana.

2. A ausência de direitos nos regimes totalitários

Dentre as obras da autora Hannah Arendt, destaca-se “Origens do totalitarismo”, na qual estão inseridos os capítulos referentes à “Ideologia e Terror: uma nova forma de governo” e “Declínio do Estado Nação e o fim dos Direitos do Homem”.

A autora fala inicialmente sobre a diferença do totalitarismo em relação às outras formas de opressão, especialmente porque em sua essência criou instituições políticas inteiramente novas e destruiu todas as tradições sociais, legais e políticas do país. O governo totalitário sempre transformou as classes em massas, substituiu o sistema partidário não por ditaduras unipartidárias, mas por um movimento de massa, transferiu o centro do poder do exército para a polícia e estabeleceu uma política exterior que visava abertamente ao domínio mundial.

O totalitarismo, como forma moderna de tirania, representa um governo sem leis no qual o poder é exercido por um só homem. De outro lado, o medo como princípio de ação dos governados em relação ao governante e vice versa. No entanto, afirma obedecer rigorosamente às leis da Natureza ou da História que sempre acreditamos serem a origem de todas as leis, como uma forma superior de legitimidade.¹

Ao analisar a relação do totalitarismo com a justiça, a autora destaca que a legalidade totalitária pretende haver encontrado um meio de estabelecer a lei da justiça na terra, algo que a legalidade da lei positiva certamente nunca pôde conseguir. Para tanto, executa a lei da História ou da Natureza, sem convertê-la em critérios de certo e errado que norteiam a conduta individual.²

Com o objetivo de totalizar ou universalizar o pensamento, o governo totalitário, ao contrário do que se pensa, não se opera pela ilegitimidade, mas por uma “vontade” da humanidade que pretende alcançar a justiça através da Natureza e da História, não o que seja bom individualmente, o que se faz com as leis positivas, mas o justo progresso da humanidade.³ A finalidade grandiosa para além dos próprios homens legitima a essência do governo totalitário, justificando a imposição do terror sem qualquer culpa da direção do Partido.

As monstruosidades ocorridas nos regimes totalitários, as quais destruíram o elo de ligação com o mundo civilizado, conforme assevera a autora, não foram conseqüências de crueldades e agressividades, mas decorrentes de uma promessa de libertar o cumprimento da lei e tornar a humanidade a própria encarnação da lei. As leis positivas tendem a serem estáveis, o que não acompanha os movimentos do homem, que são eternamente mutáveis.⁴

Essas leis de movimento decorrem da lei da natureza para os nazistas e da lei da história para os bolchevistas. Explica a autora que sob a crença nazista em leis raciais como expressão da lei da natureza está a idéia de Darwin, e sob a crença bolchevista numa luta de classes como expressão da lei da história, está a noção de Marx, sendo que, não obstante as diferenças entre a atitude histórica de Marx e a atitude naturalista de Darwin, as filosofias básicas de ambas são uma só.⁵

1 Ideologia e Terror. (In) ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo. Brasília, Forense Universitária, 2005.

2 Idem.

3 Idem.

4 Idem.

5 Idem.

No governo totalitário, o lugar das leis positivas é tomado pelo terror total, que se destina a converter em realidade a lei do movimento da história ou da natureza. A falta de liberdade dos homens através do terror, que é um meio e não um fim, é uma tentativa de fazer valer a liberdade verdadeira, que é Natural e Histórica, e que com isso, identificando nas teorias de Darwin e do próprio Marx, uma legitimação da exclusão de raças ou classes, tidas como inferiores, como fundamental para a evolução da humanidade de forma histórica e natural.⁶

Os princípios orientadores de um governo para Montesquieu são, numa monarquia, a honra, numa república, a virtude, e numa tirania, o medo.

No entanto, tais princípios não são necessários num governo totalitário, no qual toda ação visa à aceleração do movimento da natureza ou da história, onde cada ato é a execução de uma sentença de morte que a Natureza ou a História já pronunciou, isto é, em condições nas quais se pode ter plena certeza de que o terror manterá o movimento em constante atividade.⁷

Da análise do pensamento de Hannah Arendt, verifica-se que a principal experiência da crise sustentada pelo terror daquele tempo deu origem a uma forma inteiramente nova de governo que tende a permanecer na história das civilizações, porém como forma de alerta quanto às atrocidades cometidas e o prejuízo que deixou na humanidade.⁸

Assim expõe Hannah Arendt:

“(...) a crise do nosso tempo e a sua principal experiência deram origem a uma forma inteiramente nova de governo que, como potencialidade e como risco sempre presente, tende infelizmente a ficar conosco de agora em diante, como ficaram, a despeito de derrotas passageiras, outras formas de governo surgidas em diferentes momentos históricos e baseadas em experiências fundamentais – monarquias, repúblicas, tiranias, ditaduras e despotismos.”⁹

Outrossim, algumas questões propiciaram a concretização de regimes totalitários como foram o Nazismo e o Bolchevismo.

A partir da análise do período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial, Hannah Arendt descreve o clima aparente calmo que se instalou na Europa e explica que referida guerra na verdade dilacerou a comunidade dos países europeus, como nenhuma outra havia feito. A crise financeira e as guerras civis ocasionaram a migração de grupos humanos que não podiam ser assimilados em parte alguma tornando-se apátridas. Os apátridas e as chamadas minorias, uma vez fora do país de origem, perdiam os seus direitos humanos, e constituíam o “refúgio da terra”.¹⁰

De acordo com a autora, essa desnacionalização tornou-se uma poderosa arma da política totalitária, diante da incapacidade constitucional dos Estados-nações europeus de garantir os direitos humanos daqueles que representavam o “refúgio da terra”, dentre eles os judeus, trotskistas etc, permitindo aos governos opressores impor os seus valores totalitários.¹¹

6 Idem.

7 Idem.

8 Idem.

9 Idem, p. 531.

10 O declínio do Estado Nação e o Fim dos Direitos do Homem. (In) ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Brasília, Forense Universitária, 2005.

11 Idem.

Nesse contexto, os judeus tiveram papel importante nos movimentos das minorias e na formação dos povos apátridas. A solução de Hitler para o problema judaico era uma demonstração para o resto do mundo de como “liquidar” todos os problemas relativos às minorias e apátridas. Primeiro reduziu os judeus alemães a uma minoria não-reconhecida na Alemanha, depois os expulsou como apátridas, e, finalmente, reagrupou-os em todos os lugares por onde passassem a residir para envia-los aos campos de extermínio. Porém, isso não resolveu o problema geral das minorias e nem dos apátridas.¹²

Conclui a autora que quanto maior é a incapacidade do Estado-nação de tratar os apátridas, maior é a repressão por ele utilizada:

“Para esses novos Estados, essa maldição contém o germe de uma doença mortal. Pois o Estado-nação não pode existir quando o princípio de igualdade perante a lei é quebrado. Sem essa igualdade legal, que originalmente se destinava a substituir as leis e ordens mais antigas da sociedade feudal, a ação se dissolve numa massa anárquica de indivíduos super e subprivilegiados. As leis que não são iguais para todos transformam-se em direitos e privilégios, o que contradiz a própria natureza do Estado-nação. Quanto mais clara é a demonstração de sua incapacidade de tratar os apátridas como „pessoas legais, e quanto mais extenso é o domínio arbitrário do decreto policial, mais difícil é para os Estados resistir à tentação de privar todos os cidadãos da condição legal e domina-los com uma polícia onipotente.”¹³

A semelhança quanto às dificuldades vivenciadas na atualidade, no que diz respeito à necessidade de incluir camadas da população marginalizadas e desintegradas socialmente, indica a necessidade de se colocar em alerta em relação a possíveis decisões autoritárias que podem ser tomadas em contradição com as conquistas até então adquiridas ao longo da história, bem como buscar a construção de alternativas para impedir o retrocesso do terror.

Não são poucas as experiências degradantes contadas por aqueles que de alguma forma sofreram ou tiveram acesso ao sofrimento de seres humanos rebaixados a condições degradantes do Nazismo ou mesmo do Bolchevismo.

O livro “GULAG – Uma história dos campos de prisioneiros soviéticos” retrata a história da vasta rede de campos de trabalhos forçados que se espalharam por toda a URSS. A palavra Gulag é um acrônimo de Glavnoe Upravlenie Lagerei, ou Administração Central dos Campos. Com o tempo, passou também a indicar não só a administração dos campos de concentração, mas também o próprio sistema soviético de trabalho escravo, em todas as suas formas e variedades: campos de trabalhos forçados, campos punitivos, campos criminais e políticos, campos femininos, campos infantis, campos de trânsito. De modo ainda mais amplo, Gulag veio a significar todo o sistema repressivo soviético, o conjunto de procedimentos que os presos outrora denominaram “o moedor de carne”: as prisões, os interrogatórios, o traslado em vagões de gado sem aquecimento, o trabalho forçado, a destruição de famílias, os anos de degredo, as mortes prematuras e desnecessárias.¹⁴

12 Idem.

13 Idem, p. 323-324.

14 APPLEBAUM, Anne. GULAG: Uma história dos campos de prisioneiros soviéticos. Sinergia, 2003.

Como sistema de trabalho forçado em massa que envolveu milhões de pessoas, os campos desapareceram com a morte de Stalin. Embora ele houvesse acreditado a vida toda que o Gulag era essencial ao crescimento econômico soviético, seus herdeiros políticos bem sabiam que os campos, na realidade, eram um dos motivos para o atraso nacional e a política de investimento deturpada.¹⁵

3. Alternativas democráticas

Nos regimes totalitários, as diferenças entre as pessoas são massacradas pela imposição da subordinação da população aos interesses do tirano. As condições humanas e suas diferenças vão aparecer no regime democrático, o qual possibilita a convivência entre os diferentes diante do reconhecimento que faz de cada ser humano com suas características que o distingue de seus pares.

Uma vez reconhecidas as diferenças, o desafio se prende à necessidade de fazer o entendimento entre elas, sem, contudo, apaga-las.

O fim dos regimes totalitários proporcionou o reconhecimento da igualdade como direito fundamental do ser humano.

No entanto, de acordo com o pensamento de Hannah Arendt, o positivismo, através da lei, neutraliza o “dissenso” e não permite a liberdade, mas sim a obediência. Por meio do dissenso, cria-se um novo consenso e interrompe-se o processo histórico através do pensamento e da linguagem, inserindo o “novo” no automatismo da história.

Assim, o surgimento da República Democrática, no entanto, apresenta dificuldades vivenciadas na modernidade que reclama a busca de alternativas para a concretização efetiva dos direitos que foram reconhecidos. As discussões apresentadas por diversos autores que se dedicam a essa problematização são fundamentais para organizar o pensamento de forma a proporcionar o ideal de dignidade para todos.

Seguindo no pensamento de H. Arendt, especialmente pela análise do Livro *Crises da República*, é possível perceber que as crises por ela apresentadas em sua obra, como a crise na educação, na cultura, assim também o problema da violência e da desobediência civil, são todos desafios atuais dos sistemas democráticos.¹⁶

A burocracia também é tratada por H. Arendt como um obstáculo:

“(…) quanto maior for a burocratização da vida pública, maior é o atrativo da violência. Numa burocracia completamente desenvolvida, não há ninguém com quem se possa argumentar, para quem se possa apresentar queixas, ou sobre quem possa ser exercidas as pressões do poder. Burocracia é a forma de governo na qual todo mundo é destituído de liberdade política, do poder de agir; pois o domínio de Ninguém não é o não-domínio; e onde todos são igualmente impotentes tem-se uma tirania sem tirano.”¹⁷

Tudo isso representa a importância de analisar os eventos ocorridos ao longo da história da humanidade, dada a semelhança com os acontecimentos atuais no mundo. Por

15 Idem.

16 ARENDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

17 Idem, p. 151.

exemplo, de acordo com a autora, a principal razão para a violência em protestos seria desmascarar a hipocrisia de um governo que finge governar sem o uso da violência. Nada mais atual e de discussão altamente necessária.¹⁸

Após um século marcado por eventos de guerras e revoluções, sendo rotineiro associar a violência como denominador comum entre referidos eventos, o questionamento apresentado pela autora é que o desenvolvimento das técnicas de guerra fez com que a guerra perdesse sentido, na medida em que, diante dos avanços tecnológicos de hoje, não haveria vitorioso na disputa, mas sim o fim de toda a humanidade. Ou seja, quanto mais intimidação a partir da tecnologia de guerra, maior é a garantia de paz.¹⁹

A única razão de ainda existir guerra é a ausência de um substituto para o árbitro final em questões internacionais, diante da soberania das Nações, onde a autora repete as palavras de Hobbes: “Pactos sem espada são apenas palavras.”²⁰

Conclui a autora que o poder é a essência de todo governo, não a violência. Assim, as condições básicas para um poder legítimo é um poder íntegro, consentido pelo apoio popular e fundado na livre troca de opiniões entre iguais. Para Arendt, é apenas a partir da ênfase na “legitimidade” que se pode compreender o fenômeno da obediência às leis e às instituições políticas de um país.²¹

O poder emana do povo, não é propriedade de um único indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Viver em comum, então, para a autora, deve acontecer através do discurso e da persuasão, e não da violência e do comando.²²

Outra dificuldade de se alcançar a democracia plena é apresentada pelos autores que apontam os problemas do capitalismo. A análise do pensamento de Lukács aponta para esse sentido. Um de seus principais trabalhos foi *História e consciência de classe*, na área da filosofia, da política e da teoria social, publicado na Alemanha em 1923. No centro do livro está um ensaio principal intitulado *A reificação e a consciência do proletariado*. *Reificação* é um termo alemão que significa “coisificação”, o processo por meio do qual uma pessoa é transformada em uma coisa. O problema básico do capitalismo, diz Lukács, é que ele trata as pessoas como se fossem coisas e trata as relações humanas como se fossem relações entre coisas. O tipo específico de coisa em que as pessoas das sociedades capitalistas modernas são transformadas chama-se *mercadoria*. Lukács toma a ideia desenvolvida por Marx acerca do “Fetichismo” das mercadorias e a transforma numa visão total do que o capitalismo faz com a vida humana.²³

Lukács traz a discussão sobre o “trabalho alienado”. Os trabalhadores perdem o contato não só com os produtos ou serviços que criam, mas com seus próprios pensamentos, sentimentos e ações. O trabalhador representa uma “peça mecânica incorporada a um sistema mecânico”.²⁴

18 Idem.

19 Idem.

20 Idem.

21 Idem.

22 Idem.

23 A chutzpah sem tamanho de Georg Lukács. (In) MARSHAL, Bermann. Aventuras no Marxismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

24 Idem.

Nesse sistema, as pessoas se sentem passivas e contemplativas, como espectadores de processos que acontecem com elas próprias, e não como participantes ativos que moldam suas próprias vidas.²⁵

Alerta o autor que é preciso urgentemente perceber os custos humanos desse sistema, mesmo para sua classe dominante. Afirma Lukács que, “até em mansões no alto da colina, ninguém está em casa”.²⁶

Lukács denuncia o capitalismo moderno a partir de sua capacidade de paralisar a vontade das pessoas, convencendo-as de que não há alternativa para a forma como vivem, transformando-as em meros espectadores do destino apresentado pelo mercado, e afirma:

“Se os trabalhadores puderem vir a conhecer a si mesmos – puderem vir a compreender as fonte de sua atual fraqueza e auto-alienação e de sua potencial liberdade e força –, então o capitalismo estará condenado.”²⁷

Continua o autor dizendo que sem cultura e sem consciência a “coisificação” permanecerá e impedirá qualquer tipo de reação por parte dos trabalhadores. Ao contrário, se conseguirem aprender e amadurecer, tudo será diferente:

“Governo e política não serão mais processos obscuros levados a efeito em benefício de interesses remotos ou invisíveis, mas atividades que homens e mulheres desempenham, por conta própria, em suas vidas cotidianas. A economia não será mais uma engrenagem que se move ao sabor de seu próprio *momentum* na direção de suas próprias metas, mas uma rede de decisões concretas que homens e mulheres tomam livremente acerca de como querem viver e satisfazer suas necessidades. A cultura, em lugar de ser um véu de mistificação lançado sobre a vida cotidiana, será criada por pessoas comuns a partir de seus verdadeiros desejos, de suas necessidades e esperanças. Numa democracia dos trabalhadores, todas as coibições da economia exploradora, do estado repressivo e da cultura da mistificação vão desaparecer. Então, „a vida do homem como um homem em relação consigo mesmo, com os outros homens e com a natureza poderá se tornar o autêntico conteúdo da vida humana. Socialmente, o homem agora nascera como homem.”²⁸

O livro *História e consciência de classe* ajudou os ocidentais a perceberem como, mesmo naqueles lugares em que o capitalismo era extremamente bem sucedido em termos econômicos, esse sistema ainda assim poderia ser humanamente desastroso, lesando as pessoas que fazem parte dele ao trata-las como mercadorias.²⁹

Outra análise que se faz necessária nas sociedades contemporâneas é a consequência gerada pelas modernas tecnologias que desagregam multidões esquecidas da necessidade do convívio direto e interativo com o outro, dificultando a inclusão social.

O tema é tratado de forma inquietante no Livro *Carne e Pedra*. De acordo com o autor hoje em dia, ordem significa justamente falta de contato:

“Essa carência evidenciada pela dispersão geográfica das cidades contemporâneas, aliada às modernas tecnologias para entorpecer o corpo humano, levou alguns críticos da cultura atual a apresentarem uma divisão profunda entre o presente e o

26 Idem.

27 Idem, p. 212.

28 Idem, p. 212-213.

29 Idem.

passado. A plenitude dos sentidos e a atividade do corpo foram de tal forma erodidas que a sociedade atual aparece como um fenômeno histórico sem precedentes. Os primeiros indícios dessa transformação são perceptíveis, segundo esses críticos, a partir das mudanças de caráter da população das cidades. A massa de corpos que antes aglomerava-se nos centros urbanos hoje está dispersa, reunindo-se em pólos comerciais, mais preocupada em consumir do que com qualquer outro propósito mais complexo, político ou comunitário.

Presentemente, a multidão sente-se ameaçada pela presença de outros seres humanos que destoam de suas intenções. Na teoria social, a tese foi desenvolvida pelos críticos da sociedade de massa, em especial Theodor Adorno e Herbert Marcuse.³⁰

A individualidade construída pelo abismo apresentado pelo autor é também obstáculo à inclusão social nas sociedades contemporâneas, nas quais a tela do computador substitui o contanto entre seres humanos e potencializa a indiferença em relação ao outro.

Assim, na busca de alternativas para os problemas atuais do sistema democrático e para os desafios da modernidade, o estudo de Habermas também se torna essencial para a reflexão que se coloca.

Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929, em Düsseldorf. De 1949 a 1954 estudou Filosofia, História, Psicologia, Economia e Literatura alemã nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn. Doutorou-se nesta última cidade, em 1954, e em 1961 conquistou a livre-docência pela Universidade de Marburgo. Como professor e pesquisador, dedicou-se intensamente a atividades acadêmicas, propondo-se a pesquisar as condições de vida do homem na civilização técnica e industrial.³¹

Habermas é considerado o último representante da *teoria crítica da sociedade*.³²

De acordo com os autores Bárbara Freitag e Sérgio Paulo Rouanet, Habermas foi cristalizando seu pensamento a partir do confronto crítico com outros autores, como H. Arendt, Scholem, Marcuse, Adorno, Bloch e Benjamim. Todos judeus, são também apropriados para desvendar o pensamento de Habermas, que se torna mais inteligível quando confrontado com os demais.³³

Para chegar a um enunciado verdadeiro, Habermas tenta reconstituir as condições universais para a produção de enunciados, isto é, não unidades linguísticas, mas ações linguísticas, pensamento assim apresentado pelos autores B. Freitag e S. Rouanet:³⁴

A afirmação é considerada verdadeira (ou falsa) quando o discurso teórico conduzir a um consenso quanto à sua verdade ou falsidade; a norma é considerada legítima (ou ilegítima) quando o discurso prático desembocar num consenso quanto a tal legitimidade ou ilegitimidade. (...) Com sua teoria da validação consensual de afirmações e recomendações (proposições normativa) Habermas tenta revogar esse interdito positivista, voltando à tradição grega, para a qual as questões relativas à vida desejável eram, mais que quaisquer outras, suscetíveis de serem verdadeiras. A teoria consensual de Habermas pretende elevar tais questões à dignidade da

30 SENNET, Richard. Trad. REIS, Marcos Aarão. Carne e Pedra - O corpo e a cidade na civilização ocidental. 3 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2003, p. 19.

31 FREITAG, B. ROUANET, Sérgio Paulo (Org). Habermas. São Paulo, Ártica, 1980.

32 Idem.

33 Idem.

34 Idem.

Wahrheitsfähigkeit (literalmente, capacidade de serem verdadeiras), mostrando como a lógica do discurso prático, no qual elas são debatidas, é idêntica à lógica do discurso teórico, no qual são debatidas as proposições descritivas.

(...)

Habermas acredita que, se for possível descrever uma situação tal que os discursos nela realizados possam ser considerados automaticamente verdadeiros, e se tal descrição não for arbitrária, nem sujeita, por sua vez à argumentação discursiva (porque nesse caso estaríamos nos movendo em círculos), seria possível distinguir o verdadeiro consenso do consenso ilusório. Tal situação, para ele, é a situação lingüística ideal, pela qual „a comunicação não é perturbada nem por efeitos externos contingentes, nem por coações resultantes da própria estrutura da comunicação. A situação lingüística ideal exclui deformações sistemáticas da comunicação. Essa descrição, segundo Habermas, não é arbitrária, porque em cada discurso ela é pressuposta como real. Ela supõe para ser atingida que, em princípio, todos os interessados possam participar do discurso e que todos eles tenham oportunidades idênticas de argumentar, dentro dos sistemas conceituais existentes ou transcendendo-os, e chances simétricas de fazer e refutar afirmações, interpretações e recomendações. Mas, supõe também que só são admitidos ao discurso aqueles participantes que, como atores, agiam de acordo com normas que lhes pareciam justificáveis, e não movidos pela coação, e satisfaziam o pressuposto da veracidade, não mentindo nem intencionalmente, nem inconscientemente (neurose ou falsa consciência). Essas duas condições configuram o *modelo da ação comunicativa pura*: uma forma de interação (e de organização social) caracterizada pela eliminação de todas as formas de coação externa e interna.”³⁵

O estudo da “ação comunicativa” de Habermas tem sido primordial para embasar as construções teóricas com o objetivo de melhorar a condição de vida através da estruturação das instituições modernas para que cumpram o seu papel de garantir igualdade de direitos.

Nesse contexto, outro autor que merece destaque é Claude Lefort.

As transformações políticas na nova ordem mundial precisam ser melhor pensadas a partir da reabertura do tema da democracia, não perdendo de vista a oposição clássica entre marxismo e liberalismo. Nesse contexto, a obra de Claude Lefort, *A Invenção Democrática*, contribui com uma análise importante de pensar o político.

Escreve Lefort, a partir do desaparecimento do chamado “socialismo real”, que: “O comunismo pertence ao passado; em compensação, a questão do comunismo permanece no âmago do nosso tempo.”³⁶

A reflexão trazida por Lefort em sua obra *A Invenção Democrática* leva em conta a democracia que não se desenvolveu por completo na América Latina, e ainda a revolta contra o totalitarismo. Não obstante, a preocupação ainda se concentra na possibilidade da troca de um sistema de dominação por outro caso vitoriosa a revolução e aniquiladas as liberdades políticas.³⁷ Ao mesmo tempo em que afirma que os direitos do homem são anulados no totalitarismo, Lefort cuida para não afirmar que na sociedade democrática esses direitos existem, mas são um dos princípios geradores da democracia, sendo necessário garanti-los.³⁸

35 Idem, p. 19.

36 LEFORT, C. *A invenção democrática*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

37 Idem.

38 Idem.

Com o advento da democracia erigem-se o Estado, a Sociedade, o Povo, a Nação. De acordo com o autor, o debate sobre o legítimo e o ilegítimo permite a defesa dos direitos adquiridos e a reivindicação dos direitos novos. Na democracia, de aqueles do povo que ocupam o poder representam simples mortais que o exercem temporariamente, de forma que não há leis com enunciados incontestáveis, e o conflito está legitimado a permitir o aparecimento desses novos direitos.³⁹

É, pois, visível que a democracia hoje apresenta novos dilemas ainda não superados mesmo com o fracasso dos regimes totalitários. Dilemas que impedem a concretização da justiça social e a plenitude da cidadania.

Nancy Fraser descreve alguns desses dilemas em seu texto *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. De acordo com a autora, o fim do século XX foi marcado por demandas buscando o “reconhecimento das diferenças”, através da luta de grupos mobilizados pelas bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade, marcados, ainda, por uma desigualdade material exacerbada.⁴⁰

A autora discorre sobre duas formas de injustiça, a socioeconômica, enraizada na estrutura político-econômica da sociedade, e a injustiça cultural ou simbólica, arraigada a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. Ambas as injustiças são características das sociedades contemporâneas e necessitam ser remediadas. De forma detalhada e exemplificativa, Nancy apresenta, como remédios, a redistribuição para as injustiças socioeconômicas e o reconhecimento para as injustiças culturais, dando como exemplo da primeira a classe operária explorada e da segunda a coletividade com a sexualidade menosprezada. O esquema conceitual apresentado demonstra situações extremas de injustiça socioeconômicas e injustiças culturais. A dificuldade aparece quando se trata de coletividades que a autora chama de ambivalentes, ou seja, que se encaixam tanto na injustiça socioeconômica quanto na injustiça social, como grupos diferenciados em razão do gênero ou da raça. Nesses casos, a solução para as injustiças seriam tanto o reconhecimento quanto a redistribuição. No entanto, a política de ambos apresentam fins contraditórios. O reconhecimento tende a promover diferenciação e a redistribuição busca amenizá-la. Aqui então um dilema de difícil solução pela lógica da autora.⁴¹

Nesse contexto, Nancy apresenta abordagens que minimizam os conflitos entre redistribuição e reconhecimento, concluindo que isso se dá através da combinação da política de economia socialista com a política cultural desconstrutivista. No entanto, essa conclusão coloca em cheque a orientação atual da política corrente na atualidade, presa nos círculos viciosos de reforço mútuo de subordinação cultural e econômica. A combinação que tem sido utilizada do Estado do Bem-Estar liberal com o multiculturalismo dominante estão gerando efeitos perversos.

Só por meio de concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento será possível obter os requisitos de justiça para todos.⁴²

39 Idem.

40 FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. (In) SOUZA, Jessé (Org.) *Democracia hoje - Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UNB.

41 Idem.

42 Idem.

A conclusão da autora de que a política atual está no caminho errado e ocasionando efeitos perversos, leva a sociedade à reflexão sobre a necessidade de permanecer com a busca de alternativas que efetivem a integração social das diferenças, continuando a apontar o desafio dos tempos atuais.

Reflexão que tem na “palavra” um de seus maiores aliados, desde que utilizada para criar o futuro, identificado pelo autor Jurandir Freire Costa, em *Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise*, como o “não ainda”, na certeza de que o novo precisa rebater o hábito e a indiferença moral que pairam na sociedade atual. A sugestão do autor é a construção de novas modalidades de interação nas quais as singularidades subjetivas possam apoiar-se na presença do outro, e não como dependência das técnicas e artefatos do mercado. A criação de teias interativas e de convívio através dos vínculos de amizade, hospitalidade, cortesia, honra, lealdade e fidelidade, assim como o entusiasmo pela criação de um mundo comum que deixou de existir.⁴³

O pensamento de Jurandir Freire se coaduna com a “Responsabilidade-pelo-outro” desenvolvida por Viviane Châtel. A autora apresenta, como preliminar à confiança, a responsabilidade pelo outro, que visa alcançar a confiança em um sistema marcado pela desigualdade, onde a relação social se baseia na assimetria e no abuso de confiança.⁴⁴

Explica a autora:

“Também desejo aqui explorar a idéia de responsabilidade-pelo-outro, princípio ético por definição assimétrico – já que o Eu tem sempre uma responsabilidade maior que o Outro – como fundamento possível das relações sociais e até como base admissível do laço social e, sobretudo, como substrato da confiança. A dimensão assimétrica não resulta da diferença de posição social que colocaria um em situação de inferioridade ou de superioridade em relação ao outro, mas antes do facto de que o Eu, quando consignado a responder, não pode simplesmente esquivar-se, independentemente da atitude do Outro.”⁴⁵

No pensamento da autora, essencial para garantir a humanidade que deve existir em função do Outro, o Eu tem sempre responsabilidade a mais que os outros, devendo agir em função do Outro, sem indiferença e sem interesse, garantindo que a ação responsável será capaz de modificar as condições de vida do todo e considerar o Outro como Homem, e não como coisa:

“Estabelecendo o princípio da responsabilidade-pelo-outro como preliminar da interação social, é dada, parece-me, força ao imperativo categórico kantiano de tratar a humanidade da pessoa de qualquer homem como um fim em si mesmo. É através desta releitura do laço social eu o impacto do interesse nas relações sociais que subjaz aos abusos de confiança pode ser neutralizado sob um princípio último: o da responsabilidade-pelo-outro que permite pensar o Outro Homem como um Homem e não como uma coisa ou como um meio para adquirir mais poder, mas bens materiais, mais importância... E que permite evitar também pensar as relações sociais apenas em termos de negações, de diminuições ou ainda de indiferenças (...) O agir a partir do momento em que é apoiado na responsabilidade-pelo-outro torna-se mais que um simples acto egoísta.”⁴⁶

43 COSTA, J. F. Não mais, não ainda: a palavra na democracia e na psicanálise. Revista USP (Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI: 37), Março/Maio 1998: 132-143.

44 CHATEL, Viviane. A responsabilidade-pelo-outro: um preliminar à confiança. In: Balsa, Casimiro (Org.). Confiança e Laço Social. Lisboa (Portugal): Edições Colibri; CEOS/FCSH-UNL, 2006.

45 Idem, p. 54.

46 Idem, p. 58.

Conclui a autora que pretende construir um espaço social de reconhecimento do Outro, não como um meio para alcançar o poder, mas como um fim em si mesmo, um fim ancorado na justiça e no humanismo, ideal hoje de difícil alcance diante da desigualdade crescente, marcada pela existência de uma classe sofrida e humilhada há várias gerações e sempre esquecida, conforme ensina Jessé Souza em sua obra *A ralé brasileira*. Escreve o autor:

“O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais modernas que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, esse é o aspecto fundamental, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. É essa classe social que designamos neste livro de „ralé estrutural, não para „ofender essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social e político: o abandono social e político, „cosentido por toda a sociedade, de toda uma classe de indivíduos „precarizados que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de „indivíduos carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por tema de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tais como „violência, „segurança pública, „problema da escola pública, carência da saúde pública, „combate à fome etc.”⁴⁷

A situação apresentada pelo autor é grave e ainda mais agravada pela falta de conscientização da sociedade como um todo, que se diz moderna, mas uma modernidade injusta com tanta gente excluída do reconhecimento social e de todas as oportunidades que poderiam levar a esse reconhecimento.⁴⁸

Alerta o autor para a necessidade de desconstrução da idéia de que o remédio para as mazelas da sociedade brasileira está na economia, com tanta desigualdade social. Afirma que, “na melhor das hipóteses, poderemos deixar de nos avaliar como „economia, pelo tamanho do nosso PIB, e começarmos a nos avaliar como „sociedade, pela forma como nos tratamos uns aos outros.”⁴⁹

4. Conclusão

Ao longo da história da civilização atual é possível dizer que vários foram os avanços no reconhecimento dos direitos humanos inseridos na sociedade ocidental como pressuposto válido e essencial.

Outrossim, esse reconhecimento gerou feridas significativas e prejuízos que jamais serão compensados para aqueles que foram vítimas de regimes que utilizavam o método do “terror” para manter a dominação e o poder. Regimes totalitários que merecem os estudos de autores preocupados com a possibilidade de seu retorno em razão da insegurança que paira na sociedade complexa atual, que não consegue estruturar suas diferenças e concretizar o ideal de justiça social.

47 SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 21.

48 SOUZA, Jessé. *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

49 Idem, p. 26.

O ganho histórico não pode ser negado quando se apresenta um contexto onde não mais é possível o massacre de grupos considerados “diferentes” em razão da raça, cor, gênero ou opção sexual. A justificativa da superioridade de uma raça sobre a outra que gerou a morte de milhões de seres humanos inocentes ao longo dos regimes nazistas e stalinistas não podem mais se justificar como sistema legítimo de poder.

Não obstante, a instalação da democracia trouxe em seu bojo novos desafios e dilemas nem sempre tão fáceis de serem solucionados. A busca de alternativas para construir uma sociedade integrada socialmente é o tema discutido por vários autores que se dedicam ao reconhecimento dos direitos e à comunhão das diferenças.

Mais difícil que reconhecer a existência dos diversos grupos sociais, é permitir o convívio entre eles, sem que percam sua identidade.

Seja através da invenção democrática de Lefort ou da ação comunicativa de Habermas, o caminho precisa ser pensado e trilhado pelo pensamento para a construção de novos direitos sociais capazes de permitir a participação política por meio de práticas democráticas vinculadas à noção contemporânea de cidadania.

O mundo está aberto a invenções, mas sem perder de vista a responsabilidade pelo outro em um contexto de desigualdades sociais exacerbadas, com personagens sem voz e sem vez. As dificuldades nesse contexto são muitas e os problemas afloram a cada dia através da violência e do alto índice de criminalidade.

Os desafios devem servir de impulso para o questionamento e a construção de soluções que sejam plurais e abarquem a todos. Ao contrário, jamais devem permitir o desaparecimento da esperança, mesmo que os noticiários insistam em apresentar um caos que parece não ter fim, mas que, por outro lado, tende a nos sensibilizar com o sofrimento do outro, na certeza de que a vida se completa no convívio social, e o que se faz para a humanização da sociedade reflete no ideal de felicidade para todos que fazemos parte dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEBAUM, Anne. GULAG: Uma história dos campos de prisioneiros soviéticos. Sinergia, 2003.

ARENDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. Brasília, Forense Universitária, 2005.

CHATEL, Viviane. *A responsabilidade-pelo-outro: um preliminar à confiança*. In: BALSA, Casimiro (Org.). **Confiança e Laço Social**. Lisboa (Portugal): Edições Colibri; CEOS/FCSH- UNL, 2006.

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. (In) SOUZA, Jessé (Org.) *Democracia hoje - Novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UNB.

FREITAG, B. ROUANET, Sérgio Paulo (Org). Habermas. São Paulo, Ártica, 1980.
LEFORT, Claude. *A invenção democrática*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARSHAL, Bermann. *Aventuras no Marxismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

SENNET, Richard. Trad. REIS, Marcos Aarão. *Carne e Pedra - O corpo e a cidade na civilização ocidental*. 3 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2003.

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA ENFERMAGEM

Ana Lúcia Cota

Centro Universitário Tiradentes (UNIT)-AL
ana.cota@uol.com.br

Daiane Almeida

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
leitedai@gmail.com

Daniglayse Vieira

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
daniglayse.sv@hotmail.com

Pedro Simonard

Professor Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
pedrosimonard@gmail.com

Thalita Pereira

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
Instituição Financiadora: PROCAPS/UNIT/AL
thalitapereira.enf@gmail.com.

Verônica Marques

Professor Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
veronica.marques@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Sempre existiu, em maior ou menor medida, certa aspiração à unidade do saber, e conseqüentemente, a ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de especialização, sendo cada vez mais valorizada no campo das práticas sociais, refletindo em profissões criadas em um sistema de ensino e formação estruturado, com base na estratégia da disciplinaridade, caracterizada pela fragmentação do objeto e pela crescente especialização do sujeito científico (AIUB, 2006).

A interdisciplinaridade como conceito, surgiu no século XX e a partir da década de 60, começou a ser enfatizado como necessidade de transcender e atravessar este conhecimento fragmentado, pois com o advento da Modernidade, por volta do século XVII, provocou-se um processo de desintegração crescente da unidade do saber (FRIGOTTO, 2010).

Na área da saúde, o cuidado em enfermagem, envolve a dimensão integral do indivíduo, onde é preciso considerar a complexidade desta área, uma vez que seu objeto tem base conceitual situada em campos bastante distintos como a Física, Epidemiologia, Ecologia, Biologia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Ciência Política, Economia, Administração, Ética, Genética, Educação, etc. (CARVALHO, 2007).

Assim, a proposta interdisciplinar na área da saúde, coloca-se como exigência, uma vez que seu objeto de trabalho - a saúde e a doença - envolve as relações sociais, as

expressões emocionais e afetivas e a biologia, as condições e razões sócio-históricas e culturais dos indivíduos e grupos. Embora haja dificuldades de construir uma proposta interdisciplinar, essa é vista como desafio possível e desejável na área da saúde, uma vez que há ilimitado campo de possibilidades a ser explorado, pois existe, a seu favor, ligação direta e estratégica com o mundo vivido, o mundo do sofrimento, da dor e da morte (CARVALHO, 2007).

Para isto, torna-se necessário que a formação de profissionais de saúde, que desde então tem sido orientada pelo modelo fragmentador e biologicista, seja pautada em conhecimentos experimentados e vividos, com a abertura para o contato e interação com as mais variadas disciplinas, permitindo formar profissionais com capacidade de solucionar problemas, contribuindo para melhorar a situação de saúde da população, pois, a formação isolada dos contextos sociais leva ao fato de que os profissionais de saúde muitas vezes fazem muito mais parte do problema do que da solução dos mesmos (AMPARO, 2013).

Diante deste cenário, este estudo tem como proposta refletir acerca da interdisciplinaridade enquanto instrumento de formação/profissionalização no campo da saúde, com especial atenção a área da enfermagem, oferecendo um espaço privilegiado de discussão para contribuir com uma nova visão e atuação destes profissionais, pois, na graduação ainda é comum a formação rígida e fragmentada baseada em disciplinas, formando o aluno especificamente para a prática clínica, sem grandes espaços para a discussão interdisciplinar, sendo esta reduzida as atividades de grupos de pesquisa de modo que essa prática apresenta-se periférica aos alunos que frequentam a graduação.

Este trabalho é composto, além desta introdução, por três subseções de discussão que versam sobre a Interdisciplinaridade enquanto conceito, o Modelo Pedagógico Do Ensino Na Área Da Saúde e Interdisciplinaridade na Formação da Enfermagem. Por fim, as considerações finais dão destaque a emergência da necessidade de ampliar estudos abordando esta temática, assim como reafirma a necessidade de uma reconstrução dos projetos pedagógicos e dos currículos de formação dos profissionais de enfermagem.

METODOLOGIA

Este artigo utiliza a revisão bibliográfica como método de pesquisa para tratar as temáticas de formação, enfermagem e interdisciplinaridade, de forma a apresentar aos leitores um material para pesquisa e reflexão sobre o tema.

Conforme Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica é a busca de informações documentadas, seleção de obras relacionadas ao problema pesquisado – livros, enciclopédias, artigos, revistas, teses, dentre outros – que poderão ser utilizadas na criação de um novo documento. Este tipo de pesquisa sendo uma das etapas de investigação científica requer tempo, dedicação e atenção daquele que resolve utilizá-la (PIZZANI et al, 2012).

A revisão bibliográfica se estruturou a partir da utilização das bases de dados para busca: Google acadêmico, LILACS, MEDLINE e a biblioteca eletrônica SciELO a fim de identificar artigos científicos, teses e documentos oficiais publicados na íntegra que

discutissem a temática em questão. A busca nas fontes supracitadas foi realizada tendo como termos norteadores: “Interdisciplinar”, “Enfermagem” e “Formação”.

Inicialmente realizou-se um levantamento e escolha dos textos que ajudariam a refletir e analisar o que já foi publicado, permitindo assim que o trabalho tivesse uma visão geral sobre estas temáticas, posteriormente a revisão proposta foi dividida em subtítulos inter-relacionados a fim de contemplar o objetivo do estudo. Após identificar os textos na íntegra seguiu-se com uma análise interpretativa onde foi discutida de maneira crítica as grandes questões atreladas a enfermagem, interdisciplinaridade e formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

1. A INTERDISCIPLINARIDADE

O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: *inter-* que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* - termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* - aprender, *discipulus* - aquele que aprende e o termo *dade* que corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação (AIUB, 2006).

A interdisciplinaridade é encontrada na história do período da Idade Média, onde a busca por um saber unitário é respaldada pela necessidade de contextualizar e explicar a realidade a partir de vários ângulos, já no final do século XIX, a interdisciplinaridade surgiu como questão gnosiológica, pela precisão de dar uma resposta à fragmentação motivada por uma epistemologia de cunho positivista (BAGNATO et al, 2007).

Em 1961, Gusdorf, apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar, onde a idéia central era de reunir grupos de cientistas que foi composto por Europeus e Americanos para realizar um projeto de pesquisa com ciências humanas, essa idéia foi retomada por um grupo, patrocinado pela UNESCO, cujo trabalho foi publicado em 1968, onde a idéia era indicar as principais tendências no sentido de organizar uma nova metodologia e levantar hipótese para a construção das ciências do amanhã.

Pereira, Nascimento apud Klein, 1990 enfatiza que a interdisciplinaridade não é uma temática, nem um conteúdo, mas, sobretudo, um diálogo metodológico em busca de uma síntese, uma síntese integradora, um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema, onde os indivíduos devem superar problemas criados pelas diferenças entre as linguagens e as visões de mundo disciplinares.

Vale salientar, que toda discussão sobre a temática da interdisciplinaridade surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação e foi tratada sob dois grandes aspectos: o epistemológico e o pedagógico, ambos abrangendo conceitos diversos e muitas vezes complementares (GADOTTI, 2004).

Fazenda, 1999, divide os primeiros estudos das questões da interdisciplinaridade em: 1970- construção epistemológica da interdisciplinaridade, em busca de uma explicitação filosófica, procuravam a definição de interdisciplinaridade; 1980- explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, em busca de uma diretriz sociológica, tentar explicitar um método para a interdisciplinaridade e em 1990 -

construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Ao pensar na interdisciplinaridade busca-se um conceito pronto, mas pensar sobre a interdisciplinaridade é a princípio entender como todo o processo disciplinar vivenciado acabou impactando para uma apreensão e veiculação desta prática interdisciplinar.

Morin, 2002, traz que as disciplinas como estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo, e essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, compartimentados não está de acordo com a realidade que é global, as relações entre o todo e as partes, impedem a contextualização dos saberes.

Assim, qualquer discussão que pretenda abordar a interdisciplinaridade, sugere que se reflita sobre o significado de disciplina e sua relação com a construção do conhecimento.

Para Fazenda, 1999 umas das estudiosas sobre a interdisciplinaridade no Brasil coloca que a polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar, precisando estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas, que seriam a marca fundamental das relações interdisciplinares.

Frigotto, 1995 nos coloca que o caráter necessário do trabalho interdisciplinar não deve decorrer de forma arbitrária e abstrata, mais da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e sujeito e objeto do conhecimento social ou seja, a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.

Para os teóricos Jantsch e Bianchetti, 2011 a interdisciplinaridade na concepção histórica, como um princípio norteador entre a integração das disciplinas, não seria um método de redução a um denominador comum, mas um princípio de exploração das potencialidades de cada disciplina, da compreensão de seus limites, da valorização da diversidade

Contudo, neste processo de compreensões sobre os sentidos da interdisciplinaridade faz relevante citar que a primeira produção significativa sobre a interdisciplinaridade no Brasil é de Japiassu, 1976, onde a mesma caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas no interior de um mesmo projeto, ou seja, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente.

Outra contribuição importante que nos ajuda também a pensar a importância da interdisciplinaridade é Paulo Freire (1987) quando a conceitua como processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com a realidade, com o contexto que o cerca e com sua cultura, levando o indivíduo a problematização da situação, desvelando a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma interligada.

Observamos com este recorte histórico que a preocupação interdisciplinar não é um fenômeno recente e independente da definição que cada autor assumiu, a

interdisciplinaridade sempre fica situada na possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos por elas produzido.

2. O MODELO PEDAGÓGICO DO ENSINO NA ÁREA DA SAÚDE - ENFERMAGEM

A educação e o ensino na área da saúde têm seguido padrões tradicionais na formação de seus profissionais, com o incentivo a especialização precoce e voltados, em sua maioria, ao modelo técnico e biologicista, favorecendo uma prática totalmente disciplinar, contrariando o princípio da integralidade, presente no Sistema único de Saúde (SUS), que garante um cuidado multifacetado e integral ao indivíduo que busca por estes serviços (BISPO, TAVARES e TOMAZ, 2014).

As transformações sofridas pela sociedade têm colocado em questão os aspectos relativos à formação profissional. As Instituições de Ensino Superior (IES) tem sido levadas a refletir sobre mudanças relacionadas ao seu processo educador, reconhecendo seu papel social no enfrentamento do desafio de formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado (SOUZA, 2014).

Ainda hoje, o pensamento em saúde é fragmentado, levando a ações de prevenção e controle de doenças pontuais e a um enfoque mutilado da realidade vivida pelos sujeitos, muitas vezes, ainda sendo construído por meio da pedagogia de ensino tradicional que se centra no papel do professor, que transmite os conteúdos para os alunos, cabendo a estes assimilarem o conteúdo que lhes são transmitidos. Com isto, ainda é uma pedagogia institucionalizada e sistematizada. Nesta perspectiva, não se busca apenas negar as pedagogias tradicionais de ensino, mas superá-las, conservando seus aspectos técnicos que também apresentam alguns benefícios (GALINDO e GOLDENBERG, 2008).

A história da enfermagem mostra que houve grandes evoluções no ensino da profissão de enfermeiro, onde esta sempre procurou ser dinâmica e se ajustar às necessidades sociais, sendo a institucionalização do ensino para formação destes profissionais, no Brasil, resultado de um processo político, permitindo-nos ver e compreender os elementos que moldaram o perfil do enfermeiro (TEIXEIRA et al, 2013).

Em todo o percurso histórico do ensino de enfermagem no Brasil, as relações sociais e as políticas de educação e saúde influenciaram diretamente no contexto da formação dos enfermeiros. Nesse processo, muitos desafios estão sendo encontrados, pois a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para os cursos de enfermagem implicam em mudanças de paradigmas, fazendo rupturas em práticas e crenças internalizadas. Faustino et al. (2003) apud Meirelles e Edrmann (2005), afirmam que:

as escolas têm a frente um grande desafio: respeitando a vocação e a identidade institucional, utilizar as Diretrizes como estratégias estimuladoras de discussões coletivas para subsidiar a construção de projetos políticos pedagógicos que aproximem a formação de Enfermagem das necessidades locais de saúde. Assim procedendo, estarão favorecendo a consolidação do SUS, um modelo de atenção à saúde cujas práticas sanitárias se fundamentam em um conceito ampliado de saúde e justiça social (p.346).

A profissionalização da Enfermagem surgiu como uma prática de caridade, sem embasamento científico, chegando aos dias atuais como uma ciência a ser exercida e

desenvolvida por profissionais que tenham um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, o que exige das universidades nacionais o ajuste a um novo modelo de formação.

Há de se destacar que convivemos com a necessidade de diferentes abordagens para entender a realidade e enfrentar os problemas que se apresentam, buscando múltiplas teorias para explicá-los. Assim, a saúde torna-se um processo dinâmico e complexo, cuja compreensão aponta a reflexões interdisciplinares para uma nova prática em saúde e Enfermagem. A visão disciplinar leva a distorção dessa realidade o que leva aos profissionais isolarem os problemas de saúde de seu contexto, assim como afirma Meirelles e Edrmann (2005):

necessitamos de uma ampla visão da base científica que considere a complexidade inerente à promoção da saúde num enfoque multisetorial, compartilhando com outros saberes, outras disciplinas, outros setores e com a população, com a consciência de que não há resposta fácil aos complexos fenômenos humanos (p. 417)

Nesta mesma perspectiva, com as constantes transformações, tanto de caráter econômico como político no país, há uma necessidade de propostas de mudanças no modelo de assistência, passando de um aspecto curativo para voltar sua atenção para ações de promoção, proteção e prevenção da saúde. Sendo assim, exige-se um ensino mais amplo, perpassando as mais variadas áreas do conhecimento, permitindo um cuidado integral (BISPO, TAVARES e TOMAZ, 2014).

Acompanhando a tendência geral da educação, a formação em enfermagem também foi estruturada dentro de grades curriculares fechadas, com predomínio de disciplinas obrigatórias e optativas, formadas por unidades, ou seja, por conteúdos fragmentados, dificultando que os alunos exerçam sua autonomia e transitem em diferentes possibilidades de escolha, construindo seu percurso pedagógico com o contato com diferentes áreas do saber (TEIXEIRA et al, 2013).

Assim, as estruturas curriculares dos cursos de formação do enfermeiro, que ainda seguem o modelo fragmentado de disciplinas, acabam por reforçar nos alunos o comportamento que seguem os padrões médicos e religiosos, em que “o silêncio, a cortesia, a obediência e o espírito de servir ao próximo sem esperar recompensa” é o que caracteriza a identidade profissional do enfermeiro (TACLA, 2002, p. 15 apud MONTENEGRO, 2010).

Currículos tradicionais, onde se oferece uma formação fragmentada de disciplinas, predominam as metodologias de ensino baseadas apenas na transmissão de informações, o docente apresenta-se como centralizador, suas aulas são expositivas, com pouco recurso didático, e apresentado para grupos grandes de alunos, que apenas mantêm o nível de memorização. Nesses casos, também afeta o ensino da prática, que, em geral, ocorre nos semestres finais dos cursos, pois acreditam que primeiro é necessário saber para depois fazer (CARVALHO, 2007)

Com a perspectiva de mudança e adequação a formação profissional em saúde, o governo estimulou algumas mudanças significativas tanto na organização da rede de serviços, quanto na formação dos profissionais envolvendo a universidade e a comunidade com as questões de saúde, tais como a criação da já citada Diretriz Curricular Nacional para

os cursos da área da saúde estimulando as universidades a adequarem seus currículos de graduação; o projeto vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil (VER-SUS – Brasil), em 2004, visando estreitar relações de compromisso e de cooperação entre estudantes, gestores da saúde, instituições de ensino superior e movimentos sociais, para efetivar a integralidade em saúde e a educação significativa de profissionais e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde, com o objetivo de estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, bem como a atuação profissional pautada pelo espírito crítico, pela cidadania e pela função social da educação superior, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado pelo Ministério da Educação (MONTENEGRO, 2010).

Diante deste cenário, engatinhamos para uma formação mais aberta e ampla, no entanto, ainda é necessário e se configura como um grande desafio, a formação de enfermeiros com competência técnica e política, como sujeitos sociais dotados de conhecimento, de raciocínio, de percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade.

A interdisciplinaridade ainda é um tema pouco tratada na área da saúde, em especial nos cursos de enfermagem, sendo ainda confundida com trabalho em equipe, mas pode se configurar como uma saída para uma formação mais estruturada do enfermeiro, fornecendo uma capacitação adequada para melhor intervirem em contextos de incertezas e complexidade, visando o fortalecimento do Sistema Único de Saúde e ampliando a resolutividade dos mais variados problemas relacionados à saúde.

3. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DA ENFERMAGEM

O movimento de reorganização dos serviços de saúde, que resultaria na institucionalização do SUS em 1988, culminou na reorientação da organização do ensino nas instituições, no sentido da incorporação da formação generalista. Reafirma-se neste processo a expansão das atividades extra-muros, configurando espaço para a integração disciplinar, junto à formação das equipes multiprofissionais. Compromissados com estas diretrizes, a interdisciplinaridade passa a integrar o temário de debates na instituição desde 1992, norteando o movimento de reconstrução do currículo para formação na enfermagem (GALINDO E GOLDENBERG, 2008).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, com pressupostos que asseguraram às instituições de ensino superior, autonomia didático-científica, bem como autonomia em fixar os currículos dos seus cursos e programas, surgiram em 2001, para atender as exigências da LDB vigente, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde (ITO et al, 2006).

Fomentando o processo de reestruturação do ensino, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais definiram que na formação acadêmica do enfermeiro, é necessário o estímulo a participação de vivências práticas, propiciando a construção de um conhecimento contextualizado e comprometido com a transformação da realidade (ITO et al, 2006).

A mudança no modelo assistencial também apontou para uma necessária transformação do perfil dos futuros trabalhadores da saúde, por meio da adoção de estratégias dirigidas ao campo da formação e desenvolvimento dos profissionais, construídas com base nos princípios e diretrizes do Sistema Público de Saúde, além

de fundamentadas no conceito ampliado de saúde; na utilização de metodologias que considerem o trabalho em saúde como eixo estruturante das atividades; no trabalho multiprofissional e transdisciplinar; na integração entre o ensino e os serviços de saúde; e no aperfeiçoamento da atenção integral à saúde da população. O desafio envolve um novo modelo assistencial, e para isso um novo modelo de formação (AMPARO, 2013).

Diante disso, as instituições de ensino superior são desafiadas a quebrar paradigmas com relação à formação profissional de forma que implementem ações que reorientem o processo de formação. Ao considerar as novas exigências na formação do profissional de Enfermagem, surge a discussão a respeito da interdisciplinaridade como um mecanismo de ensino que ajudasse responder as exigências propostas pela DCN e as variadas questões envolvidas na enfermagem. A interdisciplinaridade surge como um campo profícuo para o entrelace dos saberes e conhecimentos com objetivos e finalidades pactuadas em benefício da coletividade (CARVALHO, 2007).

A formação da enfermagem é marcada historicamente por trabalhar conceitos isolados, baseada em currículos disciplinares que proporcionam uma formação baseada no modelo biomédico dando reflexo de um perfil profissional com abordagens fragmentadas e sanitárias (CARVALHO, 2007).

A complexidade da questão fragmentada na enfermagem envolve diversos fatores como: a estrutura e organização da grade curricular do curso de Enfermagem, a ausência de comunicação entre os docentes do semestre ou do ano que contribuem para a desunião dos conteúdos, a formação básica dos alunos ao ingressarem na graduação e os docentes de Enfermagem que são tecnicistas e reproduzem o ensino tradicional pelo qual foram formados (SANTOS, 2007).

Para Morin (2000) a educação do futuro para que o conhecimento seja pertinente, deverá ser contextualizada para ter sentido, globalizada, definida como o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo interretroativo ou organizacional, também multidimensional pelo fato de o ser humano ser ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Por fazer parte de uma sociedade que possui as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa. No complexo de Morin (2000, p.38):

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a Multiplicidade.

No artigo de Galindo e Goldenberg (2008) discute que o ser humano não pode ser entendido, compreendido, cuidado ou orientado pelo enfermeiro com o olhar fragmentado para a resolução de problemas. Compreender aspectos da relação entre as disciplinas com mundo contribui para o desenvolvimento consciente de profissionais éticos, humanísticos, autônomos, cooperativos, solidários, capazes de propor soluções criativas de problemas que a sociedade propõe, de gerenciar e atuar criticamente em um mundo em incessante transformação, de proceder tomadas de decisões fundamentadas, capazes de atuar em equipes multidisciplinares e que contribuam de

forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida em nossa sociedade, em todos os níveis de atenção à saúde.

Santos (2007), Galindo e Goldenberg (2008) defendem a importância da aplicação da interdisciplinaridade em toda a formação do enfermeiro, uma vez que, através dela é possível proporcionar a aplicação de um conhecimento transversal à formação, o qual será importante para execução de um trabalho em equipe interdisciplinar para oferecer um cuidado com qualidade. Para tanto, é necessário que os docentes desenvolvam uma nova postura diante do conhecimento e realizem a comunicação entre os diversos saberes.

Nos textos levantados, foram encontrados fatores limitantes para a aplicação da interdisciplinaridade na formação do enfermeiro, tais como: a falta de articulação dos currículos com os cenários de prática e com a política de saúde vigente no país. Além disso, a apresentação da proposta interdisciplinar nos currículos é incipiente ou mesmo não há essa aplicação, levando ao docente realizar uma iniciativa individual.

O despreparo do docente para formar na perspectiva interdisciplinar é explorado em quase todos os artigos publicados que discutem que a falta de conhecimento dos docentes e o despreparo dos profissionais para ensinar numa perspectiva interdisciplinar, requer das instituições de ensino, criem espaços proativos para encontros didáticos, favorecendo a aproximação entre professores e trabalho coletivo, com o intuito de romper com o pensamento disciplinar, dicotomizado e transformando o pensar e o agir, resgatando contribuições mútuas e integração de processos formativos geradores de novos saberes e fazeres na assistência à saúde de qualidade (PADILHA and BORENSTEIN, 2006).

Acredita-se que a formação dos profissionais de saúde baseada na interdisciplinaridade desenvolva competências e habilidades que possibilitam diagnosticar, planejar e intervir com resolutividade diante das demandas que envolvem as questões da saúde. Os resultados desta pesquisa demonstraram que, dentro da prática profissional, os profissionais de saúde, não priorizam a interação entre as diferentes disciplinas, sobretudo quando esta comunicação é dirigida às práticas interdisciplinares em saúde.

Nos trabalhos explorados foi possível perceber que interdisciplinaridade na enfermagem ainda se apresenta de forma limitada, na graduação ainda é comum a formação rígida e fragmentada baseada em disciplinas, formando o aluno especificamente para a prática clínica, sem grandes espaços para a discussão interdisciplinar, sendo esta reduzida as atividades de grupos de pesquisa de modo que essa prática apresenta-se periférica aos alunos que frequentam a graduação.

CONCLUSÃO

Há uma tendência atual das instituições de nível superior em incorporar a interdisciplinaridade em seus currículos, levando a uma remodelagem na formação de seus alunos. No entanto, esta mudança necessita do envolvimento de gestores, coordenadores, professores e alunos, no sentido de ultrapassar a barreira de resistência do ensino disciplinar e isolado, que leva ao engessamento do conhecimento e pensamento crítico.

As Diretrizes Curriculares determinam que a interdisciplinaridade deve permear toda a formação do enfermeiro. Em função dessas Diretrizes, os cursos de graduação em Enfermagem com currículos estruturados em matrizes disciplinares se vêem às voltas com a necessidade de reorganizá-los para atender as exigências da lei, pois os profissionais da saúde, ao refletirem sobre as condições e relações de trabalho e o seu modo de agir, podem inserir-se de maneira crítica e consciente, na realidade.

Muitas foram as críticas e barreiras que emergiram a respeito da organização curricular e o plano pedagógico tradicional, no sentido de atender a uma formação que desse conta da competitividade para o mercado e, ao mesmo tempo capacitasse o indivíduo para resolução de problemas de uma realidade em ritmo de rápidas mudanças. Nesse contexto coloca-se a interdisciplinaridade como alternativa inovadora no esforço da busca de soluções para a melhoria do ensino.

Portanto, a interdisciplinaridade é vista como uma atual necessidade no colóquio do setor da saúde, e em específico, dentro da enfermagem, pois, corresponde diretamente aos princípios e valores importantes que determinam uma assistência de qualidade no cuidar dos indivíduos em todas as fases do processo de viver e morrer, considerando a sua integralidade e suas reais necessidades.

Diante dos desafios evidenciados no estudo, emerge a necessidade de ampliar estudos abordando esta temática, bem como, são necessárias mudanças no sistema de formação dos profissionais de saúde fomentando assim a articulação entre ensino – assistência, na perspectiva da formação e atuação interdisciplinar do enfermeiro, pois a saúde é considerada uma área eminentemente interdisciplinar.

Assim, a partir das mudanças na reconstrução dos projetos pedagógicos e dos currículos, certamente poderá levar à formação de profissionais mais comprometidos com a realidade de saúde e com a sua transformação.

REFERÊNCIAS

- AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**. São Paulo: 2006; jan/mar 30 (1): 107-116, 2006.
- AMPARO, L.P. **Aprender fazendo: a interdisciplinaridade na formação em saúde coletiva**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2013, vol.18, n.5, pp.1511-1512.
- BAGNATO, M.H.S et al. De interdisciplinaridade e multirreferencialidade na educação superior em saúde. *Cogitare Enferm*, Jul/Set; 12(3):365-70, 2007.
- BISPO, E. P.F et al. Interdisciplinaridade no ensino em saúde: o olhar do preceptor na Saúde da Família. **Interface** (Botucatu) [online]. 2014, vol.18, n.49, pp.337-350. Epub Mar 10, 2014.
- CARVALHO, V. Acerca da interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** vol.41 no.3 São Paulo Sept. 2007.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9.ed.atualizada e ampliada-Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- GALINDO, M.B; GOLDENBERG, P. Interdisciplinaridade na Graduação em Enfermagem: um processo em construção. **Ver BrasEnferm**, Brasília 2008 jan-fev; 61(1).
- GUSDORF, Georges. "Projet de recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines". In *Lessciences de l'homme ont des sciences humaines*. **Univ. de Strasbourg**, 1967.
- ITO, E.E.; PERES, A. M; TAKAHASHI, R. T. and LEITE, M. M. J. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. esc. enferm. USP** [online]. 2006, vol.40, n.4, pp.570-575. ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342006000400017>.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976. JANTSCH, A.P, BIANCHETTI, L (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9.ed.atualizada e ampliada-Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- MACEDO, N.D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1994
- MEIRELLES, B. H. S.; ERDMANN, A. L. A interdisciplinaridade como construção do conhecimento em saúde e enfermagem. **Texto Contexto Enferm**, 2005 Jul-Set; 14(3):411-8
- MONTENEGRO, L. **A formação profissional do enfermeiro: avanços e desafios para a sua atuação na atenção primária à saúde**. Belo Horizonte. Dissertação Mestrado-Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paul. PADILHA, M.I.C.S and BORENSTEIN, M.S. História da Enfermagem: Ensino, Pesquisa e Interdisciplinaridade. **Esc Anna Nery R Enferm**. 2006 dez; 10(3): 532-8.o: Cortez, 2000.

PEREIRA, E.Q, NASCIMENTO, E.P. A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafios. **Redes** (St. Cruz Sul, Online), v. 21, nº 1, p. 209-232, jan./abr. 2016.

PIZZANI, L. S. R. C. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522>.

SANTOS, S.C.S et al. Interdisciplinaridade: a pesquisa como eixo de Formação/profissionalização na saúde/enfermagem. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108, Volume 5, janeiro a junho de 2007.

SALVADOR. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas/RS:ULBRA, 2006.

TEIXEIRA et al. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva** vol.18 n.6 Rio de Janeiro Jun. 2013.

GT: 7 - Conflitos socioambientais

Coordenadores: Wilson Madeira Filho e
Napoleão Miranda

A ECOLOGIA INTEGRAL, O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS DESLOCADOS AMBIENTAIS PELAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS SEGUNDO A ENCÍCLICA *LAUDATO SI*: FRAGMENTOS DO AINDA NOVO PARADIGMA JURÍDICO-AMBIENTAL DEFENDIDO PELO PAPA FRANCISCO EM TEMPOS DE INSUSTENTABILIDADES ANTROPOCENTRISTAS

BOLSON, Simone Hegele

Doutoranda do PPGSD-UFF
simonehbolson@uft.edu.br

MIRANDA, Napoleão

Professor e Coordenador do PPGSD-UFF
napomir@gmail.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Encíclica *Laudato Si*; Mudanças climáticas; Paradigma ecocêntrico.

INTRODUÇÃO

A encíclica *Laudato Si* é o primeiro documento do pontificado de Francisco em que o tema escolhido – a *crise ecológica e o cuidado com a nossa casa comum* – tornou-se objeto de uma profunda análise, que leva em consideração não só argumentos da Filosofia e Teologia, mas também das Ciências Naturais. Divulgada em meados do mês de maio de 2015, ela tem despertado, além da natural curiosidade em relação ao que o popular pontífice pensa e escreve, o interesse dos especialistas das mais distintas áreas. Extensa, aponta as razões da atual crise ecológica, explicitando que é o ser humano e o seu modo de vida o maior responsável por tal crise. Alinhando-se aos dados publicados pelo IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas), diz que as causas antrópicas do aquecimento global se sobrepõem às demais (*v.g.*, vulcanismo, as variações de órbita e do eixo terrestre, o ciclo solar) e, por isso, as mudanças climáticas têm uma raiz humana (parágrafo 23, Capítulo I), além de referir que os atuais padrões de consumo da nossa civilização e, conseqüentemente, o estilo de vida é “insustentável” (parágrafo 160).

Estruturada em 6 (seis) capítulos, a carta encíclica, em um primeiro momento, invoca as palavras de um dos cânticos de São Francisco de Assis para explicar qual a gênese do nome *Laudato Si* – Louvado sejas –, na justificação da escolha do tema a ser abordado – a poluição; a mudança do clima; a escassez da água; a perda da biodiversidade – e de como o antropocentrismo exacerbado, baseado em uma razão técnica acima da realidade e em uma concepção equivocada da relação do ser humano com a natureza, os percebe sob um prisma que não leva em conta a urgente e necessária preservação dos recursos naturais ainda existentes.

Dedica-se o pontífice a delinear no texto uma nova concepção, denominada de *Ecologia Integral*, em que há o reconhecimento de que todos os fatos e fenômenos se interligam, formando um grande e complexo todo, onde há uma rede de relações que perpassam todos os seres, ligando e religando todas as ordens. Nos moldes do sistema

sistêmico e lembrando as lições contidas em outra obra – *A teia da vida*, de Fritjof Capra – fundamental a uma nova percepção de mundo, o pontífice defende esse novo paradigma afirmando que “tudo está intimamente relacionado e que os problemas atuais requerem um olhar que tenha em conta todos os aspectos da crise mundial” (parágrafo 137, p.53). Essa Ecologia Integral é formada de diferentes elementos, notadamente o ambiental, o econômico, o social, e o cultural, sendo inseparável da noção de bem comum, o qual pressupõe o respeito à dignidade da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

Este trabalho tem como objetivo, então, analisar a encíclica sob as lentes do Direito, é dizer, aspectos em que a carta pode ser tomada como uma diretriz na construção de um novo paradigma jurídico-ambiental, em especial, nos parágrafos em que há referência ao aquecimento global e as mudanças climáticas. Para, em um segundo momento, refletir sobre os seguintes tópicos: a *Laudato Si* insere-se em qual concepção a respeito do meio ambiente? É possível compatibilizá-la com o modelo de desenvolvimento sustentável? Em que medida os deslocados ambientais em razão das mudanças climáticas podem ser tutelados pelo atual modelo e o que a carta defende? Tópicos que são fragmentos de um documento extenso e que abarca vários temas, produzido por um ator social que, hoje, não pode ser mais desconsiderado.

Os itens 1 a 4 explicitam o tema e a problemática dele decorrente: no primeiro, estudam-se a estrutura e o conteúdo da encíclica; no segundo, as influências de doutrinas e autores na elaboração da mesma; em seguida, analisam-se os aspectos referentes ao aquecimento global e ao câmbio climático (item 3); no item 4, a nova concepção da encíclica, a sua compatibilidade (ou não) com o modelo do desenvolvimento sustentável e a questão dos deslocados ambientais. O método utilizado é o bibliográfico, tendo por suporte a análise de livros e artigos, em particular o texto da carta encíclica, e as demais obras referidas ao longo do ensaio.

Por fim, lembrando Boff (2015): “O espírito terno e fraterno de São Francisco de Assis perpassa todo o texto da encíclica. Há no texto leveza, poesia e alegria no Espírito e inabalável esperança de que se grande é a ameaça, maior ainda é a oportunidade de solução de nossos problemas ecológicos”. Almeja-se que, ao menos, o (novo) paradigma insculpido na encíclica consiga resgatar a esperança de que é possível um novo agir da humanidade.

1 ESTRUTURA E CONTEÚDO DA ENCÍCLICA PAPAL

A carta encíclica é iniciada pela expressão *Laudato Si', mi' Signore* (Louvado sejas, meu Senhor), retirado de um dos cânticos de São Francisco de Assis e faz uma breve retrospectiva dos documentos pontifícios que a precederam, como a encíclicas *Rerum Novarum*, *Pacem in terris* (João XXIII), *Laborem Exercens* (João Paulo II) e *Caritas in veritate* (Bento XVI). Contém nos primeiros parágrafos uma parte introdutória – preâmbulo – em que o pontífice faz um apelo – *O meu apelo* – expressando sua preocupação com o desafio de proteger a nossa casa comum, em busca de um desenvolvimento sustentável e integral:

14. Lanço um convite urgente a renovar o diálogo sobre a maneira como estamos a construir o futuro do planeta. Precisamos de um debate que nos una a todos, porque o desafio ambiental, que vivemos, e as suas raízes humanas dizem respeito e têm impacto sobre todos nós.

[...] As atitudes que dificultam os caminhos de solução, mesmo entre os crentes, vão da negação do problema à indiferença, à resignação acomodada ou à confiança cega nas soluções técnicas. Precisamos de nova solidariedade universal.

Nesses primeiros parágrafos o pontífice, além de lançar o convite à humanidade sobre a necessidade de uma nova abordagem na construção do futuro do planeta (nossa casa comum) aborda sobre a expectativa que ele, Francisco, tem em relação à encíclica, qual seja: a de que ela ajude a todos no reconhecimento da “grandeza, urgência e a beleza do desafio que temos pela frente”. Desde o início do texto percebe-se o cuidado que o pontífice teve em explicitar quais são os eixos que atravessam toda a encíclica: a fragilidade do planeta e a direta relação com a pobreza; a crítica ao antropocentrismo desordenado; a interligação entre todas as coisas, em uma visão sistêmica da crise ecológica, e o valor intrínseco de cada criatura; a cultura do descarte e a proposta de um novo estilo de vida, que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais, englobados em uma Ecologia Integral.

No primeiro capítulo – *O que está a acontecer à nossa casa* –, o mais extenso, há uma radiografia dos problemas socioambientais enfrentados pela humanidade: a poluição – atmosférica, a produzida pelos resíduos e a dos oceanos –; a escassez da água; a perda da biodiversidade; o aquecimento global e as mudanças climáticas. Relaciona expressamente os impactos das mudanças climáticas com a emigração das pessoas atingidas trata de um dos temas mais caros, atualmente, a todas as nações, a dos *refugiados ambientais*. E, da mesma forma, analisa a os efeitos da degradação ambiental, do atual modelo de desenvolvimento econômico e da cultura do descarte sobre a vida das pessoas.

Por sua vez, o capítulo III – *A raiz humana da crise ecológica* – denota a opção do pontífice pela crítica ao ‘antropocentrismo desordenado’, concepção em que o ser humano, por não reconhecer aos outros seres um valor próprio, deseja substituir a Deus, e deste modo acaba por provocar a revolta da natureza, como expressa o parágrafo 116: “Muitas vezes foi transmitido um sonho prometeico de domínio sobre o mundo, que provocou a impressão de que o cuidado da natureza fosse atividade de fracos, mas a interpretação correta do conceito de ser humano como senhor do universo é entendê-lo no sentido de administrador responsável”. Esse administrador deverá ter um *agir ético* e que busque soluções integrais.

A busca de soluções integrais que considerem as interações dos sistemas naturais entre si e com os sistemas sociais é o objeto do capítulo IV – *Uma Ecologia Integral* – no qual é albergado um posicionamento ecocêntrico, através da Ecologia Integral, nova concepção em que há o reconhecimento de que tudo está interligado. As diretrizes para a solução à crise ecológica requerem uma abordagem integral para combater a pobreza, devolver a dignidade aos marginalizados e, simultaneamente, cuidar da natureza. Esse é o ponto central da construção teórica e prática da *Laudato Si*, que exige uma nova mentalidade, em que se pretende a superação da fragmentação dos saberes, isto é, o saber teológico, filosófico não está apartado do saber científico, por isso necessária a integração entre uma ecologia ambiental, econômica, social e cultural. Nesse capítulo há a proposição de que essa nova ecologia seja o paradigma a ser seguido, sendo inseparável da noção de bem comum, a qual também engloba as gerações futuras, embora, ao final do parágrafo 162, haja o alerta: “para além de uma

leal solidariedade entre as gerações, há que reafirmar a urgente necessidade moral de uma renovada solidariedade entre os indivíduos da mesma geração”.

As *linhas de orientação e ação* do capítulo V constituem um conjunto de sugestões da encíclica para as mudanças de rumo, e, em vários parágrafos há a cobrança direta do que até agora foi ineficiente, por falta de decisão política, como “acordos ambientais globais realmente significativos e eficazes” (parágrafo 166). Especificamente no que tange às mudanças climáticas, os progressos são, infelizmente, muito escassos, e as negociações internacionais não avançam significativamente por causa das posições dos países que privilegiam os seus interesses nacionais sobre o bem comum global. Entre as sugestões estão a de uma governança internacional forte e organizada, “com autoridades designadas de maneira imparcial por meio de acordos entre os governos nacionais, e dotadas de poder de sancionar” (parágrafo 175), e o urgente diálogo entre novas políticas nacionais e locais, além da transparência nos processos decisórios e a atuação conjunta da política e da economia.

Ao final, no capítulo VI – *Educação e Espiritualidade ecológicas* – o documento pontifício aponta para outro estilo de vida, que se faz necessário, já que a consciência da crise ecológica precisa traduzir-se em novos hábitos. Isso significa rechaçar a cultura consumista e buscar uma *conversão ecológica*, propondo aos cristãos algumas linhas de espiritualidade ecológica que nascem das convicções da fé.

Nesse capítulo o ideário franciscano aparece com força, o que torna o documento pontifício, em seu final, com um viés de espiritualidade muito grande, já que relembra a irmandade entre homens e mulheres, entre todos os seres, “o irmão sol, a irmã lua, o irmão rio, e todos os demais seres”. É uma espécie de *pedagogia do amor e da compaixão* pelo outro e pela vida não-humana. Apela o pontífice pelo cuidado com a nossa casa comum e o resgate de uma *fraternidade universal*, nos mesmos moldes das pregações de São Francisco de Assis, finalizando a encíclica com um dos cânticos do santo que o inspira.

2 INFLUÊNCIAS NA ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO

Um documento como a encíclica *Laudato Si* é uma obra coletiva que reflete as opiniões de um grupo de pessoas, capitaneadas pelo papa Francisco, tendo sido bastante debatida antes de ser publicada e divulgada. Nos limites do que o presente artigo se propõe, serão analisadas as influências doutrinárias já expostas na imprensa internacional e nacional, sem, contudo, se perscrutar minuciosamente sobre as mesmas.

São várias as notícias no sentido de que entre as maiores influências na elaboração do texto da encíclica estão os integrantes das Pontifícias Academias de Ciências e Ciências Sociais do Vaticano e de cientistas do IPCC, pois o pontífice recorreu ao conhecimento científico daqueles doutores das Ciências para firmar posicionamentos que restam claros na encíclica – *v.g.* causas antrópicas do aquecimento global e a incidência das mudanças climáticas. Os dados científicos que emergem da análise do documento são advindos de pesquisas efetuadas por cientistas que trabalham em centros de pesquisa ao redor do mundo.

O nome do cientista alemão e especialista climático Hans Joachim Schellenhuber é um dos mais citados e em um texto publicado no Brasil, o pesquisador alemão disse que aprofundou o tema da mudança climática em uma contribuição para uma

oficina realizada pelas Pontifícias Academias das Ciências, intitulada “Humanidade Sustentável, Natureza Sustentável: Nossa Responsabilidade”, em 2014. Essa contribuição afirma que “o sistema climático é um tecido extremamente delicado de componentes planetários interligados (como a atmosfera, os oceanos, a criosfera, os solos e os ecossistemas) que interagem por meio de intrincados processos físicos, químicos, geológicos e biológicos” (p.12). No final das contas, damo-nos conta do fato de que puxar um único fio poderia ter o potencial de romper o tecido todo. Nesse mesmo trabalho fica claro que o limite à continuidade de um clima propício à vida humana tem um limite, qual seja, a temperatura da Terra (poderia) poderá aumentar até 2 graus, número superior a esse tornariam extremas as condições de sobrevivência.

Outro nome que surgiu no noticiário internacional como um dos que inclusive auxiliaram na redação da encíclica foi o do teólogo e jesuíta canadense Michel Czerny, que serviu como secretário de Justiça Social da Cúria Jesuíta. Ele, em entrevista à Revista IHU – UNISINOS, afirma que,

O ponto de partida é escutar espiritualmente os resultados da melhor pesquisa científica em matéria de ambiente, disponíveis hoje, ‘deixando-os tocar-nos profundamente e fornecer uma base concreta para o itinerário ético e espiritual subsequente’.

A ciência é a melhor ferramenta pela qual podemos ouvir o grito da Terra. Questões extremamente complexas e urgentes são abordadas, algumas das quais são objeto de acalorado debate – como as mudanças climáticas e principalmente, suas causas. O objetivo da encíclica não é intervir no que é da responsabilidade dos cientistas, menos ainda verificar exatamente de que forma as mudanças climáticas são consequência da ação humana. (ENCÍCLICA, 2015, p. 72-73).

O jesuíta canadense diz que a *Laudato Si* é a mais recente da série de encíclicas que desenvolveram a Doutrina Social da Igreja desde a *Rerum Novarum* do papa Leão XIII em 1892. Como as encíclicas sociais anteriores, “lança a luz eterna do Evangelho, da fé cristã, sobre as circunstâncias desafiantes e cambiantes dos nossos temas. É a Igreja procurando evangelizar o Povo de Deus, ao enfrentarmos as maiores dificuldades, os mais difíceis obstáculos, na nossa jornada rumo ‘à vida, à vida em plenitude’ (Jo 10,10)”. O conteúdo da encíclica é consentâneo com o que os bispos, principalmente da América Latina, já vinham expondo em suas respectivas conferências episcopais, como é exemplo a reunião em Aparecida, no Brasil, em 2007. Segundo Czerny, “a *Laudato Si* pode ser lida como a *Rerum Novarum* de 2015” (2015, idem).

No que diz respeito à proposição de uma *Ecologia Integral*, conceito central da encíclica, essa vai ao encontro da opinião de várias obras inseridas no contexto de uma recente (últimos quarenta anos) disciplina das Ciências do Espírito (e da Terra), a *Ética Ambiental*, a qual tem seus fundamentos em um pensamento holístico – sob uma perspectiva espiritual - em que tudo e todos no universo estão interligados, bem como em um sistema complexo – teoria dos sistemas – sob a perspectiva científica, em que as propriedades das partes devem ser percebidas à luz da dinâmica do todo.

Compartilha-se da opinião de Boff (2015) de que o texto e o tom da encíclica são típicos do papa Francisco e de sua cultura ecológica, mas de que também muitas expressões e modos de falar remetem ao que vem sendo pensado e escrito principalmente na América Latina. Diz o teólogo brasileiro:

Os temas da 'casa comum', da 'mãe Terra', do 'grito da Terra e do grito dos pobres', do 'cuidado', da 'interdependência entre todos os seres', 'do valor intrínseco de cada ser' dos 'pobres e vulneráveis', da 'mudança de paradigma', do 'ser humano como Terra' que sente, pensa, ama e venera, da 'ecologia integral' entre outros, são recorrentes entre nós.

Se a produção de um texto tão importante e de vanguarda (nem a ONU albergou o posicionamento da urgência de uma nova concepção como a da ecologia integral e de uma visão sistêmica sobre a crise ecológica) tem essa espécie de *DNA latino-americano* é por que a pré-compreensão e a tradição, retomando as ideias da filosofia hermenêutica de Gadamer, do magistério do papa Francisco são indelévels e, também, graças a elas hoje se pode falar de uma *encíclica socioambiental* em que o ser humano é visto em suas múltiplas dimensões.

3 A QUESTÃO CLIMÁTICA NA *LAUDATO SI*: A ABORDAGEM CIENTÍFICA ADOTADA

A encíclica tem um texto tão rico e repleto de parágrafos que traduzem o pensamento sobre o *como* e os *porquês* da civilização humana ter chegado ao atual estágio da crise ecológica que fazer um recorte é difícil. Entretanto, nesse artigo tal recorte é feito especificamente no que tange à questão climática, pois as mudanças no clima e os seus impactos são, ao lado do terrorismo, um dos maiores desafios da humanidade (GIDDENS, 2010).

O nosso sistema climático é como um tecido que constitui o paraquedas do nosso voo diário, se esse tecido se esgarçar, o paraquedas se rompe e a consequência é a queda de quem o está utilizando. Essa alusão à biosfera e o sistema climático como o tecido do paraquedas é de Schellnhuber, cientista do Instituto de Pesquisa sobre o Impacto Climático, de Potsdam (Alemanha), cuja opinião foi ouvida, assim como de cientistas do IPCC, na elaboração da encíclica.

A *Laudato Si*, além de um documento teológico, é um documento que adotou o posicionamento científico de Schellnhuber sobre o tema do aquecimento global e as mudanças climáticas. Em sua intervenção sobre o *clima como bem comum*, o papa afirma:

23. O clima é um bem comum, um bem de todos e para todos. A nível global, é um sistema complexo, que tem a ver com muitas condições essenciais para a vida humana. Há um *consenso científico* muito consistente, indicando que estamos perante um preocupante aquecimento do sistema climático. Nas últimas décadas, este aquecimento foi acompanhado por uma elevação constante do nível do mar, sendo difícil não o relacionar ainda com o aumento de acontecimentos meteorológicos extremos, embora não se possa atribuir uma causa cientificamente determinada a cada fenómeno particular.

Conforme o referido no item 2, a encíclica foi elaborada por um conjunto de religiosos e cientistas que se reuniam na Pontifícia Academia de Ciências do Vaticano e, em relação aos parágrafos que tratam do aquecimento global e as mudanças climáticas, o papa se valeu dos conhecimentos desses cientistas e dos quadros do IPCC. O consenso científico a que alude o parágrafo 23 é de que o planeta Terra não suportará um aumento de temperatura de mais de 2 graus. A barreira, o limite são os 2 graus; até o final desse século, caso as emissões dos gases de efeito estufa não diminuam, já se fala em aumento de até 4 graus, e isso não é catastrofismo! São dados coletados por

instituições idôneas e renomadas que compõem o IPCC e que no documento pontifício houve o reconhecimento dos mesmos. O papa utilizou-se dessas pesquisas científicas para firmar o seu posicionamento acerca do tema.

No parágrafo 24 o pontífice expõe claramente que o aquecimento influi sobre o ciclo do carbono, o que cria um círculo vicioso que agrava ainda mais a situação e que incidirá sobre a disponibilidade de recursos essenciais como a água potável, a energia e produção agrícola das áreas mais quentes e provocará a extinção de parte da biodiversidade do planeta. E arremata, dizendo: “Se a tendência atual se mantiver, este século poderá ser testemunha de *mudanças climáticas* inauditas e duma destruição sem precedentes dos ecossistemas, com graves consequências para todos nós.”

Além de reconhecer a influência (nefasta) do aquecimento global, no parágrafo 25 há a correlação entre mudanças climáticas e a pobreza, vez que serão os muito pobres os primeiros a ser afetados:

25. As mudanças climáticas são um problema global com graves implicações ambientais, sociais, econômicas, distributivas e políticas, constituindo atualmente um dos principais desafios para a humanidade.

[...] É trágico o aumento de emigrantes em fuga da miséria agravada pela degradação ambiental, que, não sendo reconhecidos como refugiados nas convenções internacionais, carregam o peso da sua vida abandonada sem qualquer tutela normativa. Infelizmente, verifica-se uma indiferença geral perante estas tragédias, que estão acontecendo agora mesmo em diferentes partes do mundo. A falta de reações diante destes dramas dos nossos irmãos e irmãs é um sinal da perda do sentido de responsabilidade pelos nossos semelhantes, sobre o qual se funda toda a sociedade civil.

Hoje há países insulares, como Tuvalu, que estão enfrentando um dos impactos das mudanças climáticas, qual seja a elevação do nível do mar, mas tal impacto também será sentido em outras áreas do globo. Os níveis crescentes, por exemplo, são causados, por um lado, pela expansão da água do mar à medida que ela se aquece e, por outro lado, pela quantidade adicional de água em nossas bacias oceânicas em razão do derretimento das geleiras e calotas de gelo. Visto que a maior parte do gelo da Terra – herdado de muitas eras glaciais ao longo de incontáveis milênios – está localizada perto dos polos na Groenlândia e no Continente Antártico, sua perda por derretimento reduz a força gravitacional e libera a água, que flutua mais na direção do Equador. Essa é a região do globo onde vive a maior parte das pessoas que não têm condições de comprar “paraquedas de reserva” em forma de terrenos em locais mais elevados (SCHELLENHUBER, 2015, p.11) e por isso é o impacto será maior em países pobres.

O Quinto relatório do IPCC projetou cenários, com os dados coletados nos últimos anos, de aumento de temperatura; cujos maiores impactos ocorreriam (ocorrerão) no Hemisfério Sul, justamente onde há um maior número de países em desenvolvimento (IPCC, 2014). O que não significa dizer que os demais países não serão atingidos; as mudanças climáticas são globais e transtemporais, mas, por exemplo, a região subsaariana na África será atingida primeiro (já está em curso) do que a Costa Leste nos Estados Unidos. Por isso, é legítimo que se implemente um Fundo de auxílio aos países pobres sujeitos às mudanças climáticas, e que as contribuições venham especificamente dos países ricos. Esse Fundo de Adaptação existe desde a criação do

Protocolo de Kyoto e sua administração caberia ao Banco Mundial, contudo, na COP-14, os países em desenvolvimento propuseram que eles tivessem acesso aos recursos por meio de pedido direto ao Conselho, o que foi aceito pelos demais membros (FURLAN, 2010, p.70).

Os críticos da encíclica alegam que o papa Francisco se cercou somente de cientistas que acreditam que o aquecimento global decorre da ação do homem no planeta, não ouvindo aqueles cientistas que negam a existência do aquecimento global e ou mesmo suas causas antrópicas. O glaciólogo e professor da UFRGS Jefferson Simões (2015) refuta tais críticas e reitera os argumentos científicos da encíclica, dizendo não haver um verdadeiro debate científico, senão ideológico:

Na verdade, não existe este debate científico. Vejamos os fatos: aproximadamente 98% dos artigos científicos mostram evidências de que o atual quadro de mudanças do clima já tem o sinal da interferência humana. Ainda, todas as sociedades científicas e academias de ciências nacionais têm a mesma opinião. Ou seja, não é somente o Painel Intergovernamental da ONU sobre Mudanças do Clima que tem esta opinião. Assim, ao colocar esta questão, o que devemos perguntar é por que temos esta percepção de um em- bate. [...] O que temos, então, não é um embate científico. Temos um em- bate ideológico e que envolve questões de visões econômicas, de valores e até religiosas. Mais grave: esta campanha nos Estados Unidos é financiada pela ExxonMobil e American Petroleum Institute. (p.21-22).

Portanto, há toda uma comunidade que embasa e respalda o afirmado na encíclica, e isso não pode ser desconsiderado, sob pena de dar as costas a uma verdade científica.

4 A VISÃO ECOCÊNTRICA DA LAUDATO SI, O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E OS DESLOCADOS AMBIENTAIS

4.1 A concepção ecocêntrica da encíclica e a adoção da Ecologia Integral

A doutrina ambientalista classifica as concepções a respeito do ambiente em três grupos: a do antropocentrismo; a do biocentrismo; e a visão ecocêntrica. São muitos os autores, oriundos das áreas da Ética Ambiental, Filosofia, Direito, Sociologia, das Ciências Naturais que tratam do tema. É possível até mesmo se falar em uma *plêiade* de doutrinadores que abordam o tema, já que se trata, em realidade, de concepções acerca da natureza e do ser humano: desde Descartes, em seu *Discurso do método* - que equiparava os animais a máquinas móveis ou autômatos, pois, distintamente do homem, não possuíam alma e nenhuma razão - até Peter Singer, defensor em sua *Libertação animal*, de uma condição moral dos animais não humanos e Tom Regan, pai do movimento em prol do reconhecimento dos *direitos dos animais*, ou *sujeitos de uma vida*.

A concepção antropocêntrica é fruto de séculos de história em que o ser humano, em busca do “eterno” progresso e do crescimento ilimitado, utilizou-se (utiliza-se) desmedidamente dos recursos naturais, não considerando o ambiente como um fim em si mesmo. A preocupação é tão-só única e exclusivamente com o bem-estar do homem. Sobre essa visão antropocêntrica, esclarece Morato Leite (2010, p. 158):

Verifica-se a existência da visão antropocêntrica tradicional nos escritos dos filósofos gregos, bem como na própria Bíblia. Segundo Dias, o animal era visto por Aristóteles como um escravo, como um bem útil para a alimentação e para o uso diário, e como fornecedor de matéria-prima. No que se refere à Bíblia, a passagem

da criação do mundo, descrita no Gênesis, foi durante muito tempo interpretada como sendo um fundamento para a visão antropocêntrica na medida em que se entendia que Deus teria outorgado ao homem domínio sobre todas as outras criaturas vivas, sendo somente o ser humano criado à sua imagem e semelhança.

O antropocentrismo é caracterizado pelo mecanicismo e o utilitarismo; logo, nessa concepção, os bens ambientais estão à disposição do homem para uso e gozo como melhor lhe aprouver, derivando daí todo o arcabouço econômico-jurídico da atual exploração dos recursos naturais. A dominação e submissão da natureza ao homem faz parte do contexto da modernidade inaugurado pelo Iluminismo, atravessando um período superior a trezentos anos, cujo ápice se deu na década de 70 do século XX. Paradoxalmente, e com a crise do petróleo, na mesma década, o direito ambiental internacional foi reconhecido como importante ramo da Ciência Jurídica e a Declaração de Estocolmo (1972) firmou postulados que ultrapassaram uma concepção eminentemente centrada no bem-estar do homem, surgindo o *antropocentrismo alargado*.

A segunda concepção é a do biocentrismo, em que a relação homem-natureza é percebida a partir da última e, portanto, é a *vida humana e não-humana* o centro de seus postulados, havendo a ideia de que, assim como o ser humano, os animais e a própria natureza têm direitos, derivando daí, inclusive, a justiça interespecies. A visão biocêntrica encontra raízes no movimento da Ecologia Profunda (*Deep Ecology*), em que não há separação dos seres humanos do meio ambiente natural. Segundo Capra (2004): “A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.”

Essa visão biocêntrica está centrada nos seres vivos sem nenhum protagonismo dos humanos, cuja intervenção precisa ser reduzida e/ou eliminada para que haja preservação da natureza. Conforme Junges (2014): “Eles defendem um culto ao silvestre que preserva ambientes naturais intactos sem presença humana, transformando a natureza num museu a ser apreciado”. Várias ONGs ambientalistas do primeiro mundo estão ancoradas nessa concepção e a inserção desse novo modo de perceber a vida humana e não-humana vem crescendo nos países latino-americanos, tanto que a Constituição do Equador (2008) albergou um capítulo específico sobre os direitos da natureza (ou *Pacha Mama*).

Os críticos da concepção biocêntrica alertam que a sacralização da natureza nas condições que a sociedade mundial se encontra é ingênua e coloca em risco o que a civilização humana conquistou após a Revolução Industrial, vez que é impossível o retorno às condições anteriores ao desenvolvimento industrial e tecnológico. Não obstante tais críticas, esse retorno a um estágio primitivo, por assim dizer (há grupos, p. ex., que deixaram de usar a geladeira e qualquer outro eletrodoméstico que contribua para o aumento dos gases de efeito estufa), encanta principalmente as novas gerações, como os jovens que transformaram o movimento *Occupy* em um consistente apelo contra os desvios do capitalismo e o modo de vida contemporâneo.

Ao final do parágrafo 118, a encíclica refuta esse viés biocêntrico: “Um antropocentrismo desordenado não deve ser necessariamente substituído por um ‘biocentrismo’, porque isto implicaria introduzir um novo desequilíbrio que não só não resolverá os problemas existentes, mas acrescentará outros.”

A visão ecocêntrica, por sua vez, também tributária de ideias da Ecologia Profunda, é aquela que tem como foco os ecossistemas, entendidos como conjuntos de interdependências socioambientais, que possibilitam as condições para que a vida se reproduza. Nesses conjuntos, os humanos e a sociedade estão interligados com os restantes seres vivos numa integração que não separa o social e o ambiental, o humano e o natural, condição indispensável para discutir a sustentabilidade socioambiental. “Essa é a maneira típica de pensar dos povos originários e dos camponeses tradicionais, que aprenderam, desde tempos imemoriais, a fazer um uso sustentável da natureza” (JUNGES, 2014, p. 105-106).

O objetivo dessa concepção é ligar os valores intrínsecos dos seres humanos com os valores intrínsecos de outras espécies e do meio ambiente, reconciliando os fundamentos ético-filosóficos dos direitos humanos com princípios ecológicos de proteção à vida humana e não-humana. O reconhecimento de que a humanidade tem obrigações para com a natureza leva o ecocentrismo ao palco das discussões jurídico-ambientais. O que não exclui uma abordagem multidisciplinar, isto é, de sua percepção como o novo paradigma que religa todos os saberes, ou lembrado do *pensamento complexo* de Edgar Morin, religa as ciências, espiritualidades, artes, propondo vias para o futuro da Terra-Pátria, com o fim de restaurar a Ética e construir processos educativos que superem as fragmentações disciplinares.

Conforme vários estudiosos - Leonardo Boff entre eles -, a encíclica adotou o pensamento ecocêntrico e isso é expresso em muitas de seus parágrafos, a seguir transcritos:

138. [...] Nunca é demais insistir que tudo está interligado. O tempo e o espaço não são independentes entre si; nem os próprios átomos ou as partículas subatômicas se podem considerar separadamente. *Assim como o os vários componentes do planeta - físicos, químicos e biológicos - estão relacionados entre si, assim também as espécies vivas formam uma trama que nunca acabaremos de individualizar e compreender.* Boa parte da nossa informação genética é partilhada com muitos seres vivos. Por isso, os conhecimentos fragmentários e isolados podem tornar-se uma forma de ignorância, quando resistem a integrar-se numa visão mais ampla da realidade. (Grifo nosso).

O documento pontifício assumiu uma proposta de *Ecologia Integral*, englobando a dimensão natural, social e cultural na compreensão do ambiente. Trata-se de uma visão sistêmica que integra todas as coisas num grande todo, ou seja, a percepção é de que todos os fatos e fenômenos estão interligados, então, a título ilustrativo, se uma política desenvolvimentista incentiva a destruição da floresta para a criação de gado (= produção de carne para o mercado interno e externo) em grandes fazendas de propriedade de oligopólios, e cuja produção acabará elevando o nível de emissão de gases de efeito estufa (o metano, em particular), os quais não se dissipam e aumentam o aquecimento global, obstaculiza-se que os rios voadores (= correntes de ar que levam a umidade ou evapotranspiração) da Amazônia cumpram sua trajetória até o Sudeste e o Sul do país, e isso influenciará na falta da formação de nuvens de chuva. Do mesmo modo, a opção por uma matriz energética antiquada como a advinda do carvão; a construção e manutenção das termoeletricas têm um custo social-ambiental enorme, pois geram poluição, não só na área do empreendimento, e estão sujeitas à redução de sua capacidade de fornecimento por fatores climáticos, o que implica num comprometimento do sistema elétrico não só na região onde foi gerada a energia.

Para Boff (2015), o conceito de Ecologia Integral proposto pelo papa é o ponto central da construção teórica e prática da encíclica:

Isso implica entender que a economia tem a ver com a política, educação com a ética, ética com a ciência. Todas as coisas relacionadas se entrelaçam para existir, subsistir e continuar neste mundo. Essa visão é absolutamente nova nos discursos do magistério, ainda refém do velho paradigma que separava, dicotomizava, atomizava e dividia a realidade em compartimentos. Em função desta visão distorcida, para cada problema tinha a sua solução específica sem dar-se conta de sua incidência nas outras partes em que podia ser maléfica.

A visão da ecologia integral é sistêmica, integra todas as coisas num grande todo dentro do qual nos movemos e somos.

No plano interno, o ministro do STJ Herman Benjamin (2012) esclarece que o Brasil adotou, com a Constituição Federal de 1988, um mitigado antropocentrismo, que convive com expressões de inequívoco biocentrismo e ecocentrismo:

O certo é que a Constituição, exatamente por inserir-se em época de superação de paradigmas, apoia-se, de uma só vez, em padrões antropocêntricos, biocêntricos e até ecocêntricos. Antes de levar a 'conclusões despropositadas', tal postura está em perfeita harmonia com o conhecimento científico sobre a natureza e os seus elementos. (p.132).

A convivência das três concepções na nossa Constituição e em outras leis nacionais (v.g. Lei da Biodiversidade) e estrangeiras (a recente Lei do Ambiente, no plano interno francês), também se faz presente em convenções e acordos internacionais, inclusive no capítulo V da encíclica, nos parágrafos 167, 168 e 169 há referência expressa à Conferência do Rio de Janeiro (1992); à Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, chamado Rio+20 (2012) e à Convenção sobre Biodiversidade .

O documento, contudo, faz uma crítica contundente a esses encontros/reuniões internacionais, cujas expectativas eram muitas e os resultados práticos fracos: "apesar disso, as cimeiras mundiais sobre o meio ambiente dos últimos anos não correspondem às expectativas, porque não alcançaram, por falta de decisão política, acordos ambientais globais realmente significativos e eficazes". Esse posicionamento mais que uma crítica é um alerta de que um *acordo climático global* é urgente e necessário! Mas o papa vai além e também critica o atual modelo de desenvolvimento, o que será visto a seguir.

4.2 O ecocentrismo da encíclica e o desenvolvimento sustentável

O desenvolvimento sustentável hoje é um conceito polissêmico. Desde que a Conferência de Estocolmo e, mais tarde, a Declaração do Rio albergou-o são inúmeras as discussões do que pode ser considerado *desenvolvimento sustentável*. O conceito expresso na obra de Ignacy Sachs é o adotado em grande parte da doutrina ambiental, e também aqui, e pelo qual deve haver a conciliação entre o desenvolvimento e a proteção do meio ambiente, através da criação de um modo de vida que não explore à exaustão os recursos naturais (e os criados) e possa ser legado às futuras gerações (justiça intergeracional).

Contudo, para muitos ambientalistas, a Economia apropriou-se do discurso do desenvolvimento sustentável para justificar uma espécie de flexibilização com a proteção do meio ambiente, e que esse é o verdadeiro mote de governos e instituições públicas e privadas que enxergam os recursos naturais como mercadoria e não como

bens comuns da humanidade. Outros, mais radicais, como Arne Naess, entendem que qualquer desenvolvimento, mesmo o sustentável, não é possível coexistir com a proteção do ambiente: a uma, pois a civilização humana já ultrapassou há tempos a capacidade de regeneração do planeta Terra, isto é, esgotou-se qualquer possibilidade de preservação dos recursos naturais para as próximas gerações; a duas, por que é mais uma estratégia do capitalismo para escamotear o fato de que o maior problema em uma agenda ambiental é o modelo econômico- social imposto pelas grandes potências aos países periféricos: o da dominação através da tecnologia e o de uma cultura do consumo e da descartabilidade. E, por fim, é um instrumento de ilusão aos mais pobres, já que esses sempre ficam à margem, pois nem o desenvolvimento tradicional chega aos mesmos.

No parágrafo 161, em seu final, há referência aos argumentos dos críticos ao desenvolvimento sustentável: “O ritmo de consumo, desperdício e alteração do meio ambiente superou de tal maneira as possibilidades do planeta, que o estilo da vida atual – por ser insustentável, só pode desembocar em catástrofes, como aliás já está a acontecer periodicamente em várias regiões”. Também refere no parágrafo 162 ao “consumo excessivo e míope dos pais que prejudica os próprios filhos, que sentem cada vez mais dificuldade em comprar casa própria e fundar uma família”.

Há ao longo do texto outras críticas ao estilo de vida da nossa sociedade e ao próprio desenvolvimento tecnológico que não consegue encontrar formas eficazes de gestão internacional para resolver as graves dificuldades ambientais e sociais (parágrafo 164), também no que tange à comercialização dos créditos de carbono. A doutrina antropocêntrica, mesmo a da via alargada, defende os projetos de MDL (Mecanismos de Desenvolvimento Limpo) como um modo de viabilizar o desenvolvimento sustentável dos países mais pobres, inclusive um dos principais atrativos refere-se à venda dos chamados certificados de emissões reduzidas (ou *créditos de carbono*) aos países que necessariamente façam parte do Anexo I do Protocolo de Kyoto e que tem a obrigatoriedade da redução de metas (FURLAN, 2010, pp.83- 84). Contudo, na encíclica há um parágrafo que denota o receio do pontífice que tal mecanismo de desenvolvimento limpo acabe por justificar a continuidade da degradação ambiental em razão da cultura do consumo vigente:

171. A estratégia de compra-venda de ‘créditos de emissão’ pode levar a uma nova forma de especulação que não ajudaria a reduzir a emissão global de gases poluentes. Este sistema parece ser uma solução rápida e fácil, com aparência dum certo compromisso com o meio ambiente, mas que não implica de forma alguma uma mudança radical à altura das circunstâncias. Pelo contrário, pode tornar-se um diversivo que permite sustentar o consumo excessivo de alguns países e setores.

Essa polêmica em relação à comercialização dos créditos de carbono na Bolsa de Valores é recorrente nos fóruns internacionais, pois, segundo opiniões abalizadas, seria mais um instrumento da Economia para justificar a degradação ambiental. Em um raciocínio resumido, poderia ser dito que determinada parte, ao adquirir créditos de carbono para “cobrir” a degradação ambiental, “compensaria” o que fosse “explorado” com tais créditos.

Talvez essa “compensação” seja moralmente aceitável, já que é uma forma de obrigar o compartilhamento de responsabilidades, o que ainda hoje não se implementou.

No parágrafo 193 também o documento pontifício rechaça um tipo de desenvolvimento sustentável, qual seja o daquele que implique “novas modalidades de crescimento”, em uma sociedade em que convivem aqueles que consomem e destroem cada vez mais e os que não podem viver nem ao menos com o mínimo que garanta a sua dignidade. Por isso, a encíclica fala em se aceitar o conceito de *decrecimento* ou de “um certo decréscimo do consumo nalgumas partes do mundo, fornecendo recursos para que se possa crescer de forma saudável noutras partes.”

Assim, à primeira vista, parece que a concepção ecocêntrica da encíclica é incompatível com o modelo do desenvolvimento sustentável, pois não comunga de estratégias e ações que o conceito clássico de desenvolvimento sustentável abarca. Ocorre que a própria encíclica em outros parágrafos aborda sobre a possibilidade de soluções à crise ecológica e a redução dos níveis de emissão dos gases de efeito estufa através de uma nova tecnologia que substitua aquela baseada nos combustíveis fósseis, desenvolvendo formas de energias renováveis e pouco poluidoras (final do parágrafo 164), como o “aproveitamento direto da energia solar, tão abundante, exige que se estabeleçam mecanismos e subsídios tais, que os países em vias de desenvolvimento possam ter acesso à transferência de tecnologias, assistência técnica e recursos financeiros” (parágrafo 172).

Dessas manifestações e de outras, principalmente no decorrer do capítulo V, é possível vislumbrar que a concepção ecocêntrica do documento pontifício não exclui a necessidade de um desenvolvimento, só que não um tipo de desenvolvimento visando um crescimento acelerado e que ponha em risco recursos escassos e indispensáveis à vida. O papa assume uma posição em defesa de um novo modelo de progresso: “precisamos converter o modelo de desenvolvimento global, e isto implica refletir responsabilmente sobre o sentido da economia e dos seus objetivos, para corrigir suas deturpações” (parágrafo 194, ao final). Esse novo modelo, parece claro, deve levar em consideração a sustentabilidade, em que soluções criativas e inovadoras possam preservar o meio ambiente, sem que haja uma financeirização do cuidado com a natureza.

O novo paradigma de desenvolvimento defendido na encíclica, e que se alinha com o desenvolvimento sustentável, é o que promova não só a sustentabilidade estritamente ambiental (de espécies, ecossistemas e processos ecológicos), como também a sustentabilidade social, isto é, deve contribuir também para a redução das desigualdades sociais e promover os valores da ética e da equidade social, além da sustentabilidade política.

Aliás, afirma o pontífice que “a política não deve se submeter à economia, e esta não deve submeter-se aos ditames da tecnocracia eficientista”. É preciso que a política e a economia, em diálogo, se coloquem decididamente ao serviço da vida; o diálogo entre as instâncias locais e globais; entre os distintos setores da vida social é pregado por Francisco desde o início de seu pontificado e na encíclica foi enfatizado (parágrafos 189-197).

4.3 Os deslocados ambientais segundo a *Laudato Si* e a ausência da tutela internacional

No contexto da Encíclica a expressão usada para designar os atingidos pelo câmbio climático é “emigrantes ou deslocados”. Em várias partes o seu texto alude aos atingidos pelas mudanças climáticas, como no parágrafo 25:

É trágico o aumento de emigrantes em fuga da miséria agravada pela degradação ambiental, que, não sendo reconhecidos como refugiados nas convenções

internacionais, carregam o peso da sua vida abandonada sem qualquer tutela normativa. Infelizmente, verifica-se uma indiferença geral perante estas tragédias, que estão acontecendo agora mesmo em diferentes partes do mundo. (CARTA ENCÍCLICA, 2015, *online*, p. 9).

Mesmo diante de tal grave e cruel problemática, há um debate entre acadêmicos e políticos (principalmente de órgãos da ONU) sobre a nomenclatura e o uso das expressões “refugiados ambientais”, “refugiados do clima”, “refugiados da conservação”, “refugiados dos grandes projetos de desenvolvimento”, “deslocados ambientais”, entre outros, para dizer que refugiados somente possam ser chamados dessa forma quando a Convenção da ONU sobre Refugiados o admitir como tais – os chamados refugiados “convencionais”.⁸²

O problema, assim, é que, quando uma nova categoria de refugiados surge, essas pessoas não possuem amparo da Convenção dos Refugiados e tampouco do ACNUR (Alto Comissariado), órgão que presta assistência e proteção aos refugiados “convencionais”. O mesmo ocorre em relação aos demais órgãos da ONU, agências especializadas e organismos internacionais fora do sistema das Nações Unidas. No entanto, como bem lembra Claro:

Não se pode esquecer, entretanto, que, etimologicamente, ‘refugiadas’ são as pessoas que buscam abrigo e proteção fora da sua morada habitual e que, acima de tudo, é preciso superar o debate de que ‘refugiados do clima’ não são refugiados e flexibilizar as normas jurídicas existentes para que possam ser aplicadas a esse grupo de pessoas, de forma a garantir o pleno exercício dos seus direitos humanos, especialmente com relação ao acesso à saúde, moradia, segurança, emprego, educação etc. (2012, p. 36)

Já em 2008, conforme as estimativas oficiais da Universidade das Nações Unidas, de que haveria em torno de 200 milhões de refugiados ambientais até o ano de 2050 (REFUGIADOS AMBIENTAIS, 2008), sendo que em 2016-2017 muitas dessas projeções já são uma realidade concreta, pessoas estas que não podem esperar por intermináveis debates políticos, enquanto suas vidas são diretamente afetadas pela mudança do clima. Por isso, compartilha-se da opinião de experts sobre o tema (CLARO, 2015) de que é preciso colocar em funcionamento uma governança migratória-ambiental global com mecanismos e instituições existentes que tenham boa vontade para ampliar seus mandatos e tarefas; bem como que os mecanismos de adaptação, frente às mudanças do clima, sejam efetivados e amparados por organizações da sociedade civil e pelos governos locais; mas, prioritariamente, é preciso agir antes que as vítimas das mudanças climáticas sejam os exemplos recorrentes de como toda a humanidade pode sucumbir diante das suas próprias práticas insustentáveis e que desconsideram os ciclos milenares da natureza.

Nesse sentido, o reconhecimento do *status* de refugiados aos deslocados forçados ambientais é medida jurídico-internacional que se impõe, conforme defende Pacífico:

O caso dos deslocados forçados ambientais é original no sentido de que eles são deslocados internos forçados devido às condições ambientais associadas à falta de proteção dos direitos humanos, sendo normalmente apenas reconhecidos como migrantes econômicos voluntários. Por essa razão, eles deveriam ser juridicamente reconhecidos, sob a proteção de um regime internacional, para que se tornassem

visíveis à luz da comunidade internacional e recebessem proteção internacional. (PACÍFICO, 2009, p. 165).

Na mesma direção, o documento papal aponta que é preciso buscar soluções urgentes para o aquecimento global e o êxodo decorrente das mudanças climáticas, reiterando o papel das instituições internacionais e a necessidade da criação de uma verdadeira “Autoridade política mundial” para tal fim (parágrafo 175).

Como a Encíclica é reconhecidamente um documento que ultrapassou a fronteira teológica e fez a ligação entre a Religião e as Ciências, ela tem mais que um valor simbólico. Embora não tenha um caráter vinculativo, já que se trata de uma exortação de um importante e influente ator social à humanidade, o conteúdo da mensagem poderá alcançar aqueles que têm o poder de escolha e de decisão sobre os rumos que a civilização humana deve tomar: se pretende adaptar-se ao câmbio climático, cuidando e poupando os recursos naturais ainda existentes, ou se pretende sucumbir, mantendo os mesmos níveis de produção e de consumo em nome de um modo de vida insustentável.

CONCLUSÃO

A encíclica *Laudato Si* ultrapassou as fronteiras teológicas, ao relacionar religião e ciência e escolher como tema de sua exortação o meio ambiente e os problemas decorrentes de uma crise ecológica que se acirrou com o aquecimento global e as mudanças climáticas. Os eixos que atravessam a encíclica são a fragilidade do planeta e a direta relação com a pobreza; a crítica ao antropocentrismo desordenado; a interligação entre todas as coisas, em uma visão sistêmica da crise ecológica, e o valor intrínseco de cada criatura; a cultura do descarte e a proposta de um novo estilo de vida, que leva em consideração os aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais, englobados em uma Ecologia Integral.

Seu conteúdo foi influenciado por cientistas e teólogos que compartilham de uma concepção ecocêntrica de ambiente, em que o ser humano e as demais criaturas têm um valor em si mesmo, não se sobressaindo nem um, nem outro. Tal concepção se traduz na Ecologia Integral e justamente em razão dessa (nova) visão o documento pontifício relacionou a questão da degradação ambiental à pobreza, pois são os mais pobres os primeiros a ser atingidos pelos impactos das mudanças climáticas. Sob uma perspectiva filosófico-teológica, os documentos episcopais latino-americanos produzidos nos encontros de Medellín, Puebla e Aparecida tem relevância no pensamento daquele que subscreveu a encíclica.

A atenção dada à questão climática pela encíclica denota uma preocupação com o futuro do planeta – nossa casa comum – e com os rumos da civilização humana em tempos que poderão ser de extremos. Adotado o posicionamento do IPCC a respeito do aquecimento global e suas causas antrópicas, o documento pontifício ratificou o que a ciência vem anunciando há décadas, a de que os níveis de emissões dos gases de efeito estufa não arrefeceram, ao revés, em alguns países do Anexo I do Protocolo de Kyoto houve crescimento de tais níveis. Ao mesmo tempo em que trata do câmbio climático e seus impactos, a encíclica apresenta sugestões sobre a utilização de energias renováveis (*v.g.* a energia solar) e, principalmente, a necessidade de um diálogo entre a política e a economia; e as instâncias locais e as internacionais com o fito de a uma reação global ao problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENJAMIN, Antônio Herman. Constitucionalização do ambiente e ecologização da Constituição brasileira. In: CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato. **Direito constitucional ambiental brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BOFF, Leonardo. Ecologia Integral, a grande novidade da *Laudato Si*. Entrevista à IHU on-line, São Leopoldo (RS), 18. jun. 2015. Disponível em: <http://www.unisinos.br/entrevistas/543662>. Acesso em 26.jul.2015
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato. **Direito constitucional ambiental brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CARTA ENCÍCLICA *LAUDATO SI'* DO SANTO PADRE FRANCISCO SOBRE O CUIDADO DA CASA COMUM. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524-enciclica-laudato-si.html. Acesso em 26.jul.2015
- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CLARO, Carolina de Abreu Batista. **Refugiados ambientais: mudanças climáticas, migrações internacionais e governança global**. Dissertação apresentada ao Centro de Desenvolvimento Sustentável, UnB, 2012, 113 p.
- CZERNY, Michael. O grito da terra nos ecos da ciência. *Laudato Si* é a *Rerum Novarum* de 2015. In: O ECOMenismo de *Laudato Si*: da crise ecológica à ecologia integral. **IHU on-line**, n.469, ano XV, 03/08/2015.
- FURLAN, Melissa. **Mudanças climáticas e valoração econômica da preservação ambiental: o pagamento por serviços ambientais e o princípio do protetor-recebedor**. Curitiba: Juruá, 2010.
- GIDDENS, Anthony. **A política da mudança climática**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- IPCC. **Climate change 2014: Synthesis Report**. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/>, acesso em 22. jul. 2017.
- JUNGES, José Roque. Ecologia Integral e justiça ambiental no cuidado da casa comum. In: O ECOMenismo de *Laudato Si*: da crise ecológica à ecologia integral. **IHU on-line**, n.469, ano XV, 03/08/2015.
- PACÍFICO, Andrea P. A necessidade da criação de um regime ambiental internacional: o caso dos deslocados ambientais. **Cosmopolitan Law Journal**, v. 1, n.1, dez. 2013.
- REVISTA IHU (INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS) on-line, n.469, ano XV, 03/08/2015.
- RITTL, Carlos. *Laudato Si*: a novidade que provoca e agita a agenda ambiental. In: O ECOMenismo de *Laudato Si*: da crise ecológica à ecologia integral. **IHU on-line**, n.469, ano XV, 03/08/2015.
- ROSENAU, Josh. Por uma ética da terra: caminhos para o desenvolvimento científico. In: O ECOMenismo de *Laudato Si*: da crise ecológica à ecologia integral. **IHU on-line**, n.469, ano XV, 03/08/2015.
- SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. 2.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- SHELLNHUBER, Hans Joachin. Uma base comum – a encíclica papal, a ciência e a preservação do planeta Terra. In: O ECOMenismo de *Laudato Si*: da crise ecológica à ecologia integral. **IHU on-line**, n.469, ano XV, 03/08/2015.

AMBIENTE, SOBERANIA ALIMENTAR E AGROTÓXICOS: O DESAFIO DA REGULAÇÃO ESTATAL NA PRODUÇÃO AGROALIMENTAR BRASILEIRA

Maria Goretti Dal Bosco
professora UFF
gorettidalbosco@uol.com.br

Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega
professora UFG
mcvidotte@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho pretende abordar os conflitos decorrentes da sobreposição de interesses, entre o Estado, enquanto representante do interesse público, e a indústria de produtos químicos com potencialidade tóxica usados na agroalimentação. Isto passa pela tentativa de regulamentação, de um lado, por integrantes do Poder Legislativo Federal, animados pelos *lobbies* da indústria do agrotóxico, dominada por grandes empresas multinacionais, e de outro, pelos direitos dos consumidores de acesso à alimentação adequada, de qualidade e livre de riscos para a saúde humana. A partir do método dedutivo, utilizou-se para a elaboração do estudo a pesquisa da doutrina sobre o tema, de documentos oficiais do Estado e da legislação brasileira.

Palavras-chave: Soberania alimentar; Agrotóxicos; Regulação estatal

ABSTRACT

The present paper intends to make the discussion of the conflicts arising from the overlapping of interests, between the State, as the representative of the public interest, and a chemical industry with toxic potentiality in agri-food. This involves the creation of regulations, on the one way, by members of the Federal Legislative, with the influence by the lobbies of the pesticide industry, dominated by large multinational companies, and on the other, by consumers' rights to access to food, quality and free risks to human health. From the deductive method, it was used for the elaboration of the study in search of doctrine on the subject, of official documents of the State and the Brazilian legislation.

Keywords: Food sovereignty; Pesticides; State regulation

INTRODUÇÃO

“A dúvida é se a civilização pode mesmo travar esta guerra contra a vida sem se destruir e sem perder o direito de se chamar de civilizada.”
(CARSON, 2010)

A regulação estatal do uso de produtos agrotóxicos na produção agroalimentar é dos problemas mais espinhosos que afetam tanto a proteção ambiental, quanto a soberania alimentar no Brasil. De um lado, a necessidade de produzir e, de outro, os males que a tecnologia aliada à falta de regulação estatal adequada causam ao ambiente e à vida humana.¹

O Legislativo federal discute na atualidade vários projetos de lei tratando da regulação do uso de produtos agrotóxicos na produção agroalimentar, três dos quais são analisados no presente estudo: dois deles se reportam a modificar a legislação existente e um, mais recente, originado na Comissão de Legislação Participativa, volta-se à limitação do uso daqueles produtos, instituindo a Política Nacional de Redução de Agrotóxicos - PNARA (Brasil, 2016).

A lei federal nº 7.802/89, regulamentada pelo Decreto 4.074/02, prevê que a aplicação de agrotóxicos não deve ocorrer em condições de representar perigo para a saúde humana e animal, devendo o resíduo que fica sobre os produtos agrícolas ser o menor possível.

A falta de adequada regulamentação da produção, comercialização e uso de agrotóxicos limita a soberania alimentar do país, na medida em que o Estado não detém completamente o controle dos mecanismos de utilização de químicos prejudiciais ao ambiente e à saúde humana.

O objetivo do trabalho, portanto, é abordar essas questões, buscando demonstrar o vazio de regulação do uso de produtos agrotóxicos no Brasil, com graves repercussões para o meio ambiente e a saúde humana.

O estudo se estrutura em três partes: a primeira aborda conceitos como soberania alimentar e produtos de natureza tóxica aplicáveis na forma de produtos para combate a pragas nas lavouras brasileiras, e as consequências práticas a que isso tem dado causa; a segunda analisa os conflitos resultantes do embate entre a imposição do mercado de agrotóxicos e a qualidade dos alimentos produzidos, em função da presença de resíduos químicos tóxicos nos produtos já na fase de comercialização; na terceira e última parte se discute a atual situação da regulação da produção, comercialização e uso de agrotóxicos no Brasil, com a tramitação de projetos de lei no Congresso Nacional, destinados, tanto a reduzir proibições e abrir brechas para a entrada de novas substâncias de risco, quanto a suprimir o uso daqueles produtos. Conclui-se pela possibilidade de agravamento do problema, causado pela ausência de regulação adequada do controle de pesticidas na produção agroalimentar brasileira, com sérios riscos à saúde humana e ao ambiente. O método utilizado é o dedutivo, partindo-se da realidade genérica para os textos legais pertinentes à matéria, utilizando-se da pesquisa

¹ O presente estudo integra as pesquisas do Grupo Interdisciplinar “Produção agroalimentar, indústria, consumo e regulação estatal: direito humano à alimentação adequada e direito à água”, da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, contando com diversos cursos da Instituição, e constante da base de dados do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (CNPQ).

bibliográfica, com avaliação da doutrina e da legislação brasileiras e de informações constantes de bancos de dados oficiais e extraoficiais sobre o tema.

1. Ambiente e soberania alimentar *versus* agroquímicos

Diferente de segurança alimentar, soberania alimentar é uma expressão que pode incorporar dimensões variadas, políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais, as quais se relacionam ao direito de ter acesso à alimentação, produção e oferta de produtos, relações comerciais e outras, podendo até, para usar o raciocínio de ROSSET (2003, 319), estar ligada mesmo à soberania de um país, quando seu povo não pode ter acesso à próxima refeição.

MAZZEI (2007) propõe um conceito amplo para a expressão, afirmando que pode se traduzir no direito que cada povo tem de definir seu próprio alimento, os modos de produzi-lo, de proteger sua agricultura e de regular o comércio, como forma de promover o desenvolvimento sustentável, podendo determinar sua autossuficiência e até restringir a entrada de produtos em seus mercados. Além disso, priorizar comunidades locais de pescadores quanto ao direito de utilização dos recursos aquáticos.

Nesse raciocínio, a soberania alimentar, portanto, abarca os modos de produção, e, em consequência, o domínio das técnicas necessárias ao plantio, à colheita e à comercialização dos produtos agroalimentares. O uso de componentes químicos para combate às pragas também se insere neste contexto e o controle de sua produção, uso e comércio deve ser exercido pelo Estado em benefício da produtividade e da saúde, tanto do ambiente, quanto dos seres humanos.

É nesse universo que se situa a discussão da regulação da produção e comercialização dos produtos agrotóxicos no Brasil, setor que se encontra num emaranhado de problemas, que vão desde a multiplicidade de normas de regulamentação até o uso de produtos autorizados internamente, mas que tem seu comércio e aplicação restritos em países de agricultura desenvolvida.

O termo agrotóxico é definido no Decreto no 4.074/02, que regulamenta a Lei 7.802/89, a qual trata da produção, registro, comercialização, transporte, embalagem e rotulagem, entre outras atividades com aqueles produtos. O texto do Regulamento se refere a “[... produtos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna”, cujo objetivo é o de “[... preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos.”

A qualidade do meio ambiente é afetada pela ausência de regulação adequada ao uso de produtos agrotóxicos, tanto pela difusão de químicos no meio quanto na concentração de índices consideráveis nos mananciais de água que abastecem propriedades rurais e cidades inteiras em várias regiões do país. Dados do IBGE (2015) demonstram que a utilização de agrotóxicos se revelou a segunda maior causa de contaminação de rios no Brasil, estando atrás somente dos danos causados aos mananciais pelo esgoto doméstico. Relatório do Fundo das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO:2016) afirma que as práticas agrícolas são responsáveis pelo maior consumo de água no mundo (cerca de 70% e, em países subdesenvolvidos, até 90%, devendo

umentar em até 20% em 2050), fazendo com que a contaminação por agrotóxicos se torne ainda mais grave ao meio ambiente.

Considerando que a agricultura é o setor que mais consome água doce no Brasil, cerca de 70%, segundo o Fundo das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), pode-se dizer que além de sérios problemas para a saúde, os agrotóxicos também se transformaram em um grave problema ambiental no país.

Os efeitos dos agrotóxicos são devastadores para o meio ambiente. Agem acumulando-se no ambiente ecológico e contaminando a água e o solo e, além disso, quando se dispersam no ambiente podem provocar desequilíbrio ecológico. Os produtos chamados organoclorados, embora já proibidos, ainda permanecem acumulados na cadeia alimentar e atingem os seres humanos através dos peixes, moluscos, crustáceos e outros animais utilizados como alimentos (Soares & Porto, 2007). Outros produtos são capazes de destruir inimigos naturais das pragas que eliminam, com supressão de predadores que naturalmente combateriam aqueles insetos que atacam as plantações. (Soares e Porto: 2007).

A seleção de indivíduos que resistem às químicas funciona como um dos fatores para provocar o aumento da população daquelas pragas e torná-las ainda mais resistentes do que antes da aplicação do produto químico. Isso vai levar à necessidade de aumentar a quantidade de produtos, com sérios riscos à contaminação de pessoas e de animais (Paschoal, 1979).

SOARES e PORTO (2007) afirmam que outra via de impacto ambiental é a “[...] contaminação na água e no solo, tendo em vista que a degradação da qualidade de águas subterrâneas e superficiais tem sido identificada como a principal preocupação no que diz respeito ao impacto da agricultura no ambiente.” Assim, “[...] a contaminação de coleções de água superficiais e subterrâneas tem um potencial extremamente poluente”, e, se o local de aplicação do produto estiver perto de um manancial hídrico de abastecimento de uma cidade, o produto pode contaminar a fonte, tornando a qualidade da água que ali existe para captação provavelmente comprometida. No que diz respeito à contaminação no solo, afirmam os autores, o acúmulo dos agrotóxicos pode fragilizar e desencadear absorção de elementos minerais, principalmente em solos sem cobertura, os quais poderão ter o grau de fertilidade reduzido.

No Brasil existem relatos de contaminação de rios e lagos em várias regiões, especialmente as de maior concentração de áreas agricultáveis, muitos dos quais, são fontes de coleta de água para abastecimento de várias cidades. Também o cultivo das áreas às margens dos cursos de água, em muitos locais sem o limite de segurança de vegetação entre a plantação e o rio, aumenta os riscos de contaminação de águas que irrigam plantações e são consumidas por animais. Apenas a título de exemplo, tratou-se neste trabalho dos dados sobre duas localidades brasileiras: uma no Rio Grande do Sul e outra em Mato Grosso. Estudos realizados na região da Depressão Central do Rio Grande do Sul concluíram haver agrotóxicos em mais de 90% das amostras de água coletadas nos rios Vacacaí e Vacacaí-Mirim, nas safras de arroz irrigado (Marchesan et al, 2010).

A região agrícola de Mato Grosso registra uso indiscriminado de agrotóxicos, com desrespeito ao limite mínimo de distância dos cursos de água para pulverização das

lavouras. PIGNATI et al (2014) relatam a pulverização de 140,8 milhões de litros de agrotóxicos por avião e trator em municípios da região a menos de 10 metros de fontes de água potável, córregos, de criação de animais e de moradias humanas. Verificaram os pesquisadores a contaminação de resíduos de vários tipos de agrotóxicos em 83% dos 12 poços de água potável de quatro escolas monitoradas durante dois anos (e também da cidade). A mesma coisa ocorreu com 56% das amostras de chuva colhidas nas imediações das escolas e 25% das amostras de ar, nos pátios das mesmas escolas (Pignati, 2016).

2. Mercado de agrotóxicos, alimentos e saúde humana: números de uma tragédia anunciada

A “revolução verde”, no final dos anos 1960, processo de desenvolvimento e difusão de variedades modernas com grande potencial para aproveitar os produtos químicos de combate a doenças e pragas, foi dos primeiros passos para o crescimento do uso desses insumos no Brasil. Mas a difusão desses produtos começou bem antes, por volta dos anos 1940, acelerando-se mais a partir da isenção dos impostos e das taxas de importação dos químicos não produzidos no Brasil, além de aviões para uso agrícola. (Bull & Hathaway, 1996, apud Soares, 2010). Esses fatores fizeram crescer a venda de agrotóxicos, passando de 40 milhões de dólares em 1939, para 300 milhões em 1959, e dois bilhões de dólares, já em 1975. Com o crescimento da produção de químicos e com falhas na legislação, se anunciavam os graves problemas que sobreviriam menos de três décadas mais tarde.

Os produtos agrotóxicos nos anos 1970 eram vistos como a solução científica para controlar pragas que atacavam rebanhos e lavouras. A concepção foi reforçada pelo crescimento da indústria química no país e contribuiu largamente para que se consolidasse o uso indiscriminado de agrotóxicos no meio rural, contaminando seriamente o meio ambiente e a saúde de agricultores e trabalhadores (Peres et al: 2005).

Além da agropecuária, que usa esses produtos em mais larga escala, outros setores se servem dos agrotóxicos, como a produção industrial, as processadoras de madeiras, a silvicultura, o manejo florestal, as atividades de preservação de estradas, o controle de algas, a desinsetização e a desratização, além da saúde pública em geral. Por isso mesmo, o uso dos agrotóxicos não afeta apenas a zona rural, mas também as áreas urbanas. Entre as regiões que mais consomem agrotóxicos estão o Sudeste, com maior comercialização no estado de São Paulo e, em segundo lugar, o Centro-Oeste, onde Mato Grosso é o estado campeão em utilização dos agroquímicos (Ministério da Saúde: 2016). Os maiores problemas para o meio ambiente e para a saúde humana ocorrem com a utilização desses químicos nas áreas de produção agrícola.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016) e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) (2016) mostram que entre 2007 e 2013, a relação de comercialização de agrotóxicos por área plantada aumentou em 1,59 vezes e passou de 10,32 quilos por hectare para 16,44 kg/ha. Durante esse período, a quantidade de agrotóxicos comercializados subiu de 643 milhões para 1,2 bilhão de quilos. Nesse mesmo período, a área plantada total aumentou de 62,3 milhões para 74,5 milhões de hectares. O comércio daqueles produtos cresceu 90,4%, enquanto a área plantada aumentou 19,5%, de acordo com as informações divulgadas no relatório do MAPA (2016) recolhidas junto ao Observatório da Indústria dos Agrotóxicos da

Universidade Federal do Paraná e divulgados em 2012, demonstrando, ainda, que em 2008 o Brasil passou à frente dos Estados Unidos, assumindo o posto de maior mercado mundial de agrotóxicos.

O mercado nacional de agrotóxicos cresceu 190% em dez anos, de 2000 a 2010, mais do que o dobro dos índices mundiais, que alcançaram 93% (MAPA, 2016). O Sistema de Agrotóxicos Fitossanitários (Agrofit) do Ministério da Agricultura registrou que em 2013, entre os dez produtos agrotóxicos mais vendidos no Brasil, por princípio ativo, constou o glifosato em primeiro lugar, num total de 411 bilhões de quilos. Esse produto foi considerado em 2015 como provável causador de câncer em seres humanos, pela *International Agency for Research on Cancer* (IARC) (2015) da Organização Mundial da Saúde, tendo a agência elevado o risco do produto para o Grupo 2A. O anúncio provocou grande apreensão entre cientistas brasileiros e levou o Ministério Público Federal a recomendar a ANVISA a conclusão dos estudos que vem realizando sobre a toxicidade e riscos do produto e o seu banimento do mercado nacional (Weissheimer, 2015).

Esse agrotóxico, discutido há vários anos no âmbito da União Europeia, teve seu uso liberado pela Comissão Europeia até o final de 2017, mas, a mesma Comissão avalia a possibilidade de renovar a autorização de sua comercialização na região por mais dez anos, com base em parecer da Agência Europeia de Produtos Químicos (ECHA, 2015) contestando a afirmação da IARC sobre o potencial cancerígeno do produto.

Pesquisa realizada pela Agência Nacional de Saúde no período de 2013-2015 (ANVISA, 2017), detectou a presença de resíduos de agrotóxicos considerados de risco agudo para a saúde humana em 1,11% das amostras monitoradas, o que representa apenas 13 alimentos pesquisados, mas o mesmo documento ressalva que a presença de agroquímicos em concentrações muito baixas pode não representar riscos à saúde humana “à luz do conhecimento atual”, visto que ainda não existem comprovações definitivas de que tais produtos não apresentem efeitos a longo prazo.

Ao lado disso, a indústria agroquímica cresce no Brasil a cada ano. Dados da mesma ANVISA mostraram que o uso do produto “glifosato” aumentou entre 2003 e 2009, de 57,6 mil para 300 mil toneladas (Londres, 2011). Além disso, a Agência informou no relatório da pesquisa que “Alguns estudos trazem indícios de que a casca da laranja e do abacaxi tem baixa permeabilidade aos principais agrotóxicos detectados nas situações de risco, reduzindo a concentração dos resíduos na polpa.” Vê-se, assim, a gravidade da ausência de regulação específica capaz de conter os avanços do uso de tais produtos, alguns deles, inclusive, de uso proibido ou restrito há muito tempo em países desenvolvidos.

A pesquisa do IBGE (2015) “Indicadores de Desenvolvimento Sustentável Brasil (IDS)” em sua sexta edição, demonstrou que a quantidade de agrotóxicos que chegou ao consumidor final mais que dobrou no período de 2000 e 2012. Em 2002, segundo o Instituto, período em que houve o índice mais baixo de uso, a comercialização dos produtos era de 2,7 quilos por hectare, chegando a 6,9kg/ha, em 2012.

No que se refere à saúde humana, o descontrole no uso de agrotóxicos é responsável por uma infinidade de doenças que aparecem em trabalhadores que manipulam esses químicos e em consumidores que se alimentam de produtos e de água com índices elevados de contaminação. A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO,

2015) desenvolveu estudos reunindo as pesquisas com esses químicos e publicou um dossiê contendo uma infinidade de informações sobre os malefícios causados ao homem por agrotóxicos. Para citar apenas alguns dos produtos relatados no dossiê, sobre os quais experiências científicas já existem em seres humanos, pode-se mencionar aqueles do grupo piretroide, usados na agricultura, no ambiente doméstico e em campanhas de saúde pública como inseticida, os quais estão associados a diversos efeitos graves sobre a saúde humana e de animais.

A cipermetrina, por exemplo, um agrotóxico considerado de alta toxicidade (classe II), é tóxica para os embriões de ratos, incluindo a perda pós-implantação dos fetos e malformações viscerais (Abrasco, 2015, *apud* Assayed; Khalaf; Salem, 2010). Efeitos semelhantes – mortes neonatais e malformações congênitas – foram descritos em seres humanos plantadores de algodão (Abrasco, *apud* Rupa; Reddy; Reddi, 1991). Afirma o estudo da associação que o produto epoxiconazol, do grupo do triazol e da classe medianamente tóxica (classe III), que é usado como fungicida em lavouras, é capaz de interferir “[...] na produção dos hormônios sexuais feminino e masculino, como mostrado em estudos utilizando sistemas *in vitro* de linhagens celulares humanas (Kjaerstad et al., 2010) e *in vivo* (Taxvig et al., 2007; Monod et al., 2004).” O uso de outro agrotóxico, a permetrina, de toxicidade classe III, como inseticida, “[...] está associado a mieloma múltiplo em seres humanos (Rusiecki et al., 2009) e é classificada como possível carcinógeno pela agência de proteção ambiental norte-americana (US-EPA).”

Em Lucas do Rio Verde, Mato Grosso, pesquisadores da Universidade Federal e da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) realizaram estudos no período de 2007 a 2014, com a participação de alunos e professores de quatro escolas da cidade, para avaliar o impacto dos agrotóxicos sobre a saúde humana e ambiental. Os resultados indicaram a presença de agrotóxicos em 88% das amostras de sangue e de urina dos professores das escolas avaliadas. Um dado preocupante para os pesquisadores foi encontrado nos níveis de resíduos de agrotóxicos nas amostras pertencentes a professores que moravam e atuavam na zona rural, porque apresentaram o dobro daquele verificado nos professores residentes na zona urbana da cidade (Pignati, 2016).

A pesquisa também encontrou contaminação com resíduos de agrotóxicos (DDE, Endosulfan, Deltametrina e DDT) na totalidade das amostras de leite materno, colhido junto a 62 mães que tiveram filhos e os amamentaram em Lucas do Rio Verde, no ano de 2010 (Pignati, 2016). Mas não apenas aquelas substâncias foram detectadas no leite das mães avaliadas. No total, dez substâncias foram determinadas em amostras de leite materno coletado entre a 3^a e a 8^a semana após o parto (Palma, 2011). Outro grave efeito do uso indiscriminado de agrotóxicos detectado na pesquisa é a alta incidência de câncer infanto-juvenil, associada à exposição dos atingidos, desde o nascimento, aos produtos químicos, estabelecendo-se “[...] relação estatisticamente significativa com os indicadores de morbidade e de mortalidade por câncer em menores de 20 anos nos municípios do estado de Mato Grosso, nos períodos estudados” (Curvo et al, 2013).

3. O desafio da regulação estatal do uso de agrotóxicos no Brasil

Antes da Constituição de 1988, a legislação brasileira denominava defensivos agrícolas os produtos químicos utilizados para controle de pragas e doenças nas lavouras. Isso os separava de outros agentes aplicados no combate a pragas e insetos no âmbito urbano. A denominação aparecia na Portaria 3.214/781, na qual se preveem as Normas

Regulamentadoras (NRs) da Segurança e Medicina do Trabalho, mais especificamente a Norma Regulamentadora Rural no 5 (NRR 5), sobre produtos químicos utilizados no trabalho rural (Peres et al, 2003). A partir da Carta de 1988, uma lei infraconstitucional passou a denominar tais produtos de agrotóxicos, termo que atualmente se utiliza para qualificar aqueles químicos (Lei n. 7.802/89 e Decreto Regulamentador 4.074/92).

A diferença de nomenclatura tem importância na medida em que a expressão defensivos agrícolas tinha uma conotação errada, a de que era imperioso aplicar tais produtos porque as plantas estariam sempre totalmente sujeitas a pragas e doenças, excluindo-se a possibilidade de controle natural e omitindo nisso os efeitos negativos que os produtos poderiam causar à saúde humana e ao meio ambiente (CRQ III: 1997).

O termo agrotóxicos, adotado mediante pressão da sociedade organizada, de setores especializados e de sindicatos rurais, entre outros, representaria melhor o grupo de produtos, oferecendo a conotação de toxicidade que realmente apresentam, sendo mais ético e esclarecedor tanto para agricultores quanto para consumidores (Peres et al, 2003).

Na literatura especializada internacional a expressão tem conotação bem mais próxima do real significado daqueles produtos. Em língua inglesa, por exemplo, se denominam “pesticidas” (*pesticide*), encerrando a característica prejudicial da substância, para diferenciar-se de uma série de outros produtos definidos como “agroquímicos” (*agrochemicals*), que incluem, entre outros, os fertilizantes e os adubos inorgânicos. Na literatura de língua espanhola, se conhece esses produtos enquanto “praguicidas” (*plaguicidas*), estando claramente associados ao sentido de “pesticidas” (Peres et al, 2003).

No Brasil, a Lei a 7.802/89, no art. 2º., Inciso I, define agrotóxicos e afins, como os produtos e componentes de processos físicos, químicos ou biológicos que estejam destinados ao uso na produção, armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, em pastagens, proteção de florestas nativas ou implantadas e de outros ecossistemas. Além disso, são assim considerados os que se utilizam em ambientes urbanos, hídricos e industriais, com a finalidade “[...] de alterar a composição da flora e da fauna, a fim de preservá-la da ação danosa de seres vivos considerados nocivos, bem como substâncias e produtos empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores do crescimento.”

A fiscalização da produção, registro e comercialização dos agrotóxicos, no âmbito federal, é desempenhada pela ANVISA, pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). A competência para legislação é concorrente entre União e Estados federados, nos termos do art. 10, da Lei n. 7.802/89, cabendo aos municípios legislar supletivamente no que se refere ao uso e armazenamento de agrotóxicos, seus componentes e afins (art. 11). Tanto os estados quanto os municípios, segundo a lei, devem ter participação na fiscalização da produção, da comercialização e do uso desses produtos, além do destino das embalagens após as aplicações. Entretanto, o uso indiscriminado dos químicos em muitas regiões produtoras de alimentos não sofre qualquer fiscalização, atingindo níveis superiores aos toleráveis pelos organismos humano e animal. Há registros numerosos de intoxicações de trabalhadores que manuseiam esses produtos nas lavouras, boa parte deles sem o uso de equipamentos de proteção exigidos em lei (Viero et al, 2016).

Mesmo diante desse quadro, o governo brasileiro trabalha com a possibilidade de atender às pressões da indústria multinacional e dos ruralistas, editando Medida Provisória do Projeto de Lei n. 3200/2015, proposto pelo deputado Luís Covatti Filho (PP-RS) para liberar mais produtos. A professora Larissa Mies Bombard, da Universidade de São Paulo (USP) argumenta sobre a temeridade dessas mudanças, por conta da subjetividade que acarretam, abrindo possibilidades de registro de novos produtos, atualmente proibidos por lei, por sua composição química. Afirma que há na atualidade cerca de 30 produtos agrotóxicos liberados no Brasil que tem seu uso vedado pela União Europeia (Crevilari, 2017).

Uma das mudanças mais importantes que consta do texto do projeto é a da denominação dos produtos agrotóxicos, os quais passam a ser definidos como “Defensivos Fitossanitários e Produtos de Controle Ambiental”, retirando a nomenclatura com o sufixo “tóxicos”, que atualmente lembra a periculosidade das substâncias. A nova expressão, segundo Bombard, tira o caráter de toxidade desses produtos, fazendo transparecer que são substâncias inofensivas ao homem. Há ainda algo mais grave, afirma a especialista, que é a inclusão da expressão “risco inaceitável” “[...] para características teratogênicas, carcinogênicas ou mutagênicas, de acordo com os resultados atualizados de experiências da comunidade científica” (Crevilari, 2017).

Por isso, as novas regras permitiriam o registro de produtos com potencial cancerígeno ou [...] capazes de provocar anormalidades fetais, entre outros efeitos graves”, diz nota oficial publicada pela pesquisadora Karen Friedrich, da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e do Instituto Brasileiro do Meio ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) (Fiocruz, 2017).

Há ainda uma infinidade de outros projetos de lei tanto na Câmara dos Deputados, quanto no Senado da República, que tratam de mudanças na Lei que regula a produção, registro e uso de agrotóxicos. A maioria busca flexibilizar as atuais normas que regulam o tema e os considerados mais polêmicos foram sendo apensados ao Projeto de Lei n. 6299/2002, de autoria do então senador Blairo Maggi, inclusive, o PL n. 3200/2015, atualmente em tramitação na Câmara, que prevê revogação da legislação reguladora do setor, para estabelecer uma nova lei com 85 artigos, ao contrário da atual, que tem apenas 23.

Originalmente, o PL 6299-A/2002 propunha alteração no art. 3º. da Lei nº 7.802/89, permitindo que o registro prévio nos órgãos federais seja apenas do princípio ativo do produto, podendo ser reconhecida a similaridade “[...] quando se tratar de produto substancialmente equivalente com suas características físicas, químicas e toxicológicas.” A proposta, assim como a maioria das demais, busca facilitar o registro de novos produtos, flexibilizando as exigências da atual legislação (Brasil, 2002).

Ao lado dos projetos que propõem mudanças que podem agravar o quadro de excessos na comercialização e uso de agrotóxicos, tramita um nascido de proposição da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), voltado a reduzir o emprego daqueles produtos. O Projeto de Lei n. 6670/2016 institui a Política Nacional de Redução de Agrotóxicos – PNARA, apresentado pela Comissão de Legislação Participativa, propõe o implemento de ações destinadas a reduzir progressivamente o uso dos produtos na agricultura, na pecuária, no extrativismo e no manejo de recursos naturais, devendo ser ampliada a oferta de “[...] insumos de origens biológicas e

naturais, contribuindo para a promoção da saúde e sustentabilidade ambiental, com a produção de alimentos saudáveis.” (Brasil, 2016).

O projeto contempla a obrigação da realização de ações integradas por parte de órgãos públicos federais de saúde, agricultura, trabalho, indústria e comércio e meio ambiente, para promover a fiscalização da importação, da produção, da comercialização e do uso dos produtos agrotóxicos. Prevê, ainda, que essas ações poderão ser realizadas também no âmbito de estados e municípios, de acordo com o que seja feito no âmbito federal.

E no que se refere aos produtos industrializados ou embalados para comercialização, outro projeto de lei prevê a necessidade de inclusão nos rótulos da fixação de imagens que correspondam à realidade sobre prejuízos que podem ser causados à saúde humana pelos agrotóxicos. Diz o texto do projeto que devem ser incluídas “[...] imagens realistas, com montagens fotográficas, alertando o usuário quanto aos riscos de intoxicação, caracterizando os possíveis prejuízos e consequências à saúde do homem.” Além disso, dispõe que “Os textos, símbolos e imagens impressos nos rótulos serão claramente visíveis e facilmente legíveis em condições normais e por pessoas comuns.” (Brasil, 2015).

A discussão do tema no âmbito do Parlamento brasileiro encontra-se em momento crítico. As previsões são impensáveis, desde a possibilidade de que as mudanças se deem em curto prazo por edição de Medida Provisória, por parte do presidente da República, até a aprovação do projeto de lei que promove alterações capazes de abrir a porta para a legalização de produtos cuja toxicidade pode causar inúmeras doenças ao ser humano. Toda a cautela das áreas especializadas e da sociedade organizada parece agora ser pouco para acompanhar e promover ações que impeçam as mudanças de grave repercussão para a qualidade do ambiente e da vida humana no país.

CONCLUSÃO

Como se infere dos dados apresentados, o uso dos agrotóxicos no Brasil mantém-se em crescimento, de forma indiscriminada, longe da fiscalização dos organismos estatais encarregados dessa incumbência, permitindo que as práticas abusivas causem danos ao ambiente, aos animais e aos seres humanos. Os produtos atingem rios e córregos, levados pela pulverização aérea e pelas chuvas, contaminando a água que é consumida por muitas cidades no interior do país, especialmente nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, nas quais é alto o emprego de agrotóxicos.

A legislação ainda oferece possibilidades de autorização de produção e comércio de produtos com alto potencial tóxico, os quais, usados de forma indiscriminada também provocam doenças graves nas populações que vivem nas áreas produtivas ou próximo a elas, destacando-se vários tipos de câncer que atingem crianças e jovens, tendo-se chegado a casos como o da cidade de Lucas do Rio verde (MT), na qual concluiu-se que 100% das amostras de leite materno servido a bebês em fase de aleitamento estavam contaminadas com até dez tipos de substâncias químicas, grande parte delas com alto potencial de toxicidade.

Parte dos alimentos derivados da produção agropecuária que chegam in natura ao consumidor apresentam altos índices de contaminação, mas os danos ainda não são efetivamente conhecidos, devido à ausência de pesquisas mais frequentes, uma vez

que há bem poucos anos a Agência Nacional de Vigilância Sanitária analisa esses produtos e, mesmo assim, em número reduzido.

A pressão exercida pela indústria de produtos agrotóxicos, dominada por empresas de capital estrangeiro, e os setores nacionais de produção tem sido capaz de manter brechas na legislação e impedir avanços para aperfeiçoar o controle da produção, comercialização e uso daqueles químicos, suprimindo os que já enfrentam restrições ou são proibidos em vários países do mundo.

Resultado disso é a disposição do Governo Federal de editar Medida Provisória para permitir mudanças imediatas na legislação, uma vez que tramitam no Legislativo federal vários projetos de lei sobre o assunto, boa parte deles para abrir ainda mais possibilidades de facilitar o registro de novos produtos de alto potencial tóxico, hoje vedados pelo ordenamento. O que oferece maiores riscos a essa situação é o que prevê diversas mudanças na atual lei que regula a matéria (Lei 7.802/89), entre outras, pela adoção de nova nomenclatura para os agrotóxicos, denominando-os de “fitossanitários”, o que retira a evidência da toxicidade daqueles químicos, com graves repercussões, por abrir a possibilidade de serem inseridos na lista dos permitidos, produtos vedados pela legislação atual e capazes de provocar doenças em seres humanos.

Pode-se concluir, assim, que a falta de regulação específica e adequada para esta realidade implica riscos sérios a serem enfrentados e afeta a soberania alimentar do país, porque priva seu povo do controle dos meios de produção e da qualidade dos alimentos que consome. É necessário, portanto, ampliar o debate acerca dessas questões, em busca de maior clareza sobre a gravidade e a urgência de se estabelecer limites à comercialização e ao emprego de químicos nas lavouras, cuja produção chega contaminada à mesa dos consumidores, não sem antes provocar danos às populações de regiões produtivas e destruição de organismos importantes para o equilíbrio ambiental.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). *Dossiê brasco: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Organização de Fernando Ferreira Carneiro, Lia Giraldo da Silva Augusto, Raquel Maria Rigotto, Karen Friedrich e André Campos Búrigo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- BELIK, WALTER. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Saúde e Sociedade* v.12, n.1, p.12-20, jan-jun 2003.
- BRASIL. Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). *MP que libera agrotóxicos "vai piorar o que já é ruim", diz pesquisadora da Fiocruz*. Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz. 06.08.2017. Disponível em: <<http://www.cee.fiocruz.br/?q=node/624>> Acesso: 10.09.2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Indicadores de Desenvolvimento Sustentável - Brasil 2015*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursosnaturais/ids/default_2015.shtm> Acesso: 04.07.2017.
- BRASIL. Ministério da Agricultura e Pecuária e Abastecimento (MAPA). *Resumo de registros de agrotóxicos e afins*. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/insumos-agropecuarios/insumos-agricolas/agrotoxicos/informacoes-tecnicas>> Acesso: 02.09.2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Agrotóxicos na ótica do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://editora.saude.gov.br>> Acesso: 12.08.2017.
- BRASIL. Programa de Análise de Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos - PARA. ANVISA. Disponível em: <<http://portal.ANVISA.gov.br/programa-de-analise-de-registro-de-agrotoxicos-para>>. Acesso 11.07.2017.
- CARSON, RACHEL. *Primavera silenciosa*. São Paulo: Gaia Editora, 2010.
- EUROPEAN CHEMICAL AGENCY (ECHA). *Revisão da classificação do glifosato*. Disponível em: <https://echa.europa.eu/documents/10162/22431146/glyphosate_avaaz_reply_pt.pdf/a3ddf31a-dfeb-4bf0-915e-0218750910f1>. Acesso: 02.09.2017.
- CURVO, Hélen Rosane Meinke; Wanderlei Antônio, PIGNATI; PIGNATTI, Marta Gislene. Morbimortalidade por câncer infantojuvenil associada ao uso agrícola de agrotóxicos no Estado de Mato Grosso, Brasil. *Cadernos Saúde Coletiva*, 2013, Rio de Janeiro, 21 (1): 10-7
- CREVILARI, Vinicius. Medida Provisória abranda regras de uso de agrotóxicos. *Jornal da USP*. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/medida-provisoria-abranda-regras-de-uso-de-agrotoxicos/>> Acesso: 11.09.2017.
- INFORMATIVO CRQ III. *O dilema do uso de defensivos agrícolas*. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Química, III Região, 1997.
- INTERNATIONAL AGENCY FOR RESEARCH ON CANCER (IARC) *Monographs Volume 112: evaluation of five organophosphate insecticides and herbicides*. Disponível em: <<https://www.iarc.fr/en/media-centre/iarcnews/pdf/MonographVolume112.pdf>> Acesso em: 10.09.2017.
- LONDRES, Flávia. *Agrotóxicos no Brasil - um guia para ação em defesa da vida*. Rio de Janeiro: AS-PTA - Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011. Disponível em: <<http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2011/09/Agrotoxicos-no-Brasil-mobile.pdf>> Acesso: 15.07.2017.

- MARCHESAN, Enio et al. Resíduos de agrotóxicos na água de rios da Depressão Central do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. *Ciência Rural*, v.40, n.5, mai. 2010.
- MAZZEI, Umberto. *Diferencias entre seguridad y soberania alimentaria*. Territórios. Guatemala, Soberania alimentaria 2, p. 50-53, out.2007.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA AGRICULTURA E ALIMENTAÇÃO (FAO) *Relatório Mundial das Nações Unidas sobre Desenvolvimento dos Recursos Hídricos 2016*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244041por.pdf>> Acesso: 14.07.2017.
- PALMA, Danielly Cristina de Andrade. *Agrotóxicos em leite humano de mães residentes em Lucas do Rio Verde – MT*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Saúde Coletiva, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Cuiabá, 2011.
- PASCHOAL, Adilson D. *Pragas, praguicidas e a crise ambiental: problemas e soluções*. Rio de Janeiro: FGV, 1979
- PERES, Frederico; MOREIRA, Josino Costa; DUBOIS, Gaetan Serge. Agrotóxicos, saúde e ambiente: uma introdução ao tema. In: PERES, Frederico; MOREIRA, Josino Costa, (orgs). *É veneno ou é remédio?: agrotóxicos, saúde e ambiente* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003. p. 21-41. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso: 28.08.2017.
- PERES, Frederico; OLIVEIRA, Jefferson José; DELLA-ROSA, Henrique Vicente; LUCCA, Sérgio Roberto de. Desafios ao estudo da contaminação humana e ambiental por agrotóxicos. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10 (Sup): 27-37, 2005.
- PIGNATI, Wanderlei. *Impactos dos agrotóxicos nos alimentos, na saúde e ambiente*. I Seminário Nacional sobre o Papel do Médico Veterinário e Zootecnista na Área Ambiental. Núcleo de estudos ambientais e saúde do trabalhador – NEAST- UFMT. Disponível em: <http://portal.cfmv.gov.br/portal/uploads/Palestra_impactos%20dos%20agrot%C3%B3xicos%20nos%20alimentos,%20sa%C3%BAde%20e%20MA_Wanderlei%20Pignati.pdf>. Acesso: 10.09.2017.
- _____. OLIVEIRA, Noemi Pereira; SILVA, Ageo Mário Cândido da. Vigilância aos agrotóxicos: quantificação do uso e previsão de impactos na saúde- trabalho-ambiente para os municípios brasileiros. *Ciência e Saúde Coletiva*, 19(12):4669-4678, 2014.
- ROSSET, Peter. Alternativa à política fundiária de mercado: Reforma Agrária e Soberania Alimentar. In: *Capturando a terra*. SAUER, Sérgio; PEREIRA, João Mendes (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2006, p- 315-342.
- SOARES, Wagner Lopes; PORTO, Marcelo Firpo. Atividade agrícola e externalidade ambiental: uma análise a partir do uso de agrotóxicos no cerrado brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12(1):131-143, 2007.
- _____. Wagner Lopes. *Uso dos agrotóxicos e seus impactos à saúde e ao ambiente: uma avaliação integrada entre a economia, a saúde pública, a ecologia e a agricultura*. Tese (Doutorado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Rio de Janeiro, 2010.
- VIERO, Cibelle Mello; CAMPONOGARA, Silviamar; CEZAR-VAZ; COSTA, Marta Regina; BECK, Carmem Lúcia Colomé. Sociedade de risco: o uso dos agrotóxicos e implicações na saúde do trabalhador rural. *Escola Anna Nery*, Jan-Mar 2016;20(1):99- 105.
- WEISSHEIMER, Marco. *MP Federal pede que glifosato seja banido do Brasil*. Abr.2015. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br>> . Acesso: 02.09.2017

ANIMAIS COMO SUJEITOS DE DIREITO: UMA TRANSFORMAÇÃO FUNDAMENTAL À OBTENÇÃO DA DIGNIDADE

LUIZA ALVES CHAVES¹

RESUMO

O presente trabalho visa entender como os indivíduos não humanos estão colocados no cenário jurídico brasileiro e qual a repercussão desse enquadramento na perspectiva de alcance de seus direitos fundamentais. Para tanto, buscou-se entender as principais correntes vinculadas ao direito dos animais e identificar os pontos do ordenamento jurídico brasileiro que tratam do tema a partir da perspectiva abolicionista animal, detalhando os aspectos mais relevantes da bioética. Para realizar a presente pesquisa adotamos a seguinte metodologia, primeiramente, buscou-se pesquisar notícias, coletar dados e fontes legislativas. Em seguida buscamos analisar a bibliografia sobre o tema, refletindo sobre as informações coletadas.

Palavras-chave: Direito dos Animais; Dignidade Animal; Antropocentrismo

2. INTRODUÇÃO

Muito embora se tenha observado uma progressão na questão do respeito aos animais aos longos dos últimos anos, ainda hoje a forma de pensar em relações aos indivíduos não-humanos abre espaço para uma discussão acerca da sociedade humana como antropocêntrica e especista.

Essa percepção se faz presente diretamente na classificação dada no ordenamento jurídico dos animais como objetos de direito, sendo assim ficam eles a mercê dos interesses humanos até na hora da sua proteção legal.

Buscou-se nesse trabalho fazer um levantamento acerca do conceito de sujeito de direito e demonstrar como os animais podem ser incluídos nessa categoria jurídica, sendo essa transformação fundamental para que estes seres possam gozar plenamente de uma vida digna.

Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca do tema, buscando entender as principais vertentes do direito animal, tendo sido entendido que a mais adequada a construção jurídica da solução proposta a corrente abolicionista, assim sendo foi feita uma análise de artigos científicos e na legislação temática, que culminou na reflexão abaixo exposta.

3. OS SUJEITOS DE DIREITO

Afim de que se possa compreender a importância da colocação dos animais não-humanos na posição de sujeitos de direito, analisar-se-á a essência desse conceito, apresentando no que ele consiste.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense. Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense. Email: luizachavesjgd@gmail.com.

De acordo com os conceitos trabalhados pelo direito, as pessoas são os titulares de poder de ação nas relações jurídicas, desse modo consistem em sujeitos destas relações. Entende-se que no direito subjetivo, tem-se uma relação jurídica estabelecida entre um sujeito ativo, titular de do direito, e um sujeito passivo, ou vários sujeitos passivos, gerando uma prerrogativa para o primeiro em face destes.²

Ou seja, a concepção ou não de um indivíduo como sujeito de direito implica diretamente na capacidade que este tem de adquirir direitos. O entendimento geral da doutrina civilista é de que os animais não são sujeitos de direito, seguindo esse entendimento mesmo quando eles são protegidos contra atos de crueldade, eles estão sendo objetos e o homem que de fato tem seu direito tutelado.

Nas palavras de Monteiro, no que tange a legislação protetiva animal:

Nem por isso, entretanto, se tornam sujeitos de direitos. Como dizem Ruggiero-Maroi, os animais são tomados de consideração apenas para fins sociais, pela necessidade de se elevar o sentimento humano, evitando-se o espetáculo degradante de perversa brutalidade. Nem se pode dizer igualmente que os animais tenham semidireitos ou sejam semipessoas, como quer Paul Janet.³

Estão evidentes os traços antropocêntricos que marcam esta teoria civilista e, muito embora essa ideia represente o senso comum dos juristas, resta patente que ela não condiz com a realidade.

Atendo-se as palavras de Oliveira:

Vejamos. Se uma pessoa (humana) envenena o cão de outra, quem é a vítima? O cachorro, como se poderia supor, já que foi ele quem perdeu a vida? Não. Ele não tem direito à (própria) vida. A vítima é o dono, porque ele tem direito sobre a (vida da) coisa, sua propriedade. Se traficantes ilegais de aves silvestres aprisionam, matam, mutilam, inúmeros pássaros, em um comércio que movimenta milhões, quem são as vítimas? Não são as aves, vez que não possuem direito à liberdade, à integridade física e à vida. É a sociedade (humana), o Estado. Não é direito individual (de cada um destes seres), é direito (humano) difuso.⁴

Ainda no que tange aos sujeitos de direito e suas relações jurídicas é fundamental também se esclarecer que nem todos os sujeitos de direito são pessoas, entendimento esse já há muito tempo pacificado e inclusive veiculado no sistema legislativo nacional.

De acordo com Coelho:

Sujeito de direito é o centro de imputações de direitos e obrigações referido em normas jurídicas com a finalidade de orientar a superação de conflitos de interesse que envolvem, direta ou indiretamente, homens e mulheres. Nem todo sujeito de direito é pessoa e nem todas as pessoas, para o direito, são seres humanos.⁵

Desse modo, mesmo que toda pessoa natural seja sujeito de direito, nem todo sujeito de direito é pessoa. Coelho utiliza dois critérios para classificação dos sujeitos de direito:

2 GONÇALVES, Carlos Roberto. Direito Civil Brasileiro, volume 1: Parte Geral. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 97

3 MONTEIRO, Washington de Barros. apud. GONÇALVES. op. cit. p. 98.

4 OLIVEIRA, Fábio Côrrea Souza de. Direitos humanos e direitos não-humanos. Direito Público e Evolução Social, 3ª Série. Organizado por: Nilton César Flores e Renata Braga Klevenhusen. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p.66. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4024361/livro%20eletronico%20-%20direito%20publico%20e%20evolu%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf>> Acesso em: 17 de novembro de 2013.

5 COELHO, Fábio Ulhoa. apud. RODRIGUES, Danielle Tetü. op. cit. p. 185.

“o primeiro divide-os em personificados e despersonificados, pois os sujeitos podem ser pessoas ou não. O segundo distingue entre os sujeitos humanos e não- humanos.”⁶

Ainda utilizando as palavras do supracitado jurista:

(...) mesmo os sujeitos de direito despersonalizados são titulares de direitos e deveres. O atributo da personalização não é condição para possuir direitos ou ser obrigado a qualquer prestação. Recupere-se o conceito de sujeito de direito – centro de imputação de direitos e obrigações referidos pelas normas jurídicas. Todos os sujeitos nele se enquadram, de modo que também os despersonificados são aptos a titularizar direitos e deveres.⁷

Já, em relação ao conceito de pessoa cabe a menção de que, no ordenamento jurídico brasileiro, há dois tipos de pessoas: naturais e jurídicas. Aquelas, também chamadas de pessoas físicas, são os seres humanos. Já as jurídicas são entes formados pelo agrupamento de homens para determinados fins, como é o caso das associações, sociedades e fundações, por exemplo.

Neste diapasão, no que tange as pessoas jurídicas, Rodrigues salienta: “A personalização desses grupos é a construção metodológica designada a possibilitar e favorecer as atividades individuais ou coletivas”⁸.

Seguindo esse entendimento, a noção de sujeito de direito trazida pela teoria moderna abre espaço para o desmoronamento das categorias clássicas, tendo a própria dogmática jurídica admitindo a construção de personalidades jurídicas artificiais.

Há que se ressaltar nesse ponto que ser sujeito de direito não indica que as pessoas sejam dotadas de capacidade jurídica. Em determinados casos, há que se evocar outros institutos jurídicos, para que funcionem como ferramentas onde serão expressados os direitos e obrigações desse titular. Nesse sentido, o legislador brasileiro optou pela representação, para sanar essa incapacidade em juízo ou perante terceiros.

Essa opção é veiculada no art. 120 do Código Civil, leia-se:

Art. 120. Os requisitos e os efeitos da representação legal são os estabelecidos nas normas respectivas; os da representação voluntária são os da Parte Especial deste Código.⁹

A representação, nas palavras de Gonçalves:

(...) tem o significado, pois, de atuação jurídica em nome de outrem. Constitui verdadeira legitimação para agir por conta de outrem, que nasce da lei ou do contrato. A representação legal é exercida sempre no interesse do representado, enquanto a convencional pode realiza-se no interesse do próprio representante, como sucede, por exemplo, na procuração em causa própria.

Portanto, mesmo que determinadas pessoas físicas sejam vistas como incapazes, isso não tira delas a titularidade de direitos. O mesmo entendimento pode ser estendido aos animais, que embora sejam incapazes, devem ser considerados como sujeitos de

6 LOURENÇO. op. cit. p. 499.

7 COELHO. apud. LOURENÇO. op. cit. p. 499-500.

8 RODRIGUES. op. cit. p. 186.

9 BRASIL. Lei 10.406/02, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil.

direito, haja vista que podem ser representados e ter seus direitos defendidos pelos órgãos competentes.

Vale aqui ressaltar o enfoque trazido por Dias:

O animal como sujeito de direitos já é concebido por grande parte de doutrinadores jurídicos de todo o mundo. Um os argumentos mais comuns para a defesa desta concepção é o de que, assim como as pessoas jurídicas ou morais possuem direitos de personalidade reconhecidos desde o momento em que registram seus atos constitutivos em órgão competente, e podem comparecer em Juízo para pleitear esses direitos, também os animais tornam-se sujeitos de direitos subjetivos por força das leis que os protegem. Embora não tenham capacidade de comparecer em Juízo para pleiteá-los, o Poder Público e a coletividade receberam a incumbência constitucional de sua proteção.¹⁰

Ademais, é imprescindível mencionar que o conceito de pessoa: “é uma obra de personificação que exclusivamente a ordem jurídica pode perpetrar. Tanto as pessoas jurídicas quanto as pessoas naturais são construções do Direito.”¹¹ Neste sentido, “ser sujeito e direito ou pessoa é ser um ‘ser’ ou ‘ente’ considerado fim dele próprio pelo ordenamento jurídico”¹².

Em contexto correlato, Wilson Madeira Filho explora a própria literalidade da classificação dos animais enquanto coisas, reclamando por um “direito das coisas”:

Examinemos bem esse termo: “Direito das Coisas”. No que concerne aos preceitos normativos, esse diz respeito a uma subdivisão do Direito Civil em seu aspecto patrimonial; trata-se do direito da pessoa frente às coisas, entendidas essas como bens. Todavia, se fôssemos interpretar a o pé da letra o termo, as coisas se veriam como sujeitos de direitos, no sentido de que, afinal, os “Direitos...” são “das coisas”. Estaríamos, então, próximos à idéia do chamado Direito Natural, onde um cachorro, uma lombriga ou um homem teriam todos, indiferentemente, direito à vida; onde o direito sobrepassa, inalienável e soberano, sobre tudo e todos.¹³

Após finalizar essas considerações básicas acerca dos sujeitos de direito e do instituto da representação, cabe demonstrar quais são os ditames legais que abrem portas ao início de uma transformação em seu *status quo*.

4. Aberturas legais à visão dos animais como sujeitos de direito

Como já mencionado, os animais ainda não são reconhecidos como sujeitos de direito no ordenamento jurídico pátrio, o que se tem é uma construção jurídica diferenciada que os torna (não em sua totalidade, como explicado anteriormente, devido as diversas classificações que são enquadrados cada grupo de espécies na legislação) bens difusos, tendo de certa forma a si garantidos também direitos difusos.

Nas palavras de Ackel: “já se pode afirmar que a norma atribui aos animais uma espécie de personificação, que os torna sujeitos de direitos os quais podem gozar e obter a tutela jurisdicional em caso de violação”¹⁴.

10 DIAS, Edna. apud. RODRIGUES. op. cit. 187

11 RODRIGUES. op. cit. 188

12 Idem. p. 189

13 MADEIRA FILHO, Wilson. Do direito das coisas. In: Revista Consulex, ano III, Volume I, n. 27. Brasília: Consulex, 31 de março de 1999, p. 31.

14 ACKEL FILHO, Diomar. apud. RODRIGUES. op. cit. p. 124.

Essa posição legal vanguardista foi dada pelo §3º do art. 2º do Decreto 24.645, de 1934.

Art. 2º Aquele que, em lugar público ou privado, aplicar ou fizer aplicar maus tratos aos animais, incorrerá em multa de 20\$000 a 500\$000 e na pena de prisão celular de 2 a 15 dias, quer o delinquentes seja ou não o respectivo proprietário, sem prejuízo da ação civil que possa caber.

(...)

§ 3º Os animais serão assistidos em juízo pelos representantes do Ministério Público, seus substitutos legais e pelos membros das sociedades protetoras de animais.¹⁵

Como se pode constatar após a leitura do referido parágrafo, é estabelecido que o Ministério Público deve agir como representante dos animais na custódia de seus interesses. Com isso, nas palavras de Rodrigues:

Ao considerar que o Ministério Público possui legitimidade para substituir as partes para as quais atua em nome próprio, na qualidade de autor ou réu, de pessoas físicas ou jurídicas a quem são atribuídas personalizações, o legislador, mediante o Decreto 24.645, não só conferiu nova função relevantíssima ao Ministério Público, mas também reconheceu que os Animais não são meramente “coisas” como se abstrai do Código Civil.¹⁶

Ocorre que o sistema jurídico é representativo da sociedade, sendo assim, muito embora sejam criados no ordenamento mecanismos que começam a viabilizar a mudança do papel dos animais não-humanos na sociedade, essa transformação só irá ocorrer mediante uma percepção de uma nova perspectiva axiológica pelos próprios seres humanos.

Ou seja, a maior barreira enfrentada para que seja realizada essa reinterpretação da natureza jurídica dos animais é a própria concepção antropológica acerca do papel dos indivíduos não-humanos. Para melhor compreensão desse posicionamento passar-se-á a demonstrar as principais razões apontadas pela doutrina e pela sociedade em geral para desconSIDERAÇÕES os animais como detentores de direitos. Buscar-se-á, com isso, identificar onde estão as incoerências nessas argumentações.

5. Argumentos contrários à elevação dos animais a categoria de sujeitos de direito

Oliveira apresenta uma série de argumentos que costumam ser utilizados pelos juristas para distanciar os animais do rol dos detentores de direitos¹⁷. O primeiro argumento trabalhado é o que consiste em que para que um determinado ser seja sujeito de direito ele também deverá ter capacidade para possuir dever. Sendo os animais incapazes de se sujeitarem a deveres, também serão de ter direitos.

Não é preciso divagar muito na seara jurídica para se contrapor esse argumento, visto que nem mesmo para os seres humanos essa relação direitos e deveres é tão direta. Um bebê, uma pessoa incapaz, ou em coma, por exemplo, não tem quaisquer deveres, contudo goza de uma infinidade de direitos.

Nas próprias palavras de Oliveira: “O fato de animais não terem compreensão ou consciência de deveres, conforme normalmente se diz, não obsta que sejam titulares

15 BRASIL. Decreto 24.645, de 10 de julho de 1934. Estabelece medidas de proteção aos animais. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 10 de julho de 1934. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=39567>> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7889.htm> Acesso em: 5 jul.2013.

16 RODRIGUES. op. cit. p. 125.

17 OLIVEIRA. Direitos humanos e direitos não-humanos. op. cit. p.72.

de direitos. Como se costuma assinalar, não serem agentes morais não implica que não sejam pacientes morais”¹⁸.

Ainda sobre esse ponto, cabe ressaltar que não há comprovação pacífica de que os animais não têm qualquer consciência de dever. Pelo contrário, existem inúmeros indícios de que diversas espécies possuem um alto grau de compreensão de obrigação tanto no que tange a sua própria espécie quanto no que diz respeito às demais (como é o caso, por exemplo, dos cachorros que protegem seus donos e são até mesmo treinados para guiar pessoas com deficiência visual).¹⁹

O segundo argumento, também elencado pelos opositores aos direitos animais, é que só tem direitos aqueles que podem reivindicá-los. Existem aqui dois aspectos que precisam ser apontados. O primeiro concerne à capacidade moral de requerer seus direitos, ou seja, ao se deparar com uma situação em que precisa se manifestar para reclamar um direito o animal poderá ou não o fazer? Não resta dúvida que ele poderá e normalmente o faz.

Quando um animal está sendo maltratado ele se defende, ao sentir sede ou fome ele emite sons e consegue explicitar que algo está errado na situação, embora não tenha meios de se comunicar expressamente pela fala.

No que diz respeito à capacidade jurídica, por óbvio o animal não tem capacidade de requerer judicialmente seus direitos, bem como não o faz as pessoas humanas relativa ou completamente incapazes.

O terceiro argumento é que a titularidade de direitos depende da racionalidade, sendo que os animais irracionais ficam a margem dessa classificação. Sobre esse ponto também há, segundo Oliveira, que se considerar dois argumentos: o primeiro deles, é que o conceito de racionalidade é muito difuso, sendo os próprios homens, serem teoricamente racionais, capazes de cometer atos atrozes. Ademais, existem diversos tipos de racionalidade, muitas delas dentre as quais os animais podem ser incluídos. A racionalidade emocional é um exemplo delas, é fácil perceber que um animal apresenta reações emocionais que se encaixam racionalmente na situação em que estão vivenciando.

Além disso, é certo mencionar que existem diversos seres humanos que, por algum tipo de deficiência ou até mesmo pela sua pouca idade, tem sua racionalidade total ou parcialmente afetada e nem por isso são desconsiderados como sujeitos de direito, pelo contrário, esses indivíduos gozam de ainda mais subterfúgios para preservação de integridade.

O quarto argumento trabalhado é a questão da comunicação. Para alguns há o entendimento de que os animais não são detentores de direitos, pois eles não têm uma linguagem, não falam.

Resta patente que muitas espécies de animais possuem um desenvolvido sistema de comunicação e linguagem, inclusive alguns deles compreendidos pelos seres humanos (não são raros os casos de pessoas que tem convivem com animais se disserem

18 OLIVEIRA. Direitos humanos e direitos não-humanos. op. cit. p.73 19

19 Idem. loc. cit.

compreendidas por eles e serem capazes de perceber suas emoções e necessidades através de um meio próprio de comunicação).

O quinto argumento trazido é que os animais não são sujeitos de direito por não serem autoconscientes de suas vidas, de sua própria individualidade. Nesse ponto, para elucidar mais fielmente a questão cabe trazer expressamente a citação de Oliveira: "Ora, não saber de antemão que se vai morrer não implica que não se tenha direito à vida. Ao risco da morte é normal se agarrar a vida. Vale para o animal humano e não-humano, o que significa que ambos prezam as suas vidas, não querem perdê-la"²⁰.

Como sexto argumento, os opositores mencionam o fato de que se os animais possuíssem direitos seria impossibilitado ao homem mata-los, mesmo quando se tratasse de um animal transmissor de doenças, venenoso ou de alguma forma perigoso.

Esse argumento também encontra falhas, tendo em vista que ao ser permitido a um homem matar ou agredir outro humano em casos de legítima defesa o mesmo se faria em relação aos animais. E, nos casos onde a doença ou infortúnio advindo do animal não seja letal, cabe ainda se avaliar a liberdade humana em contraposição ao direito do animal, sendo importante ressaltar que isso não pode se tornar um salvo conduto para justificar qualquer atitude.

De acordo com Oliveira, mesmo que esses pontos não sejam irrelevantes para à ética animal, existem inúmeras outras situações menos extravagantes e polêmicas, que devem ser enfrentadas anteriormente, como é o caso da caça esportiva, do vestuário de pele, da experimentação científica usando animais e do consumo da carne.

Ainda nesse ponto cabe mencionar que tanto no que tange a legítima defesa quanto ao estado de necessidade, mesmo havendo a legitimidade de outrem tirar a vida de alguém ainda assim isso não significa que este não tem direito a vida.

Outro ponto que também é comumente suscitado quando se vem contrapor a defesa dos direitos dos animais é a questão de que ao defender os animais também se abre precedente para defesa de que os demais seres vivos sejam intitulados como sujeitos de direito.

Logo, ao defender os direitos dos animais indica-se que o próximo passo é defender o direito das plantas. Como já mencionado anteriormente, a Ecologia Profunda visa defender os direitos de todos os seres e ecossistemas, para tanto busca a preservação de um meio equilibrado onde sejam mantidas as condições necessárias e que sejam feitas artificialmente as menores mudanças possíveis.

Contudo, mesmo que os interesses de toda teia terrestre sejam defendidos é também óbvio que cada ser deve ter seus direitos defendidos de acordo com sua natureza, defender os interesses de todos não significar equipará-los, mas sim identificar o que faz sentido ser garantido para cada um de acordo com sua espécie.

Por último, outro ponto que costuma também ser levantado é a questão dos animais não serem capazes de compreender/usufruir de alguns direitos salvaguardados aos seres humanos, como o direito a educação, direito eleitoral e direito a sindicalização.

20 OLIVEIRA. Direitos humanos e direitos não-humanos. op. cit. p. 79.

Resta evidente que os animais não serão titulares desses direitos, mas sim de garantias que se enquadrem a sua condição natural, de acordo com o que condiz com as características de sua espécie.

Nas palavras de Oliveira, corroboradas com o entendimento de Norberto Bobbio:

Os dois direitos fundamentais que seriam absolutos, segundo Norberto Bobbio, os animais não-humanos possuem: direito a não ser torturado e direito a não ser escravizado. E outros para além daqueles já citados, como o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, direito à vida sexual/reprodução, direito à saúde.²¹

Ou seja, pelas palavras de Bobbio pode-se verificar que a eles deverão ser resguardados os direitos que lhe cabem, em conformidade com suas necessidades específicas, para que possam usufruir de suas vidas com plenitude e dignidade.

6. A dignidade e os direitos fundamentais

Conforme se verificou ao longo desse estudo, a legislação construída acerca dos direitos dos animais no Brasil ainda é bastante incipiente, além disso, seus traços são fortemente marcados por uma visão bem-estarista animal.

Esse fato faz com que haja necessidade de se clamar por direitos fora da legislação, para que assim sejam atendidos os interesses dos indivíduos não-humanos²². Busca-se, portanto, com apoio nas construções doutrinárias e filosóficas demonstrar a legitimidade de tais interesses.

Objetivando elucidar as razões que tornam os animais indivíduos plenamente dotados de direitos fundamentais, far-se-á uma breve compilação constitucional acerca dos direitos fundamentais, focando o estudo no princípio da dignidade da pessoa humana, tendo em vista que este é o basilar de todos os direitos.

Nas palavras de Luis Roberto Barroso:

Como um valor fundamental que é também um princípio constitucional, a dignidade humana funciona tanto como justificação moral quanto como fundamento jurídico-normativo dos direitos fundamentais.

(...)

A dignidade humana é parte do núcleo essencial dos direitos fundamentais, como a igualdade, a liberdade ou o direito ao voto (o qual, a propósito não está expresso no texto na Constituição dos Estados Unidos). Sendo assim, ela vai necessariamente informar a interpretação de tais direitos constitucionais, ajudando a definir o seu sentido nos casos concretos.²³

O conceito de dignidade possui seu núcleo vinculado à ideia de respeito aos seres que dela são dotados. Um indivíduo que merece dignidade deve ter seus direitos fundamentais, sua vida e sua liberdade resguardadas. Sem essa concepção é enfraquecida a ideia de preservação de direitos.

21 Idem. p. 87.

22 OLIVEIRA. Direitos humanos e direitos não-humanos. op. cit. p. 108.

23 BARROSO, Luís Roberto. A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Tradução: Humberto Laport de Mello. 2. Reimpr. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

Corroborando essa visão Ingo Sarlet conceitua a dignidade da pessoa humana como:

(...) a qualidade intrínseca reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do estado e da comunidade, implicando, nesse sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos, mediante o devido respeito aos demais seres que integram a rede da vida.²⁴

Ambos os autores admitem a existência de dignidade para além da vida humana, embora compactuem do entendimento que há uma diferença entre os conceitos de dignidade da vida humana e das demais formas de vida.

Segundo Sarlet:

[s]e com isso se está a admitir uma dignidade da vida para além da humana, tal reconhecimento não necessariamente conflita (...) com a noção de dignidade própria e diferenciada – não necessariamente superior e muito menos excludente de outras dignidades – da pessoa humana, que, à evidência, somente e necessariamente é da pessoa humana.²⁵

Já, nas palavras de Barroso: “[h]á uma percepção crescente (...) de que a posição especial da humanidade não autoriza arrogância e in- diferença frente à natureza em geral, incluindo os animais não- racionais, que têm seu próprio tipo de dignidade”²⁶.

Essa necessidade de diferenciação que ambos os autores vêm nas espécies de dignidade se baseia na percepção que ambos têm de que a dignidade está intimamente vinculada a autonomia da vontade, o que para Sarlet decorre da racionalidade e para Barroso da inteligência, sensibilidade e capacidade de se comunicar²⁷.

Essa concepção acaba sendo frágil, tendo em vista que ela alcança somente os seres humanos de maneira global, tendo em vista a existência de muitos homens que tem sua capacidade de racionalidade, inteligência e comunicação afetadas devido a inúmeras doenças e condições neuropsicológicas.

Nesse mesmo sentido, existem muitos animais que possuem capacidade de raciocínio, inteligência e comunicação superior a alguns seres humanos deficientes, bem como a bebês recém-nascidos, sendo assim seriam eles passíveis de adequação no conceito de dignidade humana.

Percebe-se, portanto, que de fato a única justificativa para não enquadrar os animais como detentores de dignidade da mesma forma que os humanos é o especismo. A visão de que os homens possuem um status superior simplesmente por serem *homo sapiens*. E, como já se defendeu ao longo de todo esse trabalho, esse argumento representativo do preconceito não justifica a subjugação animal.

24 SARLET apud FREIRE, Pedro Henrique de Souza Gomes. Dignidade Humana e Dignidade Animal. Revista Brasileira de Direito dos Animais. Ano 7 (2012). Volume 11. p. 61. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/RBDA/article/viewFile/8416/6030>> Acesso em: 17 de novembro de 2013.

25 SARLET apud FREIRE op. cit. p. 65.

26 BARROSO apud FREIRE loc. cit.

27 FREIRE. loc. cit.

Nas palavras de Oliveira:

O fato de não pertencerem à espécie humana em nada prejudica as suas condições de sujeitos de direitos. Seres vivos que são, possuem direito à (própria) vida; sendo corpóreos, têm direito à integridade física. Possuem direito à liberdade, a não serem incomodados, a não serem violentados. Têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, a uma vida gregária se for da sua natureza. Enfim, para não alongar as ilustrações, têm direito a procurar a boa vida consonante a sua especificidade.²⁸

Para resolver esse impasse doutrinário acerca das diferentes formas de dignidade e das proposições que as baseiam evocar-se-á o conceito do valor inerente trazido por Tom Regan.

De acordo com o filósofo, cada indivíduo tem um valor próprio que independe de suas qualidades, características ou méritos, esse valor é por ele chamado de valor inerente e nele devem se basear a origem de todos os direitos. Essa definição vai além da utilidade de cada indivíduo fazendo ter direitos simplesmente por ser, existir.

Como Freire menciona:

De início, Regan concentra sua argumentação tendo em mente apenas os agentes morais, no entanto, o filósofo assevera que restringir o valor inerente apenas aos agentes morais seria arbitrário. Alguns dos danos causados a pacientes morais são do mesmo tipo que os danos causados a agentes morais, não se pode dizer que agentes e pacientes morais nunca podem sofrer danos de formas relevantemente similares. Portanto, proteger somente os primeiros de danos que podem suceder aos dois é tratar casos iguais de maneira diversa.²⁹

Para Regan³⁰ definir se um indivíduo possui valor inerente ele usa como critério o fato de serem ou não sujeitos-de-uma-vida, sendo esse: “aquele ser que está no mundo, que é consciente do mundo, para quem o que lhe acontece é importante para ele, independentemente da consideração de outros indivíduos”.³¹

Desse modo, fica claro que a visão de Regan busca fazer uma aproximação entre os animais e os seres humanos, demonstrando que esses por serem dotados de vida e terem um complexo sistema emocional e social não podem ser excluídos do rol de detentores de direitos fundamentais.

Aos animais devem ser garantidos os direitos a vida, à liberdade e a dignidade, bem como a saúde e a um meio ambiente equilibrado. Os direitos a eles estendidos só devem cessar no limite de suas características individuais, não cabendo, por óbvio, oferecer-lhes direito à voto ou à educação, mas sendo indispensável que se preserve as condições para que eles possam viver com dignidade de acordo com suas especificidades.

Ao falar em direitos dos animais é indispensável se ter em mente o conceito de igualdade, onde se percebe que tratar de maneira igual é oferecer a cada um o que lhe é necessário de acordo com suas próprias necessidades, tratando os iguais como iguais e os desiguais como desiguais, mas mantendo o respeito por todas as formas de vida.

28 OLIVEIRA. Direitos humanos e direitos não-humanos. op. cit. p. 108.

29 FREIRE. op. cit. p. 72.

30 REGAN apud FREIRE. op. cit. p. 72.

31 Idem loc. cit.

O ponto nodal está fielmente expresso nos dizeres de Regan:

O respeito é o tema principal, porque tratar um ao outro com respeito é exatamente tratar um ao outro de modo a respeitar os nossos direitos. Nosso direito mais fundamental, então, o direito que unifica todos os nossos outros direitos, é o nosso direito de sermos tratados com respeito.³²

Existe, pois, diversas formas de se entender, tratar e relacionar com os animais. Cada ser, seja humano ou não, preserva suas próprias características e vivencia experiências únicas. Porém, é imprescindível se valorar todos os indivíduos, dando a todos o respeito que lhes é merecido.

7. CONCLUSÃO

O campo do Direito dos Animais vem aos poucos ganhando maior repercussão dentro da seara jurídica, são vistos mais debates acerca do tema e percebe-se uma expressiva melhoria no que concerne ao conteúdo das discussões trabalhadas.

Contudo, resta demonstrado que o tema está bem aquém de receber a valorização que merece. Isso se dá basicamente pela dificuldade que se encontra na própria sociedade de se reinterpretar as relações interespécies, desenvolvendo uma convivência mais harmônica, equilibrada e menos exploratória.

A ruptura com o pensamento tradicional de que os animais, bem como os demais componentes da Terra, foram aqui colocados para servir ao homem é imprescindível, contudo ela perpassa por uma reconfiguração de hábitos já há milênios enraizados.

Os animais acabam sendo ainda mais torturados, maltratados e negligenciados pelo simples fato de serem visto todos os dias como produtos e subprodutos de uma indústria que movimenta grande parte da riqueza do país. Agrega-se a essa visão os padrões de consumo desenfreados cada vez mais valorizados pela sociedade e acaba-se dramatizando a situação, posto que além de vidas serem descartadas como meros objetos de lucro, o desperdício acaba sendo enorme.

Como restou demonstrado, os animais têm faculdade de usufruírem de direitos fundamentais e principalmente de terem todos os seus direitos preservados pelo homem, gerando neles a obrigação de não agir em desconformidades com esses.

Conclui-se, também, após toda pesquisa e desenvolvimento do trabalho, que apesar de haver ainda um longo caminho a ser percorrido já começa a se perceber uma mudança na sociedade no que tange ao papel que eles veem desempenhar os animais.

³² REGAN apud RODRIGUES op. cit. p. 206

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Paulo de Bessa. *Dano Ambiental: uma abordagem conceitual*. 1ª edição (2ª triagem). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

BARROSO, Luís Roberto. *A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial*. Tradução: Humberto Laport de Mello. 2. Reimpr. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 30 set. 2017.

BRASIL. *Lei 10.406/02, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 de janeiro de 2002 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm> Acesso em: 30 set. 2017.

DIEGUES, Antonio Carlos. **ARRUDA**, Rinaldo Sérgio Vieira. **SILVA**, Viviane Capezzuto Ferreira da. **FIGOLS**, Francisca Aida Barboza, **ANDRADE**, Danielle. *Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil*. São Paulo: NUPAUB – USP, 2000. p.5. Disponível em: <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/750/2/Biodiversidade%20e%20comunidades%20tr%20adicionais%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito Civil Brasileiro, volume 1: Parte Geral*. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 2010.

LEVAI, Laerte Fernando. *Direito dos Animais: O Direito Deles e o Nosso Direito sobre Eles*. 2ª Edição. Campos dos Jordão: Editora Mantiqueira, 2004 .

LOURENÇO, Daniel Braga. *Direito dos Animais Fundamentação e Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 2008.

MADEIRA FILHO, Wilson. Do direito das coisas. In: *Revista Consulex*, ano III, Volume I, n. 27. Brasília: Consulex, 31 de março de 1999, p. 31.

OLIVEIRA, Fábio Corrêa Souza de. Direito da Natureza e Direito dos Animais: um enquadramento. *Revista do Instituto de Direito Brasileiro*, Ano 2 (2013), nº 10. **OLIVEIRA**. Fábio Côrrea Souza de. Direitos humanos e direitos não-humanos. In: *Direito Público e Evolução Social*, 3ª Série. Organizado por: Nilton César Flores e Renata Braga Klevenhusen. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p.66. Disponível em: < <http://portal.estacio.br/media/4024361/livro%20eletronico%20-%20direito%20publico%20e%20evolu%20C3%A7%20C3%A3o%20social.pdf>> Acesso em: 30 set. 2017.

REGAN, Tom. *Jaulas Vazia: encarando o desafio dos direitos animais*. Tradução: Regina Rheda, revisão técnica: Rita Paixão e Sônia Felipe. Porto Alegre, RS: Lugano, 2006.

RODRIGUES, Danielle Tetü. *O Direito & os Animais: Uma Abordagem Ética, Filosófica e Normativa*. 2ª Edição. Curitiba: Juruá, 2008

RODRIGUES, Diogo Luiz Cordeiro. Legitimação dos Direitos dos Animais. In: *Revista Eletrônica do Ministério Público Federal*. 2010. Disponível em: <http://www.prrj.mpf.mp.br/custoslegis/revista_2010/2010/aprovados/2010a_Dir_Pub_Diogo.pdf> Acesso em: 29 set. 2017.

SINGER, Peter. *Libertação Animal*. Tradução Marly Winclker, revisão técnica: Rita Paixão. Edição Revisada. Porto Alegre, São Paulo: Lugano, 2004.

AS DEMANDAS POR NOVAS USOS DA MACONHA NO BRASIL E A QUESTÃO DO CULTIVO

Ana Maria Motta Ribeiro

Professora da Universidade Federal Fluminense
anamribeiro@outlook.com

Bernardo São Clemente

Professor da SEEDUC-RJ
Estudante de doutorado do PPGSD-UFF
bernardosaoclemente@yahoo.com.br

Palavras-chave: cultivo, maconha, proibicionismo

Introdução

Este trabalho procura refletir sobre o processo da luta por direitos que envolvem o cultivo e uso da cannabis e a produção já existente no Brasil, destinada a fins comerciais principalmente, mas também exercida por outras motivações. Em especial, o texto procura melhor compreender a coexistência de movimentos e organizações à favor do uso medicinal da cannabis e a luta de famílias por legitimidade para cultivar variedades específicas da planta sem sofrerem a repressão estatal, e o plantio de certa forma tradicional existente na região Nordeste, que em algumas partes se reestruturou para o abastecimento de centros urbanos e turísticos da região e além, modificando as relações sociais existentes por onde perpassa o interesse comercial na exploração da planta.

São movimentos e marchas localizadas marcadamente nos grandes centros urbanos e cidades médias brasileiras que demandam uma nova relação e reconhecimento da diversidade de usos das substâncias psicoativas, principalmente a maconha, e que estão em crescente evidencia há uns dez anos mais ou menos, mesmo ocorrido desorganizadas manifestações de mesmo cunho décadas anteriores, talvez demonstrando um comportamento cíclico alternando períodos um pouco mais silenciosos de reorganização com outros mais questionadores e de efervescência cultural, e que demonstram importante influência com o passar do tempo e os trabalhos de resgate de memória.

Por outro lado, o cultivo existente há séculos no país, já era utilizado como forma de segregação social bem antes de existir uma lei proibindo sua produção ou consumo, mas este preconceito contra hábitos relacionados ao consumo da planta, entre outros, tiveram bastante influência para sua proibição. No caso da região do Polígono da Maconha, localizada no sertão nordestino às margens do Rio São Francisco, e com esta alcunha criada externamente da localidade, a introdução de um viés comercial à produção por volta dos anos 80 apresentou um novo interesse, ainda que ilícito, na exploração do solo, gerando conflitos em um território historicamente marcado por tensões sociais.

No que tange às ciências sociais, o entendimento sobre as relações que envolvem a planta cannabis, ou a maconha, como é chamada comumente nos dias atuais no Brasil, vão além do exercício jurídico e repressor dos quais estamos acostumados a saber no país. Esta planta de uso milenar nas últimas décadas passou por mudanças significativas no reconhecimento geral que a opinião pública nacional tinha sobre ela, ainda que os efeitos durante este período para tal, tenham sido bem danosos e negativos para sua grande maioria de envolvidos. Ainda assim neste século é possível identificar sérios avanços sobre esta questão, desde tentativas de adaptações jurídicas no que concerne às demandas da realidade até experiências advindas de grupos estigmatizados que procuraram outro tipo de relação com a planta, e de acordo com a organização da sociedade civil puderam contribuir e compartilhar conhecimentos para o benefício de que procura outro tipo acesso ou uso que a planta e seus cultivadores podem fornecer.

Logo, o intuito deste texto é apresentar estas realidades paralelas em que os grupos envolvidos, mesmo não havendo indícios de relações entre si, compartilham entre suas atividades o foco nesta planta. Para tal, serão utilizados estudos que envolvem o cultivo de maconha na região do Polígono e seus efeitos sob a população trabalhadora, assim como estudos que abordam alguns destes movimentos entre outras para completar as informações propostas.

O cultivo da cannabis no Polígono da Maconha

Não é incomum observar o papel compensatório desempenhado pelas culturas ilícitas em relação a perdas com culturas agrícolas legais e à escassez de recursos de financiamento e de políticas agrícolas nos locais e regiões onde existem cultivos extensivos em terras. A cultura ilícita não retira da pessoa e das famílias nela envolvidas sua condição de agricultor. Ou seja, por mais que seja ilegal, do ponto de vista do direito, é uma atividade agrícola produtiva, desempenhada por pessoas que, comumente, têm experiência em culturas legais de produtos agrícolas tradicionais. (FRAGA e IULIANELLI: 2011, p. 13)

Estes dois autores citados demonstram dois pontos de aproximação entre culturas legais e ilegais: o primeiro consiste que a migração ou êxodo para o cultivo ilegal, que nem sempre pode ser definitivo, envolve medidas extremas, mas pensadas, ou planejadas que estão ligadas às sujeições de dificuldade de sobrevivência e sustento da própria cultura lícita que estes trabalhadores rurais. Esta opção pelo cultivo ilícito, ou da cannabis no caso, tem a justificativa do tempo entre semeadura e colheita menor, uma maior resistência e produtividade da planta frente a cultivos tradicionais, além de rendimento muito superior frente a outras culturas, mesmo as de exportação. Muitas das vezes esta opção pelo ilícito está relacionada ao pagamento de dívidas adquiridas com despesas do cultivo tradicional ou lícito, ou como meio de financiamento do mesmo, se tornando uma opção compensatória às perdas relacionadas a diversos fatores, como redução do preço de produtos agrícolas, perdas de safras ocasionadas por efeitos climáticos ou desastres ecológicos, ou mesmo redução da superfície agricultável.

O segundo ponto envolve a prática ilícita dos agricultores, que não é bem reconhecida como tal. Mesmo que o cultivo de maconha signifique legalmente uma prática ilícita, como é apenas uma planta, sua produção é semelhante com os cultivos praticados tradicionalmente por estes grupos. Então, mesmo se tratando de uma cultura proibida e ilegal, a impressão que fica sobre estes trabalhadores seria de uma “ilicitude incompleta” (p. 14) até mesmo porque estas pessoas na maioria das vezes não possuem envolvimento com atividades criminosas violentas, assim como as relacionadas ao

comércio ilegal da maconha, já que sua posição como produtor da droga não o coloca com relativa influência nesta cadeia de comercialização.

As estratégias de introdução e reprodução de cultivos ilícitos para abastecimento do mercado de drogas variam conforme a localidade e as relações já existentes, no entanto não deixam de impor as novas regras relativas a esta atividade violenta. Interessante destacar é o contexto de pobreza e escassez de políticas públicas e acessos a direitos que estas regiões apresentam, principalmente aos grupos envolvidos na cultura da maconha, em que pequenos agricultores, familiares e camponeses são não só a base deste negócio de cifras multimilionárias, mas também um dos grandes afetados pela exploração e violência que este comércio exige, assim como a repressão a ele.

A região onde mais se cultiva maconha no Brasil, o Polígono da Maconha, se localiza numa área de entrocamento entre os Estados da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe, e superando a área do sertão nordestino, que abrange cerca de 55% do território do Nordeste, e anteriormente era conhecida como Polígono das Secas, pelo histórico de poderosas e periódicas secas que atingem a região, estimulando um modo de vida característico de seus habitantes como também influenciando a expulsão deles por conta das condições de penúria e exploração que sua população está submetida e estão apresentadas historicamente na região. O rio São Francisco foi um fator preponderante para colonização da região é um elemento essencial para reprodução da vida naquele ambiente a vida ao seu entorno se adapta às suas condições cíclicas. (Moreira, 2007; Fraga, 2006; Fraga e Iulianelli, 2011; Ribeiro, 2008)

No caso do Polígono, ele se localiza numa vasta área que pega desde o Submédio e Médio São Francisco, mas ocupando uma maior parte do Submédio e do Estado de Pernambuco. Enquanto Moreira (2007) contabiliza entre 36 municípios de Pernambuco e 6 da Bahia, Fraga (2006) se utilizou de dados da Polícia Federal que calcula entre 20 e 30 municípios. Moreira (2007) explica que a colonização desta área se deu de forma lenta e remonta à expansão e interiorização das sesmarias de Pernambuco e Bahia pelo rio, vindo do litoral e atravessando a zona da mata, através da exploração da pecuária extensiva e do monocultivo da cana de açúcar como instrumentos para o alargamento da fronteira ainda no XVI e XVII. A ocupação através da criação de currais e descobertas posteriores de mineração estimularam a ampliação de novas áreas de comercialização no território. Outra influência preponderante foi a catequização de tribos indígenas e a monopolização de terras por parte de grupos religiosos próximos à Coroa, colocando territórios historicamente ocupados por grupos indígenas em disputas de interesses externos de exploração comercial exportadoras e religiosas, daquela população destinada à extinção ou escravização. Estes avanços através das margens do rio e além colocava em periódicos conflitos grupos indígenas, vaqueiros, curraleiros (população que vivia em torno do funcionamento das fazendas) e religiosos.

A autora se utiliza do clássico da literatura nacional *Os Sertões*, de Euclides da Cunha para apresentar personagens símbolos da cultura sertaneja que se desenvolveu a partir das relações sociais violentas presentes da região, que envolviam a catequização e a escravização de índios e negros, a concentração de terras decorrentes do processo histórico e político, a exploração do trabalhador rural comum através de sua dependência com os latifundiários, e as condições climáticas adversas. São eles: o vaqueiro, o cangaceiro e o coronel. O vaqueiro seria o homem comum, que exercia

uma agricultura de subsistência e dedicava às vaquejadas; o cangaceiro seria uma versão do jagunço, pois sobreviveria de pilhagens de povoamentos e cidades e a venda de proteção e extorsões; já o coronel seria o detentor das terras, do poder político e econômico. Estes exemplos e as provações simbolizavam a cultura que o sertanejo estava inserido, em que nas palavras do próprio Euclides da Cunha, definia “*O sertanejo é antes de tudo, um forte.*” (pp. 84 e 85)

A região desde meados do XIX era foco de investimentos públicos a fim de melhorar a navegação e melhorar o transporte de mercadorias da região ajudando a integrar suas diferentes partes, mas que encontraram inúmeras dificuldades tanto quanto as condições climáticas, quanto transpor as barreiras naturais presentes no rio (CLEMENTE, 2007). Por conta dos intensos períodos de secas, já registrados desde o século XIX, as anteriores obras de melhoria da navegação pelo rio foram destinadas a tratar de melhorias na irrigação combater os males causados pelos períodos secos mais fortes, logo em 1909 foi criado um departamento específico para tratar deste problema, o Departamento Nacional de Obras contra as Secas, que durante um bom tempo teve suas ações insuficientes.

Ribeiro (2008) dá destaque ao período pós 2ª Guerra como um marco inicial de projetos desenvolvimentistas para a região que estimularam intensas mudanças na realidade da localidade. Ainda na década de 40 é possível identificar políticas intervencionistas por parte do Estado centrado na integração norte-sul, se aproveitando do curso do rio, com foco geração de energia hidrelétrica e irrigação agrícola. Para tal foram criados aparelhos estatais para implementação dos projetos de desenvolvimento regional e geração de energia como a Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco. CHESF em 1945, a Comissão do Vale do São Francisco em 48, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste em 59 para tratar dos problemas relativos à seca daquele ano, posteriormente surgiu a Superintendência do Vale do São Francisco em 67, ainda em 1960, por iniciativa do governo pernambucano em responder às mobilizações das Ligas Camponesas criou-se a Companhia de Revenda e Colonização, e depois o surgimento da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco, CODEVASF, em 1974, transparecia uma mudança no foco de atuação do Estado adotada nesta década (MOREIRA, 2007; RIBEIRO, 2008)

A ideia era fomentar o desenvolvimento social por meio de projetos de colonização com base na pequena propriedade, de 4 a 8 hectares, o que de fato aconteceu até os anos 1960, quando se privilegiaram os cultivos de cebola, uva, melão, tomate, pimenta e algodão. Na década de 1970, porém, ocorreu uma mudança radical de rumos, sob orientação da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste): em detrimento da colonização e da produção para o mercado consumidor local, passou-se a apostar no comércio extrarregional, isto é, para exportação. O território recebeu então outro tipo de empreendedores. Incentivados pelos aparelhos estatais, eles eram proprietários de áreas até dez vezes maiores do que os lotes familiares existentes. (RIBEIRO, 2008b)

O papel da CODEVASF no modelo de desenvolvimento econômico. na região transparece também a mudança que ocorreu favorecendo um outro tipo de cultura, envolvendo novos atores e aprofundando as desigualdades apresentadas na região. Segundo Moreira, a estratégia de desenvolvimento social adotada até fins dos anos 60, passa a dar lugar a um cultivo que seguia o modelo de mercado voltado à exportação. Logo a população atendida prioritariamente não eram mais colonos e pequenos

agricultores organizados em pequenas propriedades, mas a promoção de empresas rurais a serem assentadas na região do submédio. Além do estímulo da proletarização do pequeno e micro produtor rural e o acúmulo de capitais por parte de empresas, o desenho fundiário, que nunca foi democrático, foi se modificando para um caráter cada vez mais concentrador devido a alta demanda de terras que se sucedeu ao projeto político.

Como num passe de mágica, os antigos colonos transformaram-se em potenciais empregados assalariados das novas fazendas. A prioridade ao desenvolvimento social desapareceu e teve início um processo de acumulação capitalista com base na grande propriedade tecnologicamente reestruturada. (RIBEIRO, 2008b)

Além da mudança no foco das políticas públicas para aquela região, a implantação de barragens para produção de energia também destruiu o modo de vida tradicional de milhares de famílias ribeirinhas e agricultoras empobrecidas, que indenizadas apenas na forma de dinheiro nos primeiros casos, rumaram para as periferias das grandes e médias da região, contribuindo para o aumento da pobreza destes locais. Após estes casos, se tratando da barragem de Itaparica, os futuros atingidos se organizaram para lutar por seus direitos através do Polo Sindical do Submédio São Francisco, inclusive de serem reassentados. A CHESF se comprometeu à reassentá-los em agrovilas com implantação de um eficiente sistema de irrigação que demorou décadas para ser implantado, piorando as condições de quem eram atingidos por estes projetos.

A opção de tornar a região um polo de produção fruticultora, favoreceu o crescimento da agricultura empresarial em detrimento de incorporação de agricultores, a não ser através da proletarização. Na região cortada pelo São Francisco, população antiga e tradicional passou a lidar com novos tipos de atores presentes estimulados por intervenções externas de um planejamento estatal, aonde os antigos poderosos se relacionam de diversas formas com estes novos atores, mantendo sua posição e incorporando novas maneiras de lucratividade.

Nessa perspectiva, podemos tomar o submédio como um espaço criado pelo planejamento estatal, que recortou no mapa do país uma "sub-região irrigada" e gerou um ambiente eivado por tensões. Por um lado, por meio do desenvolvimento da agricultura agroexportadora em escala internacional, responsável por um processo de proletarização que gerou enorme contingente de assalariados rurais. Por outro, pela recriação de unidades familiares de produção agrícola para os reassentados, decorrentes da pressão conduzida pelo movimento social organizado em reação ao projeto "barrageiro" do Estado. (RIBEIRO, 2008b)

É neste cenário de tensões sociais, pobreza historicamente arraigada, e intervenções estatais a favor de uma perspectiva exploratória do ambiente e da mão de obra local que a partir dos anos 80 começa o crescimento do cultivo de maconha para destino comercial. Para Ribeiro (2008) o cultivo que antes se mostrava tradicional na região se desenvolve para comercialização num contexto em que sua herança sertaneja, calcada na violência do ambiente ocupado assim como na das pistolas e defesa de interesses de poderosos, passa a dialogar com elementos modernos de precarização do trabalho de agricultores através do fomento estatal da implementação de uma agricultura industrial de exportação.

Afinal, a maconha apareceu na franja do avançado processo de precarização do trabalho assalariado na agroindústria frutícola de exportação (com destaque para as questões de gênero que afetam as estruturas familiares, já que a mão de obra feminina

é privilegiada para o processo manual de empacotamento de frutas, mercadoria frágil e delicada que sofre pressão de um padrão de consumo sofisticado) e no vácuo das omissões do investimento estatal, que não concluiu os sistemas de irrigação nos projetos de reassentamento. Além disso, ao atender os interesses diretamente contraditórios das grandes e das pequenas propriedades agrícolas, o apoio público se tornou muito complexo, ainda que a capacidade produtiva de ambas esteja subordinada à mesma base energética para irrigação. (RIBEIRO, 2008b)

A tríplice aliança entre capital estatal, capital da burguesia nacional e capital internacional promoveu a modernização conservadora do campo, mantendo os incentivos fiscais e os créditos rurais voltados para a mecanização e desenvolvimento tecnológico das grandes propriedades rurais e a indústria agrária, em detrimento da população rural empobrecida. (MOREIRA, 2007, p. 91)

Fraga e Iulianelli (2011) recorreram ao passado para tentar identificar esta tradicionalidade do cultivo da maconha na região às margens do São Francisco. Citam o explorador e pesquisador inglês Richard Burton que adentrou o rio no século XIX e chegou a perceber a presença da planta e condições favoráveis para seu cultivo, porém como matéria-prima para fabricação de velas e cordas, já que naquela época era o principal cultivo utilizado para isto. Fraga (2006) também aborda os relatos do antropólogo estadunidense Donald Pierson que trabalhou para o governo brasileiro na década de 1950, e percebeu não somente o uso entre a população na região do Baixo e Submédio São Francisco e englobava os quatro Estados, mas a comercialização para além da região, que chegava até a região Sudeste. Outro fato percebido por Pierson foi a pouca repressão policial ao plantio no período, levando os autores a concluir que de fato a repressão só acentuou nos vinte anos finais da década passada. (FRAGA E IULIANELLI, 2011, p. 20; FRAGA, 2006, p. 105)

No início do incremento da produção para suprir o aumento do consumo nas capitais nordestinas, esta atividade era exercida principalmente pela agricultura familiar, em que cada integrante trabalhava de acordo com divisões construídas em relação ao sexo e idade. A colheita das famílias era vendida a um atravessador conhecido como “boiadeiro”. Neste esquema o agricultor recebe as sementes deste atravessador que desconta o valor na compra do produto final. Geralmente o controle sobre as tarefas de cultivo ficavam sob responsabilidade masculina, mas não era determinante. Outra forma de cultivo existente nesta prática ilícita e que demonstra a inserção do “patrão” na relação, mesmo que sua identidade se mantenha desconhecida na maior parte das vezes (FRAGA e SILVA, 2015. p. 147)

Neste sistema denominado meeiro

o “boiadeiro”, contrata os agricultores para trabalharem em uma roça e o “patrão” (figura geralmente desconhecida pelos plantadores) fornece as sementes, o fertilizante, a “feira” (alimentos a serem consumidos no acampamento) e indica a terra com curso d’água onde será realizado o plantio. Ao fim da colheita, o “patrão” desconta o que investiu e divide o restante entre os agricultores ou, em caso de perda da produção, há a divisão dos prejuízos (Idem, p.148).

Vale lembrar que apesar dos indícios identificados por Pierson de que havia a comercialização para o Sudeste, nos anos 80 até hoje em dia o abastecimento atende as capitais e a região Nordeste como um todo, principalmente nos períodos de veraneio, em que parte da safra em alguns casos era enterrada em terrenos baldios para

conservação e evitar flagrante policial. No centro-sul o abastecimento de maconha é feito pelas plantações paraguaias, o conhecido “prensado” para otimizar o transporte de risco, e atualmente bastante criticado por militantes e cultivadores pelo grau de contaminação e misturas em que é comercializado e os efeitos sociais catastróficos desta comercialização, entendida como fruto da política proibicionista.

A consolidação deste tipo de produção naquela região, que nos anos 80 era possível encontrar próxima de estradas e em roçados familiares dependeu de alguns eventos e fatores ocorridos especialmente naquela região como a própria localização e sua incidência solar, a proximidade do acesso à água proporcionada pelo rio, o histórico violento fruto de disputas familiares e interesses do poder local, as crises de culturas como a cebola e o algodão, casos de corrupção como o “escândalo da mandioca”¹ associada a um aumento da política repressora estatal incidindo sobre a desigualdade social e de acesso à justiça, consolidaram o cultivo da maconha como uma alternativa financeira de risco que remunerava bem acima do que cultivos lícitos. (MOREIRA, p.95).

O aumento da repressão durante os anos 90, talvez possa ser entendido como um reflexo da política proibicionista internacional, quando um “mundo livre das drogas” passa a ser reproduzindo pelas principais potências com foco no combate à produção, localizada principalmente em países pobres e dependentes economicamente destas potências. O Polígono vira um tema de interessa da segurança nacional quando o país é denunciado nas Nações Unidas em 1995 como país de trânsito e produção de drogas, focalizada na região do submédio nos municípios de Pernambuco. Este fato requereu do Estado brasileiro uma resposta efetiva para demonstrar seus esforços contra o tráfico internacional de drogas.

Medidas como um estudo de uma comissão externa da Câmara dos Deputados em 1997, intitulado “Violência no Polígono da Maconha” associava a produção nordestina com a criminalidade e investimentos de facções presentes nas favelas do Sudeste brasileiro, mesmo sem nenhuma comprovação efetivo. Em 1999 é instaurada pela Câmara Federal uma Comissão Parlamentar de Inquérito que identifica a associação de representantes dos executivos municipais e estadual, com destaque para os municípios de Salgueiro e Floresta em Pernambuco, além de juízes e policiais à atividade ilícita como preponderante para sua expansão e consolidação, além de ter influenciado na escalada da violência em torno da atividade do plantio. Conflitos históricos presentes na região e abertos até hoje como rixas entre famílias e a grilagem de terras acabaram por refletir e migrar para a atividade do plantio também. (FRAGA, 2006, pp. 101 e 102)

O Estado brasileiro, que antes se fazia presente na região de forma irregular através de programas sociais e de colonização além de projetos de incentivo a atividade produtiva, inicialmente de pequenas propriedades para mudar para agroindústria exportadora, no contexto em que a violência e o cultivo de maconha na região do Polígono ganha o noticiário nacional e contornos internacionais, a incidência estatal passa a acontecer sem tantas contradições e com uma articulação que não foi vista anteriormente.

1 O escândalo da mandioca foi um grande calote dado ao Banco do Brasil. Os proprietários rurais, especialmente do município de Floresta foram beneficiados com uma linha de crédito fácil para o financiamento da produção da mandioca, sendo que, ao final, descobriu-se que foi concedido mais financiamento do que havia de terras para se beneficiarem, e nenhum pé de mandioca foi plantado. (Idem, p. 96).

A abertura em definitivo de uma Delegacia de Polícia Federal na Superintendência de Salgueiro nos anos 2000, após a Operação Mandacaru, coordenada pelo Exército para atuar especificamente na repressão ao cultivo da cannabis, e por ser um município importante no escoamento da maconha por conta de sua interligação com estradas federais e estaduais; a Delegacia Federal do Incra, que em conjunto da polícia federal e a Advocacia-Geral da União age para levantar as propriedades flagradas com o plantio de maconha para executar o processo de expropriação para fins de reforma agrária conforme consta na lei; novos escritórios da Procuradoria e Promotoria federais, a especialização do aparato de segurança dos Estados envolvidos que podem agir em conjunto ou separadamente na repressão dos cultivos são exemplos da construção do aparato estatal na região para lidar prioritariamente na identificação e erradicação de cultivos de maconha. (FRAGA, 2006; FRAGA e IULIANELLI, 2011; MOREIRA, 2007; RIBEIRO, 2008).

Com o incremento da repressão, novas estratégias e relações emergiram para dar continuidade a produção de maconha no submédio São Francisco, que somente em Pernambuco abrangeria os municípios de Floresta, Belém do São Francisco, Cabrobó, Orocó, Santa Maria da Boa Vista, Tacaratu, Petrolândia, Itacaruba, Caraibeiras, Lagoa Grande, e mais terras espalhadas. Enquanto no início do cultivo comercial era possível encontrar plantio nas propriedades ou próximas a elas, inclusive às estradas como forma de facilitar o escoamento, a partir das grandes operações de erradicação do cultivo implementado pelas forças policiais e o risco de perder a propriedade e deixar familiares sem sua principal forma de sustento, agricultores foram percebendo que cultivar em terras públicas, isoladas, ou de difícil acesso, avançando sobre a vegetação da caatinga, ou plantando em terras alheias onde não se encontram nenhum tipo de cultivo ou vigilância, como forma de driblarem o flagrante e evitarem a desapropriação da terra. (FRAGA e IULIANELLI, p. 25)

Esta estratégia, por exemplo, é responsável por outros conflitos relacionados à preservação da vegetação da caatinga e a descoberta de cultivo em reservas e aldeias indígenas. Como a fiscalização ambiental não é suficiente para cobrir a região, os agricultores se aproveitam disto para invadirem áreas protegidas para cultivarem a cannabis. Mesmo que cannabis seja uma planta de rápido crescimento e florescimento (em torno de 3 a 6 meses), resistente a pragas com pouco uso de insumos, grande capacidade de tempo de armazenamento, não é cultivada em grandes extensões, no máximo 10 hectares, o cultivador não fica muito tempo numa mesma gleba de terra por conta da fiscalização, sempre está procurando locais mais escondidos. Logo locais de vegetação da caatinga, por serem isolados e de difícil movimentação são utilizados largamente e sem uma preocupação de conservação, assim como as ilhas existentes no rio ou as que se formam em períodos de seca. Como também é uma planta que necessita muita água, geralmente é próxima de terras ribeirinhas ou de terrenos com irrigação que são instaladas, para evitar o transporte de galões de água em uma área onde há historicamente a escassez de água, portanto podem ser realizadas sangrias nas tubulações destinando às roças ilícitas. (DUQUE, 2015; FRAGA e IULIANELLI, 2011)

Outro efeito da repressão centrada na região que envolve o São Francisco foi a pulverização do cultivo para outros Estados e também para outras regiões. Plantações foram encontradas e erradicadas ao sul da Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, adicionando o Mato Grosso do Sul e Pará. A maioria desses cultivos seguiam o padrão de ocupar terras

de difícil acesso, dentro de reservas como também fazendo fronteira com comunidades tradicionais como indígenas e quilombolas. Em Fraga e Silva (2017) é chamada a tenção que a repressão com envolvimento de aparatos tecnológicos como satélites e helicópteros mudou a configuração dos cultivos, causando também a concentração nas ilhas do rio São Francisco, pulverização também sobre terras marginais ao longo do rio, alterando assim a rede de produção e distribuição. Os autores também alegam que este processo favoreceu a inserção de mais famílias e produtores rurais pobres neste processo produtivo. (p. 152)

Novas formas de trabalho em relação à roça de maconha também surgiram na expansão do cultivo como também da repressão. Grupos familiares de importantes cidades locais são os indicados como os “patrões”, responsabilizados pelo investimento e domínio do cultivo da maconha na região. A forma como contratam os agricultores para trabalharem na roça se adaptou também e apresenta uma variedade maior de acordos, podendo sua remuneração ser paga como salário ou em diárias. A dedicação do trabalhador é mais extenuante e de maior sacrifício por conta do ilicitude da produção. Geralmente ele não pode sair do local de cultivo para evitar roubos de concorrentes ou aproveitadores, para isso monta-se um acampamento no local onde uma ou mais pessoas se revezam na responsabilidade de vigiar. Quando o caso é uma batida policial, não existe o enfrentamento e abandona-se a área.

Interessante no caso do acampamento, são as “feiras” que são feitas para dar sustento para o trabalhador isolado. Normalmente quem possui condições ou recursos para isto são os “grandes” investidores locais, pois é um trabalho dispendioso comprar e mandar fazer e enviar os suprimentos para estes trabalhadores que ficam mais de 3 meses isolados se revezando no cuidado da roça. E não é só esta parte da produção controlada por estes “patrões”, em muitos dos casos são eles os compradores e fornecedores das sementes, os que mandam aliciar novos trabalhadores e proprietários para o cultivo, os que contratam os “vigias”, os que repassam a produção ou intermediários entre o cultivador e o transportador para os centros urbanos, entre outros. (FRAGA e IULIANELLI, p. 28)

A pequena e a produção familiar da maconha coexistem com a organização produtiva financiada pelos patrões. Em sua maioria este cultivo é feito em terras públicas, em locais escolhidos pelo chefe de família, e neste caso é o próprio agricultor que financia toda a produção e depois vende para intermediários, ou o “boiadeiro”. Outra modalidade percebida por Fraga e Iulianelli é a união em um determinando tipo de sociedade de um grupo de agricultores em que dividem os custos e o trabalho de escolher a terra onde será o plantio, de nenhum deles e difícil acesso, durante certo período para após a colheita e a maturação revender ao boiadeiro também.

Quando o agricultor é contratado, não depende somente de sua disponibilidade, existe um processo de confiança para exercer este tipo de trabalho, mesmo que normalmente o cultivo de maconha é apresentado por familiares ou pessoas próximas. Se a desconfiança do patrão ou dos contratantes ou seus seguranças recair sobre ele por qualquer motivo, pode custá-lo a vida. Mas não é somente o envolvimento com a atividade criminosa que ameaça a vida do trabalhador. O aumento da repressão vira uma ameaça constante para quem está nesta atividade e para seus investimentos.

Dentre a população mais atingida pelo cultivo de maconha estão homens, jovens e pobres que se envolvem nesta atividade por variadas motivações e necessidades e geralmente estão exercendo a atividade guardião da roça ou qualquer outra correlata à atividade ilícita. Fraga e Silva (2017) se debruçaram sobre o envolvimento feminino de alguma forma nesta atividade e seus efeitos no encarceramento desta população após a última lei de drogas de 2006. Neste processo de inserção é relatado que as mulheres exercem de forma diferenciada trabalhos compartilhados com o sexo masculino como também na maior parte das vezes ficam responsáveis por outras atribuições. O papel feminino na agricultura familiar e na organização da família influencia na maneira como é exercido o trabalho como também a exposição necessária para tal, movimentando uma maior discricção e proteção às mulheres.

Ribeiro (2008) relaciona três tipos de agricultura na região que coexistem e estão em franca expansão, sendo que duas transparecem êxito comercial e financeiro: a do agronegócio frutícola, estimulado por um projeto de desenvolvimento que envolve atores externos da região que se articulam com as estruturas de dominação tradicionais da região de modo que ambos lucrem com este tipo de exploração e o cultivo da maconha, produzindo novos endinheirados saindo segmentos intermediários locais, e que também se articulam com o poder tradicional da região. A terceira seria a agricultura produzida por reassentados atingidos pela construção das barragens e que através da contestação popular contra as estruturas de poder locais e luta sindical conseguiram um período de democratização fundiária e uma esperança de melhora de vida aos agricultores, porém é a que se mantém marginalizada da circulação de capital e dos lucros econômicos que ocorrem na região.

Movimentos sociais antiproibicionistas e canábicos

A maconha está presente na cultura popular nacional em manifestações diferentes acerca de sua utilidade. Sua proibição não extinguiu seu uso e nem ao menos impediu que fosse tema de manifestações culturais de diversos segmentos, desde cânticos de diferentes grupos sociais que vem sendo resgatados através de documentários, personagem de tirinhas, temas musicais de bandas da indústria cultural e símbolo identitário de tribos urbanas, dentre muitas outras. Nos anos 90, a repressão ao uso se fortalecia em um processo homogeneizante internacional em que a população pobre rural e de zonas periféricas urbanas de países pobres produtores e de trânsito de drogas são os que mais sofrem até hoje as mazelas e a repressão violenta por esta opção política.

Ao mesmo tempo, enquanto o Brasil em geral conhecia a existência de um Polígono geográfico produtor de maconha pela televisão e páginas de jornais, no meio urbano as operações orquestradas em favelas e comunidades denunciavam por meio da mídia o poderio armado de facções do narcotráfico e seu controle sobre o espaço e venda de drogas no espaço que ocupavam. Apesar deste nebuloso cenário que se iniciava (e perdura quase 30 anos depois) o tema do perigo apresentado drogas nas escolas e mídias, coexistia com ainda isoladas atividades pró-maconha, no âmbito acadêmico e em meios urbanos, que contribuíram para solidificar, o avanço que viria na década seguinte.

No início do século XXI, com o crescimento do acesso à internet, usuários, interessados, cultivadores, entre outros que tinham curiosidade sobre a planta, puderam se

aproximar de informações produzidas pelo mundo sobre a utilização, legislação, cultivos e movimentos pró-legalização e críticos da política internacional de drogas, que pela antiga dificuldade de acesso, chegava a poucas pessoas. Logo se inicia a partir do mundo virtual uma rede contatos e informações nacional, com uma profusão de blogs, canais de vídeos, fóruns de discussão que levaram ao mundo real o ativismo organizado em atuantes movimentos regionais e locais, associados à pesquisadores e acadêmicos que passaram a rediscutir a legislação em vigor, a política de repressão, acesso à medicamentos e advogados e ferramentas de cultivo.

Cabe ressaltar o papel desempenhado por um desses fóruns, o “*Growroom – seu espaço para crescer*” (www.growroom.net) considerado o primeiro fórum de discussões sobre a maconha em língua portuguesa, com participação e desmembramento do seu braço lusitano. Este blog de notícias que funcionava conjuntamente com o fórum de discussões surgiu em maio de 2002 por iniciativa de um brasileiro que morava no exterior e se incomodava com a diferença do tipo de discussão que ocorriam na Europa e no Brasil e falta de informação que ocorria por aqui. A grande questão é que este blog abriga um fórum de discussões que serviu como ferramenta para unir interessados no tema e possibilitou, dentre outros fatores externos, o início de uma nova militância neste século acerca da questão da legalização de drogas e o antiproibicionismo. Após sua inauguração, com 10 dias de funcionamento, já abrigava 400 cadastrados. Dentre as inúmeras atividades que esta organização se envolveu foi um Censo canábico feito em alguns meses de 2004, assim como a criação de grupos ou coletivos de especialistas jurídicos e médicos a partir dos fóruns de discussão que surgiram para dar assistência tanto para os cultivadores atingidos pela política repressora como dar conhecimento e formas de acesso a medicamentos para usuários medicinais da planta. (VIDAL, 2010)

A partir de 2002 também, conforme já ocorria em outros lugares do mundo, acontecem passeatas intituladas “*Marcha da Maconha*”, organizadas e bem divulgadas pela internet à favor da legalização da cannabis, inicialmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Ano após ano, mesmo proibida em algumas ocasiões e cidades, este evento não deixou de angariar cada vez mais manifestantes e bandeiras (como ao de uso terapêutico de psicodélicos e do uso medicinal da maconha), se polarizando, como também se espalhou por outras capitais e cidades médias do país. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal reconheceu por decisão unânime a legalidade *Marcha*, indo contra a opinião de alguns magistrados que eram a favor de sua proibição de manifestação.

Além do citado, a proliferação de debates, palestras, simpósios, congressos acadêmicos, festas, manifestações sociais e artísticas e a consolidação de um mercado físico e virtual nacional, oferecendo produtos para consumo e cultivo *indoor* que não são diretamente ligados à maconha, associados a uma profusão de trabalhos acadêmicos de diferentes áreas sobre a planta e inúmeras e com variadas formas de organização e funcionamento, organizações antiproibicionistas e de luta por acesso a direitos como LEAP-Brasil (*Law Enforcement Against Prohibition*), a Plataforma Brasileira de Políticas sobre Drogas, Rede Nacional de Coletivos e Ativistas Antiproibicionistas (RENCAA), a rede de Associação de Pais e Pessoas Portadoras de Epilepsia de Difícil Controle (APPEPI), a Associação Brasileira de Apoio Cannabis Esperança (ABRACE Esperança), a Associação brasileira para Cannabis (ABRACANNABIS), a Rede Jurídica pela Reforma da Política de Drogas (REFORMA), entre outras não menos importantes para causa, formaram um cenário social em que é presente a contestação da lei vigente, da repressão desmedida

sob populações mais pobres, do alto encarceramento e mortes de jovens pobres, da inacessibilidade de novos medicamentos e produtos oriundos da planta, e da falta de acompanhamento, incorporação e estímulo do aparato estatal nacional aos avanços científicos e exemplos políticos em relação às drogas.

Por enquanto, apesar de toda esta mobilização social crescente que vem acontecendo no país, *O que novos e antigos consumidores medicinais da maconha, além de ativistas de longa data conseguiram até o momento no Brasil foi à manifestação da ANVISA no sentido de permitir a importação legal de remédios produzidos no exterior, contendo moléculas da planta, por pacientes que comprovem, com atestados médicos, que já tentaram todas as terapias disponíveis no mercado.* (PRADO, POLICARPO e VERÍSSIMO, 2017)

Enquanto isso além da existência do cultivo tradicional no fundo da roça por diferentes grupos na população rural nacional, que em um lugar específico do Nordeste se tornou voltado ao abastecimento comercial, o cultivo caseiro em certas partes do país ganhou características sustentáveis, e de iniciativa de desvinculação da criminalidade por usuários recreativos e também de acesso medicinal por parte consumidores terapêuticos, em que o saber especializado se desenvolveu de forma diferenciada para o uso, conforme acontece com o cultivo comercial. Porém, o cultivo da cannabis continua proibido no país, salvo algumas permissões obtidas na justiça do cultivo de cepas específicas para tratamento medicinal, e quem se aventura por este meio de acesso sem um salvoconduto judicial corre o risco de um processo criminal e a privação de sua liberdade, pena agravada na última revisão da lei de drogas em 2006.

A existência deste cultivo especializado em alguns lugares e a facilitação da comunicação e conhecimento entre eles por meio de fóruns e redes sociais possibilitou a criação de uma *Rede Secreta* de cultivadores/pesquisadores que fabricam artesanalmente e distribuem, a partir da planta em seu estado natural, óleos fitoterápicos sem nenhum custo a pacientes de doenças graves sem condições de adquirirem o remédio importado, ou que não tem tempo nem recursos para enfrentar a pesada burocracia brasileira para este tipo de compra ou que não conseguiram obter resultados satisfatórios com eles. (Idem, 2017, VERÍSSIMO, 2013)

Segundo o informante destes autores, esta rede já existia informalmente para auxílio de conhecidos e pessoas próximas, mas se oficializou depois da divulgação do caso de uma família que tentava acesso ao medicamento através do documentário de Tarso Araújo e “Illegal- A vida não espera” em 2014, que contava a história da família Fischer e outros pacientes e sua mobilização para utilizar legalmente medicamentos tendo a cannabis como matéria-prima. Este documentário teve toda uma repercussão nacional ocorrida após seu lançamento, ganhando reportagens especiais em redes nacionais, e dando a possibilidade de outras famílias ganharem representatividade sobre seus casos, procurarem auxílio e avançando juridicamente em relação aos direitos dos pacientes de maconha medicinal. (p. 3)

Não existe só uma única rede de cultivadores e de associações que lutam por direitos, propõem consultorias especializadas e fornecem óleos para pacientes. Muitos destes militantes e ativistas participam de mais de um grupo ou associação, já que algumas destas têm um caráter multidisciplinar de organização e atuação. E cada organização desta, oficializada ou não, possui uma maneira própria de funcionamento e uma ideologia por trás do mesmo. E existem polêmicas entre elas por conta destas diferenças,

tanto de acesso ao medicamento, como na proposta envolvida nas ideias e atuação destes coletivos. Prado, Policarpo e Veríssimo (2017) demonstram as diferenças de ideias e modo de funcionamento entre dois grupos que trabalham em prol do acesso à maconha medicinal, a Rede Secreta e ABRACE. Mas Prado (2016) demonstra também a atuação conjunta entre duas entidades, de usuários e cultivadores e de pais e famílias de pacientes, ABRACANNABIS e APPEPI, sobre este mesmo caso, mesmo que hajam algumas diferenças de interesses e comportamentais entre seus integrantes.

Mas enquanto existem exemplos de sucesso atuais no acesso a direitos e remédios de alguns destes pacientes da maconha medicinal, a produção deste medicamento e o modo de atuação de algumas dessas organizações parece não ter diálogo com a produção nacional tradicional ou focada em pequenas agriculturas pelo Nordeste e Norte do país, a não ser no campo das ideias e propostas, isolando-a a questões jurídicas e penais.

Ano passado foi realizado o I Encontro Nacional de Coletivos e Ativistas Antiproibicionistas (ENCAA) em Recife, demonstrando uma iniciativa de troca de experiências e propostas em âmbito nacional, de pessoas e grupos que apesar de atualizados com informações e fatos sobre a maconha e outras drogas no país e mundo, não conseguem manter uma conjunção de propostas e uma organização em nível nacional. O ENCAA possui uma estrutura dividida em grupos de trabalho divididos em vários temas relacionados às drogas em que no final as propostas seriam levadas a um Assembleia para depois os participantes rumarem para Marcha da Maconha da cidade.

E como já citado, apesar da defesa da genética específica das cepas cultivadas no sertão nordestino, a denúncia de expansão de grupos criminosos organizados sobre o Polígono, e a defesa do cultivo da planta para diversos fins centrada na economia sertaneja, entre outras coisas, ficou parecendo que não havia a união coesa no caso de uma produção sertaneja de maconha e na atuação destas organizações que estavam tendo sucesso em requerer direitos para pacientes e cultivadores presos, que possuem de certa forma acesso sobre estas mesmas organização e seus auxílios jurídicos. Parece que a atuação destas organização ainda não chegou no cenário rural.

Considerações Finais

A proposta de artigo não é elucidar ou sugerir caminhos ou soluções para o ativismo canábico conseguir incorporar mais bandeiras e demandas sociais presentes na realidade atual do país. Mas cabe chamar a atenção que, apesar dos avanços obtidos no acesso a remédios importados derivados da maconha, ou extratos artesanais nacionais, na revisão da punição de cultivadores (centrados em sua grande maioria no centro-sul brasileiro), assim como indicativos da ANVISA e justiça brasileira de permissão do cultivo para fins medicinais e de pesquisa.

No país, parece que se desenvolveram dois tipos de cultivo, um que inicialmente se utilizou da presença tradicional da planta em regiões específicas do país para tempos depois desenvolver uma agricultura voltada comercialmente ao abastecimento interno do consumo recreativo de parte do país, que de tempos em tempos tem que mudar suas estratégias por conta da ilegalidade da atividade e o aumento da repressão; e outra, desenvolvida inicialmente por usuários que procuravam se distanciar e não se

envolver como ponto final do circuito criminoso que a maconha percorre até chegar na mão de consumidores, no intuito de consumir diferentes variedades associadas a uma produção com mais qualidade do que o comercializado nas bocas de fumo e no asfalto de bairros de classe média. Este segundo cultivo se associou a causas sociais e científicas que envolvem a defesa do potencial medicinal da planta principalmente, e por seu caráter humanitário de tornar a vida de pessoas com doenças ou males menos sofrida, parece receber uma legitimação e apoio social que não envolvem o outro cultivo.

Ainda que o avanço de um caso leve à discussão e problematização de outro, é visível a distância com a qual cada um avança de acordo com seus interesses. Enquanto já existem cooperativas de plantio buscando reconhecimento cartorial e jurídico e grupos de cultivo e redes de cultivadores que fornecem matéria-prima e conhecimento de plantio e fabricação de extratos medicinais, por outro lado uma parcela da população rural pobre e marginalizada, refém de acordos políticos locais para acesso ou visibilidade de políticas públicas (em sua maior parte incompletas) se encontra sob constante risco e ameaça ao se envolver no cultivo comercial da maconha como alternativa de renda e esperança para sobrevivência.

Referencias bibliográficas

CLEMENTE, Bernardo Raphael Bastos de São. **Poder Central e o rio: Como fazer pesquisa sobre a intervenção no Rio São Francisco, desde o passado.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal Fluminense.

DUQUE, Barbara. **O plantio da maconha visto pela ótica social.** Revista A3- Universidade Federal de Juiz de Fora, maio a outubro, 2015, pp. 40-43

FRAGA, Paulo César Pontes. **Plantios Ilícitos no Brasil: Notas Sobre a Violência e o Cultivo de Cannabis no Polígono da Maconha.** Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria. v.9, n.15, jan./jun., 2006, pp. 95-118.

_____. e IULIANELLI, Jorge Atilio Silva. **Plantios ilícitos de ‘cannabis’ no Brasil.** DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social- Vol. 4- nº1- JAN/FEV/MAR, 2011 - pp. 11-39.

_____. e SILVA, Joyce Keli do Nascimento. **A participação feminina em mercados ilícitos de drogas no Vale do São Francisco, no Nordeste brasileiro.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 29, n. 2

MENDOZA, Benito Armando Solis e MARIN, Joel Armando Bevilaqua. **Produção de Cannabis em Amambay- Paraguai: o envolvimento de jovens rurais.** In: FRAGA, Paulo César Pontes. Plantios ilícitos da América Latina. 1ª ed. Rio de Janeiro: Leta Capital, 2015. pp. 22-55

RIBEIRO, ANA Maria Motta. **O polo sindical do Submédio São Francisco: das lutas por reassentamento à incorporação do cultivo de maconha na agenda.** 2008. Rio de Janeiro, tese de doutorado, Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

_____. ANA Maria Motta. **O “Polígono da Maconha”** (2008b). Le Monde Diplomatique Brasil. Sessão Agricultura. Em: <https://diplomatique.org.br/o-poligono-da-maconha/>. Acessado em fevereiro de 2014.

PRADO, Monique. **“A legalização está próxima (?)”: o papel do ativismo canabico para o acesso à saúde e respeito aos direitos individuais.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial à obtenção do grau de bacharel em Segurança Pública. 2016. 45 pags

PRADO, Monique, POLICARPO, Frederico, VERÍSSIMO, Marcos. **Direito ao acesso e acesso ao direito: Mobilizações sociais e jurídicas pelo acesso à maconha medicinal.** V Encontro Nacional de Antropologia do Direito, 2017. 15 pags.

ROBINSON, Rowan. **O grande livro da Cannabis: guia completo de seu uso industrial, medicinal e ambiental.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999.

SOUZA, Taciana Santos de. **A Economia das Drogas em uma abordagem heterodoxa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). Instituto de Economia. Unicamp.

VIDAL, Sergio M. Colhendo Kylobytes: **O Growroom e a cultura do cultivo de maconha no Brasil.** Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais com concentração em Antropologia, Salvador - BA. 2010.1. 127pgs.

CONFLITOS AGRÁRIOS E RESISTÊNCIA POLÍTICA: O CASO DE UNIÃO BANDEIRANTES/RO

*Napoleão Miranda*¹

João Bosco Peixoto de Almeida²

RESUMO

Este estudo busca identificar os conflitos vivenciados por milhares de famílias que demandam terra para produzir, e que a encontram em áreas demarcadas pelo Estado, as quais estão, no entanto, limitadas por Unidades de Conservação e Áreas Indígenas. É o caso do distrito de União Bandeirantes, em Porto Velho/Rondônia, palco de sangrentos conflitos de lutas pela terra. Este conflito tem como pano de fundo o processo de colonização do Estado de Rondônia, a expansão da fronteira agrícola e a construção das grandes hidrelétricas de Santo Antonio e Jirau. Foi realizado levantamento bibliográfico sobre estes processos de ocupação territorial do estado, além de pesquisa de campo com visitas ao distrito e entrevistas com lideranças locais e agentes públicos para compreensão da dinâmica de entrada, fixação e resistência à expulsão da terra empreendida por um grupo de 100 famílias de agricultores e agricultoras contra as pressões e violências dos agentes públicos e de grileiros de terras, disfarçados de proprietários. Esse grupo de famílias constituiu a Cooperativa Agrossustentável de União Bandeirantes (UNICOOP), como forma de resistência política na sua luta pela terra.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos socioambientais, migração, cooperativismo.

ABSTRACT

This study seeks to identify the conflicts experienced by thousands of families who demand land to produce, and who find it in areas demarcated by the State, which are, however, limited by Conservation Units and Indigenous Areas. This is the case of the district of União Bandeirantes, in Porto Velho / Rondônia, a scene of bloody conflicts of struggles over land. This conflict has as a background the process of colonization of the State of Rondônia, the expansion of the agricultural frontier and the construction of the large hydropower plants of Santo Antonio and Jirau. A bibliographic survey was carried out on these processes of territorial occupation of the state, as well as field research with visits to the district and interviews with local leaders and public agents to understand the dynamics of entry, fixation and resistance to expulsion from the land undertaken by a group of 100 families of farmers and peasants against the pressures and violence of public agents and land grabbers, disguised as owners. This group of families constituted the Cooperativa Agrossustentável de União Bandeirantes (UNICOOP) as a form of political resistance in their struggle for land.

KEYWORDS: Socio-environmental conflicts, migration, cooperativism.

1 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense, Sociólogo.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense, Economista.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca identificar os conflitos vivenciados por milhares de famílias, que precisam de terra para produzir, numa área de terra demarcada pelo Estado e cercada por Unidades de Conservação e Áreas Indígenas.

Os agentes do Estado vivem um dilema: se cumprem a lei, mandando desocupar a área de terra protegida por leis ambientais, ou se reconhecem que a terra tem a sua função social, e qua as famílias de agricultores e agricultoras precisam trabalhar para se sustentarem dignamente. Esse dilema, no entanto, não impediu que forças policiais e militares tentassem expulsar as famílias que, a partir da ocupação de terras na região, veio a constituir a comunidade aqui analisada.

A terra em questão é União Bandeirantes, distrito do município de Porto Velho, RO, situado a 160km da sede desse município, capital do estado de Rondônia.

O distrito de União Bandeirantes já foi palco de sangrentos conflitos de lutas pela terra, e, para amenizar tais conflitos, o governo do Estado de Rondônia, pediu auxílio do governo Federal, o qual enviou tropas da Força de Segurança Nacional para fazer frente a tais conflitos.

Como forma de resistência às tentativas de expulsão da terra, um grupo de aproximadamente 100 famílias de agricultores e agricultoras, resolveu resistir às pressões e violências dos agentes públicos e dos grileiros de terras (através de seus jagunços), disfarçados de proprietários. Esse grupo de famílias, utilizando metodologias com bases no associativismo, cooperativismo e empreendedorismo, constituiu, no dia 09 de julho de 2011, a Cooperativa Agrossustentável de União Bandeirantes (UNICOOOP), para a qual produzem ampla variedade de culturas, sendo que a sua principal produção é a banana, consumida na região de Porto Velho, mas também exportada para outros estados do Brasil, como São Paulo e Minas Gerais.

1 OS CONFLITOS TERRITORIAIS

Para se ter uma visão holística dos conflitos territoriais, se faz necessário conhecer algumas definições e conceitos acerca dos diversos tipos de conflitos aqui analisados, dentre eles a dinâmica da desterritorialização a que são submetidos, em particular, os trabalhadores rurais sem terra no país.

1.1 A MIGRAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS E AS LUTAS PELA TERRA

Um dos fenômenos mais característicos da estrutura agrária brasileira, altamente concentradora de terras e marcada pela violência contra os trabalhadores rurais, é o processo sistemático de expulsão destes trabalhadores das terras nas quais, tradicionalmente, produzem o seu sustento. O resultado, bastante conhecido, é a migração constante de trabalhadores de diversas regiões do país para as áreas urbanas e, em particular para o presente trabalho, para as regiões de expansão da fronteira agrícola brasileira, notadamente nas regiões Centro-Oeste e Norte do país. Este processo dá origem à dinâmica da *desterritorialização* - perda dos vínculos dos trabalhadores migrantes com seu território de origem - mas também a uma nova *reterritorialização*, na medida em que novas configurações territoriais vão se formando como resultado da migração e da fixação dos trabalhadores do campo nestas regiões.

1.1.1 Desterritorialização

Sobre o mito da desterritorialização econômica, Rogério Haesbaert afirma que “um dos discursos ‘espaciais’ mais em voga nos anos 90, e que se estende ainda hoje no âmbito de vários debates sobre a ‘sociedade em rede’ e a ‘pós-modernidade’, é o discurso da desterritorialização. Três grandes vertentes interpretativas podem ser aí identificadas, associadas a, pelo menos, três dimensões sociais: a *cultural ou simbólica*, em sentido mais estrito, a *política* e a *econômica*. Trabalhamos com a distinção entre uma desterritorialização de ‘matriz’ predominantemente econômica, outra de matriz política e uma terceira de matriz cultural, mas isto não significa adotarmos uma posição estruturalista que distingue de forma nítida esses componentes, indissociáveis enquanto dimensões ou perspectivas do social. Esta diferenciação está ligada especialmente ao fato de que os próprios discursos sobre a desterritorialização por nós analisados, na maioria das vezes assumem essa separação e devem, como tal, ser sistematizados. Explícita ou implicitamente, essas dimensões estão vinculadas a diferentes concepções de território. Podemos ampliar a questão afirmando que se trata de respostas diferentes a um mesmo processo de desterritorialização. Se entendermos território no sentido amplo em que aparece associado aos processos de dominação e/ou apropriação do espaço, reelaborando os termos de Lefebvre (1984) para a produção do espaço, podemos afirmar que os objetivos ou as razões desta produção e controle (ou descontrole, no caso de incluir a desterritorialização) podem ser os mais diversos, envolvendo fatores de natureza predominantemente econômica, política e/ou cultural. [...]” (HAESBAERT; RAMOS, 2004, pg. 25).

Dessa forma, fica explícito que os processos de desterritorialização/reterritorialização envolvem normalmente conflitos entre diversos grupos sociais, e também agentes estatais, em uma dinâmica mais ampla de dominação política e econômica que se manifesta também como dominação territorial, contra a qual os segmentos sociais subalternos têm que lutar se desejam garantir condições materiais de vida adequadas. Esse fenômeno fica bem evidente no caso do Estado de Rondônia, uma das principais fronteiras agrícolas do país, há mais de 40 anos, iniciada ainda durante o regime militar brasileiro.

1.1.2 Colonização recente em Rondônia

Há uma diversidade de literaturas que tratam de conflitos de terras no Brasil. Desde o início da década de 1970, a Amazônia tem sido palco dos mais violentos confrontos de luta pela terra. Os estados do Pará e de Rondônia têm protagonizado esses confrontos. Os casos de maior repercussão nacional e internacional ficaram conhecidos como “O massacre de Carajás”, no Pará e “O massacre de Corumbiara”, em Rondônia, sem desmerecer os demais casos de conflitos pela posse da terra, igualmente desumanos.

Em relação a este estado, pode-se afirmar que “[...] A colonização recente em Rondônia, nas décadas de 1970, 1980 e 1990 foi marcada por diversos conflitos agrários envolvendo latifundiários, populações indígenas, extrativistas e camponeses sem-terra. O mais conhecido destes conflitos, ocorrido em Corumbiara em 1995, teve repercussão nacional e internacional. [...] Mais do que uma análise dos conflitos territoriais na expansão da fronteira agrícola na Amazônia ou da análise descritiva das organizações camponesas, este trabalho se propõe a oferecer uma contribuição inicial sobre as experiências de resistência camponesa, em contraposição às ações da

grande propriedade latifundiária, já que consideramos ser esta, a principal contradição existente no campo brasileiro. Nosso papel aqui, se resume a propiciar um debate sobre a necessidade de investigação apontando os principais fatos que compõem a história recente de Rondônia a partir da década de 1970, analisados por Oliveira (2007), Martins (1991), Mesquita (2001), entre outros. [...]” (MARTINS, 2009, p.150-151)³ Neste sentido, “[...]Não se pode falar em colonização recente sem falar dos inúmeros conflitos agrários que ocorreram entre as décadas de 1970, 1980 e 1990. Neste período o campesinato reinventou a luta de várias formas e se colocou contra o latifúndio e contra o Estado, resistindo, vivendo cotidianamente em rebeldia, mediante a ‘certeza de que o futuro lhes pertence e que será conquistado’ (OLIVEIRA, 2007, p. 153).

Dentre as inúmeras análises sobre os projetos governamentais de ocupação do Estado de Rondônia, pode-se destacar a análise deste autor (OLIVEIRA, 1998). Em seu estudo sobre a colonização dirigida que produziu o maior dos ciclos migratórios do Estado, o autor identificou que a intenção dos governos militares era regularizar e facilitar o monopólio da terra por grandes corporações agropecuárias e empresas estrangeiras de extração de matéria prima vegetal e mineral, associados ao objetivo de ‘aliviar as tensões sociais’ causadas pelas ocupações de terra pelos camponeses em todo o país (OLIVEIRA, 1998, p. 70). “Com a criação da SUDAM (Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) em 1966, é estabelecida uma política de incentivos fiscais, configurando uma interiorização desta ocupação com a construção das rodovias e por meio de vias de navegação para o escoamento da matéria prima extraída. A SUDAM foi criada depois de tentativas sem sucesso da SPVEA (Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia) em implementar os objetivos econômicos da gerência militar. A gerência Militar lançou o Programa de Integração Nacional – PIN, através do Decreto Lei 1.106 de 16/06/70, em que formalizava a proposta de assentar camponeses em lotes de 100 hectares numa faixa de terra de 10 km de cada lado da rodovia em construção, a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém, mas foi com o POLAMAZÔNIA, criado em setembro de 1974, que se acelerou o desenvolvimento da região. A ideia de ‘vazio demográfico’ era propagandeada pela gerência militar desconsiderando a presença das populações indígenas, seringueiros, comunidades quilombolas e ribeirinhos que já se encontravam na região” (MARTINS, 1991, p. 62).

No período entre 1971 e 1976 verificou-se que a única região que aumentou progressivamente os conflitos agrários foi a Amazônia Legal. Em 1981 o aumento ocorreu em todo o país, mas na região norte os conflitos se manifestam com maior intensidade. O grande fluxo migratório para a região não se deu somente por pequenos e médios proprietários. Segundo Martins, dentre os que vieram do Paraná para Rondônia muitos eram meeiros, arrendatários e posseiros, expulsos da terra pela concentração e mecanização da propriedade, e pela exploração que os empobreciam. Como explicou Martins em estudo realizado na época, os camponeses iam chegando ‘com o pouco que lhes resta embalados em dois ou três sacos’ (MARTINS, 1991, p. 75). Os camponeses assentados representaram somente pequena parte dos números previstos. A meta era de um milhão de famílias a serem assentadas, mas o INCRA reduziu esse número para 100 mil. Nos anos de 1970, somente 7% do número de camponeses constantes no

3 Revista Labirinto – Ano XII, nº 16 – junho de 2012. ISSN: 1519-6674. Dossiê “Cultura, resistência e sujeito” p.150-151.

planejamento foram assentados na Transamazônica. O Governo brasileiro iludiu os camponeses de outras regiões, para reduzir os tensionamentos, com falsas promessas de terras férteis na Amazônia. A ideia era “distribuir alguma terra para não distribuir as terras, esse acabou sendo o lema de fato da política governamental de colonização dirigida” (IANNI, 1979, p. 81). A SUDAM financiou inúmeros projetos que estavam em áreas de conflito agrário, pois bastava às grandes corporações e latifundiários declararem que não havia litígio na área (MARTINS, 1995, p. 122). Este processo de favorecimento dos grandes monopólios deu-se por meio de ações coercitivas do Estado ou através das ações armadas de latifundiários. A grilagem é a marca oficial deste período mediante a falsificação de títulos de propriedade, enquanto os camponeses eram empurrados para áreas menos férteis e/ou menos acessíveis (BECKER, 1991, p. 30). No processo de ocupação de Rondônia, foram criados cinco Projetos Integrados de Colonização (PIC), dois Projetos de Assentamento Dirigido (PAD) e os Projetos de Assentamento Rápido (PAR), distribuídos em vários municípios do Território (SOUZA, 2006, p. 31). A título de exemplo, a ocupação da Gleba Corumbiara não foi diferente de outras regiões do Estado de Rondônia. Os lotes de dois mil hectares já haviam sido definidos pelo INCRA no ano 1976, sendo que esses, em tese, não poderiam ser de um único proprietário. A demarcação dos grandes lotes foi executada pela Empresa Expansão Ltda., que os limitavam por picadas, permitindo comprovar facilmente a concentração de terra, entre pessoas da mesma família. (MESQUITA, 2001, p. 80 e 81). Segundo Mesquita (2001, p. 64), além dos projetos de colonização havia ainda dois outros programas de ocupação do espaço em Rondônia, que o INCRA utilizava: a) Áreas de Licitação – que foram glebas que variavam de 200 a 2000 ha postos em Licitação Pública; b) Áreas de Regularização Fundiária – que foram áreas normalmente ocupadas e que iam sendo regularizadas junto ao INCRA. Estas áreas, em sua maioria, eram extensões dos projetos de colonização ocupados nos mesmos padrões (lotes de 100 ha.) pelos que não conseguiram ser selecionados para os projetos. O INCRA expedia, em cada situação, as Licenças de Ocupação (LO), Autorização de Ocupação (AO) e o Título Definitivo (TO), sendo que este último somente era expedido após determinado período das expedições de dois primeiros, associados aos prazos de carência de serviços da colonização ao INCRA, onde eram comprovadas as ‘benfeitorias’ em cada área. (MESQUITA, 2001, p. 65). A prioridade para ocupação era para quem tinha condições de realizar derrubadas e muitos camponeses não dispunham de recursos para fazê-las. Os poucos que conseguiam lotes se embrenhavam floresta adentro, vitimados pela malária e outras doenças tropicais. Sem assistência governamental e sem estradas eram aliciados pelas madeiras que aqui se instalavam. Ocorria também a falta de apoio estrutural aos camponeses que se amontoavam em filas de espera nas sedes do INCRA.

Em pouco tempo, inúmeros conflitos entre posseiros, madeireiros, garimpeiros, latifundiários e indígenas tornavam-se uma constante. A política concentradora do período de colonização das décadas de 1960 e 1970 foi mantida na década de 1980, favorecendo o latifúndio e o capital financeiro internacional, para a exploração da madeira, recursos minerais e monocultura em larga escala. Este quadro excludente favoreceu a intensificação de ocupações de terras improdutivas em várias áreas do Estado de Rondônia por parte dos camponeses e intensificou a luta pela terra (TAVARES DOS SANTOS, 2000, p. 02). A Amazônia Legal passou a ser o principal espaço de conflitos agrários. Uma das organizações que acompanhou e denunciou estes conflitos

foi a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA) que serviu à época como espaço de denúncia, socialização de experiências da luta pela terra e contribuiu para o surgimento e fortalecimento de outras organizações. Conforme dados coletados pela ABRA, no ano de 1981 a região Norte – além dos Estados que a compõem atualmente inclui-se também Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal – concentra 57% dos conflitos agrários registrados. O dado é inferior ao período de 1976, onde no ranking de conflitos esta região concentrava 67% de casos. Se observarmos a quantidade de conflitos, veremos que estes saltam de 85, em 1976, para 514 conflitos no ano de 1981. Os conflitos acentuaram-se, sobretudo, na Amazônia legal, em Áreas de expansão da fronteira agrícola. Em Rondônia os percentuais apontam para um crescimento de mais de 100% comparando dados de 1971 e 1981 (MARTINS, 2009). Como se percebe, mesmo sob o período militar e sem organizações camponesas expressivas ou movimentos sociais, houve um processo de resistência de populações tradicionais amazônicas, de posseiros migrantes tantas vezes expropriados de suas terras em outras regiões, que se colocavam em luta contra os latifundiários e as grandes empresas que se instalavam na região. Esta resistência se deu principalmente de forma armada, para combater as ações de pistolagem dos fazendeiros, mas também de resistir a despejos das áreas em que ocupavam e produziam, sendo de certa forma um ensaio para lutas e organizações futuras. Nos anos de 1980 e 1981 intensificou-se os conflitos na região norte, atingindo, no caso de Rondônia a totalidade de seus municípios. Ao mesmo tempo em que o capital amplamente estimulado pelo Estado avançava sobre a terra dos posseiros e povos indígenas, uma verdadeira guerra se instalava no campo, onde camponeses eram utilizados para deslocar grupos indígenas (MARTINS, 1991 p. 74).

Identificou-se no período, um percentual de 41% do total de municípios da região amazônica como palco de conflitos agrários nos anos de 1980 e 1981. Para efeitos comparativos, a mesma pesquisa apontou que nas outras regiões o número foi inferior. A região Nordeste, que na época tinha 1.264 municípios registrou que em 209 deles (17%) havia conflitos agrários e a região Centro-Sul, de um total de 2.129 municípios, em 165 ou 8% do total não se estabeleceu qualquer tipo de conflito agrário. Isto quer dizer, que a intensidade de conflitos na Amazônia, já àquela época representava dados elevados, o que se repetiu em outros períodos posteriores. Em Rondônia, foram registrados 19 conflitos agrários, sendo que destes, oito foram em 1980 e onze conflitos no ano de 1981. Na maioria dos conflitos houve vítimas fatais, principalmente por parte de camponeses, indígenas e lideranças sindicais. Mas é preciso destacar que as baixas também foram significativas entre latifundiários e seus funcionários' (pistoleiros). Do total de 197 mortos em conflitos agrários no biênio 1980/1981 a ABRA concluiu que eram 107 posseiros, 20 trabalhadores rurais (denominação geral), 7 dirigentes de Sindicatos de trabalhadores Rurais, 3 advogados, 13 indígenas, 1 tratorista, 2 capatazes, 12 pistoleiros, 26 jagunços, 1 grileiro (denominação geral), 2 fazendeiros e 3 policiais. Em muitos casos os camponeses só conseguiam regularizar uma área junto ao INCRA quando ocupavam e passavam a confrontar-se com fazendeiros e pistoleiros por estes contratados.

Na década de 1970 o atual Estado de Rondônia, ainda figurava como Território Federal. Logo, a subordinação à gerência militar era ainda mais evidente e rígida. Em rápida análise dos jornais que circulavam em Porto Velho, naquele período, percebe-se destacado papel ao Jornal A Tribuna. Os poucos relatos acerca dos conflitos agrários durante o final dos anos de 1970 e início dos anos 1980 estão nas páginas daquele

extinto jornal, que era citado pelo SNI (Serviço Nacional de Informação), como um dos jornais 'contestadores' e que não deveria ter qualquer investimento por parte do governo. Em consulta aos dados da CPT, Oliveira (2007) apresentou um quadro de análise mais amplo e identificou que a partir de 1972 a 'participação' da Amazônia nas mortes em conflito no campo aumentou consideravelmente. É o período em que as levas de migrantes rumavam para o norte do país enganadas pela propaganda governamental de que havia terra para todos. Grande ilusão, que criou um dos cenários mais dramáticos da história recente, em virtude do grande número de conflitos e assassinatos existentes no campo. É preciso destacar, ainda, que mesmo com menor intensidade de ocupações ou número de famílias organizadas, na Amazônia, o conflito entre latifundiários e camponeses sem-terra ocorreram e ainda ocorrem de forma mais sangrenta, vitimando na maioria dos casos os diversos grupos de camponeses, organizados ou não por movimentos.

A região Cone Sul do Estado de Rondônia foi palco de inúmeros conflitos pela posse da terra envolvendo fazendeiros e camponeses pobres sem-terra. A região de Corumbiara não difere das demais regiões de Rondônia que no mesmo período enfrentavam conflitos de toda a ordem. Em muitos casos, além da ação de pistoleiros a mando dos fazendeiros, se tinha a conivência e a participação estatal, sobretudo do judiciário e do INCRA. Os camponeses que iam ocupando as áreas eram surpreendidos posteriormente por pistoleiros, que a mando de fazendeiros realizavam a 'limpeza' das áreas ocupadas. Nos atuais assentamentos Adriana, Vitória da União e Verde Seringal, a terra foi conquistada a partir de muitas ocupações e resistência. Um dos conflitos que mais chamou a atenção no início da década de 1980 foi o da Fazenda Cabixi, município de Colorado D'Oeste em maio de 1982. Os camponeses ocuparam a área, foram despejados e depois de certo tempo regressaram. Os fazendeiros contrataram trabalhadores para fazerem derrubadas na área e criar uma situação de conflito, onde os camponeses conseguiram desarmar e prender um pistoleiro. Num seguinte confronto, morreu um camponês, dois pistoleiros e a mulher de um dos pistoleiros. Em resposta ao conflito, a polícia prendeu 34 camponeses, além de apoiadores da região tidos como 'autores intelectuais' dos crimes. Nenhum 'trabalhador' da fazenda foi indiciado (LINK, 2008, p. 325). O tratamento dado pelo Estado era o mesmo que em outras regiões: O Judiciário decidia em favor dos latifundiários, mesmo quando era duvidosa a posse da terra. Em outros casos eram os próprios pistoleiros que realizavam o despejo. Como a colonização do Cone Sul de Rondônia estava destinada principalmente às grandes fazendas agropecuárias, as tensões pela posse da terra ocorreram em vários locais.

Os períodos de conflito que antecederam a criação dos atuais assentamentos foram marcados pela ação de pistolagem, pela intervenção estatal em favor dos latifundiários, ou seja, pela repressão oficial e não oficial de bandos armados. A região do Cone Sul é o retrato do campo rondoniense no período. Neste contexto, em 1984 iniciam-se ocupações coordenadas pelo CPT de Rondônia, que inclusive articulou a participação de lideranças nos encontros de fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As primeiras ocupações organizadas pelo MST em Rondônia ocorreram em 1987 no município de Jaru com 280 famílias. Esta ocupação foi dispersa, pois a área ocupada tinha grande foco de Malária. O MST organizou então sua segunda ocupação no Município de Espigão D'Oeste, no ano de 1989 com cerca de 140 famílias na área denominada 'fazenda Seringal'. A ocupação ficou conhecida como 25 de julho, data em que acamparam na área. A fazenda já estava sendo desapropriada e lá foram assentadas

mais de 300 famílias (SOUZA, 1994). Outras duas organizações camponesas surgiram a partir do ano de 1995, após o conflito ocorrido na fazenda Santa Elina, conhecido como 'Massacre de Corumbiara: o MCC (Movimento Camponês Corumbiara) e a LCP (Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia e da Amazônia Ocidental). Há uma grande diferença na ideologia e na prática política que distancia a LCP do MST e MCC. Os últimos defendem a reforma agrária tutelada pelo Estado. A ideologia forjada pela LCP aponta para uma ruptura com o Estado, caracterizado como semifeudal e semicolonial, sob a bandeira da 'Revolução Agrária', como parte de uma 'Revolução Democrático-Burguesa de novo tipo' e sua ação tem causado um levante de camponeses quando propõe 'tomar todas as terras do latifúndio' refutando as políticas de reforma agrária.

Segundo o INCRA, em 2005 a LCP organizava 1.997 famílias distribuídas em 8 acampamentos, enquanto o MST respondia por 987 famílias distribuídas em 12 acampamentos. Já naquele ano a LCP congregava um número maior de camponeses em face das outras organizações camponesas de Rondônia (PRRA/INCRA, p. 70, apud SOUZA, 2006, p.81). Em 2009, esta organização camponesa já estava organizada em mais de sete estados da Federação e muito lembra o processo de constituição das Ligas Camponesas nas décadas de 1950 e 1960 (MARTINS, 2009). A luta pela terra em Rondônia tem sido cada vez mais intensa apresentando novos métodos de organização e avançados processos de luta de classes aumentando as contradições existentes. As contradições do campo rondoniense fazem parte da estrutura agrária brasileira que mantém seu caráter semifeudal, devido o tipo de capitalismo desenvolvido aqui desenvolvido, o Capitalismo Burocrático. Na definição de Guzmán é 'o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semicolonial' (GUZMÁN, 1974, p. 1). Os países de capitalismo burocrático são os que não se concretizaram revoluções burguesas clássicas, persistindo o problema agrário (MARTÍNS, 2009). Diversos teóricos brasileiros confirmam a manutenção das estruturas socioeconômicas atrasadas no campo brasileiro e a permanência das relações de semi-feudalidade. A Amazônia é uma região estratégica para os interesses econômicos do imperialismo. As ações do imperialismo na Amazônia Ocidental são descritas mesmo antes da criação do Território Federal do Guaporé. Vários fatos do período situado do final do Império até a República oligárquica apontam que a região é alvo de interesse internacional.

A implantação de projetos de colonização pelos governos militares a partir de 1970 se deu, entre outras causas, pela necessidade de expansão econômica e controle do território amazônico pelo imperialismo. Analisando a ação do plano agrário do regime militar na busca de garantir para o capital as terras da Amazônia, Martins (1984) e Ianni (1979) afirmam ter sido essa distribuição de terras uma contrarreforma agrária, ou seja, uma reforma agrária para os latifundiários. Conforme Souza, a ação do imperialismo norte-americano é hegemônica em nosso país desde a segunda guerra mundial, especialmente na Amazônia por ser uma área estratégica aos seus interesses econômicos: "a partir de 1992, foi formulado o discurso de 'desenvolvimento sustentável', que foi utilizado para justificar novos projetos de financiamento de organismos internacionais na Amazônia, dentre estes as organizações não governamentais (ONGs), que interferem no planejamento regional a serviço do capital monopolista, possuem informações precisas sobre o território, por meio de fotos de satélites, são responsáveis pela biopirataria e estão presentes em áreas de mineração, de exploração agrícola e

pecuária, manejo florestal, exploração de petróleo, no extrativismo, no ecoturismo, enfim, espalham seus tentáculos por todas as atividades, respaldadas por bancos e agências do capital financeiro internacional. A hegemonia do imperialismo norte-americano na Amazônia pode ser observada em todos os setores da sociedade. Desde a Segunda Guerra Mundial, a ação dos grandes capitalistas foi no sentido de fortalecer o Estado norte-americano para exercer o controle dos grandes monopólios em áreas estratégicas (SOUZA, 2010, p. 366). [...]” (MARTINS, 2009, p.152-159).

2. RESISTÊNCIA POLÍTICA: O EMPREENDEDORISMO COMO INSTRUMENTO DE LUTA - A PRODUÇÃO DE BANANA EM UNIÃO BANDEIRANTES

2.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DE UNIÃO BANDEIRANTES.



Não é fácil chegar a União Bandeirantes. A noroeste de Rondônia, a cerca de 80 quilômetros (km) do distrito de Jaci Paraná e a 160 km do centro da capital Porto Velho, a localidade possui poucas vias de acesso. As que existem são de terra, estreitas e esburacadas, fazendo com que o trajeto entre a BR-364 e a comunidade seja penoso e demorado. A longa estrada de chão tem como paisagem cercas, pastos e gados com o início do asfalto no chão anunciando o fim da zona rural e começo da zona urbana duas horas depois de sair da rodovia.

O isolamento de União Bandeirantes não é por acaso. Na verdade, o lugar que hoje abriga aproximadamente 25 mil habitantes e possui o status de distrito de Porto Velho, sequer deveria existir. Pelo menos não do ponto de vista ambiental. O distrito está localizado na subzona 2.1 do Zoneamento Socioeconômico e ecológico, de ocupação restrita, no entorno da Reserva Extrativista (Resex) Jaci-Paraná, Flona Bom Futuro e Terra Indígena Karipuna, em Porto Velho.

Hoje a existência do distrito é, ao mesmo tempo, fruto e retrato da inexistência de uma reforma agrária eficiente no país e da morosidade do Poder Público. Além disso,

4 Revista Labirinto – Ano XII, nº 16 – junho de 2012. ISSN: 1519-6674. Dossiê “Cultura, resistência e sujeito” p.152-159.

o bate cabeça entre políticas ambientais e fundiárias abre novamente uma discussão complexa sobre a necessidade de sobrevivência da terra e da preservação ambiental, fazendo deste lugar o ambiente perfeito para os conflitos de terra.

A avenida principal de União Bandeirantes possui asfalto, o que já é bem mais que a maior parte dos outros distritos de Porto Velho. As maiores opções de mercado também mostram um desenvolvimento maior do que o das comunidades vizinhas. As ruas ao redor, entretanto, mostram uma realidade diferente. Os enormes buracos fazem o transitar dos carros uma tarefa quase impossível.

Sentado na varanda simples da casa de madeira construída por ele mesmo, José Aparecido de Oliveira, 48 anos, – também conhecido como Cido – é uma espécie de museu vivo sobre a origem de União Bandeirantes. Ele era um dos líderes do movimento que planejou o início do assentamento. Com dificuldades de se acomodar na cadeira por conta de uma hérnia de disco que o tem mantido afastado das atividades do campo, ele conta como se deu o início do projeto de cidade.

O início da ocupação de União Bandeirantes é recente. Oficialmente, começou em 1999 a partir da ocupação de terras já desmatadas para a criação de um assentamento de grupos dissidentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As primeiras ocupações, contudo, vieram muito antes disso, com a chegada de grandes fazendeiros na região. Sem nenhum tipo de fiscalização, não se sabe como estes grupos e famílias ligadas à agropecuária conseguiram os documentos das terras, uma vez que o lugar era da União.

“A ideia surgiu de um movimento a parte do MST. Já havia uma grande área desmatada por aqui, feito para criação de gado. Foi então que surgiu a ideia de criar um assentamento, a partir da invasão dessas terras que não eram produtivas. As pessoas ficaram sabendo e foram migrando de outros lugares de Rondônia e outros estados para cá e criou-se o vilarejo”, diz Cido, que afirma ter tido a anuência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para a ocupação.

Segundo Cido, o início da ocupação foi menos traumático que a maioria dos casos que envolvem fazendeiros e assentamentos. A ideia de que aproximação do Poder Público poderia trazer como consequência a melhora da infraestrutura que permitisse o escoamento da produção era atraente para quem trabalhava com agropecuária na região. “O próprio INCRA começou a intermediar a negociação entre os assentamentos e os fazendeiros da região, o que facilitou muito”, lembra.

O início pacífico não durou tanto tempo. Dois anos depois, os primeiros conflitos começaram a surgir. A chegada de outras famílias de vários locais do país e, principalmente, de especuladores com interesse na exploração predatória do meio ambiente tornou o convívio entre os assentamentos e fazendeiros instável. A exploração dos latifundiários terminou por transformar o vilarejo em campo de conflito aberto.⁵

Nesse novo fluxo migratório, cresceu a venda ilegal de terras e a ocupação de novos territórios que não estavam no acordo anterior. “Muitas dessas famílias que chegaram

5 Por Ismael Machado e Lui Machado. Fonte site: Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do mundo. De Rondônia, em 24/06/2016. Hoje a existência do distrito é, ao mesmo tempo, fruto e retrato da inexistência de uma reforma agrária eficiente no país e da morosidade do Poder Público. / Reprodução / Facebook: União Bandeirantes, Porto Velho - RO.

depois não respeitavam a demarcação das terras que havia sido definido. Havia muita violência, porque o Estado era nulo e não havia como ter controle dessas pessoas que estavam chegando”, afirma Cido.

Não demorou muito para que o mercado da extração ilegal de madeira se instalasse na região, aproveitando a ocupação já realizada e a falta de fiscalização. Segundo Cido, que já ocupou o cargo de administrador de União Bandeirante – espécie de líder comunitário escolhido entre os moradores para dialogar com representantes do poder público -, até 2004 o local chegou a abrigar mais de 20 empresas, entre grandes madeireiras, estufas, marcenarias e serrarias.

A degradação ambiental na reserva foi tão grande, que em 2003 foi aberta uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) dos Conflitos Fundiários, com o objetivo de conhecer, apurar e relatar graves conflitos agrários e fundiários, furtos de madeira e desmatamentos sem precedentes na região.

Em 2004, o Ministério Público Federal chegou a ordenar a desocupação do território com a proibição de assentamentos, regularização fundiária e execução de serviços de infraestrutura pública na região. A decisão causou mais conflitos e o resultado foi a mobilização de movimentos do campo, comunidades, igrejas, políticos, Estado e, também, o Ministério Público da Infância e Juventude, em favor da população atingida pela medida judicial.

“Eu conversava com o pessoal do IBAMA [Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis] e dizia que o governo deveria criar uma política para quem desmatou recuperar a área com árvores típicas da região, como o açaí. Deveria haver um incentivo para corrigir o erro que cometemos no passado. Muitos de nós não tínhamos informação nenhuma sobre como lidar com a terra. A única coisa que sabíamos é que precisávamos desmatar para poder sobreviver. Mas a política ambiental hoje não direciona para outras atividades. Ainda temos tempo de corrigir isso, dando palestras, fazendo prevenções e ajudando esse homem do campo”, acredita Cido.

Apesar da população ter crescido durante esses anos, a infraestrutura não acompanhou a demanda. “Hoje ainda temos muita deficiência na saúde e educação. Faltam professores e já ficamos 45 dias sem ter ambulância”, afirma.

Segundo o superintendente do IBAMA em Rondônia, Renê Luiz de Oliveira, o órgão tem realizado constantemente a operação Onda Verde. O objetivo é combater crimes ambientais na região, especialmente a extração irregular de madeira. Ainda de acordo com Oliveira, a região onde está União Bandeirantes é a que mais possui números de embargos logrados pelo IBAMA em toda a floresta amazônica. “Desde que a região começou a receber um grande volume populacional, no começo dos anos 2000, o IBAMA tem feito esse trabalho de maneira ininterrupta”, afirma.

O trabalho do órgão tem resultado em sanções e ameaças. Nem sempre os afetados, madeireiras ilegais principalmente, aceitam mudanças ou o braço da lei. No dia 28 de maio, uma equipe da Operação Onda Verde, composta por três agentes ambientais do órgão e nove policiais ambientais do Batalhão de Polícia Ambiental de Rondônia sofreu uma emboscada por um grupo de 60 pessoas. A intenção do ataque era impedir a retirada de maquinário utilizado na exploração ilegal de madeiras em uma terra indígena.

2.2 A RELAÇÃO INSTITUCIONAL.

Os agricultores familiares produtores de banana de União Bandeirantes, desenvolvem suas ações econômicas e sociais em parceria com diversas instituições, a exemplo do Instituto Camargo Corrêa (ICC), da Construtora Camargo Corrêa (CCC), líder do consórcio civil da construção da Usina Hidrelétrica Jirau (UHE Jirau), no rio Madeira, no município de Porto Velho, no estado de Rondônia, bem como, com o SEBRAE, o INCRA, IBAMA, EMBRAPA, SEDAM, EMATER, SEAGRI, SEMAGRIC, FECOMÉRCIO.

Dentre mais de 150 comunidades impactadas pela construção da UHE Jirau, selecionou três localidades onde atuam agricultores familiares sediados nos distritos de União Bandeirantes e Abunã, Jacy-Paraná (no Assentamento Joana D'arc I, II e III) no município de Porto Velho, respectivamente, produtores de banana, abacaxi e açaí para serem beneficiários de projetos pilotos de programas de inclusão social, com responsabilidade ambiental.

Conforme descreve Francisco de Assis Azevedo, Diretor Executivo do Instituto Camargo Corrêa (ICC), 'Tempo de Empreender Rondônia' é um projeto de fomento ao empreendedorismo realizado pelo Instituto Camargo Corrêa (ICC) em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Construtora Camargo Corrêa (CCC). O ICC atua nas comunidades onde há a presença de empresas do Grupo. Em Rondônia, o público-alvo atendido está localizado no entorno da obra da Usina Hidrelétrica Jirau, na zona rural do município de Porto Velho. As famílias assistidas são agricultores familiares de comunidades das localidades de Abunã, do Assentamento Joana D'arc I, II e III e de União Bandeirantes. Elas recebem ações de fomento à viabilização técnica e econômica dos cultivos de abacaxi, açaí e banana, com vistas à verticalização dessas cadeias produtivas para o assentamento comunitário sustentável.

Para Azevedo, a iniciativa de implantação do projeto reflete a filosofia do Grupo, que emprega estratégias que estejam de acordo com a sustentabilidade. Suas ações são realizadas em sinergia com as unidades de negócios no Brasil e no exterior, no intuito de contribuir para a transformação social, fortalecendo vínculos entre empresa e comunidade. Além de valorizar as instituições locais e a formação de parcerias, o ICC investe na criação de redes de colaboração e o alinhamento de seus projetos com políticas públicas. Por essa razão a realização do projeto é feita através de uma parceria local com o SEBRAE, que é uma instituição que tem uma rede de parceiros que colabora com ações de desenvolvimento [...]”⁶

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos conflitos iniciais vivenciados pelo grupo de famílias que ocupou as terras que hoje conformam o distrito de União Bandeirantes, os quais envolveram prisões e doses consideráveis de violência física, pode-se afirmar que este é um caso de relativo sucesso na luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra no Brasil. Com efeito, mesmo fazendo frente à repressão policial, a decisões judiciais de reintegração de

6 Revista do Projeto Tempo de Empreender Rondônia, do Instituto Camargo Corrêa (ICC), 2011. p. 7.

posse e a ameaças contra a vida de alguns dos integrantes do movimento que levou à criação de União Bandeirantes, o distrito é hoje uma comunidade bastante ativa, com produtividade importante de produtos agrícolas e pecuários, com grande parte do problema relativo à propriedade da terra resolvido em razão dos títulos de propriedade entregues pelo Ministro da Reforma Agrária ainda durante o Governo Dilma Roussef. Embora nem todos tenham recebido o título de propriedade das terras que ocupam, o sentimento entre os membros da comunidade é de que isso é questão de tempo, não sentindo-se mais ameaçados de expulsão.

Isso se tornou possível tanto em razão do enfrentamento organizado contra as tentativas de reintegração de posse, e da intensa mobilização da comunidade inclusive com o apoio da Igreja Católica, mas também em razão da estratégia de criação de uma cooperativa que organizasse, coletivamente, o processo de produção de bens agrícolas com vistas à geração de renda por via da sua comercialização, configurando uma bem sucedida estratégia de resistência política por parte dos trabalhadores rurais. Com uma estrutura produtiva já bem diversificada e com volume de produção importante, a comunidade tem o apoio de vários órgãos voltados para o suporte à atividade agropecuária, como a EMATER e a EMBRAPA, mostrando sua integração econômica e social ao mercado de produtos e de trabalho da região. Os problemas que surgem a partir dessa produção agropecuária e das suas características, têm hoje mais a ver com o impacto ambiental que a mesma já começa a representar para as áreas de proteção ambiental e para as terras indígenas do entorno de União Bandeirantes, conflitos estes que deverão ser objeto de atenção nos próximos anos, mas que não invalidam a experiência relativamente exitosa representada por esta comunidade em plena fronteira de expansão agrícola da região Norte do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANJOS & CALDAS. "Da medida do rural ao rural sob medida". Rio de Janeiro, Manguinhos. *Revista História, Ciência, Saúde*, v.21, n.2, abr.-jun. 2014, p.385-402.
- BECKER, Howard S. *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- _____. *Segredos e Truques da Pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BRASIL. *Constituição*. Senado Federal, 1988.
- BRASIL. LEI 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. – Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- BRASIL. LEI 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1971.
- CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar; HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto; BRUNO, Ana Carla dos Santos. *Povos e comunidades tradicionais: das áreas protegidas à visibilidade política de grupos sociais portadores de identidade étnica e coletiva*.
- CARDOSO, Univaldo Coelho. *Cooperativa / conteúdo e texto versão original Univaldo Coelho Cardoso, Vânia Lúcia Nogueira Carneiro*. – Brasília : SEBRAE, 2009. 48p. : Il. Color. – (Série Empreendimentos Coletivos).
- DANTAS, José de Arimatéia. *A nossa geografia de Rondônia*. Porto Velho: Mundial Gráfica e Editora, 2010.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico: explicação das normas da ABNT*. 16. ed. Porto Alegre: Dáctilo-Plus, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. *Técnicas de pesquisa em economia*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- HAESBAERT, Rogério; RAMOS, Tatiana Tramontani. O mito da desterritorialização econômica. *Revista GEOgraphia*, Rio de Janeiro, v.6, n.12, p.25-48, 2004.
- IANNI, Octávio. "Ditadura e Agricultura", Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1979. LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo, Cortez Editora, 2010.
- MANUAL DE COOPERATIVAS. – Brasília: MTb, SEFIT, 1997.
- MARTINS, José de Souza. "Os Camponeses e a Política no Brasil". Petrópolis, Ed. Vozes, 1984.
- MARTINS, Márcio Marinho. "Colonização recente e a luta pela terra em Rondônia", mimeo, UNIR, 2009.
- MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MENDES, Josilene Ferreira; PORRO, Noemi S. Miyasaka. "Conflitos sociais em tempos de ambientalismo: direito vivo à terra em assentamentos com enfoque conservacionista". *Ambiente & Sociedade*, São Paulo Vol. XVIII, n. 2, p. 97-114, abr.-jun. 2015.

MILLS, Charles Wright. Sobre o artesanato intelectual e e outros ensaios. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORET, Artur de Souza; RIBEIRO, Aurení Moraes. Construção da hidrelétrica de Santo Antônio e os impactos na sociedade e no ambiente. Aracajú: Interfaces Científicas, Humanas e Sociais, V.2, N.3, p. 81-92, Jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Cooperativas: mudanças, oportunidades e desafios / editado Armand Pereira; em colaboração com Lucienne Freire e Lizzie Lagana - 1 ed. - Brasília : OIT, 2001.

PADILHA, Lívia Garcez de Oliveira; VERSCHOORE, Jorge Renato de Souza. Green Governance: a proposição de construtos de governança coletiva para o desenvolvimento sustentável local. Ambiente e Sociedade, vol.16 no.2 São Paulo Abril/Junho de 2013.

PICOLOTTO, Evert Lazzaretti; BRANDENBURG, Alfio. Uma grande oportunidade: o sindicalismo e seus projetos de ecologização da agricultura familiar. Ambiente e Sociedade [online]. 2015, vol.18, n.3, pp.1-18.

Programa Redes Associativas : módulo 1 : despertando para o associativismo : guia do educador / atualizado por Octávio Pacheco Filho, Ana Del Carmem Perez Bastias ; consultora educacional Claudete Motta Rossignoli. - Brasília : SEBRAE, 2009.

Programa Redes Associativas : módulo 2 : planejando nosso empreendimento coletivo : guia do educador / atualizado por Octávio Pacheco Filho, Ana Del Carmem Perez Bastias ; consultora educacional Claudete Motta Rossignoli. - Brasília : SEBRAE, 2009.

Programa Redes Associativas : módulo 3 : praticando o associativismo : guia do educador / atualizado por Octávio Pacheco Filho, Ana Del Carmem Perez Bastias ; consultora educacional Claudete Motta Rossignoli. - Brasília : SEBRAE, 2009.

Programa Redes Associativas : módulo 4 : legalizando o empreendimento coletivo : guia do educador / atualizado por Octávio Pacheco Filho, Ana Del Carmem Perez Bastias ; consultora educacional Claudete Motta Rossignoli. - Brasília : SEBRAE, 2009.

SANDRONI, Paulo, org. Novíssimo dicionário de economia. 13. ed. - São Paulo : Best Seller, 2004.

SÁVIO, Domingos. A nossa história de Rondônia. Porto Velho: Mundial Gráfica e Editora, 2010.

SEMINÁRIO 35 anos de colonização da Amazônia: Rondônia. Walterlina Brasil, Emanuel Mirtel, Francisco Maciel (Org.) Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia / Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação, 2007.

SILVA, Josilene Henriques da; PIRES, Maria Luiza Lins e Silva. Associativismo em áreas protegidas: restrições e possibilidades na experiência dos guias de turismo do Catimbau, Pernambuco. Ambiente & Sociedade, São Paulo v. XIX, n. 2, p. 169-186, abr.-jun. 2016.

SILVA, Walfredo Tadeu Vieira da. A nossa história de Rondônia. Porto Velho: Mundial Gráfica e Editora, 2010.

SINDICATO E ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS DO ESTADO DE RONDÔNIA - OCER. O cooperativismo em Rondônia. Porto Velho : OCER, 1998.

TESCH, Walter. Dicionário básico do cooperativismo. - São Paulo: s.n., 2000.

WEBER, Max. Conceitos Sociológicos Fundamentais. In: Economia e Sociedade. Vol. 1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ACESSO A INTERNET

BRASIL. LEI 5.764, de 16 de dezembro de 1971. Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5764.htm> Acesso em: 04 dez. 2011.

BRASIL. Constituição. Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 04 dez. 2011.

BRASIL. LEI 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L9790.htm> Acesso em: 07 dez. 2011.

BRASIL. LEI 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm> Acesso em: 04 dez. 2011. http://www.4shared.com/folder/ISX2xqzT/CONFLITOS_SOCIOS_AMBIENTAIS.html

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. São Paulo, Universidade de São Paulo, março de 2005. Disponível em: http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf. Acesso em 20 de junho 2012. p. 6774-6792. 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/Características da população e dos domicílios: Resultados do Universo](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/Características_da_populacao_e_dos_domicilios_Resultados_do_Universo)>. Acesso em: fev. 2014.

RONDÔNIA. LEI 1.462, de 11 de abril de 2005. Institui a Política de apoio e incentivo ao desenvolvimento do Cooperativismo no Estado de Rondônia. Disponível em: <<http://www.pdfactory.com>> Acesso em: 06 dez. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS - OCB. Disponível em: <<http://www.ocb.org.br>> Acesso em: 04 dez. 2011.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COOPERATIVISMO - SESCOOP. Disponível em: <<http://www.sescoop.org.br>> Acesso em: 04 dez. 2011.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM DO COOPERATIVISMO NO ESTADO DE RONDÔNIA - SESCOOP - RO. Disponível em: <<http://www.sescoop-ro.org.br>> Acesso em: 04 dez. 2011.

DESENVOLVIMENTO URBANO, CONFLITO SOCIOAMBIENTAL E ACESSO À JUSTIÇA: UM ESTUDO DA ATUAÇÃO MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF) NO CONFLITO DO QUILOMBO DE PARATIBE - PB

Helayne Candido Pereira

Programa de Pós-Graduação em Sociologia e
Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF)
laynecandido5@gmail.com

Napoleão Miranda

Programa de Pós-Graduação em Sociologia e
Direito da Universidade Federal Fluminense (PPGSD/UFF)
napomir@gmail.com

INTRODUÇÃO

O processo de urbanização tem conseguido promover o crescimento das cidades e pressionado cada vez mais a anexação de áreas para uso urbano, via especulação imobiliária que desempenha um papel fundamental neste processo, pois potencializa a expansão da urbe, que cada vez mais se apropria de territórios, transformando o espaço e provocando mudanças de impacto econômico, social, ambiental e cultural. Esta dinâmica, ancorada num modelo de desenvolvimento econômico, se choca com formas de apropriação do território de grupos portadores de identidades e lógicas culturais diferenciadas, os chamados grupos tradicionais, como indígenas e quilombolas, instalando um estado de conflito.

É neste cenário que encontramos o conflito territorial no quilombo de Paratibe, localizado em João Pessoa - PB, que desde a década de 1980 passa por um processo de anexação do seu território ao desenvolvimento urbano da cidade. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar como o Ministério Público Federal (MPF) atuou na resolução do conflito fundiário do quilombo de Paratibe.

Fez-se uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, a qual teve como procedimento metodológico central a análise de conteúdo (AC) do processo N°. 003147-47.2010.4.05.8200, de autoria do MPF em defesa de direitos da população tradicional de Paratibe, disponível na 3ª vara da Justiça Federal.

O artigo está dividido em duas partes: em um primeiro momento, focalizamos as racionalidades diferenciadas de apropriação do território em disputa, a partir das quais escolhemos elementos para os temas da nossa Unidade de Registro (UR), cuja frequência indica como os direitos dos quilombolas e o desenvolvimento urbano de Paratibe se relacionam. Apresentamos uma breve caracterização do conflito socioambiental de Paratibe, descrevendo, por um lado, a racionalidade quilombola que reivindica o reconhecimento da propriedade fundiária perante o Estado, aludindo o direito amparado pela Constituição Federal, baseado no binômio território-cultura; e, por outro, a lógica de apropriação capitalista do território, observada no processo de urbanização de Paratibe, na qual gradualmente avança a especulação imobiliária.

No segundo momento do artigo, apresentamos alguns dos resultados de nossa pesquisa documental, na qual analisamos como o Estado, na figura do Ministério

Público Federal – MPF, tem atuado na resolução do conflito ali em curso, a partir a análise do conteúdo do processo de nº: 003147-47.2010.4.05.8200, de autoria do mesmo, atualmente em andamento no âmbito da Justiça Federal.

Estudar um caso cuja relação entre desenvolvimento do capitalismo, formas diferenciadas de apropriação dos recursos naturais e o Estado tem relevância social, sendo a escolha do caso do conflito em Paratibe justificada pelo seu potencial investigativo em termos do entendimento de dinâmicas globais do capitalismo imobiliário em suas relações com os direitos de populações tradicionais, desta feita através do exercício de um novo olhar ainda não tão explorado pela academia, o jurídico-antropológico.

1. Território, cultura e especulação imobiliária: o conflito socioambiental de Paratibe

O conflito socioambiental de Paratibe é complexo, caracterizando-se ao mesmo tempo como um conflito fundiário (luta pela terra), um conflito socioambiental (luta pela preservação e apropriação de recursos ambientais), e como um conflito entre sistemas de significação do mundo (luta simbólica). Toda esta multiplicidade de dimensões e complexidade intrínseca ao conflito supracitado requer a tentativa de uma abordagem que contemple a interdisciplinaridade, colocando em interface o Direito, a Sociologia, a Antropologia e a Geografia.

A urbanização surge como expressão da dinâmica espacial do capitalismo, associando-se com o crescimento das cidades e com a pressão crescente para a anexação de áreas contíguas às das urbes. Na expansão urbana a especulação imobiliária desempenha um papel fundamental, potencializando a apropriação de *territórios*, transformando o espaço e provocando mudanças de *impacto econômico, social e ambiental*.

Esta dinâmica, ancorada num modelo de *desenvolvimento econômico*, por muitas vezes se choca com a forma de apropriação do território de grupos *tradicionais*, portadores de identidades e lógicas culturais diferenciadas, tais como os povos indígenas e quilombolas, instalando situações de *conflito* (ZHOURI & LASCHEFSKI, 2010, p. 25- 26). Chocam-se, portanto a lógica do capital imobiliário com as das populações tradicionais, uma vez que:

A relação dos sujeitos com seu território desvela sentimentos, valores e preferências transmitidos através de gerações que construíram sua própria cultura, seu modo de vida, e atribuíram, para além do valor material, um valor simbólico à terra, à mata, ao rio, elementos formadores de identidades e alteridades. O território transcende a dimensão objetiva da reprodução de necessidades básicas e das relações de poder, ao incluir uma outra dimensão – subjetiva e simbólica, identitária, afetiva e cultural fundada pela prática social. (PEREIRA & PENIDO, 2010, p.258)

É no âmbito da expressão dessas distintas racionalidades de apropriação de recursos naturais (o território) que nasce o conflito socioambiental no quilombo de Paratibe, localizado no litoral sul de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, cujo território, desde a década de 1980 passa por um processo acelerado de pressões para sua anexação ao desenvolvimento urbano da cidade citada, tornando-se alvo da especulação imobiliária.

Na apropriação do território de Paratibe, temos, de um lado, a racionalidade quilombola, que se constrói com base no binômio território-cultura, o qual serviu de base para a reivindicação do direito dos habitantes tradicionais da área ao patrimônio material e imaterial nela existentes, amparado pelos artigos 215 e 216 da CF, e arguido pelo MPF

no processo aqui analisado. Na relação de territorialidade aludida na reivindicação dos moradores originais da área, é a identidade cultural e territorial que estabelece a ligação das pessoas entre si e com o espaço por elas ocupado.

A identidade cultural aciona o sentimento de pertencimento entre os próprios indivíduos e o grupo social, constituindo uma “imagem viva da comunhão entre eles” (ANDERSON, 2008, p. 32), agregando-se a aquele a dimensão territorial. O território é definido pelos paratibenses como algo que transcende os aspectos materiais, abarcando também nuances socioculturais que oferecem subsídios para a sobrevivência e dinâmica dos costumes e tradições das *populações tradicionais*.

Do outro lado da disputa pelo território, temos a lógica de apropriação capitalista do território, a qual fundamenta as dinâmicas de urbanização em Paratibe, na qual são protagonistas empresários do setor, que promovem uma gradativa integração da área citada ao espaço urbano de João Pessoa, compondo, nas palavras de Harvey, *a paisagem geográfica do capital*:

O capital assim chega a representar-se a si mesmo na forma de uma paisagem física criada a sua imagem, criada como valores de uso para aumentar a progressiva acumulação de capital em uma escala crescente. A paisagem geográfica que abarca o capital fixo e imóvel é simultaneamente a glória do desenvolvimento pretérito do capital e uma prisão que inibe o avanço posterior da acumulação, porque a própria construção desta paisagem é antitética da destruição das barreiras espaciais e, enfim, inclusive da eliminação do fator espaço pelo fator tempo. (HARVEY, 1978: p. 120,121) [tradução livre da autora]

Santos (1994) diz acerca da especulação imobiliária que esta se deriva de dois elementos convergentes: a superposição de um espaço social ao espaço natural; e a disputa entre atividades ou pessoas por dada localização. Uma das características deste processo de disputa por dadas localizações é além da nova funcionalidade a qual é submetida, a seletividade da oferta de fluxos e fixos, que reconfigura o espaço e o valoriza diferencialmente. Estas diferenciações que valorizam o espaço são traduzidas como vantagens locacionais como “transporte, serviços de água e esgoto, escolas, comércio, telefone, etc., e pelo prestígio social da vizinhança (...) da tendência dos grupos mais ricos de se segregar do resto da sociedade e da aspiração dos membros da classe média de ascender socialmente” (SINGER, 1979: 27).

Kandir (1984) e Reydon (1992) em estudos sobre a especulação imobiliária estabeleceram três prerrogativas para que esta se realize: 1) a propriedade privada da terra; 2) a sensação que os atores envolvidos têm de que a oferta da terra não será capaz de responder devidamente à demanda, já que isso faz com que os preços subam rapidamente possibilitando transações vantajosas para os possuidores desse ativo, desde que, estejam dispostos a se desfazerem deles; e 3) a existência de um mercado específico, o mercado de terras, que facilite a realização de venda dos ativos garantindo-lhes assim uma liquidez julgada adequada.

Esta lógica de apropriação do território através da especulação imobiliária acima descrita se choca com a lógica da relação que comunidades quilombolas desenvolvem com os territórios que ocupam. É imprescindível entender que, em se tratando de comunidades tradicionais, o território está diretamente ligado à identidade cultural da população que o habita:

A relação dos sujeitos com seu território desvela sentimentos, valores e preferências transmitidos através de gerações que construíram sua própria cultura, seu modo de vida, e atribuíram, para além do valor material, um valor simbólico à terra, à mata, ao rio, elementos formadores de identidades e alteridades. O território transcende a dimensão objetiva da reprodução de necessidades básicas e das relações de poder, ao incluir uma outra dimensão – subjetiva e simbólica, identitária, afetiva, e cultural – fundada pela prática social. (PEREIRA & PENIDO, 2010, p. 258)

O território, portanto, assume um papel determinante na sobrevivência e na dinâmica dos costumes e tradições destas populações, influenciando em suas formas culturais, o que explica como o processo de expansão urbana da cidade atinge diretamente comunidades tradicionais, implicando a perda e (ou) alteração dos referenciais espaciais, ou seja, do território, no esfacelamento de toda uma relação simbólica com a terra, a qual se apresenta numa dupla perspectiva: tanto como um patrimônio material, tangível, palpável, como também um valor imaterial. É o reconhecimento desse significado do território para as populações tradicionais que inspira a proteção a elas oferecida pelo Estado brasileiro na CF de 1988.

A expansão imobiliária vem trazendo algumas consequências para Paratibe, as quais incidem sobre a cultura de origem africana ali outrora existente. Gradualmente vêm desaparecendo as danças e cultos religiosos comuns à região, anteriormente realizadas na Mata da Portela, que recobria o entorno do território quilombola, e vem sendo ameaçada pelo uso da madeira das suas árvores por uma carvoaria clandestina.

Outro impacto da expansão imobiliária observada em Paratibe é a poluição do Rio do Padre e Rio Cuiá, a qual resultou no declínio da atividade pesqueira, gerando problemas de ordem econômica e de sobrevivência da população quilombola na área, pela dificuldade de poder retirar o sustento do cultivo comum da terra. Isso tem resultado em uma crescente migração da população tradicional de Paratibe e sua anexação ao setor de empregos na construção civil, que tem se expandido dentro do seu território:

Paratibe tem assistido cada vez mais familiares migrarem para lugares distantes, em busca da melhoria de suas condições de sobrevivência. Muitos dos moradores que ficam optam por mudar de profissão, não raramente optando por trabalhar na construção civil, fruto da especulação imobiliária local, a qual lhe viola os direitos territoriais e interfere diretamente na relação que a comunidade tem com a terra, em nome da irrisória remuneração pelo serviço prestado. (NASCIMENTO, 2010, p. 59)

Na revisão da literatura referida à área acima citada, percebeu-se que o Estado na figura do Ministério Público (MPF) aparecia de forma substancial, o que fez emergir os questionamentos que guiaram nossa pesquisa sobre sua atuação no caso do Conflito do Quilombo de Paratibe, através da AC dos autos do processo supracitado.

2. Ministério Público Federal (MPF) no conflito socioambiental de Paratibe - PB: análise de conteúdo do processo de nº 003147-47.2010.4.05.8200

Nosso *corpus* documental se compõe processo do Ministério Público Federal (MPF) em defesa dos direitos territoriais de Paratibe com um total de 378 páginas. O processo de análise de conteúdo começa quando tomamos a decisão sobre a Unidade de Registro (UR) e a Unidade de Contexto (UC). Como UR utilizaremos os “temas” extraídos da leitura do *corpus* citado, observando a relação entre a reivindicação dos direitos

dos quilombolas de Paratibe e as concepções e práticas de representantes do capital imobiliário; como UC, definimos as condições ou posições das partes integrantes da disputa que se queria analisar.

A organização da análise seguiu a ordem do próprio documento, respeitando a cronologia da movimentação e desenrolar do próprio processo. Os resultados ficaram organizados na forma de quadros sintéticos relativos às partes em que se divide o I Volume da peça judicial supracitada (compreendendo a *ação inicial*, a *sentença*, a *apelação*, as *contra-razões etc.*). Em cada quadro analítico são apresentadas a classe temática e as categorias relativas ao exame do conteúdo do documento; em seguida, estão os conteúdos extraídos do mesmo e o número indicando sua frequência (representada pela letra "f"), ou seja, a quantidade de vezes que certo conteúdo (ou tema) foi citado no processo e nossa interpretação das frequências observadas.

Escolhemos o volume I do processo para análise, pois é nele que se encontra o conteúdo no qual o MPF atua de forma direta. Este pode ser dividido em três partes principais: *petição inicial*, *sentença de 1º grau*, *recurso (apelação)* e *contra-razões*, e que neste estudo nos interessa a *petição inicial (ação civil pública)*, por ser o instrumento judicial de prerrogativa do MPF no processo.

Iniciamos a leitura do processo e análise a partir da *petição inicial* (p.03-22). Identificamos imediatamente que o conteúdo de direitos defendidos pelo MPF transitava entre a temática sobre *direito ambiental e direitos territoriais*, seguido de arguição sobre o tema *desenvolvimento urbano*, tornando estas as classes temáticas em torno das quais se organizou nossa análise. A partir dos trechos da *petição* que abordam estas classes temáticas, construímos o respectivo quadro de AC sobre a temática do direito ambiental:

Quadro 1. Direito Ambiental - Petição Inicial

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIA	CONTEÚDOS	F
Direito	Direito Ambiental	Danos ambientais	5
		Desmatamento	3
		Ecossistema	2
		Riscos Ambientais	1
		Licença ambiental/Licenciamento	12
		Meio ambiente	11
		Terraplenagem	2
		Regularidade ambiental	1
		Órgãos ambientais	4
		Impacto ambiental	6
		Degradação ambiental	2
		Licença ambiental/Licenciamento	12
TOTAL			48

Sobre a temática dos direitos territoriais temos o seguinte quadro:

Quadro 2. Diretos Territoriais - Petição Inicial

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIA	CONTEÚDOS	f
Direito	Direitos Territoriais	Integridade cultural	1
		Demarcação	2
		Território quilombola	1
		Auto-Reconhecimento	1
		“identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras”	2
		Titularidade	1
		Propriedade	2
TOTAL			10

Observa-se que a quantidade de vezes que as categorias em suas respectivas classes temáticas se repetem indica que há uma predominância na frequência da mobilização do conteúdo de direito ambiental em relação ao de direito territorial. A petição inicial afirma que, “apesar de tratar da defesa do meio ambiente, busca-se também resguardar não apenas a inviolabilidade ambiental, mas também a integridade cultural de área reivindicada pela comunidade quilombola de Paratibe, posto que o loteamento ilegal em questão se situada no perímetro em processo de demarcação como território quilombola” (BRASIL, 2010: p.02).

Apesar da predominância de uma classe temática sobre outra é importante observar que outras passagens demonstram a intenção da defesa do caso em tela em utilizar uma abordagem jurídica que não dissocie meio ambiente e patrimônio cultural imaterial, tais como a que citamos abaixo:

Evidentemente, a instalação de um loteamento popular clandestino irá não só descaracterizar o ambiente cultural da comunidade, mas também opor empecilhos de difícil superação para o processo de titulação nas terras quilombolas, posto que implicará na remoção de toda população alojada no loteamento e alocação em outras áreas. (*Ibi, Idem*, p.10)

A fusão entre a defesa de direitos culturais e ambientais no texto é reflexo da legitimação dos direitos socioambientais, que surgem no contexto de ações emancipatórias visando promover uma cidadania ativa, multicultural e que afirmem direitos à diversidade cultural e à dignidade humana. Assim, surge o socioambientalismo que visa à eficácia social e sustentabilidade política, incluindo a cultura dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas (SANTILLI, 2008).

Vê-se claramente que a Constituição Federal de 1988 se baseou numa orientação multicultural e pluriétnica, atribuindo direitos coletivos a povos indígenas e

quilombolas, e assegurando-lhes direitos territoriais especiais. O socioambientalismo presente na Constituição Federal organiza o grau de igualdade dentro de dimensões materiais e imateriais (tangíveis ou intangíveis) dos bens e direitos socioambientais, e aposta na transversalidade das políticas públicas socioambientais, na função socioambiental da propriedade e na consolidação de processos democráticos de participação social na gestão ambiental (*Ibi, Idem*: p. 42).

O terceiro tema que foi encontrado na leitura da petição inicial foi ligado ao *desenvolvimento urbano*. Abaixo apresentamos o quadro que sintetiza nossa análise sobre esse tema:

Quadro 3. Desenvolvimento urbano - Petição Inicial

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIA	CONTEÚDOS	f
Desenvolvimento	Desenvolvimento Urbano	Loteamento/Loteamento ilegal e irregular	12
		Empreendimento	14
		Autorização urbanística	2
		Empreendedores	4
TOTAL			32

Sobre o tema *desenvolvimento urbano*, observamos que os termos *loteamento/loteamento ilegal e irregular* e *empreendimento* são os que mais se repetem. Silva (2010, p. 307), em trabalho clássico sobre o direito urbanístico brasileiro, discorre sobre as consequências desta problemática tão comum:

O loteamento clandestino constitui, ainda, uma das pragas mais daninhas do urbanismo brasileiro. Loteadores parcelam terrenos de que, não raro, não têm título de domínio, por isso não conseguem aprovação do plano, quando se dignam a apresentá-lo à Prefeitura, pois é que sequer se preocupem com essa providência, que é onerosa, inclusive porque demanda a transferência de áreas dos logradouros públicos e outras ao domínio público. Feito o loteamento nessas condições, põem-se os lotes à venda, geralmente para pessoas de rendas modestas, que, de uma hora para outra, perdem seu terreno e a casa que nele ergueram, também clandestinamente, porque não tinham documentos que lhes permitissem obter a competente licença para edificar no lote.

O conteúdo desta ação civil pública foi julgado pela Juíza Federal Substituta da 3ª vara da Justiça Federal da Paraíba, Cristiane Mendonça Lage, em 21 de maio de 2010, que sentenciou a extinção do processo sem julgamento de mérito, alegando a ilegitimidade do Ministério Público Federal para ajuizar a ação na forma do art. 267, VI, do Código de Processo Civil. Apesar de reconhecer a competência da Justiça Federal para apreciar o caso, a magistrada acreditou que, pelo dano ambiental não ter atingido um bem

da União, faltava ao MPF legitimidade para ajuizar a ação civil pública, cabendo ao Ministério Público Estadual a atribuição para tal.

A referida juíza também indeferiu o pedido de integração do INCRA como polo ativo da ação, pois não acreditava que mesmo se tratando de uma área em degradação que esteja em processo de demarcação como território quilombola, a ação tão somente procurava defender o meio ambiente, exigindo a legalidade para a implantação de loteamento, não arguindo conteúdo de titularidade ou posse de terra; bem como indeferiu também participação da União pela falta de título da área.

Em 6 de julho de 2010, o MPF interpôs recurso de apelação em face da sentença em primeira instância. A justiça Federal na figura da juíza supracitada não acatou, interpretando que a mesma pretendia como objetivo “tão somente proteger o meio ambiente e obter a conformação do loteamento aos ditames legais, conteúdo divergente da titularidade ou posse da terra” (BRASIL, 2010, p.150), aduzindo também que, por haver um processo de demarcação de terras quilombola, não legitimaria o INCRA para integrar o polo ativo e nem a União por conta da ausência de título da área. Também não reconheceu a competência do MPF para apreciar o caso, pois o dano ambiental não atingia ente ligado à União (*Ibi, Idem*).

O perfil da atuação do MPF no caso em tela indica uma ação no sentido da proteção e defesa da Comunidade de Paratibe. Segundo Mazzilli (1996), este perfil de *guardião da sociedade* foi sendo aperfeiçoado entre os anos de 1980 e 1990, quando o Ministério Público reivindicou para si o este papel. A Carta Magna de 1988 solidificou este novo perfil em todo o país, atribuindo aos promotores de justiça as prerrogativas constitucionais de defender os chamados *interesses metaindividuais (interesses individuais homogêneos, coletivos e difusos)*, ou seja, interesses que atingem uma série de indivíduos, que vão desde grupos específicos da sociedade, a exemplo das minorias e comunidades tradicionais, até aos mais gerais como os dos consumidores, crianças e idosos.

Os promotores de justiça, antes da CF de 1988, eram responsáveis pela prestação de assistência judiciária aos necessitados nas localidades onde não existissem órgãos competentes para tal. A partir do novo perfil inaugurado por essa carta, os promotores hoje, não têm mais a obrigação de prestar assistência judiciária, mas a responsabilidade de atendimento ao público permanece e representa uma das mais significativas atribuições herdadas por eles, conjuntamente com a prestação da ação penal, de fiscal da lei nos processos civis e de defesa dos interesses metaindividuais. Assim, é prevista a atuação do promotor de justiça feita através do contato com a população, prestando o atendimento ao público e mantendo essa característica como uma das mais antigas atribuições do Ministério Público. É por ela que os promotores são chamados a orientar, informar, fazer encaminhamentos, receber denúncias e reclamações (Mazzilli, 1987):

As diligências aparecem como atos corriqueiros no dia-a-dia do promotor de fatos, ao lado da divulgação da legislação, atendimento ao público, orientação, reuniões, campanhas e até mesmo iniciativas conjuntas com outros órgãos locais. O uso contínuo destes procedimentos extrajudiciais leva o promotor de fatos a estabelecer um vínculo estreito com determinados órgãos governamentais no combate a irregularidades – na área do meio ambiente, com a polícia florestal, por exemplo. O promotor de fatos costuma definir prioridades e estabelecer estratégias, dedicando-se à execução de “projetos”. Definidas as prioridades e detectadas irregularidades, o promotor pode estabelecer negociações ou participar da elaboração de propostas.

(...) Nas promotorias ligadas à defesa dos interesses metaindividuais, o promotor de fatos prioriza as questões que abrangem um grande número de pessoas ou que estejam ligadas a políticas e programas públicos. Muitas vezes, a partir dos casos individuais atendidos no gabinete, identifica problemas coletivos e a inexistência de programas governamentais, temas aos quais passa a dar prioridade. Ele define seu papel na defesa de interesses metaindividuais como a nova “vocação” do Ministério Público. Na defesa de interesses metaindividuais, dependendo do problema ou irregularidade, o promotor de fatos estabelece verdadeiros processos de negociação com prefeitos, secretários municipais e dirigentes de organizações não-governamentais, utilizando os procedimentos extrajudiciais de que dispõe. Quando não tem sucesso, acaba recorrendo a medidas judiciais e propondo ações civis públicas, que podem resultar em acordos judiciais. (SILVA, 2001, p. 137-138)

Ainda que nosso estudo tenha como objetivo analisar o caminho tomado pelo MPF na defesa de direitos territoriais neste caso específico, acreditamos que é importante tomar conhecimento de como o outro ator social encontrado na ação civil pública em comento, no caso os réus, argumentaram suas estratégias de defesa quando lhes cabiam para conseguirmos um melhor panorama sobre a problemática do nosso trabalho. Assim, com a entrada da apelação que acima fizemos sua AC, por parte do MPF no Tribunal Regional Federal da 5ª Região, os réus Sandra Maria Diniz, Carlos Alberto Marques e Elmer Amorim apresentaram suas contra-razões. A estratégia de argumentação dos três réus, com vistas a barrar a aceitação do recurso de apelação em seu conteúdo, consiste em reafirmar e enfatizar os pontos já contestados na ação inicial na primeira instância de julgamento, quais sejam, *incompetência do Ministério Público Para ajuizamento da causa; inexistência de dano ambiental; inexistência de interesse do INCRA* (BRASIL. Tribunal Regional Federal (5ª Região): p. 196-1992).

A apelação foi levada até ao Tribunal Regional Federal da 5ª Região Divisão da quarta turma, sediado na cidade de Recife, para a apreciação dos seus membros. O tribunal em acórdão dos Desembargadores Federais da quarta turma em maioria negou o provimento desta apelação em 26 de julho de 2011.

Ainda assim o MPF interpôs mais dois recursos: um recurso especial e outro extraordinário no mesmo tribunal, esgotando as vias recursais ordinárias, ratificando o conteúdo da apelação contra a decisão proferida pelo mesmo. Os dois contestavam a sentença proferida, que não reconhecia a legitimidade do MPF e a competência da Justiça Federal para apreciação do caso, baseados em dispositivos constitucionais (art. 102, III, a; 105, a; 109, I e 129 da CF).

Neste mesmo íterim os réus dentro de seus direitos apresentaram suas contra-razões tanto para o recurso especial, quanto para o extraordinário. Os dois recursos seguiram a mesma estratégia de argumentação feita pelos três réus, consistindo em duas frentes: na *inadmissibilidade do recurso*, uma vez que o Ministério Público não preenchia o requisito de admissibilidade, que se encontra na alínea *a*, do inciso III, do artigo 105, para o recurso especial e para o recurso extraordinário o art. 109, inciso I ambos da Carta Magna; e na *arguição do mérito*, em que para os mesmo o MPF é ilegítimo para atuar no feito, pois compreendem que ao delimitar a causa de pedir à uma questão ambiental, que apenas teve impacto local, não atingindo objeto da União não cabe ao mesmo atuar na lide (*Ibi, Idem*, 2010: p. 355-357).

No dia 31 de Agosto de 2012, estes recursos foram julgados. O recurso extraordinário foi negado com base na súmula nº 282 do Supremo Tribunal Federal – STF, que “inadmitte recurso extraordinário, quando não ventilada a decisão recorrida, a questão federal suscitada”. Já o recurso especial com suporte no art. 543 do CPC, foi admitido encaminhando os autos ao Superior Tribunal de Justiça – STJ – e as partes envolvidas esperam novo julgamento.

3. Discussão dos resultados

3.1. Dados relativos à pesquisa bibliográfica que possibilitou a compreensão das racionalidades diferenciadas em disputa pelo território de Paratibe.

A partir do estudo específico sobre o conflito socioambiental de Paratibe, foi possível observar como – por mais frágil que aparente, dado o avanço do desenvolvimento urbano para dentro do território paratibense, levando com ele modos de vida diferentes dos partilhados pela população tradicional local –, persiste uma ligação desta com a terra, a qual, para além da sobrevivência, se expressa em uma relação cultural com a mesma, ensejando hábitos tanto no cultivo coletivo da propriedade quanto no modo como lidam com o meio ambiente e desenvolvem seus aspectos culturais até hoje.

3.2. Sobre a atuação do MPF no processo de nº 003147-47.2010.4.05.8200.

O levantamento dos dados e análise deste documento possibilitou o desenho do cenário do conflito de legitimidades em que se encontra Paratibe, e indicou contradições inerentes a um processo de defesa de direitos coletivos e individuais, os quais se sobrepõem e se opõem, permitindo ao judiciário, segundo o observado, um comportamento capaz de revelar o quão distante está a justiça de garantir que direitos, ainda que constitucionais, sejam amplamente reconhecidos e efetivados.

Considerações finais

O estudo possibilitou conhecer o embate entre o MPF, que atuou em conformidade com suas prerrogativas de defesa dos direitos coletivos de Paratibe, e os juízes e desembargadores que atuaram de forma a não prezar por uma interpretação atualizada e sistêmica alinhada ao arcabouço jurídico constitucional protetivo das comunidades tradicionais, no caso a dos quilombolas de Paratibe, ocasionando o protelamento do processo. Concluiu-se que o não atendimento das determinações legais asseguradas pela Constituição Federal de 1988 reflete as raízes estruturais da nossa formação fundiária, a qual historicamente excluiu os negros da partilha das terras brasileiras e de outros direitos sociais, prevalecendo até os dias de hoje um conjunto de elementos políticos, institucionais e culturais que impedem a efetividade destes direitos. Por fim, observou-se uma tendência de a defesa destes direitos territoriais e culturais passarem a ser abordados em associação com a defesa do meio ambiente destes povos, exigindo uma atualização interpretativa e da atuação do poder judiciário na série de casos na qual está contido o caso aqui analisado.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. Justiça ambiental: ação coletiva e estratégias argumentativas. In: ACSELRAD, H; HERCULANO, S; PÁDUA, J. A. (Orgs.). **Justiça ambiental e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2004, p. 23-37. ARANTES, R. B. Direito e política: O Ministério Público e a defesa dos direitos coletivos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 14, n. 39, pp. 83-102, fev. 1999.
- ARAÚJO, E. F. de. **Agostinha** - quilombola na perspectiva global-local. 2008. Dissertação (Programa de pós-graduação em Ciências Jurídicas – Mestrado em Direitos Humanos) – Centro de Ciências Jurídicas, UFPB, João Pessoa, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República: Subchefia de Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituiE7ao.htm> Acesso em: 10 jan. 2013.
- _____. **Tribunal Regional Federal (5ª Região)**. Administrativo. Indenização por Dano Ambiental. Responsabilidade da Administração. Ação Civil Pública nº 003147-47.2010.4.05.8200. Autor: Ministério Público Federal (PROCURADOR – Duciran Van Marsen Farena). Réu: Carlos Alberto Marques, Elmer Amorim Pessoa, Sandra Maria Diniz. Relator: Desembargador Federal Lázaro Guimarães – quarta turma. João Pessoa, 28 de abril de 2010.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005. INCRA. Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA Superintendência Regional Paraíba. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Paratibe (RTID)**. João Pessoa, PB, 2012.
- MAZZILLI, H. N. **Manual do promotor de justiça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.
- NASCIMENTO, P. H. **Direitos Territoriais e Culturais das Comunidades Quilombolas: O caso de Paratibe frente à expansão urbana de João Pessoa**. Monografia (especialização) - FESMIP/PB/Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, 2010. PEREIRA, D.B; PENIDO, M. de O. Conflitos em empreendimentos hidrelétricos: Possibilidades e impossibilidades do (des)envolvimento social. In: ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. (Org.). **Desenvolvimento e Conflitos Ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- REYDON, B. P. **Mercado de terras e determinantes de seus preços no Brasil: um estudo de casos**. Tese (doutorado) - Campinas: UNICAMP, 1992.
- SANTILLI, J. Os “Novos” Direitos Socioambientais. In: FREITAS, Vladimir Passos de (coord.). **Direito Ambiental em Evolução**. v. 5. Curitiba: Juruá, 2008.
- SANTOS, R. C. B. **Rochdale e Alhaville: formas diferenciadas de apropriação e ocupação da terra na metrópole paulistana**. São Paulo: FFLCH – USP, 1994.
- SILVA, C. A. Promotores de justiça e novas formas de atuação em defesa de interesses sociais e coletivos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 16, n. 45, pp. 127-144, fev. 2001.

SINGER, P. O uso do solo urbano na Economia Capitalista. In: MARICATO, E. (Org) **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil Industrial**. São Paulo: Ed. AlfaÔmega, 1979.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. **Desenvolvimento e Conflitos Ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PARA ALÉM DE UM DESLOCAMENTO GEOGRÁFICO- ANALISANDO A MONOCULTURA DE ALGODÃO E AS MIGRAÇÕES EM PORTEIRINHA- MG

Maria Cecília Cordeiro Pires

Mestranda do Programa de Desenvolvimento Social – PPGDS/ UNIMONTES
graduada em Ciências Sociais pela mesma Universidade.
Integrante do grupo OPARÁ. Bolsista CAPES
mariacecilia1942@hotmail.com

Andrea Maria Narciso Rocha Paula

Doutora em Geografia pelo PPGEIO-IG-UFU
professora da UNIMONTES no Departamento de Ciências Sociais,
no curso de Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Social - PPGDS e no Programa de
Pós-Graduação em Sociedade Ambiente e Território
PPGSAT associado UNIMONTES e UFMG.
andreapirapora@yahoo.com.br

Introdução

O presente artigo traz alguns resultados encontrados em uma monografia¹ de bacharelado no ano de 2016. O objetivo do estudo foi analisar os processos das migrações temporárias no município de Porteirinha, localizado no norte de Minas Gerais.

Essa experiência anterior trouxe a base para a construção deste texto, com ele, temos como objetivo refletir mais sobre as influências da monocultura do algodão no município, para compreender o período do auge da produção, seu processo de estabelecimento e as interferências dessa lógica diferente de cultivo implantada no meio rural predominantemente de agricultores familiares.

O artigo está dividido em alguns tópicos, como forma de organização, dando sempre destaque para os relatos dos moradores. No subtítulo, *Referencial Teórico*, abordamos alguns dos autores que foram usados para embasamento teórico da discussão sobre as migrações, para o entendimento da perspectiva utilizada na pesquisa. Em *Metodologia*, relataremos o processo de construção da mesma. Em *Capital Mineira do Algodão*, falamos do período entre 1960 a 1980 onde Porteirinha era a maior produtora de algodão de Minas Gerais. Em *Ouro Branco de Riquezas ou Ouro Branco de Migração?*, analisamos o processo posterior ao declínio da produção, trazendo entre seus efeitos o aumento das migrações do lugar. Na parte final pontuamos algumas considerações que ficaram evidentes ao construirmos este trabalho.

Referencial Teórico

Migração é definida por Becker (1997, p.323) como “mobilidade espacial da população. Sendo um mecanismo de deslocamento populacional, reflete mudanças nas relações entre as pessoas (relações de produção) e entre essas e o seu ambiente físico.” Dessa forma,

1 PIRES, Maria Cecília Cordeiro. PROCESSO MIGRATÓRIO EM PORTEIRINHA-MG: “enquanto eu tiver vida e saúde”. Montes Claros: Unimontes/Departamento de Política e Ciências Sociais - DPCS (Monografia de Bacharelado), 2016. Orientadora, Dr^a. Andréa Maria Narciso Rocha de Paula.

para pensar em migração procuramos caracterizá-la como um processo social complexo dentro de uma construção social. Martins (1988) reforça a complexidade da migração enfatizando que além do deslocamento geográfico o migrante desloca e modifica os seus modos de vida. As condições que levam a pessoa a sair, transfiguram as relações do seu grupo de origem, aqueles que ficam vivem com a “presença do ausente”, e isso altera a organização familiar, a divisão do trabalho e as estruturas da vida.

Entendemos por migrações temporárias o ir e vir, o sentimento de ausência, de estar fora do lugar, um processo social que altera a vida de quem migra e de quem vive a espera do que migrou. Neste sentido, Martins (1988) afirma que:

Mais do que trânsito de um lugar para o outro, há transição de um tempo a outro. Migrar temporariamente é mais do que ir e vir - é viver em espaços geográficos diferentes, temporalidades dilaceradas pelas contradições sociais. Ser migrante temporário é viver tais contradições como duplicidade [...] (Idem, 1988, p.45)

Além disso, essas migrações em sua maioria estão dentro de um processo de desatar laços familiares e criar laços do desenvolvimento do capital, como por exemplo, a exploração da agricultura familiar, e a inversão e invasão que acontece no seu calendário pelo ciclo capitalista. E assim muitos migrantes temporários saem para trabalhar como assalariados, para conseguir dinheiro que será utilizado na reprodução das condições de vida no seu lugar de origem. A produção e reprodução do capital acontecem em um lugar, mas a força de trabalho está em outro.

Para Martins (2002) se usa abusivamente o termo exclusão para justificar os problemas sociais. O autor afirma que a sociedade capitalista é a sociedade da inclusão, ou seja, o problema não é a exclusão e sim a inclusão para baixo, para a ascensão do capital que necessita de mão de obra barata. Para tanto, degrada a imagem da pessoa, desvaloriza o trabalho e esvazia o potencial político de reivindicação das classes trabalhadoras. Isso acontecendo, o migrante temporário frequentemente é obrigado a sair em busca de sobrevivência nesse ciclo de exclusão/inclusão do capital.

Referenciamos Singer (2008), em sua análise das migrações internas, onde, segundo o autor elas são motivadas pela criação de desigualdades regionais, em decorrência dos *fatores de expulsão* que são de *estagnação* ou *mudança*. Os *fatores de estagnação* decorrem de uma grande pressão da população sobre áreas cultiváveis disponíveis, muitas vezes por conta da monopolização dos grandes proprietários. Os *fatores de mudança* são resultado da introjeção de modos de produção capitalista nas áreas com lógicas diferentes, esse processo gera a expropriação dos camponeses, agregados, agricultores, entre outros. A partir deste ponto, é possível a análise sobre os incentivos do governo federal para a monocultura do algodão em Porteirinha.

São diversos os conceitos que norteiam a compreensão desse processo e do entendimento das motivações para a saída, retorno e/ou permanência. A migração não está isolada apenas por um agente, envolve consequências históricas, econômicas e sociais, do passado, presente e da aspiração pelo futuro melhor.

Metodologia

Para a construção da pesquisa adotamos a metodologia qualitativa, onde as informações partiram da memória das pessoas do lugar com enfoque nos seus relatos. O trabalho envolveu uma análise socioantropológica, voltada para a investigação do

processo de migração. Para Geertz: “os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças), eles estudam nas aldeias.” (GEERTZ, 1989, p. 32). Utilizamos a ferramenta do trabalho de campo, com um olhar mais próximo do objeto de estudo, reforçando a importância da *descrição densa* daquilo que se observa.

Compreendemos a importância do trabalho de campo mais do que um ato puramente científico, é a vivência na relação mais diversa, que permite nova visão ao pesquisador, uma nova interpretação do sujeito enquanto agente, para que a pesquisa seja não só um trabalho sobre eles, mas também deles. Dessa forma, durante o texto há a preocupação em dar destaque as suas falas, mantendo-as na íntegra, por isso, as palavras em *itálico* são para demonstrar as falas dos sujeitos da pesquisa com quem dialogamos, e também para destacar expressões coloquiais de moradores, termos estrangeiros e conceitos de outros autores.

Levamos como referência o precursor da observação participante, Malinowski (1976), que ao estudar e descrever o *Kula* e falar sobre a aplicação de seus métodos nos deixou um acervo importantíssimo, servindo de suporte para a execução deste trabalho.

Um trabalho etnográfico só terá valor científico irrefutável se nos permitir distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e das declarações e interpretações nativas e, de outro, as inferências do autor, baseadas em seu próprio bom-senso e intuição psicológica. [...] Na etnografia, é frequentemente imensa a distância entre a apresentação final dos resultados da pesquisa e o material bruto das informações coletadas pelo pesquisador através de suas próprias observações, das asserções dos nativos, do caleidoscópio da vida tribal. (MALINOWSKI, 1976, p.18-19)

É de fundamental relevância as palavras de Malinowski (1976), para a compreensão da apresentação das colocações e daquilo que é interpretação de quem vive. Houve a utilização de técnicas etnográficas, tais como, observação, entrevistas qualitativas em profundidade com moradores e o diário de campo, para manter viva e registrada todas as informações ao longo da pesquisa. Isso em junção com os estudos e leituras de bibliografias, busca de acervo, documentos e análises de dados secundários, como por exemplo, censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No processo de pesquisa foi preciso o uso de gravadores, máquina fotográfica e roteiros de entrevistas, que serviram como fonte para organizar um importante acervo.

Dividimos o trabalho em alguns momentos metodológicos referentes às etapas da pesquisa que também são adotadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas – Opará, como por exemplo, a realização de levantamento bibliográfico sobre os eixos temáticos para obter conhecimento do que já foi estudado sobre o lócus; elaboração do roteiro e de trabalhos de campo; análise e organização dos dados coletados; estudo e novas inserções no campo.

Capital Mineira do Algodão

Porteirinha é um município localizado no Norte de Minas - Microrregião de Janaúba - limita-se com os municípios de Mato Verde, Pai Pedro, Riacho dos Machados, Rio Pardo de Minas, Serranópolis de Minas, Janaúba e Nova Porteirinha. Fica a 582 km da capital mineira e a 165 km de Montes Claros. Após a emancipação de Riacho dos Machados (1962), Serranópolis de Minas e Pai Pedro (1995), o município passou a

abarcam seis distritos: Bom Jesus, Mocambinho, Paciência, Mulungu, Serra Branca e Tocandira. Tendo então, uma população total estimada pelo IBGE para 2015 de 38.720 pessoas. Os biomas naturais que prevalecem são Cerrado e Caatinga.

O município originou-se a partir de uma pousada de viajantes às margens do Rio Gorutuba e seus afluentes, Rio Mosquito e Rio Serra Branca.

Os prováveis primeiros habitantes foram os tropeiros Severino dos Santos, José Cândido Teixeira, José Antônio da Silva, João Soares, João de Deus, João Pereira e José Miguel, que aqui chegaram nos primórdios do século XVIII. Vieram à cata de ouro. Cessada a febre do metal, tornaram-se senhores de grandes extensões de terras e escravocratas poderosos. Dedicavam-se à lavoura, empregando os escravos em suas propriedades. (OLIVEIRA, 2008, p. 17-18)

Na história de Porteirinha temos o período da produção de algodão como momento marcante e de extremos significados. Além do fator econômico, interferiu totalmente nas dinâmicas locais, no espaço, na cultura e na vida das pessoas. Essa produção foi muito forte, especialmente entre as décadas de 1960 a 1980, devido à capacidade do produto de adaptar-se ao clima semiárido e aos incentivos decorrentes. Porteirinha foi apelidada de *Capital Mineira do Algodão*, até hoje é comum ouvir moradores chamando esse produto de *ouro branco*, e nas memórias, conversas, trabalhos escolares, esse período é sempre lembrado.

A cultura do algodão herbáceo constituiu a mais importante fonte de renda do município por uns 23 anos, isto é, de 1964 a 1987, classificando-se Porteirinha como o maior produtor do Estado de Minas Gerais, recebendo o cognome de “Capital Mineira do Algodão” (OLIVEIRA, 2008, p. 38).

No período do auge do algodão direta ou indiretamente toda a população do município estava envolvida com a produção: comerciantes e agricultores, ricos e pobres. Esse envolvimento aconteceu de formas diferentes e muitas vezes bem distintas, mas foi um momento que trouxe consigo aspirações por melhoria de vida, crescimento e desenvolvimento para o município e seus moradores.

Muitas são as histórias contadas deste período, o algodão foi visto como possibilidade de progressos, um período de sonhos, ou da busca pelas realizações destes. Nilton César de Oliveira, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porteirinha, relembra que sua decisão de pausar os estudos se deu em função dos fascínios que o algodão trouxera, seu desejo de comprar uma bicicleta poderia naquele momento se concretizar, mas para o trabalho cansativo na plantação, o tempo para a escola não “sobrava”:

[...]eu estudei muito pouco, eu estudei a quarta série, certo? Nem terminei a quarta série toda, nem concluí, mas porque naquela época o algodão ele tava, tava no auge mesmo, era o que falava alto e eu deixei de ir pra escola estudar pra poder ir plantar algodão, aí eu deixei de ir pra escola. Eu via o pessoal naquela época, praticamente ninguém tinha moto e nem quase bicicleta e aí assim, quando eu via um primo ou uma amiga andando numa bicicleta nova eu ficava encantado com o maior sonho de comprar uma bicicleta e eu não tinha dinheiro, eu achava por bem eu desistir da escola e ir plantar algodão pra mim poder comprar uma bicicleta nova. (Depoimento de Nilton César de Oliveira, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porteirinha, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Gilberto Pires Silveira, morador do município, de 63 anos, que se ocupa de *bicos* na cidade e de trabalhos temporários em outro estado, recorda do período que trabalhou no algodão, dos momentos de *fartura*, e de grande geração de empregos, que para além do meio rural, serviu de trabalho também para quem era do urbano:

Na década de 75 eu fui trabalhar com um fazendeiro, ele mexia com lavoura de algodão, muito, produzia bastante. Eu era tratorista, tombava, plantava e ajudava a colher, panhava muita gente na cidade pra levar para roça pra ariar algodão, para limpar, e depois voltava e panhava de novo para colher, colher era manual e produzia bastante na época, chovia bom, e tinha muitas, tinha umas 4 usinas de algodoeira na cidade, na própria cidade, Porteirinha. Todo mundo mexia com algodão, esse pessoal que mora na zona rural. (Depoimento de Gilberto Pires Silveira, 63 anos, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Elton Mendes Barbosa, Diretor do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porteirinha e membro da ASA Minas, reforçou que quem estava à procura de dinheiro, encontrava na monocultura, porém, todo o processo ocorreu de formas bem distintas, e no decorrer, poucos foram os que realmente lucraram.

[...]o algodão ele trouxe muito dinheiro pra nossa região, que pena que foi na mão de poucos, mas todo mundo ganhava, fulano que raleasse, que raliava algodão né, ou que panhava algodão na roça né, pro pessoal que trabalhava limpando, então o algodão ele, todo mundo ganhava dinheiro com algodão. Eu já levantei três horas da manhã pra ir panhar algodão moiadim de sereno, pra ganhar dinheiro, por enquanto que o pai não dava dinheiro né, então ia panhar algodão pros outro, pra ganhar dinheiro. O algodão ele dava essa condição, todo mundo que queria trabalhava [...](Depoimento do Diretor do STRP e membro da ASA Minas, Elton Mendes Barbosa, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Naquele momento a cotonicultura foi tida como muito importante para o Norte de Minas, refletindo no processo de grande geração de emprego e boas condições financeiras, além de ser um possível estímulo para a permanência das pessoas nos seus lugares de origem, ou seja, acarretando na diminuição das migrações do campo para a cidade.

De acordo com a empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais - EPAMIG, no processo de produção do algodão no Norte de Minas estão envolvidas 12.000 famílias diretas, predominantemente pequenos produtores. A mão-de-obra utilizada na condução da cultura (4 dias homens/ano) caracteriza a atividade como maior de trabalhadores rurais na região, evitando a migração do homem do campo para os centros urbanos, gerando 23.000 novos empregos diretos, por ano. Trabalhando nos setores ligados à atividade (indústria, têxtil, beneficiamento e comércio) estima-se o envolvimento de mais ou menos 40.000 pessoas. (ANTUNES FILHO, 2000, p. 36-37)

Como visto até aqui, a cotonicultura foi influente, tanto para o meio urbano como rural, gerando empregos e renda para ambos. Todavia após o ápice da produção a monocultura entra em fase de declínio, um quadro até então não revertido, que impactou de diversas formas os moradores. Na busca de compreender a razão para a crise, muitas causas são levantadas como provocadoras.

Uma das razões mais citadas, entre estudos e moradores, está o *bicudo*, praga que afeta totalmente a plantação:

O bicudo do algodoeiro foi constatado pela primeira vez no Norte de Minas em fevereiro de 1993, nos municípios de Matias Cardoso e Espinosa. Atualmente

encontra-se disseminado por vários municípios, sendo considerado a mais importante praga na cultura algodoeira na região. A entrada do bicudo do algodoeiro inviabiliza economicamente a cultura, quando explorada conforme o nível tecnológico prevalecente em Porteirinha. (ANTUNES FILHO, 2000, p. 58)

Segundo relatos, o *bicudo* é uma praga difícil de controlar. Alguns moradores dizem que sua “chegada” no município seu deu pelas sacarias vindas do Nordeste, onde já se tinha infestações da praga. Isso, sem dúvidas influenciou para o declínio da produção, e trouxe também para o campo a presença do *veneno*, que era uma orientação feita por técnicos para o controle da praga:

Quando o bicudo chegou e o algodão depois de um certo tamanho, começando florir até colher, os técnicos orientava sete mão de veneno, então praticamente era toda, toda semana uma mão de veneno, então quando o algodão cabô foi feita uma análise no nosso município, acredito que vocês não sabem disso, 80% da população de Porteirinha tava intoxicado com veneno, isso é muito alto né, 80%. (Depoimento do Diretor do STRP e membro da ASA Minas, Elton Mendes Barbosa, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Mas esta não seria a única razão. É dado destaque a divergência entre os interesses políticos, de empresários e fazendeiros, com os interesses e a realidade dos pequenos agricultores. A figura mais lembrada é a dos *atravessadores*, empresários e políticos locais que compravam o algodão para vender para usinas, esse processo foi conflituoso, resultando em dívidas por adiantamentos e constatações de que foram eles, os únicos que realmente lucraram com o algodão.

Os políticos antigos de Porteirinha foram sempre ligados ao algodão e não permitiam a interferência de ninguém em seus negócios. [...] O algodão de Porteirinha deixou muita gente rica. Os produtores ganharam pouco, pois pouco plantavam; os compradores, que juntavam o pouco de cada pequeno produtor, conseguiram ganhar muito, pelo alto volume comercializado. (OLIVEIRA, 2008, p. 41)

O lucro era só pra quem comprava e pras algodoeira, quem trabalha na roça ganhava pouco, o lucro mais era pros algodoeiro. (Depoimento de Gilberto Pires Silveira, 63 anos, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

E o outro bicudo que foi um dos que também que fez o algodão vim a falência foi os nossos atravessadores aqui em Porteirinha, [...] Eles são os compradores que comprava barato na mão dos agricultores, e aí eles enricaram [...] Então assim, esses foram os fatores, e aí o que que eu falo, o agricultor tava organizado nas associações? Nas cooperativa? Nos Sindicato? Pra dizer assim: nós temos tantas toneladas de algodão aqui e nós vamos comercializar pra qualquer fábrica que seja, mas o preço é x, mas não tava. E aí então assim, nós trabalhou muito, mas quem enricou de fato foi os atravessador, então assim, aí eu coloco que há dois bicudo, que acabou com o algodão aqui na nossa região. (Depoimento do Diretor do STRP e membro da ASA Minas, Elton Mendes Barbosa, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Em seu auge, o algodão trouxe expectativas de melhoria, muitos compraram a ideia de prosperidade e geração de renda e emprego que a monocultura proporcionaria, mas ninguém estava preparado para o termino desse “paraíso”. No ápice, tiveram os sonhos, e após a crise, o que resta? Como se reestruturar mais uma vez? Plantaram o *ouro branco* de riquezas e colheram um *ouro branco* de migrações?

Ouro Branco de Riquezas ou Ouro Branco de Migração?

Das “riquezas” extraídas através do *ouro branco* decorreram-se crises que revelaram uma série de pontos negativos. O fato da produção do algodão passar a ser uma monocultura interferiu bruscamente na forma de produção tradicional, a agricultura familiar através de sua maneira diferenciada de trabalhar a terra foi interrompida, existia uma relação de *territorialidade*, “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou *homeland*.” (LITTLE, 2002, p.3). A monocultura impossibilita esse sentimento, a identificação com o seu meio, além de ter resultado em grandes impactos sobre o ambiente, atacando as sementes crioulas², as diversidades de espécies, a cultura e os modos de vida local.

Os moradores contam que para plantar o algodão foi preciso muito desmatamento através de maquinário pesado, acabaram com o *capoeirão*, derrubaram os umbuzeiros, começaram a usar agrotóxicos e as antigas *baixadas de terra* que eram boas para plantar arroz se transformaram em bancas das areias que desciam dos lugares mais altos e passaram a ir direto para os rios. A monocultura veio como um pacote do governo federal, e através dos incentivos de linhas de crédito rural, os agricultores familiares de Porteirinha entraram em uma racionalidade de produção diferente.

Uma coisa que o algodão trouxe que pra mim foi negativo, é porque é monocultura e esse não pode plantar um pé de abóbora dentro, não pode plantar um pé de milho dentro, porque é um pacote que o governo trouxe de cima pra baixo, e aí se quebrou muito esse costume do agricultor nessa questão de ter a diversidade de coisas, então o algodão focava, o banco financiava, fiscal do banco ia lá, acho que se tivesse um pé de abóbora dentro tinha que rancar ou perdia o seguro. [...] o algodão acaba de vez e os nossos agricultores aprendeu que tem que passar veneno, esqueceu como é que planta o milho né, perdeu as sementes de milho, as variedades resistentes daqui, de feijão, então assim, quebrou aquela cultura né, da diversidade né, [...]Então o algodão quebrou um pouco disso, hoje graças a Deus os agricultores tão voltando, tão buscando um pouco disso, mas ainda hoje tem a questão do milho híbrido né, dos híbridos e agora muito pior com os transgênicos, que tá chegando na nossa região, e assim, o agricultor vai ficar futuramente, daqui pra frente, vai ficar refém da Monsanto, das grandes empresas que produz sementes, porque assim, aquela semente que os nossos pais tinha, nossos avós tinha, que a gente plantava lá e tirava uma boa semente, uma partizinha lá e guardava pra gente reproduzir, hoje pouca gente que tem no nosso município. (Depoimento do Diretor do STRP e membro da ASA Minas, Elton Mendes Barbosa, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

A monocultura foi um *fator de mudança* (SINGER, 2008) para a vida dos agricultores e isso veio na época dificultar a permanência deles na região. Foram gerados dois movimentos migratórios, o êxodo daquelas pessoas que ficaram endividadas e precisaram abandonar suas propriedades e o temporário para resistência no lugar de origem.

Com o governo incentivando linhas de crédito rural, muitos agricultores ficaram endividados, em função da relação problemática com os *atravessadores* e o declínio da produção de algodão.

² As sementes crioulas são um tipo antigo, que guarda um repertório de seleção natural de milhares de anos. Adaptadas aos ambientes locais, são mais resistentes e menos dependentes de substâncias sintéticas. Elas contribuem para a diversidade alimentar e para a biodiversidade dos sistemas de produção. São resultado, também, do trabalho de gerações de agricultores que selecionaram, multiplicaram e as compartilharam. Disponível em: <http://teiaorganica.com.br/blog/tag/sementes-crioulas/>

O algodão ele teve muitas pessoas que se quebraram também, o banco soltava muito dinheiro, pessoas que financiou, que investiu, que mexeu, liberou, ele teve que vender sua propriedade pra pagar conta do banco, teve muita situação dessa, nessa situação, e ainda tem, no nosso município, agricultor com terras penhorada na justiça até hoje [...]Então qualquer momento pode ser leiloadado a propriedade e tira um companheiro de 70 anos de idade que tá ali com a sua esposa, com filho, construiu casa e tudo e é arriscado o banco tomar. Assim, isso aconteceu muito na região, na época, não aconteceu tanta desapropriação, com o povo de Porteirinha é um povo pagador, mas aconteceu de muita gente, de vender fazendas e aí não é atoa que esse pessoal mais rico da cidade tem grandes fazendas, que foi de acordo foi ganhando dinheiro com o algodão, foi comprando e foi encurralando os pequenos. Então trouxe a migração nesse sentido, pessoas que ficou endividada e teve que dispor das suas propriedades. (Depoimento do Diretor do STRP e membro da ASA Minas, Elton Mendes Barbosa, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

A maioria dos agricultores que conseguiram permanecer na zona rural de Porteirinha foi através de migrações temporárias, deixando seu lugar por um período para o trabalho em *colheitas*. Os fluxos mais intensos mencionados pelos moradores são destinados para o corte de cana e o café, ocorrendo também idas para a coleta de laranja, semente de capim e outras safras. Inclusive foi relatado que ocorreram trabalhos muito degradantes, ao extremo da escravidão moderna. Essas migrações temporárias também aconteceram na cidade, visto que o algodão gerava renda tanto no rural como urbano.

O povo num acha serviço na roça e nem na zona urbana, aí sai pra fora, pra longe, pra trabalhar, pra ganhar um dinheirinho, plantar café, cana. Aí sai pra fora, pra longe, traz um dinheirim pra cidade, pra mexer com a família, pra criar a família. (Depoimento de Gilberto Pires Silveira, 63 anos, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Nós já precisamos fretar ônibus de gente, fretar um ônibus aqui pra ir buscar gente que tava com trabalho escravo lá na fazenda e não tinha condição de vim embora e o povo não mandava embora e ligou pra gente, pedindo pelo amor de Deus, a gente acionou o Ministério do Trabalho lá, foi na fazenda, realmente tava e a gente fretou um ônibus, o sindicato fretou um ônibus pra trazer de volta. (Depoimento do Diretor do STRP e membro da ASA Minas, Elton Mendes Barbosa, em entrevista para Maria Cecília Cordeiro Pires, sic.)

Essas migrações deslocam não apenas o migrante de um lugar para outro, deslocam seus espaços, suas vivências, interfere na vida familiar. É um enfrentamento muito complexo que precisam passar, chegando a lugares não conhecidos, com modos de trabalho e relacionamentos distintos do que os de costume. Encontram muitas vezes condições desumanas, enfrentam um estado de escravidão por ser a única alternativa para resistirem em seus lugares de origem. Saem com a visão de trabalho como valor, mas se dirigem para uma forma predatória de trabalho, que os distanciam da sua *territorialidade*.

A dinâmica populacional local, também reforça esse processo de êxodo rural, como demonstrado em comparação na próxima tabela (Tabela 1). De 1970 a 2000, a população rural de Porteirinha era maior que a urbana, porém, a população rural de 1970 até o último censo (2010) veio decrescendo, enquanto a população urbana cresceu. O período de maior declínio da população rural se encontra justamente após o auge da monocultura do algodão (1980-1991). A população total permaneceu inconstante, apresentando tanto acréscimos, como decréscimos. E em 2010 temos a menor diferença entre rural e urbano, apenas 1.049 moradores.

Tabela 1. População rural, urbana e total de Porteirinha-MG. 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010

CENSO	POPULAÇÃO URBANA	POPULAÇÃO RURAL	POPULAÇÃO TOTAL
1970	5.004	36.737	41.741
1980	11.472	34.580	46.052
1991	15.410	22.351	37.761
2000	18.140	19.630	37.770
2010	19.338	18.289	37.627

Fonte: Dados do IBGE. Org.: PIRES, M. C. C., 2017

O algodão exerceu no município influências econômicas, sociais, culturais e simbólicas, os moradores viviam em sua função, mas com o declínio da produção a alternativa para muitos foi sair à procura do “algodão” do outro lugar. Algodão entre aspas, por ser uma busca simbólica de um meio que fornecesse trabalho e renda como tinham outrora em Porteirinha. Diversos destinos, formas de trabalho e safras foram percorridos.

Durante a pesquisa, através dos trabalhos de campo, fomos conhecendo um pouco mais sobre a dinâmica do processo migratório no município, mais especificamente das migrações temporárias, do ir e vir, do chegar e logo partir. Nas casas de migrantes que entramos percebemos a simplicidade, juntamente com as melhorias que eles mesmos apontaram como resultado da migração.

Percebemos que o calendário da migração equivale ao calendário rural, um tipo de migração apontada por Martins (1988) como *temporária de trabalhadores rurais para outras zonas rurais*, durante os períodos de entressafra de suas próprias lavouras, trabalhando assim, com outros produtos. Gercílio Rodrigues, morador de 62 anos, que se ocupa de trabalhos na zona rural do município e de trabalhos temporários, conta que o período que vai para a colheita do café no Sul de Minas é o tempo da *seca* em Porteirinha, o que dificulta o trabalho na terra. “Aqui não passa, o clima da seca não passa mais não, cê saindo fora três meses aqui fica mais perto de começar as águas né. (sic)”.

Com base nos depoimentos dos migrantes, elaboramos o seguinte calendário, que demonstra como as vidas desses sujeitos são pensadas em função da migração, bem como a migração é planejada através do dia a dia:

Quadro 1. Calendário das Migrações Temporárias dos Trabalhadores de Porteirinha - MG

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
Os migrantes temporários neste período permanecem em Porteirinha. Na cidade se ocupam de <i>bicos</i> (prestação de serviços), na zona rural retornam ao trabalho em suas terras ou como arrendatários. O Programa Bolsa Família é complemento para a renda nesse período.			
Maior	Junho	Julho	Agosto
Época das plantações de algodão, café, cana e preparação de pastos. Em maio os trabalhadores começam a sair para o Mato Grosso e Pará e em junho para o Sul de Minas. O Programa Bolsa Família é um complemento para os familiares que ficam no município. (Esse período em Porteirinha é considerado por eles como seca)			
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Setembro é marcado pelo retorno dos migrantes do Sul de Minas, entre outubro e novembro os de Mato Grosso e dezembro os do Pará. Essas datas variam dependendo da safra, chuvas, etc. Depois que retornam, o ciclo novamente se repete.			

Org: PIRES, M. C. C. 2016

A contradição parece estar em tudo, ao migrar vão para um lugar que não é o seu, quase tudo causa estranhamento, desde o clima até o tipo de trabalho. Mesmo para os agricultores que vão para áreas agrícolas precisam lidar com uma forma diferente de trabalhar com a terra, afastado do saberes tradicionais.

Nas conversas, os migrantes deixam claro os muitos lados do processo migratório, migram para *melhorar de vida*, para resistir, para permanecer. Iniciam e continuam a travessia por conta dos laços de reciprocidade que os ligam a outros migrantes, pela amizade, pelo parentesco, pelas afinidades.

Conclusões

Porteirinha sempre teve suas principais atividades econômicas relacionadas ao meio rural, e isso não foi diferente durante as décadas de 1960 a 1980, no auge da produção do algodão. Neste período foram gerados empregos e renda para os trabalhadores urbanos e rurais, contudo, como os incentivos do governo federal eram voltados para a monocultura algodoeira os pequenos agricultores tiveram que enfrentar a crise da cotonicultura. Esta foi provocada pela perda da *territorialidade*, devido à monocultura ter uma lógica diferente da forma tradicional de lidar com a terra e isso foi somado às relações conflituosas entre empresários e políticos, como também a praga *bicudo*. Deste modo, houve incremento do êxodo rural e das migrações temporárias com a intenção de conseguirem o sustento da família e a manutenção da terra através dos trabalhos temporários.

Ao caracterizar a migração como um processo social complexo, obtivemos os meios para traçar aspectos do perfil dos migrantes temporários porteirinhenses, levando sempre em consideração as experiências reveladas dos próprios sujeitos. Em Porteirinha, essa mobilidade acontece de diversas formas e para diferentes destinos, onde a crise do algodão significou um momento de intensidade desses fluxos.

Atualmente as principais razões apontadas para a migração estão ligadas a não inclusão no mercado de trabalho, ou uma inclusão que proporcione apenas a sobrevivência,

influenciadas também pelas dificuldades durante os períodos de estiagem e para aqueles que como arrendatários necessitam do trabalho agrícola.

Os moradores locais se lançaram nas mais diversas travessias, há um complexo de formas, maneiras, motivos e destinos. As migrações temporárias são exemplos disso, são formas de resistência, pois através desses movimentos procuram a reprodução da vida no município. É uma forma também para suprir novas demandas, como a obtenção de dinheiro para a compra de moto, eletrodomésticos, da reforma da casa, entre outros. Estes tipos de migrações se iniciam e, sobretudo, se perpetuam através de redes sociais de informação, onde as relações de parentesco e afinidades proporcionam uma facilidade para a entrada de novos migrantes, como também, confiança para o início dessa empreitada.

O trabalho de pesquisa demonstrou através das entrevistas realizadas, que os sujeitos que migram na maior parte são adultos do sexo masculino. Em relação à escolaridade a maioria dos entrevistados não possui o ensino fundamental completo, quando possuem nem sempre conseguem concluir o ensino médio.

Durante o campo outros movimentos foram evidenciados, o objetivo das migrações modificam, agora migram também para o estudo e para trabalhos que exigem maior qualificação.

Migração foi utilizada como categoria analítica, posto que nenhum dos entrevistados se identificam como migrantes e sim como trabalhadores. Migrar não é um mero deslocamento geográfico e muito menos uma caminhada individual, mesmo que apenas um migre, o contexto familiar está presente durante todo o processo. O migrante convive com costumes distintos dos seus, quando retorna já não é mais o mesmo que se foi e não encontra o mesmo que deixou. A pesquisa demonstrou que a migração tem especificidades relacionadas ao ambiente onde se vive e que os modos de vida constroem a identidade, mesmo que o sujeito esteja em trânsito. Saem para ficar, migram para resistir, procuram no “lugar do outro” o sustento “do seu lugar”.



Foto 1. Porteirinha: seus lugares e seus sujeitos migrantes. Fonte: PIRES, M. C. C. Trabalhos de campo (2015-2016)

*Enquanto eu tiver vida e saúde eu tô mexendo!
Enquanto Deus me dá saúde e força eu continuo indo!*

Referências

- ANTUNES FILHO, Djalma. **Fatores explicativos do declínio da cotonicultura em Porteirinha-MG nos anos 90**. 2000. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2000.
- BECKER, Olga Schild. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. In: CASTRO, Iná Elias de et al. **Explorações geográficas: Percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertand, 1997, p. 319-367.
- GEERTZ, Clifford. **O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 1991, 2000, 2010. **Disponível em:** <<http://www.ibge.gov.br>>.
- LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Trabalho apresentado no SIMPÓSIO "NATUREZA E SOCIEDADE: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA A ANTROPOLOGIA", na 23ª Reunião Brasileira de Antropologia, Gramado, RS, 19 de junho de 2002.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. (Introdução). São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MARTINS, José de Souza. O voo das andorinhas: migrações temporárias no Brasil. In: **Não há terra para plantar neste verão**. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- _____. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Palmyra Santos. **Porteirinha: memória histórica e genealogia**. Belo Horizonte: Editora O Lutador, 2008.
- PIRES, Maria Cecília Cordeiro. **PROCESSO MIGRATÓRIO EM PORTEIRINHA-MG: "enquanto eu tiver vida e saúde"**. Montes Claros: Unimontes/Departamento de Política e Ciências Sociais - DPCS (Monografia de Bacharelado), 2016
- PREFEITURA DE PORTEIRINHA (Fanpage). 5ª Jornada Mineira de Patrimônio Cultural. **Disponível em:** <https://www.facebook.com/prefeitura.deporteirinha/>. **Acesso em:** 25/09/2015.
- SINGER, Paul. Migrações internas: considerações teóricas sobre o seu estudo. In: **Economia Política da Urbanização**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 29-62.
- TEIA ORGÂNICA. **Sementes crioulas - Um cultivo de tradição e troca**. **Disponível em:** <http://teiaorganica.com.br/blog/tag/sementes-crioulas/>. **Acesso em:** Novembro de 2016.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA GESTÃO DA BAÍA DE GUANABARA

Daniel Grael
PPGSD/UFF
graeldaniel@gmail.com

Wilson Madeira
PPGSD/UFF
wilsonmadeirafilho@hotmail.com

Resumo

A presente pesquisa busca analisar a participação social na gestão da Bacia Hidrográfica da Baía de Guanabara. Para isso, lançando mão de informações colhidas nos debates e audiências públicas sobre a Baía de Guanabara (BG) e de artigos acadêmicos e bibliografia sobre o tema, este estudo irá contextualizar sua situação socioambiental; investigar de que maneira é estruturada a gestão ambiental no Rio de Janeiro pelo poder público e, especificamente, como esta gestão é aplicada no caso da BG; investigará os instrumentos legais existentes que atribuem maior participação social na gestão dos recursos hídricos e o que vêm sendo realizado no campo prático no que diz respeito à participação da sociedade nas políticas públicas e tomadas de decisão inerentes a baía.

Introdução

Com o Rio de Janeiro sendo eleito sede dos jogos olímpicos 2016, o governo do estado prometeu despoluir as águas da Baía de Guanabara: promessa feita em vão. O “legado olímpico” em prol da baía limitou-se a implantação das denominadas “ecobarreiras”, que serviram como “quebra-galhos” para conter a poluição por resíduos sólidos durante a realização das provas que ocorreram no mar. No entanto, as iniciativas públicas pouco fizeram para melhoria da qualidade da das águas da baía, conforme aponta as mais novas pesquisas realizadas neste meio ambiente.

Apesar de todos os esforços empreendidos e promessas não cumpridas, a Baía de Guanabara continua apresentando graves problemas ambientais, o que demonstra a ineficácia dos projetos de despoluição já realizados e, principalmente, das políticas públicas que vêm sendo adotadas pelo governo do estado e pelos municípios que circundam a Baía de Guanabara, que, em sua maioria, são pensadas e definidas com pouca transparência e instrumentos de garantia da participação social.

Transparência na Gestão da Baía de Guanabara

A falta de transparência do governo do Estado do Rio de Janeiro em relação às iniciativas para despoluição da Baía de Guanabara e ao real estado de poluição de suas águas ganhou notoriedade e vem sendo muito cobrada pela sociedade carioca e internacional nos últimos tempos. O assunto foi tema de polêmica em 2016, com o Rio de Janeiro sediando os Jogos Olímpicos, principalmente após o então governador do Estado do Rio de Janeiro prometer reduzir em 80% a poluição das águas da Baía de Guanabara, meta que, logicamente, ficou muito aquém de ser alcançada.

Segundo análise publicada por estudo feito pela Article 19¹ (2016) o governo do Rio de Janeiro priva a sociedade do acesso à informação, com “*dados incompletos e com linguagem técnica e de difícil entendimento, sites pouco amigáveis e dificuldades no cumprimento de prazos para responder o conjunto de questões envolvidas nos requerimentos de informação*”. O estudo conclui afirmando que a falta de transparência é “*parte constitutiva da crise ambiental vivida pela Baía de Guanabara*”.

Diante do fracasso reiterado nas tentativas de despoluir a baía e do clamor social em saber a verdade sobre sua situação ambiental, a despoluição da Baía de Guanabara virou objeto de investigação pelo Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, que realizou uma audiência, em 26 de agosto de 2016, para ouvir os diversos representantes envolvidos com o projeto de despoluição. No ato da audiência, se fez notória a falta de clareza dos agentes do governo do Estado e dos envolvidos com as obras e planejamento quanto aos valores gastos, os repasses feitos, os estágios em que se encontravam as obras e quais os objetivos teriam sido, de fato, cumpridos ou em vias de conclusão. Ao final do ato, após alguns dados afirmados pelos inqueridos terem entrado em contradição e apresentarem confusão, o MPF deu 30 (trinta dias) para que a Secretaria de Ambiente disponibilizasse as informações requeridas no portal do governo do estado na internet, com facilidade de acesso e por meio de tabelas e gráficos de fácil entendimento para consulta pública.

Cabe ressaltar que, segundo Arnestein (1969) “*informar cidadãos de seus direitos, responsabilidades e opções pode ser o mais importante primeiro passo rumo à legítima participação do cidadão*”, neste sentido, pode-se afirmar que, quando não há transparência nas políticas públicas adotadas pelos governantes e demais agente públicos, cria-se um empecilho à participação social efetiva.

A atual gestão ambiental no Estado do Rio de Janeiro vem realizando alguns esforços para tornar a gestão da BG mais transparente, bem como informar e educar a população, apesar do histórico obscuro que as sucessivas gestões governamentais deixaram de herança para as recentes. Na tentativa de repensar o modelo de gestão e tornar as atividades mais transparentes, a secretaria de ambiente, em evento realizado no Museu do Amanhã, apresentou os resultados das ações inerentes à “*Cooperação Técnica para o Fortalecimento da Governança e da Gestão da Baía de Guanabara*”, que contou com investimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e envolveu um novo Plano de Recuperação, o Boletim de Saúde Ambiental da Baía de Guanabara (Universidade de Maryland) e uma Proposta de Modelo de Governança. Além disso, foi apresentado uma plataforma digital, com todas as informações atualizadas sobre a Guanabara.

A nova proposta de governança da Baía de Guanabara adotada pela SEA foi anunciada no supracitado evento como sendo um “*marco zero*” na gestão da baía, entretanto, em que pese terem sido apresentados diversos pontos positivos no projeto, principalmente a plataforma digital com informações em tempo real sobre a Baía de Guanabara, a proposta deixou a desejar no quesito participação social. Isto porque, ao apresentarem ao público planos para a criação de um Centro Integrado de Gestão da Baía de

1 Águas turvas, informações opacas: uma análise sobre a transparência dos programas de despoluição da Baía de Guanabara / pesquisa e texto Carla Ramôa Chaves, Carlos Lucio Bittencourt. – São Paulo : Artigo 19 Brasil, 2016. ARTIGO 19 é uma organização não- governamental de direitos humanos nascida em 1987, em Londres, com a missão de defender e promover o direito à liberdade de expressão e de acesso à informação em todo o mundo. Seu nome tem origem no 19º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.

Guanabara, ou CIG-BG, órgão pensado para centralizar todas as ações de gestão da baía, o projeto não contava com quaisquer instrumentos de governança garantidores da participação social na gestão, em especial a ausência da previsão da inclusão de membros representantes da sociedade civil em sua estrutura jurídica e deliberativa.

Boletim de Saúde Ambiental da Baía de Guanabara: o contexto atual

Cabe explicitar um pouco sobre o atual estado ambiental em que se encontra a baía de Guanabara. Como já era sabido, conforme pesquisas realizadas pela FUNBIO (2014, pág. 27), as maiores fontes de poluição de suas águas advêm do esgoto doméstico e da atividade industrial. De fato, a baía acaba sendo o lugar de convergência das impurezas dos centros urbanos e atividade industrial dos municípios que lhe cercam, aspecto que vem provocando um processo de saturação deste ambiente e dificultando a sua regeneração.

O Boletim² de Saúde Ambiental da Baía de Guanabara feito por pesquisadores da Universidade de Maryland em cooperação com o Governo do Estado do Rio de Janeiro atribuíram mais transparência à real situação da poluição do esgoto e saneamento nos municípios que cercam a baía, revelando que somente 35% do esgoto produzido pelos 15 municípios do entorno da baía (Belford Roxo, Cachoeira de Macacu, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Magé, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Rio Bonito, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, Tanguá) são coletados e tratados, sendo que em vários municípios não há qualquer tratamento de esgoto e os dejetos são lançados “*in natura*” nos rios que desembocam na BG.

O enorme volume de esgoto não tratado que chega à baía, seja através dos rios que nela desembocam, seja pelos rejeitos sanitários lançados diretamente em suas margens, ocasiona altas concentrações de bactéria em suas águas, o que a torna imprópria para diversas atividades, como pesca, banho, recreação e prática de esportes.

Cabe ressaltar que a Baía de Guanabara é palco de intensa atividade industrial, que também é um dos principais agentes poluidores. Em sua bacia hidrográfica funcionam indústrias nos ramos de processamento de alimentos, têxteis, metalúrgicas, químicas e petroquímicas. Porém, é a indústria petroquímica e derivados a mais relevante quando se trata de poluição da região. Historicamente, os modelos de gestão que se sucederam foram voltados para permitir que a indústria de combustíveis fosse prosperasse devido à sua grande importância para a economia do estado e do Brasil. Apesar de apresentar uma diminuição nos vazamentos e derrames de óleo em sua rotina de produção, o histórico de agressão ambiental envolvendo a indústria petrolífera na Baía de Guanabara por meio de desastres ambientais há de ser levado em consideração, já que resultaram em consequências ambientais e sociais sérias que tem efeito até os dias atuais.

O modelo de gestão ambiental adotado interfere diretamente no modo como ocorre o uso e exploração dos recursos naturais e, caso a gestão seja omissa, parcial ou deficitária, os efeitos do uso indevido do meio ambiente se intensificam. No caso da

2 “O Boletim foi produzido pelo Programa de Saneamento Ambiental dos Municípios no Entorno da Baía de Guanabara (PSAM), mediante contrato com o Centro para Ciências Ambientais da Universidade de Maryland (UMCES) e a KCI Technologies, com suporte do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e utilizando dados fornecidos pelo INEA.” Endereço eletrônico: <http://200.20.53.7/guanabara/Content/DOWNLOAD/Boletim%20de%20Sa%C3%BAde%20Ambiental%20da%20Ba%C3%ADa%20de%20Guanabara.pdf> acesso em 30/09/2017, às 22h.

Baía de Guanabara, a omissão da gestão de Poder Público na falta de planejamento urbano e ambiental gerou um grave problema de falta de saneamento que reflete na poluição da Baía de Guanabara.

A Gestão Ambiental da Baía de Guanabara e o “insatisfatório” PDBG

Atualmente, a gestão ambiental no estado do Rio de Janeiro fica à cargo da Secretaria de Estado e Ambiente (SEA) por meio do Inea (Instituto Estadual do Ambiente), que tem o dever de executar as políticas estaduais do meio ambiente, de recursos hídricos e de recursos florestais. Porém, considerando que a Baía de Guanabara é cercada por diversos municípios e que cada um possui sua própria forma/estrutura de gerir os recursos hídricos na prática, o que se observa é que sua gestão se dá por diferentes agentes, sendo que, nem sempre, há uma harmonia entre as nas iniciativas tomadas pelos gestores.

A SEA se incumbem de formular e coordenar a política estadual de proteção e conservação do meio ambiente e de gerenciamento dos recursos hídricos, com vistas ao desenvolvimento sustentável. O cumprimento destes objetivos fica à cargo do INEA, Instituto Estadual do Ambiente, que está à frente da atuação da SEA e executa as políticas estaduais do meio ambiente. A atuação do INEA tem se desenvolvido na forma de fiscalização e monitoramento dos corpos d'água e o planejamento e execução de projetos de educação ambiental, debates com moradores e segmentos sociais e uma tentativa de aproximação e estabelecimento de parcerias com os comitês e subcomitês de bacia.

Além disso, à qualquer cidadão são disponibilizados meios para entrar em contato com o Inea, seja através dos telefones do disk denúncia disponibilizados na internet para reclamação ou informe, seja através do site e das redes sociais que o órgão mantém, com destaque para a página do Inea no *Facebook* intitulada “*Inea – Superintendência Regional da Baía de Guanabara*”³ onde as notícias e eventos são atualizados com frequência (encontra-se, até mesmo, reclamações de usuários publicadas diretamente no *feed* de notícias da página do órgão na supracitada rede social).

Apesar de recentemente vir apresentando mudanças quanto à transparência na gestão da Baía de Guanabara - porta de entrada para a maior democratização e exercício da cidadania - o Poder Público, na figura do governo do Estado, guarda um histórico de inacessibilidade ao público das decisões e informações referentes à gestão da BG, principalmente quando se trata do já encerrado Programa de Despoluição da Baía de Guanabara (PDBG).

A BG foi “gerida” durante as últimas décadas, principalmente nos anos que antecederam os Jogos Olímpicos de 2016, tendo como objetivo central a sua despoluição. A tentativa de torna-la um ambiente menos degradado foi levada à cabo principalmente por meio do **Programa de Despoluição da Baía de Guanabara (PDBG)**. Assinado em 1994, o programa tinha como objetivos realizar o saneamento básico da Baía, implementar a coleta, o tratamento e destino final de esgotos domésticos, envolver também o abastecimento de águas, coleta e destino final de lixo, drenagem, controle ambiental e

³ Endereço eletrônico do Inea no Facebook: https://www.facebook.com/pg/ineasupbg/about/?ref=page_internal.

mapeamento digital, buscando beneficiar, principalmente, a população de baixa renda (COELHO, 2007, pág. 68).

O relatório parlamentar que avaliou os resultados do PDBG chegou a conclusão que (página 113), ao final de seu exercício, o programa *“foi classificado como pouco efetivo, insatisfatório, pouco relevante e pouco provável (...) considerando o período de 12 anos de projeto e o elevado investimento empregado”*. Em relação à construção das ETES – Estações de Tratamento de Esgoto feitas ao longo dos anos do PDBG, o relatório conclui que, por terem sido construídas sem a necessária integração com a totalidade das redes coletoras, *“tais estações de tratamento de esgoto construídas operam até hoje muito abaixo de sua capacidade máxima”* (página 113).

Dado o seu fracasso, o PDBG é objeto de muito questionamento e polêmica, e vem sendo atualmente alvo de um inquérito realizado pelo Ministério Público Federal (MPF/RJ) tendo em vista a enorme quantia de dinheiro público despendido nos anos que esteve operando e a falta de transparência quanto aos resultados obtidos ao final do cronograma.

Instrumentos Legais garantidores da Participação Social e a experiência da APA de Guapimirim

A gestão dos recursos hídricos no Brasil é regulamentada pela Política Nacional de Recursos Hídricos, (Lei 9.433 de 8 de janeiro de 1997). Esse diploma criou, em seu art. 37, a figura dos Comitês de Baía, que tem como principal objetivo a gestão das bacias hidrográficas⁴ de maneira descentralizada, promovendo a integração entre os agentes públicos e privados, de modo a compatibilizar metas e diretrizes na gestão destas unidades territoriais.

Os comitês e sub-comitês de bacia devem ser compostos por representantes da União, Estados e DF, Municípios, usuários das águas, entidades civis atuantes na bacia hidrográfica e, inclusive, representantes indígenas e da FUNAI caso existam terras indígenas na região da bacia hidrográfica delimitada. Trata-se, pois, de um instrumento legal pensado pelo legislador de maneira a permitir um maior grau de participação social na gestão dos recursos hídricos, atribuindo a esta gestão um caráter mais democrático.

Considerando que a gestão dos recursos hídricos deve ser descentralizada e contar com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades, a Política Nacional de Recursos Hídricos também criou o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SNGRH), que é a reunião de todos os órgãos e entidades que atuam na gestão dos recursos hídricos. Os objetivos do SNGRH estão no artigo 32 da Lei 9.433/97, e são: coordenar a gestão integrada das águas; arbitrar administrativamente os conflitos relacionados com os recursos hídricos; implementar a Política Nacional de Recursos Hídricos; planejar, regular e controlar o uso, a preservação e a recuperação dos recursos hídricos e promover a cobrança pelo seu uso.

Quando se trata em gestão hídrica no Estado do Rio de Janeiro, além do Comitê do Comitê de Bacia, também há o Conselho Estadual de Gestão dos Recursos Hídricos

⁴ Bacia hidrográfica é a unidade territorial para a implementação da Política Nacional dos Recursos Hídricos e consiste, basicamente, em uma área definida topograficamente, drenada por um curso d'água ou por um sistema conectado de cursos d'água.

(CEGRHI-RJ), instituído pela Lei Estadual nº 3.239/1999 como parte do Sistema Estadual de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SEGRHI), é um órgão colegiado com atribuições normativa, consultiva e deliberativa, responsável pela promoção e pela implementação das diretrizes da Política Estadual de Recursos Hídricos. O CERHI-RJ é composto por 30 (trinta) membros do Poder Público, Sociedade Civil, Usuários de Águas, além de Comitês de Bacias. Na prática, percebe-se que o CEGHI-RJ faz mais encontros do que o Comitê da Baía de Guanabara e debate sobre diversos assuntos que não estão ligados diretamente a BG.

Especificamente no caso da Baía de Guanabara, foi criada a figura do **Comitê⁵ da Bacia Hidrográfica da Baía de Guanabara** para regulamentação da gestão dos recursos hídricos que se encontram nesse delimitação territorial. Instituído pelo Decreto Estadual 38.260, de 16 de setembro de 2005, o Comitê da Baía de Guanabara é dividido em Comissões Pró-Comitês Leste e Oeste, um de cada lado da Baía, e estes dividem-se em subdivisões, que são os Subcomitês específicos de cada região hidrográfica⁶.

Os objetivos destes Comitês estão no art. 4º do supracitado Decreto, e merecem ser colacionados abaixo, onde os incisos com enfoque na questão da participação social na gestão dos recursos hídricos foram negritos e sublinhados.

Art.4º - São objetivos do COMITÊ DA BAÍA DE GUANABARA:

adotar as bacias hidrográficas da sua área de atuação como unidades fisicoterritoriais de planejamento e gerenciamento específicos e diferenciados;

- I. **promover, em sua área de atuação, o gerenciamento descentralizado, participativo e integrado, sem dissociação dos aspectos quantitativos e qualitativos dos recursos hídricos;**
- II. APOIAR a integração das ações na defesa contra eventos hidrológicos críticos que ofereçam riscos à saúde e à segurança pública, assim como prejuízos ambientais, econômicos e sociais;
- III. reconhecer a água como um bem de domínio público, limitado e de valor econômico, social e ambiental, cuja utilização é passível de ser cobrada, observados os aspectos legais, de quantidade, qualidade e as peculiaridades de sua área de atuação;
- IV. identificar as causas e efeitos adversos da poluição, dos desmatamentos, das inundações, das estiagens, da erosão do solo e do assoreamento dos corpos hídricos nas áreas silvestres, rurais e urbanas da sua área de atuação;
- V. compatibilizar o gerenciamento dos recursos hídricos, superficiais e aquíferos, com o desenvolvimento regional e com a proteção do meio ambiente, adequando-o às diversidades físicas, bióticas, demográficas, econômicas, sociais, históricas e culturais da sua área de atuação;
- VI. promover a maximização dos benefícios ambientais, econômicos e sociais, resultantes do aproveitamento múltiplo integrado dos recursos hídricos superficiais e subterrâneos, assegurado o uso prioritário para o saneamento ambiental e o abastecimento das populações;
- VII. estimular a proteção das águas contra ações que possam comprometer o uso múltiplo atual, projetado e futuro;
- VIII. promover a integração da gestão dos recursos hídricos com a gestão ambiental;

5 A figura dos Comitês de Baía foi criada pela Política Nacional de Recursos Hídricos, em seu Art. 39.

6 Á saber: "I - Sub-região Hidrográfica do Sistema Lagunar de Maricá - Guarapina; II - Sub-região Hidrográfica do Sistema Lagunar Itaipu-Piratiúnga; III - Sub-região Hidrográfica drenante para a Baía de Guanabara-Trecho Leste; IV - Sub-região Hidrográfica drenante para a Baía de Guanabara-Trecho Oeste; V - Sub-região Hidrográfica da Lagoa Rodrigo de Freitas; VI - Sub-região Hidrográfica do Sistema Lagunar de Jacarepaguá." (Art. 3º do Decreto Estadual 38.260, de 16 de setembro de 2005)

- IX. promover a educação ambiental, a permuta de conhecimentos regionais e técnicos, as manifestações folclóricas, a tradição e as festas populares, o respeito, a proteção e a preservação histórica e
- X. arqueológica, visando ao resgate da identidade e à construção da cidadania individual e coletiva;
- XI. **Elaborar, aprovar e gerir a execução do seu plano de bacia; e XII - Promover a integração das atividades dos agentes públicos e privados relacionados aos recursos hídricos e ambientais, compatibilizando as metas e diretrizes;** (grifos meus)

A figura do Comitê da Bacia Hidrográfica da Baía de Guanabara, no moldes e objetivos preconizados pela Política Nacional do Recursos Hídricos, promoveria a participação social nas tomadas de decisão referentes a gestão ambiental deste ecossistema. Porém, ao analisarmos criticamente a atuação do comitê nas questões em que deveria ter ingerência, a participação social acaba tendo papéis coadjuvantes.

Além disso, na audiência pública, um membro do Comitê da Baía de Guanabara falou sobre o papel que o comitê e os subcomitês vêm ocupando na gestão ambiental deste ecossistema: *“Estamos participando das discussões porque corremos atrás, não estamos sendo convidados para os debates”*, o que aponta para uma distorção da real função do comitê de bacia hidrográfica, instituto criado pela Política Nacional de Recursos Hídricos que tem como um dos objetivos permitir o gerenciamento descentralizado, participativo e integrado na gestão dos recursos hídricos.

O fato de os comitês estarem ocupando somente lugar de “conselho consultivo”, não tendo interferência nas deliberações a que foi previsto, evidencia a ocorrência de um distanciamento do contexto vivido em relação às regulamentações estaduais e ao arcabouço legal criado pela PNRH (Política Nacional de Recursos Hídricos) e pela SNGRH (Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos) - e, em última instância, aos preceitos da PNMA e constitucionais. Se faz claro, também, que não está havendo uma participação efetiva dos diversos segmentos sociais nas tomadas de decisão referentes à Baía de Guanabara, fato que se confirma pelos relatos em tom de denúncia levantados pelos representantes das comunidades de pescadores, bem como pelas vítimas do vazamento de um oleoduto da Petrobras em 2002, dos catadores de caranguejo e de ambientalistas que se fizeram presentes na mencionada audiência.

Entretanto, existem outras formas de gestão que vêm gerando resultados que podem ser entendidos como positivos pelo viés socioambiental, como, por exemplo, a experiência de gestão integrada que ocorre na **APA de Guapimirim e Estação Ecológica (ESEC) da Guanabara**, gerida pelo Instituto Chico Mendes (ICMbio) e localizada nos fundos da Baía de Guanabara em uma região de manguezal. Em sua estrutura legal está previsto um conselho consultivo com parte de seus membros advindos de colônias e associações de pescadores, o que lhe confere um espaço de debate e certo grau de participação nas decisões a serem tomadas.

Apesar de os pescadores reclamarem do aumento da fiscalização sobre a atividade pesqueira após a criação da APA - o que sugere um caráter impositivo das normas de gestão postas em prática na área - os próprios pescadores reconhecem que a quantidade de peixes vem aumentando desde sua implantação, entendendo este fenômeno como positivo no funcionamento da nova estrutura de gestão do ambiente.

Apesar da degradação ambiental na APA de Guapimirim devido à poluição dos recursos hídricos, os pescadores percebem na criação da APA um motivo para o aumento na população de peixes e de crustáceos e a recuperação do manguezal. Por mais que este dado pareça ambíguo, esta melhoria no ambiente é vista pelos pescadores como resultado das restrições e regras para a atividade pesqueira. Isto tende a indicar que para este grupo social, o aspecto negativo da preservação talvez não seja a proibição em si, mas o fato de as restrições não serem acordadas ou negociadas de forma participativa. De todo modo, essa percepção sobre o problema pode e deve ser melhor explorada pelos processos de gestão. (MARTINS, pág. 108, 2013)

A experiência da APA de Guapimirim e ESEC da Guanabara de fato é ambígua, pois, apesar de estar somando resultados ambientais positivos, refletidos no aumento da vida marinha através do manejo adequado, em se tratando de gestão participativa ou democrática, mesmo com a existência do conselho consultivo composto em parte pelos próprios representantes locais, a lei e as decisões sobre a APA acabam sendo vistas com caráter impositivo pelas comunidades locais.

Parâmetros para classificação da Participação Social

Para o melhor entendimento e conclusão do tema proposto, é cabível analisar a gestão da Baía de Guanabara sob a perspectiva do sistema de classificação da participação social pensado por Arnstein (1969). Segundo este sistema, pode-se classificar o nível de participação social quando observadas algumas características presentes no contexto político analisado, classificando-o, sempre que possível, por meio de “degraus da participação social”, o que o presente trabalho tenta resumir em cinco estágios descritos abaixo em ordem crescente de participação social:

1. Degráu da “Manipulação e terapia”: Existem conselhos consultivos, mas estes não são dotados de independência técnica para tomar decisões. O objetivo real não é permitir a população a participar nos processos de planejamento ou conduzir programas, mas permitir que os representantes do Estado possam “educar” (manipular) ou “curar” (aconselhar) os participantes (degraus 1 e 2).
2. “Informação e Consulta”: Informação unilateral sobre os direitos e responsabilidades da população, bem como reuniões de vizinhança e pesquisas de participação. Permite aos cidadãos ouvir e serem ouvidos, mas suas opiniões não são levadas em consideração (degraus 3 e 4).
3. “Pacificação”: Há influência do cidadão na tomada de decisões, mas o governante não está obrigado a acatar. Permite aos cidadãos aconselhar os poderosos, mas retém na mão destes o direito de tomar a decisão final (degráu 5).
4. “Parceria”: Negociação de igual para igual com aqueles que detêm o poder (degráu 6).
5. “Delegação de Poder e Controle Social”: Os cidadãos detêm a maioria nos fóruns de tomada de decisão, tendo o completo poder gerencial (degraus 7 e 8).

Considerando a complexidade da gestão da BG, que é fracionada em diferentes esferas de competência e agentes gestores, podendo se falar até em uma espécie de gestão “multinível” da baía, é difícil classificar de maneira única e generalizada a sua gestão. Porém, a classificação se torna mais palpável na análise da participação social dos instrumentos e órgãos gestores de maneira individualizada, pelo menos inicialmente.

Sendo assim, quando consideramos o funcionamento dos Comitês de Bacia, dos subcomitês, do Conselho Estadual de Recursos Hídricos e, também, do modelo de gestão aplicado na APA de Guapimirim, que permite a participação social integrada por meio da figura do Conselho Consultivo, composto por membros da comunidade tradicional da região, o degrau de classificação que mais parece se aproximar com a realidade da atuação destes órgãos é o estágio 2 ou 3, haja vista existirem os espaços para debates e pesquisas de participação social que permitem que o cidadão fale e seja ouvido, mas, contudo, suas opiniões e vontades nem sempre são levados em consideração no momento da tomada de decisão pelos governantes ou representantes.

Quando se trata da gestão pública da BG feita pelos órgãos públicos estaduais e municipais, se verifica uma falta de instrumentos que permitam a participação social nas deliberações e decisões tomadas, principalmente quanto à falta de transparência em relação às ações dos agentes públicos, o que caracteriza uma obstrução à participação social, conforme preconizou Arnstein. Apesar de o Inea apresentar instrumentos pelos quais a população pode realizar denúncias e se comunicar diretamente com o órgão da SEA, trata-se somente de uma forma de incrementar a atividade de fiscalização, não representando nenhuma influência nas diretrizes públicas postas em prática.

Considerações Finais: Desafios à Participação Social na Gestão da Baía de Guanabara

A crise ambiental da Baía de Guanabara tem origem em um passado de má governança, onde houve, via de regra, pouca transparência nas políticas públicas e decisões tomadas pelo governo do Estado e das prefeituras dos municípios que circundam a baía. Cabe lembrar que, quando não há transparência nas políticas públicas, há empecilhos à efetiva participação social nos processos decisórios. Entretanto, o que tem sido verificado nos recentes esforços da SEA em criar e atualizar as ferramentas de transparência pública sobre a Baía de Guanabara, através da criação do portal da baía, é um primeiro passo em direção à promoção da participação social na gestão baía.

A existência de instrumentos como o Comitê da Bacia Hidrográfica da Baía de Guanabara, os subcomitês e o Conselho Estadual de Recursos Hídricos do Rio de Janeiro, previstos na Política Nacional dos Recursos Hídricos e na legislação do Estado do Rio de Janeiro, tem o condão de atribuir uma gestão descentralizada e garantir a maior participação social na gestão dos recursos hídricos. Porém, o que se observa é que seus posicionamentos nem sempre são levados em consideração no momento da tomada de decisão, conforme seus próprios membros relatam, ficando os mesmos com um papel somente consultivo, sem poder deliberativo.

Cabe ressaltar a experiência de gestão integrada relatada na APA de Guapimirim e ESEC da Baía de Guanabara, onde a comunidade tradicional mostra ter um posicionamento ambíguo em relação à gestão perpetuada pela Unidade de Conservação: vendo como positivo os resultados práticos advindos do manejo adequado do manguezal, que resultou em um aumento do número de peixes, porém entendendo ser negativo o fato da fiscalização às atividades pesqueiras terem aumentado com a implantação da APA e seu modelo de gestão. No entanto, a APA representa um modelo legal normatizado pelo Sistema Nacional das Unidades de Conservação (SNUC), que incide em um espaço físico delimitado e não pode ser aplicado ao resto da Baía de Guanabara que, apesar de estar representando um modelo positivo de gestão, não é regido pelo mesmo código normativo e está à mercê dos modelos de gestão praticados pelo governo do Estado e pelos municípios ao redor da baía.

Referências Bibliográficas

ARNSTEIN, Sherry R. Uma Escada da Participação Cidadã. Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação - PARTICIPE, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, jan. 2002

CHAVES, Carla Ramôa e BITTENCOURT, Carlos Lucio. Águas turvas, informações opacas: uma análise sobre a transparência dos programas de despoluição da Baía de Guanabara. São Paulo: Artigo 19 Brasil, 2016. 1,4 Mb ; PDF Bibliografia. ISBN 978-85-92583-07-1

COELHO, Victor Monteiro Barbosa. Baía de Guanabara, uma história de agressão ambiental. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2007.

COMITÊ DA REGIÃO HIDROGRÁFICA DA BAÍA DE GUANABARA E DOS SISTEMAS LAGUNARES DE MARICÁ E JACAREPAGUÁ, Regimento Interno - instituído pelo Decreto Estadual 38.260, de 16 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.comitebaiadeguanabara.org.br/>

FAUSTINO, Cristiane; FURTADO, Fabrina. Indústria do Petróleo e Conflitos Ambientais na Baía de Guanabara: o caso do Comperj. Relatório da Missão de Investigação e Incidência. Plataforma Dhesca - Relatoria do Direito Humano ao Meio Ambiente. Rio de Janeiro, 1ª Edição, 2013.

FUNDAÇÃO COPPETEC. Laboratório de Hidrologia e Estudos de Meio Ambiente. Elaboração do plano estadual de recursos hídricos do estado do Rio de Janeiro R4 - Relatório gestão de recursos hídricos. Rio de Janeiro, 2013. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Secretaria de Estado do Ambiente - SEA Instituto Estadual do Ambiente - Inea)

GRAEL AMBIENTAL Assessoria e Consultoria Ltda. Projeto: "Guanabara Bay Effluents Cap & Trading Scheme". Contribuições para estudo de viabilidade para implantação de sistema de Bolsa de Efluentes da Baía de Guanabara. Rio de Janeiro, 2012.

HERCULANO, Selene. Pesca e petróleo no litoral fluminense. Seminário GEOPLAN 2012 (Aracaju, 11 a 13 de abril). Grupo de Pesquisa em Geoecologia e Planejamento Territorial Universidade Federal de Sergipe - UFS. Publicado na Revista Nordestina de Ecoturismo, vol 4 nº 1, 2012. ISSN 1983-8344 (Endereço eletrônico <<http://www.arvore.org.br/seer/index.php/ecoturismo/search/authors/view?firstName=Selene&middleName=&lastName=Herculano&affiliation=Universidade%20Federal%20Fluminense&country=BR>>.UFF- Universidade Federal Fluminense/PPGSD - Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Direito

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. Do modelo Agrário-exportador ao Capitalismo urbanoindustrial: As políticas de formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar no Brasil entre 1930 e 1945. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 131-153, ago. 2010 - ISSN: 1676-2584

LIMA, Elizabeth Cristina da Rocha. Qualidade de Água da Baía de Guanabara e Saneamento: Uma abordagem Sistêmica. Dissertação (Doutor em Ciências) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em < <http://www.ppe.ufrj.br/pppe/production/tesis/limaecr.pdf>>

MARQUES, Eduardo Cesar. Da higiene à construção da cidade: O estado e o saneamento no Rio de Janeiro. *História, Ciências, Saúde – Magalhães*, II (2): 51-67, 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v2n2/a04v2n2.pdf> Acesso em 20 out 2015.

MARTINS, Aline Barros A Pesca Artesanal na APA de Guapimirim (RJ): Desafios para a Gestão Pesqueira sob a Perspectiva Local / Aline Barros Martins, 2013. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro –UFRJ, Programa EICOS, Instituto de Psicologia, 2013.

POLITICA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE (PNMA). LEI Nº 6.938, DE 31 DE AGOSTO DE 1981. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm Acesso em 29 nov. 2015.

ROSA, Márcia Ferreira Mendes; MATTOS, Ubirajara Aluizio De Oliveira; BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga. Baía de Guanabara: a degradação e o trabalho dos pescadores artesanais. *Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território*, 2014. Rio de Janeiro. Disponível em: < <http://www.editoralettera1.com/anais-congeo/arquivos/978-85-63800-17-6-p408-414.pdf> >

SARMENTO, Claudia. Despoluição feita em Sidney virou marco dos jogos olímpicos. Matéria publicada em 30/06/2013. Disponível em:< <http://oglobo.globo.com/rio/despoluicao-feita-em-sydney-virou-marco-dos-jogos-olimpicos-8861232> >

SCHEEFFER, Milena. Avaliação da Efetividade do Controle Industrial do Programa de Despoluição da Baía de Guanabara. Tese de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE (Programa de Planejamento Energético). Rio de Janeiro, 2001. Disponível em < <http://www.ppe.ufrj.br/pppe/production/tesis/mscheeffe.pdf> >

RELATÓRIO FINAL E CONCLUSÃO DOS TRABALHOS DA COMISSÃO ESPECIAL DA BAÍA DE GUANABARA. COMISSÃO ESPECIAL BAÍA DE GUANABARA (REQUERIMENTO Nº 49/2015) PRESIDENTE: DEPUTADO FLÁVIO SERAFINI VICE-PRESIDENTE: DEPUTADO THIAGO PAMPOLHA RELATOR: DEPUTADO NIVALDO MULIM MEMBRO EFETIVO: DEPUTADO MARCELO FREIXO MEMBRO SUPLENTE: DEPUTADO LUIZ MARTINS

SILVESTRE, Mariel. O Princípio do Desenvolvimento Sustentável no Direito Ambiental e instrumentos legais de sustentabilidade no que tange a algumas atividades geradoras de energia elétrica. II Encontro da ANPPAS. Indaiatuba, São Paulo, 2010. Disponível em < http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT06/mariel_silvestre.pdf >

TEIXEIRA, Ana Claudia e SERAFIM Lizandra. Pólis - Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais - no 29 - Agosto/08. Controle social das políticas públicas., 2008.

PENSANDO A SEGURANÇA ALIMENTAR COMO QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS NO PROJETO SISAN/MDSA/UFF

RODRIGUES, Wagner de Oliveira
PPGSD/UFF - DCJUR/UESC
worodrigues@uesc.br

LIMA, Roberta Oliveira
PPGSD/UFF
roberta_lima@id.uff.br

RESUMO

Os desafios assumidos pelo Estado brasileiro na questão da segurança alimentar e nutricional, nos últimos quinze anos, renovaram um conjunto de esperanças depositadas no enfrentamento real das causas estruturais da fome – logrando, dentre outros resultados relevantes, a saída do país do Mapa Global da Fome, em 2014. As ações coordenadas pelo Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, em todo o país, lograram não só levar a comida a quem precisa, mas a pensar, sobretudo, na qualidade nutricional e nas diversas relações socioagroalimentares – desde as mãos de quem produz até a livre escolha consciente de quem consome, realizando, assim, ações de justiça socioambiental neste segmento. O trabalho pretende apresentar um esteio teórico e prático, no cenário institucional de Minas Gerais, no que concerne às principais correlações entre as políticas públicas de inclusão social, via SISAN regional, e os valores de justiça ambiental que aquelas buscaram traduzir, nos últimos anos, em todos os territórios do Estado. Aproveitando-nos das conclusões advindas de um projeto institucional da Universidade Federal Fluminense, em parceria com diversos CONSEAS estaduais, aqui se conseguiu obter relações que demonstrem ser a causa da alimentação adequada não só um direito humano, mas, também, um elemento fundamental de justiça ambiental na atualidade.

Palavras-chaves: Justiça Ambiental, Soberania Alimentar, Socioambientalismo

O PANORAMA DO DHAA E O PROJETO MDSA/UFF (2015-2016)

O surgimento do tema “segurança alimentar” se deu sob os eventos extremos advindos dos grandes movimentos bélicos, políticos e sociais do Século XX, com a orientação inicial voltada à capacidade de cada nação produzir seus próprios insumos alimentares diante do risco de embargos, cercos ou boicotes de toda espécie. Com o passar das décadas seguintes o tema evoluiu de “estocagem alimentar” para “qualidade e acesso”, surgindo aí a cooperação internacional que hoje conhecemos. Não à toa, ao longo do mundo, esta realidade continua sendo a sinonímia do que (em particular no Brasil) se depara com os avanços do tema na contemporaneidade – que se espraiam no contexto de uma “comida de verdade” e na tabulação alimentar diante dos hábitos e tradições de cada país destarte a necessidade primária de comer algo para a própria sobrevivência humana.

O tema do DHAA – Direito Humano à Alimentação Adequada – é vivo e dinâmico – não só pelo aspecto histórico (que, em si, pouco contribui para justificar o avanço do assunto), mas, contudo, pela apropriação intensa do mesmo na pauta das lutas de classes sociais desfavorecidas pela ação do capital que busca, a todo tempo, tirar destas a soberania da produção alimentar, da liberdade de seu preparo e o próprio direito de escolha do que se alimentar como violações frontais da sua identidade, cultura e independência à sobrevivência neste planeta. O reforço do flagelo mundial da fome nos ciclos de guerras e conflitos étnico-raciais em diversos continentes do globo – passadas e atuais – demonstra que o suprimento alimentar passou a ser tratado de forma hegemônica e encontra, na organização de cada nação, um modo próprio de reconhecer o direito à alimentação e as suas formas massivas de exercício (IPEA, 2014: 09).

Para tanto, lembrando-se da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e, como um de seus órgãos, a “Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura” (FAO), em 1945, as iniciativas de promoção de assistência e ajuda alimentar em todos os rincões do planeta – que teve participação primordial do brasileiro Josué de Castro nesta frente por diversas décadas – ainda é um dos maiores organismos a oferecer paradigmas governamentais e sociais no pensamento sobre o DHAA. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu artigo 25, adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, coloca a questão da segurança alimentar como um marco global que necessita de observação comunitária internacional e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) em 1966, deu amplitude à definição do que seja direito humano à alimentação adequada e visando conferir um caráter obrigatório aos compromissos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos – o qual o Brasil será signatário com a redemocratização do país, no final dos anos 1980.

A alimentação adequada, internacionalmente reconhecida e incorporada ao ordenamento jurídico e ao conjunto das políticas públicas nacionais, hoje é um direito fundamental, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal. Como direito social, inerente à condição de cidadania num país que se preocupa para além de oferecer o básico para a sobrevivência, com qualidade de vida, políticas e ações são forjadas para se respeitar, promover, prover e proteger a soberania e a segurança alimentar e nutricional da população brasileira. Mas, como em outras políticas setoriais nacionais, o tema demorou para chegar a um espraiamento institucional e só foi incorporada como política nacional e sistema público a partir dos anos 2000.

Isto se deu, exatamente, em 2003 quando surgiu a primeira norma sinalizando a alimentação como direito humano, incorporando na agenda política governamental a necessidade de garantir a todos os brasileiros o DHAA. Somente em 2010, com a Emenda Constitucional nº 64, de 04 de fevereiro, que incorporando o elemento ao art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988, e a consolidação política do SISAN – Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – em todos os três níveis da federação, é que se passou a verificar uma ação coordenada interfederativa no rumo da superação do flagelo da fome e da orientação alimentar nutricionalmente adequada a todos.

O diálogo, em SAN, perpassa por diferentes atores e áreas de conhecimentos. O conceito de SAN no Brasil, construído através das lutas e mobilizações populares em comunhão com momentos políticos frágeis e estáveis, reflete uma visão abrangente, coletiva e integrada que compreende a realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis, (BRASIL, 2006).

Aqui a sociedade civil organizada participa ativamente das decisões políticas do Estado por meio de conselhos, seja propondo, fiscalizando ou mesmo se posicionando de forma própria às decisões governamentais e desempenhando um papel fundamental de controle social. Pode-se, de certa forma, dizer que os Conselhos – principalmente no tempo dos governos do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, inauguram um paradigma novo de espaço público ou mesmo de arena democrática. No caso do SISAN diferentemente do SUS (Sistema Único de Saúde) ou do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) a relação daquele é horizontalizada e semi-hierarquizada, tendo em vista o grau de autonomia política que é relativizada, em cada esfera federativa, através da adesão ao sistema, na criação de arenas próprias e na comunhão dos mesmos interesses em decorrência dos debates e deliberações públicas forjados *top-down* – sem contar, é claro, com a parte independente desta relação que é a dotação orçamentária que cada ente federado deve, isoladamente, compreender.

A inauguração do nosso ingresso no tema deveu-se, sobretudo, à realização do Projeto Técnico do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDS/SESAN/UFF n. 01/2013) que permitiu nossa participação nos processos de gestão política e social da segurança alimentar e nutricional nos Estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. A este último, em que os autores tiveram maior presença, tivemos um olhar privilegiado sobre os conselheiros das instâncias regionais e de movimentos sociais que passaram a compreender que o acesso ao alimento nutricionalmente adequado também é objeto de conflitos socioambientais – e merece, como foi com o tempo de nossa atuação, um olhar sensível às populações vulneráveis que vivem à margem deste processo.

O “SAN MINEIRO”

O estabelecimento de políticas de *SANS – Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável* – em Minas Gerais não é recente – e assume um protagonismo singular no cenário nacional. Com a realização do Fórum Mineiro de Segurança Alimentar, realizado em 1996 – e a criação, em 1999, do CONSEA mineiro (mesmo o SISAN federal tendo sido fechado pelo Governo FHC) o cenário regional foi conferindo, ao seu modo, diversas pautas que aproximaram, desde o início, a questão alimentar com a sociobiodiversidade e a agrobiodiversidade como, por exemplo, a construção de instrumentos de gestão socioambientais sobre a produção alimentar de base comunitária e tradicional.¹

Este percurso independente, no Estado de Minas Gerais, ocorreu graças à ação de Dom Mauro Morelli – que foi o primeiro presidente nacional do CONSEA na formação de

¹ “Em Minas Gerais, a proposta de criação de um Conselho Estadual de Segurança Alimentar entrou na agenda do governo Itamar Franco, que tomou posse em janeiro de 1999. Em março do mesmo ano foi organizado o 1º Encontro do Fórum Mineiro de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável, em Belo Horizonte. O Encontro foi organizado para discutir a proposta de criação do CONSEA-MG e eleger representantes da sociedade civil para compô-lo. Dom Mauro Morelli, que participou ativamente da criação do CONSEA, integrou também o Fórum Mineiro, contribuindo para sua projeção no Estado” (PEREIRA, 2006: 19).

1993 – e permaneceu na presidência do CONSEA mineiro desde a sua gênese até o início de 2016 – permitiu, junto da sociedade civil e da conjuntura governamental mineira, a edição de três planos estaduais de segurança alimentar e nutricional sustentáveis – sendo a atual na vigência entre 2012 a 2015. No repertório normativo, diversas leis estaduais foram forjadas no sentido de ampliar, mais e mais, a inclusão socioambiental de populações vulneráveis em todas as cadeias econômicas e nutricionais da produção agroalimentar. Neste sentido, podemos listar as seguintes normas – ainda vigentes nesta unidade da Federação:

- a. Lei Estadual n. 15.982, de 19 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a Política Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável no Estado de Minas Gerais;
- b. Decreto Estadual n. 44.355, de 19 de julho de 2006, que regulamenta a Política Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável no Estado de Minas Gerais;
- c. Decreto Estadual n. 44.394, de 16 de outubro de 2006, que aprova o Regimento Interno do Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais – CONSEA/MG;
- d. Decreto Estadual n. 45.562, de 18 de março de 2011, que cria o Comitê Temático de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais – CTSANS, e dá outras providências (mais tarde substituído pelo Decreto n. 46.792, de 02 de julho de 2015, que cria a Câmara Governamental Intersectorial de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais – CAISANS/MG, e dá outras providências;
- e. Lei Estadual n. 21.146, de 14 de janeiro de 2014, que institui a Política Estadual de Agroecologia e Produção Orgânica – PEAPO;
- f. Lei Estadual n. 21.147, de 14 de janeiro de 2014, que institui a Política Estadual para o desenvolvimento sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais;
- g. Lei Estadual n. 21.156, de 14 de janeiro de 2014, que institui a Política Estadual de desenvolvimento rural sustentável da Agricultura Familiar em Minas Gerais;
- h. Plano Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável (participação cidadã), do Estado de Minas Gerais, de 2012 a 2015, associado este ao PMDI (Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado), peça ligada às leis orçamentárias e de planejamento estratégico do Estado de Minas Gerais para os anos de 2011 a 2030.

Sob sinergia institucional com o SISAN nacional (adotando instrumentos do sistema como a Conferência Regional, o CONSEA/MG e a CAISAN/MG) – Minas Gerais conta, também, com dois ambientes políticos adicionais na gestão interterritorial desta política pública: as CRSANS – Comissões Regionais de SANS, demarcando espacial e politicamente as arenas de discussão e deliberação de políticas públicas no tema (Figura 01, abaixo)² – e a CGPSANS (Coordenadoria Geral da Política Estadual de SANS), que “(...) possui como atribuições, dentre outras, de prestar assessoramento técnico aos municípios, desenvolver estudos e pesquisas para fundamentar as análises de necessidades e formular proposições para a área” (Minas Gerais, 2012: 23).

2 “Em 2002 surgiram as primeiras Comissões Regionais de SANS, criadas a partir do diagnóstico de que o CONSEA-MG encontrava dificuldades em responder às necessidades das diversas regiões do estado, se concentrando apenas na capital. O processo de criação das CRSANS intensificou-se com a realização de duas “caravanas”, que envolveram Dom Mauro Morelli, a equipe técnica do CONSEA-MG e os conselheiros, e que percorreram o Norte do estado e o Vale do Jequitinhonha. A criação das Comissões Regionais contribuiu substancialmente para a ampliação da rede de atores sociais envolvidos na questão da SANS. Diversas associações de base comunitária, sindicatos de trabalhadores rurais, entidades religiosas, pastorais, prefeituras, puderam se inserir na política pública estadual de segurança alimentar devido a esse fenômeno”. (PEREIRA, 2006: 18)



Figura 1. Quadros das CRSANS existentes no Estado de Minas Gerais. Fonte: CONSEA-MG, 2015.

Porém uma das maiores preocupações – constantes quando da nossa presença em campo – foi o movimento de *capilarização intrafederativa* do SISAN entre os municípios mineiros. A adesão de Minas Gerais – e dos demais estados da federação ao nível federal em SAN e os avanços na tratativa da questão agroalimentar livre de agrotóxicos e em defesa dos recursos hídricos e das populações sociovulneráveis, no campo e na cidade, permitiram fazer refletir o quanto a cultura da segurança alimentar nutricional estava presente nos entes locais. Recursos hídricos, uso de agrotóxicos e proteção agroalimentar de povos e comunidades tradicionais também são motes que, na capilarização intrafederativa do SISAN mineiro, são mencionadas – já que Minas Gerais possui enormes contrastes entre o Norte, semiárido, e o Sul tanto bióticos como socioambientais.

Num universo de 853 municípios no estado – possuindo Minas Gerais um sexto das municipalidades de todos os do país – apenas quatro deles estão aderidos ao SISAN Contagem, Poços de Caldas, Belo Horizonte e Uberaba. Outros três (Gameleiras, Jequitinhonha e Ribeirão das Neves) estavam aptos, aguardando a formalização. Porém o trabalho desempenhado pelo CONSEA estadual na difusão institucional dentro do sistema das municipalidades vem sendo realizado a partir da criação de COMSEAS locais possuindo o estado 117, ao todo, segundo o MAPASAN de 2015. Cabe lembrar que este quadro ainda permanece em 2017 – muito por fruto da atual conjuntura política federal que tem inviabilizado, em princípio, investimentos governamentais nesta frente.

Na pesquisa realizada pelos órgãos mineiros do SISAN regional, dos 290 municípios que responderam os questionários disponibilizados pelo instrumento, 58 municípios possuem legislação de SAN (Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional) e 09 deles, além de contar com COMSEAS, possuem CAISAN. O que nos chama atenção, contudo, é o fato de existir municípios mineiros que possuem políticas e/ou ações de SAN sem dar a estas a devida rubrica institucional (ou seja, de conterem em seu

objetivo maior a promoção da segurança alimentar e nutricional sustentável); e ainda outros que possuem todos eles, mas que, por uma razão ou outra, não deram ingresso formalmente ao sistema. Para uma compreensão o CONSEA e CAISAN do Governo de Minas Gerais desenvolveu um diagnóstico para conhecer, mais de perto, esta realidade – o qual colaboramos com estes enquanto estivemos no Estado.

Fazendo um cruzamento de dados do MAPASAN com formulários próprios – dirigidos aos conselheiros do CONSEA em suas respectivas regiões de SANS, foi utilizada uma amostragem dos 117 municípios mineiros onde existe COMSEA, além de outros que fazem parte do cadastro do CONSEA estadual, mas que a possui – notadamente por terem ações em SANS sem contarem com estruturas do SISAN em nível local. Neste aspecto, sob a coordenação dos conselheiros das CRSANS, foi orientado o preenchimento de dados através de uma página em internet que devolvesse, através de formulário, as respostas pretendidas. Dos 131 municípios mobilizados apenas 50 responderam ao questionário – sendo dos que possuem COMSEA, apenas 38. Dos 50 respondentes: a) 34 afirmaram ter COMSEA; b) 09 possuem CAISAN; e c) 28 possuem planos municipais de SANS. Da gama de programas de SANS:

(...) 47 municípios informaram que possuem Programa Bolsa Família; 45 possuem Programa Alimentação Escolar; 34 possuem Sistema de Vigilância Nutricional (SISVAN); 33 possuem benefícios de prestação continuada; 26 Municípios possuem Programa de Aquisição de Alimentos – PAA; 26 Municípios possuem assistência para agricultura familiar; 21 Municípios possuem Programa de Educação Alimentar; 14 Municípios possuem Programa de Aleitamento Materno; 09 possuem Programa de Segurança Alimentar e pré-assentamento – PSA; 08 Municípios possuem Programa de Acesso à Água/Água Boa; 07 Municípios possuem Programa de Acesso à Água/Água; 06 Municípios possuem Programa “Um Leite pela Vida”; 04 Municípios possuem Programa Garantia Safra; 03 Municípios informaram que não existem programa de SANS” (CONSEA, 2016).

Além destes dados, foram informados outros elementos que demonstram uma diagnose do cenário de SANS em Minas, considerando os equipamentos existentes (ações de incentivo à feira livre em 34 municípios; armazéns e pontos de distribuição dos produtos da agricultura familiar em 19; bancos de alimentos em 15; unidades de agroindústrias em 11; restaurantes populares em 09 e cozinhas comunitárias em 06 municípios), organizações associativas e representações da sociedade civil, povos e comunidades tradicionais e demais segmentos sociais ligadas a SANS (associações de agricultores familiares em 32; hortas comunitárias e escolares em 21; cooperativas de agricultores em 14; assentamentos da reforma agrária em 07; comunidades quilombolas com atividades ligadas a SANS em 05; comunidades indígenas com atividades ligadas a SANS em 02 e escola agrícola em um município) e menção a percentuais de compras institucionais em SANS via PNAE (100% de compras em 02; 99% a 55% em 03; 50% a 30% em 05; e abaixo de 30% entre 09 municípios). (CONSEA, 2016).

JUSTIÇA AMBIENTAL E SAN: PROTAGONISMOS SOCIAIS EM MINAS GERAIS.

Os movimentos contemporâneos de justiça ambiental vêm acompanhados pela conotação de “ecologismo dos pobres” (ALLIER, 2000) ou, numa acepção mais prática, estão diretamente associados ao equilíbrio da disputa de diversos atores sociais em face dos recursos da biodiversidade. O próprio sentido de justiça ambiental, traduzido nas palavras de Henri Acselrad, está associado a um meio ambiente considerado em

sua *totalidade* (2009: 16) envolvendo dimensões que podemos incluir, para fins da realidade sob nosso estudo aqui, alimentares.

Em proposta feita por Joan Martinez Alier, Leah Temper, Daniela Del Bene and Arnim Scheidel em artigo intitulado “Is there a Global Environmental Justice Movement?” (2015) ainda não traduzido para o português, mas que traz algumas questões atinentes a modelos agroprodutivos, segurança alimentar e soberania alimentar e sua relação com a justiça ou injustiça ambiental dos atuais modelos agroprodutivos dominantes podemos ter algumas luzes lançadas sobre o tema.

No artigo, os autores iniciam sua abordagem informando que há um crescente número de conflitos de distribuição ecológica ao redor do mundo por conta das mudanças do metabolismo da economia em termos de fluxos crescentes de energia e materiais e que através da construção do que denominaram de Atlas da Justiça Ambiental - EJATLAS (em inglês), buscam demonstrar a existência de um movimento global rural e urbano para o meio ambiente que, desde os anos 80 e 90 - através de variadas atuações, vêm buscando desenvolver um conjunto de atuações que envolvam temas como racismo ambiental, epidemiologia popular, ambientalismo dos pobres e indígenas, biopirataria, dívida ecológica, justiça climática, soberania alimentar, apropriação de terras, entre outros. Termos esses nascidos do ativismo socioambiental, mas às vezes também ocupados por ecologistas políticos, acadêmicos e economistas ecológicos.

Os autores acima também comentam sobre os ganhos e perdas ambientais e que estes muitas vezes são injustos em sua distribuição e apresentam preocupação com as futuras gerações de seres humanos, além de preocupação com as presentes gerações. Finalizam informando que o mapeamento ofertado pelo EJATLAS é um meio de mostrar não apenas injustiças, mas também as instâncias de resistência à captação de terra e água, poluição por extração de petróleo, mineração ou disposição de resíduos, ameaças incertas de tecnologias como pulverização de pesticidas ou energia nuclear, demonstrando como os movimentos globais para a justiça ambiental estão se espalhando geograficamente, globalizando suas reivindicações, compartilhando recursos e tornando-se cada vez mais redesenhados entre si. Por fim, mencionam que o movimento global para a justiça ambiental é formado não apenas por esses muitos focos locais de resistência, mas também por organizações intermediárias de base rural ou urbana que desenvolveram seus próprios conceitos e vocabulários e que tudo isso parece atestar a existência de um movimento global rural e urbano para o meio ambiente. (ALLIER; LEAH; DEL BENE e SCHEIDEL, 2016: 14).

No Brasil, a discussão sobre justiça ambiental vem amadurecendo desde os anos 90, principalmente após a conferência denominada como “Rio 92” ou “Eco 92” ou CNUMAD - Conferência das Nações Unidas para o Meio ambiente de 1992. No entanto, foi em 2001, com a criação de Rede Brasileira de Justiça Ambiental por ocasião do Seminário Internacional Justiça Ambiental e Cidadania, realizado na cidade de Niterói/RJ no mesmo ano, que o conceito pareceu se difundir e influenciar vários movimentos sociais e organizações locais.

Segundo a obra Direito e Justiça Ambiental organizada por Wilson Madeira Filho por ocasião de referido evento, há uma pluralidade semântica em relação ao termo Justiça ambiental que pode tanto abordar populações marginalizadas como populações tradicionais ou excluídos socialmente face aos prejuízos inerentes a uma política

desenvolvimentista e ecologicamente prejudicial, na ocasião ocorreu uma pluralidade de debates e abordagens acerca do conceito Justiça Ambiental, pois percebeu-se que este se trata de um conceito praticamente desconhecido, restando a impressão de que o termo Justiça Ambiental, nas palavras do próprio organizador da obra:

Refere-se antes a uma qualidade técnica, como a luta pela criação de Varas de Justiça especializadas para julgamentos referentes à tutela ambiental e, em especial, para a apreciação de ações civis públicas ambientais; ou ainda, tratar-se-ia de nova dimensão da administração pública, conferindo maior poder de polícia às secretarias locais que se incumbiriam de aspectos fiscalizatórios, promovendo a proteção do patrimônio ambiental. (FILHO, 2002: 11).

Ou seja, do ponto de vista da promoção da justiça ambiental, temos que quando os processos múltiplos das cadeias socioambientais, voltadas ao alimento adequado em um ambiente ecologicamente equilibrado, são equânimes a todos os atores sociais, haverá, então, justiça no sentido amplo do termo. Dentre as principais vertentes que podem ser discutidas na relação entre SAN e Justiça Ambiental, estão os impactos na sociobiodiversidade diante do emprego de venenos e insumos agrotóxicos em culturas agrárias e no consumo alimentar e as táticas da grande indústria que dificultam a produção agroalimentar de origem campestre e tradicional e o papel do Estado neste cenário. Obviamente, outras ligadas à própria cultura alimentar e aos acessos alimentares podem e devem ser discutidas, o que não esgota sobremaneira o assunto – quando, do contrário, convida a ampliar o debate.

Em Minas Gerais é notável um protagonismo singular, face ao Estado brasileiro, na questão da segurança alimentar e nutricional e sua associação com questões caras à justiça ambiental e ao socioambientalismo. Já discutido por nós em outros momentos (MADEIRA, 2016), no tangente ao histórico e à construção das territorialidades inter-regionais mineiras em matéria de segurança alimentar e nutricional, seu protagonismo guarda um vínculo nodal com a visibilidade institucional dos produtores tradicionais de alimentos. No decurso do Projeto, pudemos interagir com povos e comunidades tradicionais, de diversas denominações etnoambientais e campestres, além da agricultura familiar, que contribuem com boa parte da produção do que se leva à mesa – mas disputam, em condições desiguais, com as redes agroindustriais e atacado-varejistas.

Em encontro realizado em novembro de 2016, com o objetivo de promover o empoderamento social e a contribuição do debate sobre este protagonismo etnoambiental, a equipe do Projeto – juntamente do CONSEA, CAISAN e da Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais de Minas Gerais – realizaram oficinas e debates no sentido de pensar o próximo PESAN estadual com inclusão social da etnodiversidade agroambiental.



Imagens 1 e 2. Mesa de abertura composta pelos representantes dos povos e comunidades tradicionais e fala da Secretária Executiva do CONSEA-MG fazendo uma apresentação dos resultados do eixo dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) do relatório final da 6ª Conferência de SAN de Minas Gerais. Fonte: arquivos do Projeto

Finalizada a etapa de apresentação institucional – CONSEA, CAISAN e do Projeto – foi aberto o espaço para discussão e levantamento das propostas. Neste momento, a representante dos povos nômades e circenses expôs a situação dos mesmos não terem acesso às políticas públicas por invisibilidade social perante os governantes e Sociedade Civil.

Além deles, os demais representantes debateram e apresentaram novas propostas, que incluem, neste sentido, a criação de bancos de sementes crioulas, o estímulo na construção de tecnologias sociais para a produção de alimentos, sobretudo nas regiões do semiárido mineiro, a avaliação e o monitoramento da insegurança alimentar vivida pelos indígenas e quilombolas que residem nas cidades, o mapeamento mais profundo de povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais – revelando territorialidades, conflitos e contextos de sua existência, dentre outros pontos por nós anotadas no momento (MDSA/UFF, 2017).

Outro protagonismo relevante para a participação social na segurança alimentar e nutricional, promovendo inclusão social e abrangendo os atores na produção e consumo dos alimentos com qualidade e quantidade, é o fortalecimento do sistema de compras e a implantação da política de compras institucionais da agricultura familiar. No esteio das reflexões, várias foram levantadas para auxiliar no fortalecimento dos trabalhos de revisão do PESAN, em curso durante o ano de 2017.

Um dos canais que são abertos para esta finalidade é a implantação da compra institucional por meio da aquisição direta de alimentos – o chamado *programa de aquisição de alimentos*. Ele estabelece que, pelo menos, 30% dos gêneros alimentícios adquiridos em equipamentos públicos sejam providos da agricultura familiar. Em evento promovido pelo Projeto, juntamente com outros movimentos sociais e acadêmicos, realizado no dia 25 de novembro de 2016, tivemos a oportunidade de ter a participação de Rogério Robs, do Instituto Federal (IF) do Sul de Minas. Formado por oito campus, esta instituição federal de ensino conta entre 8 a 10 mil alunos por ano, em diversos níveis de qualificação.

O administrador acima mencionou que começou a descobrir os recursos do PNAE no Instituto Federal do Sul de Minas em 2009, com a Lei CD/FNDE 11.947/ 09 que exigia que pelo menos 30% dos recursos para gêneros alimentícios fossem destinados para a agricultura familiar. Explicou que o processo de implementação foi bastante complicado já que eles não possuíam conhecimento sobre a legislação e não sabiam como dar início a execução do programa. Então o IF decide formar um grupo de estudo com diversos atores sobre a legislação do PNAE e que acabaram por descobrir algumas particularidades do programa para a rede federal, como por exemplo, o fato de que o recurso disponível para o instituto federal é repassado em parcela única – viabilizando o pagamento direto ao produtor rural da agricultura familiar.

Buscando capacitação e logrando sucesso replicado em diversas outras IFES de diversos Estados do país, o IF Sul de Minas conta com uma equipe multidisciplinar que apoia os demais institutos nesse processo de compra e desenvolveu, dentre outras ações correlatas ao tema, um manual do PNAE para a rede federal, projetos de extensão que apoiam associações de mulheres no campo que produzem pães e biscoitos de polvilho enriquecidos com cenoura, beterraba e ora-pro-nóbis (*Pereskia aculeata*).

Aliás, os agricultores familiares e de povos e comunidades tradicionais têm muito a contribuir, convidados e mobilizados, nestas instâncias alternativas da produção agroalimentar com foco nos equipamentos públicos e comunitários. Outros programas desenvolvidos em Minas Gerais – sob gênese e orientação federal – são o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos Familiar (PAA Familiar). Neste, o Estado formulou sua política através da Lei n. 20.608 de 2013, que entrou em vigor em 2015. Posteriormente, foi sancionado o decreto 46.761/2015 que garante o pagamento prioritário à agricultura familiar contornando as dificuldades orçamentárias. Este programa organiza e moderniza a produção, estimular a prática de preços adequados e o consumo de alimentos saudáveis e sustentáveis que valorizem a cultura alimentar regional.

Para o PAA Familiar existe um colegiado gestor, formado por três representantes do estado e três representantes da sociedade civil que contribui na elaboração da lista de alimentos que podem ser adquiridos pelo PAA Familiar e na contribuição das chamadas públicas. Atualmente o colegiado gestor é composto pela Secretaria de Desenvolvimento Agrário, Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado e EMATER-MG. Pela sociedade civil estão presentes a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), Articulação Mineira de Agroecologia (AMA) e União das Cooperativas de Agricultura Familiar e Economia Solidária (UNICAFES-MG).

Uma das diferenças da PAA familiar é que a comercialização é feita exclusivamente por agricultores individuais, cooperativas ou sociedades empresariais da agricultura familiar. Há uma demanda pela participação das associações agroalimentares, que, tecnicamente, possuem a mesma lisura de finalidade – mas elas não estão contempladas no Estado de Minas Gerais. Outro problema, verificado em campo, é o alcance: é preciso estender ao máximo a divulgação e a formação de canais diretos de comunicação entre os produtores familiares já que a maioria das entidades públicas ligadas ao setor estão na capital, em Belo Horizonte.

Segundo Breno Gonçalves, representante do EMATER-MG Minas Gerais possui aproximadamente 900 mil agricultores familiares sendo que a maior concentração está no norte mineiro, na região de Montes Claros. Cita dados da produção de alimentos da agricultura familiar, 32% do arroz produzido, 50% do feijão, 44% do milho, 32% de café, 45% do leite, 34% das cabeças de gado e 14% dos ovos produzidos no estado de Minas Gerais é advindo da agricultura familiar. Em parceria com a Fundação João Pinheiro, a entidade está fazendo um esforço para mensurar e dar visibilidade a agricultura familiar e explica que atualmente ainda há escassez de dados sobre o PIB da agricultura familiar no estado de Minas Gerais.

Há um potencial de compra da agricultura familiar em Minas Gerais, segundo o técnico da EMATER-MG, de 94 milhões somando todas as modalidades de PAA e 100 milhões pelo PNAE e PAA termo de adesão. Já quanto às entidades públicas que adquirem estes alimentos, via programas institucionais de SAN no Estado, existem trinta e seis delas em atividade – dos mais diversos segmentos e políticas setoriais, podendo ampliar. Em prol das atividades de povos e comunidades tradicionais, há um esforço para introduzir a categoria de *agroextrativismo*, representando um esforço institucional para se conhecer melhor o extrativismo mineiro e estimular o consumo desses alimentos pela alimentação escolar.

OS PRÓXIMOS CAPÍTULOS DO SAN MINEIRO...

Há uma reorientação política, dentro da atual presidência do CONSEA/MG, em dar mais representatividade aos seus conselheiros – hoje eleitos nominalmente com alguma vinculação política com seus territórios de origem. A preocupação é reforçar a participação social dos movimentos sociais nas vagas deste Conselho e ampliar a participação dos mesmos no CRSANS em todo o Estado. Quanto às políticas de compras institucionais ora ocorrem de forma autômata, ora estão estagnados na própria conjuntura política. Minas Gerais passa por uma grave crise financeira e isto influencia, marcadamente, na ampliação das políticas de segurança alimentar e nutricional.

O que se observa – em todos os segmentos sociais e mobilizações, políticas e comunitárias, acima percebidas – é que o futuro PESAN tende a respeitar toda essa diversidade para que a justiça ambiental seja a mais expansiva possível na realidade mineira. Na 6ª Conferência de Segurança Alimentar Nutricional (realizada no ano de 2015) surgiram várias propostas para o plano como o apoio a agricultura familiar, redução do uso de agrotóxicos, melhoria no mercado institucional para alimentos orgânicos e agroecológicos – porém, ainda não saíram do papel diante de diversas situações conjunturais da política mineira e brasileira que impediram o avanço deste processo.

Esperamos, sob o crepúsculo do Projeto que se encerrou no primeiro semestre de 2017, é que os frutos desta relação institucional entre a Universidade e as instâncias regionais do SISAN possam render frutos para além de acadêmicos. A promoção da alimentação adequada, como direito, política e movimentação da sociedade civil organizada, deve avançar no sentido de contemplar todas as populações vulneráveis racionalizando a presença do grande capital na produção alimentar valorizando a agricultura tradicional e os canais alternativos de combate à fome com desenvolvimento humano e justiça ambiental.

REFERÊNCIAS

AÇÃO BRASILEIRA PELA NUTRIÇÃO E DIREITOS HUMANOS (ABRANDH). *O Direito Humano à Alimentação Adequada e o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília, 2013.

ALLIER, Joan Martínéz; LEAH, Temper; DEL BENE, Daniela e SCHEIDEL, Arnim. *Is there a Global Environmental Justice Movement?* In: *Global governance/politics, climate justice & agrarian/social justice: linkages and challenges*.

An international colloquium. 45 February 2016. Colloquium Paper No. 16. International Institute of Social Studies (ISS). Kortenaerkade 12, 2518AX. The Hague, The Netherlands

CASTRO, Josué. *Geografia da Fome - o dilema brasileiro: pão ou aço*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CONSELHO DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL SUSTENTÁVEL DE MINAS GERAIS. *Segurança alimentar e nutricional sustentável: orientações para uma política municipal*. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2009.

_____. *Relatório da 6ª Conferência de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais - 6ª Conferência Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2015.

_____. *Diagnóstico de SANS nos municípios de Minas Gerais*. Belo Horizonte: mimeo, 2016.

_____. *Relação dos municípios que compõem as Comissões Regionais de Segurança Alimentar e Nutricional - CRSANS*. Belo Horizonte: mimeo, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (CONSEA). *Princípios e Diretrizes de uma Política de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília, julho de 2004.

INSTITUTO DE POLÍTICA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *A Trajetória Histórica da Segurança Alimentar e Nutricional na Agenda Política Nacional: projetos, descontinuidades e consolidação*, Rio de Janeiro, 2014.

MACEDO, Dione Chaves; TEIXEIRA, Estelamar M. Borges Teixeira; JERÔNIMO, Marlene Jerônimo; BARBOSA, Ozeni Amorim; OLIVEIRA, Maria Rita Marques. *A Construção da Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil*. Rev. Simbio-Logias, V.2, n.1, Maio/2009.

MADEIRA FILHO, Wilson; RODRIGUES, Wagner de Oliveira; THIBES, Carolina Weiler; RANGEL, Tauã Lima Verdán; SOUZA, Marcelino Conti de. *Dificuldades sistêmicas para a segurança alimentar: perspectivas comparadas sobre o plano de segurança alimentar e nutricional nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro*. In *Anais do XII Congresso Nacional de Excelência em Gestão & III Inovarse - Responsabilidade Social Aplicada*. Rio de Janeiro, 29 e 30 de setembro de 2016.

MADEIRA FILHO, Wilson (Org). *Direito e Justiça Ambiental*. Niterói: PPGSD – Programa de pós-graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, 2002. 346p. [artigo: Teoria do Contraponto: práticas e discursos jurídicos sobre justiça ambiental]

MALUF, Renato S, MENEZES, Francisco; VALENTE, Flávio L. Contribuição ao tema da Segurança Alimentar no Brasil. In: *Revista Cadernos de Debate*. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, Vol. IV, 1996. Disponível em http://www.unicamp.br/nepa/Contribuicao_ao_Tema_da_Seguranca_Alimentar_no_Brasil.pdf . Acesso em: 23 de junho. 2016.

MINAS GERAIS *et al.* *Comida de verdade no campo e na cidade: por direitos e soberania alimentar – 6ª Conferência Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de Minas Gerais (caderno de legislação)*. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2015.

MINAS GERAIS. PDMI – *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado* (v. 01: Desenvolvimento econômico e social sustentável de Minas Gerais – redução das desigualdades sociais e regionais). Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2015.

_____. *Plano Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável / Participação Cidadã – Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2012.*

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. MAPASAN 2014: *Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional*. Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2015.

PESSANHA, Lavínia Davis Rangel. *A experiência brasileira em políticas para a garantia do direito ao alimento – breve histórico*, *Cadernos de Debate*, Campinas, SP, v. XI, p. 1-37, dez. 2004.

WEITZMAN, Rodica. *Educação popular em segurança alimentar e nutricional: uma metodologia de formação com enfoque de gênero*. Belo Horizonte: Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas, 2008.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO E SOCIOBIODIVERSIDADE EM ORIXIMINÁ: QUANDO O ORDENAMENTO TERRITORIAL PRODUZ O CONFLITO

RODRIGUES, Wagner de Oliveira
PPGSD/UFF - DCJUR/UESC
worodrigues@uesc.br

MADEIRA FILHO, Wilson
PPGSD/UFF
wilsonmadeirafilho@hotmail.com

RESUMO

O planejamento estratégico municipal brasileiro, mesmo sob reorientação técnica (1988) e democrática (2001) ainda segue privilegiando os espaços urbanos e produzindo conflitos na invisibilidade da sociobiodiversidade. Se isto, de lado, reforça o ordenamento territorial associado à regulação do modo de produção (capitalista) das cidades, por outro aprofunda a segregação socioespacial e alija, institucionalmente, as múltiplas relações interterritoriais entre as populações etnoambientais e os cidadãos do município – onde notamos, aqui, quando o ordenamento territorial, por si, produz o conflito. Esta hipótese foi verificada em pesquisa-ação no município paraense de Oriximiná, entre os anos de 2015 a 2017, onde os protestos de indígenas e quilombolas acendeu a fagulha da inclusão socioambiental via participação social das comunidades rurais no processo de revisão do plano diretor municipal participativo do lugar – e, com isto, um conjunto de medidas foi tomado entre a sociedade civil, o poder público local e nós, enquanto universidade e mediadora socioambiental deste caso. Acreditamos que a ampliação do objeto estratégico, a recategorização dos objetivos e o alargamento prático dos conteúdos de instrumentos urbanísticos conferiram uma visão de médio e longo prazo que permitisse aliar acesso à cidade com justiça ambiental democratizando não apenas as arenas sociais como, também, as políticas públicas de desenvolvimento humano em áreas urbanas e não-urbanas de todo o município.

Palavras-chaves: Planos Diretores, Territorialidades, Gestão local da sociobiodiversidade

TÉCNICA E DEMOCRACIA: O LUGAR DOS PLANOS DIRETORES NO BRASIL

Ao longo dos anos 2000 – quando o Brasil experimenta, fática e normativamente, a adoção de um estatuto jurídico das cidades – houve uma esperança de que não só fosse ampliada a totalidade municipal no mote estratégico como, também, fosse ampliada a arena pública destinada à sua discussão social. Neste espírito, áreas rurais, urbanas e outras que configuram o caleidoscópio territorial municipal brasileiro – que é, desde 1988, uma unidade política da Federação (caso raro no mundo ocidental) – poderiam ser conjuntamente pensadas em uma ordem que conjurasse a favor da inclusão social de toda a sua população local.

No entanto o que, de fato, constatou-se no labor estratégico local é que aquela dualidade espacial entre campo e cidade foi mantida e, por vezes, aprofundada pela própria situação, também existente, percebida nas visões governamentais entre sociedade

e natureza. Ao mesmo tempo em que se caminhavam as visões gentrificadoras do planejamento estratégico nos espaços urbanos municipais também se acirravam as configurações conservacionistas da natureza dificultando, ainda mais, a resolução de conflitos na sociobiodiversidade.

Um dos efeitos mais notáveis, no tangente a esta dualidade reforçada, é a propriedade das metodologias adotadas, sistematicamente, pelos municípios com base na orientação uníssona do Ministério das Cidades – que tem uma orientação institucionalmente privilegiada e uma preocupação assaz às áreas urbanas. Planos diretores, portanto, passam a reafirmar o caráter técnico-urbanista que já assumiam, antes da (última) redemocratização do país e as áreas não-urbanas passavam a ter um olhar apartado por conta de órgãos ambientais e etnoambientais vinculados a outros Ministérios.

Desta forma a reprodução da visão minimalista da abordagem estratégica local foi se estendendo de tal jeito que o futuro *apenas* das cidades era satisfatório para quaisquer planos diretores – pois, embora a grande maioria da população brasileira viva em núcleos urbanos não seria por isto que as populações etnoambientais pudessem ser excluídas do ordenamento territorial em análise. Quando fazemos um recorte espacial na Amazônia Legal – e, no nosso caso, na Calha Norte do Pará e nos Estados do Amazonas e do Amapá – a configuração de mosaicos socioambientais onde inúmeras categorias de unidades de conservação da natureza e territórios etnoambientais são comunicadas, diretamente, com a existência das sedes urbanas locais reforça a necessidade daquele liame estratégico – o qual, infelizmente, também perdeu sua força.

Tendo em vista este cenário figurando, aqui, o ordenamento territorial como um conflito (socioambiental), a exclusividade territorial de seus produtos técnico-legais confere uma leitura prática, ao administrador municipal, de que tudo aquilo que é classificado como *non urbis* não é objeto de seu interesse local. O que não esperava, pois, é que a própria lei manda compreender a *totalidade do município* – e existem instrumentos para isto (art. 40, §2º, da Lei Federal n. 10.257/2001). Essa totalidade, atualmente, tem sido espelhada através de *zoneamentos socioambientais* as quais, como um olhar amplo do espaço político local, mostram uma imagem mais realista de tudo aquilo que não é urbano, mas que se comunica com este e se integra geopoliticamente.

Sanear este conflito – que passa pelo crivo político sob a qualidade da participação social na criação ou revisão de planos diretores municipais – vai exigir, muitas das vezes, criatividade e protagonismo próprios para, de forma original, contemplar a sociobiodiversidade ao mesmo tempo que não desfigure as competências normativas e administrativas municipais e ainda atenda às exigências mínimas dos instrumentos contidos no Estatuto das Cidades. Se nada for feito – como o vem não sendo – povos e comunidades tradicionais e camponesas correm o risco de perpetuar a busca de sua cidadania nos centros urbanos pelo simples fato de viverem onde, ao Estado *local*, sua presença é irrelevante e de pouco significado sociopolítico – salvo quando o período eleitoral o integra no certame dos candidatos locais.

Assim, este trabalho busca apresentar, entre elementos teóricos e o nosso campo desenvolvido, a tessitura deste conflito interinstitucional nos paradigmas do planejamento estratégico local e as possibilidades criativas na inclusão social, política e estratégica da sociobiodiversidade às atividades planificadoras e às políticas setoriais de cidadania em Oriximiná. Esperar-se, numa avaliação que seguirá constante de nossa

parte, que o fato de se pensar o município para os próximos dez anos, *pluriterritorial e etnoambientalmente*, provoquem novos protagonismos em espacialidades dantes não alcançadas reconfigurando, aqui, as visibilidades e as funções do poder público local com suas populações não-urbanas.

O LUGAR DO NÃO-URBANO NOS PLANOS DIRETORES LOCAIS

Embora, ainda na própria “Carta de Atenas” de 1933, a *unidade administrativa* da cidade era uma preocupação contida na *unidade geográfica* ao qual essa fazia parte (LE COMBUSIER, 1993: 15) na prática o planejamento estratégico funcionou como um calibre técnico da expansão capitalista na modernidade que estava sendo instaurada nas sociedades centrais e periféricas ocidentais – as quais se inclui, nestas últimas, o Brasil (CHOAY, 1996: 20).

Por aqui os planos diretores – que se sucederam, nas primeiras décadas do Século passado aos códigos de usos e posturas – ofereceram zoneamentos, instrumentos de coordenação fundiária e implementos construtivos que possibilitaram um olhar privilegiado ao espaço urbano de municípios que tinham orientação estratégica à economia do país. A dimensão social dos planos diretores somente vai ter sua gênese, de forma original, nos anos 1980 e a sua universalização ocorrerá, normativamente, apenas com a adoção do Estatuto das Cidades, em 2001. Ou seja, o resultado, percebido no crepúsculo do Século XX foi a reprodução paralela de um implemento meramente técnico em paralelo ao lado arcaico da organização social, produzindo, riqueza estratificada de um lado e pobreza, marginalização social e segregação política e ambiental à margem do capitalismo do outro (MARICATO, 2000).

A constituição, quase autopoiética, das periferias das cidades como o depositário da miséria humana dispensada pelo sistema econômico e a invisibilidade, sistêmica e retumbante por parte do poder público, da criminalidade e da carestia de toda a sorte de direitos de cidadania ainda seguem constantes nas urbes brasileiras. Porém, o drama ainda segue pior fora dos perímetros urbanos: é que, com o aprofundamento da falsa dicotomia entre sociedade e natureza nos planos diretores atuais e as deficiências sobre a presença do Estado em territorialidades etnoambientais, os moradores de áreas não-urbanas sofrem, duplamente, com a segregação socioespacial já vivida nas cidades.

Ali, onde as populações vivem com a lida da lavra do roçado, na atividade extrativista ou na oferta de bens e serviços ligados à sua ligação tradicional, a ausência de políticas nas suas comunidades de origem reforçam os êxodos às áreas urbanas geram a conotação de que a democracia é um privilégio marcadamente territorializado. Assim, a territorialidade da segregação socioespacial associada às áreas desprivilegiadas da cidade, que se atende pelo nome de *cidade ilegal* (MARICATO, 2000: 122), é facilmente verificável nas *ruralidades ilegais* onde, além de legitimar a ausência do poder público nas demandas comunitárias dos espaços não-urbanos, cria a sensação de vazio político e distancia o interior do poder local nas sedes municipais.

Indo de encontro ao lugar do não-urbano em planos diretores – e apenas para averiguarmos algumas soluções técnicas a este quadro, e com base nos últimos anos, instrumentos urbano-ambientais têm possibilitado uma ligação utilitária entre o urbano e o ambiental possibilitando a interseção peculiar sobre a sociobiodiversidade

no planejamento estratégico local. A mais premente delas é a adoção de um zoneamento ambiental como uma forma de complementar, na biodiversidade, a (quase) totalidade do cenário territorial municipal no seu plano diretor. Neste aspecto, Maria do Carmo de Lima Bezerra (2015: 42), após contextualizar a função *geoeconômica* dos macrozoneamentos municipais e a histórica inocuidade destes de olhares a fundo a realidade “do interior”, mira o zoneamento ambiental – indicando-o como um instrumento interessante a este fim dentro do planejamento municipal (art. 4º, III, c, da Lei 10.2015/2001).

Porém, dada a realidade empírica desfavorável – já evidenciada pela autora, por meio de pesquisa apontada pelo Ministério das Cidades, à época – o mesmo instrumento que indicaria “(...) suscetibilidades e fragilidades ambientais frente às pressões que porventura ocorram (...)” (BEZERRA, 2015: 43) – não foi contemplado nos planos diretores das maiores cidades do país – até porque ele não é, em si, obrigatório. Visto que tal cenário já é conflituoso em grandes cidades, quicá o é nas pequenas, onde a atividade do planejamento local se faz *no mínimo do mínimo*, a contemplar, apenas, os instrumentos básicos obrigatórios citados na legislação federal a respeito (arts. 42 e 42-A).¹

Para que isto ocorresse, uma série de fatores, sem gravames políticos, deveriam ocorrer de forma a: a) que o legislador se comprometesse a dar propriedade aos instrumentos socioambientais no planejamento estratégico local; b) que os técnicos locais introduzissem, adesivamente, o zoneamento ambiental como um dos instrumentos do macrozoneamento político local; e c) que a adoção deste fosse correlacionada a outros instrumentos de gestão na sociobiodiversidade – como os planos de manejo, por exemplo, em unidades de conservação. Porém, este cenário de aparente harmonia *transfederativa* (RODRIGUES *et alli*, 2015) não é tão *harmoniosa* assim. A própria relação federativa brasileira, marcada por um conceito de cooperação governamental sob forte centralização da unidade federal, não permitiu – até hoje – respeitar algum nível de autonomia política local em nome da liberdade de inovar em políticas públicas locais (muito ao contrário!). Ao mesmo tempo em que é definida, constitucionalmente, uma divisão orgânica entre competências normativas e administrativas, há pouca vontade política das municipalidades em inovar ou ampliar o debate – dado que a competência complementar na relação federativa termina nos Estados federados.

CONTEXTUALIZANDO ORIXIMINÁ.

Com uma população estimada, para o ano de 2016, em 70.071 habitantes (IBGE, 2017), possui uma densidade demográfica de 0,58 habitantes por km², num território compreendido em 107.603,661 km² ladeado entre fronteiras internacionais (Guiana e Suriname), interestaduais (Amazonas e Roraima) e municipais (Faro, Óbidos e Terra Santa). É quase que totalmente coberta por vegetação florestal ombrófila densa, com diversas variações de porte e composição, destacando-se a floresta densa de platôs (altos e baixos) na região sudocidental, a floresta densa submontana em relevo aplainado, na

1 A mesma autora aduz, com propriedade, que a adoção do zoneamento ambiental – tido como um dos instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei Federal n. 6938/1981, com regulamentação sob o nome de zoneamento econômico ecológico pelo Decreto n. 4.297, de 2002) – “(...) possui caráter de macroplanejamento e pode subsidiar o Plano Diretor em suas definições na esfera municipal de forma transitória” (BEZERRA, 2015: 43), tendo em vista que possui vocação de orientar as ações de comando e controle na proteção da biodiversidade e subsidia instrumentos econômicos que estabeleçam novas formas de financiar e induzir as negociações sobre conflitos socioambientais em áreas protegidas. Isto nos leva a crer que a visibilidade dos conflitos neste sentido – como a sobreposição de áreas protegidas, a reivindicação de territorialidades étnoambientais e as reflexões sobre as vocações de unidades de conservação existentes face às populações presentes dentro e no seu entorno – pode estar contida nos planos diretores municipais (contexto, o qual, realizamos em campo no município de Oriximiná).

porção central e, em platô e relevo dissecado – já próximo e nas fronteiras internacionais, apresentando floresta densa de baixa cadeia na parte norte do Município. Oscila, em altitudes, do mais baixo com o Rio Amazonas (37 metros) até os mais elevados cumes, na porção norte do município, com a serra Tucumaque (800m) e a Acaraí, com 906m e considerada a maior elevação de todo o Estado do Pará (PARÁ, 2013).

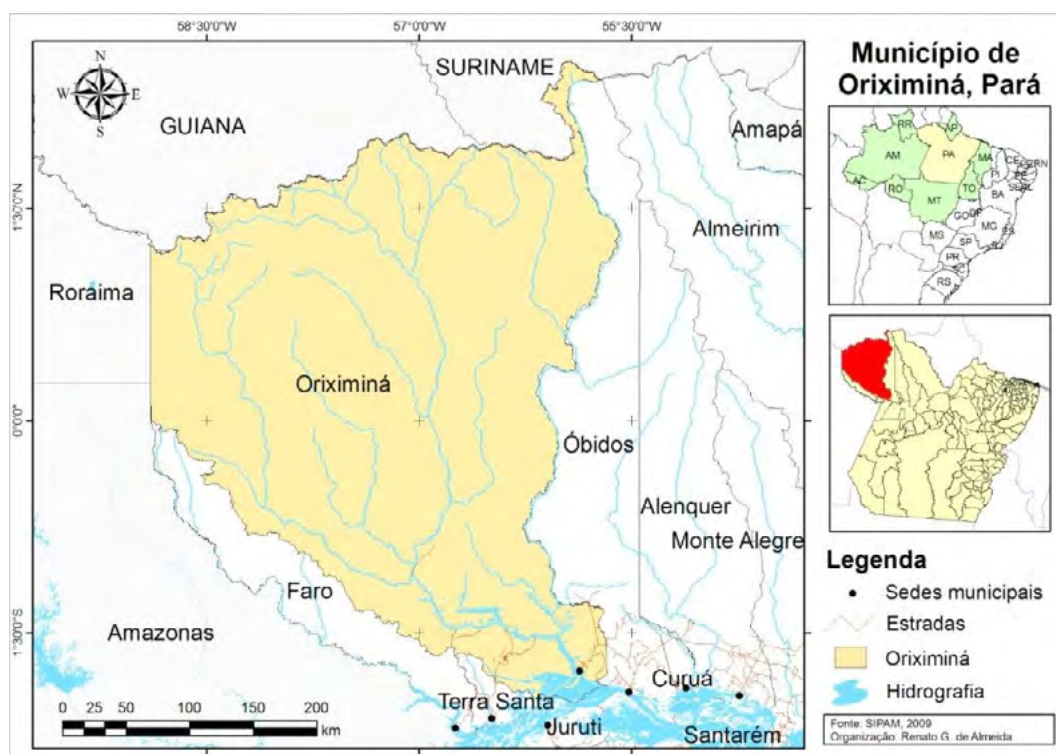


Figura 1. Município de Oriximiná e fronteiras municipais, estaduais e nacionais. Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1533189>

Porém, o mosaico socioambiental do lugar é o ponto que mais se destaca. Além de possuir duas unidades federais de conservação da natureza – uma na categoria de proteção integral (a *Reserva Biológica do Rio Trombetas*, à esquerda-norte deste rio) e outra na categoria de uso sustentável (a *Floresta Nacional Saracá-Taquera*, à direita-sul do Rio Trombetas) – ainda possui outras de gestão paraense (*Flota do Faro* – 613.867 hectares, compreendendo Faro e Oriximiná – na categoria de uso sustentável; e a *Estação Ecológica do Grão-Pará* – 4.243.819 hectares, compreendendo os municípios de Oriximiná, Óbidos, Alenquer e Monte Alegre, na categoria de proteção integral), sem prejuízo de outras áreas de proteção ambiental, em porções menores ao lugar. (MADEIRA FILHO & RODRIGUES, 2016).

Além das unidades de conservação da natureza acima marcadas, ainda existem as terras indígenas (todas demarcadas pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio) *Nhamundá-Mapuera* (abrangendo os Municípios de Oriximiná e Faro, com 8.452 km²), *Trombetas-Mapuera* (contígua à terra indígena anterior, com 39.704 km² e um perímetro de 1.562 km, abrangendo os municípios de Urucará e Nhamundá, no Estado do Amazonas, e os municípios de Oriximiná e Faro no Estado do Pará, além dos municípios de Caroebe e São João da Baliza, no Estado de Roraima) e *Tumucumaque*

(terra indígena e parque nacional, com 27.000 km², abrangendo os municípios paraenses de Oriximiná, Almerim, Monte Alegre e Óbidos) e a perspectiva da criação da Terra Indígena *Kaxuyana-Tunayana* (estimada para demarcação futura em mais de vinte mil quilômetros quadrados, situados entre os municípios de Oriximiná e Faro, no Pará, e Nhamundá, no Amazonas).



Figura 2. Áreas protegidas no Amapá e Norte do Pará, com destaque, à esquerda dentro do círculo, para as áreas protegidas e territorialidades etnoambientais do município de Oriximiná. Fonte: Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (IEPÉ), 2017.

Na presença de terras quilombolas, já afirmadas acima na sua gênese com a Cabanagem e o movimento territorial dos “mocambos” paraenses, ainda no Século XIX, estão situados os seguintes territórios titulados e em processo de regularização: a) *Boa Vista* – titulada pelo INCRA em 1995, com 1.125,034 hectares; b) *Água Fria* – titulada pelo INCRA em 1996, com 557,135 hectares; c) *Trombetas*, titulada pelo INCRA e pelo ITERPA (Instituto de Terras do Pará) em 1997, com 80.887,094 hectares; d) *Erepecuru* (a maior de todas) titulada pelo INCRA (1998, retificado em 2016) e pelo ITERPA (2000), com 218.044,257 hectares; e) *Alto Trombetas 1* (parcialmente titulada pelo ITERPA em 2003 e sob retificação em termo pelo mesmo órgão em 2010, possuindo ainda identificação e delimitação publicado pelo INCRA EM 2017), com 161.719,427 hectares; f) *Alto Trombetas 2*, em processo de regularização pelo INCRA (com relatório de identificação e delimitação publicado em 2017), compreendendo na sua futura criação em 189.657,814 hectares; g) *Ariramba* – também em processo de regularização pelo INCRA e com relatório de identificação e delimitação de 2017, com espaço estimado em 12.496,294

hectares; e h) *Cachoeira Porteira*, sob processo de regularização pelo ITERPA desde 2004, sem área compreendida. (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 2017)²

Já os planaltinos – considerados, assim, em relação aos moradores da região conhecida como BEC, a leste – e os ribeirinhos são povos que, junto dos quilombolas, se espriam do sul ao centro do município em diversas comunidades rurais (ocupando, aproximadamente, trinta por cento de todo o espaço local) e possuem uma relação mais próxima com a sede administrativa do lugar, situada ao sul já próximo da foz do Rio Trombetas com o Rio Amazonas.³

Comentando sobre o cenário urbanístico de Oriximiná, seu quadro me pareceu bastante singular. Mesmo formado por um padre católico, a partir da necessidade de fixação dos empreendimentos pecuaristas na região, o lugar já era ocupado por quilombolas e ribeirinhos anos antes (CAMPOS, 2009: 07). Com a emancipação administrativa – elevada à categoria de Vila, no último quartel do Século XIX – e o sequestro temporário de sua municipalidade do início do século XX até 1933 (restabelecendo-se a municipalidade), Oriximiná voltará a adensar seu núcleo urbano central com a instalação da *company town* da MRN, no início dos anos de 1970 – dando origem a um profundo êxodo rural à cidade e ser um dos novos pontos de destino de diversos nordestinos e outros nortistas do Pará e do Amazonas, vindos à região na esperança de emprego e sobrevivência na região (BAPTISTA, 2009: 25).⁴

Há que se mencionar que a fundação de um núcleo urbano nos domínios de uma mineradora não irá, necessariamente, receber toda essa gente nova – de fora e da zona rural do lugar. A *company town* é controlada não só quantitativamente, mas, sobretudo, qualitativamente – em razão do tipo de profissional que atua na mineradora. Isto faz com que o público que reside nela seja, precipuamente, de fora e com a qualificação profissional que a maioria dos oriximinaenses não possui.

Por outro lado, na Oriximiná urbana, em uma distância de quase oitenta quilômetros, via Rio Trombetas, uma da outra, reside a grande parte da população emigrante do lugar⁵ que convive, na sede, com inúmeras deficiências estruturais urbanísticas, sociais e econômicas. Somadas, uma e outra, a população urbana de 40.147 pessoas (contra 22.647 na zona rural) estimará uma urbanização em 63,9% (ocupando, aproximadamente, apenas 0,2% de todo o seu território) em face dos 36,1% que vivem em comunidades espalhadas em todo o interior do município – à exceção das unidades de conservação de proteção integral, acima listadas.⁶

O INTERIOR VAI À CIDADE: A SOCIOBIODIVERSIDADE NO PLANO DIRETOR

Enquanto o caráter tecnocrático dos planos diretores foram “unha e carne” do planejamento estratégico nos municípios brasileiros no período pré-1988 – associados à etérea centralização político-normativa da Federação brasileira –, um critério

2 “BEC”, por conta da sigla Batalhão do Exército da Cavalaria, em alusão ao trecho da BR 163 aberta, no meio da floresta, pelas Forças Armadas na época da Ditadura Militar (COSTA et alli, 2005). Quanto aos quilombos, seu mapa está no <http://www.quilombo.org.br/territorios>, acessado em 16 de agosto de 2017.

3 Toda a diversidade socioambiental participou das etapas de revisão do PDMP de Oriximiná, o qual terei o prazer de dispor a respeito alhures a este trabalho.

4 Importante notar que a população urbana quase se dobra entre os anos 1980 (12.029 habitantes) e 1990 (21.163 habitantes) – somente voltando a se redobrar na demografia urbana local no ano de 2010 (40.147 habitantes) (PARÁ, 2013).

5 Principalmente vindos dos Estados do Amazonas, Ceará e Maranhão, nos anos 1970-1980 (PARÁ, 2013).

6 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio acesso ao sítio eletrônico <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150530>, em 16 de agosto de 2017.

sociopolítico tentou pautar, qualitativamente, a presença da sociedade civil nestes instrumentos após esta data. De 1988 para cá e, mais detidamente, desde a edição do Estatuto da Cidade (2001), os ordenamentos territoriais tiveram que ser *participativos* para obter validade jurídica sobre os seus produtos normativos finais – e das fases seguintes de sua implementação.

Porém, dada a histórica segregação ao qual a sociedade brasileira ainda vive e os problemas de forjar arenas que contemplem esta participação de forma aberta, pergunta-se: que tipo de envolvimento social seria possível que aliasse a ampliação do espaço do plano diretor com a vontade popular da totalidade de seus habitantes?

Flávio Villaça (2000) e Pedro Demo (1991; 1993) já aduziam que o maior conflito está no próprio Estado – que sempre dificultou a criação de arenas voltadas a ouvir a população, antes, para planejar depois. O movimento contrário a este cenário – sempre no reforço das contradições sociais e no agravamento da luta de classes – segue constante e não se poderia esperar, de cima para baixo, alguma medida neste aspecto. Nós mesmos, em campo, já percebíamos que a maior parte das ações do poder local, voltadas a ouvir as comunidades, eram *protocolares* e era preciso, com o tempo, convencer a ampliar a discussão do “município que queremos” até a última instância, ou seja, até à Audiência de validação da minuta final do novo plano diretor.

O que fez a diferença, em Oriximiná, para a vivência efetiva das comunidades nas etapas da discussão da lei acima foi a capacidade de mobilização social e conscientização de classe, já adquirida com a lida dos conflitos socioambientais antes, por parte de diversos povos tradicionais do município – principalmente de quilombolas e indígenas locais. Como já haviam participado da primeira edição do ordenamento territorial local percebendo, ao longo dos anos, que suas propostas foram ignoradas pelo poder local na minuta à época, a mobilização e a forma com que foram abordados fez com que as comunidades se organizassem, politicamente, e exigiram a ampliação do objeto e dos instrumentos prometidos à futura minuta. Na fala de uma liderança quilombola, na Comunidade de Jarauacá – situada a centena e meia de quilômetros da sede urbana de Oriximiná, já era questionável o objeto do encontro – e o material físico distribuído entre os comunitários:

(...) esse folder aqui me deixou um pouco indignado, porque *vejo aqui a cidade em que queremos*. Nós estamos discutindo um sistema democrático – e as comunidades que queremos, também, não podem entrar aqui dentro desta situação? Aí me deixa a pensar: porque que coloca a cidade e não coloca as comunidades, não ‘coloqueamos’ o campo? Como é que eu fico dentro desse caso? Tá!?

Dos objetivos. Os objetivos eles fecham muito na questão pra tratar mais justos os benefícios da urbanização, toda a urbanização tem sempre nas nossas comunidades, em todos os planos, então nós temos que ter casa no meio rural, *temos que pensar também nessa questão rural, nesse princípio da reforma urbana – e os princípios da reforma rural que estamos idealizando ao pensar a cidade, vamos colocar isso de fora?* Então são coisas que... o direito à cidade e a cidadania – e o direito ao campo, as comunidades do campo? Então nós temos que pôr coisas diversificadas no que estamos discutindo e tem que ter assegurado, *não podemos só fechar só na cidade e isso nos deixa muito fragilizados, nós temos que ir pra discussão, buscando ouvir do campo, vou discutir a discussão do campo e não abro mão do campo, tá!?* (grifos nossos)⁷

7 Fala de liderança quilombola, na Comunidade de Jarauacá, feita em 11 de setembro de 2015 (Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano de Oriximiná, 2015, trecho 54:57-56:55 – com grifos nossos). Chama-me a atenção o fato de este aparte ter provocado reações diversas por parte dos presentes, incluindo os servidores da SEMDURB que estavam no local dirigindo os trabalhos desta oficina comunitária.

Com este cenário à nossa vista, a entrada da Universidade no campo possibilitou fazer a leitura destas relações sociais e, por três anos seguidos (2015-2017) levantamos uma série de hipóteses que guardam conexão entre possibilidades jurídicas, dilemas socioambientais e conflitos invisíveis na inclusão das populações não-urbanas no (à época, novo; hoje, o atual) *Plano Diretor Municipal Participativo* (PDMP) de Oriximiná.

Na ocasião da nossa primeira visita ao município, em dezembro de 2014, já percebíamos a necessidade de compreender como que um município com dimensão superior a muitos países europeus e Estados brasileiros possuía, faticamente, uma ínfima expressão estratégica dentro do seu espaço político. Em 2015 – após a tentativa frustrada de uma cooperação técnica entre a Universidade Federal Fluminense e a Prefeitura local voltamos ao lugar, convidados por esta, para ajudar na implementação da metodologia participativa da revisão do seu plano diretor de 2006 – metodologia esta contextualizada pelo Governo do Pará através de um programa de planejamento territorial conveniada a, praticamente, todos os municípios paraenses.

Este programa (ainda) consiste na formação e auxílio técnico da produção de leis de ordenamento territorial municipal o qual Oriximiná foi contemplado, dentre os sessenta e cinco municípios contemplados, para o biênio 2015-2016. Busca, por meio de ações técnicas – geralmente à distância, concentrando-se em cidades-polo para ministrar oficinas e *workshops* metodológicos – “(...) a conscientização e a interiorização de uma cultura de ordenamento por parte do conjunto da população, que possa contribuir para o objetivo maior do Governo que é reduzir a pobreza e a desigualdade social através do desenvolvimento sustentável” (SEDOP, 2017: online – grifos nossos).⁸

Mesmo com a ressonância política, manifesta na reunião estratégica entre alguns Vereadores e Secretários ali presentes, de que o Plano Diretor de Oriximiná não “pegava” e não “traduzia tudo o que foi feito nos últimos dez anos no município” (RODRIGUES & THIBES, 2015, *diário de campo*), para o Governo do Pará o *Plano Diretor Municipal Participativo* de 2006 foi considerado um exemplo piloto de planejamento estratégico para todos os demais municípios paraenses. Citando legislação constitucional e infraconstitucional que dê fulcro à sua atuação, aduz possuir como objetivo geral o apoio e a capacitação de “(...) quadros da administração pública municipal, sociedade civil e organizada” e o aumento da “(...) capacidade de planejamento e gestão urbana municipal, bem como contribuir para um ordenamento territorial e desenvolvimento urbano equilibrado tanto do âmbito municipal como no âmbito regional”. (SEDOP, 2017: online grifos nossos). Portanto, o apoio técnico e operacional, à distância, conferiria a capacidade de transferência de *expertise* urbanística ao esperar, dos agentes públicos ligados aos municípios conveniados que, no seu retorno das cidades polo (Santarém, *in casu*, para Oriximiná) a replicação das metodologias ensinadas pelo PROTURB em nível local. Na lógica de se pensar apenas o aspecto urbano, seria fácil adequar as cidades (e, apenas elas, numa atividade reducionista do planejamento estratégico) a um plano diretor *urbanístico* cumprindo, assim, uma exigência constitucional mínima e permitindo a relação centralizadora suprafederativa sobre o devir estratégico local.

8 Esta segmentação social e territorial é claríssima – e, ao que parece (mesmo com a alteração textual feita no sítio virtual da SEDOP entre os anos de 2016 e 2017) o sentido o programa segue o mesmo: submeter a lógica de desenvolvimento estratégico municipal ao devir das cidades paraenses – logo o Pará, um dos Estados com menor densidade demográfica do país e com uma pluralidade, sem fim, de territórios etnoambientais entre as mais diversas denominações tradicionais. Ou seja, a lógica urbanoide sendo, novamente, implementada em nome da invisibilização das territorialidades não-urbanas e integrada na lógica da produção capitalista das cidades.

Uma das ações que convimos reforçar, entre as populações do interior oriximinaense, foi a sensibilização sociopolítica de seu protagonismo social e a capacidade de suas lideranças de provocar o debate do papel do interior no ordenamento territorial local – principalmente quando fomos instados a participar de eventos de discussão de diretrizes e minutas da futura lei estratégica. Preocupada com a conotação democrática máxima, em virtude de controle externo (Ministério Público, principalmente), a coordenação dos trabalhos de revisão (capitaneada por servidores da Prefeitura) resolveu aproveitar as expectativas depositadas pelo Pará ao município e aprofundou o sentido de instrumentos urbanísticos, políticos e sociais – como a implementação, de forma própria, do seu zoneamento ecológico através de mapeamentos e delimitações em macrozonas de territórios etnoambientais e seus conflitos no exercício da sociobiodiversidade.

Um elemento importantíssimo para a adesão comunitária da metodologia, voltada agora para “o município que queremos”, foi a ampliação do objeto geopolítico do debate e a adoção de políticas setoriais para o interior, em especial para quilombolas, ribeirinhos, planaltinos e indígenas – além de visibilizar as áreas protegidas e as lides territoriais entre sobreposições espaciais e demandas de recategorização em algumas delas, na medida das possibilidades (articuladas, na ocasião) entre o município de Oriximiná e o Governo do Pará. Esta demanda possibilitou não só um alcance destas situações no texto da nova lei como gerou um alerta importante, entre os Governos federal e estadual, para o adiantamento processual de demarcações indígenas e a concessão de titulações quilombolas pendentes, as quais o Pará ainda tem protagonismo singular e necessário.



Imagens 1 e 2. Encontros técnicos e participação em eventos na construção das propostas para o novo Plano Diretor Municipal Participativo de Oriximiná, em abril de 2016. Fonte: arquivo pessoal.

Outro ponto marcante foi a expressão comunitária – tanto do interior quanto da cidade e, nesta, entre os moradores de bairros e os servidores públicos das Secretarias do Poder Executivo local – de propor prazos e condições necessárias para que o atendimento mínimo em direitos sociais na cidade e na biodiversidade fossem contempladas. Embora seja um desafio hercúleo – não só diante da impotência fiscal e tributária de fomentar tais medidas, como, também, da urgência estabelecida pelos oriximinaenses – a presença de diretrizes, ações e prazos indica a preocupação com a caducidade fática da nova lei já que a anterior, mesmo tida como caso de sucesso governamental, pouco efeito prático desempenhou em prol dos seus municípios.



Imagem 3. Finalização dos trabalhos de revisão, a partir da Audiência de Validação da minuta do novo Plano Diretor Municipal Participativo de Oriximiná, em junho de 2016. Fonte: arquivo pessoal.

Além dos resultados logrados acima, importantes componentes técnicos foram introduzidos – e, até, implementados – na totalização espacial do planejamento estratégico. Em comparação aos macrozoneamentos de cunho notadamente econômico no vasto interior do município, os novos possuem orientação *socioambiental* voltado a visibilizar territorialidades, conflitos espaciais e sobreposições possíveis e a localização, indicada pelas próprias populações tradicionais, acerca dos pontos onde sediam suas comunidades nas terras tituladas, demarcadas ou em processo para a sua regularização.

Diretrizes setoriais também foram implementadas identificando demandas socioambientais notáveis entre as populações tradicionais do interior. Os indígenas, por sua vez, foram normativamente contemplados com um capítulo próprio de diretrizes que atendiam às demandas de autodeterminação identitária, socioambiental e comunitária – avançando na proposição de uma auto-organização possível face às limitações que o próprio Estado brasileiro ainda induz a estas populações.⁹

UM PLANO ETNOAMBIENTAL À REALIDADE LOCAL: E AGORA?

A grande questão da inclusão social de povos e comunidades tradicionais em planos estratégicos locais ainda é uma novidade que deve ser avaliada não muito pelos seus resultados, mas, sim, pelos percursos adotado. A coragem institucional de ampliar o

⁹ Menciono, abaixo, alguns exemplos do trecho aprovado na nova lei do Plano Diretor Municipal de Oriximiná – atualmente tombada sob o número 9.105, de 24 de julho de 2017, in verbis: “Art. 74 Sem prejuízo do atendimento das diretrizes previstas para todos os moradores das áreas urbanas e rurais do Município, e buscando a articulação entre os governos municipal, estadual e federal para a garantia dos princípios de autodeterminação dos povos indígenas em Oriximiná, as diretrizes das políticas indígenas em âmbito municipal são as seguintes: (...) V – Garantia de que os povos indígenas terão direito a exercer livremente sua própria espiritualidade e crenças e, em virtude dessas, praticar, desenvolver, transmitir e ensinar suas tradições, costumes e cerimônias, e a realizá-las tanto em espaços públicos como em espaços privados, individual ou coletivamente; (...) VIII – Reconhecimento de que os povos indígenas, em particular aqueles que vivem em áreas de fronteiras de Oriximiná com a Guiana e com o Suriname, têm direito a transitar, manter, desenvolver contatos, relações e cooperações diretas, incluídas as de caráter espiritual, cultural, político, econômico e social, com seus membros e com outros povos; (...) IX – Promover políticas culturais municipais que concorram para que os povos indígenas não sejam objeto de racismo, discriminação racial, xenofobia nem outras formas conexas de intolerância” (ORIXIMINÁ, 2017: 57-58).

sentido de uma metodologia, aproveitando a cooperação voluntária da Universidade em paralelo aos movimentos sociais da sociobiodiversidade é um fato político e social que merece ser lembrado sempre. Além de contemplar os direitos sociourbanos e visibilizar as demandas socioambientais, contemplou na arena pública e na minuta direitos etnoambientais dos povos e comunidades tradicionais situadas nos domínios de Oriximiná chamando, inclusive a si, a responsabilidade de seguir dialogando com os entes suprafederados na realização deste mister estratégico.

Neste sentido, é importante destacar que o caso acima não é comum – quando, do inverso, o contrário é rotina. Sob forte onda conservadora, em todos os níveis do poder político brasileiro, nunca o sentido de vulnerabilidade socioambiental foi tão real (e, negativo) para a rotina de toda a sorte de povos e comunidades tradicionais neste país. No tocante ao planejamento estratégico, então, vários avanços (tímidos, em verdade) na participação social e na configuração da totalidade territorial nos municípios estão sendo alienados em prol do avanço do privado sobre o público e, nesta relação, do urbano sobre o ambiental – reforçando a dualidade entre natureza e sociedade.

A própria realidade de Oriximiná – abreviada por este hiato de inclusão social *normativa* (posto que não sabemos se, em realidade, isto ocorre ou ocorrerá) – é um dado que demonstra este cenário: a ameaça de reassunção de projetos de hidrelétricas em TI's, os projetos turísticos predatórios existentes na borda de suas terras e as pressões institucionais por parte dos gestores das UC's vizinhas configuram o tenso relacionamento entre sociedade e natureza onde, de um lado, ressurgem as visões conservacionistas do grande capital sobre a “floresta” e, de outro, a *remarginalização* das populações originais que, ao seu modo, tentam dialogar e resistir socioambientalmente no sentido de promover união das suas organizações etnoassociativas e buscar apoios dentro e fora de suas terras para manter a sua sobrevivência e a sua dignidade nas suas terras tradicionais.

Por isto a importância da experiência vivida em Oriximiná – sobre uma norma que, originalmente, nada tinha a atender a estes segmentos socioambientais – segue sendo singular e deve ser dialogada, em todos os espaços institucionais possíveis, para expandir o sentido teleológico deste e de outros instrumentos técnico-normativos que se operam, de forma direta ou indireta, no exercício da sociobiodiversidade. Isto significa, nos casos envolvendo populações ambientalmente vulneráveis, numa mobilização social de base para que a participação social seja, de fato, significativa e influente nas decisões governamentais de planos estratégicos existentes em todos os níveis da Federação.

O *pós-novo* Plano Diretor de Oriximiná é, no caso presente estudado, um desafio que merece ser observado de forma permanente. A previsão de diretrizes, políticas setoriais, macrozoneamentos e inclusão política dos povos e comunidades tradicionais nas arenas públicas locais, via lei, não é garantia de adoção imediata. Acreditamos que os planos diretores locais, sob a adjetivação de participativos, podem unificar as agendas socioambiental e urbana, contemplando na reflexão estratégica todas as territorialidades expressas no espaço político do Município. Não são soluções prontas, mas, enquanto aberturas *tecnológicas*, acenam como uma oportunidade de democratizar o espaço coletivo em nível local (ACSELRAD, 2013) combatendo a gentrificação dos modelos urbanísticos em que a *cidade-mercadoria* (VAINER, 2000) é o objeto e tudo o que gravita em torno dela é coisa diversa, incluindo aqui o sentimento de justiça ambiental perseguido por povos e comunidades tradicionais na expressão vívida de suas territorialidades – e no trânsito contínuo entre os espaços urbanos e não-urbanos.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri *et al.* *O que é Justiça Ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BEZERRA, Maria do Carmo de Lima. A necessária articulação entre os instrumentos de gestão de APA urbanas e o plano diretor. In OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLIS. *E-metropolis*. Rio de Janeiro, n. 22, ano 06, setembro de 2015, p. 35-45.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (online). Acesso pelo sítio http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, em 13 de setembro de 2017.
- DEMO, Pedro. Participação e Planejamento – arranjo preliminar. In FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, acesso pelo sítio <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8924/7828>, em 20 de julho de 2017.
- DIEGUES, Antônio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*. 6ª. Ed. Ampl. São Paulo: Hucitec/Nupaub-UESP, 2008.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. Niterói: EDUFF/Contexto, 2012.
- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. 6ª. Edição, Rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- HAESBAERT, Rogério. Ordenamento Territorial. In *Boletim Goiano de Geografia*. Goiânia: Instituto de Estudos Socioambientais / UFG, v. 25, n. 01, jan/jun 2006, p. 117-124.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pará – Oriximiná*. Acesso pelo sítio <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=150530>, em 12 de setembro de 2017.
- IRVING, Marta de Azevedo. Áreas protegidas e Inclusão Social: uma equação possível em políticas públicas de proteção da natureza no Brasil? In SESC. *Sinais Sociais*. Rio de Janeiro: v. 04, n. 12, jan-abr 2010, p. 122-147.
- LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. 5ª. Ed., tradução de Sandra Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2010.
- LOPES, José Sérgio Leite. *A ambientalização dos conflitos sociais: participação e controle político da poluição industrial*. Rio de Janeiro: Relumê Durumá, 2004.
- MARICATO, Ermínia. *As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: planejamento urbano no Brasil*. In ARANTES, Otilia *et al.* *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 121-192
- ORIXIMINÁ. *Ata da Reunião com os Comunitários de Referência das Subáreas da Área Rural, Comunidades Indígenas no Processo de Revisão do Plano Diretor Municipal Participativo de Oriximiná – PA*. Oriximiná: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, mimeo, 2015.

ORIXIMINÁ. *Projeto de Lei Substitutivo*: Dispõe sobre o Plano Diretor Municipal Participativo, que define o sistema e o processo de planejamento e gestão do desenvolvimento sustentável de Oriximiná, Estado do Pará, substitutivo à Lei Municipal n. 6.924/2006 e determina outras providências. Oriximiná, mimeo, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.

RODRIGUES, Wagner de Oliveira; MADEIRA F^o, Wilson; THIBES, Carolina Weiller. Transfederalismo como gestão confederativa de conflitos socioambientais e sua possibilidade na revisão do Plano Diretor de Oriximiná, Estado do Pará. In ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. *Anais do CONINTER 4*, Foz do Iguaçu, acesso pelo sítio <http://www.aninter.com.br/Anais%20Coninter%204/GT%202007/14.%20'TRANSFEDERALISMO'%20COMO%20GESTAO%20COFEDERATIVA%20DE%20CONFLITOS%20SOCIOAMBIENTAIS.pdf>, acesso em 10 de agosto de 2017

SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Editora Peirópolis / ISA, 2005.

SANTOS, Angela Moulin S. Penalva *et alli*. *Reformas Constitucionais e autonomia municipal no Brasil*. In *Economía, Sociedad y Territorio*. Vol. V, n. 20, 2006, pp. 731- 752.

SANTOS, Fernanda Lobo. *Segmentos Waiwai: (re)territorializando espaços e significados no meio urbano da cidade amazônica de Oriximiná, PA*. Monografia, ICHIF/UFF, 2010.

SILVA, José Afonso da. *Direito Urbanístico Brasileiro*. 6^a. Ed., Rev. Atual. São Paulo : Malheiros, 2012.

SINGER, Paul. *O uso do solo urbano na economia capitalista*. In MARICATO, Ermínia (org.). *A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil industrial*. 2^a. Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1982.

VAINER, Carlos B. *Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do Planejamento Estratégico Urbano*. In ARANTES, Otilia *et al*. *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 75-103.

VIANNA Jr, Aurélio. Por que Terras e Territórios? In SAUER, Sergio; ALMEIDA, Wellington (orgs.). *Terras e Territórios na Amazônia: demandas, desafios e perspectivas*. Brasília: UnB, 2011, p. 09-23.

VILLAÇA, Flávio. *Perspectivas do Planejamento Urbano no Brasil de Hoje*. Acesso pelo sítio https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3870339/mod_resource/content/1/Villa%C3%A7a%20planejamento%20urbano.pdf, em 15 de setembro de 2017.

SOBRE O CONFLITO DO CAPITAL NO RURAL: O BANCO CENTRAL DO BRASIL E SUA INTERVENÇÃO NUMA COOPERATIVA DE CRÉDITO RURAL DO INTERIOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

LIMA, Roberta Oliveira

PPGSD/UFF

roberta_lima@id.uff.br

JESUS, Júlio C. Moreira de

UCAM/RJ - EMPSC/SC

julimoreira25@hotmail.com

RODRIGUES, Wagner Oliveira

PPGSD/UFF - DCJUR/UESC

worodrigues@uesc.br

Palavras-chaves: Cooperativismo; Conflitos socioambientais; Mercantilização do mundo rural.

INTRODUÇÃO

Em relação à metodologia a ser utilizada para a realização do presente artigo, temos que a abordagem deverá ser qualitativa em função de seus objetivos, quais sejam: coletar informações do próprio ambiente e junto aos atores sociais envolvidos em todo processo. É também uma pesquisa exploratória cujo embasamento pretende conter investigação bibliográfica e documental. Pretende-se, ainda, o uso ainda do método da observação participante e da etnografia, sendo os resultados apresentados na forma descritiva.

Souza Martins (2004, p. 293) comenta que a pesquisa qualitativa é definida como aquela que:

Privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise. Enfatiza-se a necessidade do exercício da intuição e da imaginação pelo sociólogo, num tipo de trabalho artesanal, visto não só como condição para o aprofundamento da análise, mas também – o que é muito importante – para a liberdade do intelectual.

Haguette (2007, p. 20) propõe a discussão de quatro técnicas de metodologia qualitativa, destacando suas origens, seu potencial e suas limitações: “a observação participante, a história de vida, a entrevista e a história oral”. E, conclui enfatizando que não se coaduna com aqueles que creem na falsa oposição que muitas vezes se coloca entre métodos qualitativos e quantitativos. A mesma acredita assim como TROW (1969:132-136) que:

Diferentes tipos de informação sobre o homem e a sociedade são coletadas em maior profundidade e de forma mais econômica de maneiras diferentes, e que o problema sob investigação é que dita o método de investigação; e ainda, que a contribuição que os cientistas sociais podem acrescentar à compreensão da sociedade é mais

um produto da forma como ele define o seu problema, das questões que ele coloca sobre os dados e da adequação dos mesmos às perguntas colocadas e à geração de novas questões, do que da maior proximidade física mantida com a vida social. (HAGUETTE, 2007, p. 101).

Em relação ao modelo de observação participante, Cardoso (1986, p. 101) traz ainda que o velho modelo acabou por se transformar em participação observante, no qual a participação passou a ganhar espaço substantivo nas pesquisas e análises.

Segundo a autora:

Quero apenas recuperar o velho modelo de observação participante (que supunha neutralidade do pesquisador) para compreender por que, atualmente, ele se transformou em participação observante. Isto é, por que, de adjetiva, a participação passou a substantiva e, neste movimento, se reinventou a empatia como forma de compreender o outro.

Este aspecto levantado por Cardoso (1986) se enquadra no artigo que se pretende realizar, com a descrição dos fatos vivenciados e observados diretamente durante o processo de atendimento sociojurídico a alguns cooperados da cidade de Laurentino/SC, atingidos pela intervenção do Banco Central do Brasil – BCB na cooperativa de crédito onde depositavam não apenas confiança mas seus parques recursos frutos do árduo labor da lavoura ou de pluriatividades hoje tão comuns ao meio rural. p. 3-4)

Desafio que não será dos mais fáceis, uma vez que nos dizeres de Geertz (1997,

Dada a semelhança entre suas visões do mundo e até na maneira como focalizam o objeto de seus estudos (um enfoque no qual “para conhecer a cidade é preciso conhecer suas ruas”) pareceria que advogados e antropólogos foram feitos um para o outro e que o intercâmbio de ideias e de argumentos entre eles deveria fluir com enorme facilidade. No entanto, essa sensibilidade pelo caso individual pode tanto dividir como unir e, embora o homem que dirija um iate e um outro que plante uvas possam ter uma admiração recíproca pelo significado da vida do outro, isso não implica que tenham muitos assuntos em comum para conversar. O advogado e o antropólogo, ambos *connoisseurs* de casos específicos, peritos em assuntos práticos, estão na mesma situação. O que os distancia e separa é sua própria afinidade eletiva.

Ainda em termos metodológicos, tem-se que a pesquisa realizada apresentou caráter teórico-prático, possuindo uma abordagem qualitativa e interdisciplinar.

Em relação à abordagem interdisciplinar, é preciso notar ainda que:

Nessa perspectiva, reconhece-se que os problemas ambientais são sistemas complexos, nos quais intervêm processos de diferentes racionalidades, ordens de materialidade e escala espaço-temporais. A problemática ambiental é o campo privilegiado das inter-relações sociedade-natureza, razão pela qual seu conhecimento demanda uma abordagem holística e um método interdisciplinar que permitam a integração das ciências da natureza e da sociedade; das esferas do ideal e do material, da economia, da tecnologia e da cultura (UNESCO, 1986)

Em relação a um recorte teórico mais específico, esperamos trabalhar com alguns conceitos trazidos por Pierre Bourdieu, que a despeito de seu vasto alcance pode ser concentrado em pelo menos três pontos principais através das noções de Campo, Habitus e Capital Simbólico, que encontram suas fundamentações em três importantes obras: A Economia das Trocas Simbólicas, O Poder Simbólico e As Regras da Arte.

O COOPERATIVISMO RURAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

As cooperativas de crédito do Brasil têm surgido no cenário brasileiro como potenciais vetores do desenvolvimento da agricultura familiar e como alternativas operacionais ao sistema nacional de crédito.

O Estado de Santa Catarina, historicamente, é reconhecido como uma das zonas geográficas onde os sistemas cooperativos conheceram certo dinamismo e no qual o número de agricultores familiares é relativamente expoente em relação às outras regiões brasileiras.

As cooperativas de crédito existem no Brasil desde 1920, foi apenas depois do regime militar, a partir dos anos 1980, todavia, que elas retomaram suas atividades e vieram compor o cenário do desenvolvimento da agricultura familiar, além de se mostrarem como alternativas para o sistema de gestão de políticas públicas de crédito rural e que, de maneira particular, as cooperativas de crédito rural podem desempenhar as funções de facilitar a implementação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que existe no Brasil desde 1996, e de melhorar a sua eficácia (CAZELLA, 2002).

No Brasil, o Banco do Brasil - BCB é o principal interlocutor para o acesso aos empréstimos agrícolas que são concedidos no âmbito do PRONAF.

A originalidade na organização das cooperativas de crédito no Brasil reside na inexistência de uma entidade única que reúna todas as cooperativas. Dessa forma, podemos falar em quatro sistemas principais, os quais são: Sicoob, Sicredi e Unicredi de um lado e Ancosol - Associação Nacional do Cooperativismo de Crédito de Economia Familiar e Solidária de outro. Refere-se a dois lados, porque os três primeiros estão ligados ao sistema convencional de cooperativas agropecuárias, enquanto a ANCOSOL representa o sistema alternativo ou solidário. Entre esses quatro sistemas citados, o UNICREDI é o único que não trabalha com o crédito agrícola, já que os profissionais da saúde são seu público.

De forma mais específica, podemos dizer que a ANCOSOL não é um sistema, mas uma rede de pequenos sistemas, cujo início data de junho de 2004 e que reagrupa sistemas que se distinguem pela sua organização menos verticalizada, contrastando com os sistemas de cooperativas de crédito convencionais - SICOOB, UNICREDI e SICREDI.

Para o presente trabalho fez-se necessária a menção da cooperativa de crédito CRESOL - Central de Crédito Rural com Interação Solidária, que se constitui em um movimento conjunto de várias instituições (de apoio e sindical) de pequenos agricultores dos Estados do Sul do país. A CRESOL busca traduzir as premissas da criação de um sistema cooperativo de crédito agrícola que não esteja ligado às grandes cooperativas de produtores agropecuários.

A referência à CRESOL está ligada ao fato que a cooperativa que será analisada no presente trabalho, iniciou sua trajetória filiada a esta. Todavia, por situações que melhor destacaremos no decorrer desse trabalho, optou por não adequar aos valiosos preceitos postulados pela CRESOL, vindo a se desvincular da mesma, passando a trilhar um perigoso e solitário caminho que culminou na intervenção do Banco Central do Brasil no dia 06 de dezembro de 2012 sob as alegações de falta

de liquidez, má administração, entre outros, após inúmeros avisos de que referida cooperativa margeava as vias da irregularidade, conforme poder-se-á observar mais adiante no texto.

Insta mencionar que a relação dos cooperados com a cooperativa de crédito rural, de acordo com os relatos colhidos, quando dos atendimentos advocatícios individualizados, não parecia se mostrar como uma relação “fria” entre clientes e instituições bancárias mas de uma instituição de crédito que “facilitava” a vida do agricultor. Eram constantes os argumentos que justificavam a confiança na instituição financeira pelo fato do gerente “ter crescido ali jogando bola com a gente” (sic), bem como os demais empregados da cooperativa, todos de “famílias que a gente conhece desde sempre”. Tinha-se também o fato dos conselheiros que compunham a direção da cooperativa serem também agricultores.

Assim, foi possível ouvir relatos que diziam que “o atendimento não era como no Banco do Brasil” ou que “não sabíamos lidar com as máquinas eletrônicas do banco e os caixas do Banco do Brasil eram mal-educados”, enquanto na Credialves bastava “deixar os boletos e pegar no outro dia com os comprovantes” (sic).

Percebeu-se que o nível de confiança construído pela cooperativa junto aos associados de Laurentino fazia com que a mesma fosse vista não como um “banco”, mas como mais uma instituição de fortalecimento do trabalho agrícola na região como o sindicato rural presente na cidade.

Introjetou-se, deliberadamente ou não, a ideia naquela comunidade rural de que não se lidava com uma voraz instituição financeira, mas com uma comunidade de facilitadores, composta de amigos e conhecidos que estava ali para “ajudar” a vida do agricultor. Os instrumentos solenes de formalização de vínculo entre o “cliente” e a instituição bancária ganhavam uma ressignificação, dentro do quadro comercial que se estabelecia. O contrato era citado como um “acordo” que havia sido feito para que o “amigo do banco” pudesse pagar as contas do agricultor, administrar seus interesses, sem a formalidade do Banco Oficial.

O agricultor não era explicitamente orientado de que o acordo com o “amigo” se constituía em um Contrato Bancário com termo Legal de Adesão à Cooperativa de Crédito, com nefastas consequências ante a inexistência de fundo garantidor em caso de “quebra” da instituição financeira.

Diante deste cenário é válido lembrar do conceito de Bourdieu (1995) sobre o *habitus*, o qual pode ser compreendido como um conjunto de propensões que permitem aos indivíduos agir dentro de uma estrutura social determinada com vistas à manutenção de sua dinâmica organizacional. Assim, o *habitus* pode adquirir uma conotação conservadora na dinâmica social.

Seguindo a definição clássica de Bourdieu, o *Habitus* pode ser entendido como

Sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005, p. 191)

A INTERVENÇÃO DO BANCO CENTRAL DO BRASIL NA CREDIALVES

“Era uma vez, em um lugarzinho aparentemente no “meio do nada”, onde agricultores familiares (seres quase em extinção em um país de bancadas ruralistas e de aplausos veementes ao agronegócio) uma cooperativa de crédito foi aberta. Tudo parecia rápido, fácil, acessível, humanizado. Mas, eis que no meio do caminho surge uma intervenção do banco central, surge má administração, falta de liquidez e dizem baixinho que também alguns financiamentos de campanhas fizeram o ‘barco perder o rumo’ e os agricultores, o prumo, ao verem suas contas congeladas, seus poucos recursos indisponíveis e uma conta sem muito ‘pé e cabeça’ ser feita às pressas e entregue aos mesmos em forma de ameaça. A solução: uma perícia judicial e contábil.

Procedimento comum que se tornou incomum no pequeno lugarejo. Autoridades se mobilizaram em procissão. Todos querendo que os humildes trabalhadores desistissem da ideia de litigar em juízo. Há mais de um ano sofrem pressões para que ‘desistam dos processos’.

Os contornos dessa fábula são extensos e buscam burlar práticas processuais que passam ao largo de qualquer parâmetro simples e normal.

Por que tanto ‘medo de uma perícia judicial’? Por que um perito judicial ‘transacionaria em particular’ com a parte contrária aos agricultores abatendo seus honorários em mais de 80%? Por que o Ministério Público consideraria que tal questão não possui real relevância dentro da esfera do direito individual homogêneo ao ser chamado para que intervisse no feito e instaurasse uma ação coletiva? Por que Santa Catarina só passou a ter Defensoria Pública há pouco e na localidade e imediações não há um defensor sequer? Por que o sindicato de agricultores da cidade de Laurentino tem como presidente um dos conselheiros fiscais afastados durante o processo de intervenção? Por que uma tutela antecipadamente liberada em favor dos agricultores foi depois “derrubada” pela mesma vara que a concedeu com a argumentação de que se tratava de garantia ao desenvolvimento nacional (artigo 3º da CRFB/88)?¹

Seriam pelos milhões envolvidos pelos rateios a serem pagos e calculados de forma ilegal na qual os pequenos foram onerados? Perguntas soltas no ar ou perguntas que não querem calar?

Políticos que se mobilizavam em redes sociais em prol da cooperativa, agora não se mobilizam em favor dos pequenos agricultores.

A afirmação é sempre taxativa: paguem, desistam dos processos, vocês serão ‘negativados’ no SPC, não terão acesso ao crédito rural. Assim se contorna a história, que parece surreal, mas é real!

No deus mercado, o ritual é único: engulam-se os pequeninos! Manipule! Minta! Finja! Mas não busque a justiça. Esqueça a técnica. Agarre-se à fraude!

Todavia, o verdadeiro direito nasce aqui. Em meio às insanidades do sistema judiciário. Em meio às incoerências e incongruências. Em meio ao que parece ser apenas escuridão... prosseguimos. Ainda que seja para que aprendamos a tatear no escuro e contar aos nossos netos que não nos rendemos ao fácil, ao vil e ao desprezível sistema que tenta ‘moer gente’ a qualquer custo!

—Postagem dos advogados Roberta Lima e Julio Moreira publicada no Facebook no dia 05 de março de 2014”

Criado sob o escopo de instrumento técnico administrativo para atuação e auxílio às instituições financeiras em crise, a figura da intervenção do BCB jamais foi dimensionada para a espacialidade do homem do campo, a dinâmica do produtor rural ou para o universo dos produtores de subsistência.

¹ Art. 3º CRFB/88 - Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No caso em comento, o congelamento dos ativos financeiros da CREDIALVES, ocorrida em 2012, levou a ruína pequenos agricultores, causou retrocesso econômico ao microsistema rural do Vale do Itajaí e obstaculizou medidas judiciais que pudessem reverter o quadro. O papel ali desempenhado serviu como “pele de cordeiro” para uma verdadeira cruzada aos “agricultores devedores”, com o estabelecimento de referido agente do Banco Central do Brasil em sala própria, na Comarca de Navegantes, por exemplo.

A intervenção, feita pelo BCB por meio de instrumentos de atuação planejados para bancos privados de caráter fordista, fogem da visão comunitária ínsita as cooperativas, e tendem a produzir um tipo de “mercantilização socioambiental”, ao impor a lógica do grande capital nas organizações agrárias. Alguns destes instrumentos impuseram o “congelamento” de todos os recursos dos pequenos agricultores, incluindo aí os seguros pela perda da produção por geadas, os subsídios financeiros agrícolas, as pensões e as aposentadorias, impactando diretamente na forma de organização financeira da agricultura familiar e de quem dependem diretamente delas para sobreviver.²

ALGUMAS QUESTÕES DE ORDEM TÉCNICA-JURÍDICA

Informamos que as lesões atingiram uma coletividade de pessoas hipossuficientes, cujas esperanças não encontraram guarida no Estado, face a inexistência material de uma Defensoria Pública e o desinteresse do Ministério Público Estadual, verbalmente informado em uma reunião com os advogados do caso na cidade de Rio do Oeste e formalmente informado através do protocolo de um pedido de instauração de ação coletiva na cidade de Navegantes/SC.

Um dos mais graves problemas técnico-jurídicos afetos ao caso reside no fato de que a cooperativa, com a chancela do BCB, utilizou-se de critérios contrários ao art. 8 da Lei LC 130/09 e do art. 80, II, da Lei 5764/71 – legislação que rege a temática, a fim de impor cobrança de rateio de prejuízo, tal fato ocasionou dois problemas que poderiam ter sido sanados por Termo de Ajuste de Conduta (TAC) caso o Ministério Público Estadual de Santa Catarina tivesse entendido o caso como de relevância social.

O que nos causou espanto à época é que, ao mesmo tempo que o Ministério Público não viu relevância, a justificativa de um dos juízes responsáveis pelo caso foi de que o rateio poderia ser discutido em juízo mas que sua cobrança, após ter sido suspensa pelo mesmo magistrado, deveria retornar a ser feita, uma vez que a falta do pagamento da mesma consistiria em prejuízo ao desenvolvimento nacional.

Foi-nos perceptível a disparidade nas argumentações entre os membros do Judiciário, que diante do ineditismo e da repercussão sociojurídica do fato procuraram escusar-se cada um à sua maneira. O que consequenciou dois pontos divergentes, uma vez que: o magistrado defendia o ‘perigo’ ao desenvolvimento nacional e o membro do Ministério Público, por seu turno, não enxerga a relevância social.

Convém lembrar que o art. 3º da CF/88 que trata do desenvolvimento nacional, traz em sua sequência os incisos III e IV, que assim diz: “Art. 3º- Constituem objetivos

2 Juridicamente existem 04 (quatro) questões nevrálgicas a compor o caso em tela: 1 - A Inexigibilidade do pagamento de um rateio de perdas referente ao exercício de 2011, em decorrência de desproporções e violações ao Art. 8 da LC 130/09, Art. 80, II, da Lei 5764/71 e RESOLUÇÃO 3.859/10 - Conselho Nacional Monetário; 2 - Indenização por Danos Materiais e Morais referentes à má gestão da direção da cooperativa, Culpa Contra Legalidade - fundamentado pelo próprio Banco Central em ato presidencial: ofício BACEN nº 308/2012; 3 - Provável vício, fraude, erro e simulação na aprovação do balanço de 2011 originador do rateio que está sendo cobrado dos agricultores; 4- Recursos protelatórios por parte da ré e utilização de vários impeditivos, que acabaram por culminar com um pedido de suspeição de perícia judicial em face de um dos peritos judiciais envolvidos no caso, uma vez que o mesmo transacionou em particular com os representantes da cooperativa ora requerida

fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] “III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Temos a singularidades do caso que merecem um esmiuçar ainda que geral, entre as quais destacamos a absoluta desproporção entre as cobranças, mesmo entre cooperados de idêntico perfil.

Cite-se, por exemplo:

- a) Os casos no qual pessoas que somente abriram contas poupança, sem nunca se utilizar das mesmas foram cobrados com os mesmos valores de pessoas que utilizaram suas contas diariamente. (ferindo, por exemplo, o critério legal do número de operações);
- b) Cobrança de valores fora do parâmetro exigido pelo Art. 8º da Lei 130/09 e fora dos parâmetros de proporcionalidade a partir da data de abertura da conta (Art. 80, II, da Lei 5764/71);
- c) Cooperados que abriram suas contas nos últimos meses de 2011 estão sendo cobrados no mesmo patamar que outros, cujas contas perfazem todo período de 2011, fato este que também deveria ter sido levado à correção mediante TAC - Ministério Público.

Na apuração dos valores de rateio, a qual demanda proporcionalidade aos serviços usufruídos por cada cooperado, fato este que depende de cálculos complexos nos quais devem ser especificados, de forma contábil, pelo menos os valores referentes às despesas, aos prejuízos e sobras, à individualização do débito de cada cooperado e utilização do fundo de reserva, ocorreu uma brutal discrepância nos cálculos de rateios, a qual saltava aos olhos dos simples cooperados e de qualquer leigo, uma vez que alguns cooperados que abriram contas nos três últimos meses de 2011 ou então abriram contas na qual só depositaram a “cota” inicial de abertura de conta no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) foram demandados à valores de pagamentos de rateio iguais aos de cooperados que possuíam contas ao longo de todo o ano de 2011 e que apresentavam movimentações mais expressivas.

O BCB atestou de forma clara, através do Ato do Presidente de nº. 1.240/2012 que os transtornos causados aos agricultores ocorreram em decorrência de:

- a) Má administração;
- b) Omissões reiteradas às determinações do banco central;
- c) Graves violações às normas legais e estatutárias;

Os cooperados foram prejudicados de forma direta pela má administração da cooperativa Credialves, fato que ocasionou a Intervenção do Banco Central na instituição, com seus efeitos deletérios automáticos: bloqueio total de todos os valores retidos em conta corrente, investimentos e poupanças.

A má administração e omissões às determinações do Banco Central se apresentam de forma cristalina através de uma série de ofícios remetidos pelo próprio Banco central

e anexados aos autos dos processos dos cooperados. Todavia, apesar de tantos avisos, a cooperativa em estudo no presente trabalho preferiu promover festas (Festa da Polenta em Julho de 2012), entrevistas no mesmo período de desgraça com afirmações de vitória e crescimento (Jornal do Comércio), verdadeiro golpe generalizado em seus cooperados. Conforme vemos nas imagens abaixo:



Figura 1. Festa da Polenta organizada em julho de 2012.



Figura 2. Folder de Agosto de 2012 oferecendo “as melhores taxas”, a “maior garantia” e prêmios e sorteios.



Figura 3. Sorteio realizado para os cooperados em 2012.

Conforme documentado nas petições que acompanham os autos dos agricultores ocorreu, comprovadamente a má gestão da administração da diretoria da cooperativa que sofreu intervenção por parte do BCB.

Citemos mais um exemplo de irregularidade através da realização das Assembleias Gerais que, inicialmente, nem tinham ata disponibilizadas em nenhum meio de comunicação, muito tempo depois do ingresso das primeiras ações referente à cobrança do rateio de forma indevida aos cooperados.

Na leitura das mesmas, depreendeu-se que nem todas as Assembleias foram convocadas dentro dos parâmetros legais e que para a existência da cobrança do rateio é necessária a aprovação do balanço de 2011, o qual ocorreu de forma obscura, para se dizer o mínimo, pois no dia 21 de novembro, relata a ata de assembleia:

[...] que em um primeiro momento, através de voto secreto, houve a não aprovação do balanço, **depois de muitas e acaloradas discussões e de muitos dos presentes terem ido embora, a presidente da cooperativa CREDIALVES, requereu nova votação**, a qual já contava com pessoas cansadas, de ânimos exaltados e em reduzido número de presentes e na qual não havia sequer 01 ASSOCIADO DE LAURENTINO, pois os mesmos estavam todos no enterro do irmão do presidente do sindicato dos agricultores da cidade.[grifo nosso]

Assim, de forma quase bizarra, fez-se surgir, a aprovação de um balancete, para que desta forma pudesse vir à existência a cobrança do tão famigerado rateio, cujos critérios de cobrança passam ao largo dos parâmetros de legalidade.

O QUE SE PODE PERCEBER DESTE CONFLITO (SOCIOAMBIENTAL)?

A contraposição entre significados e significantes é uma das bases de nossa análise, uma vez que o agricultor que buscou “seus direitos” foi estigmatizado como um traidor da comunidade, sendo a ação judicial patrocinada em seu nome o símbolo da consumação do ato de traição.

Sobre a presença de cooperativas de crédito no Brasil, tem-se que estas surgiram no cenário brasileiro como potencial vetor do desenvolvimento da agricultura familiar e como alternativas operacionais ao sistema nacional de crédito. O Estado de Santa Catarina vem, historicamente, sendo reconhecido como uma das zonas geográficas onde os sistemas cooperativos conheceram certo dinamismo e onde o número de agricultores familiares é relativamente expoente em relação às outras regiões brasileiras. (CAZELLA; BERRIET-SOLLIEC, 2010)

É importante mencionar que durante as pesquisas do cenário acima emergiu-se o fato de que existem dois sistemas de gestão diferentes no cooperativismo em Santa Catarina. Com este estudo, no passado, aludiu-se à hipótese de que as cooperativas afiliadas ao sistema de economia solidária, diferentemente do sistema convencional, estariam *a priori*, melhor habilitadas a gerir o Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF) e a criar formas adequadas de créditos, uma vez que possuem relações mais estreitas com os beneficiários e os seus conhecimentos mais aprofundados acerca dos desafios dos seus territórios.

Em relação à mercantilização do mundo rural, percebeu-se através dos levantamentos bibliográficos até agora colhidos que existe uma diversidade empírica e teórica que

marca os debates sobre a agricultura familiar e o desenvolvimento rural. Importante nesse instante atentar para o que diz GAZOLLA E SCHNEIDER (*apud* LIMA *et al*, 2014) quando informam o fato de que a mercantilização é o processo pelo qual o agricultor familiar passa a ter a sua reprodução social e econômica dependente do mercado por intermédio da externalização dos elementos ou das etapas que integram o processo de produção.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para efeitos de esclarecimentos, os processos continuam em trâmite em sede de 1º e 2º grau de jurisdição no judiciário estadual catarinense. Percebe-se que a temática encontra-se “em aberto” em muitos aspectos, devendo ser retomada e aprofundada em maiores estudos. As medidas de intervenção estatal parecem ter recrudescido face ao homem do campo que impedidos de vindicar seus valores, cobrados e espoliados, quase se tornaram párias sociais. No campo do conflito entre o capital financeiro e o direito do homem do campo, o poder judiciário se tornou o derradeiro local da batalha e a última linha de esperança aos hipossuficientes produtores rurais. Poder esse que, infelizmente, parece ter sido facilmente cooptado pela força do poder político e econômico protagonizada pelo Banco Central.

Por fim, percebe-se que a temática encontra-se “em aberto” em muitos aspectos, devendo ser retomada e aprofundada em maiores estudos sociojurídicos.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Artmed, 2009. 130p.
- BENETTI, Estela. **BC intervém na Credialves e deixa o município de Luis Alves sem dinheiro**. Disponível em: <http://goo.gl/OWwrmi>. Acesso em: 08/2014.
- BOURDIEU, P; HAACKE, H. **Livre troca: diálogos entre ciência e arte**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **As regras da arte**. São Paulo: Schwarcz, 2002.
- _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CARDOSO, Ruth C.L. Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO, R. **A aventura Antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CAZELLA, Ademir Antonio; Berriet-Sollic, Marielle. **O Papel das cooperativas de crédito na territorialização das políticas de apoio à agricultura familiar - o caso do movimento cooperativo no Estado de Santa Catarina - SC**. GEOSUL. V. 25. Nº. 50. Florianópolis: SC. 2010. GAZOLLA, Marcio; Schneider, Sergio. **O processo de mercantilização do consumo de alimentos na agricultura familiar**. Disponível em: <http://goo.gl/LqgPQq>. Acesso em 08/2014. HAGUETTE, Teresa M. Frota. **Metodologia qualitativa na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petropolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1997.
- LIMA, Roberta Oliveira; RODRIGUES, Wagner Oliveira; JESUS, Júlio César Moreira de. **Mercantilização do mundo rural: desvios e desmandos em uma cooperativa de crédito rural no interior catarinense e (o)missão judiciária e sindical**. Anais 4º S&D, ISSN 2236-8736, n. 4, v. 15.
- MORAES, Ulisses Quadros de. **Pierre Bourdieu: Campo, Habitus e Capital Simbólico**. Um método de análise para as políticas públicas para a música popular e a produção musical em Curitiba Moraes. ANAIS V FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006/2007. Disponível em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/ulisses_moraes.pdf. Acesso em 02 de junho de 2016. NIEDERLE, Paulo André. **Mercantilização, estilos de agricultura e estratégias reprodutivas dos agricultores familiares de salvador das missões, rs**. Dissertação de Mestrado. UFRGS: 2007. p. 26.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **A interioridade da experiência temporal do antropólogo como condição da produção etnográfica**. Revista de Antropologia. V. 41, n. 2. São Paulo. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77011998000200004>. Acesso em: 05 de agosto de 2016.
- SOUZA MARTINS, Heloísa Helena T. de. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 21 de dezembro de 2016.

GT: 8 - Conservação da natureza, conflitos ambientais e comunidades tradicionais

Coordenadores: Alba Simon e Annelise
Fernandez

A CATEGORIA DESENVOLVIMENTO E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE COMUNIDADES TRADICIONAIS

Luíza Helena Salviano dos Santos Montes Almeida
Universidade de Brasília - UnB
contato@luizahelena.info

Introdução

Em 19 de abril de 2004 o Brasil ratificou a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, que trata dos povos indígenas e tribais. A referida organização entende que essa convenção é o instrumento para a inclusão social dos povos indígenas¹, mas ela tem sido aplicada também às comunidades quilombolas² e foi o que inspirou a elaboração do Decreto 6040/2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT e define comunidades tradicionais como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Decreto 6040/2007, art. 3º, I)

O objetivo do presente trabalho é analisar as associações entre a categoria desenvolvimento e o conceito de comunidades tradicionais a fim de verificar, por meio da análise documental das diretrizes da PNPCT e de outros instrumentos legais a ela associados, o impacto da ação pública sobre a integração e a marginalização desses grupos sociais.

Parte-se da premissa de que há conflitos de interesse na definição do tipo de desenvolvimento que se quer promover econômica e socialmente, bem como na identificação dos impactos dele decorrentes. Assim, o Estado teria um papel importante na mediação de conflitos, por meio da definição de desenvolvimentos e o tipo de política que irá desencadeá-lo. O território, como instrumento de exercício de poder, também tem importância nos arranjos políticos-institucionais que têm por objetivo a organização dos projetos de desenvolvimento e da vida social.

Assim, na primeira parte apresenta-se uma revisão de literatura que apresenta a categoria desenvolvimento e as políticas públicas como instrumentos de integração ou de marginalização de grupos sociais, como as comunidades tradicionais. Na segunda parte, são elencados elementos da PNPCT e outros instrumentos legais voltados para essas comunidades e, por fim, apresenta-se uma discussão sobre a importância da categoria desenvolvimento para a identificação dos impactos da ação pública sobre comunidades tradicionais.

1 Ver notícia “Convenção 169 é o instrumento para inclusão social dos povos indígenas”. Disponível em <<http://www.oitbrasil.org.br/content/convencao-169-e-o-instrumento-para-inclusao-social-dos-povos-indigenas>> Acesso em 06/08/2017.

2 Ver Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>> Acesso em 06/08/2017.

1. Desenvolvimento e políticas públicas

Apresenta-se a seguir alguns autores que trazem contribuições sobre temáticas importantes para compreender as especificidades das comunidades tradicionais, como desenvolvimento, território, diversidade, identidade, políticas públicas, ação pública, instrumentos, integração e marginalização.

Para SANDES e LUCIO (2016), o conceito de desenvolvimento parte de uma noção das relações entre Estado, Mercado e Sociedade, que varia de acordo com a abordagem teórica que o constrói, uma vez que o conteúdo da categoria desenvolvimento depende de definição política. Assim, o Estado tem um papel importante na mediação de conflitos, por meio da definição de desenvolvimentos e o tipo de política que irá desencadeá-lo.

O território, como instrumento de exercício de poder, na definição de SOUZA, M. (1995), também tem importância nos arranjos políticos-institucionais que têm por objetivo a organização dos projetos de desenvolvimento e da vida social. Conceituando 'territorialidade' como a interação entre humanos por meio do espaço, o autor diz que a territorialidade é uma rede que une nós identificados entre si por meio do pertencimento a um comando.

O autor, citando Hannah Arendt, explica que o poder só permanece enquanto o grupo estiver unido, não sendo propriedade de um só nem precisando de justificativas, mas necessita de legitimidade. Assim, o poder não se restringe à dominação, pois à perda de poder, corresponde a violência, sendo esta oposta àquele.³

ARENDRT (2007, p. 50-1) diz que ao invés de ação, a sociedade espera de seus membros um certo tipo de comportamento, impondo a eles diversas regras. A autora identifica a sociedade de massas como uma sociedade única que absorveu os demais grupos sociais, abrangendo e controlando todos os membros da comunidade, igualmente. Dessa forma, a igualdade no mundo moderno é o reconhecimento de que a sociedade conquistou a esfera pública, ficando a distinção e a diferença reduzidas a questões privadas do indivíduo.

POLANYI (2000) identificou como função do poder assegurar a conformidade na medida necessária à sobrevivência de um grupo. O autor verificou que o estabelecimento de um mercado de trabalho nas regiões coloniais destruiu suas instituições tradicionais - pois forçou os nativos a vender seu trabalho, seguindo a lógica da economia de mercado, que promove uma organização atomista e individualista. ARENDRT (2007, p. 141) disse, nesse sentido, que a "emancipação do trabalho e a concomitante emancipação das classes trabalhadoras em relação à opressão e à exploração certamente significaram progresso na direção da não-violência. Muito menos certo é que tenham representado progresso também na direção da liberdade."

POLANYI (2000, p. 214) entende que a terra está ligada às instituições humanas, como "organizações de parentesco, vizinhança, profissão e credo - como a tribo e o templo, a aldeia, a guilda e a igreja". Assim, para o autor, trabalho, terra e dinheiro são

3 ARENDRT, Hannah. Da violência. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985. P. 23-24

elementos da produção e a proteção a eles só foi necessária a partir de 1890, quando deixaram de estar livremente disponíveis. O fim da sociedade de mercado ocorreu com a retirada dos elementos da produção do domínio do mercado, restaurando-os à sociedade, gerando uma regulação que tanto amplia como restringe a liberdade, sendo importante para o autor a luta pela paz e pela liberdade, para além de lucro e bem-estar. Desse modo, o desejo de afastar as injustiças e de criar uma liberdade mais ampla para todos afasta o medo de que a instrumentalidade do poder e do planejamento se voltem contra a liberdade que se está construindo.

FOUCAULT (1995, p. 240-4) verificou que o poder é um modo de ação de alguns sobre outros que colocando em jogo as relações individuais ou entre grupos. No entanto, o poder só pode ser exercido onde haja liberdade, sendo esta sua condição de existência. O autor diz que para analisar as relações de poder é necessário estabelecer as diferenciações, os objetivos, os instrumentos, a institucionalização e a racionalização.

BRAUDEL (1985) vê o capitalismo como gerador de hierarquias sociais e afirma que em comparação com as economias do mundo, a europeia teve um desenvolvimento mais avançado devido à superioridade de seus instrumentos e de suas instituições, como bolsa e crédito; no entanto, todos os mecanismos e artifícios de troca se encontram fora da Europa, classificados de forma hierárquica. Para ele, a economia de mercado é uma ligação imperfeita, parcial, entre produção e consumo. Assim, o mundo da mercadoria é hierarquizado e a especialização, a divisão do trabalho, que cresce junto com a economia de mercado, afeta toda a sociedade de mercado, exceto os que estão no topo: os negociantes-capitalistas, que diversificam suas atividades entre vários setores, a fim de minimizar seus riscos.

Para o autor, o Estado moderno, que herdou o capitalismo, pode ser favorável ou hostil ao mundo do dinheiro e o capitalismo só triunfa quando se identifica com o Estado, quando é o Estado, indicando que o mesmo ocorre com a cultura e a religião. Dessa forma, para o progresso do capitalismo, é necessária uma tranquilidade da ordem social, bem como uma neutralidade ou complacência do Estado. Mas o capitalismo também necessita de uma hierarquia, que não é criada por ele e também existe em sociedades não capitalistas. Assim, o autor aponta que o mundo continua a se dividir entre privilegiados e não privilegiados, numa sociedade mundial hierarquizada.

WALLERSTEIN (2004) identifica minoria como aqueles que são definidos como diferentes do grupo dominante. O autor aponta que as minorias primeiro tentam demandar direitos iguais, mas ao ver que o critério universalista dos vencedores é aplicado de forma que a minoria perca, passam a recorrer aos particularismos, a fim de confrontar aqueles. O autor questiona se a cultura é uma expressão genuína de nós mesmos ou se é a internalização de valores a nós impostos para o lucro daqueles que ganham por meio da sua transmissão.

WALLERSTEIN (1999) aponta que a disciplina da antropologia foi construída dentro das ciências sociais para lidar com o mundo colonizado, com um conjunto distinto de métodos e tradições. No entanto, a História, junto com a Economia, a Sociologia e a Ciência Política permaneceram até 1945 as ciências sociais do mundo civilizado, pelo mundo civilizado, sobre o mundo civilizado, buscando leis universais.

Os termos “integração” e “marginalização” são apresentados pelo autor como centrais para as ciências sociais; pois, como os membros de uma sociedade sempre estão em menor número que a totalidade dos seres humanos, esses membros sempre se distinguem entre “nós” e “os outros”. Isso leva à marginalização institucional criada pelo conceito de cidadão e a consequente busca dos grupos marginalizados de validação de suas identidades, ao invés de integração.

O uso, na prática, da palavra sociedade designa o grupo que se localiza dentro das fronteiras de um determinado estado soberano, o qual se compõe de cidadãos – categoria esta que é mais jurídica que cultural e que não é auto-evidente nos seus contornos geográficos. Para o autor, o moderno sistema-mundo foi construído durante o longo século XVI (até o séc. XVIII) numa zona geográfica que incluía uma grande parte do continente europeu e partes das américas, onde cresceu uma divisão do trabalho na forma de uma economia-mundo capitalista com uma estrutura institucional para sustentá-lo na qual o estado soberano era um elemento essencial.

A partir da revolução francesa, os que eram sujeitos tornaram-se cidadãos, ficando o Estado responsável por um grande grupo de pessoas com constituídas demandas políticas, as quais foram implementadas devagar e de forma pouco uniforme durante os séculos XIX e XX, mas que resultaram no triunfo da retórica, a qual implementou o programa liberal de mudança institucional gradual cujos três componentes principais eram: sufrágio, redistribuição e nacionalismo. Esses três elementos separavam os cidadãos dos não-cidadãos e tornaram a cidadania um valioso privilégio, o que mantém a estabilidade e reduz a desordem.

Porém, o conceito de cidadania também alterou o conceito de migração, o que trouxe problemas para a economia-mundo capitalista, a qual necessita de fluxos migratórios. O autor entende “integração” como um conceito cultural, independente das determinações legais. Após 1968, os marginalizados começaram a se organizar e movimentos sociais e intelectuais se voltando não apenas contra a classe dominante, mas contra o preconceito e discriminação que geram marginalização institucional e que está escondida no conceito de cidadão.

Se apoiando no conceito de auto-determinação das nações, o qual foi formulado para aplicar-se às relações entre estados e ao direito das colônias se tornarem estados soberanos, os grupos marginalizados buscaram na “identidade” a igualdade de grupos, buscando, ao invés da integração, a validação de suas identidades, num processo de segregação chamado “nacionalismo cultural” onde a discussão entre integração e marginalização não tem solução. O melhor, segundo o autor, seria ir além do conceito de cidadão, construindo um novo sistema histórico.

Embora seus pontos de vista sejam os mesmos, o conceito de economia-mundo de BRAUDEL (1985) é mais amplo que o de Wallerstein: enquanto para este só há a economia-mundo fundada a partir do século XVI pela Europa, aquele expande espacial e temporalmente o conceito, definindo-a como uma tripla realidade formada por um espaço geográfico dado, relativamente estável, tendo sempre um centro e dividindo-se em zonas, do centro à periferia, com zonas intermediárias hierarquizadas entre participantes (mais ao centro) ou subordinadas e dependentes (mais à periferia).

Evidenciando a importância da interpretação histórica para compreender os tempos atuais, o autor duvida que a essência do capitalismo tenha mudado, pois aspira ao universalismo, se apoia sobre monopólios, mas não abarca toda a economia, pois há um sistema tripartido entre vida material, economia de mercado e economia capitalista que explica sua opinião de que o capitalismo deriva das atividades econômicas voltadas para o topo; assim, ele estaria acima da vida material e da economia de mercado, representando a zona de alto lucro.

ARRIGHI (1996), fazendo ressalvas à tese de Braudel de que os custos de produção são externalizados pelos centros de acumulação de capital, diz que o capitalismo histórico nasceu de um divórcio com a indústria, desvinculação essa que o marcou como sistema mundial e que não envolveu os centros de acumulação de capital em sua totalidade, e nem todas as suas esferas de atividade, evidenciando o papel da guerra para as indústrias metalúrgicas e de armamentos.

Analisando o trinômio 'trabalho, terra e capital' de Polanyi, Arrighi mostra que nenhum deles poderia ser produzido para venda no mercado, por não ser possíveis transformar em mercadoria algo que é essencialmente fictício: pertencem aos seres humanos, ao ambiente natural e aos meios de pagamento. Assim, submetê-los à autorregulação do mercado geraria calamidade social, sendo as medidas de proteção em defesa da sociedade acompanhadas pela ampliação do mercado autorregulador, no que diz respeito às verdadeiras mercadorias.

No entanto, o autor identifica um movimento pendular entre regulação e liberdade econômica onde um impulso organizacional em um acarreta um impulso organizacional no outro sentido. E cada impulso desse pêndulo à formalização ou informalização deu início a um novo balanço ao se tornar dominante, mas nunca voltam ao ponto onde estavam anteriormente, formando estruturas maiores e mais complexas, combinando traços das estruturas que reviveu e das que substituiu.

O autor diz que essas transições são marcadas por crises de superacumulação que geram condições para o surgimento de agentes empresariais e governamentais com um poder cada vez maior de reestruturar a economia mundial capitalista. No entanto, nem sempre essa recomposição se dá em bases maiores e mais amplas, podendo dar fim à competição interestatal pelo capital circulante. Ao autor, lhe parece que entramos nesta etapa, uma vez que muitos países e regiões foram consideradas supérfluas. Isso desencadeou divergências que, ao invés de serem tidas como forma de proteção da sociedade contra o rompimento de seu modo de vida, foram vistas como uma expressão de ódio ancestral ou como luta de poder entre locais, o que não era o foco principal.

O autor relaciona este tratamento ao aumento da violência no sistema mundial, a qual, por sua vez, está associada ao definhamento do sistema de Estados territoriais como lugar principal do poder mundial. Assim, a autoridade estatal foi pressionada, gerando movimentos no sentido de um governo mundial e uma nova ordem mundial, concluindo o autor que é possível que antes que cheguemos a isso, a escalada da violência que seguiu a extinção da ordem mundial da Guerra Fria dê um fim à história capitalista.

FURTADO (1974) evidencia que o desenvolvimento econômico universal é um mito que, caso se concretizasse, causaria o colapso do sistema econômico mundial devido

à pressão sobre os recursos naturais não renováveis e à poluição. No entanto, o autor refuta a hipótese de que o padrão atual de consumo dos países ricos tende a se generalizar em escala planetária; pois, uma vez que o sistema capitalista se baseia na exclusão das massas dos países periféricos, então essa seria uma hipótese contraditória com a orientação do desenvolvimento, pois o processo de acumulação tende a aumentar a distância entre o centro cada vez mais hegemônico e as economias periféricas.

Dessa forma, para o autor, o desenvolvimento econômico não é realizável e estilo de vida do capitalismo industrial é um privilégio de poucos. Apesar disso, a atuação do governo pode subsidiar investimentos e aumentar a demanda, como foi o caso do Brasil por volta de 1968, quando a política governamental conseguiu atrair grandes empresas transnacionais e gerar um perfil de demanda mais atraente para essas empresas, por meio de redistribuição de renda, o que também ampliou a oferta de bens que reproduziam o padrão de consumo dos países centrais, mas o autor conclui que a concentração da distribuição da renda é mais positiva para o crescimento do PIB, o que faria com que fosse característico do modelo brasileiro a exclusão da massa da população do progresso técnico e dos benefícios da acumulação.

PIKETTY (2014) explica que o ritmo do crescimento diminui quando se alcança a produtividade e o nível de vida equivalente aos dos países ricos e, portanto, a disseminação do conhecimento e das técnicas de produção seriam um processo equalizador. No entanto, o autor afirma que existem formas de retomar o controle do capitalismo por meio da democracia e fazer com que o interesse da população em geral preceda os interesses privados, no sentido de preservar a abertura econômica.

Nesse sentido, NAYYAR (2014) evidencia o papel do Estado na evolução do comércio e das políticas industriais, no desenvolvimento de instituições e na execução de intervenções estratégicas, como catalizador e como líder. Esse foi um dos principais fatores de um surto de industrialização que modificou a composição do comércio dos países em desenvolvimento, tendo por características a substituição de importações e a orientação para a exportação.

No entanto, o autor observa que o rápido crescimento econômico do mundo em desenvolvimento não levou a uma melhora do bem-estar. Os fatores que colocam esses países no caminho da industrialização são: condições iniciais, instituições facilitadoras e governos incentivadores (e isso só é sustentável se melhorar as condições de vida da população). E afirma que as instituições tanto são consequência do desenvolvimento como uma causa que o impulsiona.

Dessa forma, na busca de desenvolvimento, a erradicação da pobreza, a criação de empregos e o crescimento inclusivo são imperativos, pois para o autor 'desenvolvimento' é uma questão de criar capacidades de produção nas economias e de assegurar o bem-estar da população dos países. Assim, os países devem se esforçar no sentido de combinar crescimento econômico, desenvolvimento humano e progresso social, o que requer uma interação criativa entre Estado e Mercado, com uma maior conscientização acerca das consequências ambientais do crescimento acelerado, rumo a uma sociedade inclusiva.

LATOUCHE (2009) introduz o termo de-crescimento como *slogan* a fim de evidenciar que deveríamos abandonar como objetivo o crescimento exponencial, uma vez que

este é promovido para gerar lucros aos donos do capital com drásticas consequências para o meio-ambiente e a humanidade. O objetivo seria o de construir uma sociedade na qual se possa viver melhor, trabalhando menos e consumindo menos.

O autor afirma que o desenvolvimento tem uma lógica suicida e que fomos seduzidos por um conceito etnocêntrico e etnocida de desenvolvimento, que resultou em colonização e imperialismo violentos. Para o autor, o termo 'desenvolvimento sustentável' é pleonástico, pois a palavra desenvolvimento significa crescimento autossustentado, mas, na visão do autor, desenvolvimento é uma palavra tóxica, independente do adjetivo que a acompanhe. Desse modo, segundo o autor, estamos viciados no crescimento, com um alto grau de consumo de bens e também de anti-depressivos, e acabamos criando soluções que evitam tratar do problema real e principal que é a lógica de excesso que nosso sistema econômico segue.

SOUZA, C. (2006) diz que o desenho e a execução das políticas econômicas e sociais passaram a dominar a agenda especialmente dos países em desenvolvimento, devido às necessidades de restrição de gasto, o que significou aplicar restrições à intervenção do Estado. No entanto, os países da América Latina foram, segundo a autora, os que mais tiveram dificuldade para desenhar políticas públicas que impulsionassem o desenvolvimento econômico ao mesmo tempo em que se promovesse a inclusão social, por não terem conseguido formar coalizões políticas capazes de equalizar essa questão.

A formulação das políticas públicas, para a autora, envolve uma luta entre os grupos sociais por poder e por recursos e as instituições políticas e econômicas assumem um papel de mediação entre esses grupos e direcionam as políticas públicas, privilegiando alguns grupos. A autora considera que os interesses, as ideias e a história exercem forte influência sobre esse processo, seguindo a recomendação de HALL e TAYLOR (2003, p. 219) de intensificar os intercâmbios entre as diferentes escolas do neo-institucionalismo, pois cada uma delas revela importantes aspectos do impacto das instituições sobre o comportamento humano.

STEINBERGER *et al* (2013, p. 74-5) diz que "usar o território é condição para a existência de qualquer agente", não importando o poder que tenha, e essa utilização cria espaço por meio da técnica que, dependendo de como for utilizada e do tipo de agente, produz diferentes tipos de espaço. No entanto, agentes hegemônicos empregam técnicas na produção de bens e serviços de forma seletiva no território, a fim de gerar alto valor econômico, o que explica a especialização produtiva e a divisão territorial do trabalho.

Os autores dizem que isso faz com que aumentem os fluxos de circulação e comunicação entre os lugares, mas os agentes não-hegemônicos teriam uma mobilidade limitada, pois a mobilidade e seu controle refletem e reforçam o poder dos agentes. Assim, os agentes hegemônicos buscam a ampliação das vantagens, usufruindo do potencial dos mais diversos lugares.

Segundo os autores, a categoria 'território usado' permite que a teoria encontre a prática de formulação das políticas públicas, que, por serem implementadas no território, incidem sobre os usuários e seus usos. Dessa forma, as políticas públicas espaciais podem dialogar com outras políticas públicas, por meio do território usado. Isso também auxilia na visão de que somos parte da produção do espaço, o que pode mobilizar um uso do território solidariamente compartilhado.

Os autores mostram que os agentes hegemônicos são uma minoria que procura impor seus interesses ao conjunto da sociedade e que o Estado precisa encarar a contraposição de intenções de uso do mesmo território. Assim, a formulação das políticas públicas deve considerar todos os agentes afetados por suas consequências, havendo também a necessidade de verificar o jogo político que ocorre na formulação e os discursos, ao analisá-las.

HARVEY (1993), ao falar sobre o fordismo inaugurado em 1914, diz que o que distinguia Ford era sua visão de que a produção de massa implicava em consumo de massa, o que geraria num novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista e criaria novos sistema de reprodução da força de trabalho, política de controle e gerência, estética e psicologia.

O autor aponta que Ford queria construir essa nova sociedade por meio do poder corporativo, criando um novo homem que atendesse às necessidades da corporação (tanto de operação, como de consumo dos bens de massa produzidos). O estabelecimento do fordismo dependeu de decisões tomadas por indivíduos, corporações, instituições e pelo Estado, tendo, segundo o autor, dois principais obstáculos nos anos entre-guerras: relações de classe resistentes ao sistema de produção (por isso Ford usou majoritariamente mão-de-obra imigrante) e na forma de intervenção estatal.

Apenas após a crise da década de 30, as sociedades capitalistas conseguiram conceber novas formas e usos dos poderes estatais, passando o Estado a assumir várias obrigações no período pós-guerra, complementando o salário social com a seguridade social, a assistência médica, a educação, a habitação, dentre outros, mas também agindo sobre os direitos dos trabalhadores; pois, para que o fordismo funcionasse, o Estado deveria ter um papel especial na regulamentação social, criando um novo modo de vida.

Harvey diz que, como os EUA tinham hegemonia sobre o poder econômico e financeiro mundial, baseado no domínio militar, eles financiaram os outros países e, em contrapartida, estes abriram seus mercados ao poder das grandes corporações, iniciando uma nova cultura internacional. No entanto, havia muitos excluídos dos benefícios do fordismo e isso gerava desigualdades que se traduziram em insatisfação frente à criação de necessidades que alimentava o aumento das expectativas de consumo de massa. Isso desencadeou tensões sociais e movimentos que denunciavam a raça, o gênero e a origem étnica como barreiras de acesso ao emprego tido como privilegiado.

Dessa forma, o autor afirma que o Estado, para legitimar seu poder, precisaria ampliar o alcance dos benefícios do fordismo, mas para que o Estado keynesiano de bem-estar social fosse viável, a produtividade do trabalho no setor corporativo deveria ser continuamente acelerada. Assim, na década de 60, as insatisfações culturais encontraram os movimentos das minorias excluídas e os críticos da despersonalização do modelo racional-burocrático, formando um movimento político-cultural. Junto a isso, no Terceiro Mundo cresciam as insatisfações em relação ao desenvolvimento prometido pela modernização, mas que, na prática, destruía as culturas locais, promovendo poucos ganhos de padrão de vida e nos serviços públicos. Mas Harvey aponta que a mudança do regime de acumulação só veio após a recessão de 1973, rumo a um regime de acumulação flexível que se opôs à rigidez do fordismo, apoiando-se na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo.

Daí surgem o que GOHN (2000) identifica como Novos Movimentos Sociais, onde a ação coletiva é produzida pelos atores devido à sua capacidade de auto-definição de si mesmos e de sua relação com o meio ambiente, crescendo em torno da defesa dessa identidade coletiva a qual determina os membros, as fronteiras e as ações do grupo, buscando evitar sua absorção por uma sociedade de massas, como aponta ARENDT (2007), tal como as unidades familiares haviam antes sido absorvidas por grupos sociais.

Nesse sentido, entender o processo de formação dessa identidade e as paixões que motivam os atores sociais é importante para explicar a dinâmica desses movimentos. A autora afirma que os novos movimentos sociais passaram a se organizar de forma mais descentralizada, atuando mais como redes para troca de informações e para cooperar em eventos e em campanhas, recusando a cooperação entre agências estatais e sindicatos, estando mais preocupados com direitos sociais a serem assegurados.

LASCOUMES e LE GALLÉS (2012a) definem política pública como ação coletiva que participa da criação de uma ordem social e política, direcionando a sociedade, regulando suas tensões, integrando os grupos e solucionando os conflitos. Os autores dizem que a noção de ação pública tem sido utilizada em substituição do termo política pública, por ser mais abrangente, uma vez que as políticas não são mais conduzidas de forma centralizada pela administração estatal, atuando em setores bem definidos.

No entanto, LECHAPTOIS (2014) evidencia que o poder de tomar decisões sobre as políticas públicas está nas mãos de um grupo de especialistas que sustenta seu suposto saber sobre o funcionamento da sociedade em critérios criados por eles e para eles. Isso é problemático, pois na maioria das vezes os grupos menos visíveis e facilmente influenciáveis não conseguem levar aos tomadores de decisão o conhecimento sobre suas realidades, seus desejos e necessidades, fazendo com que a racionalidade dos especialistas seja limitada. Para a autora, a universidade e o Estado são espaços-chave de hegemonia sobre a racionalidade moderna e os especialistas são formados por um e atuam no outro.

Para a autora, a política e o espaço público não deveriam ser submetidos a um tipo de racionalidade que, ao excluir outras formas de saber e de estar no mundo, desconhece a sua rica diversidade. Por isso, defende a descolonização das políticas públicas a fim de recuperar os saberes subalternos e dar-lhes visibilidade para que possam dialogar com os saberes hegemônicos, questionando as bases da política pública. Assim, as disciplinas também podem buscar uma pluriversalidade epistemológica que considere e dialogue com formas de produção de conhecimento que não surgem no meio acadêmico ou científico.

LASCOUMES E LE GALÉS (2012b) mostram que os instrumentos não são neutros na produção da ação pública, não sendo apenas uma técnica. Os autores definem instrumento como um dispositivo técnico que carrega uma concepção concreta de um tipo de relação entre a política e a sociedade, sustentado por uma visão de regulação, sendo um tipo de instituição social que tem uma história e cujas propriedades estão associadas às suas finalidades. A técnica seria então o que operacionaliza o instrumento por meio de uma ferramenta.

Dessa forma, os autores vêem os efeitos gerados pelos instrumentos, ou seja, a instrumentação, de duas formas complementares: em sua autonomia relativa e nas relações de poder por eles organizada, com seus efeitos políticos. Os autores utilizam a definição de instituição de Douglass North, segundo a qual uma instituição é um conjunto coordenado de regras e procedimentos, regendo as interações e comportamentos de atores e organizações. Assim, os instrumentos determinam os recursos a serem utilizados e quem pode utilizá-los, estabilizando formas de ação coletiva e tornando o comportamento dos atores mais visível e previsível.

MALDONADO-TORRES (2016) aponta para o caráter secundário dos estudos interdisciplinares na academia devido à falta de um método específico, característica da racionalidade científica. O autor argumenta que seria melhor chamar os espaços interdisciplinares que tenham um caráter decolonizador de transdisciplinares, pois tratam de um desafio epistemológico que necessita superar os limites disciplinares. O autor, ao tratar do termo 'étnico', mostra que ele serve para designar os outros, enquanto "os sujeitos normativos de sociedades tipicamente modernas não se veem como étnicos, senão somente como sujeitos ou sujeitos nacionais", sendo que o conceito de raça é utilizado da mesma forma. Dessa forma, os estudos étnicos acabam por tratar apenas das minorias étnicas, consolidando espaços transdisciplinares decoloniais.

NDLOVU-GATSHENI (2013) diz que a decolonialidade vem da percepção da assimetria da nossa ordem mundial, a qual é sustentada não apenas por matrizes coloniais de poder, mas também por pedagogias e epistemologias de equilíbrio que produzem alienação, fazendo com que o conhecimento endógeno e indígena seja marginalizado, tido como primitivo. Assim, os métodos e metodologias de pesquisa nunca são aceitos como neutros no pensamento decolonial, sendo vistos como tecnologias de subjetivação ou como ferramentas de vigilância as quais evitam o surgimento de outropensamento, outra- lógica e outra-visão de mundo. Dessa forma, as metodologias de pesquisa se tornam ferramentas de *gate-keeping*, filtrando a informação de forma a continuar reproduzindo a colonialidade.

MIGNOLO (2003) conceitua diferença colonial como o espaço onde a colonialidade do poder emerge, sendo o ponto de encontro entre histórias locais (as que inventam e implemetam os projetos globais e as que os recebem), onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. É, assim, um local físico e imaginário onde o 'ocidentalismo' surge como imaginário dominante para o mundo colonial/moderno. Como a diferença colonial continua a se reproduzir em escala mundial, devido a um colonialismo global, a organização geoeconômica do mundo está sublinhada pela colonialidade do poder.

O autor introduz o conceito de geopolítica do conhecimento, que visa evitar a crítica eurocêntrica do eurocentrismo e busca legitimar as epistemologias liminares, ou fronteiriças, que surgem da experiência colonial. O pensamento fronteiriço decorre da diferença colonial e procura compensá-la, a ela reagindo e dialogando o 'saber *sobre*' com o 'saber *a partir de*'. Esse pensamento se constitui numa perspectiva subalterna, mas o autor diz que a globalização está criando condições para a "teorização bárbara", que possibilita teorizar a partir da margem, tendo formação em "teorização civilizada" e a experiência de quem habita e vivencia a situação de comunidades subalternizadas.

Mignolo defende que a palavra 'interdependência' resume o afastamento da *totalidade* e se aproxima das *redes*, como forma de rearticular a diferença colonial, significando que os povos e comunidades podem ser diferentes, por direito, porque 'nós' todos somos iguais, apesar da diferença em relação à colonialidade do poder.

Tratando da geopolítica do conhecimento, Ballestrin (2013) identifica que a colonialidade do saber está diretamente associada à noção de diferença colonial e ao local de enunciação dessa diferença, sendo o eurocentrismo fundamental para que a colonialidade do saber se reproduza. Para a autora, o pensamento decolonial é elaborado após o pensamento fronteiriço e a originalidade dos estudos decoloniais está relacionada não ao elenco dos problemas, mas a uma nova visão sobre os velhos problemas da América Latina.

Dessa forma, o processo de decolonização pode ser visto como resposta e contraponto à divisão de trabalho nas ciências sociais, onde o Norte Global teoriza sobre as experiências do Sul Global. Assim, se pode questionar o *mainstream* das ciências sociais que contém o eurocentrismo teórico, o universalismo etnocêntrico, o nacionalismo metodológico, o neoliberalismo científico e o positivismo epistemológico, contribuindo para a decolonização e refundação epistemológica, dando um passo no sentido da decolonização do poder.

Fazendo uma análise do grupo Modernidade/Colonialidade, constituído no final dos anos 90, BALLESTRIN (2012) identifica que esse grupo compartilha uma identidade e um vocabulário próprio, tendo surgido de um rompimento com os Estudos Subalternos Latino-americanos, por estes não realizarem suficiente ruptura com os autores eurocêntricos. Esse grupo foi constituído ao longo de seminários, publicações e diálogos, tendo como principais conceitos: a colonialidade do poder, que foi estendida para o saber e o ser; Modernidade/Colonialidade como dois lados da mesma moeda; geopolítica do conhecimento; e giro decolonial, como movimento de resistência à lógica da Modernidade/Colonialidade. A autora conclui que a decolonização envolve uma dimensão epistemológica e uma dimensão política, mas critica o fato de que as análises do grupo privilegiam a América hispânica e não dão muita atenção aos processos de colonialidade e subimperialismo que ocorrem dentro da América Latina.

GROSFUGUEL (2016) diz que o privilégio epistêmico ocidental se construiu às custas do genocídio/epistemicídio em relação aos sujeitos coloniais, dando àquele a legitimidade para definir a verdade, a realidade e o que é melhor para os outros. Isso gerou estruturas e instituições que desqualificam conhecimentos e vozes que criticam os projetos hegemônicos que regem o sistema-mundo.

O autor entende que a autoridade do conhecimento Norte-cêntrica não é democrática, uma vez que está baseada em homens ocidentais de apenas cinco países (nomeadamente, Alemanha, Estados Unidos, França, Inglaterra e Itália). Esse privilégio também traz consigo a inferioridade epistêmica, onde o conhecimento produzido por "outros" (sejam epistemologias, cosmologias, visões de mundo, geopolíticas, corpos políticos, etc.) é considerado inferior.

O autor, ao tratar da transmodernidade em oposição ao universalismo epistêmico, mostra que ela pede uma pluralidade de soluções, assim, com muitos decidindo por muitos, as diversas tradições culturais e epistemológicas obtêm soluções diferentes para os mesmos problemas.

LATOUR (2012) diz que a sociologia do social esteve sempre ligada à superioridade do Ocidente e que este, para sobreviver, deve estabelecer conexões com os outros. Para o autor, a modernização chegou ao fim; assim, a natureza e a sociedade já não servem mais para pensar o mundo comum, devendo o leque de vínculos e associações se ampliar para entendermos os tipos de entidades que podem, no futuro, formar os coletivos.

SEBASTIANI (2015) identifica duas lógicas distintas nas políticas migratórias e nas de integração: estas são afetadas pela colonialidade do saber e aquelas, pela colonialidade do poder. O autor diz que onde relações de poder desiguais estão envolvidas, surge violência epistêmica. Dessa forma, a integração é tida como uma fronteira social e geopolítica que dá acesso à zona do Ser. O autor conclui que diferenciar imigração de integração é uma tecnologia de poder/saber com uma forte dimensão de colonialidade que dificulta o entendimento do funcionamento dessas categorias que, na experiência social, estão conectadas.

LAMONTAGNE (2012) identifica um conflito na dupla face do Estado, por ser ao mesmo tempo agente de desenvolvimento e protetor da natureza e dos vulneráveis. Dessa forma, a autora diz que o domínio da linguagem se torna instrumento do poder hegemônico, sendo os procedimentos burocráticos o meio de legitimação e isolamento desse poder. Assim, os discursos contra-hegemônicos não encontram acolhimento e repercussão nesse processo. O Estado passa então a não ter um papel de mediador entre interesses conflitantes, mas a estar na origem do conflito.

2. A Política Nacional voltada a povos e comunidades tradicionais

A PNPCT tem por objetivo o reconhecimento formal da existência e das especificidades das comunidades tradicionais, garantindo direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais, buscando o respeito e a valorização de suas identidades e instituições.

O Decreto 6064/2007 define em seu art. 3º, III, desenvolvimento sustentável como “o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras”. Dessa forma, o foco estaria na sustentabilidade das ações dos povos e comunidades tradicionais.

Mas a PNPCT também tem por princípio não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade. No entanto, o principal eixo que rege as discussões das comunidades tradicionais é a garantia do território e sua consideração nas ações públicas, ainda que não tenham tido seus direitos territoriais plenamente reconhecidos.

A Comissão Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT, também criada pelo Decreto 6040/2007, foi responsável pela coordenação da implementação da PNPCT e criou o portal Ypadê (<http://portalypade.mma.gov.br>) para dar visibilidade às suas ações. Esta era composta por 15 integrantes do Poder Público e 15 integrantes de organizações da sociedade civil que representam comunidades tradicionais: extrativistas, caçaras, comunidades de fundo e fecho de pasto, povos de terreiro, quilombolas, faxinalenses, geraizeiros, pantaneiros, pescadores

artesanais, pomeranos, povos ciganos, povos indígenas, quebradeiras de coco de babaçu, retireiros, seringueiros. Mas o portal também apresenta como comunidades tradicionais: andirobeiras, apanhadores de sempre-vivas, caatingueiros, castanheiras, catadores de mangaba, cipozeiros, extrativistas, ilheus, morroquianos, piaçaveiros, ribeirinhos, vazanteiros e veredeiros. O portal não traz em seu rol de comunidades os sertanejos, açorianos, praieiros, jangadeiros, marisqueiros, varjeiros e campeiros, apresentados pela página da SEPPIR⁴, a qual é responsável pela execução da PNPCT voltada a povos e comunidades tradicionais de matriz africana, quilombolas e ciganos.

Já o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, criado pelo Decreto 8750/2016, substituiu a CNPCT e traz a determinação de que em sua composição sejam asseguradas vagas para 29 representantes da sociedade civil, acrescentando à lista da Comissão Nacional: extrativistas costeiros e marinhos, benzedeiros, raizeiros, caboclos, e juventude de povos e comunidades tradicionais.

O Conselho acrescenta 4 comunidades, mas não contempla 3 daquelas apresentadas pelo portal Ypadê: seringueiros, castanheiras e piaçaveiros, mantendo de fora aquelas que esse portal não contempla. A lista do MMA apresenta as mesmas comunidades da SEPPIR, acrescentando 7, que constam do portal Ypadê. A lista do MDS apresenta apenas 15 comunidades que faziam parte da Comissão. Já o MDA está mais ligado à Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater), que tem implementação voltada especificamente para comunidades indígenas e comunidades quilombolas. Porém, muitas das comunidades tradicionais são alvo de políticas públicas voltadas às populações rurais.

De acordo com a SEPPIR⁵, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), as Comunidades Tradicionais constituem aproximadamente 5 milhões de brasileiros e ocupam ¼ do território nacional.

Em 2012, foi criado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Social - MDS o Comitê Técnico de Povos e Comunidades Tradicionais (CTPCT) na Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN). Assim, reforça-se o caráter interinstitucional da PNPCT, envolvendo principalmente o MDS, o Ministério do Meio Ambiente - MMA, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, a SEPPIR, a Funai e a Fundação Cultural Palmares - FCP.

No entanto, como visto, esses diversos órgãos não têm uma visão única de quais são as comunidades tradicionais que eles devem considerar ao elaborar seus programas, que podem ter interação com outros programas e também gerar impactos em comunidades tradicionais distintas daquelas que são de sua atribuição ou que estão dentro do seu campo de observação, de sua lista. Assim, a generalidade do conceito de comunidade tradicional acaba reduzindo a amplitude do entendimento sobre quais comunidades deverão ser protegidas e quais programas devem ser monitorados e avaliados em consideração a elas.

Dessa forma, fica difícil implementar os objetivos específicos da PNPCT, especialmente o voltado a “garantir os direitos dos povos e das comunidades tradicionais afetados

4 Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Ver <<http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>> Acesso em 28/9/2017.

5 Idem.

direta ou indiretamente por projetos, obras e empreendimentos” (Decreto nº 6040/2007 art. 3º, IV). Essa falta de clareza acaba fazendo com que as comunidades protegidas acabam sendo vistas como um entrave ao desenvolvimento econômico pelos empreendedores⁶.

No tocante a esse ponto, o processo de Licenciamento Ambiental conduzido pelo IBAMA, regulamentado pela Portaria Interministerial nº 60/2015, procurou dar celeridade ao processo de obtenção das licenças ao apresentar restrição de distâncias para a identificação de impactos em comunidades tradicionais e prazos exíguos para a manifestação dos órgãos que lidam com essas comunidades (Funai, FCP e IPHAN), sob pena de o licenciamento seguir sem ela. No entanto, esses órgãos dependem de estudos e consultas com as comunidades para se manifestar. Ademais, as comunidades tradicionais que não são indígenas e quilombolas não participam do processo de elaboração dos programas de mitigação e compensação de impactos, sendo estes avaliados pelo IBAMA, sem consulta às comunidades.⁷

Considerações finais

Conforme aponta FOUCAULT (1995), as instituições devem ser analisadas a partir das relações de poder, e não o contrário. Assim, nota-se que em diversos setores do Estado há uma disputa de visão sobre gargalos e entraves ao desenvolvimento, e sobre a própria noção de desenvolvimento, havendo demanda de que alguns setores sejam menos ouvidos, para que outros possam agir com mais rapidez. Desse modo, o Estado passa a se situar na origem dos conflitos ao não tratar as manifestações de grupos minoritários da mesma forma, reproduzindo a colonialidade do poder e do saber.

Dessa forma, setores historicamente subalternos na estrutura social sofrem por suas instituições perderem poder nos processos políticos, devido à prevalência de uma visão de desenvolvimento eurocêntrica, centrada nos fatores econômicos, tendo implicações sobre o conhecimento e a técnica que dificultam a atuação em respeito aos desafios sociais, econômicos, culturais e ambientais em contextos históricos de colonização e desapropriação de recursos.

Assim, as políticas públicas que impactam comunidades tradicionais acabam por submetê-las à lógica eurocêntrica em favor do pensamento hegemônico, pois seus instrumentos reforçam a colonialidade do saber, a própria linguagem utilizada e os tempos do processo burocrático, o que geram necessidade de adaptação e descolamento das tradições.

Os conceitos de integração e marginalização trazidos por Wallerstein ajudam a compreender a própria Convenção 169 OIT a qual diz que os povos indígenas e tribais têm o direito de “manter seus costumes e instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais previstos no sistema jurídico nacional e com direitos humanos internacionalmente reconhecidos.” A questão da identidade acaba sendo parcialmente absorvida pela cidadania e pela perda de interesse de membros dessas comunidades em manter seu modo de vida tradicional.

6 Ver <<http://www.conjur.com.br/2015-ago-23/concessoes-ainda-esbarram-entraves-licenciamento-ambiental>> acesso em 29/09/2017.

7 Ver <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/mpf-exige-respeito-aos-direitos-de-comunidades-indigenas-e-tradicionais-no-licenciamento-ambiental>>. Acesso em 29/09/2017.

Verificou-se que a perspectiva decolonial contribui para a compreensão dos processos segundo os quais as comunidades tradicionais foram incluídas, mas não integradas. O conceito de interdependência de Mignolo ajuda a ver alguma perspectiva no sentido de pensar uma forma resolver o problema da segregação, apontado por Wallerstein, para o qual a discussão entre integração e marginalização não tem solução.

O conceito de comunidade tradicional abarca mais de 15 tipos diferentes de sociedade, muitas das quais acabam por ser invisibilizadas nos processos burocráticos, tendo suas especificidades pouco consideradas pelos formuladores de políticas públicas que estão mais distantes do local dessas comunidades. Ainda assim, os principais instrumentos legais de reconhecimento e proteção a essas comunidades são o Decreto 6040/2007 e a Convenção 169 da OIT, que não têm seus instrumentos completamente implementados e acabam reproduzindo a lógica de centro e periferia entre essas comunidades.

Os casos que têm um sucesso ligeiramente maior nesse sentido são o indígena, que atualmente conta com políticas nacionais específicas que têm em seus objetivos a consideração das especificidades desse grupo, como a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas - PNASPI, instituída pela Portaria nº 254/2002 do Ministério da Saúde, e o quilombola, com as ações que foram reunidas no Programa Brasil Quilombola⁸ e no Decreto nº 6261/2007, sobre a Agenda Social Quilombola.

O maior problema, nestes casos estaria na implementação da técnica, pois a tradução das prerrogativas legais em ação pública demanda uma maior interação epistêmica rumo à transmodernidade, no falar de Grosfoguel, ou ao um giro decolonial, para o grupo Modernidade/Colonialidade.

Assim, com uma melhor implementação dos instrumentos, técnicas e ferramentas já previstos pela legislação, se poderia caminhar para uma combinação entre Estado, mercado e sociedade que gerasse uma definição sobre 'o tipo de desenvolvimento que se quer para o país' que seja inclusiva, na perspectiva de Nayyar, sem explorar e oprimir os subalternos, reduzindo a violência física e epistêmica e aumentando as possibilidades de uso de um mesmo território por diferentes grupos e comunidades.

8 Ver página na Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>> Acesso em 06/08/2017.

Referências Bibliográficas

- ARENDET, H. A condição Humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARRIGHI, Giovanni. O Longo Século XX: Dinheiro, Poder e as Origens de Nosso Tempo. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- BALLESTRIN, Luciana. O Giro Decolonial e a América Latina. IN. O lugar da América Latina nas Ciências Sociais. Rumo a uma nova divisão global? (MESA REDONDA). 36o Encontro Anual da Anpocs, 2012.
- _____. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política; Brasília11 (2013): n/a.
- BRASIL. Decreto nº 5051 de 19 de abril de 2004. BRASIL. Decreto nº 6040 de 07 de fevereiro de 2007. BRASIL. Decreto nº 6261 de 20 de novembro de 2007.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- BRASIL. Portaria Interministerial nº 60 de 24 de março de 2015. BRAUDEL, Fernand. La dynamique du capitalisme. Paris: Arthaud, 1985.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault – Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FURTADO, Celso. O mito do desenvolvimento econômico. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 89 p.
- GOHN, Maria da Glória. Teorias dos Movimentos Sociais. São Paulo: Loyola, 2000.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Soc. estado. 2016, vol.31, n.1, pp.25-49.
- HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.
- HALL, P.A.; TAYLOR, R.C.R. As três versões do neo-institucionalismo. Lua Nova, v.58, p. 193-224, 2003.
- LAMONTAGNE, Annie. Impactos discursivos: conflitos socioambientais e o licenciamento da UHE Estreito. Curitiba: CRV, 2012.
- LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. Sociologia da ação pública. Maceió: Edufal, 2012a.
- LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. Revista Pós Ciências Sociais, v. 9, n. 18, p. 19 - 43, 2012b.
- LATOUCHE, Serge. Farewell to growth. Cambridge: Polity Press, 2009. LATOUR, B. Reagregando o social. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.
- LECHAPTOIS, F. Trabajo Social, descolonización de las políticas públicas y saberes no hegemónicos. IN. R. Katál., Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 87-94, jan./jun. 2014. MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Soc. estado. 2016, v.31, n.1, p.75-97.

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

NAYYAR, Deepak. A corrida pelo crescimento – Países em desenvolvimento na economia mundial. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

NDLOVU-GATSHENI. S. Why decoloniality in the 21th century? *In The thinker*, South Africa, 2013.

PIKETTY, Thomas. O capital no século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. POLANYI, Karl. A grande transformação: as origens da nossa época. Campus: Rio de Janeiro, 2000.

SANDES, Cyntia. LUCIO, Magda. A polissemia do conceito de desenvolvimento no seio da formulação estratégica nacional sobre ciência, tecnologia e inovação. *Guaju, Matinhos*, v.2, n.2, p.26-58, jul./dez. 2016.

SEBASTIANI. L. La colonialidad del poder y del saber en las políticas públicas de la Unión Europea: Reflexiones a partir de una investigación sobre “inmigración” e “integración”. *In. Revista de Antropología Experimental* no 15, Universidad de Jaén (España), 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, v. 8, n. 16, p. 20 - 45, 2006.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In Iná Elias Castro et ali (orgs.). Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995 (p. 77-99).

STEINBERGER, Marília. Território, Estado e políticas públicas espaciais. Brasília: Ler, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. The end of the world as we know it: social science for the twenty-first century. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

_____. Cultures in Conflict? Who are We? Who are the Others? *Journal of the Interdisciplinary Crossroads*. Vol. 1, No. 3, Dez, 2004. P. 505-521.

A IMPLANTAÇÃO DO PORTO DO AÇU, DESAPROPRIAÇÃO DE TERRAS E APROPRIAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS

Leila Alves Vargas

Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF

leilaavargas@gmail.com

Kamila Teixeira Crisóstomo

Universidade Estadual do Norte Fluminense

kamila18bj@gmail.com

Resumo:

Este artigo busca fazer uma reflexão sobre a gestão e utilização dos recursos de uso comum, pautadas nos modelos da tragédia dos comuns e no dilema dos prisioneiros. Será analisado o caso na implantação no Complexo Portuário do Açú, no distrito de Açú, em São João da Barra, estado do Rio de Janeiro. Desta forma, este artigo tem como objetivo além de tecer uma discussão sobre a implantação deste Complexo Portuário, analisar ainda as suas consequências como a apropriação de recursos naturais e a desapropriação de terras.

Palavras-chave: Recursos de uso comum, Porto do Açú, recursos naturais.

Introdução

Os recursos de uso comum podem ser considerados como aqueles que, natural ou não, apresentam-se disponíveis para vários indivíduos. Eles podem ser aproveitados para diferentes fins, estando desta forma, passíveis a destruição e degradação, quanto utilizados de maneira excessiva. No Brasil, segundo a legislação vigente, são considerados bens públicos de uso comum do povo, os rios, os mares, as estradas, ruas e praças (DOU, 2002). O uso dos bens públicos, por sua vez, pode ser exercido em igualdade de condições por todas as pessoas, ou privativo, praticado com exclusividade, mediante a título conferido pelo Estado.

Desta maneira, segundo esta legislação, o estado do Rio de Janeiro, na pessoa da então governadora Rosinha garotinho, deliberou para o empresário Eike Batista, no ano de 2006, o título para a implantação do Complexo Portuário do Açú, considerado o maior complexo portuário da América Latina. Porém, a forma de utilização dos recursos de uso comum, como a água na região do Açú, foi fortemente alterada. Atrelado a isso, a expropriação e desapropriação de Terras de famílias inteiras, que em sua maioria, retiram destes recursos naturais o seu sustento e sua sobrevivência.

Diante deste contexto, apresentamos ao longo deste artigo, uma discussão a respeito do uso e gestão de recursos de uso comum, bem como as consequências de uma má gestão, através de dois modelos propostos, sendo eles “A tragédia dos comuns” e o jogo do “Dilema dos prisioneiros”. Nos ateremos a um aporte teórico embasado em autores como OLSON, OSTRON e HARDIN, dentre outros, para a fundamentação teórica de nossas discussões.

Desta forma, este artigo tem como objetivo tecer uma discussão a respeito da utilização e da gestão de recursos de uso comum, bem como suas possíveis consequências. Além disso, discorreremos sobre o caso do Açú, e da implementação do Complexo Portuário, através da apropriação e desapropriação de terras, bem como a mudança na utilização dos recursos hídricos desta região.

Os recursos de uso comum

Os recursos de uso comum podem ser utilizados por muitos indivíduos com diferentes interesses. O uso destes recursos deve ser de igualdade para todas as pessoas. Segundo Totti e Azeredo, 2013, p.43:

O direito brasileiro, por meio do Código Civil vigente, declara serem bens públicos de uso comum do povo os rios, os mares, as estradas, ruas e praças (DOU, 2002). O uso dos bens públicos, por sua vez, pode ser comum, exercido em igualdade de condições por todas as pessoas, ou privativo, praticado com exclusividade, mediante título conferido pelo Estado (por tempo determinado).

Os interesses para a utilização dos recursos de uso comum, podem ser os mais variados possíveis. Porém, eles podem gerar embates em diferentes contextos, como os políticos, ideológicos, sociais, institucionais e socioambientais. A ameaça de destruição desses recursos como a água e a terra, bem como a violação aos direitos de uso e a desapropriação, são temas que permeiam este artigo. A gestão dos recursos de uso comum, pode ser apontada como uma das formas de gerenciá-los, para que os conflitos diminuam. Todavia, a má gestão dos mesmos, pode ter consequências graves, conforme corrobora Ostrom (2002), quando afirma que a má gestão dos recursos naturais de uso comum, podem acarretar em sua destruição.

Dentro deste contexto, no sistema de recursos de uso comum qualquer intervenção sofrida, melhoria ou degradação pode, a princípio, atingir a todos os seus usuários de forma simultânea. Pensando em termos de ganhos, todos se beneficiam com a melhoria da qualidade do sistema (isto é, um “jogo de soma positiva”) ou, em caso de degradação, todos perderiam (isto é, “jogo de soma negativa”), ainda que de maneira diferenciada; havendo ou não contribuído, respectivamente, para este ganho ou perda (Totti e Azevedo, 2013).

Desta maneira, para que os recursos naturais de uso comum sejam utilizados por todos, sem prejuízos ao meio ambiente, é preciso que os interesses de uns, não se sobressaiam aos interesses de outros. Considerando essas imbricações e as complexas relações estabelecidas, tanto na gestão, quanto na utilização destes recursos, faremos uma discussão, a seguir, de alguns modelos mais utilizados na literatura.

Recursos naturais de uso comum

Os recursos naturais de uso comum, podem ser utilizados para diferentes fins, estando passíveis à destruição e degradação, quando essa utilização é feita de forma excessiva ou incorreta. Para que esses recursos estejam disponíveis de forma igualitária para todos, os seus usuários devem pensar de forma coletiva e não individual. Dentro desse contexto, o dilema dos comuns, ocorre quando os benefícios particulares de uns se sobressaem aos do grupo, prejudicando desta forma, a coletividade.

São dois os modelos de gestão de recursos naturais de uso comum que serão discutidos neste trabalho: o primeiro deles é a “Tragédia dos Comuns”. Esse modelo tornou-se conhecido, a partir da publicação do artigo de Hardin, em 1968. Nesta publicação, o autor parte do princípio de se encontrar uma solução sobre a destruição dos recursos naturais do planeta, diante do grande crescimento populacional. Aliado a isso, ele propôs que não seriam modificados os valores, as ideias e a moralidade (HARDIN, 1968).

Através da metáfora do pastor em um “campo para todos”, onde muitos têm acesso a um recurso comum, ele discorre sobre sua teoria. Nesta metáfora, cada pastor acrescentaria mais um animal, levando depois de algum tempo, a sobre-exploração desse recurso. Desta maneira, agindo de forma a aumentar os benefícios individuais e diminuir os custos, já que todos dividiriam as despesas, cada pastor consideraria mais vantajoso aumentar os animais. Isso levaria, com o tempo, a perda total do recurso para a comunidade inteira.

Diante de tal situação de caminho para a tragédia, qual poderia ser a alternativa para mudar o rumo do destino desses recursos de uso comum? Hardin, dessa forma, propõe que estes deveriam ser privatizados ou que se transformassem em propriedades estatais, ou seja, que ficassem sob a responsabilidade do estado que, por sua vez, definiria as regras de seu acesso e uso.

A teoria de Hardin, tem sido fortemente criticada, principalmente pelo motivo de confundir propriedades de livre acesso com propriedades de uso comum, em que acesso e uso de recursos naturais são normalmente regulados através de regras e normas sociais. Isso faz com que, os indivíduos tenham regras a seguir, que podem ser mudadas pelo coletivo. Isso poderia acontecer, se os usuários percebem, por exemplo, que algum recurso natural está sendo sobre-explorado.

O segundo modelo é o “dilema dos prisioneiros”. Este “jogo”, parte do princípio de não haver a cooperação entre os indivíduos diante de um dilema, como no caso da utilização de recursos de uso comum. Neste modelo, a comunicação é restrita entre os jogadores, impedindo a cooperação, por falta de confiança entre os atores envolvidos. Sobre este modelo, que remete à falta de confiança, segundo Coase 1960 e Olson 1999, *apud* Totti e Azevedo, 2013:

Nesse contexto (desconfiança) a tendência é que os participantes abram mão da “escolha ótima” – por essa exigir coordenação e confiança entre os envolvidos – optando conscientemente por uma “escolha subótima”, mas que dependa apenas de sua própria ação. Essa é uma das representações mais conhecidas na literatura (contada com pequenas diferenças por diferentes autores) para explicitar os efeitos negativos decorrentes da não negociação entre atores envolvidos em uma ação coletiva. Ressalte-se que há fortes críticas ao modelo na medida em que utiliza o caso de um grupo pequeno, ou seja, “dois prisioneiros” para demonstrar problemas decorrentes das dificuldades da não negociação. Os problemas de negociação na verdade são comuns aos grandes grupos devido aos altos custos de negociação, sendo que os pequenos grupos se destacam especificamente pela maior possibilidade de sucesso de negociação coletiva (COASE, 1960; OLSON, 1999; 2000).

Esses modelos aqui percorridos, tem em comum, o fato de apresentarem a ideia de que, aqueles indivíduos que usam os recursos naturais de uso comum, estão preocupados com a individualidade, e não com o coletivo. Estão sempre em busca de benefícios próprios, individuais e que estão, na grande maioria dos casos, ligados ao capitalismo.

Para Ostrom (1990; 2002) se usados como pré-requisitos de políticas e suas implicações, esses modelos nos fazem acreditar que os indivíduos estão ‘presos’ nesta situação, sendo incapazes de se mobilizar para mudar tal realidade, que muitas vezes é de mau uso dos recursos naturais, de sua destruição. A autora faz sua crítica a tais modelos afirmando que o estudo da teoria é diferente da complexa realidade.

Para Hardin existem duas possíveis soluções para a gestão dos recursos naturais de uso comum: a intervenção do estado ou a privatização. Para Ostrom (1990) estas soluções apresentam alguns pontos negativos: primeiro, para se ter uma boa gestão dos recursos naturais é preciso que o poder público tenha acesso às informações relacionadas a tais recursos. E, segundo, porque para a autora, deve ser de conhecimento público, todas as ações individuais e particulares sobre os recursos naturais de uso comum. Dessa forma, ao se criar um sistema de direitos de propriedades privadas, corre-se o risco de se ter o uso exclusivo de um sistema para uma única pessoa ou empresa. A autora afirma que não há só essas duas saídas, mas inúmeras outras.

Desta maneira, em contraposição à apregoada mudança institucional exógena imposta aos indivíduos afetados, Ostrom (1990), defende a melhoria das habilidades dos indivíduos, pois assim, eles poderão ter autonomia para gerir os recursos comuns, obtendo resultados satisfatórios. Isso porque para a autora, na prática, nem o Estado, nem o mercado, permitem que os indivíduos sustentem os sistemas de recursos naturais em longo prazo, pois a realidade não é tão simples quanto aparece nos modelos. Desta maneira, a melhor forma de utilização dos recursos naturais de uso comum, deve ser pensada de acordo com a realidade local. Porém, o que acontece, em muitos casos, é que os diferentes interesses, passam a gerar conflitos e grandes embates, principalmente relacionados a grandes projetos de desenvolvimento.

Diante do exposto, os interesses da coletividade, ou seja, da comunidade local que faz uso de tais recursos, passam a ser regidos por interesses maiores, que visam o desenvolvimento, principalmente capitalista, tendo como consequências, a desigualdade econômica e os conflitos socioambientais, assim como a disputa sobre o direito de usos, de posse, de propriedade e de gestão, bem como as implicações sobre a qualidade e os modos de vida de seus habitantes. Sobre esta vertente, faremos uma reflexão, a seguir, sobre o processo de implementação do Complexo Portuário do Açú e suas consequências, ao longo dos anos, para a comunidade local, tanto pela utilização dos recursos pela comunidade local, quanto pela apropriação e desapropriação de terras.

A questão da implantação do Complexo Portuário do Açú (Porto do Açú).

Quando o empresário Eike Batista e a então governadora do Rio de Janeiro, Rosinha Garotinho, lançaram o projeto do Porto do Açú, no final de 2006, muitos se sentiram esperançosos com relação ao provável incremento de oportunidades de trabalho. Entretanto, a implantação do Complexo Industrial Portuário do Açú (CLIPA), localizado em São João da Barra, Norte Fluminense, segue uma trajetória semelhante à narrativa de Lauriola (2009), quando diz:

“Como brilhantemente descrito por Marx no Capital, os commons, terras não cercadas, cujo uso era compatível com o exercício de direitos costumeiros por populações locais, permitindo sua sobrevivência, foram expropriados pela introdução, física e jurídica, de cercas de criação da propriedade privada. Por meio deste mecanismo, na Inglaterra do século XVII, iniciou o processo de acumulação primitiva do capital, fundada na criação de riqueza privada à

custa da expropriação de direitos das populações locais, permitindo a substituição de um sistema de produção local e diversificado, feito de produções locais e exportação de lã tecida artesanalmente nas residências, pela monocultura capitalista da lã (grandes pastos para criação de ovelhas), visando o abastecimento das indústrias têxteis urbanas não apenas com a matéria-prima, mas também de massas de camponeses expulsos das terras comunais cercadas, o exército industrial de reserva do qual o capital precisava para se expandir”, (Lauriola, 2009, p.5).

O diferencial, entre as duas situações é que a última não apresenta a oferta novos postos de trabalho. O Açú é formado por propriedades e lotes rurais que foram divididos em 350 pequenas casas e 1.408 loteamentos, com mais de dois mil moradores, segundo dados da Associação dos Geógrafos do Brasil (2011). Muitos moradores dessas áreas não possuem escrituras, mas residem no local há mais de 10 anos.

Segundo Rodrigo Santos, vice-presidente da Associação de Pequenos Produtores e Agricultores do local (ASPRIM), as fraudes contra a comunidade do Açú começaram com os decretos de 2008, quando foi aprovado pela Câmara dos Vereadores de São João da Barra, a formação do condomínio industrial (CODIN), que consiste na desapropriação das terras na região, destinada ao CLIPA, e posterior doação para a LLX (na época do empresário Eike Batista), empresa de logística do grupo EBX, responsável pela implantação do Porto do Açú (JB, 2017).

Como resultado de tal processo, o Porto do Açú, junto com seu Distrito Industrial, adquiriu uma área total de 90 km², um espaço físico que representa mais de 25% do município de São João da Barra (MARTINS, D., 2011; DITTY, 2017). Nas várias fases do seu planejamento e construção, o empreendimento foi caracterizado como o maior da América Latina em área e avaliado em 3,7 bilhões de dólares (BLOUNT, 2016).

De modo geral, durante a maior fase de construção do Porto, os políticos locais e a empresa LLX prometiam a criação de 50 mil empregos diretos e indiretos e um cenário de estímulo à economia da região (MARTINS, D., 2012; DITTY, 2017), período em que as populações vizinhas ao empreendimento, geralmente se mostraram ao seu favor (KURY; REZENDE; PEDLOWSKI, 2010; DITTY, 2017).

Em junho de 2009, os requerimentos da CODIN foram acatados pela Justiça e as desapropriações tiveram início no Açú. Agricultores foram convidados a se retirarem de suas propriedades e outros expulsos das mesmas por ordem judicial, através dos Decretos 42.675 e 42.676 (ambos do dia 28 de outubro de 2010). Estes, regulamentariam a desapropriação de terras pertencentes a pequenos agricultores no município de São João da Barra, para a construção do Distrito Industrial de São João da Barra (DISJB). Daí em diante, moradores contam que sucessivos casos de truculência e abuso de poder estão acontecendo no local. Ameaças foram feitas aos moradores para que eles abandonassem suas casas, já que muitos não aceitaram as negociações propostas pelo Grupo EBX.

Nesse contexto, a população local teve que mudar toda a sua trajetória, e seu estilo de vida. Terras foram desapropriadas, pescadores tiveram que deixar suas áreas de pescas, pois ali, nas imediações se implantaria o porto. Desta maneira, no Açú, muitos pescadores que utilizavam desses recursos e que, depois do acordo do Estado do Rio de Janeiro com a empresa de Eike Batista, tiveram de abandonar suas atividades.

Em relação as terras, conforme as propriedades foram sendo desocupadas, a LLX foi delimitando os seus limites, para evitar o retorno dos antigos moradores. Segundo Rodrigo – vice-presidente da ASPRIN, das 350 propriedades do Açú, aproximadamente 250 delas foram “colocadas abaixo” pelo grupo EBX. Cerca de 77 famílias ainda permaneceram na área repassada pelo governo do Rio à LLX. “Essas pessoas que ainda estão lá, já avisaram que vão resistir, porque muitas delas não aceitaram as propostas da empresa e outras retornaram após serem retiradas e reassentadas em locais distantes.

Elas alegam que não receberam o pagamento da empresa pelas suas propriedades, e estão brigando na Justiça pelos seus direitos”, explicou o presidente da ASPRIM (JB, 2017). Há ainda, na região, relatos sobre passivos ambientais relacionados ao Porto, como a salinização do solo e dos corpos hídricos, desmatamento e escassez de água doce, além de erosão costeira. Ao mesmo tempo, as expectativas em relação à forte geração de empregos não se consolidaram, devido a mão de obra ser específica. Os trabalhadores, em sua maioria, vêm de outras regiões, indo de encontro às promessas feitas aos moradores locais, sobre o aumento de empregos e de mão-de-obra para o trabalho.

Fora todas as questões aqui neste ensaio citadas, outras, ainda hoje, estão longe de serem resolvidas. Um exemplo diz respeito a água a ser utilizada para o funcionamento do Complexo Industrial do Porto do Açú. Ainda permanecem obscuras as informações relativas às fontes de abastecimento e volumes de água para o Porto. O Comitê de Bacia Hidrográfica do Baixo Paraíba do Sul (CBH-BPSI), instância responsável pela gestão de águas no norte-noroeste fluminense, quando consultado, informou que o Complexo Industrial do Porto do Açú tem uma outorga provisória de retirada de 20 m³/s do rio Paraíba do Sul, fornecida pela Agência Nacional de Águas (ANA) e, que atualmente, retira água de um poço subterrâneo no aquífero Emboré, mas que não possui informação quanto à vazão de retirada. Foi ainda informado pelo CBH- BPSI que o CLIPA tem pretensão de retirar água do Canal Quitungute com bombeamento do rio Paraíba do Sul.

Quanto a suposta utilização de água deste aquífero, se confirmada que seria mesmo essa a fonte que abastece o Porto, pois os recursos hídricos provenientes de aquíferos, são considerados como de alta qualidade, sendo recomendada a sua utilização para o consumo humano. Outra questão é a ambiental. Ainda há de ser realizadas muitas pesquisas a respeito dos verdadeiros impactos trazidos por este empreendimento, sobre a região e suas adjacências. Seria, este recurso de uso comum, afetado drasticamente? E seus indivíduos, teriam sido violados seus direitos de uso deste recurso comum? Teria sido este, um caso em que os interesses individuais, passam sobre os interesses coletivos? As políticas de desenvolvimento econômico no Brasil, têm direcionado um maior crescimento de setores industriais e econômicos sobre os demais grupos sociais (como trabalhadores rurais e urbanos) que utilizam os recursos de uso comum, como seu sustento e sua sobrevivência?

Considerando a imbricação entre desapropriação de terras, apropriação de água e justiça socioambiental, neste trabalho, delimitamos discussões não somente dos fatos em si, mas também de violações aos direitos de uso das comunidades locais, destes recursos de uso comum, disponíveis para a sociedade. Além de traçar um paralelo,

desta situação prática do Porto do Açú, com teorias e modelos sobre a gestão e utilização dos destes recursos, a fim de estabelecermos um paralelo sobre as consequências trazidas tanto no presente, quanto no futuro, em relação a esse empreendimento, para a comunidade local.

Conclusão

Os modelos em questão percorridos neste artigo, apresentam importantes discussões através de metáforas, sobre os recursos de uso comum e sobre a gestão dos mesmos. Neste artigo, discutimos a utilização destes recursos e como, dependendo da forma como é conduzido, pode ser o futuro dos mesmos. Vimos que os bens considerados de uso comum dos indivíduos, podem e devem ser utilizados de forma igualitária por todos. Porém, esta licença pode ser dada pelo estado para um grupo restrito. No caso do Porto do Açú, a sua implantação trouxe para a comunidade, a princípio, a falsa ilusão de progresso regional e promoção de empregos. Isso não foi bem a realidade, já que a mão de obra precisava, em sua maioria, ser qualificada. Além disso, os recursos de uso comum daquela localidade, foram alterados. Pecadores tiveram que mudar sua área, pessoas tiveram suas casas e terras desapropriadas, e muitas, resistem até hoje, relutando a tais mudanças. Desta forma, este artigo apresentou um stand by em suas discussões, abrindo temas para pesquisas futuras: para isso algumas questões foram discutidas e outras levantadas, para futuras pesquisas como: A região realmente teve progresso? Houve passivos ambientais e degradação do meio ambiente? A água utilizada é mesmo a recomendável para tal situação, ou pode provocar problemas para o abastecimento humano futuro? Além disso, outra questão aqui levantada foi a origem da água utilizada pelo Complexo Industrial. Como levantada, esta estaria vindo de um aquífero. Porém, esse tipo de água, é recomendada para consumo humano, devido a sua alta qualidade. Há de se estabelecer discussões para que realmente, se possa chegar a um denominador comum, e que o meio ambiente e a população não sejam tão drasticamente afetados.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Relatório dos impactos socioambientais do Complexo Industrial-Portuário do Açú**. Rio de Janeiro: ABG: 57 p. 2011.

BLOUNT, J. **Porto do Açú inaugura terminais sem a presença do idealizador Eike Batista**. São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2016/06/08/porto-de-acu-e-inaugurado-sem-a-presenca-de-seu-idealizador-eike-batista.htm> >. Acesso em: 10 abril 2017.82, p. 713-719, 1960.

DITTY, J.M. **Exigências globais e respostas locais: desenvolvimento, mudança e a luta por recursos naturais no interior do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, UENF. 2017

HARDIN, G. (1968). **The Tragedy of the Commons**. In: Science. Vol. 162, pp. 1243-8. JB, *Jornal do Brasil*. **Moradores desapropriados pelo governo no Porto do Açú denunciam Cabral e Eike** (10/08/2013). <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2013/08/10/moradores-desapropriados-pelo-governo-no-porto-do-acu-denunciam-cabral-e-eike/>. Acessado em 09 de maio de 2017.

KURY, K.; REZENDE, C. E.; PEDLOWSKI, M. **O entendimento da população de São João da Barra sobre a influência do mega-empreendimento do Complexo Portuário e Industrial do Açú em seu cotidiano**. V Encontro Nacional da Anppas. Florianópolis: ANPPAS 2010.

MARTINS, D. **LLX prevê operação do Porto de Açú no 1º semestre de 2013**. Empresas, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.valor.com.br/empresas/2936510/llx-preve-operacao-do-porto-de-acu-no-1> >. Acesso em: 16 jan 2016.

OLSON, M. **A Lógica da Ação Coletiva: os benefícios públicos e uma teoria dos grupos sociais**. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OSTROM, Elinor. (1990) **Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action**. New York: Cambridge University Press.

OSTROM, Elinor (2002) **Reformulating the commons**. In: Ambiente e Sociedade. Campinas, ano V, nº. 10.

Totti, M. E., AZEVEDO, S. **Gestão de Recursos Naturais de uso Comum: Peculiaridades e Abordagens Teóricas**. RBRH – Revista Brasileira de Recursos Hídricos Volume 18 n.3 –Jul/Set 2013,41-51

BIOÉTICA AMBIENTAL: FERRAMENTA PARA UMA GESTÃO SUSTENTÁVEL NA (RE)UTILIZAÇÃO DE RESÍDUOS SÓLIDOS DE ROCHAS ORNAMENTAIS

VIANA, Luciene da Silva¹
PPGES-UFES

SILVA FILHO, Gilson²
PPGES-UFES

SILVA, Fatima Maria³
PPGES-UFES

TEIXEIRA, Cintia Cristina Lima⁴
CUSC-ES

RESUMO

Este artigo apresenta parte de uma proposta de uma pesquisa realizada nas empresas do setor de Rochas Ornamentais do Sul do Estado do Espírito Santo, visando responder: “A Bioética Ambiental Ativa como forma de promoção e manutenção da sustentabilidade ambiental, facilitará a implementação de ações para o melhor aproveitamento dos resíduos sólidos de rochas ornamentais?”. Tem como objetivo analisar as condutas da população empresarial de rochas ornamentais do Sul do Estado do Espírito Santo quanto à geração de resíduos sólidos, visando identificar, sensibilizar e proporcionar a Sustentabilidade Ambiental empresarial por meio de práticas pautadas na Bioética Ambiental como ferramenta de gestão de resíduos sólidos industriais. Acredita-se que com a ampliação do conhecimento quanto a uma Gestão Ambiental Sustentável por meio da Educação Ambiental em conjunto com a Bioética Ambiental é possível ir além da lucratividade, e promover ações sociais concretas, iniciando uma nova cultura com foco na sustentabilidade ambiental, econômica e social que pode resultar em melhor qualidade de vida entre os envolvidos, direta e indiretamente.

Palavras chave: Bioética Ambiental, Resíduo sólido de Rochas Ornamentais, Sustentabilidade Ambiental.

ABSTRACT

This article presents part of a proposal for a survey carried out in companies in the Southern Ornamental Rocks sector of the State of Espírito Santo, in order to respond: “Active Bioethics as a way to promote and maintain environmental sustainability, will facilitate the implementation of actions for the best use of solid waste from ornamental stones?”. The objective of this study is to analyze the behavior of the corporate population of ornamental rocks in the South of the State of Espírito Santo

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Engenharia e Desenvolvimento Sustentável UFES. E-mail: luciene.s.viana@gmail.com;

2 Doutor em Ecologia e Recursos Naturais/ Ecologia de Organismo com a linha de pesquisa sobre a Biodiversidade de Crisopídeos na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação Engenharia e Desenvolvimento Sustentável UFES. E-mail: silva.filho.gilson@gmail.com;

3 Doutora em Saúde Pública pela ENSP/FIOCRUZ. Professora do Programa de Pós-Graduação Engenharia e Desenvolvimento Sustentável UFES. E-mail: silva.fatima962@gmail.com;

4 Doutora em Produção Vegetal na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professora do Centro Universitário São Camilo Espírito Santo. E-mail: cintiateixeira@saocamilo-es.br.

regarding solid waste generation, aiming to identify, sensitize and provide corporate environmental sustainability through practices based on Environmental Bioethics as waste management tool industrial solids. It is believed that expanding knowledge about Sustainable Environmental Management through Environmental Education in conjunction with Environmental Bioethics is possible to go beyond profitability and promote concrete social actions, initiating a new culture focused on environmental, economic sustainability that can result in a better quality of life among those involved, directly and indirectly.

Key words: Environmental Bioethics, Solid Residual Stones, Environmental Sustainability.

INTRODUÇÃO

Esse estudo traz como tema principal “A Bioética Ambiental e a Gestão Ambiental Sustentável dos Resíduos Sólidos de Rochas Ornamentais”. Onde, por meio de um diálogo entre vida, ética e resíduos sólidos, pretendeu-se uma aproximação entre as áreas da indústria e comércio apresentando as temáticas emergentes de nosso tempo, porém pouco compreendidas, discutidas e praticadas: Sustentabilidade; Gestão Ambiental; Meio Ambiente e Educação Ambiental.

A proposta foi apresentar uma “Bioética Ambiental ativa”, ativa no sentido de promover uma ação constante de (re)educação ambiental, tendo como ênfase as questões éticas que permeiam as atitudes do sujeito involuntariamente, como uma forma de promover e manter a sustentabilidade ambiental (WHITEHOUSE, 2010).

A problemática em questão consiste em avaliar a Bioética Ambiental como uma ferramenta de gestão de resíduos sólidos em marmorarias (mármore e granito) do Sul do Estado do Espírito Santo, em prol da Sustentabilidade Ambiental empresarial, ou seja, “A Bioética Ambiental facilitará a implementação de ações para uma melhor destinação dos resíduos sólidos de Rochas Ornamentais?”

A relação do homem contemporâneo com o meio ambiente ocorre a partir da concepção da natureza como dádiva, onde esta é provedora, e encontra-se disponível para o homem em toda sua existência (CASSOL; QUINTANA, 2012). O consumismo desenfreado e o capitalismo crescente, juntamente com essa visão do homem que se sente dono do mundo, fez nascer a crise ambiental, assim, a escassez de recursos naturais aumenta a cada dia (DURAND, 2010; (WHITEHOUSE, 2010).

Nos últimos anos o setor de Rochas Ornamentais tem se deparado com as questões ambientais relacionadas ao gerenciamento de seus resíduos produzidos. A busca por soluções e alternativas tem sido uma constante entre os estudiosos e profissionais do ramo.

O setor de rochas ornamentais precisa se preocupar com a questão ambiental, principalmente relacionada com o gerenciamento dos resíduos sólidos produzidos, pois, a cobrança e fiscalização para o cumprimento das normatizações e da Lei n. 12.305/2010 fazem uma pressão necessária e urgente (BRASIL, 2010).

Os argumentos apresentados visam demonstrar uma visão prática da Bioética no cotidiano das empresas de rochas ornamentais, sendo uma referência em fundamentos éticos e morais na atuação humana responsável diante da geração presente e futura. Diante deste cenário surge esta pesquisa que tem como objetivo analisar as condutas da população empresarial de rochas ornamentais do Sul do Estado do Espírito Santo quanto à geração de resíduos sólidos, visando identificar, sensibilizar e proporcionar a Sustentabilidade Ambiental empresarial por meio de práticas pautadas na Bioética Ambiental como ferramenta de gestão de resíduos sólidos industriais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 BIOÉTICA AMBIENTAL

O século XXI apresenta grandes desafios para a humanidade frente às mudanças sociais, políticas, econômicas, ambientais, entre outras. Estas são questões que afetam a sociedade como um todo, e partindo da reflexão de que o homem é o principal ator nas ações que modificam o ambiente, a Bioética: como ciência da sobrevivência pode ser um instrumento para a melhoria da compreensão do convívio social, na intenção de elaborar princípios que sejam recebidos e significados pelos indivíduos para uma prática de ações sustentáveis durante sua existência (DURAND, 2010; POTTER, 2016). Essas discussões não devem ser restritas ao meio acadêmico, mas partilhada e discutida com toda a sociedade (WHITEHOUSE, 2010; FORTES, 2011).

A inclusão da bioética e dos debates morais nas áreas da saúde e educação visa discutir e contextualizar os problemas emergentes, contemplando a Educação Ambiental como meio para alcançar a sustentabilidade ambiental (BARCELOS, 2012). No relatório “Nosso Futuro Comum”, realizado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente em Brundtland em 1987, discutiu-se as questões relacionadas ao conceito de desenvolvimento sustentável, como “[...] aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 46).

Há uma amplitude conceitual em se tratando do termo Bioética. Desde seu surgimento já fazia conexão dos ecossistemas e sua importância para continuação de todas as espécies de seres vivos, incluindo o homem como ser biológico integrado a todas as formas de vida. “O que cumpre ressaltar neste momento é a ideia da bioética com uma forte adesão e pertinência a um modo de ser e viver no século XX nas sociedades ocidentais, ou seja, de viver na ambiguidade entre a ameaça e a fortuna” (RAMOS, 2009, p. 791, grifo nosso). Ou seja, a ameaça é o que faz aumentar a vulnerabilidade da vida e do viver desta geração e das gerações futuras, e a fortuna, pode ser entendida como a necessidade intrínseca de enriquecer, que é legitimamente humana. Essa discussão é de extrema importância, pois a bioética se abriga “[...] ao seio de múltiplos movimentos políticos, de maior ou menor força contestatória, não tem apenas novas frentes temáticas abertas, mas novos exercícios de autocrítica” [...] (RAMOS, 2009, p.795; FORTES, 2011).

A Bioética tem sua base pautada nos pilares “ética, moral e direito”. Estes pilares dialogam entre si todo o tempo, pois a ética é a ação do sujeito diante de uma moral constituída socialmente, podendo ser nominada de moral voluntária que são os costumes, crenças, etc., já o direito representa a moral obrigatória, as leis, que nascem

quando a moral voluntária já não é suficiente (GOLDIM, 2016). A UNESCO promulgou a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, em 2005, destacando “[...] a bioética entre os direitos humanos internacionais e ao garantir o respeito pela vida dos seres humanos, a Declaração reconhece a interligação que existe entre ética e direitos humanos no domínio específico da bioética” (UNESCO, 2005, p.2).

A Bioética é uma urgência do cotidiano, e o modelo que mais se destaca para o cotidiano prático e acadêmico é o Princípalista, desenvolvido por Dan Clouser e Bernard Gert em 1990, porém, Tom Beauchamp e James Chidress, no ano de 1978, ambos pertencentes ao Instituto Kennedy de Ética, fundado por Hellegers em 1971, divulgaram seu livro Princípios da Ética Biomédica lançado em 1978, os princípios: Autonomia; Beneficência; Não-Maleficência e Justiça. Estes princípios são “[...] como instrumentos para interpretar determinadas facetas morais de situações e como guias para ação” (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2010, p.46). O Quadro 1 descreve a função norteadora de cada um dos Princípios.

Quadro 1. Princípios da Bioética.

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
Autonomia	- também conhecido como o "respeito para os seres humanos". As pessoas devem
Beneficência	- "fazer o bem" para pessoas;
Não-Maleficência	- "não prejudicar", evitar danos;
Justiça	- distribuição equitativa dos benefícios e dos custos (incluindo os riscos para a

Fonte: HARRISON (2008, p. 1, tradução nossa).

Harrison (2008) fala da necessidade de aplicar os Princípios da Bioética em todas as áreas que envolvam a vida e o viver, é uma reflexão fundamental nas decisões, pois nem sempre se pode desfazer ou compensar ações inadequadas. “[...] é importante para promover os princípios nas legislações nacionais e práticas jurídicas, por exemplo, pelo desenvolvimento dos Conselhos Nacionais de Ética em todos os Estados europeus” (RENDTORFF, 2015, p. 116, tradução nossa). A saúde humana é um ponto chave para Educação Ambiental. É preciso desenvolver políticas públicas nas áreas da saúde e educação, onde são essenciais para vida e desenvolvimento humano.

A implementação dos Princípios Bioéticos nos planejamentos de uma gestão de governo pode ser o início de uma mudança rumo à Educação Ambiental. É o mínimo que uma sociedade precisa para uma consciência cidadã, desempenhando seu papel social e seu compromisso com as gerações futuras. A Bioética Ambiental pode contribuir para uma ação eficaz na reflexão, formação e práticas voltada para promoção da Sustentabilidade Ambiental (WHITEHOUSE, 2010).

Assim, a questão da necessidade e da limitação está em constante conflito, pois trata-se de o Homem saber e querer mensurar a curto e logo prazo o resultado de suas ações quanto a administrar os recursos naturais. O conceito de desenvolvimento sustentável se aproxima fortemente da Bioética, pois esta apresenta em seu cotidiano as questões relacionadas com a vida e o viver nas diversas áreas da existência humana, como por exemplo, nas ações do homem para com o homem e para com os recursos da natureza. As atuações responsáveis e éticas podem ajudar a diminuir os desastres ambientais

que ocorrem diariamente, como à destinação inadequada dos resíduos sólidos urbanos e industriais (MATOS, 2010).

1.2 AS ROCHAS ORNAMENTAIS

A Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, NBR 15.012 (ABNT, 2013) definem rochas como “material rochoso natural, submetido a diferentes graus ou tipos de beneficiamento, utilizado para exercer uma função estética”. A rocha para revestimento corresponde a uma rocha natural que após passar por processos de beneficiamento, é utilizada para acabamento de superfícies, especialmente pisos, paredes e fachadas, em obras de construção civil (BARRETO NETO; MELO, 2013).

As Rochas Ornamentais possuem um vasto campo para utilização e são divididas em quatro grupos principais: Arquitetura e construção (grupo que mais movimenta o mercado mundial. Nele estão incluídos todos os tipos de construção, sejam públicas ou privadas); Construção e revestimento de elementos urbanos (praças, parques, calçadas, etc.); Arte funerária (construção e ornamentação de túmulos e mausoléus) e Arte e decoração (produção de obras de arte como esculturas, estátuas, pias, móveis, etc) (CHIODI FILHO; RODRIGUES, 2009; ABIROCHAS, 2016).

O mármore e o granito são os mais conhecidos e difundidos no ramo de Rochas Ornamentais compondo cerca de 90% da produção (ABIROCHAS, 2014). Após sua extração em blocos, as rochas são beneficiadas passando pelo processo de serragem em chapas através dos teares e talha-blocos (BRAGA, 2010; MAXEY, 2012; RAYMUNDO, 2013).

O granito está agrupado entre as rochas silicáticas, tais como: granitos, granodioritos, sienitos, gnaisses, metaconglomerados, migmatitos, monzonitos, xistos e etc. Os mármore englobam lato sensu as rochas carbonáticas, tanto sedimentares, quanto metamórficas, porém rochas as carbonáticas são capazes de receber polimento e lustro (CHIODI FILHO; RODRIGUES, 2009). Têm-se também outros tipos litológicos incluídos no campo das rochas ornamentais, tais como: quartzitos, metarenitos, serpentinitos e ardósias, muito importantes setorialmente (SARDOU FILHO et al, 2013; ABIROCHAS, 2016).

Para uma rocha de qualidade e duradoura verifica-se a presença de minerais alterados, através de procedimentos minuciosos que atendem as normatizações nacionais, como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), ou internacionais, como a American Society for Testing and Materiais (ASTM) (CHIODI FILHO; RODRIGUES, 2009). Alguns instrumentos Legais, como a NBR ISO 14001 (ABNT, 2004) e a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981) auxiliam a empresa na implementação de um Sistema de Gestão Ambiental, atestando que a empresa esta buscando melhorias no seu desempenho. O Quadro 2 destaca alguns exemplos de normas, projetos e indicadores com seus objetivos para instrumentalizar uma gestão sustentável.

Quadro 2. Instrumentos para uma gestão sustentável.

Objetivos	Exemplos
Promover orientações processuais específicas para implementar e manter sistemas de gestão programas e atividades.	· Norma ISO 9001; Norma ISO 14001 · Norma SA 8000; · Norma AA 1000 · Norma OHSAS 18001 · Norma NBR 16001 · Norma AFNOR SD 21000
Garantir a transparência da comunicação com suas partes interessadas.	· Balanço Social · Indicadores Ethos de Responsabilidade Social · GRI – Global Reporting Initiative · ISE – Indicadores de Sustentabilidade Empresarial (Bovespa) · Norma ISO 14063
Garantir a integração e compatibilidade entre os sistemas de gestão.	· Projeto Sigma; · Guia ISO 72 · Norma ISO/TC207/TC176/N 180

FONTE: Barbieri e Cajazeira (2009, p.172).

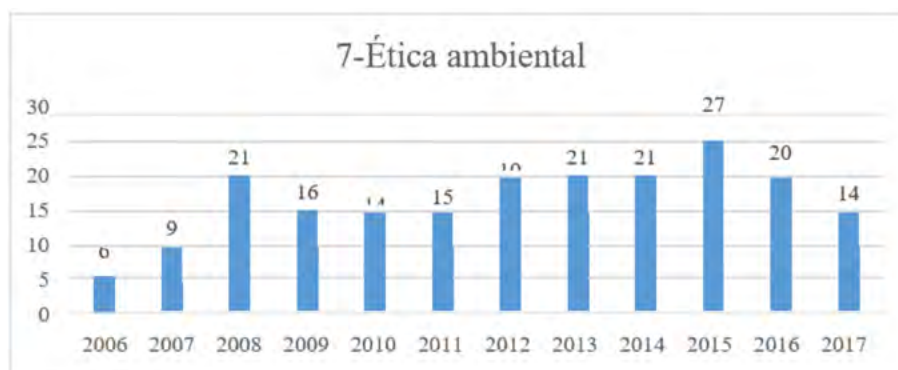
Se a ação acontecer somente para o cumprimento das obrigações legais, algumas empresas não sobrevivem aos custos necessários para uma adequação, pois, precisa investir em novas tecnologias, contratação de serviços de consultorias e formação para as equipes de funcionários, quando da implantação de um Sistema de Gestão Ambiental Sustentável (COSTA, 2013). Tendo ou não uma consciência sustentável, a moral obrigatória, que é a Lei, fará a adequação desses sujeitos no mercado de trabalho (FLINKLER, 2011).

Fazer uma gestão sustentável, com políticas sólidas, investindo nos recursos humanos e naturais, para uma visibilidade interna (público interno da empresa) e externa (prestadores de serviços e compradores), assim o tema sustentabilidade pode crescer e acontecer no meio social, ambiental e econômico (BARBIERI; CAJAZEIRA, 2009).

2. RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa bibliométrica sobre a Bioética Ambiental e sua relação com a Gestão de Resíduos Sólidos foi essencial para a quantificação, o registro e a identificação de pesquisas que envolvem a temática Bioética e Bioética Ambiental no cenário de publicações periódicas. Além de possibilitar a consolidação de um portfólio bibliográfico dos trabalhos referente, especificamente da temática em estudo nos últimos dez anos.

Os artigos pesquisados, analisados e apresentados no desenvolvimento da pesquisa foram mensurados conforme sua relevância e pertinência da pesquisa, como apresentado no Gráfico 1 que mostra a trajetória da 'Ética Ambiental' nos 203 Artigos completos analisados no período de 2006 a 2017.

Gráfico 1. Análise do Descritor 'Ética Ambiental' na linha do tempo 2006 a 2017.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após uma leitura mais precisa dos artigos, definiu-se para acervo ou portfólio desta pesquisa 187 artigos para discussão e fundamentação teórica da pesquisa, conforme demonstra o Gráfico 2, pois estes apresentam relevância e/ou proximidade do objetivo da pesquisa.

Percebeu-se a dificuldade em encontrar artigos diretamente interligados com a temática da pesquisa 'Bioética Ambiental' e/ou 'Bioética sustentável', ou seja, 'vida e comportamento humano voltados para o meio ambiente' e/ou 'vida e comportamento voltados para sustentabilidade ambiental, econômica e social'.

Fica a certeza de que a cadeia produtiva irá continuar, e o que é resíduo para uns pode ser matéria prima para outros e precisa ser significada no cotidiano da sociedade. Somente com responsabilidade e respeito entre os homens e para com a natureza, as gerações futuras poderão ter uma possível continuidade de vida, assim como também, qualidade de vida (WOLKMER; PAULITSCH, 2011). É preciso, é possível dar os primeiros passos na valorização da natureza e da vida no planeta por meio de uma Educação Ambiental focada na ética comportamental coletiva.

Gráfico 2. Demonstrativo do quantitativo de artigos por descritores

Fonte: Elaborado pela autora.

2.1. A gestão sustentável nas indústrias de rocha ornamentais

O tema gestão sustentável tem circulado com maior frequência nos corredores das indústrias com o foco em aumentar seus lucros e se manter no mercado. O empresariado começa a perceber esta nova e necessária discussão (AGLIERI, 2011).

Um fator relevante e animador para os ambientalistas é que este crescimento traz consigo a ampliação do pensamento sustentável, estimulando a criação de leis e normatizações, assim como o surgimento das novas tecnologias na área. “Cresce, assim, a oferta e demanda de tecnologias limpas para atividades extrativas e industriais [...]” (ABIROCHAS, 2013, p.2).

Com o surgimento das leis e certificações, a implementação de um Sistema de Gestão Ambiental (SGA), através da NBR ISO 14001 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004), as empresas de pequeno porte começam a ser pressionadas pelas empresas de grande porte, para uma atitude diante das novas obrigações, pressuposto para continuarem no mercado, pois estas precisam manter a certificação alcançada e para isso seus fornecedores precisam se adequar e se regularizar a legislação ambiental brasileira vigente (JABOUR; TEIXEIRA; JABOUR, 2013). Segundo a NBR ISO 14.001: “A organização deve estabelecer, documentar, implementar, manter e continuamente melhorar um sistema da gestão ambiental em conformidade com os requisitos da NBR ISO 14001 e determinar como ela irá atender a esses requisitos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2004, p.4).

A regulamentação ambiental é uma obrigação legal para todos os serviços ou atividades que podem poluir ou degradar o meio ambiente, por isso, o empresário precisa conhecer os procedimentos necessários, as normas e as leis básicas que regulamentam sua empresa, como a Lei nº 6.938/81 (BRASIL, 1981), sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus objetivos e aplicação; a Lei nº 9.605 (BRASIL, 1998), sobre as sanções penais e administrativas nas ações e procedimentos que possam prejudicar o meio ambiente. Além das Leis Federais e Estaduais, cada município possui suas leis locais relacionadas às questões do meio ambientes e administração empresarial (IEMA, 2016).

Jabbour (2010) acredita que as empresas possuem três principais estágios para evoluir na gestão ambiental. O Quadro 3 sintetiza os estágios e suas características. Há uma possível evolução, ou seja, a empresa pode incorporar a prática da sustentabilidade na medida em que alcançar e se apropriar do estágio 3.

Quadro 3. Principais estágios para uma Gestão Ambiental.

Estágio	Características
Estágio 1: Reativo	As organizações nesse estágio tendem a apenas atender à legislação e ao avanço da regulamentação ambiental. A empresa não se envolve em atividades externas sobre o tema.
Estágio 2: Preventivo	A organização busca estratégias para otimizar o uso de recursos naturais, por meio de eco-eficiência e da aplicação de seus princípios, como os 3 Rs (reduzir, reutilizar e reciclar). A questão ambiental começa a ser discutida pelas áreas organizacionais. A área de gestão ambiental passa a adquirir maior destaque na estrutura organizacional. Começa surgir ações externas de gestão ambiental.
Estágio 3: Proativo	A questão ambiental é elemento fundamental da estratégia empresarial e para a criação de vantagens competitivas. A área de gestão ambiental é atuante e suas ações são integradas às demais áreas da organização. A empresa começa a implantar metodologias para a redução de impactos ambientais da cadeia produtiva e internos, como, por exemplo, a avaliação do ciclo de vida e a avaliação de fornecedores com base em critérios ambientais.

Fonte: O autor, adaptado em Jabbour (2010).

É evidente que falta muito para um diálogo integrado entre as dimensões para alcançar a sustentabilidade: Economia, Sociedade e Meio ambiente. Mas precisa começar, toda mudança cultural é lenta, mas em se tratando da Educação Ambiental, o tempo precisa ser acelerado (JABBOUR, 2010).

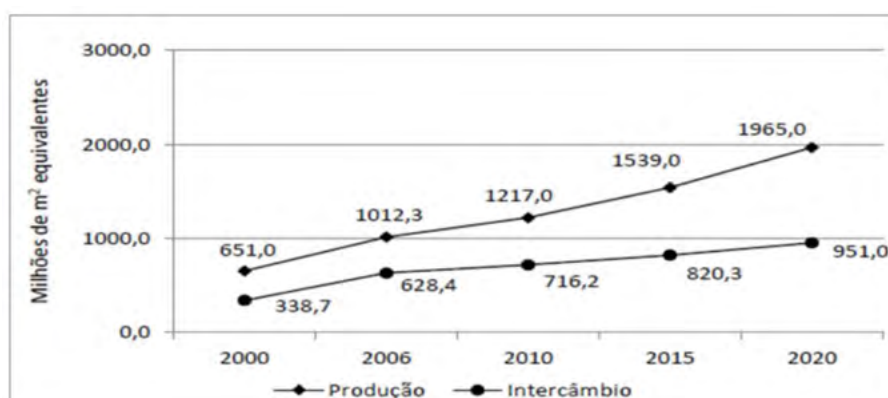
2.2. A produção de rochas ornamentais

Desde a década de 1990 a produção mundial de Rochas Ornamentais cresce 1,8 milhão t/ano, gerando um crescimento e valorização para o setor de rochas que movimenta cerca de US\$ 130 bilhões por ano para uma produção de 130 milhões de toneladas somente no ano de 2013, correspondendo cerca de 48 milhões de metros cúbicos (ABIROCHAS, 2014). O Gráfico 3 apresenta uma projeção para produção, consumo e intercâmbio mundial de Rochas Ornamentais até o ano 2020 ultrapassando os 180 milhões de toneladas, o que equivale a quase dois bilhões de metros quadrados por ano (ABIROCHAS, 2014).

De acordo com o Departamento Nacional de Produção Mineral, o ramo de Rochas Ornamentais vem crescendo e se destacando a cada ano no Brasil, e conseqüentemente tornando-se um seguimento importante para economia nacional.

O Brasil está entre os cinco maiores produtores mundiais de Rochas Ornamentais, e movimenta cerca de 5,5 bilhões de dólares e gera aproximadamente 130.000 empregos diretos em aproximadamente 10.000 empresas do ramo, e o investimento em tecnologia é um forte fator para o aumento da produção e capacidade das serrarias, contribuindo assim, para o crescimento das exportações (BRASIL, 2015).

Gráfico 3. Evolução e projeção da produção e do intercâmbio mundial de rochas ornamentais e de revestimento, no período de 2000 a 2020.

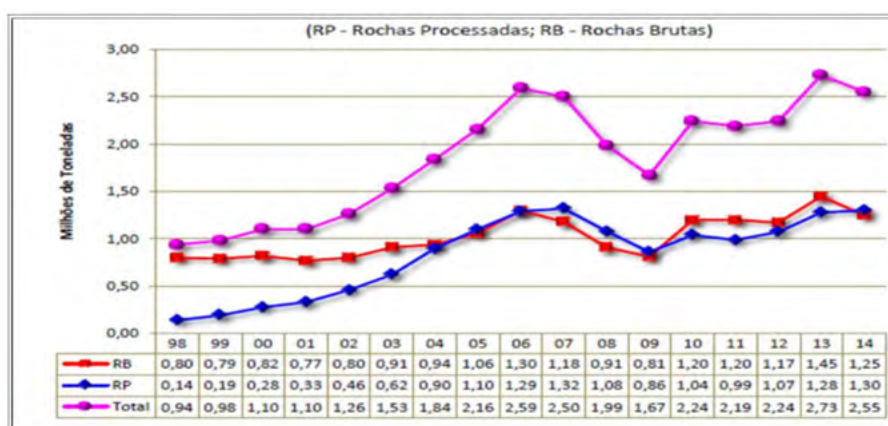


Fonte: (ABIROCHAS, 2013, p.3).

As exportações e importações no Brasil totalizam uma movimentação crescente no mercado econômico. O Departamento Nacional de Produção Mineral informa ainda, que “[...] as reservas recuperáveis (30% das reservas medidas) são da ordem de 6 bilhões de m³ de rochas ornamentais no Brasil, não existindo estatísticas consolidadas sobre as reservas mundiais” (BRASIL, 2015, p.100).

O Gráfico 4 está apresentando a evolução anual do volume físico das exportações brasileiras de Rochas Ornamentais, tanto processadas como brutas no período de 1998 a 2014.

Gráfico 4. Evolução anual do volume físico das exportações brasileiras de Rochas Ornamentais.



Fonte: ABIROCHAS, 2015, p.8

A Tabela 2 apresenta a produção brasileira por tipo de rochas, onde se destacam o granito e o mármore, como 50% da produção em 2014. A região Sudeste fica na frente com uma produção de 64% em 2014 com um total de 6,5 milhões de toneladas de produção bruta (ABIROCHAS, 2015). O estado do Espírito Santo é responsável por mais de 60% da produção da Região Sudeste (SARDOU FILHO et al, 2013).

Tabela 1. Produção brasileira por tipo de rocha.

PERFIL DA PRODUÇÃO BRASILEIRA POR TIPO DE ROCHA - 2014		
Tipo de Rocha	Produção (Milhão t)	Participação Percentual
Granito e similares	5,0	50,0
Mármore e Travertino	2,1	20,0
Ardósia	0,5	5,0
Quartzito Foliado	0,4	4,0
Quartzito Maciço	0,9	9,0
Pedra Miracema	0,2	2,0
Outros (Basalto, Pedra Cariri, Pedra-Sabão, Pedra Morisca, etc.)	1,0	10,0
Total Estimado	10,1	100

Fonte: ABIROCHAS, 2015, p.17

O estado do Espírito Santo tem aumentado o investimento na área de novas tecnologias no ramo de Rochas Ornamentais, com objetivo de melhorar a produtividade, a qualidade, assim como, sua participação no mercado internacional (ABIROCHAS, 2015). O Espírito Santo ocupa o primeiro lugar em extração e beneficiamento de rochas ornamentais no Brasil e a região Sul do Estado do Espírito Santo concentra a grande maioria das empresas do Espírito Santo, praticamente 91% delas. (SARDOU FILHO et al, 2013; ABIROCHAS, 2016).

3 O PROCESSO DE GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS SÓLIDOS E OS PROCEDIMENTOS ADOTADOS PELA EMPRESA EMG01

A Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) explicita a intenção de um trabalho em conjunto entre a pessoa física e a jurídica na responsabilização e gerenciamento dos resíduos sólidos produzidos através da elaboração de planos para a gestão, que exige conhecimentos técnicos em diversas áreas e só pode ser elaborada por especialistas no assunto (BRASIL, 2010; GUIA TECNICO AMBIENTAL DA INDÚSTRIA DE ROCHAS ORNAMENTAIS, 2015).

As diretrizes constituídas pela Lei nº 12.305/2010 determinam e orientam para a utilização correta dos rejeitos oriundos de toda atividade humana observando a não geração, a prevenção da geração, a redução, a reutilização e o reaproveitamento, a reciclagem, o tratamento, a destinação final e a valorização (BRASIL, 2010). A Empresa EMG01 investe em formação e treinamento de seus colaboradores para utilização e direcionamento correto dos resíduos sólidos urbanos e industriais, conforme demonstra a Fotografia 1.

A empresa realiza a coleta seletiva, onde todos os resíduos gerados são devidamente separados e encaminhados a associações de catadores que repassam para empresas que fazem a reciclagem destes resíduos. Este processo além de reduzir a poluição no Meio Ambiente, gera renda para as pessoas envolvidas no processo. Realiza, também a destinação ecologicamente correta para os resíduos perigosos (Classe I), através da logística reversa e destinação ao aterro industrial.



Fotografia 1. Demonstração e destaque da EMG01 (Matriz) para a separação, identificação, classificação e organização no armazenamento dos resíduos sólidos urbanos e industriais antes de serem encaminhados para reciclagem e/ou logística reversa. Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Parte dos rejeitos e estéreis da EMG01 (Filial II) é encaminhada para britagem, depois são reutilizados pela própria empresa ou vendidas. Outra parte é encaminhada para uma área preparada, onde são depositados e acomodados. Vale ressaltar a Coleta de Água da Chuva realizada pela EMG01 nos três seguimentos analisados que serão abordados especificamente mais adiante.

Os resíduos gerados na etapa de corte e polimento são chamados de resíduo fino (pó de pedra), mas também com alguns resíduos de aço (lâminas de serra, granalha de aço e discos de corte), cal (do corte do bloco) e outros produtos químicos (de polimento e acabamento) (MANHÃES; HOLANDA, 2008). E a principal fonte de desperdício é a etapa de serragem do bloco em lajes, onde cerca de 30% do bloco é transformada em pó de rocha (CATTABRIGA; IBEIRO, 2013).

Na EMG01 foi instalado um Sistema de Tratamento de Resíduos, evitando que os detritos resultantes do beneficiamento das rochas sejam jogados diretamente no meio ambiente, conforme demonstrado na fotografia 2.

Em Cachoeiro de Itapemirim, Sul do Estado do Espírito Santo, a Associação Ambiental Monte Líbano (AAMOL), desenvolve uma série de projetos juntamente com empresários do setor de rochas e o Centro Tecnológico do Mármore e Granito (CETEMAG), juntos constituem uma central de tratamentos dos resíduos gerados através do beneficiamento de Rochas Ornamentais (CETEMAG, 2016). O Aterro da AAMOL possui controle de pesagem e de umidade, recebe lama desidratada ou líquida, pois possui filtro prensa. Recebe cacos e casqueiros e investe em pesquisa experimental de blocos de pavimentação (SILVA, 2011). Estas ações e investimentos visam minimizar os impactos associados.



Fotografia 2. Demonstração dos rejeitos e estéreis da EMG01 (Filial I) que são transportados diariamente por tratores e caminhões para as áreas preparadas para seu depósito e acomodação. Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A atividade de corte e beneficiamento gera resíduos abrasivos na forma de uma lama em quantidade considerável e conforme descreve Manhães e Holanda (2008), em nosso país o destino final destes resíduos tem sido, na maioria das vezes, disposto inadequadamente no meio ambiente, resultando em impactos ambientais que podem comprometer a flora e a fauna.

A consciência e ações sobre as áreas que devem sofrer alterações para um Sistema de Gestão Ambiental - SGA é de suma importância para elaboração de projetos internos e externos na tentativa de mitigar as limitações humanas, técnicas e financeiras da Empresa. Quanto aos fatores motivadores para as iniciativas ambientais a EMG01 destaca o desperdício de recursos naturais como a água; a grande geração de resíduos sólidos no setor de produção; a diminuição dos impactos causados pela extração; a legalidade para executar as atividades; e, a necessidade de implementação de formas simples para mitigar os impactos causados pela extração.

De acordo com os estudos de Barbieri e Cajazeira (2009) pode-se considerar que a empresa EMG01 promove ações para desenvolver um meio ambiente mais sustentável com o reaproveitamento de água no setor de produção; a coleta de água de chuvas; a coleta seletiva; o reflorestamento; conscientização dos colaboradores e aumento de projetos para recuperação de áreas degradadas; treinamento e qualificação profissional semestral sobre Meio Ambiente e Sustentabilidade.

Cattabriga e Ribeiro (2013) descrevem que a empresa que atua no desdobramento dos blocos, polimento e acabamento das chapas, é dependente da água para realização dessas atividades, sendo assim precisam desenvolver meios para controle e reuso desse recurso, minimizando o consumo e auxiliando na preservação e cuidado das fontes abastecedoras. É por esta preocupação que a empresa EMG01 procura trabalhar com a coleta e armazenamento da água para reuso, conforme observado na fotografia 3.



Fotografia 3. Demonstração do processo: coleta-circulação-armazenamento da água para reuso. Fonte: EMG01: Projeto Prêmio Ecologia (2015).

O consumo mensal geral de todos os setores que fazem a recirculação de água é de 83.580 m³ /mês, desse valor a EMG01 recupera 81.407 m³/mês, ou seja 97% de todo o consumo. Essa água é 99% reaproveitada diariamente, novamente no ciclo produtivo com a reposição da água de chuva, para que exista 12 (doze) reservatório com total de 800 litros que ainda atendem os banheiros, a jardinagem, a lavagem de pisos em áreas externas. Para os colaboradores das áreas de extração de Rochas são promovidas capacitação três vezes durante o ano. A EMG01 conta com um setor de Meio ambiente composto por um analista Ambiental e um Menor Aprendiz. Esse setor acompanha de perto os serviços, e demandas legais vigentes da Matriz e Filiais.

Vale salientar que estas medidas envolvem os próprios colaboradores da empresa, que trabalham com dedicação na redução da captação externa de água promovendo um ganho ambiental e proporcionando a redução de custos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa deixa em evidencia que os problemas ambientais são de responsabilidade de toda a pessoa humana que, como seres vivos, coabitam o Planeta Terra. As ações humanas são essenciais para promover a sustentabilidade. Porém, estas ações precisam ser conscientes e voltadas para alcançar objetivos comuns. O debate Bioético saiu dos limites acadêmicos e potencializa-se diante de uma racionalização ambiental que se se faz urgentemente necessária. O 'meio ambiente' e o 'meio' que o homem interage em suas ações políticas, sociais e econômicas trouxeram como resultado a necessidade de Leis para disciplinar a utilização dos recursos naturais.

Equilibrar os níveis de consumo com as reais necessidades humanas é o maior desafio. Faz-se necessário uma Educação Ambiental para além dos bancos universitários. Devendo chegar também nas indústrias, associações de moradores, e em todos os espaços, independente da formação intelectual do indivíduo. Acredita-se que com a ampliação do conhecimento quanto a uma Gestão Ambiental Sustentável por meio

da Educação Ambiental em conjunto com a Bioética Ambiental é possível ir além da lucratividade, e promover ações sociais concretas, iniciando uma nova cultura com foco na sustentabilidade ambiental, econômica e social que pode resultar em melhor qualidade de vida entre os envolvidos, direta e indiretamente.

Focar em uma gestão sustentável é ter como objetivo principal a Educação Ambiental para todos os que fazem parte da empresa, criando estratégias de gestão que façam incorporar objetivos e procedimentos relacionados ao agora, prevendo um amanhã para a empresa e as pessoas que fazem parte dela.

É preciso criar meios para se fazer uma gestão sustentável, com políticas sólidas, investindo nos recursos humanos e naturais, para uma visibilidade interna (público interno da empresa) e externa (prestadores de serviços e consumidores), assim o tema sustentabilidade pode crescer e acontecer no meio social, ambiental e econômico.

Bio-ética, vida e comportamento voltados para um cuidado ambiental e humano refletindo as necessidades atuais e para com as gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ABIRROCHAS. Associação Brasileira da Indústria de Rochas ornamentais. O desempenho do Mercado Internacional de Rochas Ornamentais em 2012: Principais Produtores, Exportadores e importadores. São Paulo: ABIRROCHAS, 2013.

ABIRROCHAS. Associação Brasileira da Indústria de Rochas ornamentais. Panorama Mundial do Setor de Rochas. Out. 2014.

ABIRROCHAS. Associação Brasileira da Indústria de Rochas ornamentais. Balanço das Exportações, Importações, Produção e Consumo Interno Brasileiro de Rochas ornamentais em 2014. São Paulo: ABIRROCHAS, 2015. Informe 16.

ABIRROCHAS. Associação Brasileira da Indústria de Rochas ornamentais. Biblioteca. Ago. 2016. Disponível em: <<http://www.abirochas.com.br/biblioteca.php>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR ISO 14001: Sistemas da gestão ambiental: Requisitos com orientação para uso. Rio de Janeiro: Abnt, 2004. 27 p.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 15.012: Rochas para revestimentos de edificações – Terminologia. Rio de Janeiro: Abnt, 2013.

ALIGLIERI, L. M. Adoção de ferramentas de gestão para a sustentabilidade e a sua relação com os princípios ecológicos nas empresas. 2011. 170 f. Dissertação (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em administração. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. 170p.

BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável: da teoria à prática. São Paulo: Saraiva, 2009. 230p.

BARCELOS, V. Educação Ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 119p.

BARRETO NETO, A. A.; MELO, A. M. V. Desenvolvimento de projetos de produtos utilizando resíduos pétreos de Rochas Ornamentais. Engenharia Sanitária e Ambiental, Rio de Janeiro, v.18, n.4, p.393-398, dez. 2013.

BRAGA, F. S.; BUZZI, D. C.; COUTO, M. C. L.; LANGE, L. C. Caracterização ambiental de lamas de beneficiamento de Rochas Ornamentais. Engenharia Sanitária Ambiental, v.15, n.3, p.237-244, set. 2010.

BRASIL. Lei nº 6.938 de 31 de agosto de 1981: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília, 1981.

BRASIL. Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998: Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010. Política nacional de resíduos sólidos [recurso eletrônico]. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Departamento Nacional de Produção Mineral. Sumário Mineral. Brasília: DNPM, 2015. 135 p.

- CASSOL, P. B.; QUINTANA, A. M. A contribuição da bioética na preservação ambiental e na saúde. *Monografias Ambientais*, Santa Maria: UFSM, v. 10, n. 10, p. 2235- 2240, out./dez. 2012.
- CATTABRIGA, L.; RIBEIRO, R. C. C. Use of Waste from Ornamental Stones Processing in Landscaping Blocks. *Key Engineering Materials*, v. 548, p. 141-146, 2013.
- CETEMAG. Centro Tecnológico do Mármore e Granito (AAMOL). Site. 2016. Disponível em: <<http://www.cetemag.org.br/pt-br/project/central-de-tratamento-de-subprodutos-do-beneficiamento-de-rochas-ornamentais--aamol>>. Acesso em: 7 set. 2016.
- CHIODI FILHO, C.; RODRIGUES, E. P. Guia de aplicação de rochas em revestimentos: Projeto bula. São Paulo: ABIROCHAS, 2009. 118p.
- COSTA, C. A. Bioética e meio ambiente: implicações para uma ética da libertação. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (Impresso)*, Rio Grande, v. 8, n. 2, p. 31- 46, 2013.
- DURAND, G. Introdução geral à bioética: história, conceitos e instrumentos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 431p.
- FINKLER, M.; VERDI, M. I. M.; CAETANO, J. C.; RAMOS, F. R. S. Formação profissional ética: um compromisso a partir das diretrizes curriculares?. *Trabalho, Educação e Saúde (Online)*, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 449-462, fev. 2011.
- FORTES, P. A. C. A bioética em um mundo em transformação. *Revista Bioética*, v. 19, n.2, p.319-327,jul. 2011.
- GOLDIM, J. R. Bioética. [Online] Porto Alegre. 2016. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- GUIA TÉCNICO AMBIENTAL DA INDÚSTRIA DE ROCHAS ORNAMENTAIS. Belo Horizonte: Fundação Estadual do Meio Ambiente (FEAM), Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG), 2015. 60p.
- HARRISON, M. Applying bioethical principles to human biomonitoring. *Environmental Health*, London, v.7, n.1, p.1-8, jun. 2008.
- IEMA - Instituto Estadual de Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Licenciamento Ambiental. [Online]. Set. 2016. Disponível em: <<http://www.meioambiente.es.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- JABBOUR, C. J. C. Non-linear pathways of corporate environmental management: a survey of ISO 14001-certified companies in Brazil. *Journal of Cleaner Production*, v. 18, n. 12, p. 1222-1225, 2010.
- JABBOUR, C. J. C.; TEIXEIRA, A. A., JABBOUR, A. B. L. S. Treinamento ambiental em organizações com certificação ISO 14001: estudo de múltiplos casos e identificação de coevolução com a gestão ambiental. *Produção*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 80-94, jan./mar. 2013.
- MANHÃES, J. P. V. T.; HOLANDA, J. N. F. Caracterização e classificação de resíduo sólido “pó de rocha granítica” gerado na Indústria de Rochas Ornamentais. *Química Nova*, v. 31, n. 6, p.1301-1304, ago. 2008.

MATOS, A. D. Bioética Ambiental. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, Minas Gerais*, v. 1, p. 01-07, maio/dez. 2010.

MAXEY, M. N. Riscos de gerenciamento de resíduos sólidos: problemas, princípios e prioridades de bioética. *Environmental Health Perspectives*, v. 27, p. 223-230, 1978. NOSSO FUTURO COMUM. Comissão Mundial sobre o Meio ambiente e Desenvolvimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. 430p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PESSINI, L.; BARCHIFONTAINE, C. de P. Problemas atuais de Bioética. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 627p

POTTER, V. R. Bioética: ponte para o futuro. Tradução de Diego Carlos Zanella. São Paulo: Edições Loyola, 2016. 207p.

RAMOS, F. R. S.; NITSCHKE, R. G.; BORGES, L. M. A Bioética nas contingências do tempo presente: A crítica como destino?. *Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis*, v. 18, n. 4, p. 788-96, out./dez. 2009.

RAYMUNDO, V. Resíduos de serragem de mármore como corretivo da acidez de solo. *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental*, v.17, n.1, p.47-53, out. 2013.

RENDTORFF, J. D. Update of European bioethics: basic ethical principles in European bioethics and biolaw. *Bioethics*, v. 2, p. 113-129, 2015.

SARDOU FILHO, R.; MATOS, G. M. M.; MENDES, V. A.; IZA, E. R. H. F. Atlas de rochas ornamentais do estado do Espírito Santo. Brasília : CPRM, 2013. 351p. SILVA, A. Z. D. Metodologia de avaliação das práticas de gerenciamento ambiental dos Resíduos de Empresas de beneficiamento de Rochas Ornamentais. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Programa de Pós- Graduação em engenharia Ambiental, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

UNESCO. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos. Aprovada pela UNESCO 19 outubro 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000219.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

WHITEHOUSE, P. J. The Rebirth of Bioethics: Extending the Original Formulations of Van Rensselaer Potter. *The American Journal of Bioethics*, v.3, n. 4, p. 26-31, dez. 2010.

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS/OS PESCADORAS/ ES DE FAROL DE SÃO TOME, CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ: UMA ANÁLISE DOS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS

SOUZA, Suelen Ribeiro de

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Políticas Sociais da Universidade Estadual
Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Bolsista FAPERJ-UENF
suelenrs_16@hotmail.com

HELLEBRANDT, Luceni

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação
em Políticas Sociais da Universidade
Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro
luceni.hellebrandt@gmail.com

MARTÍNEZ, Silvia Alicia

Professora Associada do LEEL -
Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem do
Centro de Ciências do Homem da
Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro
silvia-martinez@hotmail.com

GANTOS, Marcelo Carlos

Professor associado do LEEA - Laboratório de Estudos do
Espaço Antrópico do Centro de Ciências do Homem da
Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro
mcgantos@gmail.com

Resumo: A perspectiva de discussão deste trabalho são os conflitos socioambientais reconhecidos por pescadoras/es de Farol de São Tomé em Campos dos Goytacazes, por meio do recenseamento do Projeto de Educação Ambiental – Pescarte. Ao longo do processo de recenseamento do PEA pode-se identificar alguns conflitos socioambientais vivenciados pelas(os) pescadoras(es) e seus familiares. Esses conflitos se agravaram na localidade em decorrência dos impactos da extração de petróleo e gás e da instalação e atividade do Complexo Logístico Industrial do Porto do Açú (CLIPA). Na visão de Acselrad (2004) os conflitos ambientais podem ser identificados como aqueles envolvendo grupos sociais com diferentes modos de apropriação, uso e significação do território, causados quando um dos grupos veem ameaçada a continuidade das atividades que desenvolvem por impactos indesejados. Ademais, a desigual distribuição dos impactos ambientais, acirra essas questões, pois alguns grupos sociais conseguem escapar dos efeitos nocivos de determinado empreendimento, ou seja, “os rejeitos [são] alocados nos espaços comuns onde residem os mais pobres, eximindo os que decidem de sofrer os danos ambientais localizados” (p. 110), fazendo com que essas comunidades ainda sofram as “injustiças ambientais” (HERCULANO, 2002).

Palavras-chave: Conflitos socioambientais. Pesca artesanal. Pescarte. Farol de São Tomé.

Considerações Iniciais

O presente artigo apresenta-se como resultado inicial da pesquisa de doutorado, em Políticas Sociais, onde o universo feminino se caracteriza como unidade de análise, e do Projeto de Pesquisa “Mulheres na Pesca: mapa de conflitos socioambientais em municípios do Norte Fluminense e Baixada Litorânea”¹.

Ao iniciar os estudos sobre o tema algumas pesquisas sobre a participação das mulheres na pesca foram realizadas - artigos, dissertações/teses e capítulos de livros, que são referenciados ao longo do texto - observou-se que os estudos sobre a pesca artesanal são importantes e necessários, visto que os atores sociais, envolvidos nesse processo, tem constantemente sua atividade laboral ameaçada pela indústria da pesca e do petróleo, pelos empreendimentos imobiliários e pelo turismo (MANESCHY, 1997 apud MELO; LIMA; STADTLER, 2009).

Para além das desigualdades de gênero, tanto as pescadoras, quanto os pescadores das comunidades tradicionais, sofrem com as injustiças ambientais (HERCULANO, 2002) - referentes a má distribuição dos impactos e à falta de acesso às políticas públicas específicas - por falta de informação e/ou por não possuírem o registro de pescadoras/es artesanais. O Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP) deve ser solicitado junto ao Ministério da Pesca e Aquicultura - MPA, que desde 2009 é responsável por operacionalizar a regularização das/os pescadoras/es para poderem exercer as atividades da pesca. No entanto, as mulheres dificilmente conseguem acessar o registro, e conseqüentemente as políticas públicas, que dele necessitam, pois não têm acesso direto ao órgão expedidor ou por dependerem da mediação da colônia, que não está muito engajada na defesa dos direitos das mulheres inseridas na cadeia produtiva da pesca, (MELO; LIMA; STADTLER, 2009).

Na visão de Motta-Maués (1999) as pesquisas, que reproduzem os discursos públicos das comunidades privilegiando os pontos de vista masculino, ignoram, também as diversas atividades realizadas pelas mulheres na pesca artesanal. Essas afirmações, na visão da autora, não exprimem a realidade das comunidades pesqueiras, pois numa definição mais “ampliada da pesca - tal como é construída hoje pelos que estudam o problema -, [percebe-se] que também elas pescam e, desse modo, são pescadoras” (MOTTA-MAUÉS, 1999, p. 395).

Nessa perspectiva o presente artigo tem por objetivo realizar uma análise dos conflitos socioambientais no Distrito de Farol de São Tomé, com base nos dados do recenseamento do Projeto de Educação Ambiental PEA-Pescartee², focando o bloco 6 - caracterização da atividade pesqueira, que aborda a questão dos conflitos socioambientais, especialmente os ligados a atuação da indústria do petróleo na região.

1 A realização do Projeto Mulheres na pesca: Mapa de conflitos socioambientais em municípios do norte fluminense e da baixada litorânea é uma medida compensatória estabelecida pelo Termo de Ajustamento de Conduta de responsabilidade da empresa Chevron, conduzido pelo Ministério Público Federal - MPF/RJ, com implementação do Fundo Brasileiro para a Biodiversidade - Funbio”. Desenvolvido por professores do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF.

2 O Projeto Educação Ambiental (PEA) Pescarte, iniciou em junho de 2014, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), desenvolvido no âmbito do “licenciamento oriundo do TAC de Produção, que envolve a instalação de sistemas de produção, estocagem e escoamento de 14 campos petrolíferos da Bacia de Campos, com atuação de 29 plataformas” (TIMÓTEO, 2016, p. 8), sob supervisão e fiscalização do IBAMA. A área de abrangência do PEA Pescarte inclui sete (7) municípios do norte fluminense: Arraial do Cabo, cabo Frio, Macaé, Quissamã, São João da Barra, Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana.

Conflitos Ambientais

A perspectiva de discussão deste trabalho são os conflitos ambientais que envolvem o ambiente da pesca artesanal ou a pesca em pequena escala. No universo desse grupo social, que são as/os pescadoras/es artesanais, “as construções sociais de gênero repercutem nos modos pelos quais mulheres e homens participam nas atividades produtivas, vivenciam os riscos decorrentes de padrões históricos e hegemônicos de desenvolvimento, assim como as repercussões das políticas de enfrentamento dos riscos” (MANESCHY; SIQUEIRA; ÁLVARES, 2012, p. 740).

No entanto a problemática ambiental vai além da desigualdade de gênero, pois as disputas pela apropriação e uso social dos recursos do ambiente, também, abrem espaço para os conflitos ambientais, que na visão de Acselrad (2004) podem ser vistos como aqueles envolvendo grupos sociais com diferentes modos de apropriação, uso e significação do território, causados quando um dos grupos veem ameaçada a continuidade das atividades que desenvolvem por impactos indesejados.

Ademais, a desigual distribuição dos impactos ambientais, acirra essas questões, pois alguns grupos sociais conseguem escapar dos efeitos nocivos de determinado empreendimento. Nesse caminho, Acselrad (2010, p. 109), afirma que ao “evidenciar a desigualdade distributiva e os múltiplos sentidos que as sociedades podem atribuir a suas bases materiais, abre-se espaço para a percepção e a denúncia de que o ambiente de certos sujeitos sociais prevaleça sobre o de outros”. O autor, ainda, expõe que “os rejeitos [são] alocados nos espaços comuns onde residem os mais pobres, eximindo os que decidem de sofrer os danos ambientais localizados” (p. 110).

Segundo Acselrad (2004), a existência da sociedade é produzida com base nas relações sociais e nos modos de apropriação e uso dos recursos do meio ambiente, que geram disputas favorecendo, assim, o surgimento dos conflitos ambientais. Na visão de Quintas (2006) os conflitos ambientais são permeados por disputas de poder, pois no processo de apropriação e uso dos recursos do ambiente está em jogo o interesse da coletividade “e interesses específicos de atores sociais que, mesmo quando legítimos, nem sempre coincidem com os da coletividade” (QUINTAS, 2006, p. 63), sendo responsabilidade do Poder Público a defesa dos interesses coletivo. Percebe-se também que, nessa esfera, os que possuem maior conhecimento/poder sobre determinada ação influenciam na tomada de decisões dos órgãos ambientais, “seja pela via da pressão política direta, seja por meio de divulgação à sociedade sobre a importância econômica e social do seu empreendimento (geração de empregos é um dos argumentos), ou pelas duas formas” (p. 63). Deste modo, nota-se que o domínio sobre os recursos do ambiente está inerentemente ligado às disputas de poder.

Além da desigualdade histórica de distribuição do poder sobre os recursos naturais, como nos aponta Acselrad (2004), as mulheres pescadoras lutam diariamente para se afirmarem como trabalhadoras da pesca e ter acesso aos direitos sociais. Cabe, ressaltar que as atividades das pescadoras se caracterizam pelo “trabalho produtivo e reprodutivo”, além da manutenção da casa. Nesse sentido, percebe-se que a “capacidade de resistência que essas comunidades [tradicionais] vem demonstrando é, em grande medida, consequência do papel [e] do suporte desempenhado pelas mulheres” (MELO; LIMA; STADTLER, 2009, p. 2-3).

Nessa perspectiva percebe-se que as comunidades de pesca artesanal têm sua atividade de pesca constantemente ameaçada e não recebem as vezes o apoio e a proteção dos órgãos fiscalizadores, que hipoteticamente deveriam estabelecer as regras para a apropriação e uso dos recursos do ambiente, privilegiando os interesses da coletividade, no entanto como aponta Quintas (2006) isso nem sempre ocorre. Mesmo com esse cenário os dados do recenseamento PEA-Pescarte mostram que na comunidade pesqueira de farol de São Tomé em Campos dos Goytacazes/RJ há unanimidade em identificar que não existem conflitos entre as/os pescadoras/es com os órgãos fiscalizadores ambientais, como veremos na próxima seção.

Metodologia

Metodologicamente estuda-se alguns dados do Censo do PEA-Pescarte, que se adequam aos interesses da temática aqui apresentada, a saber no bloco de Caracterização da Atividade Pesqueira – CAP -, especificamente àquelas que demonstram a percepção dos conflitos socioambientais, CAP.53 a CAP.60, pelas pescadoras/es³. As tabelas geradas no software SPSS serão analisadas e discutidas na próxima seção.

Ao longo do processo de recenseamento e da atuação da equipe técnica do PEA Pescarte pode-se identificar alguns conflitos socioambientais vivenciados pelas/os pescadoras/es e seus familiares. Esses conflitos se agravaram em decorrência da atividade turística na região, que é muito forte, e pelos impactos da extração de petróleo e gás na Bacia de Campos. Dentre as problemáticas encontradas a de “gênero” merece grande destaque nessa digressão, visto que as pescadoras, que realizam diversas atividades ligadas à pesca, são identificadas muitas vezes como ajudante de seus companheiros/familiares, bem como seu trabalho é visto de forma completar. No entanto sua atuação e inserção na cadeia produtiva da pesca é fundamental para a manutenção e reprodução do grupo social, conforme Woortmann, 1992.

Percepção dos conflitos ambientais pelas/as pescadoras/es de Farol de São Tomé em Campos dos Goytacazes (RJ)

Nas comunidades tradicionais, especificamente aquelas constituídas por pescadoras/pescadores, uma gama de externalidades vem contribuindo para a marginalização da pesca, como: a “especulação imobiliária, a criação de complexos industriais portuários e pólos turísticos, a destruição de áreas de manguezais, a extração mineral do mar, a poluição industrial e doméstica, além dos projetos de aquicultura intensiva” (MANESCHY, 1997 apud MELO; LIMA; STADTLER, 2009, p. 3). Constata-se, ainda, que os segmentos sociais mais vulneráveis e que sofrem mais diretamente com os impactos derivados destas atividades, principalmente da indústria do petróleo e gás natural, são as(os) pescadoras(es) artesanais, já que essas atividades interferem diretamente na entrada destes grupos ao mar, e ou alteram suas dinâmicas sociais .

Diante disso, nesse artigo vamos analisar as percepções das pescadoras/es sobre os conflitos ambientais vividos na Comunidade pesqueira de Farol de São Tomé no interior em Campos dos Goytacazes interior do Estado do Rio de Janeiro, como se observa na Figura 1.

3 Censo PEA-Pescarte, levantamento de dados via survey, aplicado as famílias de pescadores/as artesanais residentes e domiciliados/as em localidades previamente definidas pelo Relatório do Diagnóstico Participativo do Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos 2011-2012. Tal ação tinha como finalidade a obtenção de amplo conjunto de informações sobre a realidade de vida e trabalho dos/as pescadores/as, visando a constituição de um banco de dados, concluído no início de 2016, atualmente chamado de Censo Pescarte. Para aplicar o inquérito, composto por 748 questões com duração máxima de aplicação de aproximadamente 4 horas. Cumpre destacar que nem todos os dados abordados no inquérito serão apresentados neste trabalho, como explicitado acima.

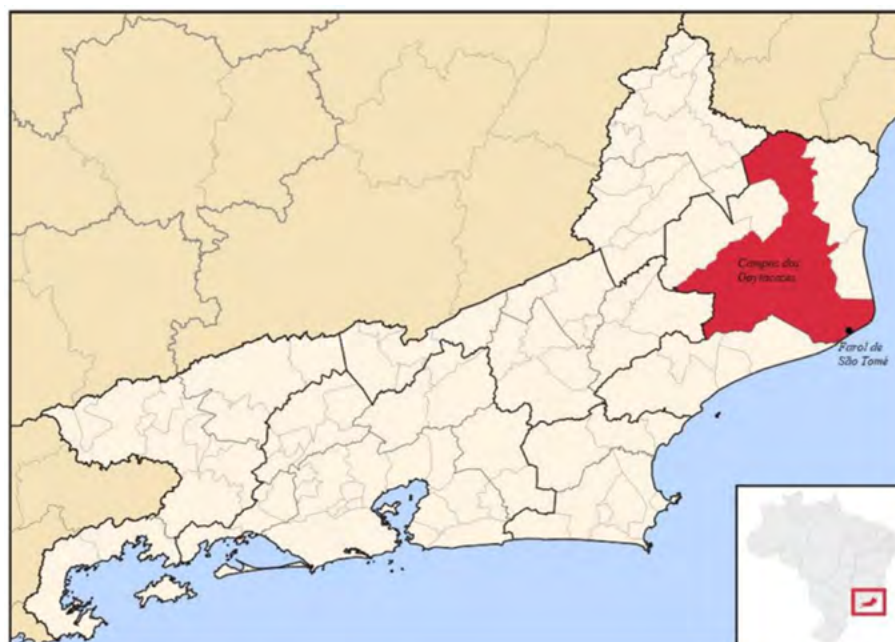


Figura 1. Mapa do Município de Campos, destacando a comunidade pesqueira de Farol de São Tomé. Fonte: Adaptação do mapa do município de Campos dos Goytacazes, disponível na Wikipédia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Campos_dos_Goytacazes.

Segundo o recenseamento do PEA-Pescarte (2016) foi possível identificar na comunidade pesqueira de Farol de São Tomé outras oito localidades, a saber Centro, Vila do Sol, Xexé, Vila dos Pescadores, Rádio Velho, Gaivotas, Boa Vista e Lagamar, em termos populacionais é a maior, com um total de 735 habitantes (45,2% da população total das comunidades pesqueiras), como se observa na Tabela 1.

Tabela 1. População residente nas comunidades pesqueiras de Farol de São Tomé, segundo o sexo⁴.

Localidades de Farol de São Tomé	Sexo		
	Masculino	Feminino	Total
Centro	81	61	142
Vila do Sol	43	30	73
Xexé	26	17	43
Vila dos Pescadores	162	182	344
Rádio Velho	17	18	35
Gaivotas (Farol de São Tomé)	13	11	24
Boa Vista (Farol de São Tomé)	25	23	48
Lagamar (Farol de São Tomé)	15	11	26
Total	382	353	735

Fonte: PETROBRAS/IBAMA/UENF – Censo Pescarte (2016).

⁴ Dados do Censo do PEA-Pescarte referente ao Bloco de Identificação Socioeconômica/Caraterísticas Demográficas - I.S. Análises realizadas por JOSEANE DE SOUZA; ROBERTO DUTRA TORRES JUNIOR; MARCO ANTONIO MARINHO; GILBERTO AZEREDO GOMES; membros do grupo de trabalho quantitativo do Projeto Mulheres na Pesca.

Analisando os dados da Tabela 1 percebe-se que a Vila dos Pescadores é a localidade mais povoada e que concentra o maior número de mulheres. Na comunidade pesqueira de Farol de São Tomé o Censo PEA-Pescarte, foi aplicado a 271 pessoas, dentre os quais 151 homens e 120 mulheres. As questões referentes ao bloco CAP foram respondidas por 271 pessoas, que se configuram como respondentes principais. Segundo os dados do recenseamento foi possível identificar de maneira sucinta alguns conflitos entre a comunidade pesqueira e os órgãos fiscalizadores, que na visão de Quintas (2006) deveriam de zelar pelo interesse da coletividade, no entanto nem sempre acontece.

Na primeira questão analisada do bloco de caracterização da atividade pesqueira percebeu-se que muitas/os pescadoras/es não identificavam conflitos entre sua atividade de pesca e os órgãos fiscalizadores, cabendo a uma pequena parcela dos entrevistados a identificação dos conflitos, ou seja 35,80% das mulheres e 36,55% dos homens informaram que havia conflito. Na sequência ao serem questionados sobre quais são os motivos dos conflitos existentes entre pescadores e órgãos fiscalizadores as/os pescadoras/es indicaram 15 problemas, descritos na Tabela 2⁵.

Tabela 2. Conflitos indicados pelas/os pescadoras/es de Farol de São Tomé.

Conflito	Masculino (53)	Feminino (29)
Fiscalização deficiente em relação à pesca industrial	1	2
Fiscalização deficiente em relação à pesca industrial/ fiscalização excessiva no período do defeso		1
Fiscalização excessiva no período do defeso	19	11
Fiscalização excessiva no período do defeso/ Abusos do poder	1	1
Fiscalização excessiva no período do defeso/ Período do defeso errado	1	1
Fiscalização excessiva no período do defeso/ Falta de fiscalização	1	
Abusos do poder	11	2
Abusos do poder/ período do defeso errado		2
Abusos de poder/ Legislação deficiente/ Falta de fiscalização	2	
Abusos do poder/ Falta de Fiscalização	1	
Período de defeso errado	10	3
Período do defeso errado/ Legislação deficiente	1	
Legislação deficiente	2	2
Legislação deficiente/ Falta de fiscalização	2	
Falta de fiscalização	1	1
Total	53	26

Fonte: elaboração da autora com base nas respostas da questão CAP.54 do Censo Pescarte (2016).

5 É importante destacar que esses problemas só foram listados pelos que identificaram conflitos na questão anterior.

Observando a Tabela 2 pode-se identificar no geral que alguns problemas se repetem, como, abusos do poder (9), fiscalização excessiva no período do defeso (6), falta de fiscalização (6) e legislação deficiente (5). No entanto na percepção das mulheres a maior problemática é a fiscalização excessiva no período do defeso (14), que incide diretamente na questão do trabalho e conseqüentemente na renda familiar, visto que sua atividade laboral, muitas vezes ligada ao beneficiamento, depende da disponibilidade do pescado. Percebe-se também que ocorreram quatro abstenções, que podem ter sido causadas pela insegurança de responder ou outros motivos. Essas ausências foram identificadas, como pode-se identificar na Tabela 2, por parte do público feminino.

Na CAP.55 questionou-se se havia algum outro tipo de conflito na atividade que as/os pescadoras/es exercem na cadeia produtiva da pesca, sendo assim aproximadamente 89% dos homens/mulheres indicaram que não existe um outro tipo de conflito em sua atividade, e apenas 10,39% das mulheres e 10,07% dos homens identificaram que existia. Para os que identificaram haver outro conflito na atividade pesqueira, além dos indicados com os órgãos ambientais, era necessário explicitá-los. Sendo assim, (15 - 10,07%) homens e (8 - 10,39%) mulheres apresentaram os conflitos, que foram sintetizados na tabela 3.

Tabela 3. Outros conflitos indicados pelas/os pescadoras/es de Farol de São Tomé

Conflito	Masculino (15)	Feminino (8)
Entre os próprios pescadores	5	3
Entre os pescadores/ Pesca industrial/ Colônia/ Exploração	1	
Entre os próprios pescadores e com a colônia	2	
Entre os próprios pescadores e exploração do petróleo	1	
Com a colônia	2	1
Exploração de petróleo	1	
Com instituições municipais (secretarias de pesca, assistência, obras, etc.)	2	2
Atravessadores/ Frigorífico	1	2
Total	15	8

Fonte: elaboração da autora com base nas respostas da questão CAP.56 do Censo Pescarte (2016).

Observando a Tabela 3 pode-se identificar que alguns problemas se repetem, como na questão anterior, aqui pode-se identificar unanimemente entre os homens e as mulheres que o maior conflito está entre os pescadores (8), entre as/os pescadoras/es e as instituições municipais (4) e entre as/os pescadoras/es e a colônia/atravessadores/frigoríficos (3). Um fator que nos chama a atenção é apenas um indivíduo sinalizar o conflito com a indústria do petróleo, haja vista que a região é muito impactada pelos empreendimentos petrolíferos e pela recente instalação e início das atividades do Complexo Logístico Industrial do Porto do Açú (CLIPA).

No entanto, pode-se observar na sequência das questões que a maioria dos entrevistados ($\approx 69\%$), apesar de não ter identificado os conflitos com a indústria do petróleo anteriormente, reconhecem sua influência nas atividades pesqueiras. Na sequência as/os pescadoras/es de Farol de São Tomé, foram questionados a identificarem se havia mais prejuízos ou benefícios, pode-se observar que unanimemente eles reconhecem que ela trouxe mais prejuízos do que benefícios para a comunidade, como exposto na Tabela 4.

Tabela 4. Influências da indústria do petróleo na região indicadas pelas/os pescadoras/es de Farol de São Tomé

<i>Legenda</i>	<i>Influência</i>	<i>Masculino (105)</i>	<i>Feminino (49)</i>
A	Trouxe somente benefícios	5	
B	Trouxe mais benefícios que prejuízos	3	7
C	Nem prejuízo, nem benefício	8	7
D	Trouxe mais prejuízos que benefícios	42	15
E	Trouxe somente prejuízos	47	18
	Total	105	47

Fonte: Elaboração da autora com base nas respostas da questão CAP.58 do Censo Pescarte (2016).

Na questão 58 só participaram os 105 homens e 49 mulheres que indicaram existir alguma influência da indústria petróleo na atividade pesqueira. Ao observar a Tabela 4 percebe-se, como já informado, que aproximadamente 69% dos indivíduos indicaram a influência, mas ao mesmo tempo identifica-se do universo feminino duas entrevistadas, que apesar de reconhecer essa influência, não souberam ou preferiram não informar qual era.

Sendo assim, aos respondentes que identificaram, que a indústria do petróleo trouxe somente benefícios (A) um universo de cinco homens e trouxe mais benefícios que prejuízos (B) num total de três homens e sete mulheres, era necessário elencar quais eram esses benefícios, sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5. Benefícios da indústria do petróleo na região indicadas pelas/os pescadoras/es

<i>Benefícios</i>	<i>Masculino (8)</i>	<i>Feminino (7)</i>
Programas de compensação	1	
Royalties para o município	2	
Projetos de rentabilidade social	1	
Mais empregos		1
Não souberam/não quiseram identificar	4	6
Total	8	7

Fonte: Elaboração da autora com base nas respostas da questão CAP.59 do Censo Pescarte (2016).

Nota-se na Tabela 5 que a maioria dos que identificaram o benefício da indústria do petróleo na região não souberam ou não quiseram identificá-los. E, por fim tiveram os participantes ($\approx 69\%$) que identificaram que trouxe mais prejuízos que benefícios (D) e trouxe somente prejuízos (E), vide Tabela 4, na instalação da indústria petrolífera na região. A Tabela 6 apresenta os principais prejuízos por eles identificados.

Tabela 6. Principais prejuízos da indústria do petróleo na região indicados pelas/os pescadoras/es⁶

<i>Prejuízos</i>	<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>
Exclusão da área de pesca	64	16
Aumento do tráfego de embarcações	22	5
Acidentes com petrecho de pesca	25	5
Aumento do custo de vida	35	14
Poluição das águas	17	7
Aumento da fiscalização	5	2
Outros prejuízos	5	5
Total	173	54

Fonte: Elaboração da autora com base nas respostas da questão CAP.60 do Censo Pescarte (2016).

Nessa questão percebe-se que os dois maiores impactos da indústria do petróleo na região, segundo os recenseados, é a exclusão da área de pesca e o aumento do custo de vida, fatores que estão ligados diretamente a manutenção e reprodução do grupo. Essa preocupação também pode ser encontrada em pesquisa anterior realizada por ZAPPES et al. (2016) no norte fluminense, que destacou os impactos ambientais que a construção e as atividades do Complexo Logístico Industrial do Porto do Açú (CLIPA) trouxeram para as comunidades de pesca ao entorno, a saber Atafona, Barra do Açú e Farol de São Tomé. As informações obtidas por meio de entrevistas que relevam que os pescadores e seus familiares tiveram sua área de pesca delimitada pelas zonas de exclusão pesqueira, afetando assim seu modo de vida.

Os pescadores artesanais de Farol de São Tomé destacam que o CLIPA pode vir a ser o único responsável pela escassez de pescado na região. Ademais as/os pescadoras/es “mencionaram sua desconfiança sobre a qualidade do pescado, que seria afetada pelos poluentes lançados no ambiente costeiro a partir da construção e das atividades do CLIPA” (ZAPPES et al, 2016, p. 80). Outra questão destacada pelas mulheres é que “de que o tráfego de navios afugentará a fauna marinha costeira e interferirá na localização das áreas de pesca” (p. 80).

6 Nessa questão, CAP.60, os entrevistados tinham a opção de escolher mais de uma alternativa, por isso os valores totais não batem com os 89 homens e 33 mulheres que indicaram que havia mais prejuízo que benefício.

Considerações Finais

A análise dos dados apresentados anteriormente indicam, que apesar das/os pescadoras/es terem sua atividade constantemente ameaçada pela indústria da pesca e do petróleo, pelos empreendimentos imobiliários e pelo turismo, poucos entrevistados reconhecem esse impacto. Destaca-se que esse não reconhecimento pode acontecer em decorrência das/os pescadoras/es não se sentirem seguros em expor suas ideias sobre esse tema ou até mesmo por receio de se comprometer, pois apesar dos impactos-conflitos vivenciados a relação entre as/os pescadoras/es e os órgãos ambientais é constante.

Outro ponto que merece destaque é a teoria de conflito ambiental do Acselrad (2004), que apesar de apontar os grupos que ficam a margem, como as comunidades de pesca, sofrendo injustiças ambientais, não aponta especificamente a questão de gênero. Nesse sentido a pesquisa desenvolvida pelo “Projeto Mulheres na Pesca” busca suprir essa demanda ao identificar os conflitos ambientais que envolvem as relações de gênero na pesca artesanal.

Referências Bibliográficas

ACSELRAD, H. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, Henri. *Conflitos Ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010. p. 103-119. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ea/v24n68/10.pdf>. Acesso em 2 de novembro de 2016.

HERCULANO, Selene. Pesca e petróleo no litoral Fluminense. *Revista Nordestina de Ecoturismo*, n5 v. 1, p. 01-14, 2012. Disponível em: http://www.professores.uff.br/seleneherculano/images/PESCA_E_PETR%C3%93LEO_NO_LITORAL_FLUMINENSE.pdf.

MANESCHY, M. C; SIQUEIRA, D.; ÁLVARES, M. L. Pescadoras: subordinação de gênero e empoderamento gênero e empoderamento. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n.3: 384, set.-dez., 2012, p713-737.

MELO, M.F.M. de; LIMA, D.E.S.; STADTLER, H.H.C. O Trabalho das pescadoras artesanais: “Coisa de mulher”. In: Congresso Brasileiro de economia Doméstica, XX, 2009, Fortaleza - CE, Anais Grupo de Trabalhos GT 01 - Desenvolvimento humano, família e relações de gênero, Fortaleza - CE, 2009, p. 1-11. Disponível em: http://www.xxced.ufc.br/arqs/gt1/gt1_36.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2016.

MOTTA-MAUÉS, M.A. Pesca De Homem/Peixe De Mulher (?): Repensando Gênero Na Literatura Acadêmica Sobre Comunidades Pesqueiras No Brasil. *Etnográfica*, v. 3, n. 2, 1999, pp. 377-399. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N2/Vol_iii_N2_377-400_.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2016.

QUINTAS, J.S. *Introdução a Gestão Ambiental Pública*. 2.ed. MMA/IBAMA: Brasília, DF, 2006. 102 p.

TIMÓTEO, G.M. Apresentação. In: TIMÓTEO, G.M (organizador). *Educação ambiental com participação popular: avançando na gestão democrática do ambiente*. Campos dos Goytacazes, RJ: FUNDENOR, 2016. Recurso online/ versão impressa (PDF). p. 814.

WOORTMANN, E.F. Da Complementaridade à Dependência: espaço, tempo e gênero em comunidades “pesqueiras” do Nordeste. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 18, 1992. p. 1-31.

ZAPPES, Camilah Antunes; OLIVEIRA, Pablo da Costa; DIBENEDITTO, Ana Paula Madeira. Percepção de pescadores do norte fluminense sobre a viabilidade da pesca artesanal com a implantação de megaempreendimento portuário. *Bol. Inst. Pesca*, São Paulo, 42(1): 73-88, 2016. Doi: 10.5007/1678-2305, v. 42, n1, p. 73-88, 2016. Disponível em: http://www.pesca.sp.gov.br/42_1_6%20BIP011artigo73-88.pdf. Acesso em agosto de 2017.

CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS E O ORDENAMENTO PESQUEIRO: O LUGAR DO SABER TRADICIONAL NO DEFESO DA LAGOA DE ARARUAMA, CABO FRIO, RJ

Naetê Barbosa Lima Reis
UENF
naetelima@gmail.com
FAPERJ/UENF

Geraldo Marcio Timóteo
UENF
geraldotimoteo@gmail.com

OBJETIVOS E OBJETO DA PESQUISA

A presente pesquisa propõe uma análise sobre o lugar do saber tradicional dos pescadores e pescadoras artesanais em meio ao mais recente ordenamento pesqueiro da Lagoa de Araruama, configurado sob a forma de um defeso anual. A paralisação foi implementada em 2013, entre os dias 01 de agosto e 31 de outubro, proibindo a pesca de qualquer peixe e crustáceo. A Lagoa de Araruama possui características de destaque, dentre elas, sua hipersalinidade e sua grande dimensão, que contempla o território de sete municípios: Saquarema, Araruama, Iguaba Grande, São Pedro da Aldeia, Cabo Frio, Rio Bonito e Arraial do Cabo (BIDEGAIN e BIZERRIL, 2002). A Lagoa é na verdade uma Laguna, pois se liga ao mar através do Canal do Itajuru, em Cabo Frio, constituindo o maior ecossistema lagunar hipersalino do mundo (idem, 2002).

A pesquisa se encontra pautada sobre uma das principais dificuldades para a continuidade da pesca, apontada pela comunidade pesqueira da Praia do Siqueira, localizada às margens da Laguna, no município de Cabo Frio: a inadequação do período de defeso do camarão, principal pescado da localidade (relatos). Os pescadores e pescadoras reivindicam a revogação desta paralisação enquanto um diálogo entre o Estado e a comunidade local não for efetivamente firmado, pois a aplicação de um único período de defeso, aparentemente adequado para os peixes, porém inadequado ao camarão, pode prejudicar a pesca artesanal na região. Consoante a essa pauta, Silva (2014) ressalta que, apesar do defeso ter sido aprovado pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), pelo Ministério de Pesca e Aquicultura (MPA), e pela Câmara Técnica de Pesca do Consórcio Lagos São João, a Fundação Instituto de Pesca do Estado do Rio de Janeiro (FIPERJ) reconheceu que o defeso foi inadequado, no que tange a política ambiental, visto que não se baseou em dados científicos. Contudo, a FIPERJ avalia o saldo como positivo, pois a medida viabiliza a preservação das espécies por pelo menos três meses.

O ordenamento pesqueiro na região remete à década de 70, quando a pesca artesanal passou a ser fiscalizada pela Superintendência de Desenvolvimento da Pesca (SUDEPE), que apreendia cargas de camarões e peixes com tamanho inferior ao estipulado pela legislação. Em 1974, o órgão enviou uma equipe técnica, com apoio da Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura (FAO)¹ e dos pesquisadores

1 Food and Agriculture Organization -FAO.

Slack Smith & Farias, para realização de estudos sobre os recursos pesqueiros do camarão (CBHLSJ, 2012). De acordo com o estudo, houve uma expressiva mortalidade de camarões com tamanho inferior ao estipulado (9 cm), provocada pela pressão da pesca artesanal, seguida por uma queda na produção pesqueira. A legislação atual mantém o tamanho mínimo para a comercialização do camarão, contudo, os pescadores alegam que as normas precisam ser revistas, pois o camarão alcança o tamanho permitido principalmente no defeso e, como são proibidos de pescar nesse período, não conseguem se organizar melhor para comercializar o pescado. A demanda da comunidade pesqueira por adequações nos dispositivos legais entrou como pauta em algumas das assembleias públicas da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro-ALERJ. Nas sessões, um dos deputados estaduais, nativo de Cabo Frio, colocou em tela as demandas para revisão do ordenamento pesqueiro da Laguna e destacou a inadequação do defeso que, nos moldes atuais, permite o camarão em tamanho maior, seguir seu ciclo de vida no mar nos meses de proibição, atendendo aos interesses da pesca industrial e deixando de alimentar e gerar renda para muitas famílias que vivem da pesca na Lagoa (MENDES, 2016).

Em contrapartida, representantes da FIPERJ destacam que o defeso iniciado em 2013 já apresentou resultados positivos, com o aumento no tamanho do pescado, mas a melhora ainda não pode ser comprovada em números² (ROCHA, 2014). Nesse mesmo viés, em uma recente reunião³ realizada no Município de Iguaba Grande, cujo objetivo foi oficializar o acordo de cooperação técnica dos municípios do entorno da Laguna de Araruama, para que atuem em conjunto na fiscalização no período de defeso, ressaltou-se a visível melhora na quantidade de pescado. A reunião contou com a presença majoritária de representantes do poder público, cuja maioria elogiou o ordenamento pesqueiro atual e conclamou uma fiscalização eficaz, capaz de coibir os pescadores que não respeitem as regras, sendo esses considerados “bandidos”. A Lagoa foi enaltecida como uma joia para os municípios que a circundam, cuja fartura não pode ser roubada com malhas abaixo do permitido e pela transgressão da lei do defeso, cometida por “bandidos” que se intitulam como pescadores. Na mesma reunião, participantes do Consórcio Lagos São João destacaram que a fiscalização realizada pela Unidade de Policiamento Ambiental (UPAM) terá um viés pedagógico, para conscientizar os pescadores que burlarem a lei. Em nenhum momento foi destacada a melhora ou piora no estoque de camarão na Lagoa.

Nesse cenário, os conflitos têm se tornado cada vez mais viscerais, devido às dificuldades encontradas pela classe pesqueira para colocar em tela suas demandas e à falta de diálogo por parte das instituições fiscalizadoras. Acreditamos que a análise sobre o lugar do saber tradicional das comunidades pesqueiras é um elemento importante para as reflexões a respeito das regras e das condições estabelecidas pelo poder público no ordenamento pesqueiro. O trabalho incorpora o conceito de “Lugar⁴”, sob a perspectiva de Santos (2005), compreendendo-o como um espaço onde a população vive e se relaciona, criando e (re)criando estratégias para sua reprodução por meio de suas técnicas, suas histórias e seus valores. Esse tecido social é constantemente modificado pelas mais diversas articulações, em diferentes esferas e escalas, seja

2 A instituição tem passado por um período de insegurança com relação a sua continuidade, e recebido poucos investimentos, o que coloca em risco as estatísticas pesqueiras em andamento.

3 Reunião de Acordo de cooperação técnica para fiscalização integrada no período de Defeso da Laguna de Araruama realizada no dia 14/08/17.

4 Em Santos (2005), “Lugar” é escrito com letra maiúscula, para expressar sua força e importância.

regional, nacional ou global. Assim, para analisar o Lugar do saber tradicional dos pescadores e pescadoras artesanais no ordenamento pesqueiro, buscaremos entender as complexas tramas existentes entre os diferentes atores sociais envolvidos com o processo de implementação do defeso. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivos: descrever e problematizar a implementação do defeso na Laguna de Araruama, por meio de análise de discurso dos diferentes atores sociais envolvidos com o processo; analisar e discutir as recomendações dos documentos oficiais relacionados ao ordenamento pesqueiro na Lagoa de Araruama e confrontá-los com as percepções e demandas da comunidade pesqueira da Praia do Siqueira; discutir a relação entre o conhecimento tradicional e o científico no referido estudo de caso; identificar possíveis horizontes pensados pelos atores sociais envolvidos no contexto, para adequação do ordenamento pesqueiro.

QUESTÕES DE PESQUISA

A questão ambiental e o ordenamento pesqueiro

Diante de um panorama sem precedentes históricos na humanidade, a questão ambiental se tornou pauta permanente no cenário político internacional. Loureiro (2012) traz alguns dados que colocam em tela a magnitude da atual crise ambiental: entre 1970 e 2000, 35% da biodiversidade foi extinta e, atualmente, um terço da população mundial vive em situação de miséria. Outro dado relevante é que, desde 1980, a demanda para atender os confortos materiais de 20% da população total exigiu uma superexploração dos recursos naturais em 25% acima da capacidade de resiliência⁵ do planeta. O padrão de desigualdade social se mostra estarrecedor quando o autor aponta que, em 2006, a classe dominante mundial concentrava em 946 pessoas uma riqueza de 3,5 trilhões de dólares, equivalente a riqueza de 50% da população total (LOUREIRO, idem).

Apesar de sua magnitude, a crise ambiental possui um histórico recente no imaginário popular. Até meados da década de 60, a preocupação a nível global com o meio ambiente era praticamente nula, foi somente a partir da década seguinte, principalmente nos anos 80, que se despertou no imaginário coletivo mundial uma preocupação diante da crise ambiental planetária (BRUGGER, 1994). O ativismo ambiental germinou dentro de um contexto conservacionista, no qual a inquietude se direcionou quase exclusivamente aos aspectos naturais da crise, tais como a poluição e a perda de biodiversidade, sem incluir o homem e sua dimensão histórica. No Brasil, a questão ambiental foi incorporada ao debate sobre desenvolvimento, na década de 70, no contexto da ditadura militar (BRUGGER, idem). O discurso de preservação ambiental, apesar de ser inicialmente aceito, foi logo contido e isolado dentro de uma máquina burocrática sem poder (LEROY, 2002). A questão em foco era a construção de um meio ambiente estatal apropriado ao modelo de desenvolvimento expansivo, baseado em grandes financiamentos externos e na montagem de um pesado complexo infraestrutural. Nesta época a burguesia nacional declarava que a pior poluição era a miséria e, sob essa perspectiva, diversas articulações foram feitas para atrair o capital estrangeiro (BRUGGER, 1994). Esse cenário político foi marcado por investimentos elevados em empreendimentos capitalistas da pesca em detrimento da pequena artesanal que,

5 A resiliência em ecologia mede o maior ou menor grau de recuperação do ecossistema em um determinado tempo. O conceito multidisciplinar de Resiliência. 2006, disponível em: <http://www.fapepi.pi.gov.br/novafapepi/ciencia/documentos/Resili%EAnciaMoita.PDF> Acessado em: outubro de 2011).

historicamente marginalizada, não entrou na pauta dos principais encontros voltados ao ordenamento pesqueiro (DIEGUES, 1983). O incentivo governamental concedido à intensa exploração realizada pela Indústria da Pesca levou os estoques de várias espécies ao declínio. Esse contexto desencadeou o estabelecimento de tratados e convenções específicas entre diversos países para protegerem as espécies, principalmente as de maior valor comercial. Assim, foi necessário se adequar às exigências preservacionistas recomendadas para o recebimento de investimentos (LEROY, 2002). Dessa forma, a ampliação da questão ambiental no Brasil e a procura pela adequação aos parâmetros internacionais não surgiram genuinamente através dos movimentos sociais, mas sim de uma necessidade do Estado em cooptar receitas necessárias ao “desenvolvimento” do país.

Com a criação do IBAMA, em 1989, algumas medidas foram implementadas para a recuperação dos estoques pesqueiros, possibilitando o aumento da população de várias espécies. Contudo, alguns fatores contribuíram para a reversão desses avanços, tais como a fragilização das estruturas públicas, devido ao aprofundamento de práticas neoliberais no país, fato que provocou um desarranjo político e perda de autoridade do instituto (NETO, 2010). O autor ressalta que, nos anos 2000-2001, o governo deu continuidade a um confuso processo de divisão de competências do Poder Executivo sobre a atividade pesqueira, fortalecendo o retrocesso das políticas de recuperação dos estoques pesqueiros. Nos últimos anos, a depleção dos recursos pesqueiros e a marginalização da pesca artesanal se intensificaram por meio da atuação de um Estado predominantemente patrimonialista e neoliberal (NETO, idem). Neto aponta que a sobrepesca é resultante do fracasso ou da inadequação das políticas pesqueiras nacionais e internacionais, adotadas na segunda metade do século XX.

Sobre a fiscalização pelos órgãos ambientais, principalmente do IBAMA, Neto (2010) identifica algumas deficiências que inviabilizam a gestão ambiental, dentre elas: a insuficiência de trabalhos de conscientização e divulgação das medidas estabelecidas; a precariedade para o acompanhamento e aplicação do ordenamento pesqueiro; o baixo contingente de recursos humanos; a baixa remuneração; acusações de corrupção. Nesse contexto, os pequenos produtores reclamam que são alvos prediletos dos órgãos fiscalizadores, por não atuarem em longas distâncias, sendo mais fácil fiscaliza-los em relação aos barcos industriais. Mesmo ciente dos gargalos encontrados na fiscalização do ordenamento pesqueiro, o Estado cria cada vez mais normas, muitas das vezes com os mesmos objetivos que, segundo Neto (2010) acabam por *“desmoralizar duplamente o sistema: pelas medidas, que acabam por não surtir o efeito esperado, e pela fiscalização, que continua mais ineficiente por ter mais medidas a acompanhar”*.

Uma das medidas adotadas no país para proteção dos estoques pesqueiros foi a criação da lei 7.679 de 1988, que dispõe sobre o período de defeso, momento de proibição de pesca para diversas espécies, englobando as etapas de reprodução e/ou recrutamento, por necessidades ligadas a fenômenos naturais ou acidentes. No Brasil, uma conquista importante para reprodução social dos pescadores foi a inclusão da Política do Seguro Desemprego para o Pescador Artesanal- SPDA na constituição de 1988, cuja regulamentação ficara pendente na época de sua criação. Em 1991, a Lei nº 1.592 foi publicada pelo então presidente, Fernando Collor de Mello, garantindo o acesso ao seguro desemprego ou seguro defeso, aos pescadores com pelo menos três anos de Registro Geral de Pesca- RGP ativo. Em 2003, foi aprovada a Lei nº 10.779, que

dispõe sobre a concessão do benefício do seguro desemprego durante o período do defeso ao pescador profissional que exerce a atividade pesqueira de forma artesanal, com registro de pelo menos um ano em carteira da pesca ativa.

Resultados positivos foram alcançados com a medida, porém a política sofre críticas por não conseguir articular devidamente em suas ações o conhecimento tradicional. A política do seguro-defeso é ainda muito recente e necessita de avanços para a justa participação dos pescadores artesanais no ordenamento pesqueiro. Inicialmente, o foco principal era a proteção das espécies, porém, com o maior destaque dado à pesca artesanal mundialmente, devido à capacidade de abastecer os mercados internos sem prejudicar o meio ambiente, a comunidade pesqueira foi incorporada à política como um ator social fundamental para a efetividade da medida. Assim, o modelo adotado no Brasil tem sido discutido em vários eventos, por agregar uma perspectiva de fortalecimento dos direitos sociais e da garantia a segurança alimentar, inserida nas diretrizes de combate à fome criadas pelo Programa Fome Zero do governo Luís Inácio Lula da Silva (SILVEIRA, 2011).

Apesar dos avanços, em 2015, uma das medidas administrativas adotadas para diminuir gastos, foi a extinção do Ministério da Pesca e Aquicultura, e sua incorporação como Secretaria, no Ministério de Agricultura, Pecuária e Abastecimento-MAPA. No MAPA, os pescadores artesanais alegaram que a emissão de carteiras e de outros documentos necessários para o acesso ao seguro-defeso foi prejudicada, principalmente devido aos novos trâmites burocráticos (SILVEIRA, *idem*). Não bastando a recente desestruturação do setor, no ano de 2017, a Secretaria de Aquicultura e Pesca passou por um período de transição, para o Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços- MDIC, com a justificativa governamental de conferir um caráter mais industrial para o setor e incentivar investimentos empresariais nacional e internacional. Atualmente, já desestruturadas as políticas públicas recém desenvolvidas pelo MAPA e sem concluir a transição para o MDIC, tem sido discutido pelo governo a possibilidade da vinculação da Secretaria de Aquicultura e Pesca à Presidência da República. As constantes mudanças institucionais do setor pesqueiro e a desestruturação de políticas públicas voltadas para o setor, somam-se a um contexto histórico de difícil acesso das comunidades pesqueiras artesanais ao ensino formal e ao uso de linguagem excessivamente técnica pelo poder público e pela academia científica, conformando um cenário de imensos desafios no diálogo entre a classe pesqueira e o Estado.

O ordenamento pesqueiro na Laguna de Araruama

A Laguna de Araruama localiza-se na Baixada Litorânea do Estado do Rio de Janeiro, região que nas últimas décadas, passou a ser intensamente explorada pelas atividades de turismo e veraneio. A pesca artesanal, a agricultura familiar e a produção artesanal de sal constituem atividades tradicionalmente praticadas na região, antes mesmo da chegada dos portugueses em Cabo Frio, onde foi fundada a primeira feitoria do Brasil (CUNHA, 1996). Atualmente, a pesca principalmente do camarão rosa e da tainha, possibilita a subsistência de muitas famílias do entorno da Laguna, e constituem importantes itens de venda na região (CBHLSJ, 2012).

Apesar da relevância ambiental, econômica e cultural da Laguna de Araruama, diversos estudos apontam para um processo de eutrofização⁶, devido principalmente ao recebimento de efluentes domésticos ricos em matéria orgânica (SHETTINI, 1994). Esse processo foi intensificado após a pavimentação da rodovia litorânea Niterói-Campos dos Goitacazes, nos anos 50, com a construção de estradas melhores e mais acessíveis dentro das cidades e a inauguração da ponte Arthur da Costa e Silva, em 1973, ligando o Rio de Janeiro a Niterói. A ampliação do acesso à Região dos Lagos, modificou profundamente a área, ocasionando uma urbanização rápida e pouco planejada, caracterizada por escassos investimentos em infraestrutura, incluindo serviços públicos como saneamento básico (RAMÃO, 2014). Com a sua crescente degradação, no ano 2000, a Laguna de Araruama encontrava-se saturada, devido principalmente à intensa descarga de efluentes domésticos ricos em matéria orgânica, o que provocou em vários momentos, uma explosão de algas típicas de ambientes eutrofizados e mortalidade de peixes. Nesse período, a pesca foi praticamente extinta, desencadeando graves problemas para as comunidades tradicionais pesqueiras da região (SAAD, 2003).

Buscando resolver o problema de abastecimento e de emissão de esgoto na Laguna, foi criado em 1999, o Consórcio Intermunicipal Lagos São João- CILSJ, que tem como objetivo gerir a Bacia Hidrográfica do Rio São João. Na tentativa de reverter o processo de degradação ambiental, o Consórcio, com o apoio das empresas PROLAGOS⁷, Águas de Juturnaíba, organização *World Wide Fund for Nature-WWF*, e do Instituto Estadual do Ambiente-INEA, iniciou os estudos e o monitoramento das mudanças na Laguna. Diante da gravidade da situação, algumas medidas foram tomadas para recuperação da Laguna, dentre elas: o monitoramento ambiental, o ordenamento pesqueiro e os grandes investimentos em saneamento básico, por meio da construção de quatro estações de tratamento de esgoto no seu entorno e de redes coletoras, alcançando o tratamento de 70% do esgoto (Relatórios técnicos – CILSJ⁸, 2008 apud CBHLSJ, 2012).

Com relação ao ordenamento pesqueiro, em maio de 2013, o então ministro da Pesca e Aquicultura, Marcelo Crivella, anunciou a publicação da Instrução Normativa Interministerial nº 2, de 16 de maio de 2013, contendo a regulamentação para o ordenamento pesqueiro na Laguna de Araruama (MPA/MMA, 2013). A normativa estabeleceu o período de defeso na Laguna entre os dias 1º de agosto a 31 de outubro. Em 2014, um ano após a publicação da instrução normativa, foi oficializada em Brasília a demanda dos pescadores da Laguna por uma revisão de alguns pontos contidos no documento. Os pescadores reivindicavam uma modificação no período de defeso que, de acordo com eles, não se adequava ao ciclo de vida do camarão rosa, e da malhagem mínima de 12 mm para 10 mm, nas redes de pesca de camarão, por serem tradicionalmente utilizadas na região. A reunião na capital contou com a participação da Comissão de Assuntos Municipais da Alerj, do deputado estadual Jânio Mendes

6 A eutrofização é um processo de enriquecimento de águas superficiais devido a compostos orgânicos oriundos de atividades agrícolas e urbanas e de efluentes industriais e domésticos. Nesses ambientes as plantas aquáticas encontram condições favoráveis para crescerem com uma taxa acima do normal. Com o crescimento exagerado das plantas e com sua morte, uma grande quantidade de oxigênio da água é utilizado para o processo de decomposição. A eutrofização em estágios mais avançados causa liberação e acumulação de substâncias nocivas na água e nos sedimentos, poluindo o ambiente, podendo causar a morte de diversos organismos, inclusive peixes. Fonte: <http://nucleodeaprendizagem.com.br/aguas2.pdf> Acessado em 10/10/16.

7 De forma contraditória, a PROLAGOS, concessionária responsável pelo saneamento básico dos municípios de Cabo Frio, Búzios, Iguaba Grande e São Pedro da Aldeia e pelo abastecimento de água de Arraial do Cabo apoia o monitoramento das mudanças na Lagoa, mas é apontada pelos pescadores como responsável por poluir a Laguna de Araruama, principalmente a Praia do Siqueira onde localiza-se seu emissário. Fonte : <http://www.rafaelpecanha.com/2014/09/esgoto-e-poluicao-assolam-praia-do.html> Acessado em: 10/09/16

8 Consórcio Intermunicipal Lagos São João.

e do então Ministro da Pesca, Eduardo Lopes. O encontro gerou uma proposta de rediscussão do período do defeso e da malhagem das redes em um prazo máximo de um ano e meio, buscando atender à demanda das comunidades pesqueiras (TOTONHO, 2014). Ainda em 2014, o deputado Jânio Mendes, em discurso na Alerj, colocou em pauta algumas questões referentes aos pescadores artesanais da Laguna de Araruama. Um dos pontos foi a portaria 110/97⁹, que ainda não havia entrado em vigor, segundo o deputado, por não corresponder à realidade da Laguna. Ele explicou que o IBAMA, inicialmente, requeria uma malha 15 mm para a pesca de camarão com rede de Trolha¹⁰, mas a Câmara Técnica de Pesca¹¹, conhecendo as tradições dos pescadores, apontava para a continuidade da malha 10 mm, utilizadas na Lagoa há mais de um século.

Contudo, apesar das audiências, ofícios e reuniões, a portaria 110/97 entrou em vigor sem que as demandas dos pescadores fossem incluídas. No documento, a Laguna de Araruama foi dividida em três áreas de pesca, de acordo com a distribuição de peixes e com o grau de salinidade. Cada área recebeu leis e regulamentação específicas e a malha mínima para pesca de camarão ficou estabelecida em 12 mm. Atualmente, a instrução normativa que estabelece os critérios de pesca na Laguna de Araruama é a nº 2, de 2013. Nela, o período de defeso e a malhagem mínima se mantêm inalteradas e a responsabilidade pela fiscalização na Laguna nos períodos de defeso é das guardas marítimas, com o apoio da Unidade de Polícia Ambiental do Estado.

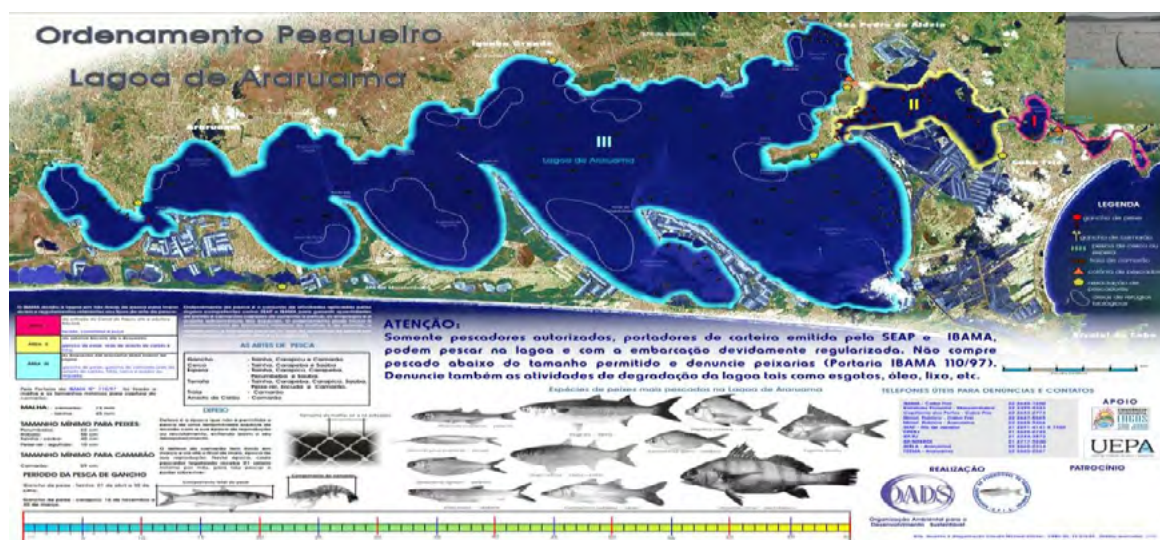


Figura 1. Mapa criado em 2005 por Claudio Michael Völcke para a Prefeitura Municipal de São Pedro da Aldeia- A praia do Siqueira localiza-se na Área II.

Uma das comunidades pesqueiras que tem sido diretamente impactada pelo ordenamento pesqueiro na Laguna de Araruama é a da Praia do Siqueira¹², localizada na área de pesca II. A comunidade que pesca predominantemente camarão aponta como emergencial uma mudança no período do defeso. Grande parte dos pescadores e pescadoras do bairro

9 A portaria estabelece normas de gerenciamento da atividade pesqueira na Lagoa de Araruama.

10 Também conhecida como Tróia. A Tróia ou trolha é considerada uma arte de pesca predatória por impactar o fundo da Lagoa e trazer fauna acompanhante em cada lance.

11 Câmara Técnica da Pesca é composta por representantes de Colônias e Associações de pescadores e órgãos atuantes no setor.

12 A Praia do Siqueira apesar de ser chamada de praia, é na verdade parte da Lagoa de Araruama no município de Cabo Frio

se arrisca a pescar e a descascar camarão no período de proibição da atividade, seja por não validar o ordenamento pesqueiro, ou por se encontrar em condições financeiras complicadas, sendo necessário pescar para se manter. Dados da pesquisa realizada pelo Projeto de Caracterização Regional da Bacia de Campos- PCR- BC, em 2013, colocam em tela a adversidades vividas por essa comunidade, visto que, dos respondentes atuantes em áreas Lagunares de Cabo Frio, que se localizam principalmente na Praia do Siqueira, 58% possuía rendimento inferior a R\$ 200,00 e 35% tinha como média de rendimento o valor entre R\$ 201,00 a R\$ 600,00 (PCR-BC, 2013). Pereira (2008) ressalta a relevância das condições sociais das comunidades pesqueiras no cumprimento ou não do ordenamento pesqueiro vigente. O acesso cada vez pior à alimentação, a poluição em níveis cada vez maiores e o sentimento de não pertencimento em relação à gestão de seus territórios, são fatores que tornam algumas normas ineficazes. Nesse contexto, a comunidade pesqueira utilizará malhas e petrechos fora das especificações, inclusive no período do defeso, caso seja preciso atender às suas necessidades. Esse processo contribui para um cenário caótico em que a prática da pesca predatória acaba por piorar a situação dos estoques pesqueiros e consequentemente das comunidades pesqueiras, agravando a situação de pobreza (PEREIRA, idem).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada será a pesquisa-ação, que possibilita a explicação e a análise da práxis de grupos sociais, ampliando a interlocução entre pesquisador e pesquisados, de forma que possam pensar conjuntamente em estratégias para as situações problemas (THIOLLENT,1996). A situação problema é sempre o início desse tipo de pesquisa, que tem como objetivo a participação dos interessados com a questão no enfrentamento e na proposição de soluções. A pesquisa-ação adota uma abordagem na qual tudo o que for produzido no processo é resultante de encontros multidimensionais, sem hegemonia de uma dimensão ou outra (AGUIAR e ROCHA, 2003). Essa pesquisa concebe uma visão de trabalho intelectual e prático, distanciando-se de categorias universais, de dualismos e de leituras de mundo nas quais o homem representa a unidade racional controladora de um mundo cuja sociedade tende ao equilíbrio (idem, 2003). Na pesquisa-ação, a realidade é algo que permanece em constante atualização, é fluída, flexível e criadora de sentidos, a própria metodologia é incluída na análise. Suas estratégias de intervenção são metodologias coletivas, que favorecem a produção coletiva e cooperativa de conhecimento, fragilizando burocracias e divisões entres profissionais distanciados por suas especializações (idem, 2003). Deve-se atender a critérios acadêmicos assim como a outras formas de pesquisa, cuidando para ser participativa, colaborativa e intervencionista (THIOLLENT,1996). Outro ponto a ser destacado se refere à impossibilidade da neutralidade do pesquisador ao longo de sua investigação, visto que o pesquisador e objeto participam de um mesmo processo e se modificam concomitantemente, diferentemente de outras pesquisas cujos objetos de pesquisa são categorizados como variáveis controláveis (idem, 1996). Para analisar os gargalos e identificar as mudanças desejadas pelos interessados, é necessário que haja um ambiente de diálogo, que pode ser alcançado por meio da pesquisa-ação, que além de conduzir a pesquisa, é capaz de produzir mudanças acompanhando a dinâmica dos processos sociais (THIOLLENT, 1997). O autor define a pesquisa-ação como um método de condução de pesquisa aplicada, que busca diagnosticar o contexto atual problematizado, o contexto que se busca viver e os gargalos para construir esse percurso, extrapolando as possibilidades circunscritas pelas metodologias hegemônicas, que não dão conta da complexidade da realidade social. Assim, diferentemente das condições

exigidas para a pesquisa básica, a pesquisa aplicada necessita de pesquisadores com uma boa participação e domínio da linguagem (*idem*). O autor também destaca que a pesquisa-ação não é condicionada a encontrar uma solução sob a forma de um produto para o problema, mas que é importante desenvolver um compromisso entre os participantes para a mudança desejada. A pesquisa-ação pode ser dividida em 4 fases, sendo a 1^o de caráter exploratório descritivo, para que seja possível compreender melhor a situação problema e promover um aprofundamento nos conceitos ligados ao tema pesquisado. Esses dados darão subsídio para analisar as condições de intervenção no contexto pesquisado. Na 2^o fase, coleta-se os dados. Na 3^o fase, de ação, promove-se o planejamento para a intervenção na busca pela superação da situação problema. Na 4^o fase, de avaliação, desenvolve-se uma análise sobre os conhecimentos produzidos ao longo do processo (MACKE, 2002). Essas fases não são engessadas, podendo estar em ordenamento diferente (THIOLLENT, 1997). A pesquisa-ação também pode ser denominada pesquisa-intervenção.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Parte das informações aqui discutidas são resultantes de 5 anos de contato da pesquisadora com as comunidades pesqueiras do Município de Cabo Frio, mais especificamente, com os pescadores e as pescadoras da Praia do Siqueira. O contato se deu por intermédio de Projetos de Educação Ambiental relacionados ao Licenciamento Ambiental de Petróleo, conduzidos pelo IBAMA, nos quais a pesquisadora trabalhou como educadora ambiental, tendo como sujeitos da ação educativa os pescadores, as pescadoras e suas respectivas famílias. Atualmente, a pesquisadora atua no Projeto Pescarte¹³, uma mitigação da Petrobras, conduzida pelo IBAMA e executada pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF. As informações discutidas ao longo do tempo nos projetos, às vezes em grupo, às vezes de forma individual, têm proporcionado um enriquecimento da pesquisa exploratória, possibilitando uma melhor compreensão sobre a situação problema. Dessa forma, em um contexto de confiança com a comunidade pesqueira em questão e com uma equipe de trabalho voltada ao fortalecimento da organização social dos pescadores e pescadoras, pretende-se trabalhar com a pesquisa-ação. Na fase inicial da pesquisa, uma ampla pesquisa bibliográfica tem sido feita com base em materiais relacionados à temática apresentada e ao referencial teórico propostos, composto por livros, filmes, atas de reunião, dispositivos de lei, relatórios e artigos científicos (GIL, 1999). Além disso, em uma etapa inicial, serão utilizadas as contribuições das disciplinas cursadas, tanto obrigatórias como eletivas, para a tessitura teórica desta tese. Em uma próxima etapa, a situação problema, assim como as mudanças desejadas, serão apresentadas por meio da transcrição do discurso oral dos atores sociais envolvidos, tais como os pescadores artesanais, a polícia ambiental, o INEA, o IBAMA, os ambientalistas entre outros atores. Para tanto, serão realizadas entrevistas abertas, gravações de áudio e vídeo, conversas informais, anotações em cadernos de campo, participação do pesquisador em reuniões sobre o tema e grupos focais. Concluída a etapa de entrevistas, serão realizadas as análises dos discursos, à luz do referencial teórico proposto.

13 "O Projeto PESCARTE tem como sua principal finalidade a criação de uma rede social regional integrada por pescadores artesanais e por seus familiares, buscando, por meio de processos educativos, promover, fortalecer e aperfeiçoar a sua organização comunitária e a sua qualificação profissional, bem como o seu envolvimento na construção participativa e na implementação de projetos de geração de trabalho e renda" (Fonte: <http://www.pea-bc.ibp.org.br/?view=projeto-apresentacao&id=6> Acessado em 23_09_17).

RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em fase inicial e, até o momento, as seguintes atividades, pertinentes ao tema proposto, foram e/ou estão sendo realizadas: aproveitamento das matérias cursadas; análise de documentários/vídeos/filmes; leitura e análise de atas/relatórios/pesquisas acadêmicas e participação em fóruns/seminários/reuniões. As pesquisas exploratórias também foram iniciadas, por meio de entrevistas semiabertas e abertas, com alguns dos atores sociais envolvidos com a implementação do defeso.

A comunidade pesqueira da Praia do Siqueira

O bairro da Praia do Siqueira é tradicionalmente habitado por pescadores artesanais que utilizam embarcações de pequeno porte sem motor, identificadas na localidade como botes, e estacas de bambu, que funcionam como remos, identificadas como varas. As artes de pesca utilizadas são principalmente a pesca de trolha/tróia e a de arrasto. Parte do camarão é vendido em um leilão assim que é pescado, chamado de Ponto de Camarão, localizado na beira da Laguna. Os pescadores na maior parte do ano saem para pescar em torno das 18:00h e retornam entre às 20:00h e 21:00h, quando a maioria negocia o pescado no leilão com atravessadores, turistas, donos de restaurantes e moradores. Para usar a estrutura do Ponto de Camarão, que conta com uma pequena área coberta, uma balança e o balanceiro, que além de fazer a pesagem, faz a limpeza do ponto, os pescadores pagam ao balanceiro o que eles chamam de “pinga”, uma porção de 0.5kg de camarão, sempre que a pesagem total ultrapassar 7kg. O camarão rosa é o principal item de venda da comunidade pesqueira do bairro, porém, alguns pescadores possuem gancho de peixe e capturam principalmente a tainha e a tainhota. São poucos os que trabalham com essa arte de pesca, que é mais custosa e trabalhosa de fazer, além disso, ter um gancho implica em conquistar um espaço bem disputado na Laguna, por ser uma armadilha grande. A maioria dos pescadores trabalha no bote, utilizando a trolha, tipo de pesca que conta com 4 pescadores, dois no barco e dois na água, puxando a rede. Na trolha, o lucro é repartido em 5, sendo que cada um dos 4 pescadores recebe uma parte e o dono do barco ou da rede, recebe a quinta parte, mas caso o dono da rede também pesque, ganha duas partes, uma da rede e uma da pesca. Uma outra parcela de pescadores utiliza o arrasto, arte de pesca em que dois pescadores puxam a rede na água, nesse caso, o lucro é repartido para dois. O camarão é geralmente descascado nos quintais das casas dos pescadores, pelas mulheres que trabalham em conjunto. Na maioria das vezes o pescado é trazido pelos atravessadores, que pagam cerca de R\$ 5,00 por quilo de camarão descascado, que é equivalente a dois quilos de camarão com casca. O valor pago por quilo de camarão descascado muda ao longo do ano. As descascadeiras cobram um valor mais alto para trabalhar com o camarão menor, por ser mais difícil de descascar, e mais barato quando são maiores. Com relação à quantidade e tamanho do camarão na Laguna, os pescadores relatam que o camarão prefere a água fria e que a melhor época para pescar é justamente no período do defeso, e a pior época é quando a pesca está liberada, pois as águas ficam mais quentes e o camarão fica em menor tamanho e em pouca quantidade. Ultimamente, as descascadeiras de camarão têm reclamado que o camarão no bairro escasseou, e que muitas vezes descascam um camarão vindo de Farol de São Thomé, em Campos dos Goytacazes.

Leitura Institucional sobre o defeso

Em entrevista para a presente pesquisa, com o objetivo de compreender melhor o processo de implementação do defeso, um dos representantes do Consórcio Intermunicipal Lagos São João, ao qual chamaremos de NR, relatou que no ano de 1998 a poluição se tornou visível na Lagoa de Araruama. Ele relatou ter trabalhado como secretário de meio ambiente em alguns municípios na Região dos Lagos e que, na época, já existia uma preocupação com o ordenamento pesqueiro da Lagoa, porém, o problema de saneamento básico era gravíssimo e essa questão se tornou foco de todos os movimentos ambientais locais, do poder público e da sociedade em geral. Assim, diante de uma situação caótica em que todo o esgoto das cidades do entorno da Lagoa era jogado em suas águas, em 1999, foi criado o Consórcio, para tentar reverter a situação. NR explica que “no ano 2000, a Lagoa morreu e, em 2002, não havia mais peixes, mais nada, era esgoto puro”. O entrevistado também ressaltou que os municípios mais atingidos foram os que dependiam exclusivamente da Lagoa para as suas atividades turísticas, como Iguaba Grande, São Pedro da Aldeia e Araruama, pois os turistas deixaram de visitá-las e menos dinheiro circulou na região. Já os municípios do entorno da Lagoa que também contam com áreas de praias, sofreram com o inchaço populacional, pois os turistas que antes tinham como destino a Lagoa, direcionaram-se para as praias, causando transtorno nesses locais (NR, 2017). NR contou que as atuais concessionárias da região, localizadas em Araruama e em São Pedro da Aldeia, eram de origem Portuguesa e propuseram um contrato para despoluir a Lagoa em 25 anos, abastecendo a região e fazendo saneamento básico. Contudo, a necessidade de salvar a Lagoa era urgente, e assim, cinquenta e duas ONG’s, oito prefeituras, o Ministério Público e o Consórcio, conseguiram modificar o contrato para ser iniciado em 2 anos. O foco naquele momento, segundo NR, era resolver o problema de esgoto da Lagoa, que começou a ser tratado em 2008. Em 2006 foram realizadas dragagens no Canal do Itajuru e construída a Ponte do Ambrósio, medidas que, segundo NR melhoraram significativamente a balneabilidade da Lagoa e possibilitaram a volta do turismo.

Sobre o ordenamento pesqueiro, NR explicou que entre 2008 e 2009, os pescadores puderam voltar a pescar e, nesse período, a tese produzida por uma das participantes do Consórcio serviu de base para o estudo técnico sobre o ordenamento pesqueiro da Lagoa. O estudo contemplava apenas a dinâmica de população de peixes na Laguna. Ao ser questionado sobre o defeso do camarão estar adequado ou não, NR respondeu que a ideia inicial era que fossem realizados dois períodos de defeso, porém, o Ministério da Pesca e Aquicultura, em 2012, não possuía recursos para fiscalizar em dois momentos, a resposta do Ministério era “ou resolve agora com um período de defeso ou fica sem nenhum defeso” (NR, 2017). Como a Lagoa ainda estava se recuperando, NR explicou que ele e os demais envolvidos com a movimentação pela paralisação, acharam melhor aproveitar aquele momento para implementar o defeso, mesmo que fosse único. Para NR, mesmo que mude o defeso, os pescadores vão continuar burlando a lei. NR lembrou que muitas lideranças da pesca assinaram a favor de uma única paralisação, mas não assumem que o fizeram. Ao ser questionado se os pescadores de camarão se manifestaram para mudança do período do defeso, NR respondeu que o 1º ano do defeso foi de muitos conflitos e “que tiveram que divulgar o defeso, dar informação, dar cestas básicas, distribuir legumes e verduras”. Sobre uma possível mudança no defeso, NR afirmou que não daria certo, pois os pescadores que reclamam são, em 90% das vezes, os pescadores de camarão, principalmente da

Praia do Siqueira, em Cabo Frio, mas também do Mossoró, Poço Fundo e Camerum, em São Pedro da Aldeia, justamente o que não respeitam as regras, “são verdadeiros anarquistas do mau, porque existe o anarquista bom, mas eles são maus”. Foi relatado que alguns pescadores reagem como bandidos e atacam a guarda marítima durante as abordagens de fiscalização no defeso. Segundo ele, os pescadores chegam a subir em uma ponte que passa pela Lagoa e esperaram a guarda marítima passar com sua embarcação para tacarem pedras. Hoje em dia, a guarda só passa por debaixo da ponte se houver uma escolta em terra, para garantir que ninguém os atacará. Com relação à possibilidade da proibição da rede de Trolha, um tipo de rede predatória, NR foi enfático em dizer que os pescadores de camarão não vão aceitar, pois são justamente os pescadores mais complicados de conscientizar.

Leitura da comunidade pesqueira da Praia do Siqueira sobre o defeso

Em entrevistas realizadas com pescadores da Praia do Siqueira sobre a situação da pesca na localidade, foi reconhecido que algumas artes de pesca utilizadas pela comunidade são predatórias, mas que existe uma explicação histórica para isso (relatos). Segundo os pescadores, antigamente a arte de pesca tradicionalmente utilizada na comunidade era a de rede de Arrasto. Os pescadores não utilizavam tamancos¹⁴ e não pescavam durante a lua cheia, pois era o momento em que os camarões se escondiam da claridade no fundo da Laguna, buscando se proteger, alimentar-se e crescer (idem). Atualmente, a arte de pesca mais utilizada para pesca de camarão no Siqueira, considerada como predatória, é a Trolha¹⁵. Os pescadores relatam que essa mudança é relacionada à atuação da Companhia Álcis, empresa produtora de barrilha e sal na região. A empresa inicialmente pertencia ao governo e foi instalada no município de Arraial do Cabo¹⁶, na década de 50. Apesar de ter gerado muitos empregos na região, Oliveira (2013) ressalta que, por outro lado, a fábrica provocou impactos significativos na Laguna, ao construir imensos marnéis para produção de sal e ao extrair milhões de toneladas de conchas para produção de barrilha. Nesse contexto, os pescadores relatam que os principais atingidos pelos quase 70 anos de atuação da Álcis, foram os membros da comunidade pesqueira, visto que a companhia tomou para si áreas tradicionalmente utilizadas para pesca e promoveu o desaparecimento de importantes criadouros de espécies marinhas, tais como o camarão e a tainha, após o depósito contínuo de sedimentos no fundo e nas margens da Laguna (relatos). Assim, a empresa destruiu importantes criadouros de camarão rosa localizados na área três, englobando a área de pesca de São Pedro da Aldeia e Araruama. Isso fez com que pescadores dessas localidades, que já utilizavam a trolha, buscassem outros locais de pesca. Sendo assim, deslocaram-se para a Praia do Siqueira, onde predominava a pesca de arrasto. A rede de trolha é em média seis vezes maior que a rede de arrasto sendo por isso, mais comum na área três, que é mais extensa e profunda que a área dois. Com a chegada de outros pescadores e de suas imensas redes, os pescadores do Siqueira entraram em conflito tentando manter o seu território e as suas artes de pesca. Os pescadores ressaltaram que diante da ausência do Poder Público e sem possibilidades de evitar a pesca de trolha, acabaram

14 Tamancos são feitos geralmente de pedaços de madeira, colocados nos pés dos pescadores para alcançar o fundo. Antigamente os pescadores não precisavam ir ao fundo, pois havia disponibilidade de camarão na beirada da Laguna para a pesca de arrasto (relatos).

15 Segundo os pescadores da Praia do Siqueira, antigamente a Tróia era tradicionalmente utilizada pelos pescadores da área três, em São Pedro e Araruama, área maior e mais profunda, o que coloca em questão se essa arte é predatória em qualquer local, ou dependendo da área em que é utilizada.

16 Na época, pertencente ao município de Cabo Frio.

por utilizar também essa arte de pesca, inadequada para área dois. Um dos pescadores da Praia do Siqueira, que chamaremos de NR2, conhecido por ser um dos únicos na comunidade com conhecimento para tecer várias artes de rede, afirmou que o melhor período para o defeso seria na época de águas quentes, durante os meses de março, abril e maio. Contudo, para NR2, o defeso não serve de nada, pois o que deveria acabar mesmo é a pesca de trolha. NR2 entende que seria preciso fazer testes para provar que o defeso está inadequado e que sem uma estatística pesqueira não tem como fazer essa avaliação. Ele sugere que, no período do defeso, sejam autorizadas as redes de arrasto. Dessa forma, os órgãos ambientais compreenderiam que nesse período o camarão fica com um tamanho maior. Para ele, essa seria uma forma de provar que, com a rede de arrasto, é possível pescar sem destruir o fundo da Lagoa. NR2 explicou que se pudesse pescaria só com o arrasto, pois não gosta de jogar fora todos os peixes pequenos que ficam presos na rede de trolha, a fauna acompanhante, porém, ele explica que “quando a trolha passa, os pescadores que pescar no mesmo local com a rede de arrasto, não pega mais nada”, e dessa forma, ele também pesca com a trolha, para garantir que algum dinheiro chegue em casa. A pesquisadora acompanhou algumas saídas para pesca com os pescadores e pôde ver de perto a grande quantidade de fauna acompanhante na trolha, situação essa que não ocorre na pesca de arrasto.

Nas últimas conversas com os pescadores, ocorridas no período do defeso de 2017, foi relatado que um grupo, que se identificou apenas como “fiscalização”, fez uma ronda de carro na Praia do Siqueira e abordou alguns pescadores que estavam pescando. Segundo os relatos, a abordagem foi truculenta, com uso de pistola. Os “fiscais” tentaram negociar a liberdade dos pescadores em troca de camarão. Sem sucesso, os “fiscais” circularam pelo bairro, agrediram dois jovens que estavam usando drogas ilícitas e, pelo relato, a agressividade foi maior quando os jovens afirmaram ser pescadores. Segundo os jovens, os “fiscais levaram” seus celulares com eles, rasgaram o pneu de uma bicicleta na rua e a jogaram dentro de uma quadra da comunidade. Quando questionados se iriam denunciar o ocorrido, os pescadores alegaram ter medo de uma represália, visto que sabem que estão errados, pois estavam pescando com a Lagoa fechada. Alguns pescadores acreditam que os “fiscais” talvez sejam aproveitadores que, sabendo da situação deles, encontraram uma oportunidade de roubar sem serem denunciados.

CONCLUSÃO

A questão ambiental se configura como um problema epistemológico que não pode ser trabalhado exclusivamente por meio da racionalidade tecnocientífica do paradigma tradicional da ciência. Nesse sentido, o conhecimento tradicional se apresenta como um elemento fundamental para o manejo dos recursos pesqueiros locais. Enquanto na cultura dos pescadores tradicionais o meio aquático representa um local de práticas culturais, materiais e simbólicas, a cultura ocidental industrial percebe a natureza como uma entidade concreta, sujeita à dominação por meio da reificação dos seus significados¹⁷ (BRUGGER, 1994).

O baixo reconhecimento do saber tradicional para gestão ambiental se deve em parte à pressuposição de que uma população sem estudo formal não consegue

17 Reificação (ou coisificação) constitui o primeiro passo da cascata reducionista que caracteriza todo o pensamento determinista, converte um processo dinâmico em um fenômeno estático (BRUGGER, 1998, p.24).

produzir conhecimento. Essa concepção, presente em grande parte das instituições governamentais, confere à ciência não somente um papel hegemônico, mas um caráter perigoso, pois invalida a existência de outras epistemologias e de outras explicações do mundo. A abordagem presente em alguns órgãos ambientais, em que o conhecimento científico se propõe como universal, aplicável a vários contextos, não leva em consideração que o saber tradicional é produzido por meio da experiência de vida, por pessoas do Lugar, e acabam por promover um monitoramento padronizado, soterrando as especificidades essenciais para a gestão ambiental desses territórios. Além disso, não é raro que processos de monitoramento em constante descontinuidade, como os dados de estatística pesqueira, mesmo em defasagem, sirvam como modelo para o ordenamento pesqueiro. Dessa forma, a crítica referente à falta de diálogo entre o saber tradicional e o científico, converge com os relatos dos pescadores da Praia do Siqueira, que alegam que o defeso foi implementado sem uma justa participação da comunidade pesqueira. Os órgãos envolvidos com a implementação do defeso alegam que os pescadores utilizam redes predatórias, responsáveis pela captura de indivíduos com tamanho muito menor do que o permitido e, caso nada seja feito, o camarão em pouco tempo desaparecerá da área (relatos). Contudo, ao longo das entrevistas exploratórias, os pescadores indicaram que a queda no estoque de camarão, foi provocada principalmente pela histórica ausência do Poder Público, que permitiu: a exploração de milhões de toneladas de conchas do fundo da Laguna pela empresa Álcis; o crescimento desordenado em suas margens; eutrofização da Laguna; a inserção de artes de pesca predatórias, inadequadas para a região. Silva (2014) indica que o co-manejo da Laguna precisa ser mais inclusivo, e é preciso realizar mais estudos sobre as espécies ali existentes, para uma melhor problematização do defeso. Neto *et al* (2016) ressalta que toda a mobilização para impedir o avanço da degradação ambiental da Laguna foi acompanhada de interesses de mitigação desses impactos, de forma a não comprometerem uma das atividades econômicas mais lucrativas da região, o turismo. Dessa forma, é necessário analisar o processo de interlocução entre o conhecimento científico, a linguagem institucional e o saber tradicional, para perceber os gargalos que devem ser trabalhados para uma gestão ambiental participativa¹⁸ e para ampliação de acesso aos direitos sociais pelas comunidades pesqueiras.

Recentemente, uma das medidas apresentadas pelo governo que assumiu a presidência sem eleições diretas é extinguir o seguro-defeso e criar na legislação o conceito de pesca alternativa. Com a nova classificação, o calendário do defeso continuaria, mas os pescadores poderiam pescar de forma alternativa espécies sem proibição de pesca. A Confederação Nacional dos Pescadores e Aquicultores-CNPA ressalta que a medida representa um verdadeiro retrocesso nos direitos sociais dos trabalhadores da pesca. A política do defeso, nesse contexto, perderá seu caráter social para ser uma medida estritamente conservacionista. Assim, acreditamos que diante de um cenário político de instabilidade dos direitos sociais conquistados, pesquisas voltadas a compreender a efetividade das políticas sociais voltadas à comunidade pesqueira artesanal são de grande relevância.

18 No Brasil em meados da década de 80, durante a formulação da Constituição Federal de 1988, deu-se início a debates sobre experiências de descentralização de políticas públicas. Já na década de 90, experiências apoiadas por organismos internacionais, colocaram em tela metodologias participativas de caráter sistêmicos e integrados (MASSONI, 2004). Entendemos a Gestão Ambiental como um processo de mediação de conflitos de interesses com uma ampla diversidade de atores sociais envolvidos num contexto de assimetrias de poder. Nesse processo o grupo dominante pode ou não levar em consideração o interesse dos demais, podendo prejudicar outros grupos através de suas decisões. Quintas (2006) ressalta que o termo participação pode possuir diferentes significados no Brasil. Em projetos governamentais, é comum se falar em "participação da comunidade" que na realidade significa a aceitação da comunidade à proposta já construída pelos técnicos envolvidos. Para Quintas, a participação "ocorre quando a população contribui, influi e usufrui forma mais efetiva e direta, na construção e transformação de sua realidade, através de ações organizadas".

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K.F ; ROCHA M. L. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises Psicologia Ciência e Profissão, 23 (4), 64-73- 2003.
- BIDEGAIN, P; BIZERRIL, C. Lagoa de Araruama - Perfil Ambiental do Maior Ecosistema Lagunar Hipersalino do Mundo. 1 ed. Rio de Janeiro, SEMADS, 2002.
- BRUGGER, P. Educação ou adestramento ambiental. Coleção teses. Letras contemporâneas. Ilha de Santa Catarina: 1994. 141p.
- CBHLSJ- Comitê de Bacias Hidrográficas Lagos São João: Estudos ambientais para períodos de defeso específicos nas Lagoas de Araruama e Saquarema, 2012.
- DIEGUES, A. C. S. Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar. São Paulo: Ática, 1983. 287 p. (Ensaio 94).
- GIL, A. C. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LEROY *et al.* Tudo ao mesmo tempo agora - desenvolvimento sustentabilidade, democracia: o que isso tem a ver com você? 3ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.
- LOUREIRO, C. F. B.; Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.
- MACKE. J. A Pesquisa-ação como Método de Intervenção nas Organizações: Uma Aplicação Prática, 2002.
- MENDES. "Discurso - Jânio Mendes na Alerj" alerj.rj.gov.br. http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/taqalerj.nsf/8b99ca38e07826db032565300046fdf1/24f21d53e079bf7183257c150068adf0?OpenDocument&ExpandSection=1#_Section1 Acessado em: 15/11/2016
- SANTOS, M. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá. Jacobina, 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128 p.
- NETO, C.M; BERTUCCI, T.C.P, SILVA, E.P; MARQUES, A.N. Turismo e Urbanização: Os problemas ambientais da Lagoa de Araruama- Rio de Janeiro. Ambiente e Sociedade. São Paulo v. XIX, n.4. p43-64, 2016.
- NETO, J. D. Gestão do uso dos recursos pesqueiros marinhos no Brasil. Produção Editorial Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis 2 Edição Brasília 2010.
- OLIVEIRA, S. Lutas Classificatórias e Justiça Ambiental: redefinições e legitimidades X Encontro Nacional da Anpur 2013.
- PEREIRA, M.O.R. Educação Ambiental com pescadores artesanais: um convite à participação. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 73 - 80, jan.-jun. 2008
- RAMÃO, F. de S. A "privatização" do meio ambiente na cidade de Cabo Frio: Uma reflexão a partir das contribuições de Pierre George. In: Revista Brasileira de Geografia Econômica 4-2014: ano II, Número 4.

RIBEIRO B.L; CHAGAS, A.B; RAMALHO, S.R; RIVER, R.P.V.P; PACHETO, T.R. Geografia e Pesca: Diagnóstico Socioambiental da Comunidade Pesqueira Artesanal de Cabo Frio. 2010- Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos - Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas.

ROCHA, J. " Defeso da Lagoa de Araruama termina nesta sexta, 31". <http://www.rj.gov.br/web/sedrap/exibeconteudo?article-id=2210240> Acessado em: 15/10/16.

SAAD, A. M., 2003 - Composição, distribuição espacial, dinâmica de populações de peixes e estatística pesqueira na lagoa hipersalina de Araruama, RJ. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar. 105p.

SANTOS, M. Da totalidade ao lugar. São Paulo: Edusp, 2005.

SCHETTINI, C. A. F., 1994, Determinantes Hidrológicos na Manutenção da Condição Hipersalina da Lagoa de Araruama, RJ, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

SILVA, C.A.B, 2014. O papel da câmara técnica de pesca no comitê de bacia hidrográfica Lagos São João na gestão da pesca artesanal na Lagoa de Araruama. Dissertação de mestrado. Faculdade de Administração e Economia da Universidade Metodista de São Paulo. 237 p.

SILVEIRA, J. P.B. Justiça Ambiental e a política de seguro-defeso na pesca artesanal: O caso da associação de pescadores da Praia da Armação do Sul. Trabalho de conclusão de curso, 2011.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994. THIOLLENT, M. Pesquisa-Ação nas Organizações. São Paulo: Atlas, 1997. TONHO. "ENCONTRO EM BRASÍLIA" [jornaldotonho.com.br. http://www.jornaldotonho.com.br/encontro-em-brasilia/](http://www.jornaldotonho.com.br/encontro-em-brasilia/) Acessado em: 15/11/16

DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO RACISMO AMBIENTAL: APORTES DAS LUTAS ANTIRRACISTAS À EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA QUE EMERGEM DOS TERREIROS

Alessandra Nzinga

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio/PPGEdu
nzingapuc@gmail.com

A discussão em torno da problemática da intolerância religiosa e preservação ambiental tem sido relevante no estado do Rio de Janeiro tendo em vista que a multiplicação de manifestações de intolerância religiosa, principalmente no tocante as práticas religiosas em locais públicos, tem se tornado um motivo de preocupação para a sociedade brasileira. Cada Orixá representa uma força da natureza, por isso muitos classificam estas religiões como animistas, ideologia ou crença de acordo com a qual todas as formas identificáveis da natureza (animais, pessoas, plantas, fenômenos naturais, etc.) possuem alma. Quando um devoto dessas religiões invoca seu Orixá, ele se refere às forças da natureza pertencentes à criação do Pai Olodumaré. Religiões de matriz africana e espaço público, bem como sustentabilidade ambiental, devem estar na ordem do dia; sustentabilidade baliza a definição de atividades que suprem as necessidades humanas garantindo que o futuro das próximas gerações não será comprometido, se refere ao uso de recursos naturais de forma inteligente, para a manutenção do futuro. Sustentabilidade ambiental é a manutenção da harmonia do meio ambiente com as pessoas, cuidando para não poluir. Há um longo caminho a percorrer para que as religiões de matriz africana resgatem sua essência, a importância da natureza para a manutenção da cultura religiosa, ajudando a transformar a forma de se relacionar com o meio ambiente e o espaço público de modo consciente para pôr fim ao racismo ambiental. Este, que não é um conceito novo, já vem sendo discutido a algum tempo e está em voga desde o final do século XX.

Entre os anos de 2009 a 2013, participei da pesquisa de Mapeamento das Casas de Religiões de Matriz Africana do Estado do Rio de Janeiro do NIREMA-PUC (Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente), a pesquisa tinha o objetivo de visibilizar a quantidade de Terreiros de Umbanda e Candomblé presentes no Estado com a perspectiva de que este resultado possibilitasse a construção de Políticas Públicas efetivas que beneficiem este segmento religioso e também o seu fortalecimento na luta pela liberdade religiosa através da construção de uma cultura de paz criando mecanismos na defesa contra a violação de direitos frequentemente sofrida pelas casas de religiões de matrizes africanas, compreendida como sistêmica, orquestrada e absolutamente estratégica enquanto prática de racismo com finalidades políticas e econômicas, até por conta do domínio epistemológico excludente de uma outra forma de produzir de conhecimento, uma que torne possível outras Epistemologias. Epistemologias que abarquem o contexto cultural e político, agregando o “valor social”, deixando de lado a ideia de que o único saber reconhecido é o científico, descolonizando pensamentos.

Na fase inicial, agendava mapeamentos a partir de ligações realizadas para os pais/mães de santo, segundo indicação do conselho Griot, conselho este, formado por

referências, os mais velhos, detentores da oralidade na Umbanda e Candomblé. Atuei como pesquisadora de campo, visitando terreiros onde aplicava questionários, o que contribuiu para despertar minhas inquietações; das casas que mapeei, a maioria tinha o discurso de preservar para não acabar, ensinando como tirar a folha, para que volte a brotar, a limpeza dos rios e cachoeiras, para que não faltasse os “otas” (pedras sagradas), de cuidar para que os ritos fossem praticados da forma que o orixá/entidade permitisse pois se orisá¹ é natureza, sem ela não há orisá. O objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas que emergem dos terreiros, entendendo como se dá a ressignificação dessas práticas pelo povo tradicional de terreiro, buscando-se dessa forma resgatar a importância em preservar a natureza para a manutenção da cultura religiosa, ajudando a transformar a forma de se relacionar com o meio ambiente e o espaço público de modo consciente.

Este texto tem como objetivo analisar a educação ambiental que emerge das tradições dos povos de terreiro e da herança africana armazenada na sabedoria dos griot a partir dos relatos e vivências da pesquisadora com pesquisas anteriores relacionadas a temática e a construção de políticas públicas de fortalecimento da luta deste segmento religioso e social, o trabalho aqui apresentado, procura encontrar correlações entre a luta dos povos de terreiro e a educação ambiental emergente destes grupos e nos leva aos seguintes objetivos:

- Analisar a forma como os adeptos entendem a relação entre o meio ambiente e as práticas religiosas, através de uma pedagogia outra, intrínseca, que desperta, sobretudo, a consciência verde e iniciativas para ações de preservação e desse modo, de forma respeitosa, pois se cada local tem uma relação com o orisá, não se pode fazer desses espaços um campo de batalhas sagradas;
- Compreender a prática religiosa no espaço público por outra perspectiva, enveredando pela história do surgimento do candomblé e umbanda, mostrando que os conflitos sobre as práticas religiosas no espaço público são compartilhados por ambas as religiões; e, relacionando a educação ambiental e o resgate da essência genuína, bem como o reconhecimento legal para a manutenção das especificidades culturais/religiosas.

Para dar conta de entender a questão e os objetivos do trabalho, foi preciso visualizar quais sujeitos teriam que ser consultados para responder as inquietações que instigavam a realização desta pesquisa. Tendo claro quem eram os sujeitos e as questões norteadoras, seguiu-se a escolha da metodologia da pesquisa, que exige rigor científico e capacidade de movimentar-se, aproximando-se e distanciando-se do objeto de estudo no sentido de realizar aproximações sucessivas do processo de conhecimento. A metodologia utilizada nesse estudo será a pesquisa bibliográfica, que oferece auxílio para definir e solver os problemas já expostos e entrevistas de alguns sacerdotes religiosos, permitindo analisar um novo enfoque, com o intuito de produzir novas conclusões, permitindo também, cobrir uma gama mais ampla, já que o problema da pesquisa pode requerer coleta de dados muito dispersos. A escolha dessa metodologia

1 Os orixás (yoruba Òrìṣà; em espanhol Oricha; em inglês Orisha) são ancestrais divinizados africanos que correspondem a pontos de força da Natureza e os seus arquétipos.

se deve a disponibilidade estrutural do contexto pesquisado, e através da revisão bibliográfica, contornar problemas temporais, já que este estudo envolve pesquisa de campo, coleta e análise de dados característicos a estudos de casos, constituindo então, uma base de dados para a elaboração de estudos mais avançados. Através da pesquisa bibliográfica, torna-se possível o exame da problemática da prática religiosa no espaço público sob uma nova abordagem. Por exemplo: A inserção da preservação ambiental e sustentabilidade nas práticas religiosas, de modo a preservar o espaço público. Finalmente, através deste método, viabiliza-se agrupar em uma única base de dados todas as informações coletadas, cujas fontes encontram-se em bibliotecas, órgãos públicos, coleções particulares de professores e amigos, publicações, entre outros. Assim sendo, conseguiremos obter um panorama mais completo sobre a intolerância as práticas religiosas nos espaços públicos, fornecendo uma análise mais consistente da realidade, buscando assim, uma comprovação do que já foi dito com acréscimo de relatos, para que surja a possibilidade de um estudo mais elaborado que não consista apenas em pesquisar prós e contras, mas de provocar mudança em relação a forma como as práticas religiosas nos espaços públicos são feitas, provocando os adeptos, no sentido de que percebam que a sustentabilidade é o que assegurará a preservação da prática religiosa, através do resgate de sua essência, a natureza. No sentido de poder dialogar diretamente com as dimensões que a pesquisa nos possibilita, optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa por entender que a mesma

“... se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis.” (MINAYO, 1998, p.22).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A RELIGIÃO DE MATRIZ AFRICANA

Segundo Guimarães (2004), atualmente, duas correntes de EA se destacam no cenário brasileiro - apesar de constituir um campo em disputa e apresentar diversas outras vertentes -, são elas: a cognitiva-comportamental, entendida como conservadora, e a crítica. A primeira, se apoia em mudanças de hábitos e apresenta uma perspectiva centrada na responsabilidade individual, a segunda, na qual esta pesquisa está situada, acredita que a degradação socioambiental está mais ligada aos interesses de uma agenda neoliberal, como defende Loureiro (2004).

Diante de tais posicionamentos epistemológicos e aportes teóricos, busco estabelecer diálogos de forma mais específicas propondo o trabalho com ‘objetos’ que me desperta interesse e compromisso durante minha trajetória acadêmica e de vida, possibilitando a articulação dos saberes tradicionais e base para a proposição de uma proposta educativa, relacionando tais ideais a duas vertentes: a primeira tem como objetivo analisar a Educação Ambiental que emerge das tradições dos povos de terreiro e da herança africana armazenada na sabedoria dos Griot a partir dos relatos e vivências relacionadas a temática e a construção de políticas públicas de fortalecimento da luta deste segmento religioso e social.

Nesta proposta, entendo que a educação ambiental presente nos territórios e os povos de terreiro, a partir de suas tradições, além de se contrapor ao pensamento abissal, possibilita uma compreensão ampliada da educação ambiental por possuir

entre outros elementos, a ideia de uma outra pedagogia que é ancestral, está posta em nosso contexto e se quer é reconhecida por não pertencer ao *modus operandi* do colonialismo, de não estar a serviço do capitalismo, além de trazer uma consistente discussão acerca da sustentabilidade. As diversas determinações que se revelaram no objeto de estudo nos possibilitaram ousar na busca da compreensão de que há uma pedagogia outra em curso e precisa ser reconhecida e respeitada. Não deixando de lado ainda, o fato de que, se por um lado o discurso da sustentabilidade ambiental pode dar visibilidade as religiões de Matriz Africana, por outro é usado para alimentar a intolerância as práticas religiosas nos espaços públicos, fazendo com que essas comunidades religiosas estabeleçam uma resistência para manutenção e resgate da memória destas religiões, reafirmando a importância da natureza para a conservação da cultura religiosa.

O conceito de sustentabilidade está em evidência desde a Eco 92 que debateu metas para controlar as emissões de CO² na atmosfera e a criação de parâmetros para a proteção da biodiversidade, incluindo o uso sustentável de florestas e a compensação (via royalties), para países pobres, pelo uso de seus recursos naturais. A Rio + 20 que tinha como missão definir os rumos do desenvolvimento sustentável nas próximas décadas - em temas como segurança alimentar, economia verde, acesso à água, uso de energia e pleiteava um acordo de Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - propõe pôr em prática um modelo socioeconômico que leve em conta preocupações ambientais, não excluíram o candomblé desse debate e embora nos remeta a longo prazo, não deveria, pois visa o cuidado com todo o ecossistema para garantir a existência de gerações no futuro.

Denominamos Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre grupos étnicos vulnerabilizados e outras comunidades, constituindo uma violação de direitos humanos e uma forma de discriminação causada por governos, grupos ou setor privado, gerando práticas/ações, que intencionalmente ou não, agridem o ambiente, a saúde, a biodiversidade, a qualidade de vida e a segurança em comunidades, grupos e indivíduos baseados em raça, classe, cor, gênero, casta, etnicidade e/ou sua origem. (CATARINO, 2016) A sustentabilidade ambiental, é um processo que está em movimento, é algo a ser construído, e não um conceito acabado, conforme o poder dominante quer nos fazer acreditar através do discurso do desenvolvimento sustentável. (RUA, 2007). Rua ainda baseia-se na noção de autonomia propondo uma forma de construir continuamente os desenvolvimentos e sustentabilidades. O desenvolvimento autônomo, segundo o autor, destaca as demandas locais, resgata a força do lugar, mas é multiescalar, já que procura reduzir ao mínimo ou eliminar as assimetrias que marcam a integração do local ao global. Conquistar territorialidade autônoma, requer a conquista de novos direitos e liberdades para maior número de pessoas. O caminho possível apontado por Rua para que se construa coletivamente desenvolvimentos e sustentabilidades pode estar no desenvolvimento autônomo. Porém, é preciso ressaltar que a autonomia é um processo, um movimento, e não um fim, há que se lidar com múltiplos desenvolvimentos. “Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão” (FREIRE, 1987, p.23). A utilização do espaço público envolve relação de poder, a quem pertence esse espaço, quem pode utilizar/usufruir, quem tem direito a esse espaço, gerando mais opressão. “Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais poder, à custa, inclusive, do ter menos, ou nada ter dos

oprimidos” (FREIRE, 1987, p.25). Os opressores fazem qualquer sacrifício para não perderem seu poder, continuarem no seu papel de opressor, quanto mais oprimem, mais querem oprimir, torna-se uma busca sem limites pelo poder, pouco importa se os oprimidos nada possuem, alcançar seus objetivos é o que está em voga a Pedagogia do Oprimido, por motivos óbvios “é um dos instrumentos para a descoberta crítica da liberdade, a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, em contraposição a desumanização” (FREIRE, 1987, p.22).

Uma ação política junto aos oprimidos deve, antes de tudo, ser uma “ação cultural” com fim na educação para a liberdade, lutar como homens e não como “coisas”, humanizar para ‘descoisificar’ e a única forma de deixar de ser “coisa”, é lutando para que haja um processo de humanização e se libertem desse estado de Opressão e se reconstruam. Nesse sentido, fazem-se necessárias as Epistemologias do Sul, de Boaventura de Souza Santos, que tem como proposta, denunciar a supremacia epistemológica da ciência moderna, que se fortaleceu excluindo e silenciando povos e culturas dominados pelo colonialismo e capitalismo ao longo do tempo.

“ O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Através dessa pesquisa, foi possível perceber que os terreiros estabelecem práticas pedagógicas através da transmissão de saberes ancestrais e da cultura de respeito à natureza, preservação da tradição e preservação ambiental numa perspectiva freiriana, já que para a manutenção dessa pedagogia que emerge dos terreiros, faz-se necessário que o povo tradicional de terreiro abandone a condição de Oprimido Ambiental. Nesse processo de opressão, de legitimação da perspectiva colonial, as práticas religiosas deste povo são colocadas como desumanizadas, sujas, não pertencentes a uma cultura de fato. É necessário que haja desejo de libertação e tendo em vista que o povo tradicional de terreiro constitui uma comunidade tradicional, a liberdade desejada pelo oprimido deve ser conquistada por esforço e coletividade, pois conforme afirma Freire (1987, p. 29), “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”, e quando o homem não consegue ver sua alienação, essa busca pela tal liberdade torna-se muito dolorosa, numa relação de medo que o oprimido vivencia a todo tempo, sendo confrontado pelo opressor, tem medo de sair dessa prisão e a ideia de liberdade o confunde, não sabe se luta para sair ou se aceita a situação de ser “coisa” e sua condição “não humana”.

Os pensamentos pós-abissais se fazem necessários para o desenvolvimento de propostas para pensar a prática religiosa no espaço público com a consciência de sustentabilidade ambiental/resgate das origens genuínas difundida efetivamente entre os povos tradicionais de terreiro; bem como a exposição da incapacidade de olhar, entender e aprender com uma outra cultura que se retratada no racismo que recai sobre essas práticas e a percepção de que a luta contra a intolerância fica restrita a esses movimentos de base. Faz-se necessário entender que não há como fazer esse debate sem dialogar com o campo das epistemologias do Sul ,que surge da certeza de que embora haja uma multiculturalidade, a forma de produção de conhecimento reconhecida na modernidade é a epistemologia científica, que abafou as formas de

saberes pautados na diversidade, na ancestralidade existente e contribuiu para o epstemicídio², que hierarquiza uns saberes, em detrimento de outros, epistemicídio esse, que é fruto da supressão dos saberes locais, dando vida a colonialidade do saber, ignorando a riqueza contida na multiculturalidade e cosmovisões produzidas por elas.

É emergente a perspectiva do pensamento pós-abissal nesse debate, o que Santos (IDEM, p. 53) denomina de copresença radical, que propõe como alternativa, abandonar a concepção linear da história, superando a guerra e a intolerância, estrutura concreta de negação de convivência harmoniosa que deve ser entendida através de uma Epistemologia do Sul pela ideia de que “práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários” (IBIDEM, p. 53).

No tocante as políticas públicas, é preciso antes de tudo, refletir sobre os impactos negativos que o discurso de sustentabilidade ambiental tem causado para as práticas religiosas no espaço público, como se dá a relação entre o meio ambiente, poder público, não adeptos residentes em áreas de preservação e dos seguidores/praticantes dos cultos; além disto, é preciso destacar como o poder público, sociedade e comunidade religiosa contribuem, e se contribuem para o resgate da memória desta religião, resgatando a importância da natureza para a manutenção da cultura religiosa. Este debate pode ser positivado e mostrar como é possível transformar a forma de se relacionar com o meio ambiente e o espaço público, de modo consciente, fazendo uma abordagem sobre o racismo ambiental, mostrando que este discurso sustentável é dúbio, hora protege, hora ataca a predominância da intolerância religiosa no tocante as práticas em locais públicos, e com isso, vem se tornado um motivo de preocupação para a sociedade candomblecista.

Alonso (2010), que em sua tese, aponta a necessidade de uma educação ambiental na Umbanda, trás uma perspectiva interessante para nós e me apropriado do seu trabalho para mostrar que embora sejam religiões distintas, sofrem o mesmo preconceito na hora de praticarem seus ritos, apontando também que o termo “educação ambiental” não é bem aceito por uma parcela da comunidade candomblecista, que relata que em sua essência, o candomblé é natureza, é animista, por tanto, é vida. No seu caso, ao invés de “educação ambiental”, o “resgate de sua origem genuína”. E trago junto com a visão de alguns adeptos, o reconhecimento legal da manutenção da cultura e garantia de exercícios dos ritos para a manutenção dos povos de terreiros, garantido pelo decreto 6040/07 do Governo Federal, que a partir de então passa a reconhecer o candomblé e a Umbanda como Povos Tradicionais de terreiro, por terem suas formas próprias de falar, vestir, se relacionar e ter o contato com o sagrado, que perpassa o aspecto religioso.

Faz-se necessário um resgate histórico da história do candomblé, embora ela esteja presente em todo o trabalho, e entrar na perspectiva geográfica para tratar do Espaço público. Neste sentido, partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas se dão por vários meios, por diversas formas e em variados espaços que não somente a instituição escolar e de que essas práticas pedagógicas devem ser inseridas no pensamento escolar, quando se trabalha a lei 10639/03 ou quando falamos de ensino religioso.

2 Termo utilizado por Boa Ventura de Sousa Santos para definir o processo de negação, destruição e não assimilação dos saberes de povos tradicionais pela cultura branca/ocidental/colonizadora.

Queremos com esse trabalho, investigar como se dão as práticas pedagógicas aplicadas nos terreiros do Rio de Janeiro, no que tange a preservação ambiental de modo consciente, fazendo uma abordagem sobre práticas religiosas no espaço público e racismo ambiental, visando entender a resignificação dessas práticas pedagógicas pelo povo tradicional de terreiro e a relação de conflito com o poder público no que se refere as práticas religiosas no espaço público sob a sombra do discurso da sustentabilidade ambiental. Para entender as primeiras noções de espaço público sob a perspectiva do povo de santo, uso como alavanca os conceitos utilizados por Emerson Giumbelli e Hannah Arendt com o intuito de facilitar o entendimento para esta complexa definição.

O conceito de espaço público, segundo Hannah Arendt, é parte integrante do discurso moderno e tornou-se um conceito principal da investigação sociológica. O público é nada além que o comum, o oposto do privado, e assume duas características, na primeira, o espaço público remete a pluralidade, “tudo o que vem ao público tem que ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (Arendt, H. 2001, P.66), somente o que é relevante é digno de ser considerado, o que é irrelevante, “torna-se automaticamente assunto do privado” (Arendt, H. 2001, P.66). Na segunda, o espaço público se caracteriza pela durabilidade e estabilidade das coisas criadas pelas mãos humanas e o mundo é comum a todos que estão reunidos; a noção de espaço público perpassa a noção de cena pública, compreendida como cena de visibilidade em que as coisas aparecem; a utilização do conceito respeita, sobretudo, ao estudo sociológico da vida pública e das relações em público. Giumbelli (2008), além de identificar as múltiplas perspectivas sobre o assunto, adota a expressão da forma mais ampla possível, pois analisa de forma empírica as várias formas com que o espaço público é visto, de uma maneira que “...permite apreender as formas históricas com que se constitui certo espaço de interação pública...” (p.14)

Giumbelli (2008) firma o discurso sobre a presença do religioso no espaço público brasileiro revelando de que forma as religiões foram solidificadas, tratando primeiramente as formas que permitiram que essa presença nos espaços públicos fosse legitimada e para tanto, tenta dar conta de algumas inquietações quando afirma qual a definição de religião admitida no espaço público, esse reconhecimento apresentado pelo autor, depende de dispositivos jurídicos que de alguma maneira, envolvem meios de legitimação social.

Uma questão conceitual é derivada do fato de que “Espaço Público” é parte integrante do discurso moderno e tornou-se um conceito fundamental à investigação sociológica, porém, conforme dito anteriormente, nem sempre há como conceitua-lo ou defini-o. Desse modo, o objetivo desse trabalho não é só mostrar que público é o oposto do privado e, para além disso, mostrar, através do trabalho de campo, que a noção de “espaço público”, independente das características que assume, deve ser compartilhado por todos, sejam eles religiosos ou não e segundo o próprio autor, a constituição federal legítima e reconhece o religioso no espaço público baseando-se no princípio da laicidade.

O problema central, segundo Giumbelli (2008), é a especificação das formas como se configuram as relações de reconhecimento do religioso pelo Estado brasileiro, na definição pelo regime republicano. Considerando a laicidade, como o Estado foi

legitimando a presença do religioso no espaço público? No caso da Igreja Católica, isso aconteceu inicialmente por meio de uma aliança simbólica e material e com a ajuda de um regime jurídico de baixo controle estatal. No espiritismo, ocorreu em meio a uma batalha pela legitimidade de práticas com algum sentido terapêutico, já no caso dos cultos afro, envolveu a aceitação de um argumento cultural.

Giumbelle (2008) aposta assim, em “compromissos institucionais” entre Estado e religiões, apontando para um “secularismo moderado” que possa responder às demandas fundamentadas no multiculturalismo. Não existe nenhuma possibilidade de problematizar o espaço público sem antes debruçar o olhar para as condições dos atores que se localizam na sociedade; no entanto, o autor coloca em jogo a constituição e o papel do Estado, assim, às voltas com o argumento da secularização e suas expectativas para a relação entre religião e espaço público, mas qual o conceito de espaço público para o Estado?

Entendendo a cidade como o local das relações e do encontro, de uso comum e posse de todos, o espaço público tem um papel fundamental no ambiente, pois é nele que as atividades coletivas se dão, com trocas, relações, convívios entre grupos heterogêneos. Cabe a este espaço a formação de uma cultura de agregação e partilha entre os cidadãos. A rua, espaço público por excelência, é o elemento que articula as localidades e mobilidade, forma a estrutura urbana, sua representação.

A multiplicação de manifestações de intolerância religiosa, principalmente no tocante as práticas em locais públicos, tem se tornado um motivo de preocupação para a sociedade brasileira. Diante de tal contexto, como destaca Rua,

“deveria deixar-se aos habitantes de cada lugar (em sua heterogeneidade social, econômica, cultural), em uma integração multiescalar que alcance o Estado nacional, o direito de decidir sobre as formas de vivenciar as suas territorialidades e de definir os padrões de sustentabilidade, escolhendo, assim, o seu modelo de desenvolvimento (RUA, op. cit, p. 171).”

O termo sustentabilidade ambiental é questionado por uma parcela de adeptos que afirmam que o candomblé pode resgatar sua essência, pautado em sua filosofia, que é a natureza como essência pura e irrestrita e alguns ativistas das religiões de matriz africana, além de discutirem o tema até a exaustão, buscam diversas alternativas e tem apontado o discurso da sustentabilidade ambiental como uma das estratégias a serem utilizadas para fomentar a intolerância religiosa aos praticantes dessas religiões, já que o debate, que na maioria das vezes gira em torno de poluição ambiental e questionamentos sobre os vasilhames e outros utensílios, além de restos de oferendas deixados no espaço público tem contribuído para que sejam impostas dificuldades para exercer os cultos e práticas dessas religiões em locais públicos.

Quase todas as casas visitadas, estando ou não próxima a matas, rios ou qualquer coisa que remeta a natureza, tem em algum canto do terreiro, sua horta, onde cultivam suas ervas, seja por não ter na mata próxima ou por estar longe dela. Algumas casas estão localizadas no alto de morros ou locais totalmente urbanizados, como Copacabana e o complexo do Alemão, mais precisamente em frente a Grotta. Casas/barracos de um lado, teleférico do outro e o discurso de preservação, que está na ponta da língua é passado de geração a geração, todos sabem de que forma fazer, “pegar somente o que for consumir, só o necessário, nada além disso”, mas não é só isso, é preciso

saber colher e para tanto, é fundamental repassar esses ensinamentos de um para o outro, enquanto em áreas beneficiadas pela natureza, este discurso está na boca de ambientalistas, moradores e adeptos de outras religiões, mas infelizmente, na maioria das vezes, com o intuito de coibir as práticas religiosas de matriz africana. Este discurso negativo é pautado pela utilização de vasilhames de vidros, barros, louças, utilização de velas, animais, entre outras coisas.

Em algumas casas, fui convidada a participar dos ritos, e pude notar que não havia preocupação quanto à substituição dos vasilhames de barro ou vidro, por folhas, para que o mesmo retornasse a terra como adubo ou fossem reciclados, conforme sugestão da cartilha que falarei mais a diante, porém os próprios adeptos são divididos em relação a essa questão; de um lado, os que dizem que não veem mal nisso, que os vasilhames são necessários, que alaguidar é barro e por isso retorna a natureza, e do outro lado, os que assumiram o discurso de que é necessário mudar e utilizam folhas específicas para fazerem suas oferendas, mas o discurso dos intolerantes não deixa dúvidas; o que eles querem é muito claro: Acabar com as práticas religiosas nos locais públicos e partindo deste ponto e das leituras complementares da pesquisa, principalmente no tocante a espaço público, (Giumbelli, 2008 p.6), onde o autor diz:

“ (...) tanto Nina Rodrigues e Arthur Ramos quanto os intelectuais que colaboraram nos citados Congressos, todos, sem exceção, têm reclamado a liberdade religiosa dos Negros como uma das condições essenciais para o estabelecimento da justiça entre os homens” (apud Dantas 1988:190).

Já no livro Paisagem, Espaço e Sustentabilidade, organizado pelo professor João Rua, discorre sobre:

“... a relação sociedade-natureza implica pensar o valor social que se agrega a essa relação, renunciando às associações simplistas e, muitas vezes, de cunho puramente ideológico. Assim, novos caminhos têm de ser buscados para superar os impasses paradigmáticos que marcam o atual momento. A procura de outras racionalidades, seja no presente ou no passado, é um destes...” (Rua, 2007, p.12)

Precisamos levar em conta que o povo de terreiro no tocante a preservação da natureza, é eficaz, pois desta forma, através de uma consciência sustentável, é que é balizada a manutenção da religião, já que para os praticantes, sustentabilidade está ligada a pensar antes de consumir e ao consumir, pensar na finalidade do consumo. Nenhuma folha é retirada da árvore sem que tenha uma finalidade, além de saberem de onde tirar, para que a planta continue a brotar, assim como o olho d'água não pode secar, falhar neste aspecto é falhar com o orisá / natureza.

Existem locais onde se permite realizar as oferendas denominadas APA (áreas de proteção ambiental), cujo intuito é diminuir os impactos ambientais, mas basta depositar as oferendas nesses locais determinados? É preciso dialogar com essas religiões, analisar suas posturas sustentáveis, entender como se relacionam com o meio ambiente e para não fechar o canal de diálogo, é necessário que não haja barreiras nos espaços públicos, esta é uma das maiores reclamações dos adeptos; a privatização dos espaços públicos e a proibição das práticas religiosas nos espaços públicos.

O discurso dúbio de sustentabilidade ambiental é reproduzido por quem desconhece ou desrespeita toda a história e especificidades da religião de matriz africana e se pauta no discurso do “não”; não é aconselhável que se coloque as oferendas dentro de

rios ou cachoeiras, tão pouco em suas margens, não usar no mar, nada que não seja biodegradável, nunca deixar a parafina das velas, nas ruas, encruzilhadas, recomenda-se utilizar folhas ao invés de recipientes. Em nenhum momento é difundido que para os orixás, a preservação do meio ambiente é essencial até mesmo para a manutenção da religião, inclusive para entrar em sintonia com o orixá e pode ser feito em qualquer lugar, a qualquer momento. Nas religiões de matriz africana, todos os animais sacrificados são consumidos, inclusive a parte que é ofertada ao orixá (asé), assim como as outras oferendas (comida seca), no sentido de se evitar o desperdício. Estar em sintonia com o meio ambiente é estar em sintonia com os orixás, cada orixá representa uma força da natureza, e dela surge o axé, a força, a essência.

Até aqui, fica evidente a inversão de valores e o fomento da intolerância e desta maneira, faz-se necessário pensar a colaboração em relação aos textos utilizados até aqui, que deram suporte a esse início de trabalho, dando consistência a este pequeno projeto, até a sua conclusão. A ideia de tolerância surge da necessidade de coexistência de distintos grupos em uma mesma região. Originou-se, sobretudo, da necessidade de convivência pacífica entre diferentes credos religiosos. A tolerância adquiriu, em certo sentido, um valor que significa a capacidade de um grupo em aceitar o outro. Hoje os agrupamentos trabalham mais com a ideia de reconhecimento, não se trata apenas de tolerar (que soa como concessão), mas de compreender, aceitar, respeitar o outro.

Não há como falar em espaço público sem abordar o conceito de território, lugar, entretanto, não existe um consenso entre os geógrafos sobre o significado de lugar; a forma como o termo é aplicado é que vai direcionar, esse conceito, embora seja muito importante para a geografia por ser cheio de significados, ainda levanta muitos debates e cada vez mais se expande. Já a geografia política classifica território como espaço onde existe relação de poder, onde há interesses e/ou alguma força política é exercida por alguém que se julga dono deste espaço. Qualquer um que se aproprie de um espaço e denomine como território, passa a ter poder sobre ele.

O primeiro homem que inventou de cercar uma parcela de terra e dizer "isto é meu", [...] , foi o autêntico fundador da sociedade civil. De quantos crimes, guerras, assassínios, desgraças e horrores teria livrado a humanidade se aquele, arrancando as cercas, tivesse

gritado: Não, impostor.

Jean-Jacques Rousseau

UM PASSO IMPORTANTE NA DIREÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS TERREIROS

O projeto OKU ABO, deu um importante passo no sentido de comprovar o comprometimento das religiões de matriz africana com a sustentabilidade ambiental quando criou o Decálogo das oferendas Oku abo espaço sagrado; educação ambiental para religiões afro-brasileiras, contribuições da cultura afro-brasileira para a educação ambiental. Este projeto é acusado por alguns adeptos, de ser uma construção unilateral já que não consta em seus registros o fato de outras casas de matriz africana e Umbanda terem sido chamadas para construir, já que tem o objetivo comum a todos: Atender as demandas das comunidades religiosas afro-brasileiras e minimizar os conflitos; porém o projeto, visa sanar isto, e chama outras casas para as incursões de preservação do espaço público. Alguns adeptos dizem que o projeto desrespeita algumas práticas religiosas quando diz por exemplo, que as oferendas devem ser feitas dentro dos

terreiros sempre que possível, fazendo, segundo eles, com que pareça desnecessário o uso dos espaços externos. O espaço sagrado não se resume somente ao terreiro, o espaço público pode e deve ser compartilhado por todos e a cartilha do Oku Abó dá o primeiro passo para que tantas outras iniciativas surjam, seja nos terreiros, nas associações, nas escolas e etc.

Nesta cartilha, Aderbal Moreira “Ashogum” segue no sentido de orientar os praticantes da religião sobre o que devem ou não fazer em suas práticas religiosas em locais públicos, dando claramente dicas de “certo/errado” e tenta dar conta de resíduos das oferendas, como por exemplo: “...para substituir os recipientes de louça ou barro, uma alternativa é o uso das folhas...Lembre-se de recolher todos os resíduos após o tempo mínimo de permanência...” (p. 13)

Além de alertar para o uso consciente e vigilante do fogo, que segundo a cartilha, é importante para a religião mas pode ter efeito devastador, trazendo saberes religiosos e saberes ecológicos de forma harmoniosa, resgatando a dimensão homem-natureza, além de discorrer muito bem sobre racismo e preservação ambiental, que como explicitarei no capítulo anterior, são as injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações vulneráveis e não se dão apenas por ações de cunho racista, mas também por ações que impactem racialmente, este conceito traz o desafio de ampliar as visões de mundo e o surgimento de um novo paradigma civilizatório, por uma sociedade equânime, onde a democracia e a cidadania ativa sejam direitos de todos, e não de privilegiados, e que isso independa da cor de pele, etnia e origem.

Vale ressaltar ainda, que instituições governamentais, políticas, jurídicas e militares reforçam a cada dia o racismo ambiental, quando influenciam na utilização da terra/ espaço, com aplicações de leis, instalação industrial, privatizando, cercando e etc. Com isso, este fator vai se expandindo e se tornando cada vez mais difícil de ser combatido. E enquanto favorecem as grandes camadas da sociedade, o racismo ambiental segue prejudicando as pessoas negras e menos abastadas e como já dito anteriormente, parte dessa população é praticante de religiões de matriz africana.

Se tentarmos destruir a natureza, nós é que morremos.
Aderbal Moreira (2012, p.17)

João Rua, que organizou o livro Paisagem, Espaço e Sustentabilidade, onde faz brilhante a reflexão sobre a relação sociedade-natureza pensando no valor social agregado a essa relação, renunciando às associações simplistas e, muitas vezes, de cunho puramente ideológico, indicando que novos caminhos têm de ser buscados para superar os impasses paradigmáticos que marcam o atual momento e Emerson Giumbelle em “A presença do religioso no espaço público”, que deixa claro que cada povo tem sua religião e sua maneira de adorar a Deus e que o candomblé é uma organização religiosa dos Negros escravos, que se subdividem as formas religiosas trazidas da África, enriquecem o debate.

O CONCEITO DE TOLERÂNCIA E INTOLERÂNCIA POR OUTRA PERSPECTIVA

O filósofo e cientista político italiano Norberto Bobbio (2004), ao escrever sobre a tolerância, aponta que ela traduz uma inconsistência. Isto é, se levarmos ao pé da letra, a tolerância implica em aceitar inclusive aqueles que não nos aceita, os intolerantes.

A rigor, o tolerante deve, por princípio, permitir a livre circulação de ideias racistas, nazistas entre outras. Ser tão tolerante que tolera inclusive os intolerantes. Bobbio propõe então uma nova leitura, para ele há uma tolerância positiva e uma tolerância negativa. A tolerância positiva aponta para os valores que afirmam a coexistência pacífica. Já a tolerância negativa é aquela que fecha os olhos para a intolerância. Esta última, segundo ele, pensando na preservação do espírito republicano deve ser evitada. Bobbio diz mais ainda, devemos ser intolerantes com os intolerantes. Como assim? Da mesma forma ele afirma que a intolerância pode ser negativa e positiva. Ou seja, intolerância negativa é aquela que propõe a eliminação do outro. Já a intolerância positiva implica em não aceitar a livre prática dos intolerantes uma vez que eles não aceitam os outros, entre outros.

A relação entre não adeptos, adeptos, poder público e a prática e manutenção da sustentabilidade ambiental, que significa viver sem prejudicar futuras gerações, pensar no melhor para pessoas e meio ambiente, é viver harmoniosamente com a sociedade, crescimento econômico e preservação ambiental. Pensando dessa forma, as casas de religião de matrizes africanas, em sua maioria, já vivem, sempre viveram dentro do conceito de sustentabilidade ambiental, já que antes de pensar no consumo, pensam para que consumir.

Não há como não imaginar este povo como antecessor de todo esse debate, eles estavam lá antes mesmo que se pensasse nisso tudo, ainda estão, mas agora também atuando efetivamente na redução da incidência de limitações das práticas religiosas em locais públicos, e através destas perspectivas, posteriormente, já que em boa parte dos terreiros há a consciência da preservação, que se promova ações educativas que despertem a consciência do respeito de modo que as práticas religiosas em locais públicos não sejam vistas com olhos intolerantes pondo fim ao racismo ambiental, que é neste caso reforçado pela influência na utilização do local, da terra, já que seu conceito se refere a políticas que afetem direta ou indiretamente pessoas, grupos ou comunidades por motivo de raça ou cor, institucionalizando a aplicação desigual das leis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma educação ambiental que emerge dos territórios e os povos de terreiro desde suas tradições possibilitam uma compreensão ampliada da educação ambiental por possuírem entre outros elementos, uma consistente discussão acerca da sustentabilidade. As diversas determinações que se revelaram no objeto de estudo me possibilitaram ousar na busca de compreensão de que há uma pedagogia outra em curso e precisa ser reconhecida e respeitada. Faz-se necessário lançar mão de algumas reflexões possibilitem avançar no debate das práticas dos cultos religiosos nos espaços públicos e a intolerância religiosa fomentada pelo discurso da sustentabilidade ambiental ressaltando que, estados de dúvida ainda permanecem, o que indica que caminhos ainda precisam ser percorridos e este, é com certeza, o maior alimento. Tomando práticas dos cultos religiosos nos espaços públicos e a intolerância religiosa como objeto de estudo, perceberemos que ainda temos muito a avançar. Considerando os objetivos propostos, espero poder apontar algumas contribuições ao campo da educação, na possibilidade de que se possa ampliar o debate futuramente.

Neste sentido, pensando que sem natureza não há orisás, e que a essência dessas religiões é a natureza pura, e que cada elemento é vital, avalio que há muito a

aprender com o povo de santo, no que se refere a natureza, pois os mais velhos sabem exatamente como se apropriar desses recursos sem danificá-los, retirando o suficiente para o consumo, se alimentando e alimentando os outros da oferenda para que não haja desperdício. Por mais romântico e inocente que pareça, é exatamente assim, o asé para eles, vem dos elementos da natureza, por isso há esse respeito e é evidente que o resgate dessa essência precisa ser feito, que os próprios adeptos/praticantes precisam entender a natureza como parte de si, pois sendo o orisá a natureza e o corpo sua morada, não há como dissociar o adepto/praticante da natureza.

Enquanto esta essência não for resgatada como um todo, não haverá diminuição da intolerância a prática dos cultos nos espaços públicos, pelo contrário, haverá uma repulsa cada vez mais evidente, talvez por desconhecimento, talvez por preconceito, demonização. Tento colocar em voga parte deste debate, ciente que restará muito a ser discutido num segundo momento, mesmo por que, não tenho a pretensão de dar conta de tema tão complexo, tão delicado e tão importante para desmistificar a negatividade que permeia o tema das práticas religiosas no espaço público, também não tenho a intenção de que meu trabalho faça com que os praticantes da intolerância, seja por ignorância, seja por se apoiarem e utilizarem discursos ambientais equivocados para legitimarem essa violência mudem a partir dele, mas sim trazer este debate para o cerne da questão, pois fazer a diferença na atual conjuntura em que vivemos é essencial.

“[...] todas as culturas e todos os povos tiveram e têm uma expressão religiosa. Dizer “expressão” é falar de manifestações de ordem religiosa que têm seu veículo na simbologia, na linguagem, na literatura, na arte, em rituais variadíssimos, nos corpos doutrinários, em modelos de vida...” (CROATTO, 2001, p. 9).

Diante das diversas questões que a pesquisa evidencia, uma das indicações que posso apontar é a necessidade da reconfiguração da forma passar os ensinamentos religiosos, pensar numa forma didática, eficaz, ampla, clara, concreta, mas para isso é necessário recuperar de fato a essência e redescobrir quais são os papéis ou compromissos religiosos de cada um de forma que o mais velho ensine ao mais novo para que além do resgate hierárquico deixado pelos ancestrais, estes possam desenvolver uma relação de interação no processo.

Há ainda que se fazer de modo urgente um estudo no sentido de analisar se todos os terreiros transmitem tais ensinamentos, como transmitem e sugerir que repassem em suas redes, para o máximo de adeptos compreenda a real necessidade da prática religiosa sem agredir o meio ambiente, preservar para manter e assim estabelecer uma relação harmônica com a sociedade e meio em que vivem de um modo geral.

A partir da pesquisa, percebi a necessidade de se pensar em leis criadas pelo povo de santo para o povo de santo, já que conhecem as especificidades das religiões. Embora os sujeitos apontem para um entendimento do respeito a natureza, da importância de repassar os ensinamentos, novas perspectivas precisam ser pensadas, como por exemplo articular a umbanda e o candomblé, para que juntas construam propostas efetivas para a prática religiosa no espaço público com a consciência de sustentabilidade ambiental/resgate das origens genuínas difundida efetivamente entre os povos tradicionais de terreiro.

Diante disso, fica claro que é mais que chegada a hora de pensar a forma de agir desses sujeitos. Não se trata de obrigá-los a conteúdos teóricos metodológicos, mas

sim, informar de acordo com os objetivos pretendidos, apontando a necessidade de qualificação dos adeptos, para que se apropriem do que é aqui tratado, de conhecer quais são as reais demandas postas para os povos tradicionais de terreiros, tendo claro que a falta deste conhecimento levará a equívocos que comprometem o “livre” exercício da cultura religiosa dos povos tradicionais de terreiros.

Posso dizer que é preciso reafirmar o que já aponte anteriormente, não há como pôr fim ao racismo ambiental e práticas intolerantes nem nenhuma lei, portaria ou decreto será eficaz e responderá as demandas se o conjunto religioso não se reconhecer enquanto um grupo e não ficar claro os seus objetivos e, principalmente se não ficar claro os passos dados em direção a sustentabilidade ambiental/resgate genuíno. Entendo que esta não é uma responsabilidade exclusiva da academia, passa pelos terreiros/casas/ylês e pela própria necessidade e vontade individual de cada um. No entanto existe uma demanda local posta pelo Estado e Sociedade e que a universidade precisa construir formas de atender através de respostas precisas, pois é necessário oferecer condições para que se apropriem deste conhecimento, pois fica evidente que os mesmos não tem clareza de suas funções no processo de transmissão dos conhecimentos e o que precisa ficar claro é que também lhes cabe uma responsabilidade, que devem ter clareza do papel de casa um na tarefa de transmissão de fundamentos que futuramente, se bem compreendidos, contribuirão para a perpetuação da religião.

Reafirmo então que, a Universidade não é o único espaço para que estas discussões sejam feitas coletivamente, principalmente tendo a compreensão de que é nas casas/ylês/asé que precisam ser passados esses conhecimentos, já que lá estão os atores principais e que todos os sujeitos têm papel fundamental neste processo. Ainda que se reconheça o monopólio da epistemologia científica, não há como ignorar que existem outras formas de saberes, outras formas de ensino/aprendizagem que não servem aos interesses da colonialidade, ao capitalismo global, e que lutam contra uma metodologia que está ao sul.

Vale ressaltar ainda, que instituições governamentais, políticas, jurídicas e militares reforçam a cada dia o racismo ambiental, quando influenciam na utilização da terra/espaço, com aplicações de leis, instalação industrial, privatizando, cercando e etc. Com isso, este fator vai se expandindo e se tornando cada vez mais difícil de ser combatido. E enquanto favorecem as grandes camadas da sociedade, o racismo ambiental segue prejudicando as pessoas negras e menos abastadas e como já dito anteriormente, parte dessa população é praticante de religiões de matriz africana.

Há uma necessidade latente de pensar, em medidas que possam impedir, ou mesmo atenuar, a intolerância, não só por diferenças de concepções religiosas, mas também relativos às práticas nos espaços públicos, a identidade e preservação deste espaço. A própria sociedade pode colaborar, modificando sua postura em relação a preservação e sustentabilidade, posto que, qualquer classe social tem direito a praticar sua fé, conforme o artigo 5º, VI da constituição federal, que estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

CATARINO, Camila Silva. **A centralidade do Racismo Ambiental na abordagem crítica da Educação Ambiental**. 49 f. Monografia (Bacharel em Ciências Biológicas) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Cartilha **OKU ABO**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B8g2BrxduyOZX0Y4UjRyNV90dXM/view>

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião**. São Paulo: Paulinas, 2001.

DANTAS, Beatriz Góis 1982. **Repensando a pureza nagô**. Religião e sociedade, 8. Rio de Janeiro: Centro de Estudos da Religião, Instituto Superior de Estudos da Religião, 1988. Vovó nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil. Rio de Janeiro: Graal.

Decreto 6.040/07 do Governo Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra. 29ª edição. 1987

GIUMBELLI, Emerson: **A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil** (2008)

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica**. In: LAYRARGUES, Philippe (org). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília. MMA, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In:

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In: LAYRARGUES, Philippe (coord) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental – Brasília, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (1998). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. ... Educação e Sociedade, **Ano XXI**, n. 73.

MORAIS, Marcelo Alonso. **Umbanda, territorialidade e meio ambiente: representações socioespaciais e sustentabilidade**. In: Sistema de Bibliotecas Puc-Rio, 2010.

Norberto Bobbio, **A era dos direitos** /; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RUA, João. **Paisagem, espaço e sustentabilidades: uma perspectiva multidimensional da geografia / organização: João Rua**. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, Boaventura & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Editora Cortez. 1ª Ed. 2010.

DO AGRO “POP” AO “SEM-TERRA” BANDIDO: REFLEXÕES SOBRE HOMEM, CULTURA, NATUREZA E MEIO-AMBIENTE

Iana Carla Couto
PPGICH - UFSC
ianaccouto@gmail.com
Bolsista CAPES

Virgínia Lima dos Santos Levy
PPGICH - UFSC
virginialevy@gmail.com
Bolsista CAPES

Marcos Fábio Freire Montysuma
PPGHI; PPGICH - UFSC
mmontysuma@gmail.com

Introdução

O êxodo rural é um assunto debatido há muito tempo: desde a queda do feudalismo e surgimento das cidades, poderíamos dizer. Com fortes raízes no processo de colonização, que não se deu de forma tão amistosa como nos fazem crer algumas tradições, mas sim com xenofobia, hierarquização, subalternização, o ideal de “civilizado” ganha, com a Modernidade, novos contornos, e perdura até os dias de hoje, com uma supervalorização da vida urbana e uma desvalorização da vida rural. Os atrativos das estruturas oferecidas pelas cidades constituem uma cultura de valorização da vida urbana, em cujo espaço se alimenta a ideologia do desenvolvimento, não mensurado, humano.

É não mensurado porque “vale tudo”, “vale qualquer coisa”: não há limite. Nestes termos, é um desenvolvimento orientado pelo crescimento do setor industrial, em detrimento de outros fatores. Estes são alguns dos exemplos que podemos citar como importantes para perceber uma dada negação da relação, ou um distanciamento, entre ser humano e natureza – relação muitas vezes menosprezada, como podemos ver em Maheirie (1994). Ao fazer um “estudo psicossocial da identidade” de Agenor, a autora constata que, em detrimento do estado de felicidade e harmonia em que Agenor vivia, este se sentiu compelido à vida na cidade, em que até mesmo sua sanidade mental e capacidade cognitiva foram contestadas por não se adaptar ao padrão de vida urbano, sem que houvesse muito espaço para a valorização de seus conhecimentos sobre a vida no campo.

Ainda que seja incentivado um distanciamento entre ser humano e natureza, é fato inegável a necessidade de alimentação para que a vida de qualquer espécie seja possível, mesmo no espaço urbano (ou seja, que uma ruptura total não é possível). No caso da vida humana, mesmo os alimentos industrializados utilizam como base, na sua grande maioria, a matéria prima vinda do campo, ainda que isto esteja velado no modo de vida urbana contemporâneo. Mesmo produtos sintéticos possuem em sua base componentes que são retirados da natureza. O molho de tomates que compramos nos supermercados, oferece a facilidade de preparar uma refeição sem a necessidade

de colher, limpar e cortar tomates, mas para receber o nome de “molho de tomates”, será necessário tê-los em sua composição. Ainda que acrescidos de conservantes, estabilizantes e outros ingredientes com nomes cujos significados são desconhecidos para a maior parte da população, ficando restrito aos especialistas da área, o tomate e outros tantos alimentos, são fundamentais para a alimentação humana: não podemos nos alimentar apenas de produtos sintéticos, sem uma base orgânica.

Com isso, podemos ser enfáticos na seguinte afirmação: dependemos do campo (ou meio rural): quanto a isso, não há dúvida. Entretanto, se observarmos discursos midiáticos, políticos e outros circulantes no senso comum, não é raro encontrarmos, no imaginário social, a vida no campo e seus produtos associados a uma ideia de vida pior, com higienização inferior. Por outro lado, ser empreendedor, adentrar o mundo dos agronegócios, é algo visto como *status*, e os produtos são mais aceitos, ainda que, dada a presença de agrotóxicos e de outros produtos durante o processamento, sejam, possivelmente, produtos muito piores do que aqueles produzidos na agricultura de subsistência.

Dentro desta perspectiva, este artigo tem como objetivo promover a discussão sobre as relações entre homem-natureza-cultura e o(s) contexto(s) de vida contemporâneo(s), aproximando reflexões e exemplos práticos e relacionando diferentes campos de saber e objetos de estudo. Para isto, faz-se um recorte na temática, focando-se a questão da relação dos sujeitos com aquilo que come, com os modos de produção alimentícia e com as distinções de *status* que os diferentes modos e produtos alimentícios inauguram. Através de um levantamento histórico-cultural, guiado por uma revisão de literatura que abrange conceitos e discussões de áreas como a antropologia, a sociologia, a história, a filosofia, a biologia e a psicologia, foi possível verificar os impactos na vida humana e no meio ambiente em decorrência das práticas colonizadoras vivenciadas séculos atrás, e que são marcantes até hoje. Utilizando uma abordagem interdisciplinar, esse trabalho apresenta ainda discussões relacionadas às questões de “ser humano” e “natureza”, acrescentando exemplos de situações atuais para contextualizar o debate.

Ser ou não-ser humano?

Se desejamos compreender os distintos modos de relação entre ser humano e natureza na sociedade contemporânea, é necessário problematizar o modo como conseguimos construir a cisão entre estes. O que é o ser humano, senão apenas mais uma dentre outras espécies? Por que tem ocupado um lugar privilegiado, em detrimento das outras, das quais nos sentimos distanciados? Considerando que este imaginário tem influência direta sobre as relações do ser humano com o “meio” em que se insere, torna-se relevante problematizar o conceito de “humanidade” para desnaturalizar esta relação. Uma das explicações pode estar em Wilhelm Dilthey (1833-1911), que pregou, pelo menos em parte de sua filosofia, uma ideia de separação entre as grandes áreas do conhecimento, como ficou conhecido no percurso do século XX. Quando buscou explicar o modo como entendia ser a natureza das áreas, apontou de um lado ciências humanas e do outro as chamadas ciências exatas. Na “Introduction to the Human Sciences (1883)”, o autor exerce determinado esforço para diferenciar as humanidades das exatas. E, por consequência, isso pesou sobre as ideias do desenvolvimento e da relação existente entre humanos e ambiente, com sentido de natureza.

A esta tarefa, dedicaram-se diversos autores, conforme revisão de bibliografia apresentada em Couto e Montysuma (2017). Um dos autores citados neste trabalho, Fernández-Armesto (2007), por exemplo, nos convida a refletir a respeito do conceito de “humanidade” construído ao longo dos séculos, demonstrando o quanto esse conceito era relativo ao dizer que “talvez o humano seja o humano que faz” (FERNÁNDEZ- ARMESTO, 2007, p.90), logo, é no ato humano que se encontram os sinais instituídos de humanidade. Neste processo, em que se estabeleceu uma espécie (a “espécie humana”), houve lugares distintos também para mulheres e “bárbaros”: as características físicas dos povos e modos de vida eram utilizadas para determinar seu grau de humanidade ou para levar ao conceito de selvagem, que, como o termo sugere, relacionava-se à selva, da mesma forma que civilidade está relacionada com cidade¹. Harari (2016) propõe que a principal característica distintiva da humanidade reside no fato de que os “sapiens” são capazes de criar e reproduzir narrativas ficcionais, e que é a partir delas que seus “bandos” se organizam. Citando alguns exemplos de narrativas baseadas em crenças compartilhadas e não na simples descrição do que é observado, como Nacionalismo, Capitalismo e Religião, Harari declara que “todas as distinções (...) – entre homens livres e escravos, brancos e negros, ricos e pobres – se baseiam em ficções” (2016, p. 142), embora as naturalizemos de tal maneira que esqueçamos de que são convenções culturais não-universais. Não é de se estranhar, neste sentido, que o conceito de humanidade tenha também sofrido influência religiosa (, principalmente se observamos como a matriz de pensamento cristã se relaciona ao pensamento ocidental), que estabelecia parâmetros através da comparação de conceitos cristãos para essa definição:

“Assim, os moralistas medievais louvavam frequentemente os “bons bárbaros”, cujos valores, não corrompidos pelas facilidades e riquezas, eram exemplos que podiam ser explorados para desafiar ou punir os vícios civilizados. (FERNÁNDEZ- ARMESTO, 2007, p.96).”

Longe de representar apenas uma “romantização” ingênua de povos exóticos, essa espécie de “escala de humanidade” era conveniente, determinando e justificando limites, permissividade e violência, o que acompanhou, no século XIII, a necessidade de adaptação à nova realidade que se apresentava com os conhecimentos que o contato com novos povos gerou (ainda que, por “novos povos”, devamos compreender também povos muito próximos dos colonizadores, posto que era forte a tendência ao processo de colonização interna, ou seja, dentro do território daqueles mesmos países que faziam grandes expedições exploratórias pelo mundo), isto é: a necessidade de readaptar a visão sobre os aspectos que definiam o que era ou não humano. Dentro desse longo processo, muitos eram os conflitos que passavam pelo crivo de avaliação de “humano”, (ou seja, civilizado) e não humano (bárbaro). Detalhes eram importantes para definir esse nível de humanidade e, conseqüentemente, definir a conduta e aceitabilidade de outrem. Neste sentido, constitui-se um imaginário segundo o qual quanto maior a proximidade da vida com a floresta, maior a bestialidade dos seres, o que se relaciona a uma série de fantasias retratadas em obras de artes que, avançando o período caracterizado como exploratório e colonizador, perduram até hoje (criaturas como vampiros, bruxas e lobisomens).

1 Informação disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/>> Acesso em 02 de jun de 2016.

Ainda que a vida no campo fosse vista como inferior, no entanto, também carregava uma aura de virtude, relacionada ao conceito de vida pastoral, que tem forte presença no discurso religioso. Além de despertar interesse para o campo das artes, a expansão do contato com novos povos despertou interesses no que tangia à busca pelo conhecimento das origens da vida humana. Ao conhecer novas culturas que apresentavam “semelhanças e virtudes”, era comum que seus membros fossem vistos como “bons selvagens”, o que dificultou a tarefa de definir quais seriam as características culturais que definiam o que era humano ou não. E se, durante muito tempo, a religião e a “etiqueta” apresentam um papel privilegiado, quase exclusivo, logo a Ciência se somaria a estas, ocupando um papel fundamental nesse processo:

“Assim, o esforço de instituir um limiar cultural para admissão ao status humano não tem conseguido enfrentar dois problemas: a diversidade cultural humana, que torna as características universais difíceis de identificar; e a cultura animal não humana, que solapa as pretensões humanas a direitos de propriedade exclusiva da cultura. Enquanto isso, um vírus intelectual, mas mortal tem estado ativo no conceito de humanidade: a teoria da evolução, que, ao localizar os humanos num *continuum* animal em que não há fronteiras bem definidas, criou um novo obstáculo ao desenvolvimento de uma noção descontínua da nossa natureza. A ciência teima em nos puxar de volta para a consciência das continuidades que nos ligam ao resto da criação (FERNÁNDEZ-ARMESTO, 2007, p.115)”.

A dificuldade humana em compreender as diferenças culturais entre os de sua espécie (classificando como inferiores e superiores seres pertencentes a uma mesma espécie) e mais ainda entre a sua e as espécies não-humanas, nos manteve em uma posição privilegiada em relação aos demais. Sem conseguir assumir ou mesmo refletir sobre nossa existência enquanto animais, ou sobre a animalidade que reside em nós, como explicita Agamben (2000), somos guiados em um processo de distinção aos moldes do descrito por Bourdieu (2007) em texto sobre os critérios de valorização artística e a distinção entre produtores/apreciadores de arte erudita, arte popular e arte primitiva, em um processo de subalternização/escravização (e mesmo extermínio) dos diferentes, sendo estes da nossa ou de outras espécies, como aponta Donna Haraway em conversa com Sandra Azerêdo (2011). Se, por um lado, a Ciência pode auxiliar na percepção do quão biologicamente vinculados somos aos seres vivos não-humanos, situando a humanidade como integrante e não como dominante, por outro é preciso cuidado com o modo como se validam discursos discriminatórios a partir da linguagem científica, como o que acontecia com a justificação da eugenia e do nazismo (ainda tão presentes na forma do higienismo) a partir de teorias como a da degenerescência. Ao se levar em consideração todo o processo exploratório e atrocidades que foram realizados com homens considerados bárbaros, é possível imaginar que o tratamento para espécies diferentes possivelmente segue os mesmos moldes. Nesse sentido, também fica evidenciada a necessidade de um repensar crítico acerca da teoria evolucionista, pois pensar o homem como uma evolução do macaco, é pensá-lo como uma versão melhorada, o que pode nos levar a subestimar outros animais e reforçar a visão que nos mantém como seres superiores e dominantes, no topo da cadeia alimentar.

Partindo da comparação entre homens e macacos (no que tange a mudanças físicas, comportamentais e culturais), Robert Foley (2003) problematiza as origens dos homens, polarizando o bestial e o divino através das figuras alegóricas do “macaco” e do “anjo”. Este simbolismo é apresentado como uma referência ao paradoxo iniciado

nos moldes darwinianos, estendendo-se ao mundo pós-darwiniano, entre o homem como criatura divina, criada por Deus, e como criatura biológica, surgida da Natureza. Foley (2003) apresenta uma série de argumentos para justificar que, apesar de algumas semelhanças notáveis, o comportamento humano, seu corpo e sua cultura são tão distantes da realidade dos macacos que se pode considerar a existência de uma lacuna no que se conhece a respeito da evolução humana. Neste sentido, “anjos” assumem um papel metafórico, fazendo referência à ideia de que somos seres criados à imagem e semelhança de Deus, da mesma forma que os anjos. Ao mesmo tempo, levanta a questão do desconhecimento a respeito da cultura não humana, que conduziu a ciência ao erro de acreditar que grande parte dos comportamentos humanos eram exclusivos desta espécie, e critica a rigidez com que a perspectiva evolucionista pode pensar a humanidade, deixando de levar em conta aspectos complexos que fazem parte do emaranhado de aspectos que nos compõem como tal. Além disso:

(...) esse comportamento é medido por processos neurológicos complexos, que indicam considerável superposição entre as capacidades cognitivas dos primatas não-humanos e as dos humanos. Não se trata de os etólogos terem mostrado que os animais são seres complexos, vivendo em alguma espécie de idílio harmônico, uma vez que há muitas demonstrações de agressividade, competição e até mesmo de comportamentos que resultam na morte de indivíduos. Os macacos não são as bestas amorais da lenda vitoriana, nem os inocentes da uma utopia pré- humana sugeridos por autores mais românticos. Ao contrário, eles são complexos, variáveis, flexíveis e muitas vezes inteligentes, de maneira que tanto podem ser altruístas como perversos. Do ponto de vista do comportamento humano, essa descoberta levou tanto a novas percepções quanto a novos problemas (FOLEY, 2003, p.58).

Características antes consideradas exclusivamente humanas, a capacidade de resolver problemas, a organização social e a habilidade em criar ferramentas, dentre outras, são observadas nos primatas, o que demonstra nossa familiaridade com eles, ao mesmo tempo em que evidenciam nossa “bestialidade”: nós também não temos uma história harmônica de vida. Ao contrário disto, como vimos com Fernández-Armesto (2007), a vida humana, como se apresenta hoje, é marcada por um histórico de imposição violenta de culturas e de valorização da vida na cidade (ou seja, dentro de uma determinada cultura), em detrimento do contato com a natureza, ou vida no campo (com subvalorização de culturas campestres).

Foley (2003, p.59) retoma essa discussão ao afirmar que “antes se pensava que os humanos eram a forma de vida avançada e progressista (os anjos), e que os animais eram mais primitivos”, e que “hoje têm-se meios de argumentar que o animal que temos dentro de nós é nosso lado nobre, e que a humanidade ou civilização é o lado sombrio”. Alguns autores chegam a apontar para uma piora da qualidade de vida que acompanharia a sofisticação dos sistemas sociais, como Harari (2016), que diz que, embora isto tenha sido vantajoso para a espécie humana por multiplicar a quantidade de membros da espécie, a passagem do sistema de caça-coleta para o sistema agrícola tenha piorado e muito! – a vida de cada indivíduo. Isto se torna visível também na leitura que Agamben (2002) faz do conceito de “biopoder” de Foucault, que explora a transformação da “vida natural” a partir do cuidado dispensado pelo ser humano. A biopolítica, que perpassa todas as esferas em que o ser humano se situe, com as quais se relacione, não recai apenas sobre corpos humanos, mas também (e, talvez, principalmente) sobre os subalternizados corpos não-humanos. Ainda que, em religiões

animistas, ou ainda em outras tradições religiosas orientais, não tenhamos a visão do humano como “comandante do mundo” que se desprende do cristianismo (através da Bíblia), esta matriz de pensamento se difunde de tal forma que a hierarquização dos seres vivos é presente em todo o mundo, de tal modo que o distanciamento entre o ser humano em seus aspectos civilizados e o ser humano enquanto ser biológico é algo global, que tem influências na ocupação dos espaços e na cultura alimentar (e consequências diretas nos status dos sujeitos).

Os processos de influência e definições de papéis e riscos

O título desse artigo enuncia dois pólos extremos, que se relacionam tanto com a hierarquização social quanto com a questão das relações humanas contemporâneas com a alimentação: de um lado, o agronegócio e sua popularidade; no outro, temos o MST, que como outros movimentos sociais, possui uma imagem menos popular entre a população em geral. Hannigan, em seu livro “Sociologia ambiental: A formação de uma perspectiva social” (1997), traz argumentos interessantes para a análise desses dois extremos, bem como para compreender a complexidade de fatores que influenciam a construção ou reconhecimento de uma questão ambiental como um problema.

Somos levados pelo autor a compreender a importância dos atores envolvidos em todo o processo em torno da questão ambiental para determinar o espaço/impacto que ela terá. Isso não se refere exatamente ao impacto no ambiente, mas sim ao que a sociedade irá compreender e quais serão as implicações desse processo.

Ao discorrer a respeito da controvérsia nas opiniões de cientistas a respeito do consumo de salmão, Hannigan (1997) explicita como a sociedade percebe e avalia riscos, nas mais variadas possibilidades de exposição. Mídia e cientistas emitem opiniões, que levam a um processo de reflexão e ação baseado na avaliação pessoal do que é ou não risco. Embora este exemplo apresentado pelo autor seja especificamente sobre o “salmão”, esse processo de discordância a respeito dos benefícios e malefícios de um alimento pode ser percebido em vários outros casos, como no do consumo de alimentos produzidos com agrotóxicos. Entre opiniões sobre os problemas de saúde gerados, de um lado, e a defesa do agrotóxico para garantir a produção alimentícia, de outro, os alimentos orgânicos ganham um selo após um processo de certificação rigoroso, passando a figurar entre as prateleiras de supermercados destinados aos produtos de melhor qualidade e, portanto, de preço mais elevado.

Refletindo sobre os processos de percepção dos riscos, o texto de Hannigan (1997) evidencia a conexão entre riscos e cultura, a partir da premissa da existência de grupos que, com interesses diferentes, analisam e percebem os riscos de forma distinta. Deste modo, os riscos, assim como sua aceitabilidade, são construídos coletivamente, o que justifica que um grupo se preocupe, por exemplo, com os problemas gerados pela pecuária e deixe de consumir carne; e, em contrapartida, o mesmo grupo de pessoas pode não se preocupar com as questões relacionadas à soja (como impacto sobre gado, poluição do solo e desmatamento), que fará parte do seu cardápio diário. Analogamente, a reação e a definição de estratégias de enfrentamento de riscos também não ocorrem de forma linear. Além dos fatores pessoais, vemos a influência de interesses e questões políticas, que fazem parte desse processo de percepção, avaliação e tomada de decisões.

É neste sentido que propomos a análise dos modos como interesses midiáticos, políticos e socioambientais se confrontam em alguns eventos específicos: a campanha “Agro é Pop”, a cobertura jornalística do Movimento dos Sem-Terra (MST), e a disputa entre a bancada ruralista e a escola de samba carioca Imperatriz Leopoldinense, acerca do enredo desta sobre o “Xingu”.

Para isso, utilizamos como nosso primeiro exemplo a premiada campanha vinculada pela Rede Globo de Televisão, “Agro é tech, agro é pop, agro é tudo”². A propaganda que será vinculada até o ano de 2018 fala a respeito das vantagens e importância do agronegócio e, não à toa, recebeu uma premiação da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), em janeiro desse ano. A campanha, ao afirmar o agro como “pop” em caixa alta, mesclando as funções enunciativa e apelativa da linguagem e apelando para imagens e frases curtas e de impacto, evoca uma ideia de “popularidade”: uma agricultura “*popstar*”, cujo consumo é *glamourizado*, indicativo de pertencimento a um local privilegiado na sociedade de consumo, como vemos nas peças publicitárias que divulgam outros produtos e serviços e os vinculam a figuras de destaque social, como artistas famosos.

Em contrapartida, não vemos, por exemplo, o mesmo destaque para produções advindas da agricultura familiar, ou pelo trabalho do Movimento dos Sem-Terra (MST), cujas experiências são dignas de prêmios, além de alimentar metade das mesas brasileiras e de constituir uma das maiores fontes de empregabilidade no meio rural do país, contribuindo, assim, para frear o êxodo rural. Ao contrário, encontramos, muitas vezes, uma imagem pejorativa associada! É interessante observar como as reportagens não falam a respeito de produção alimentícia orgânica e trabalho na terra. São matérias todas relacionadas a protestos, sendo que as mais recentes apresentam uma inegável associação negativa com questões políticas, e falam a respeito (ou tentam fazer uma associação direta) entre o movimento social e o Partido do Trabalhadores (PT), acusando as causas de panfletárias, reduzindo sua complexidade³. Independentemente de vinculações políticas do MST, é importante salientar que não é observado, entre as reportagens veiculadas pela emissora, destaque a outras questões, como por exemplo, o fato de que o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é, atualmente o maior produtor de arroz orgânico na América Latina⁴. Consumir orgânico é bom; empreender na agroindústria, também; mas ser destaque internacional em produção agrícola orgânica pode não ser motivo de prestígio, conforme outros interesses que se implicam na questão.

Similar à situação enfrentada pelo MST é a que ocorreu no ano de 2017 com os responsáveis pelo desenvolvimento do enredo da Imperatriz Leopoldinense. Anualmente, as escolas de samba fluminenses⁵ escolhem seus enredos, e os desenvolvem com uma verba específica da Prefeitura do Rio de Janeiro (igual para todas as escolas), à qual pode se somar verba de patrocínio, como aconteceu, sem problemas, por exemplo, em 2013, com a Unidos de Vila Isabel, que fez um enredo

2 Conforme notícia vinculada por Redação Globo Rural, em 24 de janeiro de 2017. Disponível em: < <http://revistagloborural.globo.com/Noticias/noticia/2017/01/rede-globo-e-premiada-por-campanha-que-valoriza-o-agro.html>>. Acesso em 26: set 2017.

3 É possível acessar, por exemplo, todas as reportagens da Rede Globo sobre o MST em um mesmo sítio eletrônico. Aqui, estamos utilizando informações disponíveis em: < <http://g1.globo.com/tudo-sobre/mst>>. Acesso em: 26 set 2017.

4 Conforme informações vinculadas pela Redação da BBC Brasil em 07/05/2017. Disponível em: < <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39775504>>. Acesso em: 26 set 2017.

5 Ainda que o desfile ocorra no (e com verba do) município do Rio de Janeiro, o desfile não se restringe a escolas de samba cariocas: inclui outras de municípios próximos.

sobre a vida no campo patrocinado pela BASF (interessada em promover seus agrotóxicos), e em 2016, com a própria Imperatriz, que tinha como enredo a história da dupla Zezé di Camargo e Luciano (*popstars* da música sertaneja, que evoca o contexto rural). No ano de 2017, porém, antes mesmo dos desfiles de carnaval, houve ampla manifestação da bancada ruralista, que culminou no pedido de uma “CPI”, pelo senador Ronaldo Caiado (DEM), “para discutir, debater e descobrir os financiadores da Imperatriz (...) e os interesses em denegrir o agronegócio”⁶, que, segundo Caiado, é “orgulho do País, (...) o único setor que gera tantos resultados positivos”.

Faz-se necessário, neste contexto, compreender os critérios utilizados para definir o que constitui “resultados positivos”, algo que talvez fique mais evidente se observarmos o samba-enredo. Dedicado à causa da preservação da Reserva Indígena do Xingu e dos povos que nela vivem, o samba (SANTIAGO et. al., 2017) traz um trecho sobre poluição e outros efeitos negativos que recaem sobre a reserva, provenientes da industrialização em larga escala da exploração dos recursos naturais (como o uso de agrotóxicos e a instalação da Usina Belo Monte): “O paraíso fez aqui o seu lugar/ Jardim sagrado, o caraíba descobriu/ Sangra o coração do meu Brasil/ O belo monstro rouba as terras dos seus filhos/ Devora as matas e seca os rios/ Tanta riqueza que a cobiça destruiu!”. Além disso, faz ainda uma alusão à resistência indígena: “Sou o filho esquecido do mundo/ Minha cor é vermelha de dor/ O meu canto é bravo e forte/ Mas é hino de paz e amor!”, alusão que continua em: “Jamais se curvar, lutar e aprender/ Escuta menino, Raoni ensinou/ Liberdade é o nosso destino/ Memória sagrada, razão de viver/(...) Kararaô, Kararaô, o índio luta pela sua terra/ Da Imperatriz vem o seu grito de guerra!”. Observa-se, nesta disputa, que os critérios que definem o que deve ser defendido e o que deve ser rechaçado são muito díspares: enquanto um grupo defende interesses majoritariamente econômicos, dos empresários que vem se dedicando à maximização do lucro decorrente da extração de recursos naturais, outro defende interesses socioculturais e socioambientais, dos povos humanos e não-humanos e do ambiente do Xingu⁷ (fazendo um papel similar ao dos “defensores dos portadores de risco”, que veremos a seguir).

À luz destes exemplos, podemos compreender melhor outro ponto apresentado por Hannigan (1997), que são as arenas de construção do risco. Ao descrever o processo, o autor elenca como participantes os “portadores do risco”, os “defensores dos portadores”, “geradores de risco”, “pesquisadores do risco”, “árbitros do risco” e “Informantes do risco” - diferentes atores sociais pertencentes a estes diversos grupos, nos mais variados casos de questões ambientais e perceptíveis nos casos supracitados. Esta distinção de papéis e atores é fundamental para compreender o processo que envolve um problema ambiental e se ele será ou não pautado em maior escala - principalmente porque os portadores de risco, que são as pessoas envolvidas diretamente com o problema, geralmente não possuem grande importância política nem grande *status* social, e, por isso, dependem de bons defensores, que podem ser pessoas com grande influência midiática, que auxiliarão para que o problema tenha maior repercussão, como aconteceu na união entre o cantor Sting e o cacique Raoni (- conforme Bastos [2012]), citado no samba. O mesmo processo ocorre com os geradores,

6 Este discurso do senador se encontra disponível em alguns textos jornalísticos, como o de Patrícia Iglecio, disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/01/12/ronaldo-caiado-quer-cpi-de-samba-enredo-que-homenageia-indigenas/>>. Acesso em: 16 mai 2017.

7 Um estudo maior sobre o caso será desenvolvido pelo professor Rafael Bastos, do PPGAS- UFSC.

que são quem de fato produz o problema, podendo ter influências políticas e midiáticas que serão peça fundamental para sua defesa (como a BASF, ao patrocinar a Unidos de Vila Isabel, ou os financiadores da campanha “AGRO é POP”).

Aos informantes, cabe o papel de colocar o problema na agenda pública, determinando o destaque midiático que a questão irá receber, enquanto o grupo dos pesquisadores é formado por cientistas que irão debater e formular teorias sobre o problema. Finalizando o processo, compete aos órgãos reguladores e judiciais deliberar sobre a questão. Para isso, utilizarão como base todas as informações e impressões decorrentes de tudo que aconteceu até então, e não apenas informações científicas ou de cunho social, embora, muitas vezes, discursos parciais se valham de resultados científicos de validade contestável e mesmo de argumentos morais e religiosos para imprimir veracidade à sua visão da questão em debate.

Em relação à produção dos alimentos orgânicos, podemos utilizar para análise a reportagem divulgada no site oficial da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), na sessão de notícias, em setembro deste ano⁸. Intitulada “Consumidor aceita pagar um pouco a mais pelos produtos orgânicos, diz coordenadora da SNA”, esta reportagem traz, logo abaixo do título, uma foto de Sylvia Wachsner, identificada como “coordenadora dos projetos de agricultura orgânica e sustentabilidade da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)”. Ao fundo da foto onde Sylvia aparece falando no microfone, é possível identificar dois símbolos impressos em um painel. Um deles é do Governo Federal e outro da Empresa Bayer, responsável pela produção de agrotóxicos, algo que não é utilizado nas produções orgânicas.

A imagem, reportagem e contexto em que se inserem, trazem a luz a possibilidade de uma reflexão sobre o tema abordado neste artigo: ficam facilmente perceptíveis as questões abordadas por Hannigan no que se refere aos interesses sobre as questões ambientais. Ao dizer que o consumidor não se importa em pagar mais caro pelo orgânico, percebemos a influência de questões econômicas para a definição das ações ambientais.

A mídia possui um papel fundamental, mas Hannigan (1997) nos faz lembrar que ela também é tencionada por interesses econômicos e políticos, podendo ser tendenciosa, e acrescentamos ainda que sempre terá um lado que pesa em suas escolhas: dinheiro. Além disso, as informações que chegam até o público respeitam um formato que também influenciará na compreensão do receptor da informação sobre o problema, e são poucos os profissionais do meio midiático que possuem especialização nos assuntos sobre os quais eles irão informar, o que faz com que as peças jornalísticas e publicitárias sejam, muitas vezes, criadas por profissionais que não conseguem oferecer uma perspectiva ampla dos temas, pelo simples fato de não dominá-los, ou porque a natureza da empresa de comunicação oscila entre dois apegos exagerados de seus desejos: lucros e audiência. E nisso finca seus esteios tomando-os como princípios elementares. Faz então sua trincheira de onde bombardeia a sociedade contemporânea com os produtos que tem à venda.

8 Disponível em: <<http://sna.agr.br/consumidor-aceita-pagar-um-pouco-a-mais-pelos-produtos-organicos-diz-coordenadora-da-sna/>> Acesso em: 29 set 17.

Considerações Finais

Partindo do que vimos anteriormente, podemos compreender que a relação entre os seres humanos e os alimentos é uma questão complexa. Afetado por diversas variáveis, o julgamento de riscos e de valores não é neutro, como se apresenta (ou como se pretende apresentar). Isto se refletiu na questão da produção e do consumo de alimentos, posto que não é a qualidade ou o índice de contaminação o que define a aceitação dos alimentos e das formas de produção, mas uma série de questões sociais, de discursos polifônicos que se interpenetram em diversas esferas, como política, mídia, ciência, religião, cultura. As reflexões apontam para a existência de um processo de “*gourmetização do orgânico*”, em que exista uma distinção entre o orgânico caro, chique, *pop*, e o orgânico barato, popularesco, visto com desconfiança. Assim, junto com uma escala gradual de preços, do orgânico sofisticado ao produto “agropop” com agrotóxico, e deste ao produto orgânico rechaçado, *feio*, acompanha uma escala gradual de distinção social, em que produtores e consumidores são julgados conforme seu consumo.

Ao constatar este fenômeno social, deparamo-nos com um dever ético, traduzível nos papéis de “informantes do risco” e de “pesquisadores do risco”, definidos por Hannigan (1997). A nós, pesquisadores que se dedicam a questões relacionadas ao meio ambiente, cabe um papel de importância nesse processo, fomentando articulações teóricas que são indispensáveis para a definição de um problema ambiental. E podemos ainda observar que Hannigan (1997) acentua o quanto “social” e “ambiental” são interligados, algo que tentamos demonstrar no presente trabalho. Sendo assim, propomos que o processo de articulação realizado por esse artigo, que apresenta um debate teórico, e ainda, informações vinculadas na mídia, é ferramenta metodológica importante a ser utilizada como instrumento para reflexões e defesa de questões ambientais.

Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. (2013). **O Aberto. O Homem e o Animal**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro.
- BASTOS, R. Musicality and Environmentalism in the Rediscovery of Eldorado: An anthropology of the Raoni-Sting encounter. In: WHITE, B. **Music and Globalization: Critical Encounters**. Bloomington: INDIANA UNIVERSITY PRESS, 2012. pp. 75-90.
- BOURDIEU, P. **A Distinção: Crítica social do julgamento**. São Paulo: EDUSP, 2007 (1979). 556 p.
- COUTO, I.; MONTYSUMA, M. Cuidando da Zona-1: **Uma nova abordagem para a sociedade e permacultura**: ANAIS DO 8º ENAMPPAS, Natal, 2017 (no prelo).
- DILTHEY, W. Introduction to the Human Sciences. Edited by R. A. Makkreel & F. Rodi. (trad. Michael Neville.) New Jersey: PRINCETON UNIVERSITY PRESS, 1989. (Selected Works, v. I).
- FÉRNANDEZ-ARMESTO, Felipe. O ser humano, ou ser humano? A busca de uma solução cultural. In: **Então Você Pensa que é Humano?** Uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. pp 89-115.
- FOLEY, Robert. O que são os seres humanos? In: **Os Humanos antes da Humanidade: Uma perspectiva evolucionista**. São Paulo: UNESP, 2003.
- HANNIGAN, John A. **Sociologia ambiental: a formação de uma perspectiva social**. Lisboa: Piaget, 1997.
- HARARI, Y. N. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. (Trad. de Janaína Marcoantonio). Porto Alegre: L&PM, 2015. 1ª Edição. 464 p.
- HARAWAY, D.; AZERÊDO, S. Companhias Multiespécies nas Naturezaculturas: uma conversa entre Donna Haraway e Sandra Azerêdo.. In: MACIEL, M. E. (org.) **Pensar/Escrever o Animal: Ensaios de zoopoética e biopolítica**. Florianópolis: UFSC, 2011. pp. 389 - 417.
- MAHEIRIE, K. **Agenor no Mundo: Um estudo psicossocial da identidade**. Florianópolis: LETRAS CONTEMPORÂNEAS, 1994. 165 p.
- MINELLA, L. Disciplinas ou interdisciplinaridade? Meu lugar, um não lugar. In: RIAL, C., TOMIELLO, N.; RAFAELLI, R. (Orgs). **A Aventura Interdisciplinar: Quinze anos de PPGICH/UFSC**. Blumenau: NOVA LETRA, 2010.
- SANTIAGO, M.; GANSO, A.; FINGE, J.; SENNA, A. **Xingu, o clamor que vem da floresta**. In: LIESA (org.). **Sambas de enredo 2017**. Rio de Janeiro: SOM LIVRE, 2017. 1 disco (CD): som. Faixa nº 6.

ESTRATÉGIAS DE RECICLAGEM EM SALA DE AULA COMO IMPORTANTE FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Suelane Costa dos Santos

São Camilo
suelanecosta16@outlook.com

Suária Costa dos Santos

São Camilo
suariacosta@hotmail.com

Gilson Silva-Filho

São Camilo/Ufes/Unip
silva.filho.gilson@gmail.com

Cíntia Cristina Lima Teixeira

São Camilo
cintiatelima@gmail.com

Helimar Rabello

São Camilo
helimarbio@hotmail.com

Jaqueline Ramalho Noqueira Santos

São Camilo
jaquelinesantos@saocamilo-es.br

Marilene Dilem da Silva

São Camilo
mdilem@saocamilo-es.br

Natália Ribeiro Bernardes

São Camilo
nataliarbernardes@gmail.com

Raphael Cardoso Rodrigues

São Camilo
raphaelcrodrigues@gmail.com

Tatiana Silva Lopes

São Camilo
tatilopes_bio@hotmail.com

RESUMO

Educação ambiental é uma ciência de grande importância para a formação social e pessoal de um cidadão, quanto ao respeito mútuo e ao ambiente natural. Porém isso não é a realidade vivenciada pela sociedade atual, tanto em ambientes formais e não formais de ensino. Diante disso, a educação ambiental utilizada como ferramenta de ação voltada para a conscientização e sensibilização da população pode reverter ao quadro atual de degradação ambiental. Assim, é necessário desenvolver projetos que visam instigar as crianças a buscarem conhecer e aprender maneiras do meio ambiente para cuidar, pois a degradação da natureza é evidente. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo discutir e aplicar a Educação Ambiental no ensino fundamental, como forma de trabalhar a importância da manutenção da natureza para garantia da

vida nas gerações futuras e discutir as estratégias para reduzir a degradação ambiental. Para isso foi realizado o projeto de educação ambiental durante o mês de novembro de 2016 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Luebke” em Vargem Alta ES. O projeto foi desenvolvido com os alunos dos sétimos anos. O projeto foi executado em três momentos. No primeiro foi apresentado o objetivo do projeto, discutido os conceitos de educação ambiental. No segundo momento foi solicitados materiais de descarte (resíduos sólidos) para confecção dos jogos e dos brindes. No terceiro momento foi solicitado aos alunos que formassem grupos para jogar os jogos. No primeiro momento, muitos fizeram expressão de espanto demonstrando que sabiam pouco ou não conheciam o tema educação ambiental. E ao fim da apresentação, quando foi perguntado aos alunos se eles conheciam o que lhe foi apresentado, muitos responderam que não conheciam e alguns disseram que já tinham ouvido falar na televisão, principalmente para não jogar lixo no chão para evitar enchentes e como forma de economia de água. Os discentes realizaram a confecção dos jogos que utilizaram em sala e gostaram da atividade, pois disseram que aprenderam muito como (re) utilizar ou reciclar resíduos que antes eram depositados no lixo. Os discentes evidenciaram que nenhum professor, distinto do de ciências, havia trabalhado a Educação Ambiental em sala. Os jogos foram ferramentas essenciais para o aprendizado e para discussão da EA e ad importância da manutenção do ambiente para gerações futuras. Sugere-se que a escola promova e incentive o trabalho destas ferramentas bem como outras atividades práticas aos seus professores, apresentando suporte sempre que necessário, pois é uma forma de desenvolver o sentimento de pertencimento aos docentes e discentes da escola e assim aumentar a produtividade escolar e o rendimento dos alunos.

Palavras-Chave: Sustentabilidade, Preservação ambiental, Reutilização de resíduos.

INTRODUÇÃO

As crianças e adolescentes vivem em um mundo tão globalizado que estão, cada dia mais, perdendo o contato com o meio natural, pois se inserem totalmente no mundo tecnológico e virtual. Isto, principalmente devido à disseminação das tecnologias da informação, ferramentas tecnológicas e às novas gerações de nativos digitais (PRENSKY, 2010). Assim, os espaços formais de educação básica, escolas principalmente, devem estar se adaptando à nova geração de alunos, buscando sempre que necessário criar propostas dinâmicas e divertidas. Propostas que retratem a realidade vivenciada pela sociedade e suas obrigações, em prol de proporcionar o desenvolvimento sustentável, principalmente fomentando nos discentes a responsabilidade socioambiental.

A responsabilidade socioambiental pode ser obtida pelos programas de educação ambiental, desenvolvidos periodicamente na escola, conforme preconiza a resolução 02 do CNE de 15 de junho de 2012, mas não apenas em datas comemorativas. Essa resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Nesse interim um programa contínuo é o de sensibilização para repensar as ações poluidoras, reutilizar ou reciclagem os resíduos produzidos.

Para o ensino da educação ambiental, é necessário que o conceito de sustentabilidade esteja muito bem definido, ou seja, a garantia de desenvolvimento sustentável mediante

o equilíbrio ambiental, social e ambiental (DIAS, 2004). No sentido de garantir o desenvolvimento sustentável, tem sido fomentada atividade que promove a mitigação da degradação ambiental no Brasil. Um dos impactos mais marcantes de degradação ambiental ocorre na Mata Atlântica, que se encontra com apenas 12% de sua cobertura original (TABARELLI et al., 2010).

A Educação Ambiental (EA) desenvolve valores em crianças, sensibiliza e mobiliza valores nos adultos, em prol do reconhecimento da importância de cuidar e zelar do meio ambiente. É uma forma de sensibilização sobre EA é trabalhar o conceito é sua abordagem com foco pedagógico, principalmente realizando trabalhos com crianças. Elas têm a inocência de acreditar e incentivar os adultos a acreditarem na importância de ter atitudes para transformar o mundo em um lugar melhor (MELLO, 2007).

Assim, é necessário desenvolver projetos que visam instigar as crianças a buscarem conhecer a aprender maneiras do meio ambiente para cuidar, pois a degradação da natureza é evidente. O tempo para planejar atitudes futuras de cuidados com o ambiente é imediato, pois se faz necessário cuidar, proteger e sensibilizar mais pessoas para manutenção dos recursos naturais para as gerações futuras (BELIM, 2016).

Projetos lúdicos de Educação Ambiental têm sido utilizados com sucesso como ferramenta viável de ensino e aprendizagem para a manutenção dos serviços ambientais naturais em prol do desenvolvimento sustentável e assim da educação Ambiental (BABISK et al., 2017).

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo discutir e aplicar a EA no ensino fundamental, como forma de trabalhar a importância da manutenção da natureza para garantia da vida nas gerações futuras e discutir as estratégias para reduzir a degradação ambiental.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido no mês de novembro de 2016, no período matutino e vespertino na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Luebke” em Vargem Alta ES, aplicados nas turmas dos sétimos anos. O projeto teve como público alvo 60 alunos, com idade entre 13 e 15 anos. Essa proposta de trabalho faz parte do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID em parceria com os licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas e História do Centro Universitário São Camilo Espírito Santo.

O projeto foi executado em três momentos. No primeiro momento foi apresentado o objetivo do projeto, discutido os conceitos de educação ambiental (EA) e evidenciado estratégias de como reduzir a degradação do meio ambiente. Neste caso, evidenciando que os resíduos de uma atividade podem ser matérias primas para atividades novas, que possam garantir o suprimento financeiro de muitas famílias da sociedade, na maioria das vezes famílias dos próprios alunos da escola, “luxo do lixo”. Isso, mediante a transformação dos materiais que seriam jogados no lixo em riquezas pedagógicas, como jogos feitos com crivos de ovos, vasos para plantas feitos com litro descartável, caixinhas para presente feitas com rolo de papel higiênico, dentre outros.

No segundo momento foi requisitado que os alunos levassem à escola, resíduos sólidos recicláveis, como crivos de ovos, papel, garrafas Pet, fitas, caixas de leites, sobras de

tintas e restante de colas de papel. Os alunos fizeram todas as ferramentas utilizadas no ensino da educação ambiental e na sensibilização das quanto às possibilidades de inovação tecnológica, social e ambiental, além de manutenção e preservação do meio ambiente. É essencial que a cada projeto criado e finalizado, a escola e o professor decidam junto com os alunos uma ação social que valorize o trabalho desenvolvido por eles, como, por exemplo, exposições onde os alunos apresentem o que produziram para as outras séries, para os pais ou para a comunidade (SAMPAIO, 2012).

No terceiro momento foi solicitado aos alunos que formassem grupos de cinco componentes. Cada um dos 12 grupos formados participou de um jogo denominado de trilha ecológica, feito com crivo de ovos (Figura 1). Para os participantes do grupo que completaram o percurso da trilha primeiro, foram produzidas caixinhas de presente (Figura 2), como brinde, feito de bobinas do rolo de papel higiênico. Nessa caixa foram colocadas balas de coco, como forma de estimular mais participações dos alunos. Todos os alunos receberam sementes de girassol, para simbolizar o plantio de árvores e acompanhar seu desenvolvimento. Os alunos que completaram a trilha completa também receberam vasilhinhos de plantas confeccionados com Pet pintado e colado (Figura 3). Além de produzir um jogo, confeccionado com material de garrafa Pet pintado e tampinhas de refrigerante como peça fundamental no jogo de trilha e no jogo da velha (Figura 4). Ainda no terceiro momento foi solicitada aos alunos a resolução do questionário sobre o contexto abordado pela EA. Também foi questionado aos alunos se professores de outras áreas que não a de ciências já havia trabalhado sobre EA e se havia apresentado estratégias para conservação ou preservação ambiental na escola.



Figura 1. Jogo de trilha ecológica, confeccionado com crivo de ovo e fragmentos de papel numerados de 1 a 30 para utilização dos integrantes dos grupos. Fonte: Próprios autores.



Figura 2. Caixinhas de brinde feitas com o rolo do papel higiênico para ser distribuída aos integrantes dos grupos que finalizaram o percurso primeiro. Fonte: Próprios autores.



Figura 3. Vasinhas, brindes confeccionados com garrafas PET e pintados, para serem distribuídos aos integrantes dos grupos que finalizaram o percurso primeiro. Fonte: Próprios autores.



Figura 4. Jogo da velha confeccionado com material de garrafa Pet pintado e tampinhas de refrigerante como peça fundamental no jogo de trilha e no jogo da velha. Fonte: [Mariareciclona.blogspot.com.br](http://mariareciclona.blogspot.com.br).

O jogo de trilha ecológica era numerado e, em alguns números havia frases sobre os conteúdos estudados em sala de aula. Foram elaboradas nove frases, sendo estas atribuídas aos números 3, 7, 9, 13, 17, 19, 21, 25 e 28 da trilha. Associada a cada frase havia uma ação a ser desenvolvida, como retorne, avance ou permaneça na casa, etc. As frases elaboradas foram: 1- Você não sabia que o **consumo sustentável** é saber utilizar os recursos naturais para satisfazer nossas necessidades e de gerações futuras, então volte duas casas; 2- Que legal! Você sabe que **meio ambiente** é o conjunto de condições naturais que atuam sobre os organismos vivos e seres vivos, então avance duas casas; 3- Mesmo sabendo que o **meio ambiente** é casa de todos você jogou lixo na rua, volte uma casa; 4- Poxa! Você não sabe que o fenômeno que tem causado aquecimento em nosso planeta é o **efeito estufa**, então volte duas casas; 5- Nossa! Você não sabe que os cinco R's ambientais significam **Reduzir, Repensar, Reaproveitar, Reciclar e Recusar**, então volte duas casas; 6- Que bom! Você sabe que economizar energia elétrica é importante para o planeta, por isso poderá avançar duas casas; 7- Para você avançar duas casas precisa saber **4 formas sustentáveis de utilizar a água**, se não irá voltar três casas; 8- A lixeira de coleta seletiva tem a coloração azul, verde, amarelo e vermelho, se souber o material depositado em cada uma avançará três casas, se não souber terá que voltar duas casas; 9- Que legal. Você sabe que a **coleta seletiva** é a separação do lixo para facilitar a reciclagem, então avance duas casas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação Ambiental trabalha o contexto da Sustentabilidade, ancorada no desenvolvimento ambiental, social e econômico (DIAS, 2004). Nesse sentido da Educação Ambiental, o conceito de reciclagem deve ser abordado, trabalhado e desenvolvido como estratégia de ensino dentro das escolas, pois é neste ambiente que

ocorre a formação de cidadãos, de inventores ou inovadores críticos que irão compor o futuro da nação. Por isso, é necessário discutir dentro das salas de aulas a respeito do desenvolvimento sustentável que aborda formas de proteger o meio ambiente. Abordagem esta que ensina as pessoas o direito de usufruir da natureza com o dever de cuidar e proteger a mesma (BORTOLON, 2014).

No primeiro momento, muitos fizeram expressão de espanto demonstrando que pouco sabiam ou não conheciam o tema educação ambiental. E ao fim da apresentação, quando foi perguntado aos alunos se eles conheciam o que lhe foi apresentado, muitos responderam que não conheciam e alguns disseram que já tinham ouvido falar na televisão, principalmente para não jogar lixo no chão para evitar enchentes e como forma de economia de água. Isso evidencia que os programas de Educação Ambiental não estão sendo aplicados nas escolas, mas apenas poucos projetos isolados. Krasilchik (1983), afirma que a melhor forma de vivenciar as situações do cotidiano, a cientificidade e as necessidades do meio é pela realização de as aulas práticas em espaços formais ou não formais de ensino, sendo estas as mais adequadas dentre os tipos de aulas existentes. A prática de se trabalhar projetos pedagógicos lúdicos e que proporcionem a vivência do aluno na escola à realidade cotidiana proporciona uma aprendizagem mais dinâmica. Para isso é necessário que a escola mude, se transforme, se torne um modelo eclético de ensino completo, não apenas pautada no tradicionalismo, mas nas mudanças estruturais da sociedade, mudanças conceituais e o advento de que a maioria dos pais não desenvolve o aprendizado do filho em casa, considerando que isso é função da escola. A escola também tem que levar em conta a tecnologização do seu espaço e dos seus docentes como ferramenta de ensino e aprendizagem significativa (CHASSOT, 1990; FOUREZ, 2003; MALDANER, 2007), pois as novas metodologias de ensino fazem uma ponte entre aquilo que o aluno aprende em sala de aula com aquilo que ele vivencia em seu cotidiano (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008).

Apesar do conceito de educação ambiental está em evidência, mas não é recente a preocupação com o meio ambiente, pois muitos estudiosos e pesquisadores há tempos estudam maneiras para que o desenvolvimento populacional não venha custar à degradação da natureza (VEIGA, 2008). Porém, tal tema ainda é pouco discutido dentro da sala de aula, pois os professores se preocupam em estar com o conteúdo da grade curricular em dia, mas não se preocupam em discutir a importância dos cuidados ambientais para a própria sobrevivência (VEIGA, 2008).

A Educação Ambiental é uma ferramenta fundamental utilizada na prática inovadora em diferentes áreas, tendo como principal objeto a educação o meio ambiente em âmbito nacional (ARENDE, 1989; MOURA, 2001). A Educação Ambiental é muito importante para a integração do ser humano com o meio ambiente. Proporciona uma relação harmoniosa e consciente do equilíbrio dinâmico na natureza, possibilitando, por meio de novos conhecimentos os valores e as atitudes mediante a inserção do educando e do educador no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta tornando-os cidadãos melhores (GUIMARÃES, 1995).

A Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A Educação Ambiental também está relacionada

com a prática de ensino e com as tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida. (SATO, 2002: 23-24).

A prática de ensino em educação ambiental pode ser sustentada por um processo simples para transmitir e assimilar os conhecimentos não basta somente explicar conteúdos voltados para as questões ambientais de maneira adequada (TAVERES; MARTINS; GUIMARÃES, 2010), mas a formação de imagens na mente, representações, conhecimentos, expectativas e julgamentos proporcionam a maior fixação de conteúdos e a compreensão sobre as relações com o meio ambiente.

Educar ambientalmente significa: a) reduzir os custos ambientais, à medida que a população atuará como guardião do meio ambiente; b) efetivar o princípio da prevenção; c) fixar a ideia de consciência ecológica, que buscará sempre a utilização de tecnologias limpas; d) incentivar a realização do princípio da solidariedade, no exato sentido perceberá que o meio ambiente é único, indivisível e de titulares indetermináveis, devendo ser justa e distributivamente acessível a todos; e) efetivar o princípio da participação entre outras finalidades. (MADEIRA; MADEIRA; MADEIRA, 2013, p. 390).

Os discentes realizaram a confecção dos jogos que utilizaram em sala e gostaram da atividade, pois disseram que aprenderam muito como (re) utilizar ou reciclar resíduos que antes eram depositados no lixo. De acordo com Lima et al. (2011), a utilização dos jogos como instrumento de apoio de ensino, desenvolve nos discentes o raciocínio, sociabilidade, reflexão e construção do seu conhecimento, conseqüentemente o melhor rendimento escolar nas avaliações da educação básica.

Contudo os discentes evidenciaram que nenhum professor, distinto do de ciências, havia trabalhado a Educação Ambiental em sala. Isso sugere a necessidade de abordagem da Educação Ambiental por todos os professores da escola em prol da manutenção ambiental, pois a juventude é força inovadora capaz de impulsionar a diminuição da degradação ambiental por meio da reciclagem ou até mesmo criando outras ferramentas para o mesmo. Isso contemplaria a necessidade e regulamentação explicitada pela resolução 02 do Conselho Nacional de Educação de 15 de junho de 2012, onde versa sobre o desenvolvimento da educação ambiental em todos os segmentos de ensino de forma permanente, no cotidiano escolar.

A ausência da dimensão ambiental contradiz os princípios das DCNEM (BRASIL, 1998), dificulta o processo ensino-aprendizagem para a construção da cidadania e a formação de uma sociedade baseada na equidade política e solidariedade, não envolvendo os problemas ambientais que afetam a qualidade de vida da sociedade contemporânea.

Segundo Rosa, Silva e Leite (2009) a inserção da dimensão ambiental no currículo, deve proceder a partir da formação continuada dos educadores e das educadoras, de modo a motivar a sensibilização e necessidade de reflexão-ação individual e coletiva na práxis pedagógica.

O educador tem a função de desenvolver em seus alunos a capacidade de perceber, julgar e refletir sobre distintos problemas, inclusive os ambientais presentes em seu cotidiano (BARCELOS, 2008) e proporcionar, mediante a vivência de realidades, a apreensão sistematizada das informações e transpô-las na aquisição ou modificação do conhecimento.

A juventude é a parcela da população que mais se interessa por atitudes revolucionárias, fase esta que condiz com a inovação pessoal, em que há mudanças de atitudes e pensamento e conseqüentemente de comportamentos. A escola auxilia nesta mudança, mas cabe aos professores e demais educadores, orientarem os alunos a buscarem os entendimentos dos processos de desenvolvimento social e ambiental, mediante práticas como a reciclagem, construtivas que diminuem a degradação ambiental (MELLO, 2007). O estudante constrói o seu conhecimento. E cada estudante o faz de modo idiossincrático, pois o processo depende fundamentalmente do que o estudante já sabe, ou seja, de seu conhecimento anterior, sobre o qual ele ou ela construirá o novo conhecimento. Desta forma, o resultado final do processo de aprendizagem é também diferente para cada estudante (FREIRE, 1987).

Alunos evidenciaram aprendizado satisfatório com o projeto. Muitos gostaram da ideia de abordar a Educação Ambiental em sala e disseram que iriam compartilhar o que aprenderam com os amigos na comunidade as possibilidades de criar jogos, caixinhas de presentes, vasos de flores, entre outros, reciclando materiais que seriam descartados no lixo. Campos (2003) afirma que uma proposta pedagógica, onde os alunos se ajudem no processo de aprendizagem, é a aprendizagem cooperativa onde os docentes e alunos atuam como parceiros em prol de adquirir conhecimento e atingir um objetivo definido.

A escola ajuda o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão holística, integral do mundo em que vive (EFFTING, 2007; BELIM, 2016; ROSA; SILVA; LEITE, 2009). A educação é o agente de mudanças de novas descobertas, onde o aprendizado ocorre de forma instantânea com a compreensão do mundo real, a ordem, a certeza e a regularidade (MORIN, 2012; PÁTARO, 2007). A educação transforma a sociedade pela socialização do indivíduo, é o caminho mais propício para no desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: cognitivas, afetivas e sociais.

Isso como forma de desenvolvimento social do estudante e como mecanismo de desenvolvimento sustentável. É fato que a conciliação entre crescimento demográfico e preservação da natureza é extremamente difícil, mas não é impossível. As soluções para diminuir a degradação e preservar a natureza são simples, pois basicamente está nos princípios de redução e reutilização de resíduos (VEIGA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto proporcionou aos educandos a participação direta com meios que contribui para diminuir a degradação do meio ambiente. Foi fundamental, pois além de promover um lugar harmônico contribuiu para a melhoria da leitura e aprendizado o que coloca em evidencia a interdisciplinaridade e os resultados que ela oferece.

A Educação Ambiental deve reorientar e articular diversas disciplinas e experiências educativas que facilitem a visão integrada do meio ambiente, proporcionando vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade.

Devem-se, ainda, estruturar as atividades exercidas em torno dos problemas da comunidade em que se localiza a escola, de modo globalizador e interdisciplinar.

O consumo consciente, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, entre outros, que fazem com que os cidadãos compreendam a importância de cuidar da natureza

e protege-la para o futuro próximo. Discutir EA em sala é uma forma de sensibilizar alunos que o desenvolvimento social deve ser compatível com a preservação da natureza e assim da vida.

Os jogos foram ferramentas essenciais para o aprendizado e para discussão da EA e ad importância da manutenção do ambiente para gerações futuras.

Os alunos demonstraram bastante capricho no desenvolvimento das atividades, além de muito deles apresentarem maior interesse e desempenhos nas questões ambientais da escola.

A avaliação final possibilitou verificar que as atividades práticas foram divisores de pensamento e ações desenvolvidas pelos alunos quanto às preocupações e atuações destes voltadas à qualidade e a sustentabilidade ambiental.

Sugere-se que a escola promova e incentive o trabalho destas ferramentas bem como outras atividades práticas aos seus professores, apresentando suporte sempre que necessário, pois é uma forma de desenvolver o sentimento de pertencimento aos docentes e discentes da escola e assim aumentar a produtividade escolar e o rendimento dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- BABISK, J.B. et al. **Antquest: ferramenta de auxílio no ensino e aprendizagem da Educação Ambiental em diferentes espaçostempos**. II Congresso Internacional de Ensino e aprendizagem. VI seminário Institucional do Pibid, III Seminário do Observatório da Univates, 24-27 maio de 2017.
- BARCELOS, V. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BELIM, Odilene de Lurdes. CARVALHO, Marco Antonio Batista. **A concepção de meio ambiente na transição entre o ensino fundamental e médio**. Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. XX Semana de Pedagogia, 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_odilene_lurdes_belim.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2017.
- BORTOLON, B.; MENDES, M. S. S. **A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade**. Santa Catarina/Itajaí: Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. Revista Eletrônica de Iniciação Científica, v. 5, n.1, p. 118-136, 2014. Disponível em: <https://www.unisul.br/wps/wcm/connect/05f2feee-39bb-4a7d-a458-86d3a24427c7/importancia-da-educacao-ambiental_educacao-ambiental_extensao.pdf?MOD=AJPERES>. Acesso em: 15 de fev. 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 1998.
- CAMPOS, F. C. et al. **Cooperação e Aprendizagem on line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CHASSOT, A. **A Educação no Ensino de Química**. 1990.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e prática**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551p.
- EFFTING, T. R. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon**, Monografia (Pós Graduação em “Latu Sensus” Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.
- FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências** – v.8, n. 2, p. 109-123, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora: Paz e Terra, 1987.
- GUIMARÃES, M. **A Dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- KRASILCHIK, M. **Modalidades Didáticas**. In: Prática de ensino em Biologia, 2. ed. São Paulo: Editora Habra, 1983. 2000 p.
- LIMA, E. C. et al. **Uso de Jogos Lúdicos Como Auxílio Para o Ensino de Química**. Revista Eletrônica Educação em Foco Unisepe. Ed. 3º. Amparo – SP, 2011.
- MADEIRA J. C.; MADEIRA C. G.; MADEIRA S. D. **A Educação Ambiental enquanto um direito humano e fundamental: uma análise da experiência constitucional brasileira**. Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM. v.8, p.368- 378, abril-2013.

- MALDANER, O. A. **Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica**. In: NARDI, Roberto (organizador). *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: Alguns recortes*. São Paulo: Escrituras, p. 239-253. 2007.
- MEDEIROS, Aurélia Barbosa de et al. **A importância da educação ambiental nas escolas nas séries iniciais**. *Revista Faculdade Montes Belos*, v.4, n.1, set. 2011.
- MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas de educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2007, 248 p. Disponível em: <>. Acesso em: 25 de jul. 2017.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 20. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- MOURA, M. **A atividade de ensino como ação formadora**. In: CASTRO, A. & CARVALHO, A (orgs). *Ensinar a ensinar: didática para a escola*. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.
- PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Pensamento, crenças e complexidade humana**. *Ciências & Cognição* 2007; Vol. 12: 134-149
- PRENSKY, Marc. **“Não me atrapalhe, mãe - estou aprendendo!”: Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI - e como você pode ajudar!** São Paulo - SP: Editora Phorte, 2010. 320 p.
- PRIGOL, Sintia; GIANNOTTI, Sandra Moraes. **A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor**. 1º Simpósio Nacional de Educação; XX Semana da Pedagogia. Unioeste, Cascavel/PR, 2008.
- ROSA, Luciene Gonçalves; DA SILVA, Monica Maria Pereira; LEITE, Valderi Duarte. **estratégias e desafios do processo de sensibilização**. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009.
- SAMPAIO, Maria Cláudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenecista de Capivari - CNEC. 44 páginas, 2012.
- SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima. 2002.
- SILVA, Andréa Cristina Sousa e. **O trabalho com educação ambiental em escolas de ensino fundamental**. *Revista eletrônica do mestrado em Educação Ambiental (FURG)*, Rio Grande, v.20, p. 133-144, 2008.
- TABARELLI, M; AGUIAR, A.V.; RIBEIRO, M.C.; METZGER, J.P.; PERES, C.A. **Prospects for biodiversity conservation in the Atlantic Forest: lessons from aging human-modified landscapes**. *Biological Conservation* 143: 2328-2340, 2010.
- TAVARES, M. G. De O.; MARTINS, E de F.; GUIMARÃES, G. M. A. **A Educação Ambiental, Estudo e Interação do Meio**, *Conectar Revista Iberoamericana de Educación*, Principal OEI, 2010.
- VEIGA, José Eli da. ZATZ, Lia. **Desenvolvimento sustentável, que bicho é esse?** São Paulo: Autores Associados, 2008. Disponível em: < <http://sustentaculos.pro.br/assets/01---pdf-livro-ds-que-bicho-e-esse--veiga-zatz.pdf>>. Acesso em: 22 de jul. 2017.

ETNOBOTÂNICA E COMUNIDADES QUILOMBOLAS: A RELAÇÃO HOMEM E MEIO AMBIENTE

Daniglayse Santos Vieira

UNIT/AL

daniglayse.sv@hotmail.com

Dr. Pedro Simonard

UNIT/AL

pedrosimonard@gmail.com

INTRODUÇÃO

As comunidades quilombolas são comunidades tradicionais unidas por forte identidade étnica e que possuem íntima ligação com a terra. Esta identidade é formada a partir de alguns fatores primordiais como uma ancestralidade comum aos seus membros, modo de vida, rituais, religiosidade, vínculo territorial, parentesco social generalizado, entre outros (ARRUTI, 2006).

É através desta relação com a terra que os quilombolas se auto definem, levando à construção de um forte sentimento de pertencimento à comunidade, uma disputa pela territorialização e titulação do território ocupado por ela. A terra é o local onde os ancestrais viveram e morreram, é o local de onde extraem os alimentos necessários para a sobrevivência e a produção de pequenos excedentes que serão trocados por gêneros de primeira necessidade não produzidos na comunidade, a terra é de onde extraem a matéria-prima para sua produção artesanal e, não menos importante, é onde coletam as ervas necessárias para o tratamento de doenças.

É um fato notável em comunidades quilombolas o uso dos recursos vegetais e sua relação e contato com a natureza. Os vegetais são fonte de alimento e base para tratamentos terapêuticos tradicionais. A teia da etnodiversidade, onde a biodiversidade pertence tanto ao domínio natural quanto ao cultural, permite que o homem se relacione com a natureza, nomeando-a, classificando-a e domesticando-a, mas é a cultura, ou seja, o conhecimento presente nas comunidades tradicionais que fortalece o lugar, o território, onde de fato se produzem as relações sociais e simbólicas (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Culturas e crenças surgem e desaparecem durante a trajetória histórica da humanidade e cada uma destas, passada ou atual, possuiu/possui uma maneira própria de relacionar-se com a natureza e de entender os fenômenos naturais enquanto manipula o seu mundo natural (ALBUQUERQUE, 2008; SOARES, 2003). Este conhecimento tradicional é considerado um corpo de conhecimento construído por um grupo de pessoas através de sua vivência em contato próximo com a natureza por várias gerações e inclui um sistema de classificação, de observações empíricas sobre o ambiente local e um sistema de auto manejo que conduz o uso dos recursos (ROCHA et al, 2016 apud PNUMA 2001).

Um dos campos de estudo que vem se ocupando dos estudos da cultura dos povos tradicionais e como estes interagem com o meio-ambiente é a etnobiologia. Ao discorrer sobre as relações existentes entre o homem e a natureza, a etnobiologia ganha destaque nos estudos científicos, caracterizando-se como campo de conhecimento híbrido e de caráter interdisciplinar que associa os conhecimentos das ciências naturais aos das

humanas, registrando a intensidade de conhecimentos, de classificação e de uso dos recursos naturais oriundos das sociedades tradicionais.

Um dos campos da etnobiologia que mais tem concentrado estudos e foco é a etnobotânica (ALBUQUERQUE, 2014). A etnobotânica interessa-se pelo uso de plantas pelas sociedades humanas, implicando em complexidade e diversidade nas pesquisas. Segundo Albuquerque (2008), a partir de meados do século XX a etnobotânica passou a ser compreendida como o estudo das inter-relações entre povos primitivos e plantas, acrescentando-se um componente cultural, onde a interpretação é marcada pelo engajamento cada vez maior de antropólogos.

Assim, a etnobotânica estuda com a maneira como os seres humanos domesticaram as plantas e utilizam-nas em seu cotidiano. A produção de estudos em etnobotânica vem crescendo no Brasil em relação direta com o interesse pela preservação do meio ambiente e das culturas de grupos étnicos e comunidades tradicionais, ameaçados por grandes projetos de cunho desenvolvimentista, pelo agronegócio e pelo latifúndio. Como qualquer outra comunidade tradicional, as comunidades quilombolas dependem dos recursos naturais encontrados em seus territórios para sobreviver.

Desta maneira, procuram estabelecer uma relação de respeito com o meio-ambiente, utilizando estratégias de manejo desses recursos que assegurem seu uso sem que ele seja exaurido. Estudos etnobotânicos, cada vez mais numerosos, buscam interpretar o conhecimento tradicional de comunidades quilombolas no que concerne à utilização de espécies vegetais com fins nutricionais e terapêuticos, coletando e identificando espécies. Este tipo de conhecimento é imprescindível para manutenção sociocultural dessas comunidades.

O uso terapêutico, por exemplo, além de contribuir para a melhora nas condições de vida de quem faz uso deste tipo de terapia, gera trabalho e renda para os terapeutas. Estudos etnobotânicos podem ser uns instrumentos de valorização e de identificação de potenciais latentes de proteção do conhecimento tradicional ao se aproximarem das Indicações Geográficas (IGs), visando favorecer o desenvolvimento local baseado em novas soluções socioambientais sustentáveis.

Contudo, pesquisas de cunho etnobotânico, com seu caráter essencialmente interdisciplinar, vêm se mostrando promissoras, principalmente em comunidades tradicionais, ao passo que permite um melhor entendimento das formas pelas quais as pessoas pensam, classificam, controlam, manipulam e utilizam espécies de plantas e comunidades.

Esta apresentação discutirá a relação do homem com a natureza nas comunidades quilombolas, enfatizando a maneira como os quilombolas utilizam as plantas nativas de seu território em duas atividades cotidianas: alimentação e cura de doenças. A base dessa discussão será uma revisão bibliográfica crítica e o trabalho de campo que se inicia nas comunidades quilombolas de Sapé e Palmeiras dos Negros, localizadas no município de Igreja Nova, em Alagoas.

METODOLOGIA

A revisão bibliográfica se estruturou a partir da utilização das bases de dados para busca: Google acadêmico e biblioteca eletrônica SciELO a fim de identificar artigos científicos, teses e documentos oficiais publicados na íntegra que discutissem a temática em questão.

A busca nas fontes supracitadas foi realizada tendo como termos norteadores: etnobotânica; comunidade quilombola; meio ambiente.

Inicialmente realizou-se um levantamento e escolha dos textos que ajudariam a refletir e analisar o que já foi publicado, permitindo assim que o trabalho tivesse uma visão geral sobre estas temáticas, posteriormente a revisão proposta foi dividida em subtítulos inter-relacionados a fim de contemplar o objetivo do estudo. Após identificar os textos na íntegra seguiu-se com uma análise interpretativa onde foi discutida de

maneira crítica as grandes questões atreladas a etnobotânica, as comunidades quilombolas e a sua relação com o meio ambiente.

A ETNOBOTÂNICA

A etnobotânica é uma disciplina científica relativamente nova que não tem sido sistematizada e formalizada como outras ciências já estabelecidas, contudo, tem sido praticada por muitos cientistas que a valorizam e a reconhecem como tendo um papel relevante no desenvolvimento dos povos. Apesar de sua teoria ser jovem, a prática da etnobotânica é antiga, pois diferentes estudos demonstram que sua história remonta às relações entre os seres humanos e as plantas (HAMILTON et al. 2003).

É considerada um dos campos de estudo da Etnobiologia onde esta propõe-se a compreender como se dá a percepção humana sobre recursos naturais, os sistemas de classificação que determinadas culturas possuem a respeito do mundo vivo, e que processos orientam esta classificação (BEGOSSI, 2004).

Para Posey, 1987 a etnobiologia é o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados ambientes, e neste sentido se relaciona com a ecologia humana, enfatizando as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos em estudo.

Essa terminologia surgiu com a linha de pesquisa conhecida como etnociência que ganhou impulso a partir dos anos cinquenta com alguns autores norte-americanos que começaram a desenvolver pesquisas, principalmente junto a populações autóctones da América Latina. Inicialmente, os estudos da etnociência voltaram-se para análises de aspectos das classificações de folk ou etnoclassificações e sobre categorias de cores, plantas e parentesco próprias de diferentes sociedades. No Brasil, pesquisas etnobiológicas começaram a ser mais frequentes nos anos 1980, embora muitos trabalhos anteriores, desde o século passado, possam ser considerados etnobiológicos (HAVERROTH, 2013).

Albuquerque, 2002, coloca que a etnobiologia faz também, um papel de intermediadora entre diferentes culturas, visto que o pesquisador etnobiólogo pertence a uma cultura, e o indivíduo estudado pertence à outra. Assim esta ciência, bem como seus campos de estudo, acaba por aproximar socialmente estes dois sujeitos pertencentes a realidades distintas, e orientando-os na compreensão e respeito mútuo entre os povos.

Para este trabalho iremos atentar-se ao campo de estudo dentro da etnobiologia denominado etnobotânica.

O termo etnobotânica foi convencionalmente designado em 1895 pelo americano Harshberger, em seu artigo publicado em 1896 (*The purposes of etno-botany*) onde considera que a etnobotânica pode auxiliar na elucidação da posição cultural das tribos

que fazem uso das plantas, porém muito antes deste período em 1886 dados etnobotânicos foram empregados em estudos destacando o trabalho (Origin of cultivated plants) de De Candolle.

Segundo MACIEL et al,

Desde então, várias definições podem ser encontradas para etnobotânica. Dentre as mais recentes destacam-se: a) “disciplina que se ocupa do estudo e conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito do mundo vegetal” - engloba a maneira como um grupo social classifica as plantas e a utilidade que dá a elas; b) “verdadeira botânica científica voltada para o hábitat e uso de uma etnia específica” - sendo realizada por alguém treinado em botânica científica, que efetuará correspondências entre a classificação científica ocidental e local; c) “ciência botânica que possui uma etnia específica” - vê a cultura de uma sociedade como tudo aquilo que alguém tem que saber ou crer, a fim de operar de forma aceitável para seus membros (MACIEL et al, 2002, p. 429).

No entanto, retrata-se neste âmbito a figura de Carl Linnaeus, botânico, médico e zoólogo e somente a partir dos seus trabalhos que se inicia a história da etnobotânica, como consta em suas obras *Fundamenta Botanica* em 1735 e *Philosophia Botanica em 1751* pois, seus diários de viagens continham dados referentes às culturas visitadas, os costumes de seus habitantes e o modo de utilização das plantas e taxonomias (FRANCO et al apud PRANCE, 1991).

Assim, o etnobotânico registra os sistemas vernaculares coletando os nomes populares e os etnônimos que são o termo próprio dado por um determinado grupo étnico, ademais também coleta a planta para sua determinação científica (taxonomia) e atribuição do nome científico, sendo uma exigência para dar ao relato o valor científico que merece (ALBUQUERQUE, 2012).

A partir do século XX a etnobotânica passou a ser compreendida como estudo das inter-relações entre povos primitivos e plantas, acrescentando um componente cultural a sua interpretação pelo engajamento cada vez maior de antropólogos.

Para Albuquerque e Lucena, 2004 a etnobotânica não possui uma estrutura conceitual estabelecida que defina seus métodos, entretanto, ela se sustenta em conceitos antropológicos, botânicos e ecológicos.

Percebe-se então uma composição de interfaces entre as ciências humanas e uma ciência biológica, a botânica. A etnobotânica estuda as sociedades humanas, passadas e presentes, e suas interações ecológicas, genéticas, evolutivas, simbólicas e culturais com as plantas, aplicada ao estudo de plantas medicinais, e trabalha em estreita cumplicidade com outras disciplinas correlatas como, por exemplo, a etno-farmacologia (ALEXIADES, 1996).

Logo, a utilização de plantas pelos indivíduos existe desde a pré-história e perpassa até os dias atuais, fazendo assim, parte do conjunto de fatores que garantiram e garantem a sobrevivência dos seres habitam no planeta.

O interesse em conhecer melhor as plantas é anterior até mesmo ao desenvolvimento da ciência, e essa busca por conhecimento sobre os recursos vegetais fez surgir os primeiros estudos botânicos, que se iniciam de modo tímido, classificando os vegetais de acordo com suas características e utilidades (MERÉTIKA, 2008).

A etnobotânica serve como guia para identificação de práticas adequadas para o manejo das plantas.

Além do mais, a vivência das sociedades humanas tradicionais pode embasar estudos sobre o uso adequado da biodiversidade, incentivando, não apenas o levantamento das espécies, como também contribuindo para sua conservação (FONSECA-KRUEL; PEIXOTO, 2004).

Essa classificação das plantas feita por comunidades locais, a consagração de plantas (religião, espiritualidade), a percepção das plantas no meio, dentre outros fatores, como o próprio manejo das espécies, integram ao estudo etnobotânico o entendimento da importância cultural e social das plantas para os grupos humanos estudados (MERÉTIKA, 2008).

Portanto, esta ciência se configura como um referencial significativo para a elaboração de políticas públicas, uma vez que seu caráter interdisciplinar permite demonstrar como fatores culturais e ambientais se integram, bem como, as concepções desenvolvidas por várias comunidades humanas sobre as plantas e sobre o aproveitamento que se faz delas (ALBUQUERQUE; LUCENA, 2005; ALCORN, 1995; BEGOSSI, 1999; OLIVEIRA et al., 2009).

Torna-se então cada vez mais necessário resgatar esses sistemas de manejo, já que essas técnicas contribuem significativamente para a manutenção da diversidade biológica.

As pesquisas etnobotânicas são vistas como uma das poucas áreas que abrangem os três principais pilares do mundo contemporâneo: sociedade, economia e meio ambiente (PRANCE, 1995).

Nesta perspectiva de caminhos que perpassam outras áreas de conhecimento, Albuquerque, 2012 considerada a etnobotânica uma disciplina de cunho interdisciplinar situada entre a botânica e antropologia cultural, tendo seu reconhecimento como disciplina científica, ramo teórico e prático da botânica. Ela se insere no domínio mais amplo da etnobiologia, e esta compreende o estudo do sistema de classificação do mundo vivo por qualquer cultura, sendo um campo bem vasto e nele podem atuar etnozoologos, etnoecólogos, etnobotânicos, entre outros.

Sabe-se que esta ciência está ganhando cada vez mais destaque no mundo, pois cada vez mais as indústrias estão à procura de recursos patenteáveis, bem como, esse conhecimento da biodiversidade regional ajuda para manutenção do ambiente, o que proporciona uma reintegração do homem com sua diversidade cultural nesse contexto (CREPALDI apud KAGEYAMA 2005).

Portanto, configura-se como um referencial significativo para a elaboração de políticas públicas, uma vez que seu caráter interdisciplinar permite demonstrar como fatores culturais e ambientais se integram, bem como, as concepções desenvolvidas por várias comunidades humanas (ALBUQUERQUE; LUCENA, 2005; ALCORN, 1995; BEGOSSI, 1999; OLIVEIRA et al., 2009).

Vários estudos etnobotânicos vêm sendo desenvolvidos no mundo, dessa forma, afirmam Macêdo et al,

para resgatar o conhecimento tradicional a respeito desses vegetais e seus usos, a etnobotânica de plantas medicinais tem sido objeto de estudo em todo o mundo: Camejo- Rodrigues *et al.* (2003) em Portugal; De-la-Cruz *et al.* (2007) no Peru; Macia *et al.* (2005) na Bolívia; Scarpa (2009) na Argentina; Guarrera (2005) na Itália, Frei *et al.* (1998) no México, entre outros trabalhos, inclusive em outras partes do mundo (MACÊDO et al., 2015, p. 492).

Alguns destes estudos também tem procurado conhecer a medicina indígena e quilombola e a forma de organização desses conhecimentos, pois estas populações tradicionais oferecem um bom identificador sobre a eficiência e segurança de plantas medicinais.

Em Cogui ou Kaggaba na bacia do rio Palomino, Sierra Nevada de Santa Marta (Colômbia), Carbonó-Delahoz e Dib-Diaz-granados, 2013, registraram o conhecimento tradicional dos Mamos sacerdotes-chefes sobre as plantas medicinais utilizadas tendo como resultado que 89% das plantas utilizadas é obtido a partir de espaços selvagens, sugerindo amplo conhecimento da diversidade da flora local e do exercício de uma prática etnomedicinais.

No entanto, foi possível observar na revisão sistemática na plataforma Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO) ao cruzar este descritor (plantas medicinais) AND (comunidades quilombolas) que revelou apenas 4 artigos todos com publicação no Brasil revelando assim, poucas referências para estudos etnobotânicos nos povos quilombolas.

MEIO AMBIENTE E AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS: USO E VIVÊNCIA

Meio ambiente é o conjunto de elementos abióticos e bióticos, organizados em diferentes ecossistemas naturais e sociais em que se inserem o homem, individual ou socialmente, num processo de interação que atenda ao desenvolvimento das atividades humanas, à preservação dos recursos naturais, dentro das leis da natureza e de padrões de qualidade definidos (COIMBRA,1986).

Assim, no contexto das sociedades humanas é possível compreender o meio ambiente não como a somatória de tudo que existe, mas como um lugar percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em afinidades dinâmicas e em interação. Vale salientar que essas relações acarretam em processos de criação cultural e tecnológica bem como, em processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (RIBEIRO, CAVASSAN, 2013 apud REIGOTA, 1998).

Ao discorrer sobre cultura de um povo ressaltam-se as comunidades quilombolas com sua história de luta e resistência em busca da liberdade, em que essa ligação com o passado remete ao modo de vida dessas pessoas, principalmente no que tange a agricultura, subsistência, os conhecimentos sobre práticas de cuidado e cura as quais fazem uso da natureza.

Todavia, esse manejo dos recursos nos mostra na existência diária que há sempre uma preocupação, que não é natural, e sim cultural e que são aprendidas, apreendidas e apropriadas, ou seja, são carregadas das marcas do vivido e do valor de uso pelas comunidades tradicionais (HAESBAERT, 2004).

Logo, a cultura e o ambiente estão intimamente ligados. Compreender a cultura de um grupo étnico expõe a sua normalidade e declara que a cultura é tratada puramente como um sistema simbólico pelo isolamento dos seus elementos, especificando as relações internas entre esses elementos e passando então a caracterizar todo o sistema de uma forma geral (GEERTZ, 1989).

Tentar esclarecer os processos históricos da relação entre o homem e o ambiente é fundamental para o entendimento das intervenções humanas no espaço. O século XXI passa a exigir uma nova postura do homem diante da natureza, o reconhecimento de seu valor próprio, das inter-relações existentes entre todos os seus elementos que asseguram o equilíbrio ecológico, a exploração dos recursos naturais de maneira racional e sustentável (GERENT, 2011).

Vale salientar que grandes áreas de vegetação ao longo do tempo foram modeladas pela ação de sociedades tradicionais, o que traduz hoje em um mosaico de paisagens transformadas e com traços do passado. Os ecólogos de paisagem consideram a estrutura da paisagem como importante para a manutenção dos processos ecológicos e da diversidade biológica, particularmente em áreas onde vivem comunidades tradicionais diretamente dependentes dos usos dos recursos naturais (PERUCCHI, 2009 apud DIEGUES, 2004).

As populações tradicionais, em geral, possuem uma proximidade muito grande com o meio a sua volta, levando a explorar deste meio recursos que serão aproveitados para as mais variados desígnios, o que leva a perceber que essas populações possuem geralmente um alto conhecimento sobre o ambiente (AMOROZO, 2002). Este conhecimento tradicional forma um corpo de princípios e lógicas construído por um grupo de pessoas através de sua vivência em contato próximo com a natureza por várias gerações, incluindo um sistema de classificação, um conjunto de observações empíricas sobre o ambiente local e um sistema de auto manejo dos recursos (ROCHA et al, 2015 apud PNUMA, 2001). Deste modo, o conhecimento sobre a natureza, baseia-se na apreensão dos processos e nos elementos existentes e que podem ser observados. O homem aprendeu a usar e manipular diversas plantas que possuem poderes curativos, que acaba culminando para uma investigação científica.

Essa relação de interdependência entre a saúde humana e a do ambiente é incorporada pela abordagem da saúde eco cultural, que considera conjuntamente a saúde ou patologia dos ecossistemas e as suas implicações para o modo de vida, saúde e bem-estar humano (RAPPORT, MAFFI, 2011). Sobre esta relação entre o conhecimento local e o científico, Amorozo (2002) pontua que ambas são fontes de conhecimento, no entanto, trazem destaques e pontos de vista distintos, pois a ciência apresenta uma visão global do conhecimento e o saber local uma visão particular, contudo, este o somatório destas diferentes visões tem alcançado resultados mais férteis do que quando realizados em separado. De fato, uma riqueza que o homem construiu de modo tão simbiótico e simbólico com o meio ambiente que está ao seu redor.

O ambiente natural pode direta ou indiretamente afetar as condições sociais e a experiência humana, bem como, as condições sociais podem afetar o meio natural e a própria experiência humana. O conceito de Ecologia Humana, destaca que a dinâmica entre o ser humano e a natureza, sob os aspectos bióticos, físicos, sociais e culturais do seu ambiente, não podem ser fragmentados, pois enfraqueceria a própria ciência (DIEGUES, 2001).

As comunidades quilombolas são grupos étnicos, predominantemente constituídos pela população negra que se auto definem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e as práticas culturais próprias (FERREIRA et al, 2014). O que caracteriza estas comunidades é a forte presença de afrodescendentes que possuem identidade intimamente relacionada à terra, já que é a partir dela que constituem sua identidade, relações sociais, econômicas, culturais e são transmitidos bens materiais e imateriais (ZANK et al, 2016 apud SEPPPIR, 2013). Essa ligação com a terra e com o passado remete ao modo de vida dessas pessoas, principalmente no que tange a agricultura, subsistência, os conhecimentos sobre práticas de cuidado e cura as quais fazem uso da natureza. A valorização destas práticas nas comunidades quilombolas ganhou destaque na 1ª Conferência Nacional de Promoção a Desigualdade Racial (CONAPIR) onde foi priorizado o investimento na produção de ervas medicinal, aproveitando e potencializando o conhecimento do uso dessas ervas (FREITAS et al, 2011).

A relação povos/comunidades com o ambiente onde vivem é fundamental para a criação e o estabelecimento de uma identidade, de valores, normas e regras sociais que expressam um determinado grupo social que se expressam por meio destes elementos simbólicos. O conceito “território usado” - “o chão mais identidade” (SANTOS, 2002) - nos permite compreender o significado de território para uma comunidade tradicional e porque seus habitantes lutam para nele permanecerem. Segundo este conceito, o território “é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p. 10). Logo, sem seu “território usado” uma comunidade ou povo tradicional não podem existir.

Em seu artigo 3º, o decreto 6040 define “desenvolvimento sustentável” como “o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras” (BRASIL, 2007).

Vilela e Campos (2014) reconhecem que

o território quilombola, além de desenvolver aspectos estratégicos da sua localização, vinculados ao processo de resistência na terra, como vistos acima, também criou relações estratégicas com o meio ambiente. Por esse motivo, a preocupação com a conservação da biodiversidade do território quilombola é, também, fator fundamental para a ocupação estratégica dessas comunidades. Ter preservados os aspectos naturais do território do quilombo foi e continua importante para a manutenção do grupo em seu espaço ancestral (VILELA; CAMPOS, 2014, p.10).

Segundo texto publicado na página da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPPIR, a população que habita as comunidades tradicionais compreende cerca de 5 milhões de pessoas. O isolamento “geográfico e/ou cultural” a que estas populações foram historicamente relegadas condenou-as à pobreza e à exclusão social, com pouco ou nenhum acesso a políticas públicas, aumentando sua vulnerabilidade social e tornando-as alvo da discriminação social, racial, étnica e religiosa. Este isolamento geográfico em que vivem estas comunidades faz com que, não raro, o território onde elas habitam se confunda com unidades de conservação (UC) o que leva a um outro debate entre conservacionistas e preservacionistas sobre se uma comunidade que vive em uma UC pode ou não pode continuar habitando seu território. Os conservacionistas creem na possibilidade de convivência harmônica entre comunidades e povos tradicionais e o ambiente onde vivem. A posição preservacionista, ao contrário, defende que toda

comunidade humana existente em uma UC deve ser removida de tal área. Esta posição não leva em conta o fato de que, na grande maioria das vezes, tal comunidade já habitava tal espaço antes mesmo dele ser reconhecido como UC e que se o ambiente está preservado deve-se muito à luta desta comunidade tradicional na preservação do seu território tradicional. Como afirmam Rodrigues e Fredrych

não permitindo a presença do homem em seu interior sob nenhuma hipótese, mesmo com o argumento de defesa irrestrita do patrimônio natural, o poder público acaba adotando uma prática autoritária, pois, comumente, as populações, apesar de preexistirem nas áreas, são desconsideradas no momento de implantação da Unidade [de Conservação] (RODRIGUES e FREDRYCH, 2013, p. 420).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que aproximadamente 80% da população mundial dependem de remédios tradicionais e caseiros através do uso direto de plantas (MOTA; DIAS, 2012). Em comunidades quilombolas, além do conhecimento tradicional, vários fatores estimulavam o uso de plantas medicinais em procedimentos de cura: baixa renda, dificuldade de acesso aos locais onde se ministram tratamentos alopáticos, alto preço do medicamentos. Com os recentes programas sociais implementados pelos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o acesso a postos de saúde e aos medicamentos foi facilitado e para evitar que o conhecimento tradicional se perdesse, o Ministério da Saúde, através da Portaria nº 971, de maio de 2006, implementou a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no Sistema Único de Saúde – SUS, que recomenda a apropriação dos tratamentos medicinais tradicionais pelos funcionários do SUS. Contudo, a crescente modernização e o desejo dos jovens em adotar elementos simbólicos da modernidade que os distanciam das condições de existência tradicionais, tido por alguns como atrasados, “coisa dos velhos”.

Desta maneira, faz-se urgente identificar, listar, analisar e registrar os tratamentos tradicionais – ervas usadas, maneira de prepará-las, modo de ministrá-las – não só para preservar este conhecimento, mas porque muitos deles ainda não foram identificados e perdê-los poderia atrasar o reconhecimento de princípios ativos que possam ser utilizados pela indústria farmacêutica. Sendo assim, é preciso associar às políticas públicas de saúde que procuram incentivar o uso da prática terapêutica tradicional políticas públicas “voltadas à valorização cultural dessa comunidade, associada com o desenvolvimento educacional e científico” (MOTA; DIAS, 2012, p. 158), de maneira a engajar os jovens no uso e na preservação deste conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de um levantamento concernente a autores e obras que tratam da etnobotânica, constatou-se que esta é fruto da necessidade que o ser humano tem de classificar as coisas aplicada ao conhecimento e identificação da flora. O ser humano é linguagem e ele necessita explicar o mundo a partir de classificações simbólicas que ele reparte com outros sujeitos com os quais convive em uma sociedade.

Outrossim, mostrou-se que outro viés que contribuiu para o desenvolvimento da etnobotânica foi a interação do ser humano com seu ambiente natural, do qual ele retira seus alimentos, matéria-prima para a elaboração de utensílios e medicamentos para curar os males do corpo e da alma.

A etnobotânica estuda as sociedades humanas, passadas e presentes, e suas interações ecológicas, genéticas, evolutivas, simbólicas e culturais com as plantas, aplicada ao estudo de plantas medicinais.

O conhecimento tradicional no uso e profilaxia das plantas medicinais é tão importante que parte significativa dos indivíduos que habitam o globo terrestre utilizam esse conhecimento para tratar de suas doenças. Isso fez com que a OMS recomendasse a associação dos tratamentos tradicionais ao tratamento químico das doenças.

No caso do Brasil, o Ministério da Saúde recomendou aos profissionais que trabalham no SUS o uso associado de ambas as práticas médicas – a tradicional e a industrial – quando isso for possível.

No que tange às comunidades quilombolas, o tratamento tradicional é uma prática corriqueira e seu uso está disseminado em quilombos espalhados em todo o território nacional. É comum encontrarmos nestas comunidades parteiras, benzedeiras, rezadeiras e garrafeiros que contribuem para a manutenção da saúde dos moradores da comunidade, seja como primeiro atendimento ao doente que, assim que possível, procurará atendimento em um posto de saúde ou hospital – caracterizando um atendimento auxiliar ao tratamento médico alopático -, seja como o único atendimento a que a população quilombola terá acesso devido à carência e/ou disponibilidade dos serviços públicos de saúde que possam atender a esta população

A terapia tradicional que utiliza ervas nos procedimentos terapêuticos sofre, contudo, séria ameaça de sobrevivência sobretudo porque muitos jovens não se interessam em aprender este conhecimento tido como “coisa dos velhos”, dos “antigos” interessando-se mais fortemente por elementos simbólicos mais facilmente associados à modernidade, buscando, dessa maneira, livrar-se de todos os estigmas e preconceito que marginalizam as comunidades quilombolas e seus moradores.

É preciso, assim, estabelecer políticas públicas que valorizem as referências culturais materiais e imateriais destas comunidades e procurem, mais do que preservá-las, estabelecer canais que permitam sua transmissão dos mais velhos para os mais jovens.

REFERÊNCIAS

- ALEXIADES, M. **Selected guidelines for ethnobotanical research: afield manual**. New York: New York Botanical Garden. 1996.
- ALBUQUERQUE, U. P. de. **Introdução à etnobotânica**. Recife: Bagaço, 2002. 87 p.
- ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P.; ALENCAR, N.L. Métodos e técnicas para coleta de dados etnobotânicos. In: ALBUQUERQUE, U.P.; LUCENA, R.F.P; CUNHA, L.V.F.C. Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica. Recife: **Comunigraf**, 2008.
- AMOROZO, M. C. M. A perspectiva etnobotânica e a conservação de biodiversidade. In: **Congresso da Sociedade Botânica de São Paulo, XIV**, Rio Claro: UNESP, 2002. 2p.
- ARRUTI, J.M. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP:Edusc, 2006.
- BEGOSSI, A. Introdução: Ecologia Humana. In: BEGOSSI, A. (ORG.). **Ecologia de pescadores da Mata Atlântica e da Amazônia**. São Paulo: Hucitec, UNICAMP, 2004, p 13-35.
- BRASIL. Comunidades tradicionais – o que são? **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR**. Brasília: Ministério da Justiça e Cidadania. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais>>. Acesso em 9 nov. 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. ações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35.
- _____. Portaria nº 971 de 3 de maio de 2006. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2006/prt0971_03_05_2006.html. Acesso em: 23 jun. 2010.
- _____. Decreto nº 6040 de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 22 nov. 2016.
- CARBONÓ-DELAHOZ, E; DIB-DIAZGRANADOS, J .C. Plantas medicinales usadas por los cogui en el río palomino, sierra nevada de santa marta (Colombia). **Caldasia**, Volume 35 Nº 2 Páginas 333 – 350, Dez 2013.
- CREPALDI, M.O.S Etnobotânica na Comunidade Quilombola Cachoeira do Retiro, Santa Leopoldina, Espírito Santo, Brasil / **Dissertação (mestrado)** – Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro/Escola Nacional de Botânica Tropical, 2007.
- DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.
- DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176 p. (Biodiversidade, 4).
- FONSECA-KRUEL, V. S. da; PEIXOTO, A. L. Etnobotânica na Reserva Extrativista Marinha de Arraial do Cabo, RJ, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 18, n. 1, p. 177-190, mar. 2004.
- GERENT, J. A relação homem-natureza e suas interações. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, V. 11(20): 23-46, JAN.-JUN. 2011.
- HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAMILTON, A.C.; Shengji, P.; Kessy, J.; Khan, A.A.; Lagos-Wjitte, S. & Shinwari, Z.K. The purposes and teaching of Applied Ethnobotany. Godalming, People and Plants working paper. 11. WWF, 2003.

- HAVEROOTH, M. Etnobotânica, saúde e povos indígenas. In **Etnobiologia e saúde de povos indígenas**. Haverroth, M. (Org.) Recife: NUPEEA, 2013
- MACEDO et al. Práticas terapêuticas tradicionais: uso e conhecimento de plantas do cerrado no estado de Pernambuco (Nordeste do Brasil). **Boletín Latinoamericano y del Caribe de Plantas Medicinales y aromáticas**/494.2015.
- MACIEL, M. A. M. et al. Plantas medicinais: a necessidade de estudos multidisciplinares. *Química Nova*, v. 25, n. 3, p. 429-438, 2002.
- MOTA, R. dos S. e DIAS, H. M. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez. 2012. p. 151-159.
- NASCIMENTO, J. da S. e PIMENTEL, M. A. da S.. Uso dos recursos naturais para a conservação da biodiversidade no território quilombola de Nossa Senhora do Livramento, Igarapé-Açú (PA). **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales** (online) *julio-septiembre*, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11763/CCCSS-2016-03-quilombola>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- OLIVEIRA, Cássia Milena Nunes. Populações tradicionais e a construção do Mosaico de Unidades de Conservação do Jacupiranga. **Anais eletrônicos XXII Encontro Estadual de história da ANPUH-SP-Santos-2014**. Disponível em < http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406757456_ARQUIVO_ArtigoANPHUH-julho2014.pdf>. Acesso em: 9 de jul. de 2016.
- PORRO, N. M. e MENASCHE, R. Babaçu livre e queijo serrano: história de resistência à legalização da violação a conhecimentos tradicionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 41, p. 267-301, jan./jun. 2014.
- POSEY, D. A. Etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, B. G. (Coord.). **Suma Etnológica Brasileira**. 2.ed. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: FINEP, 1987. v.1. RAPPORT, D.J.; MAFFI, L. Eco-cultural health, global health, and sustainability. **Ecological Research**, v.26, p.1039-1049, 2011.
- RIBEIRO, J.B.A, CAVASSAN, O. As quatro dimensões da relação homem-meio ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 2 - pp 11-30 , 2013.
- ROCHA et al. Etnobotânica: um instrumento para valorização e identificação de potenciais de proteção do conhecimento tradicional. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2015. RODRIGUES, W. e FREDRYCH, T. V. O dilema das comunidades tradicionais em unidades de conservação - o caso da comunidade Mumbuca no Parque Estadual do Jalapão. **Bol. Goia. Geogr.** (Online). Goiânia, v. 33, n. 3, p. 407- 423, set./dez. 2013.
- SANTOS, M. Território e dinheiro. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de (Orgs.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Niterói (RJ): PPGEU-UFF, 2002.
- SOARES, A.G. **A natureza, a cultura e eu: ambientalismo e transformação social**. Santa Catarina: UNIVALI, 2003. p. 163.
- VILELA, R. O., Neio Lucio de Oliveira Campos. Os quilombos contemporâneos e a proteção da biodiversidade: aproximação teórico-conceitual. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, v.5, n.2 (2014), p. 42:59 ISSN: 2177-4366. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ciga/index.php/ciga/article/viewFile/245/181>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- ZANK, S et al. **Compreendendo a relação entre saúde do ambiente e saúde humana em comunidades Quilombolas de Santa Catarina**. *Rev. Bras. Pl. Med.*, Campinas, v.18, n.1, p.157-167, 2016.

O CONFLITO SOCIOAMBIENTAL NO DISTRITO DE SÃO JOAQUIM, CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM-ES: POPULAÇÃO INVISIBILIZADA E O DISCURSO DE DESENVOLVIMENTO URBANO-ECONÔMICO

FERREIRA, Oswaldo Moreira

Mestrando vinculado ao Programa de
Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense
oswaldomf@gmail.com

RANGEL, Tauã Lima Verdan

Bolsista CAPES
Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense
taua_verdan2@hotmail.com

Resumo: Em um cenário de achatamento da população, sobretudo aquela considerada como vulnerável, condicionada em comunidades carentes e bolsões de pobreza, diretamente afetada pelos passivos produzidos, diante das ambições de desenvolvimento econômico, constrói-se um ideário de justiça ambiental, buscando, a partir de um crescimento que conjugue anseios econômicos com preservação socioambiental, assegurar a conjunção de esforços a fim de minorar os efeitos a serem suportados. Justamente, nesta delicada questão, o presente debruça-se, ambicionando explicitar, a partir do exame da situação retratada no Distrito Industrial de São Joaquim, localizado no Município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, um cenário “propício” para o agravamento da injustiça social e ambiental, aguçando, ainda mais, os passivos socioambientais a serem suportados pelas populações diretamente afetadas pelo empreendimento.

Palavras-chaves: Injustiça Ambiental. Conflitos Socioambientais. Aterro Sanitário.

Abstract: In a flattening scenario of the population, especially those considered vulnerable, conditioned in poor communities and pockets of poverty, directly affected by the products liability, given the ambitions of economic development, it builds an ideology of environmental justice, seeking to from a growth combining economic aspirations with social and environmental preservation, ensure the conjunction of efforts to mitigate the effects to be supported. Precisely in this delicate matter, this focuses, aiming to explain, from the examination of the situation portrayed in the San Joaquin Industrial District, located in Municipality Cachoeiro de Itapemirim-ES, an “enabling” scenario for the worsening social injustice and environmental, sharpening, even more, the social and environmental liabilities to be borne by the population directly affected by the project.

Keywords: Environmental Injustice. Socio-environmental conflicts. Landfill site.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No decorrer das últimas décadas, em especial a partir de 1980, os temas associados à questão ambiental passaram a gozar de maior destaque no cenário mundial, devido, em grande parte, com a confecção de tratados e diplomas internacionais que enfatizaram a necessidade da mudança de pensamentos da humanidade, orientado, maiormente, para a preservação do meio ambiente. Concomitantemente, verifica-se o fortalecimento de um discurso participativo de comunidades e grupamentos sociais tradicionais nos processos decisórios. Observa-se, desta maneira, que foi conferido maior destaque ao fato de que a proeminência dos temas ambientais foi içada ao *status* de problema global, alcançado, em sua rubrica, não apenas a sociedade civil diretamente afetada, mas também os meios de comunicação e os governos de diversas áreas do planeta. Tal cenário é facilmente verificável na conjunção de esforços, por partes de grande parte dos países, para minorar os impactos ambientais decorrentes da emissão de poluentes e os adiantados estágios de degradação de ecossistemas frágeis.

Nesse passo, a industrialização de pequenos e médios centros urbanos, notadamente nos países subdesenvolvidos, encerra a dicotomia do almejado desenvolvimento econômico, encarado como o refulgir de uma nova era de prosperidade em realidades locais estagnadas e desprovidas de dinamicidade, e a degradação ambiental, desencadeando verdadeira eco-histeria nas comunidades e empreendimentos diretamente afetados. Por vezes, o discurso desenvolvimentista utilizado na instalação de indústrias objetiva, em relação à população diretamente afetada, expor tão somente os aspectos positivos da alteração dos processos ambientais, suprimindo as consequências, quando inexistente planejamento prévio, socioambientais. Diante deste cenário, o presente, a partir do referencial adotado, busca conjugar uma análise proveniente do entendimento da justiça ambiental, colhendo das discussões propostas por Henri Acselrad, Selene Herculano e José Augusto de Pádua, sobretudo, no que se refere à caracterização de variáveis repetidas nos processos de instalação de empreendimento econômicos, em especial a população diretamente afetada.

De igual modo, o presente socorre-se do aporte doutrinário apresentado pelo Direito Ambiental e pelo Direito Urbanístico, concedendo especial importância a ótica constitucionalista que permeia o tema, calcado nos conceitos tradicionais e imprescindíveis para o fomento da discussão, utilizando, para tanto, do discurso apresentado por Paulo Affonso Leme Machado, Paulo Bessa Antunes Filho, Celso Antonio Pacheco Fiorillo, José Afonso da Silva e Romeu Thomé. Ora, os conflitos socioambientais, advindos do agravamento da injustiça ambiental experimentada por comunidades, dá ensejo à discussão acerca do embate entre os princípios constitucionais do desenvolvimento econômico e do meio ambiente ecologicamente equilibrado, ambos alçados à condição de elementos para materialização da dignidade da pessoa humana.

1. O ESPAÇO URBANO EM UMA PERSPECTIVA AMBIENTAL

Ao adotar como ponto inicial de análise o meio ambiente e sua relação direta com o homem contemporâneo, necessário faz-se esquadrihar a concessão jurídica apresentada pela Lei Nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981 (2015), que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Aludido diploma, ancorado apenas em uma visão hermética,

concebe o meio ambiente como um conjunto de condições, leis e influências de ordem química, física e biológica que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. Salta aos olhos que o tema é dotado de complexidade e fragilidade, eis que dialoga uma sucessão de fatores distintos, os quais são facilmente distorcidos e deteriorados devido à ação antrópica.

Silva (2009, p. 20), ao traçar definição acerca de *meio ambiente*, descreve-o como “a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”. Fiorillo (2012, p. 77), por sua vez, afirma que a concepção definidora de meio ambiente está pautada em um ideário jurídico despido de determinação, cabendo, diante da situação concreta, promover o preenchimento da lacuna apresentada pelo dispositivo legal supramencionado. Trata-se de tema revestido de maciça fluidez, eis que o meio ambiente está diretamente associado ao ser humano, sofrendo os influxos, modificações e impactos por ele proporcionados. Não é possível, ingenuamente, conceber, na contemporaneidade, o meio ambiente apenas como uma floresta densa ou ecossistemas com espécies animais e vegetais próprios de uma determinada região; ao reverso, é imprescindível alinhar o entendimento da questão em debate com os anseios apresentados pela sociedade contemporânea.

Denota-se que a acepção ingênua do *meio ambiente*, na condição estrita de apenas condensar recursos naturais, está superada, em decorrência da dinamicidade da vida contemporânea, içado à condição de tema dotado de complexidade e integrante do rol de elementos do desenvolvimento do indivíduo. Tal fato decorre, sobretudo, do processo de constitucionalização do meio ambiente no Brasil, concedendo a elevação de normas e disposições legislativas que visam promover a proteção ambiental. Ademais, não é possível esquecer que os princípios e corolários que sustentam a juridicidade do meio ambiente foram alçados a patamar de destaque, passando a integrar núcleos sensíveis, dentre os quais as liberdades públicas e os direitos fundamentais. “Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as normas de proteção ambiental são alçadas à categoria de normas constitucionais, com elaboração de capítulo especialmente dedicado à proteção do meio ambiente” (THOMÉ, 2012, p. 116).

Diante do alargamento da concepção do meio ambiente, salta aos olhos que se encontra alcançado por tal acepção o espaço urbano, considerado como a ambiência do homem contemporâneo, o qual encerra as manifestações e modificações propiciadas pela coletividade no habitat em que se encontra inserta. Trata-se, doutrinariamente, do denominado meio ambiente artificial ou meio ambiente humano, estando delimitado espaço urbano construído, consistente no conjunto de edificações e congêneres, denominado, dentro desta sistemática, de espaço urbano fechado, bem como pelos equipamentos públicos, nomeados de espaço urbano aberto, como salienta Fiorillo (2012, p. 79). Extraí-se, desse modo, que o cenário contemporâneo, refletindo a dinamicidade e complexidade do ser humano, passa a materializar verdadeiro habitat para o desenvolvimento do indivíduo. Talden Farias descreve que:

O meio ambiente artificial é o construído ou alterado pelo ser humano, sendo constituído pelos edifícios urbanos, que são os espaços públicos fechados, e pelos equipamentos comunitários, que são os espaços públicos abertos, como as ruas, as praças e as áreas verdes. Embora esteja ligado diretamente ao conceito de cidade,

o conceito de meio ambiente artificial abarca também a zona rural, referindo-se simplesmente aos espaços habitáveis pelos seres humanos, visto que neles os espaços naturais cedem lugar ou se integram às edificações urbanas artificiais. (FARIAS, 2009, p. 07).

É possível, assim, caracterizar o meio ambiente artificial como fruto da interferência da ação humana, ou seja, “aquele meio-ambiente trabalhado, alterado e modificado, em sua substância, pelo homem, é um meio-ambiente artificial” (BRITO, 2013, s.p.). Neste cenário, o proeminente instrumento legislativo de tutela do meio ambiente humano, em um plano genérico, está assentado na Lei N^o. 10.257, de 10 de Julho de 2001, que regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências, conhecido como “Estatuto da Cidade”, afixando os regramentos e princípios influenciadores da implementação da política urbana, de maneira que a cidade extrapole sua feição de apenas um grupamento de indivíduos em um determinado local, passando a desempenhar a função social. Fiorillo (2012, p. 467), ao tratar da legislação, evidencia que aquela “deu relevância particular, no âmbito do planejamento municipal, tanto ao plano diretor (art. 4^o, III, a, bem como arts. 39 a 42 do Estatuto) como à disciplina do parcelamento, uso e ocupação do solo”.

Com efeito, um dos objetivos da política de desenvolvimento urbano previsto no artigo 182 da Constituição Federal, são as funções sociais da cidade, que se realizam quando se consegue propiciar ao cidadão qualidade de vida, com concretização dos direitos fundamentais, e em consonância com o que disciplina o artigo 225 da Carta Magna, que garante a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado. E as funções sociais da cidade se concretizam quando o Poder Público consegue dispensar ao cidadão o direito à habitação, à livre circulação, ao lazer e ao trabalho. Ora, “dado ao conteúdo pertinente ao meio ambiente artificial, este em muito se relaciona à dinâmica das cidades. Desse modo, não há como desvinculá-lo do conceito de direito à sadia qualidade de vida” (FIORILLO, 2012, p. 549), tal como o direito à satisfação dos valores da dignidade humana e da própria vida.

O meio ambiente humano passa a ser dotado de uma *ordem urbanística*, consistente no conjunto de normas, dotadas de ordem pública e de interesse social, que passa a regular o uso da propriedade urbana em prol da coletividade, da segurança, do equilíbrio ambiental e do bem-estar dos cidadãos. “A ordem urbanística deve significar a institucionalização do justo na cidade. Não é uma „ordem urbanística“ como resultado da opressão ou da ação corruptora de latifundiários e especuladores imobiliários, porque aí seria a desordem urbanística gerada pela injustiça” (Machado, 2013, p. 446). Nesta perspectiva, está-se diante de um nível de planejamento que objetiva estabelecer patamares mínimos de organização do uso dos diversos fragmentos de um determinado recorte espacial, atentando-se para as potencialidades e capacidades inerentes aos sistemas ambientais desse espaço, sobretudo na ambiência urbana que, devido à complexidade a população, apresenta interseções peculiares. Ao lado disso, não é possível deixar de destacar que os ambientes urbanos tendem a ser diretamente influenciados e modificados pela realidade social.

Trata-se de uma significação em busca por uma *ordem* na utilização do espaço sob planejamento, de maneira que assegure a integridade ambiental, a manutenção dos serviços ambientais, a reprodução de seus recursos e “a manutenção dentro de uma trajetória evolutiva „estável“ (o que significa não criar um desequilíbrio irreversível

que leve à degradação da paisagem). Enfim, é a busca pela sustentabilidade na utilização do espaço” (VICENS, 2012, p. 197). Ultrapassa-se, diante do painel pintado, a concepção de que os centros urbanos, por sua essência, são apenas aglomerados de indivíduos, por vezes, estratificados em decorrência de sua condição social e econômica. Absolutamente, ainda que esteja em um plano, corriqueiramente, teórico, é possível observar que a preocupação em torno das cidades foi alçada à condição de desenvolvimento de seus integrantes, passa a sofrer forte discussão, em especial quando a temática está umbilicalmente atrelada aos processos de remoção de comunidades ou, ainda, alteração do cenário tradicional, a fim de comportar os empreendimentos industriais.

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO VERSUS MEIO AMBIENTE ECOLOGICAMENTE EQUILIBRADO: O DISCURSO DA INDUSTRIALIZAÇÃO

O modelo de desenvolvimento liberal, estruturado no de individualismo econômico e mercado, consistindo na confluência de articulações entre a propriedade privada, iniciativa econômica priva e mercada, passa a apresentar, ainda na década de 1960, os primeiros sinais da problemática socioambiental. “Esse modelo de crescimento orientado por objetivos materiais e econômico puramente individualista, regido por regras jurídicas de natureza privada, dissociou a natureza da economia, alheando desta, os efeitos devastadores dos princípios econômicos na natureza” (FRAGA, 2007, p. 02). Entre o final da década de 1960 até 1980, o discurso, envolvendo a questão ambiental, explicitava a preocupação com o esgotamento dos recursos naturais que eram dotados de maior interesse econômico, sobretudo no que se referia à exploração do petróleo. Verifica-se que a questão do meio ambiente estava cingida à preocupação com a sobrevivência da espécie humana, numa aspecto puramente econômico.

Diante da possibilidade do exaurimento dos recursos naturais dotados de aspecto econômico relevante, é possível observar uma crise civilizatória advinda não apenas da escassez daqueles, à proporção que são degradados, mas também em decorrência do modelo econômico adotado, o qual, por seu aspecto, desencadeou um desequilíbrio ambiental maciço colocando em risco a sobrevivência da espécie humana, assim como, na trilha dos efeitos produzidos, o aumento do desemprego pela mecanização dos meios de produção, a miséria e a marginalidade social. O processo predatório ambiental potencializa um cenário caótico urbano, verificado, sobretudo, nos grandes centros, com formação de comunidades carentes e favelas, reduto da população marginalizada, constituindo verdadeiro bolsão de pobreza.

Conforme Brown (1983, p. 05), as ameaças à civilização são provocadas pela erosão do solo a deterioração dos sistemas biológicos e esgotamento das reservas petrolíferas, além do comprometimento de elementos essenciais à existência humana, como, por exemplo, acesso à água potável. Aludidas ameaças desencadeiam tensões ambientais que se concretizam em crises econômicas, causadas pela dependência de alguns países dos produtos alimentícios oriundos de outros países, bem como das fontes de energia produzidas pelos combustíveis fósseis. É possível, neste cenário, verificar que a crise socioambiental, surgida nos Estados Unidos, a partir da década de 1960, devido à mecanização dos meios de produção e a dependência de recursos naturais, em especial matrizes energéticas (petróleo), de outros países, forneceu o insumo carecido para a construção da justiça ambiental, advinda da criatividade dos movimentos sociais

forjados pela luta da população afrodescendente que protestava contra a discriminação causada pela maior exposição desta população aos lixos químicos, radioativos e indústrias geradoras de poluentes. Selene Herculano, por sua vez, coloca em destaque:

Por Justiça Ambiental entenda-se o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas [...] Complementarmente, entende-se por Injustiça Ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis. (HERCULANO, 2002, p. 03).

Pela moldura ofertada pela justiça ambiental, infere-se que nenhum grupo de pessoas, seja em decorrência de sua condição étnica, raciais ou de classe, suporte ma parcela desproporcional de degradação do espaço coletivo. “Complementarmente, entende-se por injustiça ambiental a condição de existência coletiva própria a sociedade desiguais onde operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos ambientais” (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, p. 09). O termo *justiça ambiental* afigura-se como uma definição aglutinadora e mobilizadora, eis que permite a integração de dimensões ambiental, social e ética da sustentabilidade e do desenvolvimento, corriqueiramente dissociados nos discursos e nas práticas. “Tal conceito contribui para reverter a fragmentação e o isolamento de vários movimentos sociais frente ao processo de globalização e reestruturação produtiva que provoca perda de soberania, desemprego, precarização do trabalho e fragilização do movimento sindical e social como todo” (ACSELRAD; HERCULANO, PÁDUA, 2004, p. 18).

Neste quadrante, mais que uma expressão do campo do direito, *justiça ambiental* assume verdadeira feição de reflexão, mobilização e bandeira de luta de diversos sujeito e entidades, ais como associações de moradores, sindicatos, grupos direta e indiretamente afetados por diversos riscos, ambientalistas e cientistas. Alier (2007, p. 35) colocou em destaque que, “até muito recentemente, a justiça ambiental como um movimento organizado permaneceu limitado ao seu país de origem”, conquanto o ecologismo popular, também denominado de ecologismo dos pobres, constituam denominações aplicadas a movimentos populares característicos do Terceiro Mundo que se rebela contra os impactos ambientais que ameaçam a população mais carente, que constitui a ampla maioria do contingente populacional em muitos países. É aspecto tradicional dessas movimentações populares, a base camponesa cujos campos ou terras destinadas para pastos têm sido destruídos pela mineração ou pedreiras; movimentos de pescadores artesanais contra os barcos de alta tecnologia ou outras foram de pesca industrial que impacta diretamente o ambiente marinho em que desenvolve a atividade; e, ainda, por movimentos contrários às minas e fábricas por parte de comunidades diretamente atingidas pela contaminação do ar ou que vivem rio abaixo das instalações industriais poluidoras.

Em realidades nas quais as desigualdades alcançam maior destaque, a exemplo do Brasil e seu cenário social multifacetado, dotado de contradições e antagonismos bem peculiares, a universalização da temática de movimentos sustentados pela busca da justiça ambiental alcança vulto ainda maior, assumindo outras finalidades além das

relacionadas essencialmente ao meio ambiente, passando a configurar os anseios da população diretamente afetada, revelando-se, por vezes, ao pavilhão que busca minorar ou contornar um histórico de desigualdade e antagonismo que se arrasta culturalmente. Trata-se, pois, de um discurso pautado na denúncia de um quadro de robusta injustiça social, fomentado pela desigual distribuição do poder e da riqueza e pela apropriação, por parte das classes sociais mais abastadas, do território e dos recursos naturais, renegando, à margem da sociedade, grupos sociais mais carentes, lançando-os em bolsões de pobreza. É imperioso explicitar que os aspectos econômicos apresentam-se, no cenário nacional, como a flâmula a ser observada, condicionando questões socioambientais, dotadas de maior densidade, a um patamar secundário. Selene Herculano coloca em destaque que:

A temática da Justiça Ambiental nos interessa em razão das extremas desigualdades da sociedade brasileira. No Brasil, o país das grandes injustiças, o tema da justiça ambiental é ainda incipiente e de difícil compreensão, pois a primeira suposição é de que se trate de alguma vara especializada em disputas diversas sobre o meio ambiente. Os casos de exposição a riscos químicos são pouco conhecidos e divulgados, [...], tendendo a se tornarem problemas crônicos, sem solução. Acrescente-se também que, dado o nosso amplo leque de agudas desigualdades sociais, a exposição desigual aos riscos químicos fica aparentemente obscurecida e dissimulada pela extrema pobreza e pelas péssimas condições gerais de vida a ela associadas. Assim, ironicamente, as gigantescas injustiças sociais brasileiras encobrem e naturalizam a exposição desigual à poluição e o ônus desigual dos custos do desenvolvimento. (HERCULANO, 2008, p. 05).

A partir das ponderações articuladas, verifica-se, no território nacional, o aparente embate entre a busca pelo desenvolvimento econômico e o meio ambiente ecologicamente equilibrado torna-se palpável, em especial quando a questão orbita em torno dos processos de industrialização, notadamente nos pequenos e médios centros urbanos, trazendo consigo a promessa de *desenvolvimento*. Neste aspecto, a acepção de “desenvolvimento” traz consigo um caráter mítico que povoa o imaginário comum, especialmente quando o foco está assentado na alteração da mudança social, decorrente da instalação de empreendimentos de médio e grande porte, promovendo a dinamização da economia local, aumento na arrecadação de impostos pelo Município em que será instalada e abertura de postos de trabalho.

“O grande atrativo aos centros urbanos faz com que o crescimento se dê de forma desordenada, gerando diversos problemas cuja solução passa pela implementação de políticas públicas, necessariamente antecedidas de um planejamento” (ARAÚJO JÚNIOR, 2008, p. 239). Constata-se que o modelo econômico que orienta o escalonamento de interesses no cenário nacional, sobrepuja, de maneira maciça, valores sociais, desencadeando um sucedâneo de formas de violência social, degradação ambiental e aviltamento ao indivíduo, na condição de ser dotado de dignidade e inúmeras potencialidades a serem desenvolvidas. Todavia, não é mais possível examinar as propostas de desenvolvimento econômico desprovida de cautela, dispensando ao assunto um olhar crítico e alinhado com elementos sólidos de convicção, notadamente no que se refere às consequências geradas para as populações tradicionais corriqueiramente atingidas e sacrificadas em nome do desenvolvimento econômico.

Não é mais possível corroborar com a ideia de *desenvolvimento* sem submetê-la a uma crítica efetiva, tanto no que concerne aos seus modos objetivos de realização,

isto é, a relação entre aqueles residentes nos locais onde são implantados os projetos e os implementadores das redes do campo do desenvolvimento; quanto no que concerne às representações sociais que conformam o *desenvolvimento* como um tipo de ideologia e utopia em constante expansão, neste sentido um ideal incontestável [...] O *desenvolvimento* – ou essa crença da qual não se consegue fugir – carrega também o seu oposto, as formas de organização sociais que, muitas vezes vulneráveis ao processo, são impactadas durante a sua expansão. É justamente pensando nos atores sociais (KNOX; TRIGUERO, 2011, p. 02).

É imperioso conferir, a partir de uma ótica alicerçada nos conceitos e aportes proporcionados pela justiça ambiental, uma ressignificação do conceito de desenvolvimento, alinhando-o diretamente à questão ambiental, de maneira a superar o aspecto eminentemente econômico do tema, mas também dispensando uma abordagem socioambiental ao assunto. A reestruturação da questão “resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social” (Acselrad, 2010, p. 108). Salta aos olhos que o processo de reconstrução de significado está intimamente atrelado a uma reconstituição dos espaços em que os embates sociais florescem em prol da construção de futuros possíveis. Neste espaço, a temática ambiental passa a ganhar maior visibilidade, encontrado arrimo em assuntos sociais do emprego e da renda.

Tal fato deriva da premissa que o acentuado grau de desigualdades e de injustiças socioeconômicas, tal como a substancializada política de omissão e negligência no atendimento geral às necessidades das classes populares, a questão envolvendo discussões acerca da (in)justiça ambiental deve compreender múltiplos aspectos, dentre os quais as carências de saneamento ambiental no meio urbano, a degradação das terras usadas para a promoção assentamentos provenientes da reforma agrária, no meio rural. De igual modo, é imperioso incluir na pauta de discussão o tema, que tem se tornado recorrente, das populações de pequenos e médios centros urbanos diretamente afetados pelo recente fenômeno de industrialização, sendo, por vezes, objeto da política de remoção e reurbanização. Ora, é crucial reconhecer que os moradores dos subúrbios e periferias urbanas, nas quais os passivos socioambientais tendem a ser agravados, em razão do prévio planejamento para dialogar o desenvolvimento econômico e o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

É mister que haja uma ponderações de interesses, a fim de promover o desenvolvimento sustentável, conversando os interesses econômicos e a necessidades das populações afetadas de terem acesso ao meio ambiente preservado ou, ainda, minimamente degradado, de modo a desenvolverem-se, alcançando, em fim último, o utópico, porém sempre recorrido, conceito constitucional de dignidade humana. O sedimento que estrutura o ideário de desenvolvimento sustentável, como Paulo Bessa Antunes (2012, p. 17) anota, busca estabelecer uma conciliação a conservação dos recursos ambientais e o desenvolvimento econômico, assegurando-se atingir patamares mais dignos e humanos para a população diretamente afetada pelos passivos socioambientais. Paulo Affonso Leme Machado destaca, ao esquadrihar o conceito de desenvolvimento sustentável, que:

O antagonismo dos termos – desenvolvimento e sustentabilidade – aparece muitas vezes, e não pode ser escondido e nem objeto de silêncio por parte dos especialistas que atuam no exame de programas, planos e projetos de empreendimentos. De longa

data, os aspectos ambientais foram desatendidos nos processos de decisões, dando-se um peso muito maior aos aspectos econômicos. A harmonização dos interesses em jogo não pode ser feita ao preço da desvalorização do meio ambiente ou da desconsideração de fatores que possibilitam o equilíbrio ambiental (MACHADO, 2013, p. 74).

De outro modo, denota-se que o fenômeno de industrialização nos pequenos e médios centros urbanos tem apresentado um discurso pautado no desenvolvimento. Trata-se de uma panaceia, na qual a possibilidade de injeção de capital na realidade local, proveniente da ampliação do aumento de arrecadação de tributos, tal como a *disfarçada* promessa de geração de postos de emprego e dinamização da economia, tem afigurado como importante pilar para o apoio de tais processos. “É assim que a força econômica das grandes corporações transformou-se em força política – posto que eles praticamente habilitaram-se a ditar a configuração das políticas urbanas, ambientais e sociais” (ACSELRAD, 2006, p. 31), obtendo a ampliação das normas com o argumento de sua suposta capacidade de gerar emprego e receitas públicas. Ao suprimir variáveis socioambientais, em especial a remoção de populações para comportar a instalação de empreendimentos industriais, tende a agravar, ainda mais, o quadro delicado de antagonismos sociais, nos quais a vulnerabilidade das populações diretamente afetadas agrava o cenário de injustiça ambiental. A população, sobretudo aquela colocada à margem da sociedade, constituinte das comunidades carentes e favelas que materializam os bolsões de pobreza dos centros urbanos, é desconsiderada pela política econômica, alicerçada na atração do capital que, utilizando sua capacidade de escolher os locais preferenciais para a instalação de seus investimentos, forçando as populações diretamente afetadas a conformar-se com os riscos socioambientais produzidos pelo empreendimento instalado na proximidade de suas residências, alterando, de maneira maciça, o cenário existente. Tal fato decorre da ausência das mencionadas populações de se retirarem do local ou “são levadas a um deslocamento forçado, quando se encontram instaladas em ambientes favoráveis aos investimentos” (FRAGA, 2007, p.08).

A atuação das empresas é subsidiada pela ação do governo, no sentido de apresentar ações e conjugação esforços para o denominado *desenvolvimento sustentável*, agindo sob o argumento do mercado, objetivando promover ganhos de eficiência e ativar mercados, ambicionando evitar o desperdício de matéria e energia. Concretamente, a lógica em destaque não prospera, mas sim padece diante de um cenário no qual, devido à industrialização e instalação de empreendimentos, sem o prévio planejamento, há o agravamento da injustiça ambiental, em especial em locais nos quais a vulnerabilidade da população afetada é patente, havendo o claro sacrifício daquela em prol do desenvolvimento local. “A injustiça e a discriminação, portanto, aparecem na apropriação elitista do território e dos recursos naturais, na concentração dos benefícios usufruídos do meio ambiente e exposição desigual da população à poluição e aos custos ambientais do desenvolvimento” (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004, p. 10).

3. INJUSTIÇA AMBIENTAL NO DISTRITO DE SÃO JOAQUIM: UMA ANÁLISE

Em um primeiro momento, o conflito envolvendo a instalação do aterro sanitário de Cachoeiro do Itapemirim é um caso clássico de injustiça ambiental, como bem destacou o Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil, desenvolvido

pela Fundação Osvaldo Cruz (2017, s.p.). Ao lado disso, tradicionalmente, a política locacional de empreendimentos altamente poluidores - como estações de tratamento de lixo, esgoto, incineradores, indústrias químicas e aterros sanitários - tem seguido a uma lógica estruturada na desigualdade social e de acesso às instâncias decisórias, que “opta” por áreas majoritariamente habitadas por minorias étnicas ou grupos sociais vulneráveis como áreas privilegiadas para receber tal espécie de instalação. A lógica norteadora busca estabelecer uma transferência para as populações mais vulnerabilizadas os custos sociais e ambientais advindos da produção capitalista e do modelo vigente de desenvolvimento e consumo.

Nesse contexto, se considera como aceitáveis os riscos que esses empreendimentos representam para o meio ambiente local e para a saúde da população. Geralmente distantes dos locais de habitação das camadas mais privilegiadas da sociedade, essas áreas, também conhecidas como “zonas de sacrifício”, são em geral destituídas de qualquer tipo de infraestrutura e serviços públicos, e a presença do Estado é rarefeita. (FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ, 2017, s.p.).

Ao se analisar especificamente a situação retratada no distrito de São Joaquim, é importante destacar que o Estado assumiu uma atitude essencialmente formal em relação à participação da população local na autorização da instalação do aterro sanitário. “Entre 2007 e 2008, o Instituto Estadual de Meio Ambiente (IEMA) obedecendo à legislação ambiental vigente - realizou duas audiências públicas na localidade, para apresentar os detalhes do projeto” (FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ, 2017, s.p.). Segundo relatos dos moradores, as audiências desenvolvidas se caracterizaram como meras formalidades exigidas no processo de licenciamento ambiental do empreendimento. No mais, consoante o Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil informa, perguntas direcionadas aos representantes do Poder Público não foram respondidas, análises técnicas que contrariavam os interesses do empreendedor não foram levadas em consideração e a implantação do projeto foi autorizada à revelia da oposição da população, claramente declarada durante as audiências. Nesse sentido, ainda, é importante consignar que, no decurso das audiências públicas, até mesmo informações incorretas foram transmitidas, objetivando convencer a população dos possíveis benefícios advindos da instalação do empreendimento.

Conforme relatos do empreendedor, o projeto do aterro sanitário não traria maiores consequências para a população local, nem mesmo atrairia animais, sendo uma alternativa “limpa” em comparação com os lixões tradicionais. Entretanto, reportagens divulgadas pela imprensa capixaba davam conta de que em outros aterros sanitários administrados pela mesma empresa eram comuns o vazamento de chorume, a presença de urubus e outros possíveis vetores de doenças infecciosas e a existência de doenças respiratórias na população do entorno. O que significava que os argumentos apresentados não condiziam com os fatos. É oportuno, ainda, apontar que

Os principais danos e riscos à saúde são as doenças transmissíveis como a dengue e leptospirose, decorrentes do aumento da quantidade de vetores presentes nas áreas de lixões como baratas, moscas, mosquitos, além das diarreias decorrentes da transmissão através da água contaminada; e as doenças não-transmissíveis como o câncer e as doenças respiratórias decorrentes da poluição química. Além desses problemas, há os acidentes, seja entre os catadores de material reciclável ou quando ocorrem vazamentos, deslizamentos atingindo a população residente no entorno, a falta de assistência médica adequada e a falta de estudos que associem

tais problemas de saúde com os problemas ambientais na região (CARVALHO; SCHÜTZ, 2014, p. 08).

Essa atitude conivente diante do empreendedor e a negligência do Estado quanto a seu dever de fiscalizar e garantir da saúde coletiva e ambiental do lugar obrigou a população local a levar o caso à esfera jurídica, tendo em vista que na arena administrativa era visível que não haveria diálogo. Nesse sentido, é importante destacar o papel do Ministério Público enquanto guardião da lei e garantidor dos direitos difusos. Conforme a Lei Orgânica Nacional do Ministério Público (Lei nº 8.625/1993), é papel do MP, entre outras coisas, agir no sentido da “prevenção e reparação dos danos causados ao meio ambiente, ao consumidor, aos bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico, e a outros interesses difusos, coletivos e individuais indisponíveis e homogêneos”. O principal instrumento do qual o Ministério Público dispõe para cumprir essa responsabilidade é a proposição de ações civis públicas (ACP). Acionado pela população local, o Ministério Público Estadual (MP-ES) ajuizou uma ação civil pública com pedido de liminar junto à Vara da Fazenda Pública Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, em agosto de 2008.

Em resposta a essa ACP, o magistrado da Vara da Fazenda Pública Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, concedeu liminar suspendendo a construção do aterro sanitário até julgamento definitivo da ação. Em maio de 2009, o mesmo juiz convocou moradores da localidade para uma audiência na qual iria realizar uma consulta pública junto à população do distrito, conforme informa o Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil (2015, s.p.). Isso significa que a resolução do conflito permanecia indefinida e, dadas à morosidade da justiça brasileira e a existência de grande número de possibilidades de recursos, não havia perspectiva de que isto acontecesse em um futuro próximo. Contudo, no dia 28 de janeiro de 2010, o Tribunal de Justiça do Espírito Santo (TJES) concedeu a liberação para a instalação do aterramento sanitário. Denota-se, em tal cenário, que a omissão do Estado, por mais uma vez, invisibilizou os grupos sociais vulneráveis que residem na região do Distrito de São Joaquim, reafirmando que as populações, sem voz e representatividade na arena administrativa da tomada de decisões, são os alvos mais comuns da injustiça ambiental e da degradação social em prol da instalação de empreendimentos, apesar dos ofuscantes riscos que o aterro sanitário causa para o seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda incipiente, a discussão consciente dos processos de industrialização e instalação de empreendimentos econômicos com potencial poluidor elevado, à luz de uma moldura caracterizada pela justiça ambiental, faz-se necessária. Em realidades nas quais as desigualdades alcançam maior destaque, a exemplo do Brasil e seu cenário social multifacetado, dotado de contradições e antagonismos bem caracterizadores, a universalização da temática de movimentos sustentados pela busca da justiça ambiental alcança vulto ainda maior, assumindo outras finalidades além das relacionadas essencialmente ao meio ambiente. Ao lado disso, em um território dotado de uma intrincada e complexa realidade social, na qual a segregação advinda da constituição de populações carentes, renegadas à margem da sociedade, formando bolsões de pobreza, é algo cada vez mais corriqueiro, salta aos olhos que o agravamento da injustiça social é uma realidade tangível, fruto da concentração histórica de renda e a suplantação de um contingente populacional robusto, atraído por promessas de

desenvolvimento econômico. Sobretudo nas áreas urbanas mais frágeis, despidas de planejamento urbano, as quais passam a ser ocupadas desordenadamente por aqueles atraídos pela esperança de melhoria nas condições sociais vivenciadas.

Mais que isso, os conflitos envolvendo os lixões e aterros sanitários são casos emblemáticos da materialização de injustiça ambiental, pois a localização desses empreendimentos altamente poluidores, assim como, as estações de tratamento de esgoto, incineradores e indústrias químicas tem obedecido à lógica pautada na desigualdade social que elege as áreas majoritariamente habitadas por minorias étnicas, grupos sociais vulneráveis e populações de baixa renda como áreas privilegiadas para receber tais empreendimentos. Nesta esteira, a lógica busca transferir para as populações mais vulnerabilizadas os custos sociais e ambientais da produção capitalista e do atual modelo de desenvolvimento e consumo. Dessa forma, se consideram aceitáveis os riscos que estes empreendimentos representam para o meio ambiente local e para a saúde desta população. Essas áreas são conhecidas como zonas de sacrifício e em geral são destituídas de serviços públicos e infraestrutura estando bem distantes dos locais de habitação das camadas mais privilegiadas da sociedade.

REFERÊNCIA:

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010, p. 103-119. Disponível: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

_____. Território, localismo e política de escalas. In: ; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves Bezerra (orgs.). *Cidade, ambiente e política: problematizando a Agenda 21 local*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto (orgs.). *Justiça Ambiental e Cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALIER, Joan Martínez. *O Ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valorização*. WALDMAN, Maurício (trad.). São Paulo: Editora Contexto, 2007.

ANTUNES, Paulo Bessa. *Manual de Direito Ambiental*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012. ARAÚJO JÚNIOR, Miguel Etinger de. Meio Ambiente Urbano, Planejamento e Cidadania. In: MOTA, Maurício (coord.). *Fundamentos Teóricos do Direito Ambiental*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2008.

BRASIL. *Superior Tribunal de Justiça*. Disponível em: <www.stj.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017a.

_____. *Supremo Tribunal Federal*. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017b.

BRITO, Fernando de Azevedo Alves. A hodierna classificação do meio-ambiente, o seu remodelamento e a problemática sobre a existência ou a inexistência das classes do meio- ambiente do trabalho e do meio-ambiente misto. *Boletim Jurídico*, Uberaba, ano 5, n. 968. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

BROWN, Lester R. *Por uma Sociedade Viável*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1983.

CARVALHO, Márcia Aparecida Ribeiro de; SCHÜTZ, Gabriel Eduardo. Conflitos envolvendo lixões e aterros sanitários no Brasil: casos clássicos de injustiça ambiental. In: 2º Simpósio Brasileiro de Saúde e Ambiente. *ANAIS...*, 12-22 out. 2014. Disponível em: <<http://www.sibsa.com.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

FARIAS, Talden. *Introdução ao Direito Ambiental*. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2009.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. *Curso de Direito Ambiental Brasileiro*. 13 ed., rev., atual e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

FRAGA, Simone de Oliveira. *Justiça Ambiental como Espaço para Concretização da Cidadania*. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ. *Mapas de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil*. Disponível em: <<http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

HERCULANO, Selene. O Clamor por Justiça Ambiental e Contra o Racismo Ambiental. *Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*, v.3, n.1, Artigo 2, jan./abril 2008, p. 01-20. Disponível em: <<http://www.interfacehs.sp.senac.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

_____. Desastres Ambientais, vulnerabilidade social e pobreza. *Revista Nova América*, n. 111, s.d. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

_____. Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil. In: *In: I Encontro Nacional da Anppas. ANAIS...*, 2002, Indaiatuba-SP, p. 01-15. Disponível em: <<http://www.anppas.org.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

KNOX, Winifred; TRIGUEIRO, Aline. Quando o desenvolvimento *outsider* atropela o envolvimento dos *insiders*: um estudo do campo de desenvolvimento no litoral do ES. In: *I Circuito de Debates Acadêmicos. ANAIS...*, 2011, p. 01-20. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

MACHADO, Paulo Affonso Leme. *Direito Ambiental Brasileiro*. 21 ed., rev., atual e ampl. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

MEIRELLES, Sérgio. A Explosão Urbana. *Revista Ecologia e Desenvolvimento*, 2000, a. 10, n. 85, p. 12-19. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

SILVA, José Afonso da. *Direito Ambiental Constitucional*. São Paulo: Malheiros Editores, 2009. THOMÉ, Romeu. *Manual de Direito Ambiental: Conforme o Novo Código Florestal e a Lei Complementar 140/2011*. 2 ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2012.

VICENS, Raúl Sanchez. Geografia da Paisagem e ordenamento ambiental. In: BARBOSA, Jorge Luiz; LIMONAD, Ester (orgs.). *Ordenamento Territorial e Ambiental*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2012.

PERCEPÇÃO AMBIENTAL DE PRODUTORES RURAIS: UMA PERSPECTIVA DA PRESERVAÇÃO DA MATA CILIAR PARA MANUTENÇÃO DE NASCENTES

Tatiana da Silva Lopes

Centro Universitário São Camilo - ES
tatianalopes@saocamilo-es.br

Marilene Dilem Silva

Centro Universitário São Camilo - ES
mdilem@saocamilo-es.br

Willian dos Santos Gomes

Universidade Estadual Norte Fluminense - RJ
gwill.bio@gmail.com

Erivelton Gomes Garcia

Centro Universitário São Camilo - ES
erivelton_01.gomes@hotmail.com

Michel Silva Dias

Centro Universitário São Camilo - ES
michelsilvadias@hotmail.com

Helimar Rabello

Centro Universitário São Camilo - ES
helimarrabello@saocamilo-es.br

Vinícius Rocha Leite

Instituto Gota Verde - ES
viniciusrleite@gmail.com

Raphael Cardoso Rodrigues

Centro Universitário São Camilo - ES
raphaelcrodrigues@gmail.com

Natália Ribeiro Bernardes

Centro Universitário São Camilo - ES
nataliabernardes@saocamilo-es.br

Cintia Cristina Lima Teixeira

Centro Universitário São Camilo - ES
cintiateixeira@saocamilo-es.br

Gilson Silva Filho

Centro Universitário São Camilo - ES
silva.filho.gilson@gmail.com

RESUMO

A Mata Atlântica é considerada um dos biomas mais ricos em diversidade biológica do mundo e possui um dos maiores índices de desmatamento do planeta. Dentre os prejuízos causados pelo desmatamento da Mata Atlântica, destaca-se a devastação das matas ciliares, que apesar de protegidas por leis, ainda são alvos de destruição com as ações antrópicas. Diante dessa problemática, a educação ambiental exerce um papel importante para reversão deste cenário. O objetivo desse estudo foi avaliar a percepção

ambiental dos produtores rurais relacionando a importância da manutenção da mata ciliar. Para realização do estudo, cinco comunidades rurais inseridas no território do município de Vargem Alta-ES foram selecionadas e um questionário estruturado/semi-aberto de caráter anônimo foi aplicado, para avaliar a percepção dos indivíduos no que se refere a relevância da mata ciliar para manutenção dos recursos hídricos. Durante a intervenção foram explicitadas e demonstradas as implicações ambientais, sociais e jurídicas que envolvem a necessidade de manutenção das matas ciliares. Como resultado dessa intervenção foi constatado que há uma necessidade de instruir os produtores rurais quanto à natureza envolvida no funcionamento das matas ciliares e dos recursos hídricos. Outro resultado relevante foi a constatação do descontentamento unânime dos avaliados com relação à participação do governo municipal e a falta de conhecimento/entendimento das leis que visam proteger as matas ciliares e os recursos hídricos.

Palavras-chave: Sensibilização, Recursos Hídricos, Educação Ambiental.

ABSTRACT

The Atlantic Forest is considered one of the biomes richest in biological diversity in the world and has one of the highest rates of deforestation on the planet. Among the damages caused by the deforestation of the Atlantic Forest, we can highlight the devastation of riparian forests, which although protected by laws, are still targets of destruction with anthropic actions. Faced with this problem, environmental education plays an important role in reversing this scenario. The objective of this study was to evaluate the environmental perception of the rural producers relating the importance of maintaining the riparian forest. To carry out the study, five rural communities inserted in the municipality of Vargem Alta-ES were selected and a structured/semi-open questionnaire of an anonymous character was applied to evaluate the individuals' perception regarding the relevance of the riparian forest for maintenance of water resources. During the intervention, the environmental, social and legal implications of the need to maintain riparian forests were explained and demonstrated. As a result of this intervention, it was verified that there is a need to educate rural producers about the nature of the functioning of riparian forests and water resources. Another relevant result was the unanimous discontent of those evaluated in relation to the participation of the municipal government and the lack of knowledge/understanding of laws aimed at protecting riparian forests and water resources.

Key-words: Sensitization, Water Resources, Environmental Education.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade biológica da Mata Atlântica está entre as mais ricas do mundo (Myers *et al.*, 2000). Entretanto, o bioma tem sido considerado como prioritário para a conservação, devido ao seu grau elevado de degradação ambiental. No Brasil a floresta cobria aproximadamente 15% do país, possuindo uma área total de aproximadamente 1.360.000km². Dados do INPE apontam que houve desmatamento de 23948 hectares da Mata Atlântica no período de 2012 a 2013, restando apenas 8,5% de remanescentes florestais com área superior a 100 hectares. Somados todos os fragmentos de floresta nativa acima de 3 hectares, restam 12,5% dos 1,3 milhões de km² originais. Nesse

cenário, o estado do Espírito Santo possui uma área de remanescentes que totalizam em torno de 482 hectares, restando apenas 10,5% dos remanescentes florestais totais do Bioma (SOS Mata Atlântica e INPE, 2014).

Dentre as consequências do desmatamento em ecossistemas da Mata Atlântica, podemos destacar a deterioração que ocorre nas faixas ocupadas por matas ciliares. As matas ciliares são formações florestais situadas nas margens de rios, nascentes e demais cursos de água, e possuem um papel importante na manutenção da qualidade da água, estabilidade dos solos, controle do regime hídrico e dispersão vegetal (ALVARENGA et al., 2006). O problema é que mesmo com amparo legal, as áreas ripárias vêm sofrendo com as ações antrópicas continuadas, oriundas de madeireiros, agricultores, pecuaristas e indústrias para a utilização da madeira, geração de energia, e implantação de roças e pastagens para criação de gado bovino (PRIMO & VAZ, 2006).

A Educação Ambiental está inserida em todos os aspectos relacionados ao uso consciente das águas e dos solos, e precisa ser uma disciplina utilizada na elaboração de políticas públicas e privadas de gestão racional desses recursos. Assim, é possível alcançar e envolver parcelas maiores das populações e como consequência obter melhores resultados na recuperação e preservação desses bens essenciais para a vida (APOLO & NISHIJIMA, 2011).

A cidade de Vargem Alta, localizada no Sul do Espírito Santo, não é uma exceção diante desse cenário de impactos antrópicos ocorrentes na Mata Atlântica. No interior da cidade existem criações de gado e agriculturas como fontes de renda características da região, como exemplos o café, a banana e o milho. O município possui fragmentos florestais remanescentes de Mata Atlântica da formação de Floresta Ombrófila Densa Submontana. Algumas das nascentes de água que compõem a Bacia Hidrográfica do Rio Novo estão deterioradas, devido principalmente à substituição da cobertura com matas ciliares por pastagens extensivas. No dia 30 de janeiro de 2015, segundo o Instituto Capixaba de Pesquisa Assistência Técnica e Extensão Rural (INCAPER), o município decretou situação de emergência diante dos baixos índices pluviométricos, resultantes da maior seca registrada dos últimos quarenta anos no estado do Espírito Santo.




Como meio de combater a degradação antrópica continuada, a Educação Ambiental constitui uma importante ferramenta interdisciplinar, como meio de reverter um cenário danoso ao ambiente. Na busca pelo desenvolvimento sustentável e através dos preceitos e teorias desta emergente disciplina, é possível estimular a sociedade para descoberta e solução dos problemas ambientais. Por meio dela, um olhar clínico do ambiente é formado visando solucionar os problemas socioambientais. Segundo Caldas & Rodrigues (2005), o processo de reconhecimento das diversas realidades das comunidades e de sua percepção ambiental, a respeito dos impactos das atividades locais, é o início da construção de um processo educativo sólido.

Com base nessa problemática, o objetivo do presente estudo foi avaliar a percepção ambiental de produtores rurais no município de Vargem Alta. Este estudo foi feito com o intuito de compreender as representações e relações socioambientais, e subsidiar o planejamento do manejo integrado da manutenção e/ou recuperação de matas ciliares em propriedades rurais no contexto regional avaliado.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Áreas de Estudo

O presente estudo foi realizado no Município de Vargem Alta - ES, que pode ser localizado nas coordenadas UTM (Latitude: 7712601 e Longitude 290624). As comunidades de Alta Boa Vista, Guiomar e São Benedito foram selecionadas para o estudo, devido a suas proximidades geográficas e para proporcionar uma análise no contexto regional (Figura 1). Figura 1 - Localização geográfica das comunidades de Alta Boa Vista, Guiomar e São Benedito.

	<p>Coordenadas Geográficas Latitude: 20°37'0.55"S Longitude: 40°56'59.09"O</p> <p>Principal Atividade Agricultura</p>
	<p>Coordenadas Geográficas Latitude: 20°38'23.28"S Longitude: 40°56'38.21"O</p> <p>Principal Atividade Agricultura e Psicultura</p>
	<p>Coordenadas Geográficas Latitude: 20°38'15.52"S Longitude: 40°58'11.57"O</p> <p>Principal Atividade Agricultura</p>

2.2 Aplicação de Questionário Diagnóstico dos Conhecimentos Prévios

O convite para a participação foi mediado através de contatos feitos com os presidentes das associações de moradores das respectivas comunidades investigadas. Antes de iniciar a intervenção através da apresentação de slides, um questionário para avaliar a percepção dos ouvintes foi aplicado.

O instrumento utilizado foi o proposto por Viegas (1999), sendo estruturado/semi-aberto, ou seja, estruturado por ser formado por perguntas e respostas pré-qualificadas, e semi-aberto, em virtude de apresentar no elenco de respostas fechadas o item "outros" e observações explicativas sobre opção de respostas quando necessário. Para a caracterização dos indivíduos, dados de escolaridade, idade e fonte de renda foram coletados.

2.3 Processos de Disseminação de Conhecimentos sobre a Conservação dos Recursos Hídricos Locais

2.3.1 Leis que Regem a Conservação dos Recursos Hídricos

Lei 12651/2012 - DISPÕE SOBRE A PROTEÇÃO DA VEGETAÇÃO NATIVA; ALTERA LEIS (BRASIL, 2012).

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, entende-se por:

II - Área de Preservação Permanente - APP: área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas.

Art. 4º Considera-se Área de Preservação Permanente, em zonas rurais ou urbanas, para os efeitos desta Lei:

I - as faixas marginais de qualquer curso d'água natural, desde a borda da calha do leito regular, em largura mínima de:

- a) 30 (trinta) metros, para os cursos d'água de menos de 10 (dez) metros de largura;
- b) 50 (cinquenta) metros, para os cursos d'água que tenha 10 (dez) a 50 (cinquenta) metros de largura;
- c) 100 (cem) metros, para os cursos d'água que tenham de 50 (cinquenta) a 200 (duzentos) metros de largura;
- d) 200 (duzentos) metros, para os cursos d'água que tenham de 200 (duzentos) a 600 (seiscentos) metros de largura;
- e) 500 (quinhentos) metros, para os cursos d'água que tenham largura superior a 600 (seiscentos) metros.

2.3.2 Importância da Mata Ciliar e Soluções para Reflorestamento

Na reunião realizada, tópicos foram abordados para que os produtores reconhecessem a real necessidade da conservação da cobertura florestal no entorno dos cursos de água para preservação hídrica nas propriedades rurais. Assim, os temas foram tratados neste formato para facilitar a aquisição de conhecimento.

- Preservar os recursos hídricos e a paisagem;
- Manutenção de ecossistemas aquáticos;
- Regulação do fluxo de água;
- Estabilidade geológica e de biodiversidade;
- Proteção do solo;
- Fluxo de fauna e flora.

Com relação às práticas de reflorestamentos, diferentes técnicas foram explicadas para definir estratégias viáveis de serem aplicadas no interior das propriedades com recursos próprios. Inicialmente a técnica de transposição do solo foi abordada. Tal procedimento que consiste em retirar uma camada superficial de solo de um local com mata nativa e transportar para o local que a se recuperado. Assim, as sementes contidas no solo germinarão e ajudarão na reposição florestal. Uma segunda técnica abordada foi a da regeneração natural, que consiste em isolar uma área previamente cercada. Um processo que pode ser auxiliado através da instalação de poleiros ecológicos que atraem a fauna local. Por fim, o procedimento padrão de plantio de mudas foi o alvo da estratégia de educação ambiental. O referido método que requer o estudo das espécies da região e a ordenação do plano de acordo com a sucessão ecológica das espécies. Ele pode ser executado junto com outros métodos e aumentar as possibilidades de sucesso de projetos de recuperação da mata ciliar.

2.3.3 Experimentos de Permeabilidade dos Solos

Para auxiliar na compreensão dos conhecimentos, um experimento intitulado de “Permeabilidade de Solos” foi preparado, cujo objetivo foi demonstrar a capacidade de infiltração e retenção da água em diferentes tipos de solos com ou sem cobertura vegetal. Por meio dele, a importância da presença de cobertura florestal foi enfatizada para incrementar o processo de infiltração da água da chuva que abastecerá regularmente o lençol freático para manutenção das nascentes.

Na realização do experimento, duas garrafas de Politereftalato de etileno (PET) foram empregadas. As garrafas foram cortadas ao meio e perfuradas na base para que a água infiltre entre os orifícios. As garrafas PET foram preenchidas com dois tipos de substratos sendo: solo desprotegido de cobertura vegetal e solo de fragmento florestal (contendo acúmulo de matéria orgânica), conforme a Figura 4.



Figura 4. Solo desprotegido oriundo de solo sem cobertura florestal (A); Solo de ambiente florestal com matéria orgânica (B).

2.4 Elaboração de Folders Informativos para Educação Ambiental

Como complemento ao processo educativo, cem folders informativos foram confeccionados para educação ambiental, contendo informações referentes à preservação das matas ciliares. Os folders foram entregues ao fim das apresentações para ampliar a assimilação dos conhecimentos apresentados nas intervenções com os produtores rurais das comunidades estudadas. O material foi elaborado com dimensões de 210 × 297 mm (A4), divididos em duas repartições com conteúdo frente e verso e impressos em papel couchê.

Os conhecimentos abordados no folder foram relacionados com os prejuízos causados pelo desmatamento (pragas agrícolas; falta de água; erosão; alteração climática e falta de recursos pesqueiros), quando não cobertura do solo com mata ciliar. Os benefícios da manutenção da qualidade e quantidade de água e a formação de corredores

protetivos também foram elucidados, além dos métodos de reflorestamento que já foram descritos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram da reunião vinte e dois (22) produtores rurais das comunidades Guiomar, Alto Boa Vista e São Benedito, que em sua maioria se denominavam agricultores ou aposentados com renda extra ligada as atividades agropecuárias. Em primeira análise, foi possível constatar que o número de participantes não foi compatível com a necessidade geral das comunidades e da região em promover práticas de conservação em recursos hídricos.

O público presente apresentava graus diferenciados de formação acadêmica, sendo possível observar diferentes pontos de vista em diversos aspectos relacionados com a problemática da escassez de água (Tabela 1). Foi unânime a consciência sobre a importância de práticas que conservam o solo, assim como a presença da mata ciliar ao redor dos cursos e nascentes de água.

Tabela 1. Nível de escolaridade, fonte de renda e fonte de água nas propriedades rurais.

ESCOLARIDADE		FONTE DE RENDA		FONTE DE ÁGUA	
Fundamental	36%	Agricultura	63%	Nascentes	100%
Médio	45%	Pecuária	0%	Tratada	0%
Superior	18%	Outro	37%	Outro	0%

Durante a discussão, opiniões com relação ao estado de conservação das nascentes da região foram expostas. Os produtores rurais relataram que apesar do baixo fluxo hídrico atualmente, a maior parte das nascentes se encontram em bom estado ou estado regular, mesmo não havendo cobertura vegetal no entorno de boa parte dos córregos. Alguns deles relataram que a vegetação florestal pode causar redução do volume disponível de água nos rios, uma vez que ela consome mais aquele recurso quando comparado a outras coberturas vegetadas.

Uma resistência por parte dos produtores rurais também foi observada em apontar possíveis limitações nas nascentes, uma vez que as mesmas se localizam em suas próprias propriedades, tornando evidente o receio para realizar possíveis mudanças afim de melhorar a condição hídrica da região. Assim é possível constatar que o atual cenário da Mata Atlântica é apenas um reflexo da exploração desordenada dos seus recursos naturais, principalmente madeireiros, e da ocupação humana (Barbosa, 2006).

Tabela 2. Opinião sobre o estado de conservação das nascentes na região.

CLASSIFICAÇÃO	PORCENTAGEM
Muito Boa	10%
Boa	36%
Regular	45%
Ruim	4.5%
Péssima	4.5%

Quando questionados sobre a necessidade de manter as Áreas de Preservação Permanente florestadas no entorno das áreas ciliares, as opiniões foram diversas, sendo predominante a reprovação desse método. Um pensamento que decorre do relacionamento geral de produtores rurais com a presença das florestas, regulamentações legais e política no setor ambiental, sendo as florestas consideradas como bens improdutivos e sem valor econômico na zona rural. Além disso, a inutilização de áreas provocaria uma perda na renda familiar do produtor rural. Tal comportamento foi verificado por MATTOS *et al.* (2007), em um estudo de avaliação da valorização ambiental de área de preservação permanente em microbacias. Houve resistência por parte dos produtores rurais ao cumprimento das leis relacionadas à proteção das matas ciliares.

O questionário foi aplicado no início da palestra com o intuito de medir o grau de percepção dos produtores rurais a cerca das questões que posteriormente foram

discutidas. O descontentamento geral das Leis atuais para proteção das áreas de preservação permanente (APP) nas microbacias foi evidente para uma parcela dos ouvintes (Figura 5).

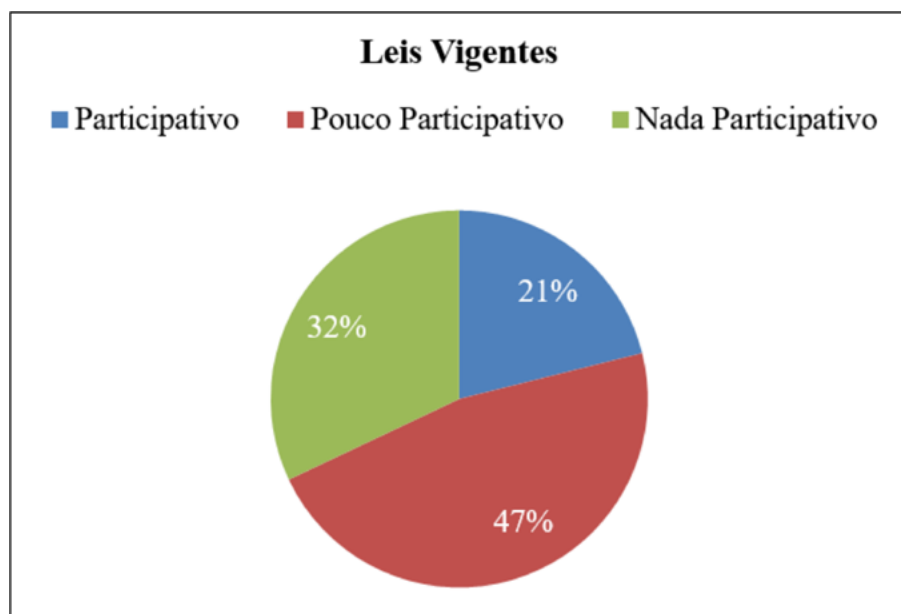


Figura 5. Opinião dos produtores rurais sobre a eficiência das leis vigentes na proteção dos recursos hídricos.

Também foi relatado à “inflexibilidade” por parte das autoridades competentes no ato de aprovação/desaprovação de determinados procedimentos como abertura de canais e construção de lagoas nas proximidades do rio. Uma incompreensão que chama atenção para necessidade de um processo mais inclusivo e efetivo por parte dos governos na realização de programas de planejamento e extensão rural. Um padrão de incompreensão que conforme Attanasio *et al.* (2006), também é visto por parte dos produtores rurais que podem ter pouca aceitação no processo de adequação ambiental das propriedades como é o caso da restauração de matas ciliares. Em suma, existe grande resistência dos mesmos em adotar as medidas cabíveis para a proteção dessas áreas de preservação.

O governo municipal também recebeu uma avaliação negativa por parte da comunidade rural no que diz respeito a sua participação. Conforme relatado, as autoridades municipais pouco auxiliam nas questões ambientais da comunidade, sendo efetivas somente no processo de fiscalização e autuação. Apesar disso, o processo de apoio direcionado a discussão, implementação de metodologias de recuperação viáveis e o acompanhamento das mesmas vem sendo amplamente discutido e direcionado para as esferas municipais pelo governo federal (MONTAÑO, 2002; SORRENTINO, *et al.*, 2005 e CEZARE, *et al.*, 2007).

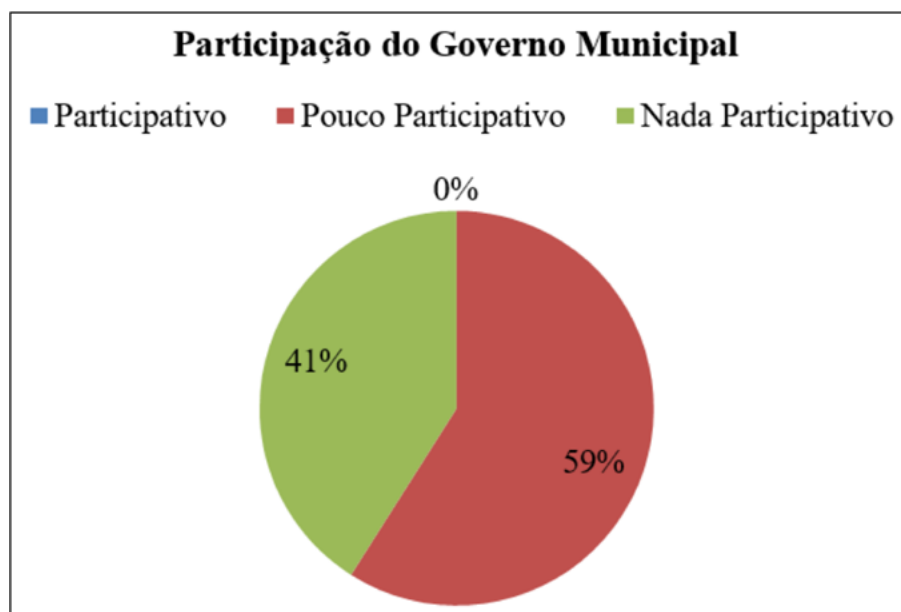


Figura 6. Opinião dos produtores rurais sobre a participação do governo municipal nas ações para recuperação da mata ciliar e dos recursos hídricos.

Foi possível constatar que existe uma evidente falha de comunicação entre produtores rurais e governo municipal, onde por um lado a comunidade rural possui dificuldades em compreender o funcionamento dos sistemas que envolvem a manutenção das nascentes e a importância das matas ciliares, bem como evidenciam o descontentamento em seguir as recomendações definidas por Lei para manter as matas ciliares. Por outro lado, segundo as comunidades alvos deste processo de sensibilização, existe uma deficiência do governo municipal no apoio para regularização desses sistemas, assim como a falta de presença efetiva nessas comunidades, dificultando a possibilidade de sucesso em manter as matas ciliares/recursos hídricos da região em estado adequado de preservação ambiental.

Finalmente, foi possível observar que as discussões proporcionaram diferentes ideias e uma perspectiva ampla da realidade daquelas comunidades, sendo possível perceber o potencial existente das mesmas no contexto dos programas de preservação de recursos hídricos, uma vez que essas comunidades utilizam e disponibilizam uma parcela significativa dos recursos hídricos do município. No entanto, essa potencialidade vem sendo ofuscada pela necessidade de um olhar mais clínico por parte das autoridades, no fomento de auxílio e na educação ambiental dos proprietários rurais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi eficaz para compreender a realidade vivida pelos produtores rurais, no que diz respeito a práticas de conservação da mata ciliar, servindo de ponto de partida para mais estudos que visem conhecer e instruir os principais atores que devem estar envolvidos na manutenção e disponibilidade dos recursos hídricos.

Os procedimentos experimentais demonstrativos se mostraram eficientes no auxílio didático para compreensão do funcionamento da infiltração da água no solo por parte dos ouvintes. No entanto, o debate livre se mostrou ainda mais eficiente para a participação e compreensão das necessidades e percepções dos envolvidos, sendo possível observar diversos relatos e opiniões que auxiliam na construção de um método didático ainda mais eficiente para realizar intervenções em comunidades rurais.

Por fim, os produtores rurais se mostraram motivados após terem sido orientados sob sua real importância e responsabilidade na manutenção dos recursos naturais para promoção do bem estar da sociedade, tendo como efeito esperado as intervenções realizadas no presente estudo gerar uma percepção renovada sobre a relevância da mata ciliar e suas implicações na escassez hídrica de toda região.

Contato: Tatiana da Silva **Lopes**, Centro Universitário São Camilo - ES. tatianalopes@saocamilo-es.br.

Referências

- ALVARENGA, A.P; BOTELHO, S.A; PEREIRA, I.M. Avaliação da regeneração natural na recomposição de matas ciliares em nascentes na região sul de Minas Gerais. **Revista Cerne**, Lavras, v. 12, n. 2, p. 360-372, 2006.
- APPOLO, Cátia Beatriz; NISHIJIMA, Toshio. Educação ambiental voltada à piscicultura praticada por pequenos produtores rurais. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, v. 2, n. 2, p. 214-224, 2011.
- ATTANASIO, C. M. et al. Adequação ambiental de propriedades rurais e recuperação de áreas degradadas e restauração de matas ciliares. **Apostila de Recuperação**. Universidade de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiros". Departamento de Ciências Biológicas. Laboratório de ecologia e restauração florestal. Ano, 2006.
- Atlântica, SOS Mata. "Atlas dos Remanescentes Florestais da Mata Atlântica-Período 2012-2013." São Paulo (2014).
- BARBOSA, L.M. **Manual para recuperação de áreas degradadas do Estado de São Paulo: Matas Ciliares do Interior Paulista**. São Paulo: Instituto de Botânica, 129 p., 2006.
- CALDAS, Ana Luiza Rios; DO SOCORRO RODRIGUES, Maria. Avaliação da percepção ambiental: estudo de caso da comunidade ribeirinha da microbacia do Rio Magu. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 15, 2012.
- CEZARE, Juliana Pellegrini; MALHEIROS, Tadeu Fabricio; PHILIPPI JR, Arlindo. Avaliação de política ambiental e sustentabilidade: estudo de caso do município de Santo André-SP. **Engenharia Sanitaria e Ambiental**, p. 417-425, 2007.
- INCAPER. Juliana Esteves. Assessoria de Comunicação (Org.). **Instituições de São Gabriel da Palha discutem distribuição de mudas de café tolerantes à seca**. 2015. Disponível em: <http://www.incaper.es.gov.br/noticia_completa.php?id=3671>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- MATTOS, Ana Dantas Mendez de et al. Valoração ambiental de áreas de preservação permanente da microbacia do Ribeirão São Bartolomeu no município de Viçosa, MG. **Revista Árvore**, v. 31, n. 2, p. 347-353, 2007.
- MONTAÑO, Marcelo. Os recursos Hídricos e o Zoneamento Ambiental: o caso do município de São Carlos (SP). 2002. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- MYERS, N. *et al.* Biodiversity hotspots for conservation priorities. **Nature**, 403, p. 853-858, 2000.
- PRIMO, Dário Costa; VAZ, Luciano Mendes Souza. Degradação e perturbação ambiental em matas ciliares: estudo de caso do rio Itapicuru-açu em Ponto Novo e Filadélfia Bahia. **Revista Eletrônica da Faculdade de Tecnologia e Ciências**, Filadélfia, v. 4, n. 7, p. 1-11, 2006.
- SORRENTINO, Marcos et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.
- VIEGAS, W. **Fundamentos de metodologia científica**. Brasília: UnB, 1999. 251p.

GT: 9 - Cultura religiosa, luta de classes e conflitos territoriais

Coordenadores: Márcia Barros Ferreira Rodrigues e Ana
Maria Motta Ribeiro

PRÁTICAS, RELAÇÕES E DISTINÇÕES DA JUREMA SAGARDA EM RIO TINTO, PARAÍBA

Geraldo de França Alves Jr¹
UFPB

Caio Nobre Lisboa²
UFPB

AGÊNCIA DE FOMENTO
CAPES/CNPq, Programa de
Pós-Graduação em Antropologia da UFPB

OBEJETO E OBJETIVOS

O objeto tratado no presente trabalho adequa-se dentro do espaço de estudos das formas de manifestações religiosas que, de forma mais geral, passaram a ser conhecidas e categorizadas como Juremeiras. Especificamente, das relações que esse fenômeno religioso, pesquisado no contexto da cidade Rio Tinto, Paraíba, e de parte do Litoral Norte desse Estado, apresentam-se a partir da relação entre determinados grupos, como os umbandistas do Centro Religioso São Jorge Guerreiro, integrantes dos grupos étnicos Potiguaras e outros religiosos pertencentes a outras casas de Umbanda e Jurema da região, que estão em intenso contanto por meio de seus rituais e cerimônias.

A Jurema é uma manifestação religiosa complexa de se definir, mas Mota e Albuquerque (2002, p.7), parecem se aproximar disso ao ressaltarem que os símbolos e significados que a Jurema apresenta ultrapassam as ideias de ícone ou de emblema dos grupos ou religiões onde ela se manifesta. Para esses autores ela é uma “consciência atualizada de realidades passadas e presentes que constroem o futuro das populações formalmente tribalizadas ou que, através do culto, se tribalizam novamente, em busca de sua sobrevivência social”. Dessa forma, a Jurema pode ser vista, como uma expressão religiosa, mas que aglutina de modo geral, diferentes grupos em um determinado espaço simbólico ou de manifestações.

Diante dessa proposição, mesmo que indiretamente, entendo que as pesquisas baseadas nas manifestações Juremeiras, primeiramente inserem-se dentro das análises sobre os processos considerados, por alguns estudiosos, como de (re)significação ou (re)afirmação de identidade e territorialização e entre grupos indígenas do nordeste.

Contudo, as manifestações que envolvem o culto da Jurema atingem outros tipos de aglomerados culturais, como os grupos de matriz africana, que tem, entre outros traços de sua cultura, no seu histórico e forçoso deslocamento intercontinental, a íntima relação com os povos indígenas, principalmente com aqueles das regiões litorâneas do Brasil. Dessa forma, diante desses encontros, cunhou-se chamar afro-ameríndios, os

1 Bacharel em Antropologia Social pela Universidade Federal da Paraíba - Campus IV - CCAE/UFPB, Mestrando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba - Departamento de Ciências Sociais - CCAE/CCHLA. E-mail: junioralves181363@gmail.com.

2 Mestrando em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba - Departamento de Ciências Sociais - CCAE/CCHLA. É graduado em Antropologia pela mesma Universidade - Campus IV da UFPB, Litoral Norte, Rio Tinto -, com habilitação em Antropologia Visual. É membro do Grupo de Pesquisa Antropologia Visual, Artes, Etnografias e Documentários (AVAEDOC). E tem experiência na área de Antropologia Visual, com ênfase nos estudos de ritual e performance. E-mail: caionobrelisboa234@gmail.com.

estudos que inauguram uma nova seara de pesquisas, especificando e considerando mais ainda a diversidade religiosa da região já referida.

Salientando, dessa maneira, que a Jurema é um fenômeno religioso e étnico próprio do Nordeste brasileiro e que tem origem na cultura e religiosidade indígena dessa região. Assim, reflito a partir do contexto atual e local, a prática desse fenômeno religioso dentro da Umbanda, mas observando a participação e a influência de membros dos povos indígenas Potiguaras dentro de seus rituais, constatado no Centro Religioso São Jorge Guerreiro, na cidade de Rio Tinto, Paraíba.

Para ilustrar o objeto principal dessa pesquisa e o contexto teórico onde ela se insere como um importante campo de estudo, evidencio autores como Arthur Ramos (1971), Nina Rodrigues (1935), Florestan Fernandes (2008) que realizaram registros sociológicos e etnográficos em torno das culturas afro-brasileiras e afro-ameríndias e possibilitaram a construção de um significativo arcabouço dos cultos correspondentes a essas vertentes religiosas e culturais.

No entanto, em relação às religiões mediúnicas ou de tranSES que apresentavam-se com sinais além daqueles que refletiam as religiões africanas, foram-lhes concedida pouca ou nenhuma visibilidade e aprofundamento. Dessa forma ressalta Salles (2010) que: “Mesmo sua presença nos “candomblés de caboclo”, registrada por Arthur Ramos e Edison Carneiro, passa quase despercebida ou ignorada por esses autores.” (SALLES, 2010, p. 19).

No entanto, os relatos sobre as manifestações juremeiras foram ganhando certa notoriedade com o passar do tempo. Novas pesquisas foram realizadas, geralmente movidas pelas várias modificações sociais, econômicas, culturais, políticas e, conseqüentemente, religiosas movidas dentro do estrato social brasileiro. Isaia (1999, p.5) relembra que surgiu “(...) no Brasil a consolidação de uma representação da nacionalidade, onde, ao contrário, se valorizava a mestiçagem, a herança afro-indígena (...)”. Notou-se, dessa maneira, que esses rituais “(...) floresceram em todo território nacional, obedecendo às características culturais próprias de cada região, assim também adotando diferentes nomes e formas de expressão ritual (...)” (PRANDI, 1996, p. 65).

QUESTÕES DA PESQUISA

Por volta de 1970 do século passado, os estudos direcionados à Jurema ganharam maior força, principalmente, pela expansão das pesquisas sobre religiões afro-brasileiras e afro-ameríndias³ e das questões relacionadas aos contatos entre os vários grupos étnicos que formam o estrato cultural brasileiro. Desses estudos o de René Vandezande (1975), intitulado de *Catimbó* abriu brecha para novos estudos e exploração desse fenômeno no Estado da Paraíba.

No entanto, os mais extensos estudos relacionados ao culto da Jurema foram realizados nesse Estado, na região do município de Alhandra, localizado no litoral Sul, região esta indicada e recoberta de significados históricos e culturais para a construção antropológica do Catimbó e da Jurema, como também na região que compreende o

3 Sobre essa questão e o contexto histórico em que esse tema se tornou mais importante dentro das ciências sociais ver Goldman (2014).

município de Campina Grande, além de várias pesquisas empreendidas nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte, geograficamente, dando um pulo de atenção a Jurema na região que esse trabalho pretende compreender, refletindo em uma das suas questões principais.

Saliento que a região do Litoral Norte, onde insere-se a cidade de Rio Tinto, até então não havia sido explorada etnograficamente nesse sentido, mesmo sabendo-se que essa parte do território paraibano é configurada pela grande presença indígena dos povos potiguaras. Palitot (2005) indica que essas populações vivem atualmente nos municípios de Baía da Traição, Marcação e Rio Tinto, Litoral Norte da Paraíba, e possuem no ritual do *Toré*, por exemplo, fortes menções à Jurema, como entidade espiritual e referência cultural, característica que tem passado despercebida por antigos pesquisadores.

Além dessas nuances e do particular contexto histórico que refere-se ao recorte regional do campo abordado, a pesquisa tenta pensar, aproximar-se e compreender etnograficamente, as relações entre Umbanda e Jurema na cidade de Rio Tinto, a partir do Centro Religioso São Jorge Guerreiro, e da presença, das trocas, das mútuas influências de membros do grupo étnico potiguara e de outras casas de Umbanda e Jurema que circundam a região, onde por meio de rituais e cerimônias estão em constante contato. Assim, levantando dados para o maior aprofundamento da presença dos cultos juremeiros em Rio Tinto.

A pesquisa também reflete o intuito de encontrar e descrever os indícios desses fenômenos nas manifestações religiosas de parte do Litoral Norte da Paraíba a partir da grande influência e tradição emitidas pelo Centro Religioso São Jorge Guerreiro. Busco nas práticas religiosas juremeiras do contexto umbandista e dos rituais religiosos potiguaras, como o *toré* mapear as relações do Centro Religioso São Jorge Guerreiro, e compreender a distinção entre Umbanda e Jurema dentro desse espaço e com relação aos povos indígenas potiguaras. Além de pensar, como já ressaltado, o peso significativo da descontinuidade de pesquisas desse cunho nessa região, demonstrando um primeiro investimento etnográfico com profundidade, possibilitando uma maior extensão desse campo de estudo.

METODOLOGIA

A parte metodológica é um dos pontos principais na discussão de um trabalho científico. É por meio dele que o leitor compreende as formas pelas quais o cientista ou pesquisador obteve os dados que resultaram em seu trabalho. Tratando-se da Antropologia, essa tarefa não se faz de forma diferente, e talvez seja até mais complicada. Esse caráter complexo dos métodos para uma previsível obtenção de dados se dá por variados motivos, mas o principal é que, para antropologia, a etnografia, tida como o método primordial do trabalho etnográfico, não pode ser concebida apenas como um método.

O exímio antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2006) nos revela que *o olhar, o ouvir e o escrever*, disciplinados, são tarefas primordiais do fazer etnográfico e cada uma dessas funções tem um papel específico dentro dessa atividade. No entanto, os processos e as discussões que emergiram com o amadurecimento da antropologia e, conseqüentemente, com a melhor elaboração etnográfica, suscitaram outros valores que a enriqueceram.

Mariza Peirano (2008, p. 4) evidencia que ao contrário do que os etnógrafos clássicos costumavam sugerir, a etnografia não pode ser concebida apenas como um “método genérico da Antropologia” quando a teoria e a pesquisa de campo eram pensadas como tarefas totalmente distintas. Ela nos revela que a esfera que compreende a etnografia está atrelada tanto a teoria, resultante de todo o processo de reflexão construído com a dimensão temporal da disciplina, e das experiências, como do pesquisador, antropólogo, etnógrafo em relação aos seus interlocutores, nativos, informantes ou objetos da pesquisa - seja qual for a denominação que é representada nos trabalhos - diante do que produzem.

Peirano (*ibidem* p.1) é mais enfática ao sublinhar que os conceitos que elaboramos e subsidiam nosso trabalho devem ser compreendidos como históricos e contextuais. O que explica a mudança de visão sobre a etnografia de um modelo clássico, um tanto estático, a um modelo mais homogêneo. É assim, que a etnografia passa ser considerada pela referida pesquisadora como uma *teoria vivida*. Mas o que vem a ser uma teoria vivida dentro dos aspectos do fazer antropológico? A autora nos responde que:

“a [...] (boa) etnografia de inspiração antropológica não é apenas uma metodologia e/ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida. Uma referência teórica não apenas informa a pesquisa, mas é o par inseparável da etnografia. É o diálogo íntimo entre ambas, teoria e etnografia, que cria as condições indispensáveis para renovação e sofisticação da disciplina - a “eterna juventude” de que falou Weber.

Seguindo essa perspectiva é que indico como parte fundamental da pesquisa a *observação participante* (MALINOWSKI, 1986) um dos principais métodos de introdução ao campo antropológico. Não direcionada apenas na obtenção de dados para construção de uma pesquisa, ela pode ser vista também como uma forma muito eficaz de aproximação e formação de relações com o campo que pretende ser compreendido, e com os interlocutores, conseqüentemente, oferecendo uma profundidade na observação e análise dos fenômenos que constituem a matéria de uma pesquisa.

Ainda, segundo Rosana Guber (2005, p 109) a *observação participante* pode ser melhor entendida por suas partes, ou seja, entre o observar de forma sistemática tudo que acontece em volta do observador, e participar, se envolvendo em atividades que o grupo pesquisado realiza, por exemplo. Ao contrário do que muitos antropólogos clássicos indicavam, essa ordem pode ser adaptada ou mesmo alterada a depender da proposta e do contexto estudado, e do momento da pesquisa em que o antropólogo se encontra, se é em um momento inicial, ou já em um momento avançado, com relações melhor estabelecidas com os interlocutores.

Essa reflexão é válida aqui, pois nas pesquisas em religiões afro-brasileiras ou afro-indígenas a observação é parte fundamental, em detrimento da participação efetiva nos rituais e cerimônias específicas, salvo em casos muito particulares⁴. Dessa forma, essa esfera da produção etnográfica possibilita no caso da pesquisa aqui pensada, a aproximação das performances e da organização da Jurema, mas não a participação efetiva, visto que existem restrições que impedem o maior envolvimento dos que não são umbandistas ou juremeiros.

4 Refiro-me a casos em que no contexto religioso, o autor/antropólogo é também participante dos fenômenos religiosos aos quais etnografa. Cito, por exemplo, o trabalho de Mônica Dias (2007) A pesquisa tem “mironga”: notas etnográficas sobre o fazer etnográfico, no qual a autora relata como se deu sua experiência em campo, passando pela observação até a participação, entrecortada por sua experimentação bastante particular das manifestações religiosas que observava.

Interligado as noções que baseiam a *observação participante* alguns instrumentos auxiliares devem ser ressaltados para uma melhor visualização metodológica do trabalho etnográfico pretendido nesse projeto. Assim, ressalto o uso do diário de campo, como instrumento eficaz para o armazenamento de dados, de memórias e experiências fundamentais para elucidar a trajetória do pesquisador, desde as primeiras aproximações com o campo até suas conclusões refletidas nas monografias, dissertações, teses, artigos, por exemplo. Florence Weber (2009, p. 1), no artigo intitulado *A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo* reafirma o quão importante é esse instrumento para um trabalho de pesquisa eficaz, assim ressaltando que:

Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de um Marcel Maquet, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda.

Essa característica que o *trabalho de campo* possui, de ser preenchido ou auxiliado por variadas técnicas ou abordagens de pesquisa que visam o aprimoramento dos resultados e o estreitamento do pesquisador/antropólogo com os interlocutores, é uma de suas grandes vantagens enquanto método. No entanto, não se especifica o que vem a ser esse trabalho, sendo que o termo indicado - *trabalho de campo* - é usado por várias disciplinas, muitas delas, idealmente, bem distantes da Antropologia. Dessa forma, gostaria de ressaltar que o campo antropológico obedece e trilha caminhos mais específicos e complexos, dentro dessa tarefa, do que uma simples busca por amostras ou descrições rasas dos fenômenos que apetrecham um determinado grupo, ou fenômeno social. Dessa maneira, trago Urpi Uriarte (2012, p. 5) para essa discussão que informa de maneira clara que o *trabalho de campo* na Antropologia “consiste em estabelecer relações com pessoas.” E, por sua vez, para essas pessoas, completa:

[...] damos voz, não por caridade, mas por convicção de que tem coisas a dizer. E essa voz não é monológica, é dialógica. O pesquisador e o nativo conversam, falam, dialogam. É nisso que consiste o cerne do método etnográfico: em trabalhar com pessoas, dialogando pacientemente com elas.

O trabalho de campo antropológico reflete, dentro dessas relações, significados mais complexos, e características que são próprias dessa atividade e do caráter constituinte da etnografia. A constante reflexão sobre os laços que constituem a esfera etnográfica evidencia seu caráter subjetivo, e essa dimensão é, não só aceita dentro da reflexão antropológica pós-moderna, como se torna um referencial bastante significativo para essa disciplina. Dessa forma, é que Carlos Rodrigues Brandão (2017, p.12) que apesar do pesquisador/antropólogo se preparar teoricamente, sempre que pretende adentrar em um campo, com toda intenção de projetar algo objetivo, de produção de dados claros e concretos, a realidade é que:

[...] todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva. A pessoa que fala, fala para uma outra pessoa. Uma relação entre pessoas que tem uma dimensão social, e uma dimensão afetiva se estabelece. Dados de troca, de sinais e símbolos entre as pessoas se estabelecem inevitavelmente e isso

marca não só a realização do trabalho, mas o material, mas o material produzido por esse material realizado.

Como visto, o *trabalha de campo* emana, inevitavelmente, por relações, não só do antropólogo com seus interlocutores, mas das próprias relações encontradas em campo, e que traduzem, muitas vezes como os fenômenos culturais, sociais, e no caso dessa pesquisa, também religiosos, se constroem e se mantêm, trazendo significados e re-significações das manifestações observadas.

Percebendo que a Jurema, como manifestação religiosa emana variados tipos de inter-relações com questões étnicas, folclóricas e míticas, entre outras, é preciso atentar para a ligação dos seus rituais e demais expressões a uma extensão maior do que a encontrada, muitas vezes, no espaço determinado previamente. Dessa forma, para auxiliar essa questão, trago como um dos instrumentos de pesquisa a investigação etnográfica *multilocal*, que, segundo Marcus (2001), consiste em uma "(...) estratégia de seguir literalmente las conexiones, asociaciones y relaciones" (MARCUS, 2001, p. 112), dentro do campo de inserção.

Creio que seja importante evidenciar que a linha por onde a etnográfica percorre está, geralmente, atrelada à forma de apreensão e métodos concebidos como *qualitativos*, com os usos de entrevistas semi-estruturadas, por exemplo, o que lhe concede um caráter mais amplo e até experimental na trajetória do campo pesquisado. Dessa forma, uma das abordagens projetadas para a formulação dos fenômenos Juremeiros que pretendo pesquisar, por meio dos interlocutores que compreendem os estabelecimentos religiosos, e que podem oferecer respostas as questões elaboradas aqui, se enquadram nos termos das *entrevistas qualitativas* (GASKELL, 2013, p.65) que "pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos."

Dentro dessa percepção, pretendo trabalhar, com vista a realizar um elo mais claro entre as pessoas, que nos termos da disciplina antropológica determinamos como interlocutores, e de seus laços com as questões religiosas e culturais que esse trabalho pretende abordar, com o método de *História oral* (QUEIROZ, 1988) e o de *História de vida* (DEBERT, 1986) como forma de esclarecer tais laços, objetivando ressaltar, principalmente, as tradições de conhecimentos e os processos que esses saberes sofreram ao longo de sua trajetória e refletem atualmente, percebendo, então, que a transmissão desses saberes "(...) tanto diz respeito ao passado mais longínquo, que pode mesmo ser mitológico, quanto ao passado muito recente, à experiência do dia-a-dia." (QUEIROZ, 1988, p. 16).

Ressalto que o uso de equipamentos como gravadores de áudio, máquinas fotográficas e câmeras filmadoras são comuns, atualmente, no trabalho de campo de variados antropólogos. No entanto, são poucos que costumam problematizar, ou pelo menos elucidar o porquê desses usos dos recursos áudios-visuais. Evidencio que nessa pesquisa procurarei fazer essa tarefa de discussão, mesmo que timidamente, por variados motivos, como experiência e um maior amadurecimento teórico, mas elucidando como e quais motivos me levaram a usar tais instrumentos.

Dessa forma, projeto os usos de câmeras fotográficas e filmadoras para a apreensão do campo, tanto nas entrevistas com os interlocutores, como nos momentos rituais. Essa opção vem, justamente, pela reflexão do alto nível performático, principalmente em momentos de cerimoniais do grupo, e que a produção de imagens nesse quesito pode vislumbrar fatos importantes para o desenvolvimento da questão.

Assim, em uma tentativa de estreitar o diálogo de experiências com pessoas que desempenham diversos papéis dentro do sistema religioso da Jurema e de sua base umbandística, e ainda, criar ou manter uma relação entre pesquisador e interlocutores por meio da temática que os une, saliento a utilização de algumas técnicas de pesquisa advindas da área da Antropologia Visual, visando ampliar o conhecimento do campo estudado. Entre essas, sublinho a *pesquisa exploratória* (RIBEIRO, 2004, p. 143), que consiste na utilização das imagens produzidas em campo, sejam em formas de vídeos, ou fotografias, “(...) como ponto de referência, como objeto de análise, como instrumento de avaliação, confirmação, controle”, auxiliando nas análises dos rituais nas quais a Jurema exerce algum papel.

Outra técnica, ainda inserida na Antropologia Visual, na qual liga-se diretamente à utilização da *História oral* e que pode auxiliar em sua execução, é a técnica denominada de *foto e vídeo-elicitação*. Um instrumento metodológico que utiliza-se dos usos das imagens nos momentos de diálogo com os interlocutores, na intenção de “(...) despertar memórias ou provocar comentários de informantes no decorrer de uma entrevista, por exemplo...” (BANKS, p. 82, 2009).

Finalizo ressaltando que apesar desse empreendimento metodológico, que é gerado na intenção de se atingir e compreender o objeto estudado, o trabalho antropológico e etnográfico não cessa aí. Apesar de compreender, como ressalta Carlos Rodrigues Brandão (2017, p. 25) que dentro da reflexão antropológica e etnográfica, apesar de existir toda uma teoria, noções de um método, várias abordagens de campo como suas práticas, a etnografia é fruto das relações que são estabelecidas no campo, o que é um terreno muito incerto e delicado de se construir. Então, ela é reflexo direto do contexto, do momento, do sucesso ou não da construção das relações e dos instrumentos utilizados para isso.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os rituais de Jurema podem ser observados nas realizações do Centro Religioso São Jorge Guerreiro a partir de dois momentos principais. O primeiro deles é os *dias de toque* ou *toque para a Jurema* que servem, entre outros sentidos, para manter as atividades da casa atualizadas. Essas celebrações não são exatamente dias festivos, no sentido de ter algum ritual ou cerimônia especial ou de reverência a uma entidade específica, mas são dias de bastante movimento e de visitas de grupos e pessoas que vão a essas celebrações movidas por variados motivos.

A Yalorixá⁵ da casa faz dos *dias de toque* uma espécie de reunião da comunidade. Muitas pessoas são convidadas pela mesma, ou pelos filhos de santo, apesar de muitas

5 Mãe Geralda é a Yalorixá do Centro Religioso São Jorge Guerreiro. Sua Chegada a Rio Tinto data de meados dos anos 1980 do século passado, vindo do Estado do Rio Grande do Norte, tendo sido convidada, por sua grande fama de curandeira, para fazer alguns trabalhos entre os habitantes da Baía da Traição. Mãe Geralda é hoje uma das maiores representantes da Umbanda e dos cultos juremeiros no Litoral Norte, sendo reconhecida por importantes instituições, como a Federação dos Cultos Afro-brasileiros da Paraíba.

vezes essas cerimônias aparentarem ter um caráter mais íntimo. São nessas situações, entre um toque e outro, que são ditos os avisos principais sobre os eventos futuros do grupo, das necessidades da casa, e algumas queixas a serem feitas, principalmente pela responsável do Centro Religioso.

Outro fato muito importante nos Dias de Toque são as consultas, fato que liga-se diretamente as entidades da Jurema. Nessas cerimônias, Mãe Geralda e os filhos de santos, com as entidades respectivas de cada fase da cerimônia que contemplam os Mestres, Caboclos ou Pretos Velhos, atendem e conversam, dão conselhos e orientam aquelas pessoas que necessitam de sua ajuda e que procuram ter esses diálogos. São variados os motivos que levam as pessoas a participarem desses momentos, desde motivos de saúde, financeiros e até mesmo amorosos. As consultas são realizadas ora na frente de todos que estão presente no salão, ora em particular, situação que pode depender do problema a ser resolvido ou se o indivíduo que será consultado é ou não da casa.

As entidades incorporadas durante a cerimônia – que são características do panteão da Jurema – são as que guiam os ritos e as consultas, dentre elas Maria Padilha⁶, a principal entidade a que Mãe Geralda é tomada nos momentos de transe. Ela e os demais filhos de santo são “dirigidos” dentro de suas possessões para mentalizar e pedir às entidades ajuda para aqueles que buscam algumas respostas as suas necessidades nessas celebrações, demonstrando atenção para com seus problemas, aconselhando e desejando bons fluidos. Muitas vezes, dentre as fases em que os Mestres, os Pretos Velhos e Caboclos manifestam-se, são lhes oferecido o vinho da Jurema, que é produzido por Mãe Geralda, numa infusão com outras ervas e raízes, além, claro da própria da Jurema.

No entanto, a celebração que de forma mais evidente reflete a importância e significado da Jurema para os participantes do Centro Religioso, e da própria Umbanda local, são as dos rituais de *Saída de Jurema*. Esse Ritual é a porta de entrada não apenas para os ritos juremeiros, mas para própria Umbanda e os rituais que referem-se à linha dos Orixás. A responsabilidade pela organização do processo ritual envolve toda comunidade religiosa, mas principalmente Mãe Geralda e as mães-pequenas, que são filhas de santo e também responsáveis pela organização do Centro Religioso e dos rituais e cerimônias. Mais especificamente, são elas que possuem o acesso ao vinho da Jurema, distribuído quando é oportuno. Nesse *rito de passagem* (GENNEP, 1977; TURNER, 2005) apenas no segundo dia⁷, durante a noite é permitida a saída de quarto do iniciado para a incorporação das entidades e do seguimento dos rituais comunitários, junto aos demais integrantes do grupo, dos convidados e espectadores.

Segundo Luciene, uma das minhas interlocutoras, todos devem fazer essas espécies de graduações dentro da Umbanda. A pertença religiosa obriga aos seus integrantes passarem por esse processo para seu crescimento na espiritualidade da religião e na mudança de posição dentro da ordem do grupo. Caso contrário, coisas ruins podem acontecer como consequências a tal desobediência.

6 Maria Padilha é geralmente referida como uma das representações das Pomba-giras, no entanto, seu significado local e simbólico pode variar de um terreiro para outro, no Centro Religioso, ela é também considerada como Mestra, o que a aproxima das entidades e significados das entidades da Jurema, principalmente daquelas chamadas Mestres Juremeiros.

7 A Saída de Jurema, geralmente ocorre durante três dias, sempre começando na sexta-feira e terminando no domingos.

O fato é que os rituais dessa natureza pedem uma grande preparação prévia, tanto do lado financeiro ou material, quanto do espiritual. Do lado material, é gasto uma grande quantia em dinheiro com a compra dos materiais fundamentais para sua realização. São frutas, incensos, velas, cigarros, charutos e bebidas específicos e animais que servem à *curiação*, momento onde os animais são sacrificados ritualmente, em grande parte, para ser oferecidos as entidades e a comunidade religiosa ao fim do Ritual do dia da Saída de Jurema.

As mulheres se preocupam também com as vestimentas, fazendo novas, ou remodelando as já usadas em outras ocasiões. Elas se preocupam também com a preparação das comidas que são sempre servidas ao final do dia principal da Saída de Jurema, ou em outros rituais dessa categoria, e também nos dias em que reverenciam algum Orixá específico.

Ainda sobre a parte espiritual, e a permanência do iniciado no quarto de Jurema, deve ser bem preparada e organizada, pois a permanência do iniciado no quarto por três dias, incluindo o dia da cerimônia, demanda uma atenção extra daqueles que são escolhidos para lidar com o iniciado, e dos demais na assistência para eventuais precisões.

O fato é que as Saídas de Jurema, além de mover todos os filhos de santo da casa, promovem um grande evento, com participação de filhos de santo de outras casas e de membros do grupo étnico Potiguara, esses vindos de várias aldeias. Acho oportuno destacar que alguns desses últimos, também recebem as entidades, principalmente o caboclo, entidade que representa e resalta as características dos índios do nordeste. É dentro desse momento que filhos de santos que também fazem parte do povo Potiguara usam, por meio das entidades aí manifestadas, seus sinais diacríticos, a exemplo da defumação corporal, que é quando as entidades sopram o fumo feito de diferentes ervas sobre os que assistem a cerimônia e também aos filhos de santo da casa⁸.

A Saída de Jurema, dessa maneira, resalta muitos dos traços indígenas que de muitas formas são referentes a momentos rituais, como o Toré, manifestados pelos povos Potiguara e os demais índios do Nordeste em momentos específicos. Os passos, danças e movimentos que as entidades chamadas de Caboclos expressam dentro da gira, assim como os pontos cantados e entoados pelos Ogãs, referem-se a toda a bravura e resiliência que são característicos da historiografia indígena dessa região. Esse ritual se assemelha ao descrito por Mota e Barros (2006, p. 40), quando ele relata que:

Quando os caboclos “baixam”, ouve-se da assistência entusiasmadas louvações de cheto morumba cheto ou okê. caboclo! Os “caboclos”, por sua vez, gritam seus brados, entrecortados por assobios, que identifica e que lembram os cânticos das aves nas matas.

Outro fato muito importante é que por meio desses rituais e de diferentes cerimônias, como os *dias de toque*, os filhos de Santo do Centro Religioso São Jorge Guerreiro, entram em contato e criam laços que formam uma teia de relações com diferentes casas de Umbanda e Jurema da região do Litoral Norte. Assim, nesses momentos festivos, ou mesmo de toques, as chamadas *visitas* são uma forma dos religiosos

⁸ Acho válido ressaltar que essas mesmas ações simbólicas e rituais, como o rito de defumação, o uso do cachimbo ao contrário, foram presenciadas por mim, por duas vezes entre os índios Potiguaras da Baía da Traição, dentro dos rituais de Toré.

se manterem durante quase todo mês em atividade, indo de um terreiro a outro, estreitando relações e trocando referências, já que a Umbanda e a Jurema, sempre sofrem alterações nas suas formas de manifestação rituais a depender da orientação de cada Pai ou Mãe de santo.

A partir desses momentos rituais e de encontros de diferentes grupos, creio que existe um processo de trocas de significados, conhecimentos e saberes, bastante significativo, já que os participantes de cada um dos grupos transitam frequentemente entre os espaços rituais umbandistas e indígnas. No entanto essa questão precisa ser elaborada e estudada de forma melhor, já que se trata de uma pesquisa que ainda segue pelos primeiros passos.

A pesquisa apresentada aqui, apesar de estar ainda em andamento, demonstra alguns resultados parciais diante das questões levantadas. O primeiro deles refere-se a um intercâmbio de saberes, constante e intenso, promovidos por meio dos rituais indicados, e dos contextos históricos que os membros desses grupos analisados estão alocados. Essa relação ocorre principalmente pelas várias formas de manifestações que baseiam-se no universo da Jurema, por exemplo, como das entidades específicas desse fenômeno, indicadas rapidamente aqui - Caboclos, Mestres e Pretos Velho - o vinho da jurema, e os rituais, sejam eles públicos ou particulares. Dessa forma, apresentando um processo mútuo de construção desse fenômeno dentro do âmbito da Umbanda no Centro Religioso São Jorge Guerreiro, dos membros do grupo indígena Potiguara que participam desses encontros, assim como de outras casas de Umbanda e Jurema da região já indicada anteriormente.

Outro ponto importante que a pesquisa vem apreendendo, relaciona-se a forma que os rituais de Jurema “umbadizados”, ou seja, que funcionam dentro da Umbanda pode adentrar na religiosidade dos grupos Potiguara, reelaborando os símbolos e efeitos dos processos de identidade étnica, apresentando novas formas de representação e delimitação de suas tradições e da cosmologia própria desses grupos. Processo que ocorre a partir do contexto histórico, político e cultural local e em momentos específicos da história.

Concluo, dessa forma, a partir dos resultados apresentados aqui, e da existência de um panorama bastante particular na região de Rio Tinto, a promoção do encontro de grupos de diferentes procedências dentro dos cultos da Jurema, contribuindo para um processo de manifestação simbólica que está sempre em mudança e assim ganha novas nuances em suas manifestações. A intensa realização dos cultos juremeiros no centro religioso São Jorge Guerreiro permite construir um panorama cultural e religioso maior, pois percorrendo o histórico de seus participantes e dos grupos que constituem e observando suas dinâmicas por meio do trabalho de campo, pode-se, em parte, perceber como esses rituais tem se construído em um contexto atual, com fluxos constantes de significados e influências. Dessa forma, tal perspectiva levantada por essas noções tendem a contribuir para uma reflexão de uma religião que não é apenas dos índios, nem de Umbandistas, ou juremeiros, mas de todos que se entregam as suas expressões e poderes, só podendo compreendê-la de forma mais clara por meio pelas diferentes partes que a formam e revelam-se em suas manifestações.

BIBLIOGRAFIA

- BANKS, Markus. Métodos visuais e pesquisa de campo. In: . **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 4, pp. 79-118.
- BRADÃO, Carlos Rodrigues. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura, 2007, v. 10, n. 1, pp. 11-27.
- DIAS, Mônica. A pesquisa tem “mironga”: notas etnográficas sobre o fazer etnográfico. In. BONETTI, A.; FLEISCHER, S. (org.). **Entre saias justas e jogos de cintura**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007, p75-94.
- DEBERT, Guita. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: CARDOSO, Ruth (Org.) **A aventura antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, pp. 141-156.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008.
- GASKELI, GEORGE. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. e G. Gaskell (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 9ª edição, Petrópolis: Vozes, 2011, pp. 90- 113.
- GOLDMAN, Marcio. **A relação afroindígena**. Cadernos de Campo, São Paulo, 2014, n. 23, p. 213-222.
- GUBER, Rosana. La observación participante: nueva identidad para una viaja técnica. In: **El salvage metropolitano: reconstrucción de conocimiento social en el trabajo del campo**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- ISAIA, Arthur Cesar. **Ordenar progredindo: a obra dos intelectuais de umbanda no Brasil da primeira metade do século XX**. Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 11, jul. pp. 97-120, 1999.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: o assunto, o método e o objetivo desta investigação. In: **MALINOWSKI**. DURHAM, E. R. (org.). São Paulo: Ática 1986.
- MARCUS, George E.. **Etnografía en/del sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal**. Revista Alteridades, v. 11, n. 22, pp. 111-127, 2001.
- MOTA, C. N.; BARROS, José Flávio Pessoa de. O complexo da Jurema: representações e drama social negro-indígena. MOTA, C. N da, ALBURQUEQUE, U. P..(orgs.). **As muitas faces da Jurema**. 2 ed. Recife: NUPEEA, 2006.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 3. Ed. São Paulo: Paralelo 15, 2006.
- PALITOT, Estevão Martins. **Os potiguaras da Baía da Traição e Monte-Mór: história, etnicidade e cultura**. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.
- PEIRANO, Mariza. **Etnografia, ou a teoria vivida**. Ponto Urbe, [Online] 2 / 2008, posto online no dia 06 Agosto 2014, consultado em 01 Março 2017. URL: <http://pontourbe.revues.org/1980>

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olgas Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida (Itália - Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, pp. 14-43.

PEREIRA, Maria Isaura de Queiroz. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olgas Moraes Von. **Experimentos com histórias de vida (Itália - Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, pp. 14-43.

PRANDI, Reginaldo. **As religiões negras no Brasil**: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. Revista USP, São Paulo, n. 28, dez/fev. pp. 64-83.

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Livraria-Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971.

RIBEIRO, José da Silva. Antropologia visual: da minúcia do olhar ao olhar distanciado. In: . **Antropologia visual: um processo exploratório**. Porto: Edições Afrontamento, 2004. Cap. 1, pp. 131-176.

RODRIGUES, Nina. **O animismo fetichista dos Negros bahianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.

SALLES, Sandro Guimarães de. **À sombra da Jurema encantada: Mestres Juremeiros na Umbanda de Alhandra**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

URIARTE, Urpi M. **O que é fazer etnografia para antropólogos**. 11 (2012).

WEBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?** Revista Horizontes Antropológicos. n. 32. Etnografias. Porto Alegre. Ed. UFRGS, pp. 157-170.

VANDEZANDE, René. **Catimbó**: pesquisa exploratória sobre uma forma Nordestina de religião mediúnica. Dissertação apresentada ao P.I.M.E.S. do I.F.C.H. da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1975.

TERRA E TRADIÇÕES SUBMERSAS: UM OLHAR SOBRE OS EFEITOS DA CONSTRUÇÃO DA HIDRELÉTRICA DE IRAPÉ, NAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS, CULTURAIS E RELAÇÕES DE PARENTESCO DOS POVOS REALOCADOS

Célia Lopes Azevedo

Unimontes
celia.lopes@ifnmg.edu.br

Luiza Pimenta Guimarães

Unimontes
luizapguimaraes@gmail.com

Ana Paula Glinfskoi Thé

Unimontes
anapgthe@gmail.com

Resumo

O presente artigo objetiva analisar e discutir algumas repercussões socioculturais, especificamente no que diz respeito às tradições religiosas, culturais, laços de parentesco e identidade coletiva das pessoas realocadas para o assentamento Araras, município de Francisco Sá - MG, decorrentes da construção da Usina Hidrelétrica de Irapé, no Rio Jequitinhonha, entre os municípios de Berilo e Grão Mogol, no Norte de Minas Gerais. O trabalho valeu-se de pesquisas: bibliográfica, exploratória e estudo de caso, com trabalho de campo viabilizado por entrevistas semi-estruturadas. Os resultados evidenciaram que no novo lugar, as pessoas experimentaram prejuízo à continuidade de práticas religiosas e comprometimento das tradições culturais e laços de parentesco, além da quebra da identidade coletiva.

Palavras-chave: Parentesco, Relações, Hidrelétrica

Introdução

A história nos faz perceber que há fricções entre o desenvolvimento econômico e as questões socioculturais, em especial tradições religiosas, culturais, identidade coletiva¹ e laços de parentesco das pessoas que são afetadas por projetos “desenvolvimentistas” como é o caso da implantação de Usinas Hidrelétricas.

Esse tipo de empreendimento, segundo estudos, é quase sempre precedido de forte discurso ideológico “desenvolvimentista”, com o objetivo de projetar uma imagem de que os ganhos decorrentes justificam eventuais prejuízos advindos do alagamento de grandes áreas e transferências compulsórias das pessoas para outras regiões, muitas vezes distantes dos locais de origem.

É nesse contexto, que apresentamos o empreendimento de grande porte denominado Usina Hidrelétrica de Irapé, construído pela Companhia Energética de Minas Gerais

¹ Nota da Autora: É formada historicamente, pela interação entre os indivíduos de determinado espaço geográfico, que, por compartilharem os mesmos valores, organizam suas atividades cotidianas de maneira semelhante.

- Cemig e o Governo de Minas Gerais, no Rio Jequitinhonha, entre os municípios de Berilo e Grão Mogol, sob o argumento de fomentar o desenvolvimento sócioeconômico na região do Vale do Jequitinhonha, estigmatizada, nesse período, de vale da pobreza e Norte de Minas Gerais.

Essa Hidrelétrica, a exemplo de outras, também provocou alterações nas áreas afetadas, modificando desde a geografia, com o alagamento de áreas, transformações na fauna, flora, impactando inclusive o modo de vida dos habitantes das regiões envolvidas. Desse modo, houve a necessidade de remanejamento de 1.100 famílias, sendo aproximadamente 650 famílias para reassentamentos coletivos. Ressalta-se que houve celebração de Termo de Acordo, intermediado pelo Ministério Público Estadual, para priorização de reassentamentos em relação a outras modalidades de negociação como: troca por outra terra, realocação em área remanescente ou indenização em espécie.

Este estudo objetiva descrever, analisar e discutir alguns impactos sócio-culturais na vida das pessoas que foram realocadas para o assentamento Araras, em Francisco Sá, buscando resposta para a seguinte questão.

As tradições religiosas, culturais, de identidade coletiva e os laços de parentesco foram reestabelecidos no novo lugar, como nos locais de origem?

A realização desta pesquisa se justifica na medida em que propiciará acumulação de conhecimento a respeito do tema, a partir da possibilidade de melhor compreensão sobre o novo modo de vida que se faz nos reassentamentos. Poderá inclusive provocar reflexões sobre os custos e benefícios da adoção, pelo Brasil, de uma matriz energética em que mais de 75% são provenientes de usinas hidrelétricas.

Revisão de literatura

Devido a quantidade de usinas hidrelétricas construídas no Brasil, há muitas discussões a respeito da forma de implementação desses empreendimentos, bem como sobre os impactos de toda ordem: ambiental, social, cultural, etc.

Considera-se importante pontuar, primeiramente, que estes grandes empreendimentos, como é o caso de usinas hidrelétricas, sempre são precedidos de um forte discurso ideológico desenvolvimentista sobre as comunidades e região a ser atingida, na busca de consensos e minimização de possíveis conflitos, conforme adverte Trigo (2004). Sobre discurso, é importante frisar o que assevera Foucault (1970, p.10):

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso - como a psicanálise nos mostrou - não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que - isto a história não cessa de nos ensinar - o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.

Neste contexto surgiu o projeto de construção da Usina Hidrelétrica de Irapé, por meio da disseminação por várias regiões de Minas Gerais, sobretudo nas regiões do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas Gerais de que esse empreendimento traria o "Desenvolvimento" para estes lugares considerados atrasados, através da geração de emprego e renda. Assim, o discurso sempre maximiza os possíveis ganhos e praticamente

ocultam os impactos de toda a sorte, tais como os ambientais e sociais, que recaem principalmente sobre as populações envolvidas no projeto.

Santos (1999, p. 173)² ratifica o posicionamento expresso anteriormente ao dizer que:

Quando nos dizem que as hidrelétricas vêm trazer, para um país ou para uma região, a esperança de salvação da economia, da integração no mundo, a segurança do progresso, tudo isso são símbolos que nos permitem aceitar a racionalidade do objeto que, na realidade, ao contrário, pode exatamente vir destroçar a nossa relação com a natureza e impor relações desiguais.

Percebe-se que a forma de se conduzir grandes empreendimentos de geração de energia elétrica no Brasil, foi modificada ao longo do tempo. A partir de 1889, quando a primeira hidrelétrica brasileira passou a gerar energia elétrica, e durante vários anos, a prática dos empreendedores do setor, no que tange às populações das regiões eleitas para abrigarem as Usinas Hidrelétricas, era a desapropriação mediante indenização, sendo estabelecidos prazos para a desocupação/mudança dos habitantes das áreas afetadas pelo empreendimento. Muitos moradores, porém, não possuíam títulos das terras, não dispondo, portanto, de nenhum direito legal sobre as terras onde viviam. Assim, por conseguinte, não eram contemplados nas indenizações.

Essa realidade foi modificada em decorrência das pressões dos atingidos por barragens sobre os responsáveis pelas implantações de Usinas Hidrelétricas. Nessa perspectiva, Muller (1995) explicita que houve evolução no tratamento de impactos provocados pela construção de usinas hidrelétricas, uma vez que até meados de 1970 as ações se resumiam na liberação de áreas a inundar, mediante o levantamento do número de famílias e da comprovação de benfeitorias existentes. Segundo esse autor, as mudanças se devem também à inserção das Ciências Sociais na avaliação da reação cultural da população ao impacto.

O surgimento dos movimentos sociais liderados por trabalhadores rurais atingidos por barragens, a partir das experiências de lutas locais e a abertura democrática iniciada na década de 1980, acompanhada de uma revisão constitucional, foram fatores determinantes para novas modificações. Foi realizado em 1989, o Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, nesse encontro houve trocas de experiências com trabalhadores atingidos por barragens de diversas regiões do Brasil, foi nesse encontro que perceberam a necessidade de constituírem uma organização capaz de atuar no embate político de planejamento de construções de novas barragens. Após dois anos desse Encontro, foi realizado o I Congresso dos Atingidos por barragens de todo o Brasil, e nele decidiram que o MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens, seria o representante dessa categoria no âmbito nacional, por ser um movimento de cunho popular e autônomo, capaz de organizar e articular ações contra as barragens. O MAB consegue articular-se verificando em cada caso específico do local a ser afetado, levando em consideração suas peculiaridades ambientais e sociais. Após compreender que o problema está no modelo energético adotado pelo Estado brasileiro, foi definido que a luta teria o enfoque pela defesa da terra, da casa, da vida digna e da negação de barragens.

² SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: HUCITEC, 1987.

O apoio técnico-científico e organizativo de uma instituição como o MAB, conseguiu dar visibilidade aos que são os únicos a arcarem com os efeitos arbitrários e danosos dos impactos do projeto de Irapé, e aprofundar nas discussões levando-se em conta as transformações involuntárias, na vida das pessoas, a médio e longo prazo, haja vista que muitos dos efeitos oriundos das intervenções de empreendimentos elétricos, só aparecerão com o passar dos anos. Nesse sentido é de fundamental importância a atuação do MAB, que consegue ao longo do tempo atualizar as demandas das comunidades atingidas. Com o apoio de grupos opositores, do MAB e diversas ONG's que atuam na área ambiental e pela vida digna das populações marginalizadas, vai se estruturando um movimento capaz de fazer embates políticos contra os processos hegemônicos e excludentes de apropriação dos espaços e de exploração desordenada da natureza, em geral e especialmente dos territórios pertencentes aos povos atingidos por barragens.

A esse respeito, para além das compensações monetárias dos recursos naturais, via mecanismos racionais de compensação ou mitigação, é imprescindível a participação destes sujeitos mobilizadores, por serem capazes de racionalizar, equilibrar o diálogo em observação à legislação ambiental e de justiça ambiental e social, no que se refere às populações vulneráveis atingidas pelos empreendimentos. Sendo assim organizam as questões decorrentes de projetos eminentemente de interesses capitalistas, que não levam em conta a heterogeneidade ambiental, espacial, social e cultural dos territórios. A imprescindibilidade desses atores na defesa dos atingidos é corroborada e justificada na fala Zhouri (2005, p.18)

Projetos industriais homogeneizadores do espaço, tais como hidrelétricas, mineração, monoculturas de soja, eucalipto, cana-de-açúcar, entre outros, são geradores de injustiças ambientais, na medida em que, ao serem implementados, imputam riscos e danos às camadas mais vulneráveis da sociedade.

A partir das pressões internas, os órgãos financiadores de grandes projetos hídricos passaram a condicionar provisão de recursos financeiros a um plano de remanejamento populacional. Assim, conforme Rebouças (2000), com a exigência da elaboração de projetos de reassentamentos pelas empresas elétricas, as concessionárias de energia passaram a integrar à obra de engenharia também o projeto de reassentamento.

Caracterizado por ser um empreendimento de grande porte, com potência para gerar 360 MW, energia suficiente para atender a um milhão de pessoas, a construção da Usina Hidrelétrica de Irapé no rio Jequitinhonha, especificamente na divisa dos municípios de Berilo e Grão Mogol e sua inauguração no ano de 2006, foi um projeto almejado pelo Estado de Minas Gerais há ao menos 10 anos antes de sua construção. Gerido pela CEMIG o projeto teve como objetivo além da perenização do rio Jequitinhonha, fomentar o desenvolvimento socioeconômico na região do Vale do Jequitinhonha e Norte de Minas Gerais; o que na visão dos empreendedores, se daria mediante a instalação de indústrias na região com o aproveitamento da estrutura energética disponibilizada, juntamente com a exploração de atividades turísticas do lago a ser formado, e ainda, a implementação de outras atividades como a agricultura irrigada e a piscicultura (Informativo Irapé)

Estudos iniciais para se conhecer o potencial de aproveitamento energético da bacia do rio Jequitinhonha se deram na década de sessenta; estes de raiz técnica em engenharia elétrica, fundamentaram a viabilidade de vários projetos hidrelétricos.

Estudos complementares ocorreram na década de oitenta até que por fim, em 1988 iniciaram os estudos de viabilidade de implantação da Usina Hidrelétrica de Irapé, ocasião esta que o referido empreendimento fazia constar do Programa de Expansão da Geração 1992/2002 e no Plano 2010³, elaborados pela ELETROBRÁS, conforme Oliveira (2003).

Além de estudos econômico-energéticos, foram detalhados os estudos sócio-ambientais, identificando as interferências sobre os sistemas: físico, socioeconômico e cultural do Vale do Jequitinhonha.

É condição inerente ao processo de construções de usinas hidrelétricas que seja autorizada pelos órgãos ambientais responsáveis pelo cumprimento da legislação ambiental em vigor no país e que também haja autorização do órgão regulador das condições de fornecimento de energia, no presente caso a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL). Esta, após a emissão da Licença Prévia pelo órgão ambiental, promove a licitação para escolha do construtor do empreendimento e a partir de então é iniciado o processo de negociação para obtenção da licença de instalação. A Licença Prévia (LP) é fornecida após término do estudo de viabilidade do empreendimento. No caso específico de Irapé, a LP foi concedida pelo Conselho de Política Ambiental (COPAM) de Minas Gerais, através da Fundação Estadual do Meio Ambiente (FEAM), após os estudos de impactos ambientais (os EIAs) e elaboração do Relatório de Impacto Ambiental (o RIMA). Em dezembro de 1998, a CEMIG venceu a licitação promovida pela ANEEL para construir a usina.

O lago da Usina de Irapé e sua estrutura física de produção de energia (a barragem e a Usina) abrangem sete municípios de Minas Gerais, sendo estes Grão Mogol, Cristália, Botumirim à margem esquerda do rio Jequitinhonha e Berilo, José Gonçalves de Minas, Leme do Prado e Turmalina à margem direita. Houve a supressão de 137km², onde residiam aproximadamente 1100 famílias, de perfil rural. Desse total, aproximadamente 600 famílias optaram por ser reassentadas⁴.

As famílias integrantes do “Projeto de Reassentamento de Irapé” receberam outras terras com novas benfeitorias e infra-estrutura, conforme consta no Termo de Acordo assinado entre CEMIG, FEAM e Ministério Público Federal e o Governo de Minas Gerais, com interveniência da Fundação Cultural Palmares, da Comissão dos Atingidos pela Barragem de Irapé e da Associação Quilombola Boa Sorte. A participação da Associação Quilombola no Termo de Acordo se deu em função de ela ser a representante da comissão de Porto dos Corís - município de Leme do Prado, a qual é uma área remanescente de quilombo.

A população da área afetada tem como meio de vida a agricultura de subsistência e a criação de pequenos animais como: galinha, porco, etc. O excedente dos produtos advindos da agricultura tais como: farinha de mandioca, polvilho, rapadura e cachaça de cana, eram comercializados em mercados dos municípios a que pertenciam. É importante frisar que além das atividades agrícolas existem outras atividades econômicas realizadas por estas comunidades, tais como, o garimpo e sazonalmente

3 Instrumento de planejamento a longo prazo do Setor Elétrico, conhecido por Plano Nacional de Energia Elétrica 1987-2010, elaborado sob coordenação da Eletrobrás.

4 Os envolvidos no remanejamento da região de Irapé tiveram as opções de: reassentamento; relocação na área remanescente da propriedade atingida; troca por outra terra (permuta) e indenizações.

trabalhos rurais assalariados em outras regiões e ainda, a obtenção de benefícios sociais como aposentadoria e bolsas família.

Não obstante aos declarados avanços na forma de implementação dos projetos de Usinas Hidrelétricas no Brasil, sobretudo no que tange à legislação e fiscalização, autores que se dedicam ao tema ainda evidenciam impactos socioculturais importantes, não mitigados, na vida das pessoas realocadas. Nesse sentido, Pereira (2014), ao discorrer sobre os impactos socioambientais da hidrelétrica de Funil, na comunidade de ponta negra, enfatiza que os vínculos sociais, as culturas, por exemplo, não são alvos de atenção e assim, as comunidades diretamente ou indiretamente são afetadas com alterações permanentes nos padrões de vida, perdas culturais e sociais, oriundas dos fenômenos que desterritorialização e reterritorialização.

Pereira (2014) ainda argumenta que as desocupações dos locais de origem geram perdas sociais e culturais para as comunidades sendo que as pessoas acabam arcando com um enorme custo social em nome deste questionável desenvolvimento⁵, com reflexos em várias gerações. O autor supracitado trás informações oficiais do Estudo de Impacto Ambiental (EIA) de Funil que dão conta dos impactos socioculturais, na prática não mitigados adequadamente, conforme a seguir:

[...] é importante ressaltar os fortes laços de vizinhança e parentesco que unem os habitantes da área Diretamente Afetada da UHE Funil. Com o deslocamento compulsório dessa população é comum ocorrerem a desagregação desses laços e a perda de referências históricas, sociais e culturais relevantes (EIA UHE Funil. LEME Consultoria. VI:II/p.51)

Como resultado de entrevistas junto aos atingidos pelo empreendimento de Funil, Pereira(2014) comprova o comprometimento das representações folclóricas tradicionais citando o caso da Festa de São Jorge que ocorria sempre em setembro, com participação maciça da população e que está desaparecendo. O reassentamento gerou impacto sobre o significado simbólico da festa, devido a perda ou mudanças nos aspectos motivadores da mesma. Assim, fica evidente que embora se reconheça o comprometimento de valores socioculturais, essa questão não é tratada adequadamente, o que pode ser exemplificado inclusive, segundo Muller (1995), no quesito indenizações que buscam compensar apenas as perdas materiais, não valorando o simbólico, o afetivo e nem as tradições.

Em exame a Marques(2005) pode-se inferir que os impactos na vida das pessoas realocadas em razão de construção de hidrelétricas são amplos e ultrapassam questões específicas de um novo local de moradia ou atritos relativos aos valores de indenizações. A problemática passa por exemplo, por adaptações ao novo lugar, que correspondem a readaptação cultural da comunidade, movimento que pode ocasionar prejuízos diversos na vida dos envolvidos, já que pode haver no novo local diversos fatores que interferirão na manutenção dos elementos históricos culturais que eram característicos da identidade coletiva dos realocados. Também, por dificuldades de relacionamento interpessoal com os moradores do local de destino. Os moradores tradicionais dos locais de destino costumam usar expressões preconceituosas para se referirem aos recém chegados, tais como “os afogados”, o que fazem as pessoas se sentirem totalmente estigmatizadas, já que foram expulsas dos locais anteriores e no novo lugar para uma atmosfera de rejeição.

5 Nota da autora: Ao contrário do discurso ideológico que precedeu sua construção, a Usina Hidrelétrica de Irapé, por exemplo, não propiciou ainda, o alegado desenvolvimento econômico para a região onde está inserida.

Marques (2005) reforça o conceito de identidade social cuja característica básica é a de ter sido formada pelas relações entre pessoas, ao longo de vários anos. A partir disso, pondera sobre a crise identitária social vivenciada pelos atingidos por barragens que migram para os novos locais e encontram uma nova realidade da qual não fazem parte e que leva tempo para que haja integração. Há relatos de reassentados argumentando que ontem moravam próximo a um curso de água, próximo a parentes, com toda uma rede de relacionamentos e hoje estão em meio a pessoas desconhecidas, com valores e meios de subsistências bem diferentes dos deles.

Marques (2005) ainda menciona prejuízos quanto a continuidade de práticas religiosas e preservação dos laços de amizade e de parentesco. Sobre o aspecto religioso, ressalta que relatos dos reassentados dão conta de que muitas vezes no novo local ou próximo a ele não há templos que permitam cada um professar a sua fé. Relativamente ao aspecto de parentesco, muitos parentes escolhem locais diversos, ficando difícil manter contatos, restando apenas a saudade. As amizades, construídas ao longo do tempo também são esfaceladas. Pode levar um tempo considerável para conhecerem novas pessoas, e reestabelecerem relações de amizade e serem aceitos no novo local, integrando-se a um novo modo de vida.

Metodologia

Este artigo, embora contenha algumas compilações quantitativas é essencialmente qualitativo, uma vez que buscou analisar, primordialmente, a percepção dos reassentados de Araras sobre os impactos socioculturais, em especial, nas tradições religiosas, culturais, laços de parentesco e identidade coletiva. A unidade de análise foi o assentamento de Araras, município de Francisco Sá e a unidade de observação foram as pessoas do lugar. A escolha por trabalhar com Araras se deveu a facilidade de acesso.

Desse modo, realizou-se um estudo de caso, com pesquisa de campo viabilizada por entrevistas semi-estruturadas conduzidas junto às pessoas transferidas para o reassentamento. As informações obtidas foram organizadas, submetidas a análise de conteúdo, sendo os resultados discutidos na seção própria, ilustrados com gráficos e tabelas. Planejou-se conduzir 26 entrevistas, porém só foram realizadas 22 delas porque quatro pessoas haviam alienados seus lotes/glebas, retornando para as proximidades do local de origem, segundo depoimento de vizinhos. Assim, 4 imóveis encontravam-se fechados. Cada entrevista durou em média 20 minutos, sendo abordadas as pessoas em seus ambientes de moradia, sempre no domingo - melhor dia da semana para condução do trabalho de pesquisa. Ressalta-se que algumas perguntas das entrevistas continham termos que foram esclarecidos previamente aos entrevistados, para evitar dúvidas.

Antes das entrevistas, foi realizada também a pesquisa bibliográfica, sendo que as obras consultadas foram obtidas por meio de buscas nos bancos de dados Google Acadêmico⁶ e Scielo⁷, a partir do uso de expressões como “ impacto sociocultural ou socioeconômico oriundo da construção de hidrelétrica”, “reassentamento decorrente de hidrelétrica”, “identidade ou laço de parentesco ou tradições ou religiosidade após construção de hidrelétrica” devido a diversidade de abordagens existentes em torno dos impactos decorrentes das implantações de hidrelétricas.

6 Sistema que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura.

7 Scientific Eletrônica Library Online - biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros.

Foram analisadas diversas obras que permitiram conhecer o discurso ideológico desenvolvimentista que antecede as construções de grandes obras, inclusive Usinas Hidrelétricas; as modificações introduzidas na execução das Hidrelétricas decorrentes dos processos de conflito ambiental entre atingidos e os empreendedores, culminando na redução paulatina do modelo de desapropriação mediante indenização e intensificação da modalidade de reassentamentos. Ainda assim foi possível a observação no do quadro atual em que, não obstante aos avanços mencionados, ainda se mapeia vários impactos socioculturais não mitigados adequadamente. Outra pesquisa realizada foi a de dados secundários, principalmente daqueles que relatassem questões específicas a respeito da implementação do empreendimento da Usina Hidrelétrica de Irapé, conforme está registrado na seção de revisão de literatura.

Discussão dos resultados

Os resultados das entrevistas, no contexto da pesquisa de campo, revelaram vários aspectos ligados às práticas religiosas, tradições culturais, laços de parentesco e identidade coletivas no novo lugar, conforme discutiremos a seguir:

Tabela 1. Municípios de Origem das Famílias Reassentadas na Fazenda Araras

Município de Origem	Quantidade de Famílias	Percentual
Cristália	18	69,2%
Botumirim	02	7,6%
Grão Mogol	02	7,6%
Não Apurado – Pessoas que venderam suas propriedades	04	15,6%
Total	26	100%

Fonte: Coleta Direta. Entrevista realizada com as famílias reassentadas na fazenda Araras.

Constatou-se que as pessoas reassentadas na fazenda Araras são oriundas das seguintes cidades, situadas à margem esquerda do Rio Jequitinhonha: Botumirim, Grão Mogol e Cristália, sendo que a maioria, 69,2%, vem dessa última cidade. Assim, foi possível trabalhar com informações advindas de 42% do total dos municípios abrangidos pelo empreendimento.

Observou-se que quatro famílias não vivem mais em Araras. A partir de depoimentos de vizinhos, apurou-se que essas pessoas não conseguiram adaptar-se à nova região e venderam suas propriedades retornando ao local de origem. Esse episódio pode ter relação com o que foi verificado também junto aos reassentados da Usina Hidrelétrica Dona Francisca, conforme pondera Marques(2005) no sentido de que os impactos na vida das pessoas reassentadas ultrapassam questões como valor de indenização. Há um emaranhado de questões como adaptação ao novo lugar, de aderência ou de compatibilidade das culturas e até mesmo ligado à receptividade dos moradores do local de destino em relação aos novos integrantes da região, até mesmo de que maneira esse fenômeno é percebido e internalizado por ambas as partes.

Tabela 2. Características da Vizinhança nos Municípios de Origem

Nível de Proximidade	Número	Percentual
Formada por parentes	13	59%
Formada por vizinhos convencionais – não parentes.	09	41%
Total	22	100%

Fonte: Coleta Direta. Entrevista realizada com as famílias reassentadas na fazenda Araras.

Nos locais de origem as pessoas pesquisadas viviam predominantemente próximo a parentes – 59%. Os outros 41% dos informantes que não eram parentes consanguíneos, disseram que tinham relações de amizades bem estabelecidas entre eles, sendo uma verdadeira família. Pelos relatos percebe que nas regiões de origem, o longo tempo de convívio e interações entre as pessoas dentro do espaço geográfico, fizeram surgir uma identidade social, nos moldes do que assevera Marques (2005), com compartilhamento valores, modo de agir, meio de provimento do sustento muito semelhantes.

Tabela 3. Características da Vizinhança no Local de Destino – fazenda Araras

Nível de Proximidade	Número	Percentual
Formada por parentes	04	18,3%
Formada por vizinhos do município de origem.	05	22,7%
Formada por não parentes ou não vizinhos do antigo município de origem.	13	59%
Total	22	100%

Fonte: Coleta Direta. Entrevista realizada com as famílias reassentadas na fazenda Araras.

Conforme tabela 3, no reassentamento de Araras, 59% das pessoas entrevistadas disseram que passaram a ter como vizinhos pessoas que não eram seus parentes ou que não foram seus vizinhos nas regiões em que moravam anteriormente. Ressalta-se que uma parcela expressiva das pessoas – 41% - disseram ter conseguido morar, no novo lugar, próximos a parentes ou antigos vizinhos, sendo que 18,3% moram próximos a parentes e 22,7% próximos a antigos vizinhos. A nosso ver, a presença de grande número de pessoas parentes ou que eram vizinhas nos locais de origem, pode ser explicada pelo fato de que os reassentados de Irapé tiveram a possibilidade de escolha dos novos locais de moradia. Desse modo, na medida do possível, os critérios de escolha podem ter sido influenciados pela possibilidade de manutenção dos laços de vizinhança e parentesco.

Importante assinalar, entretanto, que o fato de se ter 59% de reassentados não parentes ou não vizinhos nos locais de origem, convivendo no novo lugar, evidencia ruptura dos laços de parentesco e de vizinhança. Esse impacto também foi verificado em outras Usinas Hidrelétricas, como a do Funil em que Pereira (2014) comenta sobre o diagnóstico oficial da questão e a mitigação inadequada:

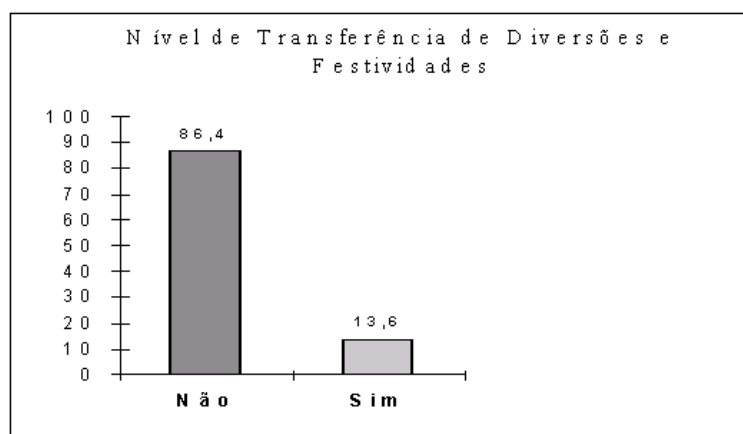
[...] é importante ressaltar os fortes laços de vizinhança e parentesco que unem os habitantes da área Diretamente Afetada da UHE Funil. Com o deslocamento compulsório dessa população, é comum ocorrerem a desagregação desses laços e a perda de referências históricas, sociais e culturais relevantes (EIA UHE Funil. LEME Consultoria. VI:II/p.51)

Marques (2005), ao falar da crise identitária das pessoas, novos lugares de moradia ressalta que eles deparam com uma nova realidade da qual não fazem parte. Há relatos de pessoas, em tom de desabafo, no sentido de que até bem pouco tempo moravam próximo a um curso de água, plantando em vazantes, próximo a parentes e amigos. De repente, em razão de um empreendimento, são expulsos e obrigados a reestabelecerem suas vidas em novo local, com pessoas que possuem modos de vidas diferentes. Sobre isso Rebouças(2000), pondera que o remanejamento traz uma grande mudança na vida das famílias e que mesmo em meio a desafios as famílias tendem a construção de novos laços sociais.

Os reassentados da fazenda Araras vieram de diversos municípios os quais tem, cada um, sua história, seus costumes etc. Ademais, fica claro que essas famílias viviam nos locais de origem em meio a vizinhos, parentes e amigos que, por diversas razões, não escolheram o mesmo destino: uns entenderam ser melhor ficar em áreas remanescentes, outros preferiram se deslocar para outros municípios etc. Essa quebra de laços de parentesco e de vizinhanças comentados, representa um impacto social que é bem assinalado também por Rebouças (2000, p. 70) quando ela diz: “o tamanho da terra e o volume do futuro reservatório separarão parentes, dividirão grupos de afinidades (...)”. No mesmo sentido Bortoleto (2001) deixa claro que os impactos sobre a vida das famílias remanejadas de área a serem inundadas, vão bem além do fato físico do alagamento; são estruturas já estabelecidas que se rompem, modos de vida que nunca serão reconstruídos, que ficarão submersos.

Em razão dos depoimentos espontâneos sobre a fé professada pela totalidade das pessoas do reassentamento de Araras, a autora buscou extrair informações sobre a possibilidade de prática religiosa no novo local, comparativamente com as regiões de origem. Nesse contexto, 77,2% das 22 famílias respondentes, informaram que existiam templos religiosos no município onde residiam. Desse total, 70%, ou seja, 12 famílias declararam que frequentavam eventualmente as celebrações. Já com relação às práticas religiosas na atualidade, em Araras, 91% dos respondentes, ou seja, 20 chefes de família, disseram que não existe na fazenda Araras templo religioso. Percebe-se que houve uma significativa diminuição das práticas religiosas no atual povoado. Segundo informantes, para participar de celebrações as pessoas precisam se deslocarem a um povoado de Camarinhas, há aproximadamente 15 km de Araras. Tal deslocamento impossibilita as práticas religiosas, que para além de outras características culturais, também conformam a identidade de um grupo.

Gráfico 1. Transferência de Diversões/Festividades para a Fazenda Araras



Fonte: Coleta Direta. Entrevista realizada com as famílias reassentadas na fazenda Araras

Percebe-se que a maior parte dos respondentes, 86,4%, não estão conseguindo manter práticas festivas ou de diversões similares às que praticavam no município de origem. Pereira (2014), ao desenvolver o trabalho sobre impactos causados pela Usina Hidrelétrica do Funil, nos apresenta um exemplo muito claro dessa dificuldade de manutenção dos laços históricos culturais a exemplo das festividades. Nesse contexto comenta sobre relato de um reassentado sobre a Festa de São Jorge que no novo local teve seu significado e simbolismo todo alterado, deixando de ser realizada por falta de frequentadores. Tal fato vem desmotivando a realização do evento e assim, festas tradicionais começam a ser esquecidas e substituídas por outras formas de sociabilidade, muitas vezes de maior incentivo a individualização e isolamento do núcleo familiar, contribuindo a desagregação da comunidade como um coletivo social.

Conclusões

Os resultados das pesquisas evidenciaram impactos negativos na vida das pessoas que foram realocadas no assentamento de Araras, município de Francisco Sá – MG, em razão da construção da Usina Hidrelétrica de Irapé. Desse modo, houve comprometimento das tradições religiosas, culturais, laços de parentesco e identidade coletiva, no novo lugar.

Ao contrário do que ocorria nos antigos locais de moradia, a nova vizinhança, em Araras, foi construída, predominantemente, com pessoas estranhas ao convívio, uma vez que não eram antigos vizinhos nem eram parentes. Assim, o remanejamento compulsório trouxe mudanças substanciais para as famílias e um enorme desafio no sentido de reconstruir novos laços sociais no novo lugar.

Importante frisar que algumas pessoas não conseguiram adaptar-se ao novo local, alienando suas terras e retornando ao menos para as proximidades das áreas inundadas.

Esse fenômeno, observado também em reassentamentos de outros empreendimentos, denota problemas de identidade coletiva. Isso porque aquelas relações construídas ao longo do tempo, a partir do convívio e interações com as pessoas dentro do espaço geográfico anterior se esvaíram a partir do deslocamento, obrigando aos sujeitos a se depararem diante de uma nova comunidade em que os valores e o modo de vida não eram os seus, gerando sentimentos de frustração, insegurança, medo e receio de não conseguirem reconstruírem suas vidas.

Relativamente ao aspecto religioso, o novo lugar impôs enormes dificuldades aos novos moradores para participarem de celebrações pela inexistência de templos, sendo os mais próximos localizados a aproximadamente quinze quilômetros de distância do local.

Portanto, foi perceptível em Araras que as tradições religiosas e culturais estão enfraquecendo. Esse fato também tem relação com a quebra da identidade coletiva já que no novo local, há um novo modo de vida anterior estabelecido, com seus valores, crenças e tradições. O simbolismo das tradições culturais e festividades que ocorriam nos locais de origem não são compartilhados por todos do novo local, o que faz com que haja poucos frequentadores e conseqüentemente desmotivação para continuarem com as práticas. Estas experiências de impactos gerados sobre os atingidos de Irapé pelas medidas de mitigação via deslocamento e reassentamento das famílias também foram observadas e descritas em outros estudos de caso.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, L.C. **O Assentamento de Francisco Sá: uma Análise dos Reassentamentos em Função da Construção de Usinas Hidrelétricas**. Monografia de Conclusão do curso de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2006.
- BERGER, M. (1997). A criança e o sofrimento da separação. Lisboa: Climespsi Editores
- BOURDIEU, P. "A Identidade e a Representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região". O Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989, p.107-132.
- BORTOLETO, E. M. **A implantação de Grandes Hidrelétricas: desenvolvimento, discurso e impactos**. Geografares, Vitória, n. 2, jun. 2001, p. 53-62
- COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS - CEMIG. **Informativo Irapé**. Ano 3, n. 5, Set/Out 2005
- COMPANHIA ENERGÉTICA DE MINAS GERAIS - CEMIG. **Informativo Irapé**. Ano 4, n. 2, Mar/ Abr 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola 12ª ed. Julho de 2005.
- MARQUES, M. M.S. **A identidade água abaixo - os reassentados da Usina Hidrelétrica Dona Francisca - RS**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2005.
- MENDES, N. A. S. **As usinas hidrelétricas e seus impactos: os aspectos socioambientais e econômicos do Reassentamento Rural de Rosana-Euclides da Cunha Paulista**. 2004.
- MÜLLER, A. C. **Hidrelétricas, meio ambiente e desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- OLIVEIRA, R. C. R. **Análise da Importância socioeconômica da Usina Hidrelétrica de Irapé Para o Município de Grão Mogol (MG)**.2003. 67 f. Monografia - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros. 2003.
- PEREIRA, A. L. **Impactos Sócio-Ambientais da Hidrelétrica do Funil na Comunidade de Pedra Negra**. Sinapse Múltipla, v. 3, n. 2, p. 135, 2014
- REBOUÇAS, L. M. **O planejado e o vivido: O reassentamento de famílias ribeirinhas no Pontal do Paranapanema**. 1ª edição. São Paulo: Ed. Annablume: Fapesp, 2000. 193.p.
- SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- TRIGOSO, F. B. M. **Demanda de energia elétrica e desenvolvimento socioeconômico: o caso das comunidades rurais eletrificadas com sistemas fotovoltaicos**. 311 p., 2004. Tese (Doutorado) - Programa Interunidades de Pós-Graduação em Energia da Universidade de São Paulo.
- ZHOURI, A; LASCHEFSKI, K.; PEREIRA, D. (Org.). **A insustentável leveza da política ambiental**. Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005b, v. 1, p. 7-22. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/anexo/and96652-88.pdf. Acesso em 24/09/17.

GT: 10 - Informação, educação e tecnologias

Coordenadores: Carlos Henrique Medeiros de Souza e Cleonice Puggian

A EDUCOMUNICAÇÃO E AS MÍDIAS DE FUNÇÃO PÓS-MASSIVA

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes

UENF/Bolsista FAPERJ
tanisseboviorp@gmail.com

Kárin Klem Lima

UENF/Bolsista FAPERJ
klemkarin@gmail.com

Fabio Machado de Oliveira

UENF/Bolsista CAPES
fabiomac@gmail.com

Analice de Oliveira Martins

UENF/IFF
analice.martins@terra.com.br

Resumo

Em tempos de interações rápidas que minimizam as distâncias e (re)configuram os espaços, bem como as possibilidades de acesso à informação e produção / divulgação de conteúdos, direcionam-se discussões em torno das mídias. Nessa paisagem os meios de comunicação atualizam sua função, permanecendo as mídias de função massiva e surgindo mídias de função pós-massiva. Com isso, neste trabalho, abordam-se as transformações que vêm ocorrendo nas formas de comunicação (Castells, 1999, 2003; Lévy, 2010; Santaella, 2005; Sibilia, 2008; Lemos, 2007, 2009, 2014), considerando também as (re)configurações tecnológicas, além de citar o *case* do blog da Petrobras como exemplo de estratégia para uma comunicação horizontalizada com via de mão dupla. Apresenta-se ainda a Educomunicação (Soares, 2002, 2014; Martin-Barbero, 2002) como área epistemológica e prática que pode contribuir para a formação de audiências mais conscientes dos processos de mediações.

Palavras-chave: Educomunicação; mídias; mediação tecnológica.

Abstract

In times of rapid interactions that minimize distances and (re)configure the spaces, just like the possibilities of access to information and production / dissemination of content, discussions are directed about the media. In this context the media updates their function, remaining the massive function media and emerging post-massive function media. With this, in this paper, are approached the transformations that are occurring in the forms of communication (Castells, 1999, 2003; Lévy, 2010; Santaella, 2005; Sibilia, 2008; Lemos, 2007, 2009, 2014), considering also the technological (re) configurations, in addition to citing the case of Petrobras' blog as an example of a strategy for horizontal communication with based on a two-way strategy. It is also presented the Educommunication (Soares, 2002, 2014; Martin-Barbero, 2002) as an epistemological and practical area that can contribute to the formation of more conscious audiences of the communication mediation processes.

Keywords: Educommunication; media; technological mediation.

Introdução

Os processos de interligações mundiais, principalmente os digitais, propiciados pelos meios de comunicação eletrônicos, bem como pela globalização, atenuam as distâncias, transformam a noção de tempo e espaço, promovendo certa democracia para o acesso à informação e às ferramentas de produção, veiculação e reprodução de conteúdos. As audiências que antes ficavam reféns dos conglomerados hegemônicos comunicacionais que manipulavam/ editavam suas opiniões, agora em rede, podem interagir e publicizar o que pensam. Assim, cada vez mais, os atores sociais colocam-se nesses espaços para apropriação, produção de conteúdos e ressignificação de sentidos.

Pelo viés dos meios de comunicação, a função massiva das mídias coaduna-se com a insurgência das mídias de função pós-massiva que atuam por redes em que qualquer pessoa pode produzir informação, o que democratiza, de certa maneira, o “polo de emissão”. As interações nessas redes é uma prática recorrente também entre as empresas que visam ao contato mais direto e transparente com os públicos, evitando ou remediando as informações tendenciosas das mídias tradicionais. Esse é o caso da Petrobras que criou um blog (*Fatos e Dados*, 2009¹) para esclarecer algumas dúvidas à sociedade diante de especulações dos veículos de comunicação sobre uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), instaurada para a empresa e a Agência Nacional do Petróleo (ANP).

A Educomunicação, enquanto campo epistemológico e prático, pode contribuir para o entendimento desse fenômeno por defender que os fatores de mediação podem influenciar o protagonismo para a transformação da realidade. Em outra perspectiva, esse cenário legitima ainda mais a área e suas temáticas atuais. Nesse sentido, o presente trabalho objetiva apontar algumas discussões na área de interseção - Educação e Comunicação - que possam corroborar para caminhos que promovam reflexões de audiências cada vez mais ativas no ambiente de mídias de função pós-massiva.

Para essa ponderação, apresentam-se algumas abordagens para o enfoque das transformações nas formas de comunicação sob o aspecto também das (re)configurações tecnológicas que ocorrem (Castells, 1999, 2003; Lévy, 2010; Santaella, 2005; Sibilia, 2008; Lemos, 2007, 2009, 2014). Aborda-se ainda o *case* do blog da Petrobras como um exemplo de uma via de mão dupla que ultrapassa o modelo de comunicação unidirecional (um-todos), uma mídia de função pós-massiva, além de retratar a Educomunicação como área que pode fundamentar a formação de audiências mais conscientes dos processos de mediações (Soares, 2002, 2014; Martin-Barbero, 2002).

1. Alguns apontamentos sobre as transformações nos processos midiáticos

Sob o enfoque sociológico, Castells (1999) pondera que a revolução tecnológica da informação, apresentada com mais impulso a partir das duas últimas décadas do século XX, tem, no mínimo, a mesma importância da revolução industrial no século XVIII. Este evento histórico atual induz um “padrão de descontinuidade” nas bases da economia, da sociedade e da cultura.

Para Santaella (2005), a revolução tecnológica é mais densa do que foi a invenção do alfabeto, da imprensa de Gutenberg, da explosão da cultura de massa. É uma revolução

1 Fatos e Dados – blog da Petrobras. Endereço: <http://www.petrobras.com.br/fatos-e-dados/>.

psíquica, cultural e social mais profunda que atinge proporções antropológicas importantes, sendo comparada à revolução neolítica (ou revolução agrícola), fato que culmina na nova ordem econômica, social e cultural mundial. Sem a revolução digital, essa nova ordem não seria possível. Além disso, a digitalização propicia a universalização da linguagem, a compressão de dados que permite estocagem e circulação em grande escala, menos onerosa e a independência da informação digital em relação ao meio de transporte.

Antes do processo digital, os suportes eram específicos: papel para o texto, película química para a fotografia ou filme, fita magnética para o som ou vídeo. Após a digitalização, a informação é transmitida independente do meio de transporte (fio de telefone, onda de rádio, satélite, cabo), mantendo-se a qualidade e a estocagem com custo menor e maior capacidade. Atribui-se esse feito ao desenvolvimento rápido da multimídia, fazendo convergir meios tradicionais no campo digital: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores e programas informáticos). A internet é o meio que mais engloba outros meios, o que a caracteriza como um meio multimídia (ou hipermídia). Com ela, pode-se ter acesso às informações e se conectar a qualquer parte do mundo em frações de segundos (SANTAELLA, 2005).

Na era da fala e da linguagem (pré-história, entre 500.000 a.C. e 4.000 a.C.), a informação era conduzida pelas experiências perpetuadas nas lembranças mnemônicas. A oralidade tinha uma importância crucial para a informação e o conhecimento. Segundo o jornalista italiano Giovanni Giovannini (1987), a era da escrita (4.000 a.C.) propiciou o segundo tipo de transmissão do saber com o aparecimento da “mídia portátil”, o livro.

Outras mudanças, como relembra a docente e pesquisadora Paula Sibilia (2008), foram impulsionadas pela invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV, que marcou a primeira ruptura com a alteração da forma de elaboração do livro e sua consequente multiplicação, o que possibilitou o acesso às informações por um público maior e o surgimento da leitura silenciosa. Outra ruptura ocorreu na metade do século XVIII, com a transição do leitor intensivo para o extensivo: enquanto o primeiro lia e relia uma quantidade limitada de livros, o segundo passou a ter disponível uma crescente diversidade de livros. Com a transmissão eletrônica dos textos, no século XX com o computador (criado em 1946 e em 1971 o microcomputador)² e, posteriormente, com a internet (1970 - ARPANET e 1989 - fase www)³, marca-se a “terceira revolução” com modos de leitura e escrita caracterizados por uma rede hipertextual de informação.

As narrativas que constroem o nosso “eu” foram mudando dos clássicos romances e folhetins da era industrial para narrativas imagéticas impulsionadas pelo cinema, pelas mídias eletrônicas e digitais. Fato que culmina em um declínio da cultura letrada para o avanço da cultura da imagem e da sociedade do espetáculo, como fundamenta Sibilia (2008). De maneira bastante expressiva, os textos eletrônicos e digitais, escritos e lidos nas telas dos suportes tecnológicos (computadores, tablets, celulares), permeados por links, sons e imagens fixas e em movimento, ditam outros hábitos e práticas tanto para os leitores quanto para os autores.

2 Segundo Castells (1999).

3 Castells (1999).

Em suma, os sistemas de comunicação passaram por transformações e inovações que afetaram o processo de mediação. Após o invento de Gutenberg no século XV, sucedem-se o surgimento nos séculos XVIII – jornal e revista modernos; XIX – telégrafo, telefone, rádio, fotografia, cinema; XX – televisão, conexão por satélite, internet, fibra ótica e as redes sem fio (BRASIL, 2010). Avanços que aproximaram continentes, modificaram a noção de tempo e espaço e ampliaram o acesso à informação. Sob a perspectiva do ato comunicativo, os dispositivos comunicacionais podem ser agrupados em três categorias que demonstram mudanças nas interações, conforme argumenta Lévy (2010): um-um (correio, telefone – um emissor ligado a um receptor), um-todos (imprensa, rádio, televisão – não há interatividade entre as partes e a mensagem é difundida em um único sentido) e todos-todos (no qual se encontra o ciberespaço/ internet).

A inserção do meio digital ampliou o acesso à informação e às possibilidades de interação e produção de conteúdo. Manuel Castells (2003) faz a ressalva de que, na década de 80, o uso da internet apresenta-se como o advento de uma nova era da comunicação livre e da realização pessoal nas comunidades virtuais mediadas por computador. E reafirma que a internet não se constitui apenas como uma tecnologia, ela é também um meio de comunicação com uma “forma organizativa concreta”: a rede. Para ele, a internet é, antes de tudo, uma criação cultural, sendo indispensável para os movimentos sociais que estão surgindo na sociedade em rede.

Dentre as (re)configurações, as mídias de função massiva que ganharam fôlego no processo de industrialização com poder controlador de domínio da informação, dividem espaço com os meios de função pós-massiva. Em linhas gerais, de acordo com Lemos (2007, 2014), as mídias de função massiva, geralmente concessão do Estado, compreendem um fluxo centralizado de informação que passa por mediadores profissionais de grandes empresas detentoras do controle editorial da informação. Elas possuem um grande papel social e político na formação do público e na opinião pública. As mídias de função pós-massiva, por sua vez, potencializadas pelas redes telemáticas, descentralizam o fluxo da informação e retiram o controle editorial da mediação de grandes empresas, ao possibilitar que a produção de informação seja feita por qualquer pessoa. O produto dessas mídias torna-se personalizável e trabalha com fluxos comunicacionais bidirecionais (todos-todos), diferente do modelo anterior, baseado no modelo unidirecional (um-todos). Lemos (2014) atenta para o fato de que essa categorização constitui uma função e que, apesar de haver um direcionamento para pensar esses paradigmas a partir das diferenças entre mídias analógicas e digitais, é possível encontrar “função pós-massiva em fanzines e rádios-pirata, e função massiva em usos do Facebook ou do Twitter por empresas jornalísticas, por exemplo” (LEMO, 2014, n.p.). Ainda de acordo com o autor,

A cibercultura instaura assim uma estrutura midiática ímpar (com funções massivas e pós-massivas) na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode produzir e publicar informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural (Lemos, 2007, p. 126).

Em 1984, Muniz Sodré já ponderava sobre o potencial das tecnologias ainda embrionárias que surgiam nos meios de informação:

[...] se todo mundo tivesse um acesso – politicamente organizado, em forma de autogestão – aos meios de informação (o que já é tecnicamente possível), isto é se

cada um fosse *ao mesmo tempo emissor e receptor*, estaria assegurada a verdadeira socialização da informação e da cultura. [...] E, para isto, nada mais progressista do que a ciberneticização da distribuição informativa, sob o controle das massas organizadas politicamente (SODRÉ, 2001, p. 35, grifo do autor).

Tal cenário dialoga com a visão de Santaella (2007) que chama a atenção para a hibridização dos processos cognitivos humanos e suas relações com as transformações que surgem no centro da evolução das tecnologias de comunicação nos últimos vinte anos: “[...] a peculiaridade do desenvolvimento cognitivo humano está na sua condução para o desabrochar de mentes híbridas, consubstanciadas em redes de conhecimento, redes de sentimento e redes de memória” (SANTAELLA, 2007, p. 193). Para a autora, “a hibridização dos processos cognitivos humanos pode ser observada na hibridização cada vez mais acentuada dos meios de comunicação e das linguagens que são próprias deles” (SANTAELLA, 2007, p. 194).

1.1. O blog da Petrobras: um exemplo de um cenário em transformação

A fim de pensar como as mídias baseadas em funções pós-massiva alteram os modos de acesso à informação e como a internet oferece livre espaço para a veiculação de conteúdos, sendo uma alternativa para a construção alternativa de informação frente à centralidade dos meios tradicionais de comunicação, esse estudo retoma o exemplo de uma ação promovida pela Petrobras, em reação às mídias massivas. A empresa criou o blog *Fatos e Dados*, em 2009, para contato direto com a sociedade no intuito de responder de forma transparente e aberta às críticas, às perguntas e às questões relacionadas à CPI instaurada para investigar supostas irregularidades da empresa e da ANP.

Para driblar a lógica das mídias de massa que reproduzem as informações entre cortes e edições, a empresa petroleira divulga no blog perguntas e respostas de entrevistas concedidas à imprensa para esclarecer as versões do fato e mostrar o posicionamento da empresa. Inclusive, dentre as categorias de assuntos apresentados na rede social digital, estão: “Esclarecimentos”; “Respostas à imprensa”; “Petrobras na CPI”. No histórico há também a seção “Bastidores da CPI (2009)”.

A estratégia tanto incomodou que uma das organizações midiáticas tentou impedir a divulgação das entrevistas na íntegra, alegando que as perguntas encaminhadas por escrito são de propriedade do jornalista e do veículo que ele representa. Diante disso a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) contestou a posição equivocada da mídia. Veja parte da carta da ABI:

A ABI considera legítima a decisão da Petrobras de criar um blog para divulgação das informações que presta à imprensa e especialmente aos veículos impressos, uma vez que as questões relativas ao seu funcionamento e aos seus atos de gestão interessam ao conjunto da sociedade, que não pode ficar exposta ao risco de filtragem das informações típica e inseparável do processo de edição jornalística. A empresa tem o direito de se acautelar, através das informações que difunde no blog, contra as distorções em que os meios de comunicação têm incorrido, como a própria ABI registrou em matéria publicada da edição de 31 de maio de um dos jornais que agora se insurgem contra o blog da empresa.

A criação do blog constituiu-se em instrumento de autodefesa da empresa, que se encontra sob uma barragem de fogo crítico disparado por vários veículos impressos.

Não se poderá alegar que é assegurado à empresa o direito de resposta, uma vez que quando este for exercido a informação nociva já terá produzido efeitos adversos. Ademais, é conhecido principalmente dos jornalistas o tratamento que a imprensa concede tradicionalmente ao direito de resposta, se e quando o reconhece e o acata: a informação imprecisa ou inidônea é divulgada com um destaque e uma dimensão que não se confere à resposta postulada e concedida (LEMOS, 2009, n.p.).

As mídias de função pós-massiva têm essa possibilidade de interações diretas entre os “agentes comunicativos”, de dar voz e democratizar os espaços de fala, de permitir que qualquer pessoa produza conteúdos e dissemine informações. A esse respeito Lemos comenta:

[...] O Blog da Petrobras – Fatos e Dados foi criado para responder, de forma direta, transparente e aberta, às perguntas, críticas e à CPI montada para investigar supostas irregularidades da empresa e da ANP. O novo formato da informação (para uma empresa como a Petrobrás, expandido os antigos comunicados ou direitos de resposta) aponta para a reconfiguração do campo das mídias já que pegou de surpresa as mídias massivas e está efetivamente incomodando. O blog permite que a empresa divulgue as respostas e as perguntas a que tem sido submetida e, com agilidade, não só coloca a sua visão dos fatos como expõe os tradicionais instrumentos noticiosos já que, de antemão, coloca as perguntas e as respostas enviadas aos veículos. Assim, toda a edição pode ser checada e questionada por qualquer um (LEMOS, 2009, n.p.).

Para além das discussões dos direitos (liberdade de expressão, liberdade de imprensa e direito à comunicação) as abordagens são conduzidas para os efeitos que as “mídias pós-massivas” produzem, permitindo, inclusive, o exercício do direito à comunicação, antes dificilmente usufruído por conta do modelo centralizador da informação. Conforme observa Antoun (2004, p. 13), “uma liberdade de leitura e interpretação não é o mesmo que uma liberdade de construção e emissão”.

Ainda que o exemplo elencado pertença ao âmbito empresarial da discussão, por meio de sua análise, é possível observar como as transformações nos processos midiáticos acima apontadas concorrem para uma alteração social e cultural nos modos de relação com a informação e como esse cenário abre campo para a formação de audiências mais críticas sobre os processos de mediações em que estão inseridas, conferindo-lhes mais recursos para executar posições mais ativas na construção do conhecimento.

2. A Educomunicação e a formação de audiências na “cultura pós-massiva”

Na década de 90, impulsionados também por estudos da recepção com foco para os elementos dos processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo), a área da Educomunicação foi reafirmada por pesquisadores. Além de alguns acontecimentos na América Latina, o Fórum sobre Mídia e Educação, promovido no Brasil - novembro de 1999, consolida a definição de parâmetros que aproximam as áreas, conforme apresenta em suas conclusões:

Reconhecemos a inter-relação entre Comunicação e Educação como um novo campo de intervenção social e de atuação profissional, considerando que a informação é um fator fundamental para a Educação. O desenvolvimento tecnológico criou novos campos de atuação e espaços de convergência de saberes (BRASIL, 2000, p. 25).

Entre 1997 e 1998, o Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da ECA/USP, sob a coordenação do professor pesquisador Ismar de Oliveira Soares, realiza uma das mais importantes investigações, sob o título “Inter-relações entre comunicação e educação na cultura latino-americana”, com a participação de 178 especialistas (produtores culturais, arte-educadores, tecnólogos, professores, pesquisadores e profissionais de comunicação e de educação) de 12 países da América Latina que responderam ao questionário.

As hipóteses confirmadas da pesquisa constataam que a Educomunicação é uma área de intervenção social em consolidação, não sendo compreendida apenas como uma disciplina para os currículos escolares, mas um paradigma discursivo transversal instituído por conceitos transdisciplinares com outras categorias analíticas. A segunda confirmação é que o campo de natureza relacional “estrutura-se de um modo processual mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, [polifônico] sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social” (SOARES, s.n.t.). A terceira, delimita quatro áreas concretas de intervenção social e de atuação profissional que não são excludentes e únicas.

A área de “mediação tecnológica na educação” (*information literacy*) tem relação com as inovações tecnológicas no cotidiano das pessoas, com o uso das tecnologias da informação na educação (presencial ou a distância). No entanto busca vencer a abordagem instrumentalista/tecnicista das tecnologias, reconhecendo as influências sociais das mídias, promovendo debates sobre as mediações e a apropriação restrita da comunidade educativa como ferramenta performática apenas de professores. Considera-se que o deslocamento de um modelo de comunicação linear para um em redes (comunicação distribuída) desestabiliza os modos tradicionais de educação:

A aprendizagem se dá na medida em que o indivíduo sente-se tocado, envolvidos, conectado. Desta maneira, o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a produzir sentidos, convertendo-se em mediação. É o sentido que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação (SOARES, 2002, p. 20).

A “educação para a comunicação” ou “educação para os meios” (*media literacy*) baseia-se nos estudos da recepção com foco para os elementos dos processos de comunicação (relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, por exemplo) e para o campo pedagógico – programas de formação de receptores autônomos e críticos, envolvendo universidades, centros de educação popular e organizações não governamentais. Soares (2002) informa que um estudo sobre os programas desenvolvidos no continente (1971-2001) aponta três tendências: a “vertente moralista” – articula-se contra o impacto negativo dos meios; a “vertente culturalista” – busca instruir os educandos para uma leitura “adequada” das mensagens dos meios; e a “vertente dialética” – parte do estudo das relações entre os receptores e os meios de comunicação, considerando o lugar social, político e cultural em que se encontram os receptores e os produtores.

Essa área de estudo pode ser definida pela habilidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar mensagens em uma variedade de formas, o que amplia a dimensão dos programas pela inserção da perspectiva de uso dos recursos da informação, além de almejar implementar ações regulares, integradas aos currículos (quando na escola), que

permitam aos alunos entender como se processa a comunicação e os compromissos do sistema midiático com a sociedade. Para o Ministério da Educação (2010, p. 16),

[...] A melhor forma de promover a educação para a comunicação é a própria produção midiática grupal e coletiva na escola e a sua autoanálise. O fato ajuda a consolidar critérios de leitura crítica das próprias ações comunicativas (o quanto o grupo foi verdadeiro? o quanto foi ético? esteve comprometido com sua comunidade? ouviu todas as partes interessadas?) úteis na análise da comunicação de terceiros (como os meios de comunicação).

Já a área da gestão comunicativa compreende o planejamento e a execução de políticas de comunicação educativa, buscando unir as ações comunicativas para ampliar os espaços de expressão. Por essa gestão, o campo da Educomunicação pretende efetivar “a mediação tecnológica na educação” e a “educação para a comunicação”, integradas ao cotidiano escolar para expandir as possibilidades de ações comunicativas dos professores, dos alunos, da comunidade escolar.

A quarta área de reflexão epistemológica constitui-se no campo da academia e compreende a inter-relação entre comunicação e educação como fenômeno cultural emergente. Desta maneira,

Entende-se como pertencente a esta área tanto um projeto de pesquisa voltado para o entendimento e a legitimação do novo campo quanto todos os programas de investigação sobre cada uma das vertentes que compõem a inter-relação em apreço. É, na verdade, a reflexão acadêmica, metodologicamente conduzida, que garantirá unidade às práticas da Educomunicação, permitindo que evolua (SOARES, s.n.t.).

Dentre as definições para designar Educomunicação, menciona-se como “toda ação comunicativa no espaço educativo, realizada com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos” (SOARES, s.n.t.). De forma detalhada, isso condiz com o conjunto de ações que requer planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos direcionados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos⁴ em espaços educativos presenciais/virtuais para melhorar a comunicação em ações educativas, inclusive o uso de recursos no processo de aprendizagem (SOARES, 2002). Para isso,

[...] supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos pólos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão (SOARES, 2002, p. 25).

A partir do enfoque em gestão comunicativa, o conceito apresenta-se como novo paradigma na interface comunicação/educação, um movimento político e pedagógico que ambiciona o desenvolvimento da solidariedade em processo de relacionamento. É um campo amplo e profundo que vai além de uma nova proposta metodológica ou didática. A gestão da comunicação traz para o ato comunicativo a ideia de um

4 Martín-Barbero (1999) fundamenta que o aparecimento de um ecossistema comunicativo (teia de comunicação) é mais estratégico do que a intervenção dos meios, sendo imprescindível como o ecossistema verde, ambiental. Não existe um, mas vários modelos de ecossistemas comunicativos, de acordo com o grau de interatividade nos processos de trocas simbólicas. O pesquisador compara esse sistema de comunicação ao conceito de ecossistema da biologia: “as comunicações entre os agentes, que interferem em determinado ambiente, estão todas interligadas, como nas teias alimentares, e são fundamentais para a manutenção da vida naquele ambiente; há ecossistemas mais ricos, outros mais pobres” (BRASIL, 2010, p. 22).

processo no qual fica a cargo do agente, responsável pelas atividades, a mediação das relações para desenvolver diálogo e pluralismo (SOARES, 2014).

O MEC (BRASIL, 2010) reconhece que a Educomunicação é um campo que acontece por meio de ações conjuntas em diferentes áreas e que ganha dimensão de um movimento que defende uma ideia básica: “[...] possibilitar o conhecimento sobre a sociedade midiática, mediante o exercício do uso de seus recursos, sempre numa perspectiva participativa e integradora dos interesses da vida na comunidade [através da gestão democrática da comunicação]” (BRASIL, 2010, p. 16).

A comunicação em seu papel fundamental para a vida do ser humano torna-se ainda mais intensa na sociedade da informação⁵ (ou pós-industrial). No contexto educacional, do século XX, a informação deixou de ter como fontes exclusivas os livros, jornais, revistas e o professor na sala de aula para ser disseminada também pelas mídias eletrônicas - rádio, TV, internet (BRASIL, 2010). As mediações são atualizadas e potencializadas com a internet pelas possibilidades de comunicação dada a interconexão das diversas mídias. Além do acesso e excesso de informação, o ciberespaço inaugura outro estágio, até então limitado a uma pequena parcela da população: a produção de comunicação (BRASIL, 2010).

A esse respeito, o Ministério da Educação (MEC), no caderno *Comunicação e uso das mídias* da série *Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação* (BRASIL, 2010), ressalta a influência dos meios de comunicação na produção de sentidos e nas representações sociais. Destaca também que a internet tornou o processo mais complexo. Entretanto o meio digital abre espaços para o exercício do direito à comunicação, ou seja, “a possibilidade de cada um [indivíduos, grupos, setores sociais, países] expressar suas ideias e divulgar as informações que considerar pertinentes, com chances reais de ser ouvido” (BRASIL, 2010, p. 9).

A escola, na conjuntura de intensa influência dos meios, tem o seu papel questionado. Já a internet consolida esse processo de mudança nas referências. Nesse sentido, as crianças e os jovens passam a dominar melhor que seus pais o uso de tecnologias (algo inédito. De certa maneira ainda acontece, mas as gerações futuras podem mudar isso), e, por outro, o ciberespaço configura-se como “comunidade desterritorializada e fragmentada, sem vínculos necessários com o local, onde as histórias e os relacionamentos – as raízes – se constroem e reconstróem permanentemente” (BRASIL, 2010, p. 14).

Para o antropólogo Martin-Barbero (2002),

a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais e não pedem autorização à escola para se expandir socialmente. Essa diversificação e difusão do saber por fora da escola é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação coloca ao sistema educativo (MARTIN-BARBERO, 2002, n.p., tradução nossa).

⁵ Era da informação/ revolução da informação/ era do conhecimento são termos utilizados por Peter Drucker (2002), considerado o pai da administração moderna, em 1959, no livro *The Landmarks of Tomorrow* (KOROBINSKI, 2001), para classificar a era após a revolução industrial (no final do século XVIII com a máquina a vapor e o trabalho mecanicista), destacando que o conhecimento já estava sendo mais valorizado do que o trabalho simplesmente operacional e a criação dos primeiros computadores, em meados da década de 1940. Em 2004, o sociólogo e educador argentino Jorge Werthein (2004) atualiza o paradigma chamando de era da nova sociedade informatizada.

Nesse aspecto, a escola parece manter uma postura tradicional de relação verticalizada entre professor-aluno e fechada para a realidade do aluno, da comunidade, da sociedade. Será que a inserção de tecnologias sem a mudança desse modelo solucionaria o problema? Martin-Barbero (2000) argumenta não ser esse o caminho. Para o pesquisador a inclusão dos meios e tecnologias nesse modelo escolar suscita o reforço de mais obstáculos para a escola se inserir na realidade “complexa e desconcertante” da sociedade:

Ao colocar como ponto de partida as mudanças que são necessárias à escola para que ela possa interagir com os pais e não simplesmente para a utilização dos meios de comunicação, estou enfrentando um mal-entendido que o sistema escolar não parece interessado em desfazer: a obstinada crença de que os problemas da escola podem ser solucionados sem que se transforme o seu modelo comunicativo-pedagógico, isto é, com uma simples ajuda de tipo tecnológico. E isso é um auto-engano. Enquanto permanecer a verticalidade na relação docente e a seqüencialidade no modelo pedagógico, não haverá tecnologia capaz de tirar a escola do autismo em que vive. Por isso, é indispensável partir dos problemas de comunicação antes de falar sobre os meios (MARTIN-BARBERO, 2000, p. 52-53).

Ao considerar algumas dessas mudanças, o Ministério da Educação (2010) ressalta a necessidade de a escola voltar a assumir sua função social por via, também, de uma leitura crítica das mídias. Assim, enfatiza:

A recuperação do papel da escola está relacionada à capacidade que tiver de converter-se num espaço privilegiado para garantir às novas gerações os conhecimentos e as habilidades indispensáveis, para que se comuniquem com autonomia e autenticidade. A partir de uma pedagogia problematizadora, partimos do princípio de que a leitura da mídia será mais eficiente, caso os jovens tenham garantida a capacidade de analisar suas próprias formas de comunicação e as maneiras de se comunicar adotadas e privilegiadas pela escola (BRASIL, 2010, p.15).

É na perspectiva de interface entre educação e comunicação, considerando a Educomunicação como nova área de estudo, que o órgão indica o caminho para “reconhecer a amplitude de influência dos meios de comunicação” e “fortalecer e atualizar o papel da escola como mediador institucional” (BRASIL, 2010, pp.12, 13), sendo também fundamental para o estímulo de audiências mais conhecedoras dos processos de mediação e mais reflexivas de suas ações.

Nesse sentido, o professor tem papel fundamental para a “formação crítica” do aluno em um cenário em que as formas de comunicação e suas funções mediadoras estão mais presentes em seu cotidiano, pelo fato de os estudantes terem acesso às ferramentas e aos canais para produção e veiculação de conteúdos. Sob o viés da formação docente, para Soares (2014), apesar de estudiosos das competências do magistério contribuírem com alguns desdobramentos, eles se limitam ao didático-pedagógico, mesmo quando valorizam as competências socioemocionais. Para a formação docente falta abordar a perspectiva do político-tecnológico do ecossistema comunicativo que limita e condiciona as maneiras de estar no mundo. “Nesse sentido, o novo professor, para atender o novo aluno, necessitaria agregar às competências pedagógicas e à valorização da subjetividade dos alunos uma visão de mundo que venha suprir sua tradicional formação” (SOARES, 2014, p. 28) e, assim, desenvolver competências que contribuam não apenas para o uso das tecnologias em sala de aula e em suas atividades cotidianas, como para pensar em que contexto e quais os efeitos socioculturais que esse amplo acesso às novas formas de circulação promovem em suas rotinas intra e extra-escolares.

A atuação docente, ao menos em termos legais, reconhece a importância das tecnologias e dos meios de comunicação. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental apontam a necessidade de aproximação com o sistema comunicacional. A reforma do ensino médio planeja que quase um terço do conteúdo dos currículos a ser elaborados considerem as tecnologias e os meios de comunicação presentes na sociedade e na educação. Entretanto, Soares (2002) denuncia:

Apesar da boa vontade da lei, permanece a dificuldade decorrente da falta de preparo dos docentes, levando em conta que as Faculdades de Educação ainda desconhecem o tema, o que leva os planejadores educacionais a desconsiderarem o assunto. Daí a constatação de que os projetos em voga permanecem, na maioria das vezes como atividades extracurriculares ou dependem da ação isolada de ativistas, em geral no âmbito das organizações não governamentais (SOARES, 2002, p. 24).

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma abordagem das tecnologias na formação inicial docente com base na Educomunicação. Seus fundamentos podem ampliar a capacidade crítica do professor, algo que também é passível de repercutir nos alunos, para compreensão da importância e da influência das tecnologias de informação e comunicação, atentando-se não apenas para o caráter de instrumento que pode facilitar o processo educacional, como sua perspectiva cultural, social, econômica, de “objeto de poder” que precisa ser conhecido.

Atendo-se ao processo educacional, na essência do ato de ensino-aprendizagem está o diálogo, a comunicação e é importante repensar a educação sob o aspecto da gestão dos processos de comunicação, próprios da ação de ensinar e aprender. Essa atenção não compreende apenas, nas práticas pedagógicas, uma troca de modelo comunicativo um-todos para todos-todos. Mas o entendimento do processo comunicativo que acontece no ecossistema comunicativo. Desta maneira, a formação inicial docente precisa dar condições para o futuro professor ser um mediador de conteúdos e também um “desenvolvedor de questionamentos” (SOARES, 2014). O uso das tecnologias exige que o professor aprenda a dialogar com seus alunos de modo a conseguir mediar um intercâmbio mais profundo de argumentos e procedimentos direcionados ao desenvolvimento de atitudes críticas.

Considerações finais

A primeira etapa da pesquisa consistiu em caracterizar o cenário contemporâneo em que as influências das mídias podem atualizar as vivências sociais, fazendo uma breve abordagem sobre os processos de mediação e as funções massivas e pós-massivas das mídias. Além de retratar o “case” do blog *Fatos e Dados* da Petrobras, como ato de resistência à comunicação hegemônica e de via de mão única das instituições midiáticas. Na outra parte, abordou-se a Educomunicação como princípio que pode contribuir para a formação de audiências conscientes das mediações inerentes da vida em sociedade e empoderadas para possíveis transformações.

Assim, considera-se que diante desses processos de (re)configurações que ganham dimensões nos diversos âmbitos sociais (educacional, político, econômico, na comunicação, dentre outros), a Educomunicação, enquanto ciência e área de intervenção social, apresenta fundamentos que norteiam o entendimento das mediações tecnológicas de maneira mais complexa com a possibilidade de encorajar atitudes para o protagonismo dos atores sociais em interações menos verticalizadas, inclusive entre professores e alunos. Defesa que abre espaço para outras discussões.

Referências bibliográficas

ANTOON, Henrique (Org). *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 7-9.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Comunicação e Uso de Mídias*. Caderno Pedagógico n.º 9. Série cadernos pedagógicos do Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/comunicacao_midias.pdf> Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Mídia e Educação*. Perspectivas para a qualidade da informação, recomendações. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/pt/midiaedu.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2017.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Tradução de Roneide Venâncio Majer. v. 1. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade*. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

GIOVANNINI, Giovanni (coord.). *Evolução na comunicação: do sílex ao silício*. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

LEMOS, André. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. In: *Matrizes, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação*. USP, ano 1, n.1, São Paulo, 2007, ISSN 1982-2073, pp.121- 137.

_____. Mídias Massivas e Pós-Massivas no fluxo das Redes. Entrevista. “Jornalismo Pós-Industrial. Caminhos para um pós-jornalismo”, In: *IHU - Revista do Instituto Humanitas Unisinos*. n. 447, Ano XIV, ISSN - 1981-8793, 30 de junho de 2014. pp. 28-30.

_____. Blog da Petrobrás – Funções Massivas x Pós-Massivas. Carnet de notes: Tecnologia, comunicação e cultura (blog). 10 jun, 2009. Disponível em: <<http://andrelemos.info/blog-da-petrobras-funcoes-massivas-x-pos-massivas/>> Acesso em: 25 ago. 2017.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesús. Jóvenes: comunicación e identidad. In: *Revista Digital de Cultura da OEI*. n.º 0. fev, 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/pensar-iberoamerica/ric_00a03.htm> Acesso em: 16 jul. 2017.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005.

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007. SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicação/educação: emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. São Paulo: NCE/USP, s.n.t. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/140.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: *Revista Comunicação & Educação*. n. 23. jan./abr. São Paulo: ECA/USP, 2002. pp. 16-25. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37012/39734>> Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. In: *Revista FGV online*. v. 4 n. 1. 2014. pp. 19-34. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>> Acesso em: 24 jul. 2017.

SODRÉ, Muniz. *O monopólio da fala: função e linguagem da televisão no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1984.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ATUAL FRENTE AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Ezequiel Gonçalves de Paula
UENF / PPGCL
depaula_ezequiel@yahoo.com.br

Joyce Vieira Fettermann
UENF / PPGCL
joycejvieira@gmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza
UENF / PPGCL
sonifon1@hotmail.com

Poliana da Silva Carvalho
UENF / PPGCL
polianasilva.carvalho@gmail.com

Fermín Alfredo Tang Montané
UENF / PPGCL
alfredot71@gmail.com

RESUMO

Não é nenhuma novidade que a educação passa por uma série de transformações no que diz respeito à utilização de tecnologias. A escola começa a implantar os recursos tecnológicos em seu ambiente e o professor atual vê a necessidade de buscar formação continuada, de se reinventar, a fim de aprender a utilizar as ferramentas contemporâneas com o intuito de encontrar um caminho funcional para o ensino e a aprendizagem, que atraia o aluno. Tornou-se comum observar o discente da sociedade contemporânea a todo instante relacionado com algum tipo de tecnologia. Assim, inserir esses recursos nas aulas pode ser a chave para um fazer pedagógico mais flexível, dinâmico e de sucesso. Portanto, este artigo tem por objetivo promover uma reflexão acerca do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NITCs), bem como compreender os desafios para sua inserção no fazer pedagógico. Busca-se ainda, investigar a posição do docente, bem como os desafios que ele enfrenta, quando não possui capacitação para utilizar tais recursos. Entende-se que é preciso haver equilíbrio entre o novo e o antigo, utilizando tecnologias, sem deixar de preservar outras práticas já existentes no ambiente escolar.

Palavras-chave: educação; novas tecnologias; professor.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação vem passando ao longo dos últimos anos por uma série de transformações com o advento das NTICs, proporcionando a chegada de ferramentas como o rádio, a televisão, os computadores, a internet, as redes sociais digitais, entre outros. Tais recursos fizeram com que a escola buscasse se adaptar ao cenário vigente e instauraram no docente do século XXI o desejo (e a necessidade) de se reciclar e se adequar a essas tecnologias que estão cada vez mais presentes em todas as esferas da sociedade, tal como na educação.

Com isso, este trabalho busca investigar algumas ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas na educação, com o intuito de possibilitar novas práticas no processo de ensino e aprendizagem e pesquisar sobre a formação do docente atual diante dessa perspectiva. Ainda hoje, é notável, segundo pesquisadores, que muitas vezes o professor encontra-se despreparado e não sabe apropriar-se de alguns meios que podem trazer benefícios imensuráveis.

Nesse sentido, justifica-se a escolha desta temática com o intuito de mostrar que as NTICs fazem parte do cenário educacional, funcionando como o espaço natural do aluno de hoje, e, portanto, podem oferecer oportunidades para atrair o discente contemporâneo. Desse modo, o professor torna-se peça fundamental no manejo destas ferramentas e deve buscar a formação contínua para o uso adequado de tais recursos.

O fazer pedagógico encontra-se muitas vezes atrelado às práticas formais, que pouco incentivam alunos e professores, portanto vê-se na tecnologia uma maneira de desenvolver o ensino-aprendizagem e propor às escolas e professores que adotem tais recursos. Diante disso, parte-se da seguinte questão-problema: com a formação de professores diante do uso correto dos recursos tecnológicos, quando implantados na educação, pode-se obter um ensino-aprendizado diferenciado e inovador?

Parte-se da hipótese de que as NTICs podem promover práticas diferenciadas, que atraia o aluno de hoje. Os professores que utilizam estas ferramentas podem estabelecer uma prática pedagógica contemporânea que faz com que as atividades realizadas na escola estejam próximas do cotidiano dos alunos de hoje e assim a mesma conquiste êxito nesta prática.

Este artigo se divide em três seções. A primeira apresenta alguns dos vários recursos tecnológicos que podem ser utilizados no ensino e na aprendizagem, salientando ainda as possibilidades e desafios quanto à utilização dessas ferramentas na educação.

Logo adiante, a segunda seção discorre acerca do perfil do docente no século XXI, bem como seu modo de trabalhar. Discute-se a respeito da formação do mesmo para o uso das NTICs. A terceira e última seção traz como proposta de discussão a escola de hoje frente às tecnologias, trata do perfil atual das instituições que se veem cercadas por essas ferramentas e mesmo com tantos desafios devem utilizá-las, com o intuito de oferecer um ensino inovador.

Para a elaboração deste trabalho, utilizou-se o método de pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica e embasamento teórico em autores da área, como Marimar M. Stahl (2008), Caritá, Padovan e Sanhces (2011), José Manoel Moran (2014), entre outros.

1. POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS

A sociedade atual passa por uma série de transformações econômicas, sociais e no que tange à educação, isso não é diferente. O setor educacional, uma vez vinculado às práticas tradicionais, vem procurando dar cada vez mais espaço às NTICs, que se tornam hoje praticamente fundamentais nas diversas áreas que compreendem a escola, como na informatização de dados no departamento pessoal, no pedagógico e, claro, na sala de aula. Segundo Vieira (1999, p. 2) “os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente. Eles estão presentes na vida cotidiana de todos os cidadãos, e não podem ser ignorados ou desprezados”.

Assim, verifica-se que as NTICs propiciam a ampliação na autonomia do pensar, pois as mesmas possibilitam ao sujeito a autocriação. Neste sentido, Linhares (2001, p.165) aponta ainda que esses aparatos propõem “novas concepções de vida, conhecimento e arte, avanços e novos tipos de ciência e tecnologia que transcendem a racionalidade e a política vigente e hegemônica”.

Sendo assim, as NTICs podem auxiliar a educação e proporcionar novas atividades e compor de maneira atraente as esferas do ensino e da aprendizagem das diversas disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Ernesto, Nunes e Santos (2017) complementam essa ideia, afirmando que as tecnologias criaram um novo cenário para a troca de informações, tal como para se pensar. Afirmam, ainda, que no setor educacional encontraram caminhos expressivos quanto ao seu uso. De acordo com Mendes (2008, p. 44- 45),

A introdução das tecnologias da informação e comunicação na escola promove a aprendizagem de como lidar com a rapidez de acesso às informações e, com novas possibilidades de comunicação e interação e novas formas de representação do pensamento.

Dentre elas, destacam-se nos dias de hoje o uso das redes sociais digitais e aplicativos por meio de dispositivos móveis como os *smartphones* e, conseqüentemente, a internet, em que os alunos passam a maior parte do seu tempo, relacionando-se com outros e trocando informações sobre os mais variados assuntos, em qualquer lugar e a qualquer hora.

No que tange aos computadores, para Braga e Costa (2000, p. 77), “do ponto de vista do aluno, o uso do computador e da internet viabiliza uma gama ampla de oportunidades para estudo independente”. Com os computadores e com a internet, torna-se possível potencializar o ensino-aprendizagem, pois com essas ferramentas os professores e alunos podem se sentir motivados, e até mesmo desenvolver o pensamento reflexivo, fazendo com que a prática pedagógica seja realizada de maneira colaborativa entre os autores.

Ainda nesta perspectiva, segundo Quevedo e Crescitelli (2005, p. 47),

O próprio uso da Internet tem de ser levado em conta sempre pelo professor *online* que precisa oferecer condições adequadas para o aluno, já que ela constitui um excelente recurso de aprendizagem, por meio do qual se tem acesso não só a bibliotecas, artigos, publicações *online*, referências bibliográficas, listas de discussão, como também a outros ambientes virtuais de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, as redes de convívio e interação, que na *web* se definem como digitais, têm sido ferramentas bastante utilizadas. Ambientes onde diferentes grupos podem trocar informações, postar fotos, vídeos, *links*, por meio das quais é possível interagir de modo rápido e prático. Recuero (2009, p. 24) as define como:

[...] um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões.

As redes sociais digitais de hoje, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre outras chegaram e conquistaram lugares na educação. Utilizadas por alunos e professores, elas podem ser acessadas através de conexão com a internet em qualquer lugar ou momento e tornam-se espaços propícios para ensinar e aprender diversos assuntos.

Dentre as múltiplas possibilidades ao adaptar as NTICs ao cenário educacional, não obstante estão os desafios e dificuldades para garantir a utilização desses recursos e ferramentas nas escolas, uma vez que muitas instituições ainda são desprovidas de bons laboratórios de informática, não apresentam computadores em bom estado e com capacidade suficiente para atender aos alunos, e o acesso à internet muitas vezes é restrito ou apresenta baixa qualidade.

Quando da sua existência, as instituições apresentam um quadro de horários bastante reduzido, com tempo escasso, o que não permite a elaboração de projetos e aulas diferenciadas. Muitos professores ainda têm medo e por não saberem, preferem não manusear certas ferramentas como aparelhos de *data-show*, computadores, lousas eletrônicas e acabam se tornando reféns das práticas formais.

No que se refere ao uso de redes sociais digitais, é necessário que se eduquem os alunos para utilizá-las de maneira consciente e responsável, abstraindo aquilo que elas podem oferecer de melhor para o ensino-aprendizagem, Caritá, Padovan, Sanches (2011). Sendo assim,

Para que as NTICs promovam as mudanças esperadas no processo educativo, devem ser usadas não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, diante de uma situação problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais, construindo assim seu próprio conhecimento (VIEIRA, 1999, p. 2).

Portanto, mesmo diante de tantos recursos tecnológicos e apesar dos obstáculos encontrados, não se pode abrir mão da tecnologia no cenário educacional, não se deve ignorar essas ferramentas que podem contribuir de modo significativo para o fazer pedagógico. Desse modo, torna-se necessário inovar, trabalhando a tecnologia e a metodologia de maneira conjunta, pois uma não exclui (nem deve excluir) a outra. Portanto, o professor precisa se atualizar constantemente, aprendendo novas tendências para ver o que pode funcionar e ser adaptado ao seu contexto, como será visto na seção a seguir.

2. DESAFIOS DO PROFESSOR FRENTE ÀS NTICs

Já há algum tempo, as NTICs vêm fazendo parte da educação, fazendo com que as escolas passem por uma série de transformações, tais como, investir em laboratórios de informática, implantar recursos tecnológicos nas salas de aula, como computadores, lousas eletrônicas, *data-shows*, *tablets*, entre outras ferramentas.

Com todo este processo de mudança no campo educacional, uma de suma importância vem necessitando de adaptações: o professor. Diante de tantos aparatos tecnológicos o docente se vê, agora, levado a fazer uso dos mesmos, já que estes têm modificado as formas de ensinar e aprender. É o momento que o docente precisa adequar-se a estas técnicas a fim de se reciclar e assim transpor um ensino-aprendizagem diferenciado.

Como salientado anteriormente, os alunos de hoje estão cercados pelas tecnologias, utilizam aparelhos tecnológicos de última geração, passam horas conectados e trocam informações sobre diferentes assuntos a qualquer momento. Assim, o professor que leva para sua aula atividades relacionadas a esses usos, acaba envolvendo os alunos em tarefas prazerosas. De acordo com Liz e Quarezemin (2014), é fundamental que os novos professores tenham familiaridade com as tecnologias e que adaptem elas as suas aulas, tornando-as mais atraentes e próximas do contexto em que seus alunos vivem.

No entanto, muitos educadores apresentam certa resistência ao utilizar as tecnologias em suas aulas, devido à falta de preparação, por não saberem utilizar tais recursos. Outros se recusam por medo do novo. Entretanto, Lévy (1999, p. 171) alerta que à medida que passam a utilizá-los, “os professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas”. Ao utilizar uma nova ferramenta, então, o professor irá descobrir, aprender e trocar ideias com os alunos.

De acordo com Moran (2014, p. 2),

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.

É preciso que gestores educacionais, professores, e principalmente a escola tenham instaurado em si o desejo de buscar aquilo que é contemporâneo, é preciso se desvincular, sair da zona de conforto e compreender que por meio da tecnologia o fazer pedagógico pode levar a educação a um novo patamar. O mesmo autor salienta ainda que é importante percorrer diferentes caminhos para atrair a atenção do aluno, para que o discente procure estar antenado e focado diante de tantos conteúdos. Assim,

É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on line e off line (MORAN, 2014, p. 7).

Com tudo isso, fica claro que o professor necessita procurar constantemente novas alternativas para que consiga despertar no discente o desejo de aprender. “[...] a educação requer novas atitudes do professor, dentre elas, realizar uma prática pedagógica desafiadora, significativa, contextualizada” (PENATI, 2005, p. 146).

Barcelos, Passerino e Behar (2011) consideram que a integração dos recursos tecnológicos às práticas docentes só acontecerá de fato quando o professor perceber a importância que as tecnologias assumem na aprendizagem de seus alunos. Desse modo, torna-se cada vez mais visível o papel das NTICs, as quais podem possibilitar mudanças significativas nos fazeres pedagógicos.

Para Paulo Freire (2001), o homem é um ser em constante mudança, está sempre envolvido num método social de busca. Dessa maneira, o professor deve entender que quanto mais ele se qualifica, melhor será em todos os sentidos; ele estará mais preparado para enfrentar as divergências e dúvidas que surgirem, ciente das transformações e novidades e apto para lidar com elas.

Cabe ressaltar também que as tecnologias sozinhas não podem trazer muitos benefícios à educação. É preciso que os professores se conscientizem sobre seu importante papel, sabendo que as ferramentas tecnológicas só funcionarão através de uma boa gestão e aplicação.

Lévy (1999, p. 171) destaca que assim

O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.

Ainda, de acordo com Guimarães, Manhães e Nascimento (2017, p. 64), “[...] o discente pode ter acesso a um universo quase que infinito de textos, imagens e vídeos que surgem a um click no seu computador e cada vez mais o docente precisa compreender o seu papel de mediador”.

Desse modo, pode-se dizer que a variedade de equipamentos, materiais e possibilidades disponíveis traz a necessidade de o professor assumir seu papel de mediador, orientando seus alunos quanto ao uso adequado desses aparelhos para o cumprimento das tarefas propostas.

Nesse sentido, o professor exerce um papel de extrema importância na formação do aluno. Como corroboram Moran e Masetto (2000), fazendo uso das novas tecnologias em sala de aula, trabalhando de maneira equilibrada, ele torna-se um orientador, um gerente das ações do processo ensino-aprendizagem. Centrando a aprendizagem no aluno, o professor estrutura propostas de ensino diferenciadas, pois essa nova relação, não apenas propicia ao estudante aprender sobre o seu aprender, mas também contribui para a construção de sua autonomia (SETZER, 2000).

Assim, apesar de dentro da sala de aula o professor ser a autoridade, não deixará que isso desestimule os alunos. O conhecimento, então, será compartilhado com a intenção de envolver os alunos nas atividades, os conteúdos estarão conectados com a realidade, desenvolvendo atividades interdisciplinares, e permitindo que os trabalhos sejam realizados individualmente ou em grupo, possibilitando um horizonte de descobertas através do conhecimento.

[...] o professor que trabalha na educação com a informática há que desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar

seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros (MORAN; MASETTO, 2000, p. 171).

Nesse contexto, torna-se necessária a perda de receios quanto à utilização das tecnologias em geral, como já mencionado, no processo de aprendizagem. Portanto, fazendo cursos de atualização os docentes estarão capacitados para esses usos e aprenderão a pesquisar novas formas de trabalhar na sala de aula, para instigar os alunos na busca pelo conhecimento na era da informação e comunicação.

Cada vez mais, torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p.138).

Buscando essas alternativas, o professor se tornará, entre outros, um facilitador da aprendizagem, em vez de um simples detentor e propagador de conhecimentos e dará aos seus alunos oportunidades de compartilhar e cooperar entre eles.

2.1 O professor de hoje

Nos dias atuais, é cada vez menos comum a imagem do professor que adota a postura de detentor do conhecimento. Os tempos são outros e, segundo Morin (1996, p. 284-285),

O papel do professor passa a ser ainda mais importante do que o papel do facilitador ou do transmissor, seja ele crítico ou não. O professor necessita trabalhar num contexto criativo, aberto, dinâmico, complexo. Em lugar da adoção de programas fechados, estabelecidos *a priori*, passa a trabalhar com estratégias, ou seja, com cenários de ação que podem modificar-se em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso dessa ação.

Trabalhando da forma como propõe o autor acima, certamente o professor enfrentará vários obstáculos e buscará novas formas para superá-los. Com essa nova postura, os alunos ficarão mais à vontade para interagir, discutir, indagar etc., fazendo com que o professor busque alternativas para melhorar cada vez mais suas aulas, através de pesquisas sobre o tema que abordará na sala de aula, e procure oferecer aos alunos um ensino de qualidade e de maneira que atraia o discente.

Além disso, é fato que esta sociedade precisa de atenção, amor, flexibilidade, carinho; portanto, o professor que conseguir integrar isso em suas aulas, será capaz de extrair o máximo de seus alunos, proporcionando o prazer pela aprendizagem. E, nesse contexto, chama-se a atenção para a postura do educador, que precisa estar atento às competências exigidas pelo mundo que evolui com o surgimento das tecnologias, para que trabalhe também em si as habilidades necessárias para utilizá-las.

Nessa perspectiva, destaca-se que as tecnologias devem funcionar na sala de aula como ferramentas auxiliares ou complementares, sendo o professor o motivador de suas inteligências e aquele que atrai seus alunos a utilizarem os diversos recursos tecnológicos disponíveis, visando à qualidade das apresentações, que os convida ao prazer da leitura (PCN, 1998, p. 148). Assim, não basta exclusivamente a presença desses recursos tecnológicos em sala de aula, posto que, o processo ensino e aprendizagem se

dá na prática relacionada com o modo como esses recursos são utilizados. Porquanto, a tecnologia deve servir para enriquecer as experiências de aprendizagem, propiciando a (re)construção do conhecimento.

Nesse processo, para Valente (1993, p. 6), o professor deixa de ser o repassador de conhecimento para tornar-se criador de ambientes de aprendizagem e facilitador do processo pelo qual adquire conhecimento. Ainda dentro desse contexto, Demo (2001, p. 94-95) afirma que o professor é o orientador do processo reconstrutivo do aluno, tornando-se elemento de fundamental importância para que o ambiente escolar não seja “viciado pela aula apenas expositiva, reprodutiva”, mas sim um *lócus* estratégico de construção da “capacidade reconstrutiva, de onde surge o impulso para a autonomia”.

Complementando esses pensamentos, Moran (1998) *apud* Rezende (2002), ainda considera que o ensino por meio das novas tecnologias deveria questionar as relações convencionais entre professor e aluno. O perfil desse novo docente deve ser aberto, humano, sobremaneira, valorizando a busca, a pesquisa e a comunicação. Igualmente, como enfatizam Repsold e Marinho (2005, p. 19)

Diferentemente da abordagem pedagógica das aulas expositivas na sala de aula, que têm a informação centrada no professor, a metodologia das aulas com computador pode propiciar, ao aluno, oportunidade de aprender dentro de seu próprio ritmo, tendo em vista que ele possui, à sua frente, o “material” no qual vai trabalhar de modo individual ou, eventualmente, em dupla ou em grupo.

O diferencial de tal metodologia se institui no saber compartilhar as descobertas, cabendo ao professor assumir a orientação do procedimento da informação. Entretanto, como o educador nem sempre domina todos os recursos técnicos, cabe ressaltar que, nesse plano, muitos alunos se encontram aptos a contribuir com o grupo, emergindo daí um processo de colaboração. Ademais, a divisão de responsabilidades propicia certas vantagens, uma vez que todos participam, adquirindo igual importância no sucesso dos projetos que emanam dessa prática.

Ademais, a escola tem o dever de preparar o aluno para o exercício da cidadania. Em face disso, viram-se diante de um problema crucial. Para realizar sua missão de inserir o aluno no mundo da tecnologia, o professor precisa, logicamente, estar inserido nele. Diante de tal perspectiva, há a urgência de preparar a escola para a integração de tecnologia ao processo educacional.

Finalmente, sendo o professor peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, em que sua principal função, entre outras, passa a ser a de um criador de ambientes de aprendizagem, valorizando a inclusão e a participação dos alunos nos processos educativos, ressalta-se que o foco da inovação passa a ser a gestão dos recursos e a criação de projetos por meio de abordagens que levem à construção de conhecimentos através do diálogo, da compreensão, do respeito mútuo, da afetividade, interação, elementos essenciais na educação (seja ela com tecnologias ou não).

3. ENTORNOS DA ESCOLA DE HOJE

De acordo com Moreira e Kramer (2007, p. 1039), “na nova ordem mundial, em função do processo de globalização, novas configurações marcam a educação em geral, as políticas educacionais, a escola e o trabalho docente”. Com a globalização, a escola de hoje vem se modificando, o ensino e a aprendizagem antes metódico, assumem

agora novas formas de serem realizados. As instituições atuais são formadas por alunos sedentos por conhecimento, apesar de possuírem acesso ilimitado à informação na internet, e envolvidos com as tecnologias. Discentes e professores hoje têm a possibilidade de se comunicar sobre os mais variados assuntos em horário de aula ou não, e o professor já não é mais detentor de todo conhecimento, uma vez que o aluno conectado já traz de casa novas informações e está sujeito em todo tempo às novas descobertas.

Nesse sentido, os atores que compõem a unidade escolar devem se adequar às exigências do tempo atual, permitindo que sua sala de aula assuma esse novo perfil, e que as práticas formais aos poucos deem lugar ao uso dos recursos que poderão promover a comunicação, buscando atingir uma aprendizagem eficaz.

Assim, Vieira (1999, p. 1) afirma que

Estudos demonstram que a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs), como ferramenta, traz uma enorme contribuição para as práticas escolares em qualquer nível de ensino. Essa utilização apresenta múltiplas possibilidades que poderão ser realizadas segundo uma determinada concepção de educação que perpassa qualquer atividade escolar.

No entanto, é preciso maior atenção quanto ao emprego desses recursos tecnológicos, levando em consideração as necessidades de cada instituição. De acordo com Stahl (2008, p. 5)

O uso das novas tecnologias na escola deverá ser o resultado de uma decisão pedagógica global e não apenas uma opção técnica, e seu ritmo deverá respeitar as particularidades de cada escola, para que venha efetivamente a contribuir para o benefício de todos, e não para aprofundar ainda mais as diferenças econômicas e sociais, especialmente entre as classes populares e as elites, entre as escolas públicas e as particulares.

Por conseguinte, há que se preocupar em considerar o contexto da escola e dos alunos ao utilizar tecnologias, pois estas, como bem observado na citação anterior, não podem servir como meios para excluir em vez de agregar. Deve-se, assim, priorizar as condições para que a aprendizagem aconteça de maneira mais proveitosa e prazerosa.

Nesse sentido, segundo Valente (1999, p. 11), “as práticas pedagógicas inovadoras se dão quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada”. Para garantir práticas bem-sucedidas de ensino e aprendizagem por meio do uso das NTICs, torna-se preciso que as escolas estejam dispostas a se reinventar, a buscar o novo, não tendo medo de inovar.

Diante das constantes transformações pelas quais a escola passa quando se trata da inserção das tecnologias, Valente (1999) ainda alerta para a necessidade de se trabalhar não só a formação do professor, mas também de outros setores da escola, como a administração, promovendo, além disso, a participação dos pais com o intuito de receber apoio para que se possa diminuir as tantas dificuldades que surgem no que tange à mudança e ao emprego de tecnologia.

Nessa perspectiva, é perceptível a mudança que as tecnologias promovem no cenário educacional. A escola precisa hoje, acompanhar e estar envolvida neste mecanismo de

acesso rápido, de troca acelerada de informações, não deixando de lado a formalidade de ensino. Deve haver uma dosagem, um equilíbrio entre o novo e o obsoleto para que possa preservar hábitos pedagógicos e inovar da mesma maneira, despertando nos alunos e professores o prazer de ensinar e aprender, formando assim uma escola diferente e que atraia em todos os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo qualitativo e de cunho bibliográfico teve por objetivo, investigar acerca da inserção dos recursos tecnológicos no ambiente educacional, pesquisar sobre a formação do docente relacionado às tecnologias, bem como as transformações necessárias à escola diante desse cenário, com o intuito de avaliar a possibilidade de tornar o ensino-aprendizagem, muitas vezes formal, mais dinâmico.

As NTICs estão cada vez mais presentes na educação atual, de diversas formas, e não se pode ignorar este fato. Logo, quando as ferramentas e os recursos são empregados no processo de ensino e aprendizagem, podem estabelecer um caminho mais prático e contemporâneo para o êxito nos objetivos almejados a curto, médio e longo prazo.

No entanto, apesar dessas transformações, muitas instituições apresentam deficiência tecnológica, marcada pela falta de computadores e outras ferramentas, além da falta de conexão com a internet. Porém uma boa parcela das escolas já procura se inserir neste campo e busca investir na modernização de suas estruturas.

Os recursos exigem que o professor busque formação continuada e se atualize não somente acerca dos recursos tecnológicos, mas também sobre todos os assuntos que envolvam o aprendizado dos alunos. Dessa forma, o professor estará apto a elaborar aulas diferenciadas, atrativas e, ainda, a trocar ideias sobre diversos conteúdos, podendo realizar práticas de ensino e aprendizado mais inovadoras, aproximando mais seus alunos do conhecimento.

Por fim, destaca-se a necessidade de os governantes e gestores investirem cada vez mais na modernização da educação, compreendendo que a tecnologia pode contribuir também na solução de problemas, como a falta de atenção e comunicação e ausência de concentração para o aprendizado, tantas vezes presente nos alunos, entre outros. Uma vez que os todos abraçam a ideia, cada um fazendo sua parte, reciclando-se e oferecendo oportunidades de inovação, novos caminhos e métodos serão desenvolvidos e os objetivos serão atingidos.

REFERÊNCIAS

- BALADELI, A. P. D. **Desafios na formação de professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, 2009.
- BARCELOS, G. T.; PASSERINO, L. M.; BEHAR, P.A. Tecnologias na prática docente de professores iniciantes de matemática: uma proposta de formação continuada. In: CARVALHO, A. S.; BASTOS, H. P. P.; LEITE, M. L. F. T. T.; COSTA, R. G. (Orgs.). **Educação e tecnologia.** Um percurso interinstitucional. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2011. p.91-110.
- BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. **O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas.** Trabalhos em Linguística Aplicada, n.37, p. 61-81, jan/jun 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. 1998.
- CARITÁ, E. C.; PADOVAN, V. T.; SANCHES, L. M. P. **Uso de Redes Sociais no Processo Ensino-Aprendizagem:** Avaliação de suas Características. 2011. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/61.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.
- DEMO, Pedro. **Saber pensar.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da escola cidadão. V.6). ERNESTO, T. S.; NUNES, M. F. H.; SANTOS, S. T. O (re)pensar das tecnologias e as diretrizes nacionais para a formação de docentes no Brasil: inovações ou desafios? In: SOUZA, C. H. M.; MANHÃES, F. C.; OLIVEIRA, F. M. (Orgs.). **Novas tecnologias e interdisciplinaridade.** Campos dos Goytacazes, RJ. Brasil Multicultural, 2017. p.272-289.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GUIMARÃES, T. C. P.; MANHÃES, F. C.; NASCIMENTO, D. G. O (re)pensar das tecnologias e as diretrizes nacionais para a formação de docentes no Brasil: inovações ou desafios? In: SOUZA, C. H. M.; MANHÃES, F. C.; OLIVEIRA, F. M. (Orgs.). **Novas tecnologias e interdisciplinaridade.** Campos dos Goytacazes, RJ. Brasil Multicultural, 2017. p.60-73.
- HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. **Processo de trabalho docente:** uma análise a partir das relações de classe e de gênero. Belo Horizonte. FAE/UFMG, 1994.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.
- LINHARES, C. **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. S. Paulo: Cortez, 2001.
- LIZ, L.L. de.; QUAREZEMIN, S. **Formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica na modalidade EaD:** ensino de língua materna e a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00173.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2017.

- MENDES, M. **Introdução do Laptop Educacional em Sala de Aula: Indícios de Mudanças na Organização e Gestão da Aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2008.
- MORAN, José Manoel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na ead: uma leitura crítica dos meios.** Disponível em página: www.eca.usp.br/prof/moran. Acesso em 11/09/2017.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. T; Behrens, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. **Contemporaneidade, educação e tecnologia.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, 2007.
- PENATI, Marisa M. **Educação e computador: construindo a prática pedagógica em uma perspectiva construcionista, com alunas do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.** (Dissertação de mestrado em Educação) Maringá: UEM, 2005.
- QUEVEDO, A. G.; CRESCITELLI, M. **Recursos tecnológicos e o ensino de língua materna e estrangeira (a distância e semipresencial).** São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/145/151>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- RECUERO, R. **Redes Sociais na Internet.** Coleção Cibercultura. Porto Alegre. Sulina. 2009.
- REPSOLD, Monica; MARINHO, Vanessa do C. Tecnologia Educacional. In: **Formação continuada para coordenadores pedagógicos.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2005.
- REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na pratica pedagógica sob perspectiva construtivista. **Ensaio: pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, mar., 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172000000100070. Acesso em: 10 set. 2017.
- SETZER, Valdemar W. **Uma revisão de argumentos em favor do uso de computadores na educação elementar.** Disponível em: <<http://ime.usp.br/~vwsetzer>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- STAHL, Marimar M. A formação de professores para o uso das novas tecnologias de comunicação e informação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 292-317.
- VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil. Análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp/NIED, 1999.
- _____. (Org). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação.** 2. ed. Campinas: UNICAMP. 1993.
- Vieira, F. M. S. (1999). **A Utilização das novas tecnologias na Educação numa Perspectiva Construtivista.** Recuperado em 15 julho, 2015, de www.proinfo.mec.gov.br.

A MATEMÁTICA E SEUS REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO ENGENHEIRO AGRÔNOMO

Elaine Estaneck Rangel dos Santos¹

UENF

elaineestaneck@gmail.com

RESUMO

O curso de graduação em Engenharia Agrônômica ou Agronomia é alvo de algumas peculiaridades, quando referenciado em detrimento dos demais cursos superiores de bacharelado engenharia ou pelo menos em sua grande maioria, haja vista que os alunos ou candidatos a cursar o referido curso de graduação não demonstram noção ou conhecimento da importância que os componentes curriculares relacionados à área das ciências exatas têm para a graduação escolhida, sobretudo os de Matemática, pois na formação do agrônomo, poucas vezes se vê um aluno do curso de agronomia ser chamado de engenheiro ou até mesmo, o próprio dizer que está cursando igualmente uma engenharia. Geralmente, os profissionais que atuam nas áreas de engenharias: civil, materiais, produção, elétrica, computação, dentre outras, são denominados por engenheiros. Entretanto, no caso do Engenheiro Agrônomo, onde tem sido comum a denominação Agrônomo, ou no caso quando se fala da profissão utilizar-se "Agronomia", nem sempre fica claro a percepção da sociedade e dos candidatos à profissão que, quando se ingressa no curso de Agronomia, o título a ser conferido é o de Engenheiro Agrônomo.

Palavras-chave: Agronomia; Matemática; Formação.

ABSTRACT

The undergraduate course in Agronomic Engineering or Agronomy is the target of some peculiarities, when referenced to the detriment of the other upper bachelor's degree engineering degrees or at least in the great majority, since the students or candidates to attend the mentioned undergraduate course do not demonstrate notion or knowledge of the importance that the curricular components related to the area of the exact sciences have for the chosen graduation, especially those of Mathematics, because in the formation of the agronomist, few times it is seen a student of the course of agronomy to be called engineer or even, the very saying that he is also doing an engineering. Generally, the professionals who work in the areas of engineering: civil, materials, production, electrical, computing, among others, are called by engineers. However, in the case of the Agronomist, where the name Agronomist has been common, or in the case when one speaks of the profession to use "Agronomy", it is not always clear the perception of the society and the candidates to the profession that, when entering the course of Agronomy, the title to be conferred is that of Agronomic Engineer.

Keywords: Agronomy; Mathematics; Formation.

¹ Mestranda do curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Introdução

O curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia é alvo de algumas peculiaridades, quando referenciado em detrimento dos demais cursos superiores de bacharelado engenharia ou pelo menos em sua grande maioria, haja vista que os alunos ou candidatos a cursar o referido curso de graduação não demonstram noção ou conhecimento da importância que os componentes curriculares relacionados à área das ciências exatas têm para a graduação escolhida, sobretudo os de Matemática, pois na formação do agrônomo, poucas vezes se vê um aluno do curso de agronomia ser chamado de engenheiro ou até mesmo, o próprio dizer que está cursando igualmente uma engenharia.

Geralmente, os profissionais que atuam nas áreas de engenharias: civil, materiais, produção, elétrica, computação, dentre outras, são denominados por engenheiros. Entretanto, no caso do Engenheiro Agrônomo, onde tem sido comum a denominação Agrônomo, ou no caso quando se fala da profissão utilizar-se “Agronomia”, nem sempre fica claro a percepção da sociedade e dos candidatos à profissão que, quando se ingressa no curso de Agronomia, o título a ser conferido é o de Engenheiro Agrônomo. Com isso, uma parte considerável dos candidatos que ingressam no curso nem sempre percebem o quão importante é o ensino de matemática para o exercício profissional. Essa percepção ou a falta dela provoca, em muitos casos, dificuldades na interação com o curso e no aprofundamento do conhecimento, o que, certamente pode provocar evasão e, ou, dificultar avanços no exercício profissional.

Assim, o candidato ao curso de Engenharia Agrônoma ou Agronomia não tem em sua grande maioria conhecimento do tamanho da importância do conteúdo matemático de que precisará fazer recorrências, tanto para sua formação quanto para sua vida profissional. O que vai ao encontro da observação de que, por exemplo, a nota específica em matemática no ENEM para os candidatos ao curso de Engenharia Agrônoma tem significativamente valores inferiores, se comparado aos candidatos a outras engenharias (isso precisaria de uma referência) – podemos tentar ver a média nas disciplinas de Matemática na Uenf, comparar Agronomia – Engenharia de Produção – Engenharia de Petróleo – Engenharia Civil e Engenharia de Materiais. Como consequência dessa situação, quando os candidatos são aprovados e começam a estudar, estes estudantes costumam ter muitas dificuldades tanto nas áreas propedêuticas, quanto nas específicas ou técnicas que necessitem de matemática.

“A Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei 9.394, de dezembro de 1996, assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada; bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses do aluno (Brasil, 2001, pg. 1)”

Em muitas instituições, como por exemplo na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) ou Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), tem sido comum a criação de disciplinas tais como “Introdução ao Cálculo ou Pré-Cálculo” e “Introdução a Agronomia”, tendo como objetivo aprimorar o entendimento entre os candidatos ao título e a matriz curricular existente.

De modo geral, o senso comum indica índice maior de reprovações em disciplinas básicas de Matemática, tais como Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra, etc., nos cursos superiores de forma geral, o que ratifica a deficiência que a Educação Básica brasileira vem apresentando, no que concerne ao componente curricular para o ensino de Matemática e suas Tecnologias, não consistindo como diversa, a preparação para a educação superior.

Pallis (2008, p.1) ressalta que “[...] um número crescente de professores está começando a refletir mais sobre a aprendizagem que pode estar ocorrendo em suas aulas [...] situam-se em diversos contextos (inter)disciplinares e usam distintos métodos de pesquisa”.

1. O ensino da Matemática

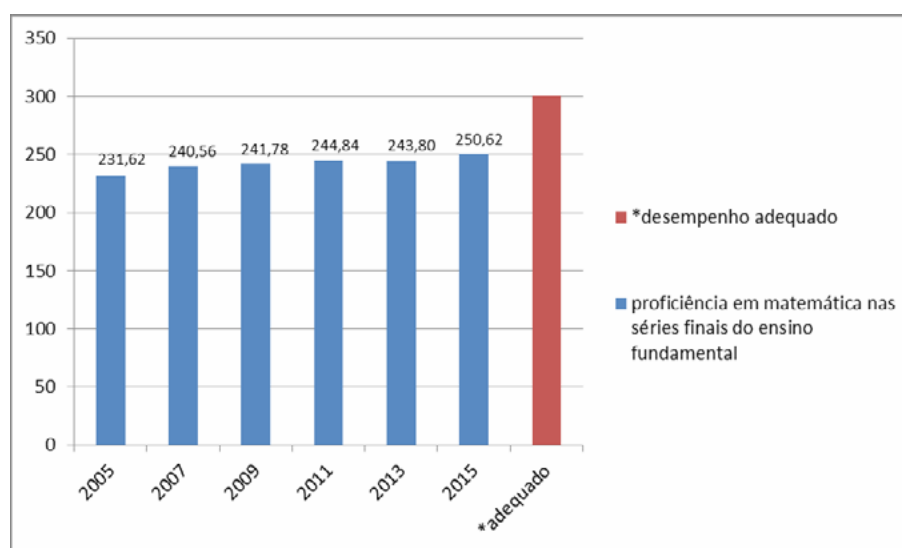
A Matemática deve se organizar de tal modo que proporcione ao aprendiz a aquisição de uma parcela importante do conhecimento, com o intento de que ele possa ler e interpretar a realidade, e a partir disso desenvolver capacidades necessárias para atuação efetiva na sociedade e na vida profissional. Assim, a Matemática deve ir além de seu caráter instrumental, colocando-se como ciência com linguagem própria e métodos específicos de investigação, e com um papel integrador junto às demais Ciências.

Aprender Matemática de uma forma contextualizada, integrada e relacionada a outros conhecimentos traz em si o desenvolvimento de competências e habilidades que são essencialmente formadoras, à medida que instrumentalizam e estruturam o pensamento do aluno, formando-o para compreender e interpretar situações, se apropriar de linguagens específicas, argumentar, analisar e avaliar, tirar conclusões próprias, tomar decisões, generalizar e para muitas outras ações necessárias à sua formação (PCN+, 2002).

Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o nível de aprendizado dos estudantes Brasileiros no ensino médio piorou em matemática alcançando no ano de 2015 o menor resultado desde as avaliações realizadas no ano de 2005. Esses dados, juntamente com as taxas de aprovação e reprovação compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado a cada dois anos, a partir das médias das notas obtidas nos exames, por cada uma das escolas que fazem parte dos estados e municípios brasileiros. O critério considerado como adequado ou suficiente, seria 300 referente ao nível 5, dentre os 9 níveis utilizados para estratificar tais dados,.

A título de exemplificação, tem-se o resultado da avaliação referente ao 9º ano, último ano do segundo segmento do ensino fundamental, a partir da apresentação do **Gráfico 1** referente ao lapso de tempo de 2005 a 2015 que o IDEB foi realizado:

Gráfico 1. Resultado do IDEB realizado entre os anos 2005 a 2015, referente ao 9º Ano do Ensino Fundamental.



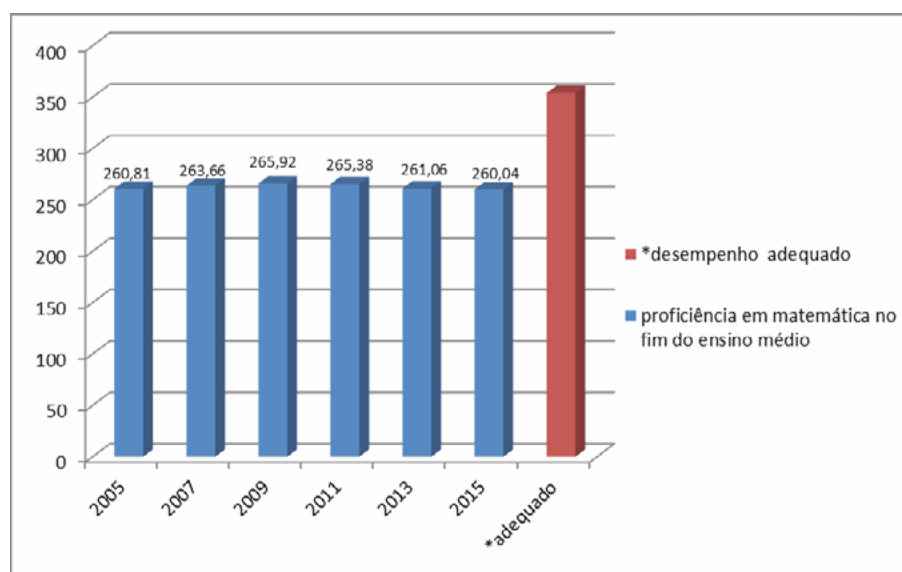
Fonte: QEdu.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. *Critério estipulado pelo movimento todos pela educação com base na escala SAEB.

Ao observar o **Gráfico 1** constata-se, que no último ano do ensino fundamental, nossos alunos atingiram na última pesquisa, realizada em 2015, o critério de 250,62 que equivale ao nível três apenas dentro dos conteúdos a serem aprendidos dentre os nove níveis encontrados na escala de proficiência - SAEB em Matemática para o 9º Ano do Ensino Fundamental (vide em anexo nos Apêndices).

Isto significa dizer de outra forma, que nossos alunos estão indo para o ensino médio tendo adquirido apenas 33,33% do conhecimento ensinado, ou seja, sequer o 5º nível considerado como adequado tem sido atingido, o que representaria apenas 55,55% do conteúdo a ser aprendido.

A partir dos resultados evidenciados pelo IDEB a partir dos níveis, pode-se dizer que os estudantes brasileiros do 9º ano do ensino fundamental, não se encontram aptos a resolver problemas matemáticos com apoio de recurso gráfico, envolvendo noções de porcentagem. Com relação aos resultados referentes ao Ensino Médio, verifica-se, no Gráfico 2, comportamento semelhante aos verificados para estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Gráfico 2. Resultado do IDEB realizado entre os anos 2005 a 2015, referente ao Ensino Médio.



Fonte: QEdu.org.br.Dados do IDEB/INEP(2015). Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. *Critério estipulado pelo movimento todos pela educação com base na escala SAEB.

Conforme exposição no **Gráfico 2**, a seguinte leitura pode ser realizada: observa-se que enquanto o índice considerado como adequado é de 350 referente ao nível 6 dentre os 10 níveis de proficiência adotados pelo IDEB, os estudantes não têm alcançado mais do que 260,04, isto é, encontram-se no nível 2. Além disso, outro fator alarmante seria que mesmo apresentando certo crescimento, ainda que de forma tímida no segundo segmento do ensino fundamental, no ensino médio os estudantes brasileiros decresceram na proficiência em matemática, o que significa dizer que entre 2009 e 2015 o aprendizado piorou.

A situação incide como é alarmante, pois põe em risco o desenvolvimento do aprendizado dos brasileiros, assim como de áreas como engenharias, tecnologias dentre outras que requerem profissionais bem formados, o que fica mais difícil com estes alunos saindo do ensino médio e rumo ao ensino superior, causando certo entrave para a construção e aprimoramento de novos conhecimentos que em sua grande maioria dependem de pré-requisitos que deveriam ser adquiridos na educação básica, não obstante, desconhecidos pelos estudantes, uma vez que concluem o ciclo básico de aprendizagem tendo ciência de apenas 20% do conhecimento matemático dado no ensino médio.

No ano de 2011, a então Presidente da República, Dilma Rousseff, lançou o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), programa de suma importância para a área da educação, porém cabe ressaltar que não houve nenhum programa de tamanha extensão visando a melhoria do ensino de matemática.

A matemática está inserida em diversas áreas de conhecimento humano, com isso, seu desenvolvimento nos revela um verdadeiro tesouro de aplicações práticas, inclusive nas ciências agrárias com suas variadas aplicabilidades em atividades básicas do cotidiano e no desenvolvimento de pesquisas.

O enfrentamento de situações que todo jovem tem na vida acadêmica, no decorrer dos estudos, no trabalho dentre outras requer mais do que informações, exigindo a mobilização de conhecimentos e habilidades. Existe a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades em Matemática para analisar o processo envolvido na resolução de qualquer situação-problema. E as situações propostas, envolvem também, o domínio dos códigos e nomenclatura da linguagem Matemática, que perpassam a restrição de leitura e de conhecimentos específicos de Matemática, mas sim, a compreensão e interpretação de diagramas e gráficos e a relação destes elementos com a linguagem discursiva. O aluno precisa, ainda, analisar e compreender a situação por inteiro, decidir sobre a melhor estratégia para resolvê-la, tomar decisões, argumentar, expressar-se e fazer registros.

A matemática pode ser trabalhada de forma isolada na construção de conceitos fórmulas e dados utilizados em contas sem nenhuma correlação a algum acontecimento físico, espaço temporal ou experiência do cotidiano, porém, ela pode ser ensinada de forma que o seu aprendizado tenha sentido prático, ou seja, fórmulas sempre que possíveis aplicadas a problemas reais. Será mais produtivo ser for trabalhada de forma contextualizada com as demais áreas do conhecimento.

Para tal, é necessário elaborar formas diferenciadas de trabalhar os seus conceitos, e isso significa, elaborar novos modelos de ensinar e aprender. É preciso integrá-la tanto espacialmente quanto temporalmente. A Matemática não pode estar imune ao contexto circundante e precisa tirar partido da evolução e da tecnologia. Não é possível ensiná-la hoje como ela foi ensinada ontem, porque tanto a linguagem quanto o comportamento dos seus usuários e beneficiários se alterou e continua se alterando de forma contínua. Os conceitos trabalhados na escola precisam ter sentido, para que o aluno compreenda o seu significado e o seu uso na prática. Pais (2001, p. 56) coloca que:

[...] aprender o significado de um conceito não é permanecer na exterioridade de uma definição, pois a sua complexidade não pode ser reduzida ao estrito espaço de uma mensagem linguística. Definir é necessário, mas é muito menos do que conceituar, porque o texto formal de uma definição só pode apresentar alguns traços exteriores ao conceito. Por exemplo, a definição de uma figura geométrica, por si só, não pode traduzir a essência do conceito correspondente.

Os conceitos trabalhados na escola precisam ter sentido, para que o aluno compreenda o seu significado e o seu uso na prática.

2. O ensino de matemática nos cursos de graduação

Para se falar em matemática no ensino superior, devemos ter algumas questões iniciais, dentre elas, se destaca o número preocupante de discentes que enfrentam grandes problemas com a mudança do ensino médio para o superior. Pallis (2008, p. 2) aponta que:

“Há muitas preocupações, relativas a mudanças pedagógicas e curriculares que vem ocorrendo, ou que precisam ocorrer, devido a fatores vários: o rápido desenvolvimento das tecnologias computacionais; os apelos por integração com

outras disciplinas, por iniciativas de inclusão e diversidade, por mais eficiência nos cursos de serviço, pelo emprego de múltiplas formas de avaliação, pelo trabalho em grupo, pelo desenvolvimento de habilidades de apresentação e comunicação etc.”

Partindo do princípio Constitucional de que todos têm direito à educação, coloca-se que, para ser um cidadão pleno, dotado de direitos sociais, aponta-se que qualquer cidadão brasileiro tem o direito de participar dos benefícios da sociedade, como desfrutar da educação.

Ademais, Vitti (1999, p.19) afirma que: o fracasso do ensino de matemática e as dificuldades que os alunos apresentam em relação a essa disciplina não é um fato novo, pois vários educadores já elencaram elementos que contribuem para que o ensino da matemática seja assinalado mais por fracassos do que por sucesso. Uma possibilidade de mudança nesse cenário é a aplicação de um contexto novo, uma linguagem nova, uma abordagem diferenciada, trazendo os conceitos que parecem tão distantes da realidade do discente para muito mais perto do que ele imaginava ser possível. A “possibilidade de assegurar aos alunos interpretações suficientemente abrangentes para os conhecimentos matemáticos que construíram” (SPINELLI, 2011, p. 12) nada mais é que utilizar uma abordagem significativa, “[...] o conhecimento exige ser construído com base nas relações estimuladas por múltiplos contextos, com diferentes características” (p. 13). “Pois há uma concepção epistemológica de que o sujeito constrói seu conhecimento quando relaciona diversos significados conceituais uns com os outros, compondo dessa forma uma rede de significados” (p.13).

Machado (2004) aponta que contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significados, uma vez, que à medida que a contextualização incorpora relações tacitamente percebidas, ela enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural trazida pelo aluno e as formas explícitas de manifestação do conhecimento. E não somente o cotidiano do presente, mas também contextos futuros que serão disponibilizados por disciplinas da área técnica de formação. Na formação do agrônomo a contextualização acontece quando há um relacionamento direto entre as áreas básicas e específicas. Quando o ensino não ocorre dessa forma, que é o que não acontece maioria das vezes, formam-se profissionais sem conceitos articulados, sem raciocínio crítico sobre os fatos. Pois,

[“...] ensinar matemática é, antes de tudo, ensinar a ‘pensar matematicamente’, a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesmo. É uma forma de ampliar a possibilidade de comunicação e expressão, contribuindo para a interação social, se pensada interdisciplinarmente (FAZENDA, 2003, p. 62).

Segundo Piaget (1972), “[...] a interdisciplinaridade é a interação que ocorre quando se requer colaboração de disciplinas diversas, em que há certa reciprocidade dentro das trocas, de maneira que haja um enriquecimento mútuo”.

É no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos- teóricos e metodológicos se colocam. Daí seu papel estratégico de estabelecer a relação entre saberes, propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre a ciência e a tecnologia, apresentando-se assim, como um saber que responde aos desafios do saber complexo (CAPES, 2008, p. 2).

Diante do exposto se evidencia a necessidade de observância constante na aplicação dos saberes matemáticos, procurando relacionar o conteúdo da forma mais direta possível com a formação almejada, trazendo sentido e motivação para essa aprendizagem.

3. A Matriz Curricular do curso de Agronomia da UENF e da UFRRJ

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem a responsabilidade legal de normatizar as diretrizes curriculares da profissão de Engenheiro Agrônomo no Brasil. Tais diretrizes pautam os cursos oferecidos pela UENF e UFRRJ, que regulam as regras mínimas para a formação de um Engenheiro Agrônomo e pautam as avaliações a serem realizadas pelo MEC por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), este último será aplicado periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e último ano de curso, a avaliação será expressa por meio de conceitos, tomando por base os conceitos mínimos estabelecidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. O Parecer CNE/CES 776/97 ressalta: “Entende-se que estas diretrizes curriculares no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial devem permear elementos fundamentais nas diversas áreas de conhecimento, desenvolvendo no discente autonomia no progresso intelectual e profissional de forma permanente, devem dentre outras atribuições promover um aprendizado que influencie na redução da evasão”.

A evasão escolar tema de ampla discussão e interesse entre diversos pesquisadores, continua sendo um desafio a ser enfrentado, desta forma o Plano Nacional de educação, Lei 10.172 de janeiro de 2001 define nos objetivos e metas : “...11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem”.

Observando-se a diversidade e peculiaridade de regiões diversas, optou-se por escolher dois cursos de Agronomia para os estudos que são oferecidos pela UENF e pela UFRRJ. Tais escolhas levaram-se em consideração que o curso de Agronomia da UFRRJ, antiga Escola Nacional de Agronomia (ENA), é um dos mais antigos e tradicionais do Brasil, o da UENF, é um dos mais jovens e inserido na instituição no qual o trabalho será coordenado, além de estar presente numa região na qual o desenvolvimento agrícola está muito aquém do potencial.

3.1. UENF

Matriz curricular obrigatória do curso de Agronomia da UENF (dados extraídos da matriz curricular do curso):

Disciplinas obrigatórias	
1º Período	2º Período
Introdução à Agronomia	Química Geral II
Química Geral I	Química Orgânica
Pré-Cálculo	Desenho Técnico
Biologia Celular Geral	Cálculo Diferencial e Integral I
Biologia dos Vegetais Superiores	Metodologia Científica em Ciências Agrária
Fundamentos do Conhecimento	Anatomia Vegetal
Fundamentos da Ciência da Computação	
3º Período	4º Período
Química e Mineralogia do Solo	Agrometeorologia
Estatística Básica	Zoologia Aplicada à Agropecuária
Química Analítica	Microbiologia Agrícola
Lab. de Química Analítica	Bioquímica para Agronomia
Construções Rurais	Estatística Experimental
Física Geral I	Morfologia e Física do Solo
Lab. de Física Geral I	Fisiologia Vegetal
Topografia	
5º Período	6º Período
Mecânica Aplicada	Zootecnia II
Fertilidade do Solo	Entomologia Agrícola
Fitopatologia I	Produção e Tecnologia de Sementes
Propagação de Plantas	Mecanização Agrícola
Entomologia Geral	Hidráulica Agrícola
Economia Agrícola	Genética Aplicada
Zootecnia I	Fitopatologia II
7º Período	8º Período
Tecnologia de Produtos Alimentícios Agropecuários	Manejo de Plantas Daninhas
Irrigação e Drenagem	Secagem e Armazenamento de Grãos
Política do Desenvolvimento Agrícola	Administração Rural
Melhoramento Genético Vegetal	Silvicultura e Recursos Naturais Renováveis
Classificação e Potencial de Uso das Terras	Cultura do Café, Mandioca, Cana-de-açúcar e Algodão
Fruticultura	Extensão Rural
Projeto de Monografia	
9º Período	10º Período
Produção de Hortaliças	Monografia
Cultura da Soja, Milho, Feijão e Arroz	Estágio Supervisionado
Floricultura	Atividades Acadêmicas, Técnicas e Científicas

Pode ser observado, em consonância com os dados retirados da matriz curricular do curso de agronomia da UENF, que diversas disciplinas dependem do conhecimento de matemática. Dentre as 61 disciplinas obrigatórias, técnicas ou não, tem-se um total 100% de matérias que necessitam de conhecimento em matemática básica ou num nível mais complexo.

Deve-se levar em conta ainda, que o estudante de Agronomia da UENF, terá que cursar obrigatoriamente no mínimo três disciplinas optativas, que são um total de 29 créditos, os quais 100% necessitam de conhecimento matemático:

Disciplinas optativas:	
Paisagismo	Análise Sensorial de Alimentos
Nutrição Mineral de Plantas	Aquicultura II
Nutrição e Forragicultura	Agroecologia
Melhoramento Genético Animal	Piscicultura
Manejo e Conservação do Solo e da Água	Piscicultura Ornamental
Fisiologia e Pós-Colheita de Frutos e Hortaliças	Plantas Medicinais e Aromáticas
Cultura de Tecidos Vegetais	Recursos Genéticos Vegetais
Controle Biológico de Pragas Agrícolas	Sistemas Agroflorestais
Clínica Fitossanitária	Suinocultura e Avicultura
Caprinocultura e Ovinocultura	Tecnologia de Produtos de Origem Animal
Biotecnologia Aplicada ao Melhoramento Genético Vegetal	Tópicos Avançados em Fruticultura Subtropical e Temperada
Bovinocultura e Equideocultura	Tópicos Avançados em Fruticultura Tropical
Biologia Molecular	Tópicos Especiais em Sociologia Rural
Bioética e Biossegurança	Sistemas Silvopastoris para Incremento da Bovinocultura nos Trópicos
Bioclimatologia Animal	

No mínimo uma disciplina eletiva, à sua escolha, dentre as cadastradas no projeto do curso. Sendo um total de seis, no qual pelo menos uma necessita de conhecimentos matemáticos:

Inglês Instrumental II
Inglês Instrumental III
Inglês Instrumental IV
Português Instrumental
Álgebra Linear

Logo, o aluno que pretende se formar em agronomia e tornar-se um profissional eficiente deve ter a consciência da importância que o domínio matemático terá em sua vida: em 94,80% das matérias da graduação exigem o domínio básico ou complexo de matemática.

3.2 UFRRJ

Matriz curricular obrigatória do curso de Agronomia da UFRRJ (dados retirados da matriz curricular do curso no site da instituição):

Disciplinas obrigatórias	
1º Período	2º Período
Introdução à Agronomia	Genética Básica
Zoologia Geral	Sistemática Vegetal
Organografia Vegetal	Física Básica I
Matemática I	Matemática II
Estatística Básica	Estatística Experimental
Química Geral	Química Orgânica
Desenho técnico	
3º Período	4º Período
Entomologia Geral	Pedologia
Genética Vegetal	Bioquímica p/ Áreas Agrárias
Anatomia Vegetal	Meteorologia Básica
Física Básica II	Motores e Tratores
Química Analítica	Construções Rurais I
Química Analítica Experimental I	Topografia e Cartografia
Introdução à Sociologia das Sociedades	Fundamentos de Zootecnia
Microbiologia Geral	
5º Período	6º Período
Física do Solo	Fisiologia da Produção
Métodos de Controle de Pragas	Fertilidade do Solo
Fisiologia Vegetal	Entomologia e Parasitologia Aplicada
Bases Genéticas do Melhoramento Vegetal	Fitopatologia Geral
Ecologia Geral	Conservação de Recursos Naturais
Hidrologia	Administração da Empresa Agrícola
Máquinas Agrícolas	Economia Agrária
Geoprocessamento na Agricultura	Fundamentos de Hidráulica
7º Período	8º Período
Propagação de Plantas	
Tecnologia de Sementes	Cultura de Cereais
Fitopatologia Especial	Cultura de Plantas Estimulantes, Oleaginosas e Medic.
Direito Agrário e Legislação	Aptidão Agrícola e Manejo dos Solos
Energia na Agricultura	Silvicultura Básica
Irrigação	Drenagem
Tecnologia dos Produtos Agropecuários	Controle de Qualidade de Produtos Agropecuários
Forragicultura e Pastagens	Produção Animal I
9º Período	10º Período
Cultura De Plantas Sacar., Suculent, Oleag. E Fibrosas	
Paisagismo, Floricultura e Plantas Ornamentais	Estágio Supervisionado do Curso De Agronomia

No curso de agronomia da UFRRJ diversas disciplinas dependem do conhecimento de matemática (dados retirados da matriz curricular do curso).

Pode-se observar que das 69 disciplinas obrigatórias, técnicas ou não, apenas 1 (uma) no 3º período não se utiliza em nada de matemática, dando um total 98.55% de matérias que necessitam de conhecimento em matemática básica ou num nível mais complexo.

Deve-se observar ainda, que o aluno deverá cursar além de 230 créditos obrigatórios mais 10 créditos optativos, que podem variar de duas a cinco matérias, dentre as 92 matérias citadas abaixo, em que apenas 6 (seis) delas não fazem uso matemático algum, dando um total 93.47% do uso de matemática nas disciplinas.

Matérias optativas	
Controle De Plantas Daninhas	Métodos E Técnicas De Pesquisa
Fisiol. E Tecnol. Pós-Colheita De Prod. Veg. Percíveis 2	Introdução Às Ciências Sociais
Plantas Medicinais E Aromáticas	Projeto Em Extensão Rural
Cafeicultura	Sociedade E Agricultura No Brasil
Geoprocessamento E Análise Ambiental	Ideologia Do Moderno No Campo
Geologia Geral	Políticas E Projetos De Desenv. Rural E A Agr. Familiar
Biologia Do Solo	Agricultura Familiar E Sustentabilidade
Nutrição Mineral Das Plantas Cultivadas	Política E Econ. Rec. Nat. E Conflitos Agroambientais
Noções De Anatomia Comparada Dos Animais Domésticos	Ciências, Tecnologia E Profissões Agrárias
Biologia De Insetos	Política E Relações De Poder No Campo
Sistemática Filogenética	História Agro-Ambiental Brasileira E Latino-Americana
Estratégia De Controle A Fitomolestias	Língua Brasileira De Sinais (Libras)
Genética Molecular	Técnicas Computacionais Em Engenharia
Introdução À Genética Do Melhoramento Animal	Levantamentos Topográficos Planimétricos
Genética Animal Avançada	Prática De Máquinas
Citogenética Animal	Cartografia
Etnobotânica E Botânica Econômica	Estruturas Hidráulicas
Introdução À Computação	Topografia
Bioquímica Experimental	Eletrificacão Rural
Bioquímica Da Transmissão Gênica	Pré-Processamento E Armazenamento De Prod. Agrícolas Ii
Química Analítica Experimental Ii	Divisão E Demarcação De Terra
Química De Óleos Essenciais	Projetos De Irrigação E Drenagem
Psicologia Das Relações Humanas	Sensoriamento Remoto
Dinâmica De Grupo	Topografia Digital Ii
Estrutura E Funcionamento Do Ensino Agrícola	Saneamento Básico
Estudos De Impactos Ambientais	Fotointerpretação
Legislação E Gestão Ambiental	Geodésia I
Sistemas Agroflorestais	Avaliações E Perícias
Introdução À Administração	Análise De Alimentos
Técnicas De Chefia E Liderança	Princípios De Conservação De Alimentos
Marketing Básico	Processamento De Frutas E Hortaliças
Negociação	Tecnologia Das Fermentações Industriais
Empreendedorismo	Tecnologia De Leite E Derivados
Direito Profissional	Tecnologia De Frutas E Hortaliças
Economia Brasileira I	Princípios De Conservação De Alimentos
Introdução À Economia I	Eletrotécnica Geral
Beneficiamento De Alimentos	Construções Rurais Ii
Geografia Econômica	Forragicultura
História Econômica Geral	Pastagens
Introdução À Ciência Política	Reconhecimento De Forrageira
Introdução À Sociologia	Apicultura
Língua Francesa	Sericicultura
Língua Inglesa	Aquicultura
Língua Portuguesa	Manejo De Animais Domésticos
Metodologia Da Ciência	Exterior E Raças Dos Animais Domésticos
	História Econômica Geral

Logo o aluno que pretende se formar em agronomia e tornar-se um profissional eficiente deve ter a consciência da importância que o domínio matemático deve ter em sua vida: pois 95,65% das matérias da graduação exigem o domínio básico ou complexo de matemática.

Considerações Finais

Para tanto, no que se refere às ciências agrárias, diversas dificuldades, com relação à aprendizagem na disciplina de matemática, são encontradas pelos alunos. Malta (2004) aponta que as preocupações se dirigem para as disciplinas iniciais dos cursos, devido ao número crescente de reprovações, em que os discentes apresentam tamanha retração às disciplinas de matemática, não somente no curso de agronomia como em diversos outros cursos de graduação, chegando a refazer várias vezes as disciplinas e ainda ficando retidos em períodos iniciais, pois nos currículos dos cursos de ciências agrárias as disciplinas da área de matemática são pré-requisitos para outras disciplinas, chegando muitas vezes a desistência do curso, troca de graduação e até mesmo ao jubramento.

Nesse sentido, ensinar matemática nos cursos de ciências agrárias é algo deveras interessante e desafiante, tendo em vista, que disciplinas desse âmbito sempre fizeram parte de todos os currículos de cursos de Agronomia e ainda assim, não foi possível tornar de forma cristalina, quando da sua aplicabilidade para a maioria de seus alunos. A contextualização no ensino de matemática se torna fundamental para promover mais motivação as suas aulas, articulando conceitos e raciocínio crítico sobre fatos e conhecimentos que serão proporcionados aos futuros profissionais egressos dos cursos de Agronomia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, 2001. **Parecer nº: CNE/CES 583/ 2001 de 4 de abril de 2001.** Diário Oficial da União de 29/10/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6545-pces583-01&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192
- BRASIL, 1996. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília nº 248, 23/12/1996
- BRASIL, 2001. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília 10/01/2001.
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2006.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf . Acesso em: 20 de fev.2017.
- CAPES. **Interdisciplinaridade como desafio para o avanço da ciência e tecnologia.** In: PHILIPPI JUNIOR, A. et al. (Orgs.) *Coordenação de área interdisciplinar: catálogo de programas de pós-graduação – mestrado e doutorado.* Brasília: CA Inter/Capes, 2008.
- _____. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FERREIRA, R. S. **Matemática Aplicada a Ciências Agrárias.** Viçosa: UFV, 1999.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 2a ed, 1997. (orgs. José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa).
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo. EPU- Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.
- MACHADO, N. J. **Educação: projeto e valores.** 2 ed. São Paulo: Escritura Editora. Minas Gerais MG, Editora Dimensão, 2005.
- MALTA, I. **Linguagem, leitura e matemática.** In: CURY, H. N. *Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.41-62.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thopson Learning, 2004.
- PALIS, G. L. R. **A Pesquisa sobre a Própria Prática no Ensino Superior de Matemática.** In: *IV Colóquio de História e tecnologia no Ensino de Matemática, 2008, Rio de Janeiro. Anais do VI HTEM, 2008.* Disponível em: <http://limc.ufrj.br/htem4/papers/40.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.
- PIAGET, J. **L'épistémologie des relations interdisciplinaires.** In: APOSTEL, L. et al. *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités.* Paris: Ceri; OCDE; 1972, p. 131-44.
- RODRIGUES, W. M. **Recursos e estratégias propostas para aulas de matemática em cursos de ciências agrárias.** Revista Educação Agrícola Superior. Publicação da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior- ABEAS, v. 21, n. 1, 2006.
- SPINELLI, W. **A construção do conhecimento entre o abstrair e o contextualizar: o caso do ensino da Matemática.** 2001. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TAVARES, D.W. da S. et al. Protocolo Verbal E Teste De Associação Livre De Palavras: Perspectivas De Instrumentos De Pesquisa Introspectiva E Projetiva Na Ciência Da Informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v.8, n.3 ,p. 64-79, dez. 2014.

VITTI, C. M. **Matemática com prazer, a partir da história e da geometria**. 2 ed. Piracicaba - São Paulo: Editora UNIMEP, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/processo-de-avaliacao>>. Acesso em: 16 abril. 2017.

UENF. **Matriz Curricular Agronomia UENF**. Disponível em: http://uenf.br/Uenf/Downloads/AGRONOMIA_9220_1380810531.pdf/. Acesso em: 02 de mar.2017.

UFRJ. **Currículo de Cursos de Agronomia da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Disponível em: http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/SEROPEDICA/01-agronomia_matriz_2010.pdf/ Acesso em: 04 de mar.2017.

A PRESENÇA DO INTERCAMBISTA DE ENSINO SUPERIOR EM REDES INTERNACIONAIS DE COOPERAÇÃO SOLIDÁRIAS

CARDOSO, Antônio Dimas

Doutor em Sociologia, professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, da Unimontes
antonio.dimas@unimontes.br

RIBEIRO, Maria João Alves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, da Unimontes
Bolsista CAPES
mariajoao.ribeiro23@gmail.com

RESUMO

A investigação em curso centra-se no estudo de potencialidades de redes de solidariedade social, implementadas entre países, através de projetos de cooperação internacional, na área de Ensino Superior. Este estudo busca, por meio de uma categoria universitária, identificar mecanismos institucionais de fluxos acadêmicos, entre Europa e Brasil. As redes de solidariedade pressupõem um sistema de intercâmbio de bens, serviços e informações, formadas como estratégia de inserção social. A internacionalização do ensino superior, afeta às políticas neoliberais, está emersa em novos desafios que constituem uma possibilidade para uma transição de modelo de sociedade alinhado a valores humanistas e democráticos. O intercambista passa a ser, então, neste contexto, o sujeito representativo de proximidade e distância, ao constituir a ponte de ligação entre as instituições acadêmicas do país de origem e do país de chegada, durante uma experiência que visa contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional, através de uma vivência de formação no estrangeiro.

Palavras-Chave: Cooperação, solidariedade, internacionalização, ensino superior, intercambista.

“(...) porque a experiência os torna, de fato, cidadãos melhores de um mundo diferente, mais aptos a compreender a interculturalidade, a multipolaridade, a conviver com a diversidade, com as razões e com os motivos do Outro” (SANTOS; FILHO, 2012, p. 154)

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo discutir, num contexto de globalização fortemente marcado por políticas neoliberais, a potencialidade da criação de redes democráticas e solidárias de internacionalização do ensino superior, através da categoria do intercambista, que entendemos sintetizar o que SIMMEL (2004, p. 133) conceitua na figura do *estrangeiro* “a unidade da proximidade e da distância”, de envolvimento e de indiferença, numa forma singular de interação e mobilidade. As redes internacionais de cooperação expressam novas estruturas e processos de conhecimento que estão a ser desenvolver

rapidamente, com a globalização, sendo o intercambista um elo das experiências de formação educacional no exterior.

Apesar dos contingenciamentos de recursos, seja de organismos estatais ou de organizações não governamentais, o que se detecta na atualidade é o incremento do intercâmbio estudantil, da intensificação de experiências pessoais e saberes, não somente no plano acadêmico *stricto sensu*, mas sobretudo no âmbito das relações informais e voluntárias, entre sujeitos e comunidades. Embora o ponto de partida seja o aparato institucional, o facto é que há um processo de construção de uma cultura interdisciplinar de práticas de solidariedade entre os sujeitos envolvidos em práticas de intercâmbio. E isso pode ser detectado em programas universitários de internacionalização do ensino superior. Em geral, são iniciativas fomentadas por grupos de investigadores ou de centros acadêmicos que lançam mão da institucionalização corporativa para a busca de formação profissional e experimentações sociais.

Nesse sentido, as redes expressam um conjunto de recursos coletivos orientados para o desenvolvimento de condições instrumentais, metodologias e instrumentos de partilha entre as instituições participantes e de articulação com outras instituições, redes e iniciativas que visem as mesmas finalidades nos planos nacional e internacional. Transformações na ação coletiva estão em curso, por exemplo na cooperação Europa-América Latina, sobretudo em ações de intercâmbios universitários. Ocorre que signatários da formação de redes de cooperação têm por premissa privilegiar a receção da cooperação institucional, entre centros acadêmicos, no plano local e através dos diferentes níveis e atores intervenientes, catalisados em ações e atitudes dos *intercambistas*, no cotidiano de suas intervenções e investigações.

Para este estudo, buscou-se identificar fontes primárias e secundárias que tratam da temática da cooperação internacional, a nível do ensino superior, com enfoque na mobilidade estudantil e, portanto, na categoria do intercambista. Das fontes primárias, a própria experiência do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES -, em Minas Gerais, Brasil. Este programa interdisciplinar, avaliado em 2017 conceito 4 pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, é reconhecido por investir há mais de 15 anos em intercâmbios internacionais, com regular mobilidade de pós-graduandos e docentes. Quanto às fontes secundárias, o trabalho identifica no ensaísmo sociológico de Georg Simmel o conceito de estrangeiro para problematizar a figura do intercambista; ao passo em que contextualiza a discussão buscando apoio nas análises de Alain Touraine, Larissa Lomnitz, Oskar Negt, Sousa Santos, Vivianne Châtel e outros autores contemporâneos.

DE “MUNDOS INDIVIDUAIS” A REDES SOLIDÁRIAS

A globalização é um fenómeno contemporâneo. O desafio que apresenta é o de descobrir como tornar dinâmicas globalizantes mais personalizadas e geradoras de oportunidades para a vida pessoal e comunitária dos seres humanos.

A internacionalização, como efeito da globalização, manifesta-se de forma mais perceptível, por tocar pessoas e relações no seu cotidiano. É um termo que pretende caracterizar várias iniciativas que se desenrolam no âmbito do Ensino Superior numa dimensão de “além-fronteiras”. Aquela que se vem manifestado de forma mais

expressiva é a mobilidade estudantil que ocorre quer entre instituições universitárias nacionais quer internacionais.

Nessa sociedade globalizada, contra o risco do isolamento ou de indiferenciação do todo, entre particularismos diversos, poderes autoritários e o domínio dos mercados, Touraine, famoso sociólogo francês da contemporaneidade, e profundo conhecedor da sociedade latino-americana, considera que “só podemos viver juntos” e conjugar uma sociedade culturalmente diversa ao colocar no centro o sujeito e a afirmação da sua vida pessoal, definindo este como a “combinação de atividade racional e de identidade cultural pessoal” o qual se encontra na “encruzilhada de princípios gerais e de princípios particulares de conduta” (TOURAINÉ, 1999, p. 204).

O sujeito do mundo moderno assenta, segundo Touraine, na rejeição a “reduzir a experiência humana ao domínio das necessidades” vivendo, assim, na tentativa de combinar a sua liberdade com as diversidades pessoal, social e cultural, criando uma ponte entre o mundo da instrumentalidade e o mundo das identidades, ou seja, racionalidade e subjetivação (TOURAINÉ, 1999, p.161).

“Estamos num mundo que se encontra num intenso movimento de procura”, diz Negt (2002, p. 20), mesmo tendo em conta o atual contexto social. Independentemente da forma e dos motivos pelos quais os humanos se põem em relação diariamente, redes sociais continuam a construir-se e novas formas de pôr em contacto pessoas distantes continuam a surgir.

Nas sociedades contemporâneas, a reflexão sobre redes de solidariedade, multidisciplinares, continuam a emergir com a capacidade de potencializar a cultura da cooperação entre os diversos agentes envolvidos a partir de um princípio da corresponsabilidade frente à ordem global.

Mas, sob que ponto de vista é possível olhar essas redes? O que elas apresentam sob um mundo dito formado por muitos “mundos” individuais?

Assim, na tentativa de trazer uma reflexão mais profunda e interpretativa sobre as relações humanas, base dessas “redes de solidariedade”, Larissa Lomnitz (2009), em seus estudos sobre redes sociais, passa do campo do individual para o colectivo, descobrindo, revelando e fazendo pensar sobre as teias de relações que se vão tecendo na sociedade, em diferentes contextos e sob diferentes dinâmicas. A autora define, assim, rede social como

um campo de relações entre indivíduos que pode ser definido por uma variável predeterminada e se referir a qualquer aspecto de uma relação. Uma rede social não é um grupo bem-definido e limitado, senão uma abstração científica que se usa para facilitar a descrição de um conjunto de relações complexas em um espaço social dado (LOMNITZ, 2009, p. 18).

Segundo a antropóloga mexicana, as redes sociais são, assim, fruto das concepções subjetivas e da visão de mundo do próprio pesquisador.

Lomnitz (2009), nos seus estudos sobre comunidades populares, esclarece que a construção dessas redes é feita sob um sistema de reciprocidade em que predominam os vínculos horizontais enquanto estratégia de “se pôr em contacto”, na fuga ao isolamento social.

Cada pessoa é o centro de uma rede de solidariedade e, ao mesmo tempo, é parte de outras redes. A solidariedade implica em um sistema de intercâmbio de bens, serviços e informação que ocorre dentro da sociabilidade. Esse intercâmbio pode ser horizontal, quando a troca se dá entre iguais, mediante um sistema de reciprocidade, ou pode ser vertical, quando há uma assimetria de recursos. Cada indivíduo conta com um *stock* de relações reais ou potenciais, herdadas ou adquiridas, ordenadas como mapa mental cognitivo, de acordo com o que o indivíduo ou a cultura define como distância social ou confiança (LOMNITZ, 2009, p. 19).

A rede social constitui-se como fonte geradora do sentimento e atitude solidárias ao surgir como um campo em que um conjunto de sujeitos desenvolve relações diversas. Sendo fundada na união de sujeitos que socializam emoções, a rede permite também a criação de um sentimento de pertença social e cultural a uma nova comunidade, seja ela física ou virtual, permanente ou temporária. Negh (2002) reflete sobre cidade enquanto espaço de convivência. Cidade aqui pode ser olhada num sentido exemplificativo como lugar de encontro entre pessoas e que possibilita o surgimento de sentimentos entre elas.

É na cidade, na polis de Platão e Aristóteles que se desenvolve a cultura e o contato com o estranho, um contato aceito e tolerado com o que vem de fora. A hospitalidade é um direito central nessas cidades originárias. Kant viu na hospitalidade até um princípio transcendental, isto é, um princípio anterior a qualquer experiência (NEGT, 2002, p 22).

A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA A CRIAÇÃO DE REDES SOLIDÁRIAS

No contexto das políticas neoliberais, assiste-se a novas configurações nas relações interpessoais que reivindicam novos esforços institucionais, nacionais e internacionais. Surgem comunidades globais, regionalizações, pactos entre regiões e alargam-se redes de cooperação internacionais por meio de acordos entre diversos países num sem número de áreas. Em condições de modernidade, será possível encontrar e resgatar relações solidárias no seio dessas redes de cooperação internacional?

O Ensino Superior é uma das áreas de enfoque da internacionalização, quer seja por organismos internacionais como a UNESCO, quer por políticas e programas implementados no Brasil ou pelo próprio Plano Nacional de Educação (2014-2024). Um dos exemplos de referência é a Fundação CAPES que, no âmbito da cooperação internacional do Ministério da Educação Brasileiro, tem como objetivo principal “desenvolver as atividades da pós-graduação brasileira no contexto mundial”, ao procurar dar suporte aos seus grupos de pesquisa, no caminho da excelência da pós-graduação, colocando o intercâmbio internacional como principal instrumento. Ao estabelecer acordos bilaterais, ou seja, acordos que promovem a pesquisa entre grupos brasileiros e estrangeiros, a CAPES promove o intercâmbio de professores e alunos, no quadro de missões de trabalho e bolsas de estudo (CAPES, 2017).

Na verdade, o conhecimento ganha um papel central na sociedade moderna e as instituições de ensino superior reclamam visibilidade no processo reflexivo e criativo de propostas a novos modelos de desenvolvimento. Foi, então, no movimento humano, aliado à generosidade e à sintonia natural entre indivíduos que a modernidade e as suas instituições encontraram caminho.

Nesse contexto, os programas de cooperação internacional ganham espaço no âmbito do ensino superior ao oportunizarem a abertura para novos e diferentes espaços sociais, políticos e culturais e constituindo o veículo para a criação de novos ambientes de aprendizagem, partilha, discussão e produção de conhecimento científico e cultural. Assim, Boaventura de Sousa Santos (2004) desafia a pensar sobre uma *globalização alternativa* na área da universidade que acontece no quadro dos acordos internacionais mas “segundo princípios de benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais”: uma *globalização solidária*. É essa a reforma que o autor propõe para as universidades. Não se trata de mundializar a cultura ou uniformizar identidades mas sim reorganizar “interdependências globais” através de uma rede suficientemente forte e “mais eficaz na luta contra a globalização neoliberal da universidade” (SANTOS, 2004, p.85).

O conceito de solidariedade é entendido como “um chamado à superação, exclusão e segmentação sociais” que se demonstra na necessidade de interdependência na vida social, na aceitação das diferenças, na identificação com o outro e no envolvimento moral e emocional com os interesses e problemas respeitantes ao grupo ou comunidade em que se está inserido (ASSMANN; SUNG, 2003, p.47). É, assim, uma atitude que se desenvolve no reconhecimento ontológico de forma recíproca, afectiva e empática.

Para o desenvolvimento dessa rede, Santos (2004) reforça que ela deve ser sujeita a três princípios: “densificar, democratizar, qualificar” (2004, p. 72). E a presença do intercambista, num contexto de mobilidade estudantil, torna-se a representação viva dessa construção e mobilização daquela que é chamada por Santos e Filho (2012), a par com o ensino, a pesquisa e a extensão, como a quarta missão da universidade: a internacionalização. Ela é

uma manifestação e um vector da autonomia, já que, por um lado, não existiria sem ela e, por outro, a reformula, a concretiza e a impõe (SANTOS; FILHO, 2012, p. 59).

É dessa forma que Santos e Filho (2012) olham para a internacionalização do ensino e a consideram como resposta aos desafios atuais da sociedade ao mobilizar-se para atingir os seguintes objetivos:

- reforçar projetos conjuntos e integradores; dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação;
- conduzir uma agenda própria de diplomacia cultural universitária;
- contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento (SANTOS; FILHO, 2012, p. 145)

No entanto, a experiência social não se organiza apenas segundo um modelo estrutural/sistêmico, mas também conforme repertórios de situações que têm sua gramática cotidiana, seu espaço cognitivo de restrições, mediações e disseminações de valores, numa relação de proximidade e distância na construção de laços sociais.

Missão sugere envolvimento. Missão e cooperação propõem ainda mais. Horizontalidade, participação e democracia. Cooperação solidária remete ao compartilhamento de experiências num intercâmbio aceso de práticas assentes no vínculo com um outro. Para Santos e Filho (2012) é essa “capacidade para definir e para concretizar uma agenda autónoma de diplomacia cultural universitária” que confere o carácter de nova missão à universidade (SANTOS; FILHO, 2012, p. 58).

A cooperação internacional é constituída por pessoas e pelos relacionamentos que se vão criando e solidificando ao longo do tempo, por meio de experiências de troca. Essas experiências solidificam essa rede quanto mais se fundarem em valores de solidariedade, reciprocidade e valorização cultural. Dessa forma, a cooperação internacional, independentemente do nível e da área em que se desenvolve, não é um processo estático e bem definido. É, por outro lado, um movimento em permanente construção dependente do sujeito enquanto mediador de relações entre partes. Neste contexto, o intercambista, como elo primário dessas relações, ganha centralidade nas atuais estratégias de cooperação internacional, por ser o agente intermediário da mobilidade socioespacial, “numa relação equilibrada entre intimidade e distância” (NEGT, 2002, p 21).

O INTERCAMBISTA: ROSTO DO DIÁLOGO SOCIOESPACIAL

O intercâmbio coloca num mesmo espaço e território não apenas diversos indivíduos mas, acima de tudo, diferentes valores, identidades, desejos, visões de mundo que esses sujeitos carregam consigo. Essa partilha comum de espaço, que se vem abrindo cada vez mais no processo de globalização, exige mais do que um uso compartilhado de lugar mas, principalmente, a abertura das comunidades e dos seus membros à convivência e ao acolhimento do novo e do diferente. Essa dinâmica pode desencadear o processo de construção de redes de solidariedade.

Durante toda a república romana predominou o *ager publicus*, isto é, o domínio territorial comunitário, e os Gracos sempre lutaram pela conservação de um pedaço desse terreno comunitário. Depois vem o *ager privatus* - a privatização. Gostaria de lembrar também a origem do termo “privado”, que é derivado do verbo *privare*, que significa roubar. Roubar de quem? Originalmente se rouba da comunidade suspendendo o seu direito. Na origem não está o privado e sim o comunitário. Permitam também que eu faça uma alusão à origem grega da palavra “privado”: em grego, o termo *idiótes* nada mais é, originalmente, do que a pessoa particular. Tanto os gregos quanto os romanos vêem na comunidade o fato primário que passa a ensinar também direitos e deveres (NEGT, 2002, p. 23).

No caso em estudo, pode-se entender o intercambista como um *estrangeiro* - “um estranho”, no sentido clássico compreendido por Georg Simmel (2004):

A unidade da proximidade e da distância, presente em toda a relação humana, organiza-se na figura do estrangeiro (...). Na relação com ele, a distância significa que o estrangeiro está próximo, mas esta mesma alteridade significa que ele, que também está longe, está de facto próximo. Uma forma particular de interacção (SIMMEL, 2004, p. 133/134).

Simmel recorre à dialética entre “mover” e “fixar-se” na tentativa de conseguir localizar o *estrangeiro*, e mais, de perceber a sua função na ordem social.

Ele constitui-se, assim, como elemento de ligação entre essas duas extremidades de um fluxo social, que no contexto de internacionalização do ensino superior passou a ser denominada de mobilidade, e que é capaz de unir duas realidades distintas, conectando seres humanos num espaço mundial (SIMMEL, 2004).

Contudo, o *estrangeiro* caracteriza-se por uma “relação ambígua entre insensibilidade e envolvimento” (Simmel, 2004, p. 267).

Como fala a música *Cidadão da Terra* da banda “Os mutantes”

*Não sou daqui nem sou de lá, eu sou de qualquer lugar
Meu passaporte é espacial, sou cidadão da terra
E a minha vida é toda verdade e eu não tenho mais idade
E o meu passado é o meu futuro,
E o meu tempo é o infinito
A minha língua é o pensamento, só falo com o olhar
Minha fronteira é o coração de todos meus irmãos.*

Num mesmo espaço ou num espaço próximo, a troca de algo, como um produto, uma ideia, um projeto, não exige um mediador dessa troca, de um “intermediário”. Contudo, o “estrangeiro” é aquele que não sendo independente da sua actividade é caracterizado socialmente por ela, ao ponto de não ser identificado com nada mais.

Apesar da sua atitude de abertura a um novo contexto, ele é visto como um passageiro, um forasteiro, um “sem lugar”, um “estranho”, um não “proprietário do solo” (SIMMEL, 2004, p, 266). A sua posição social passa a depender da sua relação com o espaço, e fundamentalmente, da sua actividade social. Ao ter consciência da forma como é olhado pelo grupo social, este contraria-o com uma “atitude particular ‘objetiva’ ”, procurando reconhecer-se como um caso especial dessa relação de troca, que encontra lugar a partir da singularidade do ‘ser pessoa’. Portanto, apesar de não ser ‘daqui’ nem ‘de lá’, o momento de conexão onde ele encontra uma atitude de reciprocidade e identificação humana faz emergir sentimentos de pertença e de apropriação do espaço.

O contacto desse *estrangeiro* intercambista com o meio de chegada, onde se depara com uma nova realidade, acciona acções imediatas no plano das relações, quer seja por uma necessidade instrumental ou utilitarista, de busca do outro com a finalidade de ajuda para adaptação ao novo meio, quer seja por uma necessidade de interacção social, inerente ao próprio ser humano. Este não é um ser isolado. Ele constitui-se ‘ser’ na medida em que se relaciona com um outro semelhante, com o qual estabelece contacto, e constrói laços de intimidade e confiança. É nessa necessidade, que se configura em busca por integração e cooperação, que emergem experiências de solidariedade.

Um “estudante aberto ao internacional” deverá

não apenas ser multilingue, conhecer as diversas culturas que existem nas várias economias, realizar estadias no estrangeiro, mas, mais ainda, revelar disposição de alma, espírito de tolerância, respeito pela diferença, a par de demonstrar um conhecimento concreto dos valores e da cultura do Outro (SANTOS; FILHO, 2012, p. 146)

Para além da experiência de intercâmbio a um nível individual, o intercambista é o elo de ligação entre instituições e países e o responsável por fortalecer esses laços de cooperação entre comunidades científicas, ao integrar-se em redes de pesquisa internacionais, partilhando e buscando novas técnicas de pesquisa e conhecimentos. É, portanto, o intermediário nesse fluxo de mobilidade.

A internacionalização do ensino superior torna-se uma porta de possibilidades para o diálogo com outras realidades. É, ainda, o símbolo de aceitação de países, instituições,

organizações e das pessoas que lhes dão rosto e lhes conferem um carácter humano, do “pôr-se em contacto”. Mesmo conscientes dos riscos e surpresas, das exigências e desafios a que clamam as verdadeiras relações dialogais, horizontais e democráticas implicadas numa parceria de cooperação a nível internacional, é esse o movimento capaz de unir diversos “mundos individuais”.

Nesse sentido, a importância da “presença” do “outro” para a vida de qualquer indivíduo dá um novo significado à ideia de globalização. Para Simmel (1977), essa é entendida não só numa perspectiva de troca de ideias mas sim de permanente interação entre as inúmeras partes que constituem a sociedade. Segundo essa visão, a sociedade é o fruto dessas relações sociais e, portanto, aberta e constantemente em mudança, na qual as diferentes situações espaciais explicam o sentido da pluralidade de acontecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível localizar redes de cooperação internacional de ensino superior no contexto brasileiro? Estão acessíveis dados produzidos acerca da mobilidade científica para fora ou para/e dentro do país? E será que esses acordos manifestam, como se pretende estudar, a criação de redes de solidariedade entre nações e instituições?

A resposta a estas variadas questões podem não ficar completamente dadas com a presente discussão, mas pretendem ser o estímulo e o início de uma investigação mais profunda que, para além de fundamentada em dados reais, tem a necessidade de problematizar, interpretativamente, o papel simbólico e as percepções dos atores que fazem parte deste movimento internacional.

A internacionalização da educação tem vindo a ser defendida nas Conferências Mundiais de Educação da UNESCO desde a década de 1990, onde foi salientada a sua importância para o desenvolvimento dos países, principalmente os menos desenvolvidos e pobres.

Nesse âmbito, foi principalmente na constituição de redes internacionais de cooperação assentes no respeito mútuo e na solidariedade que a UNESCO depositou a confiança para o entendimento e o diálogo entre países, nas quais a mobilidade académica ganhou um lugar de destaque. Em 2009, na Conferência Mundial de Educação da UNESCO em Paris, os objetivos para a educação superior resumiram-se à promoção dos valores humanísticos, da paz e do diálogo entre culturas (UNESCO, 2009).

Apesar do desequilibrado crescimento e importância atribuída à mobilidade académica nos diferentes países e regiões do mundo, esta tem crescido nos países periféricos, como o Brasil, e sido marcada por uma tentativa de aperfeiçoamento.

A título de exemplo, no contexto brasileiro de internacionalização como missão da universidade, sabe-se que, no ano 2012, 30.729 estudantes brasileiros estudavam em outros países, o que equivalia a 0,8% do total de estudantes do mundo em situação de mobilidade estudantil. Nesse mesmo ano, o número de alunos estrangeiros que se deslocaram ao Brasil para realizar um período dos seus estudos superiores rondava os 14.432, quer em universidades públicas ou privadas (UNESCO, 2014).

A mais recente experiência de cooperação internacional ao nível do ensino superior e aquela que representou a solidificação e a afirmação das universidades nacionais em território estrangeiro é o programa 'Ciência sem Fronteiras', criado em 2011 pelo Governo Federal. Este programa teve como objetivo promover a internacionalização do ensino superior brasileiro através do intercâmbio científico de estudantes, pesquisadores e professores, dando destaque dado à atribuição de bolsas a alunos de graduação (CsF, 2017).

Apesar de já concluído, até ao mês de Janeiro de 2016, segundo informações do site institucional do programa, foram implementadas 92.880 bolsas, das quais cerca de 80% foram atribuídas a estudantes de graduação. Atualmente, o programa encontra-se em fase de renascimento, na tentativa de melhorar questões criticadas e não tão bem sucedidas (CsF, 2017).

Contudo, é possível perceber que, para além dos objectivos explícitos do programa relacionados à inovação tecnológica e científica, à promoção da qualidade do ensino e às trocas de conhecimento intelectual e cultural, a sua relevância ultrapassa esses limites. Ele relaciona-se com o espaço e com o tempo em que se desenvolve.

Num contexto internacional e de âmbito académico produtor de conhecimento, é construído um campo de oportunidades gerador de ideias criativas e projetos inovadores capazes de responder às necessidades sociais e, igualmente, promover um ambiente de paz e diálogo entre os povos. Será a solidariedade causa ou efeito desse movimento? Percebemos que essa atitude constitui não o meio nem o fim de um sistema que é cíclico e que se enquadra na conhecida premissa "comportamento gera comportamento". Assente em valores como a ética e a solidariedade, promove-se a integração e a boa convivência entre diversidades que anima uma mudança nas práticas das relações entre diferentes países.

A existência de dados sobre a mobilidade académica é escassa, quer a nível de dados quantitativos de participação de estudantes, investigadores ou professores, quer de avaliações posteriores aos programas de mobilidade, tanto a nível de melhorias nas relações internacionais tanto de melhorias para as instituições de ensino superior. Apesar disso, percebe-se que, historicamente, essa mobilidade acontece e redes internacionais de cooperação solidárias para além de existirem têm-se fortalecido.

São esses e outros desafios impostos à internacionalização do ensino superior, actualmente e de forma crescente sujeita a políticas neoliberais, que estimulam uma transição de modelo de sociedade alinhado a valores mais humanistas e democráticos. A figura do intercambista é, neste contexto, de extrema importância, ao constituir a ponte de ligação entre as instituições académicas do país de origem e do país de chegada, durante uma experiência que visa contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional, através de uma vivência de formação no estrangeiro.

Em programas internacionais de cooperação institucional, o intercambista é aquele *estrangeiro – a unidade da proximidade e distância* – que materializa, localmente, programas de investigação científica e de ação coletiva que integrem as necessidades e lógicas de intervenção nos territórios. Sua pertença ao grupo faz com que o intercambista esteja ao mesmo tempo próximo e distante, mas numa posição privilegiada que lhe possa propiciar uma visão crítica de mundo e, por isso mesmo, desenvolver a capacidade para

compartilhar a produção de seu conhecimento com aqueles que estão estabelecidos e também com os que estão em outro contexto social – o seu lugar de origem.

Por vezes, o intercambista, como representante no território de um convênio entre instituições universitárias distintas, assume o papel de mediador, capaz de agir por meio de avaliações contrárias ao impulso de seus desejos imediatos. Em tese, ele possui reflexão, avaliação e vontade, o que sugere um sentido de responsabilidade pública. É possível considerar que a identidade do intercambista é definida por certas avaliações que são inseparáveis de sua condição de agente público, pautadas no desiderato da ação cooperativa, entre acadêmicos investigadores e seu “público-alvo”. Nesse sentido, a ideia de solidariedade – proposta no protocolo da maioria de acordos internacionais que resultam na formação de redes de cooperação – está vinculada entre os participantes à condição de relações sociais simétricas de estima entre sujeitos e à possibilidade de desenvolverem a sua auto-realização, pela via da cooperação. Afinal, o intercambista não representa somente a si, mas também a um coletivo institucional, por vezes também responsável pelo estímulo e indicativos das parcerias.

Vivianne Châtel (2016, p. 26), proponente do convênio de cooperação Universidade de Fribourg (Suíça)/UNIMONTES, ao defender o regresso da Universidade aos seus fundamentos originais, sustenta que “é a capacidade de se encontrar uma determinada distância crítica que permitirá lutar contra a atual crise econômica e intelectual e contra os desafios do desenvolvimento desenfreado, de lutar contra todas as formas de injustiça social e de inexistência social”. Dessa maneira, acredita-se que é possível refletir sobre o papel crítico que deve ser exercido em todos os setores da sociedade. Todavia, cabe à Universidade, mais do que simplesmente criar condições operacionais, utilizar sua fase atual de internacionalização das Universidades para promoção do desenvolvimento social, apesar da ênfase dos organismos de fomento no produtivismo acadêmico.

As questões que o desenvolvimento coloca são de tal ordem que nós não podemos, como acadêmicos, escondermos-nos numa espécie de torre de marfim, somente preocupados com temáticas cada uma mais abstrata do que as outras. Nada impede que o investigador se debruce sobre os problemas sociais, de saúde, educativos do meio ambiente etc, do seu tempo. Nada impede que o investigador se debruce sobre os problemas enfrentados pelos povos indígenas, as comunidades tradicionais, os subúrbios transformados em guetos, as aldeias abandonadas, os grupos estigmatizados... (CHÂTEL, 2016, p. 48).

A nova fase da cooperação internacional, no âmbito dos programas universitários, exige um esforço acrescido, com o intuito de motivar os agentes responsáveis pela sua recepção e implementação. Notadamente os que se situam “na ponta” de organização e controle. A relação “face-a-face”, simbolizada na figura do intercambista, pode significar o melhor caminho a ser seguido, na gramática moral da vida cotidiana, para além das condicionalidades institucionais. A ética de nossos dias pode parecer-se fundar no reconhecimento do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No quadro apresentado anteriormente, pensar a cooperação internacional no âmbito do ensino superior exige colocar em discussão os novos problemas e desigualdades sociais gerados pelas crises provocadas pelos sistemas económicos mundiais e que se lance não na procura mas na reconfiguração das formas de interligação entre seres humanos, baseadas cada vez mais nos princípios da solidariedade social e assentes em princípios democráticos. Será a reforma da internacionalização do Ensino Superior um meio para essa *globalização alternativa*?

Não se trata, como refere Boaventura de Sousa Santos, de questionar a internacionalização. Esse movimento era inevitável. Trata-se de discutir o seu papel e a forma como esse instrumento é essencial para o desenvolvimento e aproximação das nações. Esta é uma “prática que nos desumbiga”, “nos torna menos provincianos e menos autocentrados” e abre um campo de trabalho colectivo de infinitas oportunidades assente nos valores “da relação interindividual, da igualdade, do plurilinguismo e da multiculturalidade” (SANTOS; FILHO, 2012, p. 154).

As redes internacionais de cooperação solidárias, no seu sentido mais pleno, compreendem a mobilização de forças sociais da esfera pública (estatais e não-estatais) para colocá-las a serviços dos que mais necessitam, ao mesmo tempo em que estimula as partilhas de seus agentes individuais, como na figura do intercambista.

A mobilidade científica no contexto de internacionalização do ensino superior é, hoje, o rosto positivo da globalização, que move, não apenas espacialmente, mas sobretudo interiormente, vontades humanas que constituem forças de mudança no processo civilizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CsF). **O Programa Ciência sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>>. 2017.

CHÂTEL, Vivianne. O papel da Universidade para um desenvolvimento mais justo, mais igualitário, mais ético e mais responsável. In: BALSÁ, Casimiro; CARDOSO, A. Dimas; ROGRIGUES, Luciene; SOULET, Marc-Henry. **A Universidade e Modos de Produção do Conhecimento**. Ribeirão, V. N. Famalicão: Edições Humus; Lisboa: Cics. Nova/Edições; Montes Claros-MG: Editora Unimontes, Dezembro 2016.

LOMNITZ, Larissa Adler. **Redes Sociais: cultura e poder**. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

NEGT, Oskar. *Espaço público e experiência*. In: PALLAMIN, Vera (Org.). **Cidade e cultura: esfera pública e transformação**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Conferência Mundial Sobre Educação Superior**. Paris. 2009. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **BRICS Construir a educação para o futuro Prioridades para o desenvolvimento nacional e a cooperação internacional**. Brasília. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002296/229602por.pdf>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez Editora; 2004.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A Quarta Missão da Universidade: Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SIMMEL, Georg. *O estrangeiro*. In: **Fidelidade e Gratidão e Outros Textos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? – iguais e diferentes**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

Contato: Maria João Alves Ribeiro; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, da Unimontes; e-mail: mariajoao.ribeiro23@gmail.com; Contato telefónico: (38) 992394678

A SOCIEDADE DA SOLIDÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE REAL E VIRTUAL

Amaro Sebastiao de Souza Quintino

Pós-graduado em Planejamento, Implementação e Gestão em EAD
Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ
amarotiao@yahoo.com.br

Jackeline Barcelos Corrêa

Mestre em Cognição e Linguagem
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF/RJ
jack.barcelos1@hotmail.com

Resumo

Atualmente, podemos dizer que a solidão e a virtualização são duas forças que fazem cada vez mais parte do cotidiano da sociedade. Porém, estudiosos afirmam que a virtualização da sociedade aumenta ou fortalece os parâmetros entre o ideal e o real. O objetivo geral desta comunicação é caracterizar a solidão e a virtualização, com o intuito de não aceitação da permanência do indivíduo dentro, ou em convívio direto ou indireto com a sociedade na qual pertence. Os objetivos específicos estão associados a uma reflexão, ressaltando os impactos socioculturais que influenciam o ser humano. A relevância deste trabalho aponta para o fato de que as relações psíquicas, sociais e culturais são atravessadas, permanentemente pelas estratégias de uma busca pela identidade desacerbada que se estende e se amplia gradativamente. Como metodologia vamos refletir sobre algumas considerações de FRIDMAN (2006) e GUATTARI (2006) sobre o meio tradicional e o midiático, que são influenciados por diversos fatores externos dentre eles: social, físico ou psicológico. Sendo assim, essa busca pela identidade pode vir a acarretar, ou não a solidão que por sua vez ressalta o ser humano, como um “animal” social. É de sua característica fisiológica, permanecer e interagir com a sociedade que o cerca, e uma vez que esse ser humano a negue, ele estará negando uma parte de sua essência, dessa forma podendo gerar, ou não, a solidão. A pesquisa é de caráter exploratório, exemplificada por algumas pistas que desvelam que por meio de da comunicação rizomática, a publicização produz “Kits de subjetividades”, que consomem e, ao mesmo tempo, veiculam as próprias marcas. Dessa forma, ao vermos a virtualização como ferramenta de disseminação e interação social, ela não pode ser culpada mesmo que indiretamente pelos casos de solidão da atualidade, ela é só uma ferramenta e como qualquer outra, as consequências de seus atos devem ser postas sobre aqueles que as utilizam.

Palavras-chave: Solidão, Tecnologia, Identidade Real e Virtual.

Introdução

As ciências sociais e humanas têm dado uma progressiva atenção aos estudos sobre a construção social dos sujeitos, e às diferentes modalidades pelas quais as sociedades elaboram as formas e sentidos dos homens. A comunicação rizomática, e a publicização marcária influencia na conduta do indivíduo como um todo.

A necessidade de buscar conceitos e conhecimentos na transformação de uma realidade reflete na maneira de conduzir a prática no que resulta a *práxis educativa*. Num caminhar rumo à aprendizagem significativa, percebe-se que educar é manter a consciência através do desenvolvimento de instrumentos que garantam a curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidadriedade, a ética e a estética. Por isso verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que não a prática seja eficaz.

Nos estudos de Tori (2010, p. 10) ele ressalta que a tendência atual é “convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro”.

Nunes (2009) confirma e diz que a integração entre educação presencial e EaD já está em curso e ocorre há pelo menos 20 anos.

Romero (2010) complementa e frisa que quanto mais a utilização de atividades presenciais em cursos a distância e quanto mais lançar mão de recursos virtuais em cursos presenciais, maior será a fusão entre essas modalidades, o que dificultará a separações de ambas.

Atualmente alguns autores buscam compreender como os meios mediáticos influenciam na formação da identidade de seus usuários. Quando se trata do ser humano, há três mitos: não é um ser natural; não é um ser isolado; não é um ser abstrato. O homem é um ser sócio- histórico, trabalhar e manusear instrumentos faz do homem um ser humano. O indivíduo também passa por um processo que pode manter ou mudar sua identidade, ele é de acordo com o lugar e com a época, e se chama: produção da subjetividade.

Fridman (2006 p.8) afirma:

que algumas reflexões e análises sobre a sociedade da solidão e virtualização, têm-se dado tanto no eixo etnográfico, especialmente a partir das contribuições das consequências sobre a contemporaneidade, e suas consequências sobre a identidade real e virtual, sob o qual dados de múltipla procedência e qualidade sobre os estados anteriores da sociedade vêm sendo pesquisados. (FRIDMAN, 2006, p. 8)

Conforme Martins et al. (1999), eles corroboram ressaltando que:

o computador apresenta várias virtudes, entre elas a de possibilitar as diversas formas de relação, enriquecendo as tocas de experiências entre professor e aluno, colaborando, portanto, em seu desenvolvimento e possibilitando também a construção do conhecimento pelo próprio sujeito, por meio de sua exploração autônoma e independente. (MARTINS et al., 1999)

Com o foco de enfatizar mais a pesquisa, partimos da ideia de que “ninguém vive sozinho” e que o ser humano foi criado para ter o seu convívio dentro de uma sociedade

não são conceitos novos. Inclusive, isso é algo tão enraizado na nossa cultura que o fato de alguém estar sozinho ou se sentir dessa forma pode ser algo que o leve facilmente a uma depressão.

Há várias razões para que esse fenômeno ocorra e uma delas é o aumento das interações no ambiente online. Entretanto, vamos começar levantando uma questão comum na sociedade moderna, que é como uma pessoa faz para se sentir completa.

Sendo assim, o mundo moderno é globalizado e interconectado; a internet quebrou várias barreiras impostas pela distância, facilitando a comunicação com parentes e amigos que vivam em lugares distantes. Porém, mesmo com toda a facilidade existente para você entrar em contato com outros indivíduos, a cada dia mais pessoas se identificam como “solitárias”.

A internet e a sociedade da solidão

Mesmo a sociedade tentando não se aderir totalmente essa utilização desacerbada dos recursos tecnológicos, é impossível fugir de seus usos e efeitos, pois os indivíduos tenderão a ser, cada vez mais influenciados pelo o que aprendem cotidianamente em diversos ambientes virtuais, fomentando uma busca maior ao avanço tecnológico, e muitas vezes um uso abusivo das mídias digitais, do outro lado existe um grupo que se restringe a esse uso e assim são chamados de “resistentes à introdução de novas tecnologias”.

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. A essa máquina de produção de subjetividade eu oporia a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de „processos de singularização“, uma maneira de recusar esses modos de codificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e tele comando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. (GUATTARI; ROLNIK, 1999, p. 16-17, grifo do autor)

Durante os estudos, o termo “indivíduo” e correlatos como “individualismo” e “individualidade”, dentre outros, abrange uma imensa variedade de significados, dá luz a diversas teorias (BIRMAN, 1999), que as análises crescem quando se toma em conta as mudanças de conotação sofridas ao longo da história, que talvez o ser humano não perceba que está inserido.

Segundo Foucault (1983, p. 8), há três eixos da ontologia do presente: do ser- saber, do ser- poder e do ser-si. Isso mostra a relação de poder que uma pessoa tem sobre a outra e através da disciplina os corpos são normalizados e regularizados.

Bauman ressalta que:

Desta maneira torna-se difícil apreender que o indivíduo é apenas um dos modos de subjetivação possíveis, onde cada sociedade põe em funcionamento alguns desses modos, dessa forma, o modo hegemônico de organização da subjetividade e virtualização influencia direta ou indiretamente na conduta destes indivíduos que buscam uma identidade própria, e ficam entre o real e o ideal (BAUMAN, 2007).

De acordo com Coelho (2013 p. 6), “com pessoas conectadas, com essa capacidade de criar conjuntamente, criaremos e resolveremos os problemas de forma diferente, mas ainda, não sei como será, teremos um salto de invenção impressionante”, esta fala ressalta cada vez mais a importância de estarmos em plena conexão virtual, além de quebrar diversos paradigmas.

A partir desta concepção a internet quando não utilizada corretamente tem escola tem um papel de vigiar e punir, mas, para que isso não ocorra é fundamental que o indivíduo aprenda a conviver com o normal e o anormal. Dentre todos os textos lidos, destaco o que fala sobre a identidade, que significa reconhecer um indivíduo como único em sua formação.

A sociedade contemporânea, ou a “sociedade da informação” oferece novas demandas, demandas essas que se conjugam àquelas atualmente relacionadas a oferta de cursos de ensino a distância. Segundo Costa e Marins (2015, p. 4) tal contexto de socialização:

(...) apresenta como características a explosão da informação: o crescimento do acesso aos meios de comunicação, contribuindo para o excesso da oferta de informação; o uso massivo de imagens; o tratamento automático da informação pela informática e, mais recentemente, o desenvolvimento de tecnologias que viabilizam interfaces para visualização desta informação, numa tentativa de reduzir o caos gerado pela sua disponibilidade e excesso. Tais transformações impõem uma redefinição dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, uma vez que é lançada uma nova configuração, marcada pela produção e disponibilização de um arcabouço excessivo de informação. (MARINS; COSTA, 2015, p. 4)

De acordo com Levy (1994, p. 74)

“Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da Informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturados por uma Informática cada vez mais avançada” (LEVY, 1994 p. 74).

É fundamental que o indivíduo saiba separar o real do virtual, e que use a tecnologia de forma que estejam voltados pra uma aprendizagem significativa e procure diversos mecanismos de aprendizado, compreendendo todos os mecanismos de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento num todo.

Embora nosso convívio seja em sociedade, os indivíduos costumam medir a sua realização pessoal com uma série de pontos. Entre eles estão a sua carreira, que costuma ser uma maneira na qual, muitas pessoas concordam que alguém “alcançou o sucesso” ou “fracassou”. Essa questão está diretamente ligada com as suas riquezas e posses, algo que também é utilizado para determinar satisfação.

E analisando a formação da subjetividade individualizada na modernidade, percebe-se que a partir de definições de algumas características básicas que lhe foram influenciando na identidade, aumenta ainda mais seus impactos na sociedade, que muitas vezes são vistas de forma empírica, pois encontramos-nos mergulhados numa cultura individualista virtualmente, que ao mesmo tempo em que se busca o coletivo, a socialização fica intrínseca como aborda Foucault (1983).

Além disso, entre os itens também há o consumismo (ligado ao poder aquisitivo) e a imagem pessoal que o indivíduo transmite. Alguns almejam tanto a conquista desses objetivos em um grau idealizado (normalmente desde a infância) que o convívio com outros é praticamente trocado por uma vida em busca de realização pessoal. Assim, em uma sociedade na qual tempo é dinheiro e você não possui horas ou minutos disponíveis para uma conversa pessoal, a internet e as redes sociais parecem sempre uma opção mais atrativa.

Lévy (1999) descreve o virtual como um movimento não oposto ao real, mas sim ao atual, sendo tudo aquilo que tem potencialidade para se concretizar. Possui papel essencial na definição de virtual e virtualização aquilo que o autor denomina de “virtualização como êxodo”, compreendido como a capacidade que os mecanismos de virtualização apresentam de propiciar a comunicação e a interação humana sem que a presença física seja necessária.

Assim, o desprendimento do aqui e agora se transforma em característica fundamental da virtualidade, onde o “estar presente” torna-se habitual e desnecessário. Esse atributo de não-presença e desterritorialidade causa o que Lévy (1999) denomina de *desengage*, na medida em que separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário.

Cibercultura e Ciberespaço

Com o surgimento e a popularização da Internet, surgiu um novo espaço para expressão, conhecimento e comunicação, trata-se de um espaço que não existe fisicamente, mas virtualmente, o *ciberespaço*, termo utilizado pela primeira vez em 1984, pelo escritor William Gibson.

Segundo Lévy,

(...) o espaço cibernético é um terreno onde está funcionando a humanidade, hoje. É um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme, sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como por exemplo, na Pedagogia, Estética, Arte e Política. O espaço cibernético é a instauração de uma rede de todas as memórias informatizadas e de todos os computadores. (LEVY, 2003, p. 22)

Com o intuito de ampliar os conhecimentos e interagir com o meio midiático os usuários utilizam as diversas formas de tecnologias virtuais, buscando possibilitar acesso “mundo conectável” com crescentes recursos interativos adaptáveis, para aqueles que apresentam algumas dificuldades de interação, algumas metodologias auxiliam no desenvolvimento de projetos educacionais, visando uma aprendizagem e adequando ao aluno a diversas situações.

Segundo Lévy, cibercultura é o “Conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem no ciberespaço, que nada mais é do que um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores.” (LÉVY, 2010, p. 17).

O ciberespaço e a cibercultura constituem parte integrante da sociedade contemporânea, cabendo às ciências sociais buscar a compreensão dessa nova forma de materialização do espaço capitalista.

De acordo com Virillo, afirma que,

O espaço não está mais na geografia – está na eletrônica [...]. Está no tempo instantâneo dos postos de comando, nos quartéis-generais das multinacionais, nas torres de controle. A política está menos no espaço físico do que nos sistemas temporais administrados por várias tecnologias, das telecomunicações aos aviões [...] A geografia é substituída pela cronografia.” (VIRILLO, 2003, p. 10).

A sociedade contemporânea está cada vez mais conectada e se socializando através das redes sociais, permitindo a interação de vários povos e culturas, antes engessada pelas barreiras físicas e econômicas, essa, dentre outras, caracteriza-se como vantagem do ciberespaço, porém esse universo virtual traz alguns problemas como, por exemplo, o isolamento social e a disseminação de informações duvidosas e/ou inverídicas.

No entanto, é percebido que nos dias atuais, as ferramentas tecnológicas vêm sendo valorizadas como recursos de aprendizagem visando à melhoria, interação e participação do educando no processo de ensino - aprendizagem. Pensando o ciberespaço como um mundo social rico em possibilidades de utilização de ferramentas comunicacionais, visa-se refletir sobre a aplicação dos seus recursos para criar conexões e relacionamentos capazes de participar um espaço de sociabilidade voltado para um ambiente virtual de aprendizagem.

Pode-se afirmar que o ciberespaço diz respeito a uma forma de virtualização informacional em rede. Por meio da tecnologia, os homens, mediados pelos computadores, passam a criar conexões e relacionamentos capazes de fundar um espaço de sociabilidade virtual.

O ciberespaço, em suma, é uma grande máquina intangível, social onde se realizam não somente trocas simbólicas, mas, sobretudo, transações econômicas, comerciais, novas formas comunicacionais, interações sociais, afetivas além de novos processos cognitivos, assim como destaca Monteiro (2007).

As redes sociais são contextos de interação reais, assim como o destacado em Blanc (2014), podendo ser apropriados, portanto, como contextos de ensino- aprendizagem altamente ricos, contribuindo para a oferta de ensino a distância e, sobretudo, para a construção do conhecimento para além das fronteiras espaço-temporais institucionalmente delimitadas.

Neste contexto, buscar-se-á evidenciar a discussão do uso do ciberespaço e da cibercultura como ferramenta para a educação, visto que o ciberespaço possibilita a troca de informações, de saberes e de cultura, porém, por si só não garante o sucesso no aprendizado.

Lévy (1999) descreve o virtual como um movimento não oposto ao real, mas sim ao atual, sendo tudo aquilo que tem potencialidade para se concretizar. Possui papel essencial na definição de virtual e virtualização aquilo que Lévy (1996) denomina de “virtualização como êxodo”, compreendido como a capacidade que os mecanismos de

virtualização apresentam de propiciar a comunicação e a interação humana sem que a presença física seja necessária.

Assim, o desprendimento do aqui e agora se transforma em característica fundamental da virtualidade, onde o “estar presente” torna-se habitual e desnecessário. Esse atributo de não presença e desterritorialidade causa o que Lévy (1996) denomina de *desengate*, na medida em que separa do espaço físico ou geográfico ordinário e da temporalidade do relógio e do calendário. Para o autor, no momento em que ocorre a desterritorialidade, os elementos que sofreram o *desengate*.

Redes Sociais na Interação

Com o avanço tecnológico, o século XXI se caracteriza pelo surgimento de uma nova era, marcada por profundas transformações nas formas de comunicação e pelos recursos oferecidos pelas mídias digitais (SANTAELLA, 2002).

Essa nova configuração, denominada por alguns autores como *ciberespaço*, favorece o desenvolvimento de novos “mundo sociais”, que apresentam um potencial de integração comunicacional e de diversificação das formas de interação nunca antes imaginado pela humanidade.

Stockinger (2004) faz um convite para que possamos elaborar novas formas de entendimento destes fenômenos, percebidos como ferramentas de aplicação dos recursos oferecidos por essas novas formas de comunicação para a construção de um contexto de ensino-aprendizagem a distância mais próxima às realidades cotidianas vivenciadas pelos seus usuários.

Segundo Marins e Costa (2015, p. 4) tal contexto de associação apresenta:

(...) como características a explosão da informação: o crescimento do acesso aos meios de comunicação, contribuindo para o excesso da oferta de informação; o uso massivo de imagens; o tratamento automático da informação pela informática e, mais recentemente, o desenvolvimento de tecnologias que viabilizam interfaces para visualização desta informação, numa tentativa de reduzir o caos gerado pela sua disponibilidade e excesso. (MARINS; COSTA, 2015, p. 4)

Tais transformações impõem uma redefinição dos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, uma vez que é lançada uma nova configuração, marcada pela produção e disponibilização de um arcabouço excessivo de informação. Assim, como definido por Castells,

(...) as mudanças propiciadas por estas novas tecnologias afetam diretamente a vida do indivíduo em sociedade no que se refere à forma como o indivíduo lida com a aprendizagem, e que tem como base o estabelecimento de uma nova relação espaço-tempo (...)” (CASTELLS, 1999, p. 413)

Desta forma, propõe-se uma reflexão sobre a utilização das redes sociais como espaço de aprofundamento de debates e das relações entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ampliando as discussões estabelecidas, seja no contexto AVA, seja em aulas presenciais: uma educação a distância capaz de se apropriar dos contextos de sociabilidade cotidianamente acessados por esses atores, contribuindo finalmente para o aprimoramento dos ambientes virtuais de aprendizagem e sua interface.

O uso destas interfaces tem por finalidade obter resultados positivos na inclusão de indivíduos que tenham alguma dificuldade de interação, facilitando a promoção do conhecimento tornando eficaz a interatividade.

O real e o virtual e suas concepções

Segundo Coelho (2013 p. 6) “Internet é uma liberdade política, democrática, um exemplo sem precedentes. E não podemos abrir mão dela”. A tecnologia sendo usada de forma correta estimula muito mais o aprendizado. De forma lúdica pode-se trabalhar a interação, construção de identidade e auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Sendo assim,

Longe de ser uma mudança tranquila de procedimentos didáticos e de opção crítica pela utilização da tecnologia, trata-se de um movimento de mudança paradigmática que são permeadas por questões que exigem um processo de investigação e reflexão aprofundado. Assim, os docentes necessitam agir de maneira reflexiva para não adotarem recursos de forma acrítica, descontextualizada dos meios e da repercussão social, econômica, política e cultural no qual estão inseridos (BEHRENS et al., 2007, p. 2)

Entendemos a aprendizagem faz parte de uma construção constante, que se dá a partir de interações que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio em que vivem. O conhecimento que se constrói a partir dessas relações mobiliza, no indivíduo, a criação, a significação e a ressignificação de conceitos anteriormente construídos, levando-o a novas investigações.

Todos nós somos protagonistas dessa aprendizagem, sujeitos históricos e sociais que exercem papel ativo, fazendo um paralelo entre o real e o virtual, corroborando com as características próprias da sua idade e do contexto onde se inserem, portanto pessoas singulares e em desenvolvimento, agentes e produtores da vida social.

Com a inserção das tecnologias (TICs), busca-se a integrar todos os usuários neste meio virtual e buscar novas teorias no processo de ensinar e aprender que é centrado no professor. Será que os indivíduos estão preparados para o mundo virtual? Será que automaticamente não acontece a exclusão, ocasionando a solidão? O mundo futuro só fará sentido conectado, - entre si e à internet e é inevitável que isso aconteça.

Segundo Rosado & Bohadana o uso do meio midiático favorece

(a) a troca de ideias entre os indivíduos, mesmo que estas sejam diferentes; (b) o diálogo questionador; (c) a reflexão do pensamento individual; (d) a negociação como meio de se atingir objetivos em comum; (e) o desenvolvimento da capacidade de inferir; (f) a troca de experiências sobre as questões trabalhadas e de como se pode agir sobre elas; (g) a interação entre sujeitos em tempo e espaços distintos; e (h) execução de trabalhos coletivos. (ROSADO; BOHADANA, 2008, p. 7)

Com isso a importância desses recursos oferecidos pelas mídias digitais e do uso da internet impulsionam e esclarece muitos aspectos com respeito à interação e crescimento pessoal e profissional. Algumas dessas ferramentas já são bem conhecidas, mas nem sempre sua aplicabilidade na construção a aprendizagem o é. Vamos apresentar aqui apenas algumas que podem ajudar nessa construção da aprendizagem.

Moraes afirma que:

(...) em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação. Podemos dizer que há uma espécie de liberdade que impulsiona a comunicação em pontos de encontro, chats, grupos de discussão e outros programas que possibilitam a participação individualizada na Rede. (MORAES, 2002, p. 203)

A cada dia mais pessoas passam a utilizar meios virtuais para conversar com amigos ou conhecer novos indivíduos, saindo do ambiente de “solidão” e entrando no “meio virtual”. Isso porque a internet está popularizada, bem como os meios para acessá-la; você pode usar não só o seu computador para a tarefa, como um tablet ou um smartphone, fazendo com que ela seja portátil e você possa acessar do local que quiser.

Desta forma a comunicação pela internet é simples, fácil, sem ansiedade. Você não precisa ficar com medo de falar algo errado, pois sempre há como editar ou até mesmo excluir as suas publicações. Dessa maneira, você pode passar a imagem que gostaria de ter, independente de ela ser uma representação fiel da realidade.

Segundo Gardner:

O uso dos recursos tecnológicos na educação é apenas uma alternativa para aprimorar a memorização, a reprodução de conteúdo e, principalmente, o desenvolvimento individual de cada aluno, desenvolvendo assim suas múltiplas inteligências. (GARDNER, 1995, p. 9)

As redes sociais digitais são ambientes dinâmicos, com participação na produção e veiculação de informação, de incentivo a participação e assim como em ambientes não virtuais tais redes também podem ter momentos de conflitos e lutas de interesse, de forma que a apenas por algum momento, o mundo que parecia tão distante pode ficar tão próximo de qualquer indivíduo, de forma que fica mais fácil interagir com este universo digital.

Stuart Hall (2002) que diz

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2002, p.13)

No ambiente virtual, as diversas identidades podem ser notadas na adesão do sujeito a grupos que o definem em relação ao outro. Quando outra pessoa for consultar o seu perfil vai construir uma imagem a partir das referências ali contidas na página virtual, ou seja, todas as informações que você quer se caracterizar. Tudo isso identifica as múltiplas identidades do sujeito. Embora Hall acredite que o sujeito pós-moderno esteja mais desligado de sua localidade enquanto uma identidade fixa acredita-se que mesmo em pequena proporção, ele fará menção a ela, ainda mais se ainda for seu local de moradia.

É imprescindível destacar que com tantas facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias, é indiscutível o fato de nos sentirmos atraídas por elas. Foi assim que aconteceu a partir de tantos inventos tecnológicos tais como: a eletricidade, automóvel,

a geladeira, o fax, a máquina de escrever e, claro, não seria diferente com a internet. Mas, até que ponto estas facilidades são positivas? Até que ponto facilitar tanto nossa vida deixa de ser algo positivo e se volta contra nós? De que forma ela influencia em nosso convívio social?

Segundo os estudos:

a comunicação através dos meios midiáticos possibilita uma fácil relação entre os indivíduos, atendendo assim a necessidade humana de estar em interação com o outro, estabelecendo laços sociais, seja através dos meios de comunicação convencionais, seja por meio de novas tecnologias de informação e de comunicação. (DUBEY, 2001, *apud* MONTARDO, 2005)

O problema nisso é que as redes sociais passaram a representar quase uma obsessão pela autoimagem de um indivíduo. Muitos acabam dedicando horas à construção do que considera um perfil adequado, transmitindo um pouco da “pessoa ideal”, aquela sem qualquer tipo de falhas – a que todos gostariam de ser.

Segundo Bauman (2005), por exemplo:

(...)se opõe a concepção determinista de identidade. O próprio sujeito é incapaz de definir uma identidade que o defina para toda a vida. “Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação”. (BAUMAN, p. 92)

As pessoas atualmente “colecionam” amigos nas redes sociais, substituindo uma interação pessoal por uma mera conexão virtual. A cada dia a “presencialidade” é trocada pela “virtualidade” e a definição de “relacionamento” passa a ser representada pela troca de imagens e algumas poucas linhas de texto em um chat online.

E para contribuir, hoje, a maioria dos produtos e serviços de grande procura está migrando para o ambiente virtual.

À medida que um número sempre crescente de meios de comunicação, empresas, jornais, revistas, centros comerciais, cursos universitários, bibliotecas, catálogos, bancos de dados e jogos se tornarem disponíveis *on-line*, seremos cada vez mais forçados a frequentar o ciberespaço – quer queiramos ou não (WERTHEIM, 2001, p. 177).

Infelizmente, como resultado do uso excessivo desses meios para a comunicação, o que ocorre na maioria dos casos é que, mesmo que o indivíduo considere que tem muitos amigos, ele acaba se sentindo cada vez mais sozinho. Como somos vulneráveis à solidão, nos apegamos cada vez mais à tecnologia para tentar preencher esse vazio.

Isso porque as redes sociais trazem a impressão de que você pode passar uma imagem beirando a perfeição; sempre será ouvido e nunca estará sozinho. Assim, muitos passam a querer cada vez mais compartilhar experiências online para se sentirem “vivos” e “fazendo parte de um grande grupo”, e é por essas razões que a tecnologia mudou o conceito de estar sozinho e de sentir solidão.

Considerações

Neste contexto, percebemos que a sociedade da solidão tende a crescer cada vez mais e que as diversas instituições estão sendo afetadas pela disputa entre o real e o virtual, devido esse crescimento desacerbado da tecnologia causando uma grande virtualização de seus usuários, porém tornando a sociedade cada mediática e solitária.

Atualmente nos encontramos em um paradoxo: esforça-se para bem se inserir em um mundo virtual para se “conectar com o mundo” obtendo um “futuro melhor”, mas para isso é necessário que se condenem algumas especificidades individuais do padrão instituído por uma sociedade.

Por outro lado depois de inserido nesta virtualização busca-se novamente uma grande procura pela identidade, com foco em comportamento normalizado mantendo uma cognição entre o real e o virtual.

O virtual é mais uma maneira de ser e de estar no mundo. É uma maneira mais eficaz de se fazer presente. É um lugar pronto. Que já está construído e que é posto, para que todos aceitem. O virtual é imediatista. Não respeita as suas fases. Sua dinâmica é coletiva e anônima.

Justamente por sabermos nada sobre esse campo da virtualidade, vemos, frequentemente, os abusos nas redes sociais, a falta de compromisso com a palavra daqueles que não utilizam a tecnologia como deveria ser utilizada.

Porém podemos ter um olhar de outro ponto de vista, em que podemos utilizar a virtualização como recurso de socialização para aqueles que ao seu modo, portadores de dificuldades interacionais, seja ela micro ou macro social, poderão interagir mais com o uso consciente das mídias digitais.

Por fim, poderão na virtualização ter contato com outras pessoas que pensam como ela pensa e agem como ela e existem como ela, aumentando assim a diversidade cultural, e a identificação de sua própria identidade, refletindo sobre a sociedade da solidão e todos os aspectos imagéticos. É preciso saber utilizar as mídias digitais em benefício próprio.

Referências

- BAUMAN, Zygmund. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BEHRENS, M. A.; ALCÂNTARA, P. R., TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. **A Prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências**, 2007.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BLANC, M. **Sociabilidades virtuais/sociabilidades periféricas : o “real” no “virtual” através das navegações pequeno urbanas**. Anais do XI Congresso Argentino de Antropologia Social. Rosário: 11°CAAS, 2014.
- CASTELLS, Manuel. (1999). **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra.
- COELHO, Fábio. **Mundo conectado é inevitável, mas é preciso discutir limites éticos, dizem especialistas**. (2013). Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2013/03/1245136-mundo-conectado-e-inevitavel-mas-e-preciso-discutir-limites-eticos-dizem-especialistas.shtml> Acesso em: 02 de set. de 2017.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- FRIDMAN, Luis Carlos. **“Pós-modernidade: Sociedade da Imagem e Sociedade do Conhecimento”**. In: Historia Ciência e Saúde. Rio de Janeiro: volume 6, número 2, 1999.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papyrus, 2006.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica cartografias do desejo**. 4ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LÉVY, Pierre. Trad. Carlos Irineu da Costa. **Cibercultura**. 3ª ed. São paulo: Editora 34, 1994.
- LEVY, P. (1999): **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34.
- LEVY, P. (2000): **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- LEVY. P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.
- MARINS. Vania, COSTA Rosa Maria E.M. (2015). **Design de atividades e tarefas**. Aula 3 do curso Ambientes Virtuais e mídias de comunicação. Acesso em 10 de agos. de 2017.
- MARTINS, J. G. et al. **A transformação do ensino através do uso da tecnologia da educação**. In: XIX Congresso Nacional da Sociedade Brasileira de Computação, Rio de Janeiro, PUC. *Anais*, 1999.

- MONTARDO, Sandra Portella. **Comunicação como forma social: proposta de interseção entre a comunicação e a cibercultura**. 2005. Trabalho apresentado no Núcleo de Pesquisa 08 – Tecnologia da Informação e da Comunicação, do XXVIII Intercom. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em 10 de out de 2017.
- MONTEIRO, Silvana Drumond. **A Organização Virtual do Conhecimento no Ciberespaço**. DataGramZero, Revista de Ciência da Informação, v.4, n.6, dez/2003.
- MORAES, M, Cândida (Org). **Educação à distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Unicamp / Nied, 2002.
- NUNES, E.R. **A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526am.pdf>> Acesso em 19 set. De 2017.
- ROMERO, T. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo:Senac, 2010.
- ROSADO, L. A. S.; BOHADANA, E. **Escrevendo juntos no ciberespaço: autoria textual coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem**. Atas do VI E-TIC. Encontro e Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação. São Paulo: Universidade Estácio de Sá, Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea 12 e 13 de novembro de 2007.
- SANTAELLA, Lucia. [2002]. **Comunicação e pesquisa**. São Paulo, Hacker.
- STOCKINGER, Gottfried. [2004]. **Para uma Teoria Sociológica da Comunicação**, p.6. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/stockinger-gottfried-teoria-sociologica-comunicacao.pdf>>, acesso em 13 de Ago de 2016.
- TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC, 2010.
- WERTHEIM, Margareth. **Uma história do espaço: de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- VIRILLO, M. T. C. da; SILVA, C. A. F. (2003): **A dimensão socioespacial do ciberespaço: uma nota**. Revista da Pós-graduação em Geografia - GEOgraphia, Niterói, n.º 2.

AS FAMÍLIAS E O (CIBER)ESPAÇO: UMA DESAFIADORA RELAÇÃO QUE CONVIDA AOS ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

BOECHAT, Ieda Tinoco

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Cognição e Linguagem UENF
iedatboechat@hotmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de

Professor Associado e Coordenador do Programa de
Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
chmsouza@gmail.com

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat

Doutoranda em Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Bolsista FAPERJ
hildeboechat@gmail.com

Resumo: Neste momento histórico em que a ampla utilização das mídias modifica comportamentos no cenário sociocultural e alcança os modos de os casais estabelecerem relacionamento, este artigo tem por objetivo analisar a participação das tecnologias digitais na constituição das famílias. O trabalho busca, então, resposta para a seguinte questão: de que modo os estudos interdisciplinares podem favorecer a compreensão da relação entre as tecnologias digitais e a constituição de família? Tem, assim, por objetivos específicos: apresentar a interdisciplinaridade como possibilidade para se ampliar o conhecimento epistemológico colonial; abordar a constituição sócio-histórica de família; dissertar sobre as tecnologias digitais e as relações entre casais estabelecidas por meio do aplicativo Tinder, ilustrando a discussão teórica por meio de situações fáticas que demonstram a constituição de famílias a partir de vínculos feitos nas redes sociais digitais. Os estudos interdisciplinares, assim, permitem tomar a relação entre as tecnologias digitais e a constituição de família como um complexo fenômeno atravessado por fatores não apenas tecnológicos e relacionais familiares, mas também políticos, econômicos, sociais e culturais, enquanto permite, ainda, admitir que constituir uma família a partir de um relacionamento estabelecido virtualmente é apenas mais uma possibilidade facultada às pessoas que se utilizam das mídias digitais em seu cotidiano, além de tantas outras, que pode ser vivida com liberdade e responsabilidade.

Palavras-chave: arranjos familiares; tecnologias digitais; aplicativo Tinder.

Introdução

O encontro entre casais que antes era feito apenas fisicamente, agora acontece também virtualmente; às vezes, inicia-se no ciberespaço e se estende para o ambiente não virtual ou vice-versa. O artigo estuda, assim, a participação das tecnologias digitais na constituição das famílias, buscando responder à seguinte questão-problema: de que modo os estudos interdisciplinares podem favorecer a compreensão da relação entre as tecnologias digitais e a constituição de família?

Este trabalho estabelece, portanto, como objetivos específicos: apresentar a interdisciplinaridade como possibilidade para se ampliar o conhecimento epistemológico colonial; abordar a constituição sócio-histórica de família; dissertar sobre as tecnologias digitais e as relações interpessoais entre casais estabelecidas por meio do aplicativo Tinder, ilustrando a discussão teórica por meio de situações fáticas que demonstram a constituição de famílias a partir do referido aplicativo. Justifica-se esta pesquisa, então, pela necessidade de se observar de modo mais amplo quanto possível as expressivas modificações que a forma de constituir famílias tem sofrido na contemporaneidade em função do uso das novas mídias neste momento em que se questiona a aplicação de epistemologias puramente coloniais e se assumem os desafios da construção de conhecimento interdisciplinar.

Assim, este estudo utiliza metodologia de cunho qualitativo apoiada em pesquisa bibliográfica, que revisita as obras de autores como Souza (2003), Farias e Rosenvald (2015), Souza (2016), Angerami-Camon (2006) e Boechat (2017), para tecer uma discussão teórica contextualizada em situações fáticas que são as histórias de casais que se conheceram por meio do aplicativo Tinder e se encaminham para o casamento ou nele já se encontram constituindo família.

1 O conhecimento interdisciplinar como ampliação das epistemologias coloniais

A ampla utilização das mídias digitais vem exigindo mudanças na forma de se compreender os novos modos pelos quais as pessoas escolhem para estabelecer relações interpessoais que conduzem a relações amorosas e à constituição de família. Esse fenômeno vem exigindo mudanças também na forma de se produzir conhecimento e de aplicar esse conhecimento.

Nessa perspectiva, Angerami-Camon (2006) apresenta a história de Albertino, bem-sucedido advogado de 44 anos que, sob o fascínio da realidade virtual, faz um movimento de se retirar dos relacionamentos amorosos estabelecidos fisicamente para se lançar em relações virtuais, embora não fosse uma pessoa introspectiva, tímida ou carente de habilidade relacional.

Considerando casos como o de Albertino, que abandona outras possibilidades de vida e ação na busca de uma “parceira ideal”, para manter-se em relações virtuais, que facultam ao internauta escolher não se expor em sua totalidade, mas mostrar apenas “inferências do real”, Angerami-Camon (2006) afirma que a nova demanda trazida pelas vivências no ciberespaço requer da psicologia e psiquiatria contemporâneas atitude inovadora que se alie à completa revisão e atualização dos postulados teóricos, bem como a novos instrumentais e modelos de intervenção diante dos novos parâmetros adotados pelas pessoas desta época para dimensionar as escolhas de seus parceiros.

As pessoas envolvidas na realidade virtual proporcionada pela Internet estão buscando sentidos de vida e prazer que precisam ser compreendidos à luz de novos modos de abrangência, pois, do contrário, ficaremos presos a teorias estanques que em nada nos auxiliarão na ajuda a esses pacientes. (ANGERAMI-CAMON, 2006, p. 136).

Na opinião do autor, somente a superação das limitações teóricas das disciplinas poderá oferecer uma compreensão significativa, verdadeira e humana das vivências das pessoas na internet, fenômenos que insistem em reivindicar novos horizontes de perspectiva e pesquisa teórica. Nesse sentido, muitos pesquisadores têm se dedicado a ampliar o conhecimento disciplinar, a fim de alcançar uma visão tanto mais ampla quanto possível do fenômeno que investigam. Haja vista a trajetória do “movimento interdisciplinar” assinalada por Fazenda (2008). A autora afirma que, considerando-se, respectivamente, o recorte epistemológico, as influências disciplinares e organização teórica, na década de 70, o movimento engaja-se na construção epistemológica da interdisciplinaridade, buscando uma explicitação filosófica, na tentativa de definir essa expressão; na década de 80, partindo para a explicitação das contradições epistemológicas que decorreram da referida construção, em busca de uma diretriz sociológica, tenta explicitar um método; já na década de 90, procura construir uma nova epistemologia própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, aspirando à construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, o *Documento de Área 2013* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013, p. 11) assim postula:

Novas formas de produção de conhecimento enriquecem e ampliam o campo das ciências pela exigência da incorporação de uma racionalidade mais ampla, que extrapola o pensamento estritamente disciplinar e sua metodologia de compartimentação e redução de objetos. Se o pensamento disciplinar, por um lado, confere avanços à ciência e tecnologia, por outro, os desdobramentos oriundos dos diversos campos do conhecimento são geradores de diferentes níveis de complexidade e requerem diálogos mais amplos, entre e além das disciplinas.

Esse conhecimento amplo que extrapola as fronteiras das disciplinas diz respeito ao conhecimento interdisciplinar. A Interdisciplinaridade, segundo a CAPES (2013, p. 12) refere-se à

[...] convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora.

O processo de construção do conhecimento interdisciplinar tem-se desenvolvido a partir de estudos consistentes por pesquisadores com o perfil integrador acima mencionado que buscam, assim, descolonizar o conhecimento. O conhecimento científico foi reconhecidamente dominante durante muito tempo. O saber provinciano hegemônico da colonização disciplinar que delineava nitidamente as fronteiras das disciplinas começa a ser questionado por pesquisas contra-hegemônicas das epistemologias coloniais, abrindo à interdisciplinaridade destacado lugar na pesquisa científica interdisciplinar.

A importância da introdução de uma área Interdisciplinar no contexto da Pós-

graduação, em 2008, decorreu da necessidade de se dar conta de novos problemas que emergem no mundo contemporâneo, de diferentes naturezas e com variados níveis de complexidade, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos. (CAPES, 2013, p. 11).

Segundo Alvarenga et al. (2011), os estudos interdisciplinares se colocam como uma possibilidade de ultrapassar as fronteiras das disciplinas tão rigidamente obedientes ao paradigma da ciência moderna clássica, erigido sob os moldes dos métodos e procedimentos técnicos próprios das Ciências Naturais. Morin (2015) afirma que tal paradigma simplificador sugere uma relação lógica entre princípios-chave, que norteiam os propósitos a que todos inadvertidamente seguem, promovendo disjunção ao separar o que está unido e redução ao juntar o diverso, ao tentar ordenar a desordem por meio de uma lei. Por exemplo, o cérebro humano é estudado como realidade biológica pela biologia e sua mente como realidade psicológica pelas ciências humanas, no entanto, essas realidades não existem uma sem a outra; na verdade, uma é a outra ao mesmo tempo, mesmo que em terminologia e conceituação distintas. O pensamento complexo não recusa a clareza, a ordem, o determinismo, as ideias gerais, apenas os toma por insuficientes, pois a complexidade moriniana se dedica a pensar através das inter-retroações, incertezas e contradições, lutando para evitar a mutilação do conhecimento, certo de que a essência do mundo é inconcebível e de que a complexidade está no cerne da relação entre o simples e o complexo, uma vez que essa relação é antagônica e complementar ao mesmo tempo.

Outrossim, não se pode estudar a relação entre a constituição das famílias influenciada pelas tecnologias digitais sem reconhecer que tal fenômeno se formula de modo que família e tecnologia são realidades que se interinfluenciam e que ambas se influenciam mutuamente por fatores que inter-retroagem, historicamente, no contexto sociocultural mais amplo, aliando pesquisas disciplinares e interdisciplinares.

A natureza complexa de tais problemas requer diálogos não só entre disciplinas próximas, dentro da mesma área do conhecimento, mas entre disciplinas de áreas diferentes, bem como entre saberes disciplinar e não disciplinar. Daí a relevância de novas formas de produção de conhecimento e formação de recursos humanos, que assumam como objeto de investigação fenômenos que se colocam entre fronteiras disciplinares. Diante disso, desafios teóricos e metodológicos se apresentam para diferentes campos de saber.

Nesse propósito, este estudo alia as proposições dos teóricos da abordagem sistêmica de família aos postulados da evolução das tecnologias da informação e comunicação para buscar entender de que modo os estudos interdisciplinares podem favorecer a compreensão da relação entre as tecnologias digitais e a constituição de família na sociedade contemporânea.

2 A constituição sócio-histórica das famílias e a participação das tecnologias

A perspectiva sistêmica de família, consoante Calil (1987), prevê que os membros de um grupo familiar convivem de tal modo que todos são interdependentes e se interinfluenciam o tempo todo, organizando-se em torno de objetivos comuns e seguindo determinadas regras de funcionamento assemelhando-se a um sistema aberto. Logo, a família, como subsistema da sociedade e compondo-se de subsistemas

(casal, filhos, pais), também interage com e influencia o contexto sociocultural mais amplo, enquanto por ele é influenciada.

Em sua trajetória histórica, as famílias têm experimentado muitas transformações no contexto sociocultural. Boechat (2017) destaca aquelas advindas da evolução tecnológica, que alcançam as famílias, oferecendo a elas novos modos de interação que emergem da dinâmica convivência social que vai se tornando cada dia mais midiaticizada. Baseando-se em Souza (2003), a autora assinala que

Partindo da tradição oral, a sociedade caminhou lentamente da escrita às mídias massivas. Nesse momento, o homem era aquele que buscava desenvolver formas de se comunicar, de democratizar a informação, de eternizar suas memórias e de afirmar a expressão de seu pensamento. Uma informação demorava muito tempo para ser veiculada e alcançar uma abrangência que viesse impactar a sociedade de modo global, produzindo reações que articulassem muitas pessoas ao mesmo tempo. Então, as transformações sociais advindas desse processo, também, eram mais lentas e mais localizadas. A televisão, por exemplo, começa a produzir uma comunicação mais ampla e rápida, favorecendo a globalização. (BOECHAT, 2017, p. 179).

Fundamentando-se em Lemos e Lévy (2014), Boechat (2017, p. 179) demonstra que tais avanços tecnológicos prosseguem de modo acelerado:

Com a criação dos computadores e o advento da internet, a velocidade com que a informação circula e a amplitude dos efeitos que produz na sociedade é tal que o homem experiencia hoje a “interconexão planetária”. A evolução tecnológica, então, avança velozmente, alcançando um espectro bastante amplo de atores sociais, independentemente da proximidade física, pela copresença das mídias massivas e pós-massivas, que promove a privatização do espaço público e a publicização midiaticizada do espaço privado, usufruindo as possibilidades do tempo real e do tempo diferido do ciberespaço. O homem se vê, agora, como aquele que busca eternizar seus feitos na memória numérica mundial, vislumbrando coordenar e sincronizar a memória digital multicultural em escala planetária.

As mudanças que acontecem em nível social alcançam obviamente as famílias, uma vez que a família é subsistema da sociedade. Concomitantemente, sociedade e família vão, ao longo do tempo, se modificando em função da evolução tecnológica. Boechat (2017) afirma que a relação entre famílias e tecnologias requer o desafio de uma pesquisa interdisciplinar por se tratar de um complexo fenômeno. Colocando em diálogo duas áreas do conhecimento, quais sejam, a evolução das tecnologias da informação e comunicação e a concepção sistêmica de família, a autora se baseia na teoria sistêmica dos teóricos da comunicação e no paradigma complexo de Edgar Morin para demonstrar que o impacto midiático sobre a comunicação – entendida como comportamento e interação – no contexto das famílias se trata, de fato, de um fenômeno complexo, uma vez que se mostra atravessado historicamente por fatores não apenas tecnológicos e relacionais familiares, mas também políticos, econômicos, sociais e culturais, fatores que inter-retroagem para conformar expressivas modificações no contexto interacional das famílias.

Dentre as transformações que as famílias experimentam que recebem influência das tecnologias estão as reconfigurações familiares. A autora aponta, além dos relacionamentos no estilo “viver juntos” e dos “casais semisseparados” assim nomeados

por Bauman (2004) e da “coabitação sem união legal”, dos “casamentos precedidos de coabitação”, dos “lares com apenas um genitor” e dos “lares não habitados por famílias” apresentados por Castells (2010), as configurações da família tradicional, monoparental, recasada, anaparental, homoafetiva, transexual, *e-family*, poliafetiva e a coparental, que habitam a sociedade contemporânea e continuam transformando-a e sendo por ela transformadas.

Fazendo uma retrospectiva histórica acerca das mudanças pelas quais têm passado a instituição família ao longo de, pelo menos, um século, Farias e Rosenvald (2015), considerando família todo grupo que se une por manifestações afetivas de vontade, apontam aspectos igualmente relevantes para corroborar e embasar o que foi acima exposto em relação à constituição sócio-histórica de família, quando tomam por base os textos legais:

Código Civil/1916	Constituição Federal/1988
Matrimonializada	Pluralizada
Patriarcal	Democrática
Hierarquizada	Igualitária substancialmente
Heteroparental	Hetero ou homoparental
Biológica	Biológica ou socioafetiva
Unidade de produção e reprodução	Unidade socioafetiva
Caráter institucional	Caráter instrumental

Fonte: Farias e Rosenvald (2015)

Tais constatações vêm confirmar as profundas transformações que experimentam as famílias que integram o cenário sociocultural atual e seguem compondo diversos arranjos familiares.

Esses avanços incluem necessariamente os progressos tecnológicos que alcançam também as famílias, relação pela qual se interessa este estudo. Seguindo o fluxo das relações sociais cada vez mais midiaticizadas, os casais apaixonados continuam a se valer das tecnologias para se comunicar. Antigamente, eles se contatavam por meio de bilhetes, cartas, telegramas, telefonemas; na sociedade contemporânea altamente midiaticizada, eles parecem se utilizar também das mídias digitais para se conectar, para se encontrar no (ciber)espaço e para constituir suas famílias. Historicamente, as famílias não apenas têm assumido diversas composições ao habitar uma sociedade em constante transformação. As pessoas têm se valido dos aparatos tecnológicos disponíveis para transações comerciais, operações bancárias, compromissos acadêmicos, relações de amizade, entre outros, também para estabelecer vínculos de casal e de família.

Assim, as mídias digitais em ampla profusão neste momento histórico vêm reformulando muitos aspectos das relações humanas, inclusive o modo pelo qual as pessoas escolhem constituir suas famílias.

3 As tecnologias digitais e as relações de amor: as famílias no (ciber)espaço

Pode-se constatar com Souza (2003) a distinção entre as tecnologias – rádio, televisão, jornal, entre outros –, as tecnologias digitais – aquelas oriundas da criação e utilização dos computadores – e as novas tecnologias digitais – aquelas nascidas e utilizadas em

larga escala a partir do advento da internet, disseminando a informação, expandindo a comunicação e alterando o modo de as pessoas se relacionarem. Conforme Recuero (2009), as redes sociais na internet possibilitam as pessoas interagir, criar laços e capital social, por meio do uso de dispositivos, valendo-se de ferramentas e aplicativos diversos.

Souza (2016), baseando-se em Tagiaroli (2014), apresenta o Tinder como um aplicativo disponibilizado para uso em smartphones e tablets. Criado em 2012, o aplicativo tem o propósito de possibilitar que as pessoas se localizem e marquem encontros. A autora acrescenta que os novos usuários baixam o aplicativo e entram nele a partir de sua conta no Facebook. Isso lhes faculta alguns benefícios: a importação de fotos, informações pessoais e localização; a proteção contra a criação de contas falsas ou múltiplas e a pré-seleção de perfis da sua mesma região. Eles podem publicar até seis fotos em sua conta, definir os perfis a serem selecionados por meio de critérios como gênero, idade e proximidade geográfica, escrever uma minibiografia e editar seus gostos.

Feito isso, perfis de pessoas próximas ao usuário são exibidos na tela, apresentando sua idade, uma breve descrição (biografia) e os amigos em comum. Se o usuário gostar de um perfil apresentado, deve clicar no ícone de coração na parte inferior da tela ou deslizar para a direita. Caso contrário, deve clicar no ícone de X ou deslizar a tela para a esquerda. Se o dono do perfil selecionado também gostar do perfil do usuário, o aplicativo notifica ambos com um *match* e então é aberto um *chat* privado para que possam conversar. (SOUZA, 2016, p. 188, grifos da autora).

No espaço não virtual, cada pessoa escolhe o modo pelo qual vai se relacionar. No espaço virtual também. As pessoas podem escolher namorar conectadas nas redes sociais digitais pela internet, inclusive constituir família. Nessa perspectiva, o ciberespaço passa a ser uma dessas possibilidades. Mesmo que uma ferramenta em sua criação tenha sido idealizada para atender a um determinado propósito ou para atingir um público específico, é seu próprio uso que vai definir sua utilização, ou seja, é o cibernauta que lhe estabelece a finalidade e aplicabilidade. Baseando-se em Tagiaroli (2014), Souza (2016, p. 188) menciona como Justin Mateen, o cofundador da plataforma, descreve o Tinder:

Essencialmente, promovemos uma apresentação entre duas pessoas [...]. Pode ser para um relacionamento amoroso, amizade ou para fazer negócios. Quando você vai a uma festa ou a um café, ninguém chega para você e diz: “Estou aqui para achar uma mulher” ou “estou aqui apenas para fazer amigos”. São os usuários que definem como usar a ferramenta.

Há pessoas que mesmo estando em um ambiente virtual que se propõe a apresentar pessoas umas às outras, inicialmente, não se sentem muito à vontade ou confiadas para usarem o aplicativo para este fim. Pereira (2017) conta a história de Thamy Oliveira e de Rafael Farnezi, que se conheceram pelo Tinder. Thamy relata que Rafael foi seu primeiro like e, mesmo cautelosa quanto à internet, chamava-o para sair, mas ele nunca aceitava. Para Rafael, daqueles encontros virtuais nunca sairia um relacionamento, e explica:

Eu pensava “isso é pura bobagem”, invenção da internet. Mas resolvi instalar. Eu olhava aquelas fotos e sempre achava que era mentira. Aí dei o like na Thamy, só que a medida que a gente conversava, eu sempre pensava que era fake. Nunca levei em consideração. Era bom demais pra ser verdade, por isso eu sempre recusava sair com ela. (PEREIRA, 2017).

O Tinder tem promovido outras experiências que os casais têm avaliado como interessantes. Segundo Pereira (2017), a advogada e o triatleta de Uberlândia (MG) se apaixonaram assim que se viram e estão namorando há três anos. Ele afirma que “sairia perdendo” se o relacionamento virtual não se tornasse namoro e ela enfatiza que os “[...] aplicativos aproximam pessoas que se nunca se conheceriam. Eu e o Rafa somos muito parecidos, mas com rotinas diferentes. Jamais nos conheceríamos na „vida real“. A internet me trouxe uma das pessoas que eu mais amo” (PEREIRA, 2017).

Apesar de algumas restrições quanto a relacionamentos iniciados pela internet, muitos casais acabam decidindo prosseguir com o relacionamento e, inclusive, migram de um dispositivo a outro, de aplicativos para ferramentas, a fim de ampliarem suas experiências e estreitem relacionamento. Com o avançar das conversas no ambiente virtual, cuidadosa e cautelosamente, os casais, muitas vezes, decidem marcar o encontro físico.

“Existe todo um preconceito com conhecer alguém pela internet, mas acho que pode ser tão perigoso quanto conhecer alguém em uma festa” (MARQUIS, 2015). Com esta afirmativa, Luana declara seu receio de contar à família que havia conhecido Rodrigo virtualmente, decidindo somente fazer isso depois que seus familiares já haviam se encontrado fisicamente com Rodrigo e gostado dele. De acordo com Marquis (2015), Luana Jahnke usava o Tinder para fazer pesquisas. Ela estudava a forma como os jovens mostravam sua imagem no aplicativo de relacionamentos, um trabalho que desenvolvia para seu Curso de

Publicidade e Propaganda, em Pelotas (RS). Ao final desse estudo, ela voltou a se conectar pelo Tinder, mas nenhum contato ia adiante até começar a conversar com Rodrigo Zanotta. Sentindo uma “conexão especial”, eles migraram do Tinder para o Facebook e, após três semanas, ela marcou um encontro físico com ele, precavidamente, em local público. Depois de dez meses de namoro, fazendo planos de se casar e comprar uma casa em Cachoeirinha (RS), o casal tatua o símbolo do Tinder em seus pulsos para marcar sua história de amor, mesmo sabendo que ela pode não ser eterna.

Casais se enamoram, casais sonham com casamento, casais se casam, também, a partir de relacionamentos estabelecidos nas redes sociais digitais. No site <g1.globo.com.br>, Raimundi (2017) apresenta a história de Cíntia, que estava solteira e à procura de um homem que quisesse se casar. Ele, por sua vez, acabava de sair de um casamento longo e queria aproveitar a vida de solteiro sem se envolver seriamente com alguém. No entanto, depois de conhecê-la no Tinder, desistiu de ser solteiro, afirmando que o amor transbordou do aplicativo onde se iniciou para se tornar um casamento. Dessa união, nasceu Mateus.

Não somente pelo Tinder casais se encontram virtualmente e se tornam cônjuges. Segundo Pereira (2017), a bióloga e professora universitária Izabela Moraes (28 anos) considera a internet uma “mãozinha do destino” para que ela e o administrador Rodrigo Guerreiro (37 anos) se conhecessem e viessem a se casar. Ela nunca havia cogitado o namoro online como possibilidade para si e afirma que é preciso querer e estar em sintonia para manter um relacionamento virtual. Em 2008, a partir de um convite, Izabela começou a participar da rede social Tagged e, sem saber lidar nesse espaço virtual, por um “incidente” adicionou Rodrigo, que puxou conversa e, então, eles passaram a se comunicar por MSN e por telefone. Em 2009, depois de

muitos encontros virtuais, ele viajou de Barreiras (BA) para Uberlândia (MG) a fim de encontrar fisicamente com ela e conhecer sua família. Nesse mesmo ano, ela também foi se encontrar com a família dele. Em 2010, Rodrigo se mudou para Minas Gerais. Segundo Izabela, “Nessa época, já planejávamos um futuro, compramos uma casa e em 2011 ele me pediu em casamento. Casamos em 2012 e optamos por mudar para a cidade dele por conta de uma proposta de emprego. Hoje, cinco anos depois, estamos bem e muito felizes” (PEREIRA, 2017).

Há mudanças, no entanto, que acontecem e impactam ainda mais aqueles mais conservadores, acostumados e apegados, portanto, aos padrões tradicionais de se constituir família. Consoante Canellas (2017), Taline Schneider (35), à procura de um pai parceiro, ou seja, presente e participativo na criação do filho que deseja ter, cria a primeira *fanpage* brasileira com a finalidade de ajudar outras pessoas que têm o mesmo intento e favorecer, assim, a constituição de famílias coparentais. Conhecida como “cupido da concepção”, promove encontros de pessoas que não se encontrariam de outro modo, também por meio de um *site* recém-criado, semelhante a um classificado, uma vez que as pessoas informam ali quem são, o que fazem, porque escolheram essa opção e o tipo de parceiro que elas almejam encontrar. Apesar das rígidas regras de participação e convivência – não pode doador de sêmen anônimo, barriga de aluguel nem sexo, de preferência – a comunidade virtual já une centenas de casais. A jornalista considera mais complicado achar um parceiro desse modo, pois ficam logo evidentes “os defeitos” que a pessoa não quer nele, o que não acontece na paixão, que só permite vê-los quando “o filho já está feito e grande”.

Nesse contexto de novidades mil, Boechat (2017) alude às oportunidades que o mundo virtual oferece ao cibernauta sem deixar de apontar os riscos, realçando que tanto o espaço virtual quanto o não virtual oferecem possibilidades temerosas e alvissareiras, cabendo às pessoas – aos casais e às famílias, portanto – observar sua responsabilidade no uso de sua liberdade ao transitar no (ciber)espaço.

Conclusão

Casais que se conhecem por meio das redes sociais e de aplicativos como o Tinder, convivem e decidem se casar. Isto demonstra que a forma de se constituir família na sociedade contemporânea experimenta novidades, pois recebe influência também do uso das mídias digitais. O complexo fenômeno transcende as fronteiras das áreas da evolução das tecnologias e da concepção sistêmica de família, evidenciando a pertinência dos questionamentos acerca da aplicação de epistemologias puramente coloniais, o que apresenta desafios e convida ao desenvolvimento de estudos que corroborem a construção do conhecimento científico interdisciplinar.

Os estudos interdisciplinares, ao permitir observar de modo mais amplo as expressivas modificações que as famílias e as tecnologias têm experimentado ao longo dos anos, favorecem a compreensão da relação entre as tecnologias digitais e a constituição de família, pois permitem compreender que constituir uma família a partir de um relacionamento estabelecido virtualmente é apenas mais uma possibilidade facultada às pessoas que se utilizam das mídias digitais em seu cotidiano, colaborando para minimizar o assombro ou descrédito que tal possibilidade desperta em alguns e enfatizando a responsabilidade dos (ciber)familiares no (ciber)espaço.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. T.; PHILIPPI JR, A.; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S.; FERNANDES, V. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (ed.) **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, com apoio da Capes, 2011.
- ANGERAMI-CAMON, V. A. **As relações de amor em psicoterapia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- BOECHAT, I. T. **As famílias e as tecnologias digitais: a comunicação pela articulação de vieses não antes explorados**. Curitiba: Editora Appris, 2017.
- CABRAL, H. L. T. B.; SOUZA, C. H. M. de; BOECHAT, I. T.; MANHÃES, F. C. **As tecnologias (digitais) participando da constituição das famílias: uma abordagem sócio-histórica**. Disponível em: http://www.lex.com.br/doutrina_27207969_AS_TECNOLOGIAS_DIGITAIS_PARTICIPANDO_DA_CONSTITUICAO_DAS_FAMILIAS_UMA_ABORDAGEM_SOCIO_HISTORICA_1.aspx. Acesso em: 10 jul. 2017.
- CALIL, V. L. L. **Terapia familiar e de casal: introdução às abordagens sistêmica e psicanalítica**. São Paulo: Summus, 1987.
- CAPES. **Documento de área 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Interdisciplinar_doc_area_e_comiss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- FARIAS, C. C. de; ROSENVALD, N. **Curso de Direito Civil. Famílias**. Salvador: Jus Podyun, 4 ed, 2015.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 15 ed. 2008.
- MARQUIS, C. **Após se conhecer pelo Tinder, casal do RS faz tatuagem do aplicativo**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/01/apos-se-conhecer-pelo-tinder-casal-do-rs-faz-tatuagem-do-aplicativo.html>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- ORGANIZAÇÕES GLOBO. **Comunidade virtual une gente que está atrás de parceiro para ter filho**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/07/comunidade-virtual-une-gente-que-esta-atras-de-parceiro-para-ter-filho.html>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- _____. **Na véspera do dia dos namorados, siga dois novatos na paquera virtual**. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/edicoes/2017/06/11.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- PEREIRA, K. **Casais que se conheceram pela internet comentam: 'quando é pra ser, vai ser'**. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/casais-que-se-conheceram-pela-internet-comentam-quando-e-pra-ser-vai-ser.html>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- RECUERO, R. **As redes sociais na Internet**. Coleção Cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SOUZA, A. L. de F. Mas, afinal, o que é o Tinder? – Um estudo sobre a percepção que os usuários têm do aplicativo. **Revista Verso e Reverso**, 30 (75) : 186-195, setembro-dezembro 2016.
- SOUZA, C. H. M. de **Comunicação, educação e novas tecnologias**. Campos dos Goytacazes, RJ: Editora FAFIC, 2003.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS

Márcia Regina Pacheco Soares

UENF

mpachecosoaes@gmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe

UENF

rosaleeistoe@gmail.com

Fernanda Castro Manhães

UENF

castromanhaes@gmail.com

Fernanda Gonçalves Fernandes

UENF

fernandagfernandes1@hotmail.com

Nilza Franco Portela

UENF

ngabby0@gmail.com

Resumo

A nova estrutura da população brasileira, as transformações sociais e as inovações tecnológicas apontam para a necessidade de especificidade nos processos educativos para as pessoas idosas. O presente estudo problematiza a questão da exclusão social e digital vivenciada pelo idoso correlacionada às limitações nas habilidades de leitura e escrita. Teve como objetivo investigar se a inclusão da informática como recurso didático-pedagógico favorece no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de pessoas idosas. Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-ação, seguindo uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva diante do problema exposto. O universo deste estudo foi constituído por sujeitos com 60 anos ou mais de idade, participantes do Projeto de Extensão Terceira Idade em Ação, desenvolvido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro situada no município de Campos dos Goytacazes, RJ. Foram ministradas aulas em sala de aula e em laboratório de informática. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas, formulários, avaliações do desempenho cognitivo e avaliações das aprendizagens. Os resultados apontaram que o uso do computador como recurso auxiliar no processo educacional, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita das pessoas idosas, se configura como uma ferramenta favorecedora da aprendizagem.

Palavras-chave: Velhice, Alfabetização, Informática.

Abstract

The new structure of the Brazilian population, the social changes and technological developments point to the need for specificity in the educational processes for older people. The present study investigates the issue of social exclusion experienced by the elderly and correlated to the limitations in the skills of reading and writing. Aimed to investigate whether the inclusion of computers as didactic-pedagogic feature promotes learning and development process of reading and writing skills of older people. This study was developed from a research-action, following a qualitative approach of exploratory and descriptive nature before the problem exposed. The universe of this study consisted of subjects with 60 years or more of age, participants of the third age Extension project in action, developed by the Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro in the municipality of Campos dos Goytacazes, RJ. Lessons were given in the classroom and in the computer lab. For data collection were used interviews, forms, cognitive performance assessments and evaluations of learning. The results showed that the use of the computer as an aid in the educational process, with a focus on developing reading and writing skills of the elderly, is configured as a favorecedora tool of learning.

Key words: Old age, Literacy, Computers.

1. Introdução

A sociedade contemporânea apresenta como uma das características marcantes o aumento progressivo da população idosa. A transição demográfica, relacionada com a queda das taxas de mortalidade como também das taxas de fecundidade, tem causado uma rápida variação na estrutura etária brasileira, apresentando uma considerável redução proporcional de crianças e jovens, em contra partida ao aumento da população adulta, e principalmente da população idosa. Esta alteração na distribuição etária configura um novo retrato da população brasileira que reflete em demandas por especificidades nas Políticas Públicas.

O fenômeno da transição demográfica tem feito surgir novos paradigmas sociais em função do envelhecimento da população. Além da longevidade é necessário que haja qualidade de vida e permanência ativa na sociedade, o que pressupõe, sobretudo, a superação de preconceitos, estigmas e a associação do envelhecimento à incapacidade e ao fim.

A educação, no processo de envelhecimento, ocupa papel de grande destaque para o idoso, visto que favorece a autonomia, a autoconfiança para participar ativamente de convívios sociais e para exigir o cumprimento de seus direitos. A educação, além de ser direito constitucional de todo cidadão brasileiro, é um processo contínuo, elementar, inerente ao ser humano, e representa para o idoso a possibilidade de realização pessoal, proporciona sentimentos de conquistas e desenvolvimento de novas competências.

No Brasil, as altas taxas de analfabetismo entre a população idosa é uma realidade preocupante. Dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE, 2011) constataram que entre os grupos etários, a maior taxa de analfabetismo se encontra na população com 60 ou mais anos de idade.

O idoso analfabeto enfrenta socialmente, dificuldades, preconceitos e discriminações, o que, conseqüentemente, lhes acarreta limitações, inseguranças, dependências e exclusão social, que são intensificadas em função das transformações sociais decorrentes dos avanços e inovações tecnológicas.

Além das dificuldades com a escrita e a leitura, o idoso analfabeto, convive socialmente dupla exclusão, ou seja, a exclusão do universo letrado e a exclusão do universo informatizado. As limitações decorrentes do analfabetismo inviabilizam que participem de situações onde são necessárias habilidades com a tecnologia, principalmente a digital. Apesar do interesse em aprimorar as suas habilidades com a leitura e escrita e aprender a utilizar o computador, o idoso não se sente estimulado e nem motivado a retornar aos ambientes escolares convencionais.

A partir dos argumentos expostos o presente estudo objetivou investigar se a inclusão da informática como recurso didático-pedagógico favorece no processo de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de pessoas idosas.

A relevância deste estudo se justifica pela contribuição social e acadêmica para implementação de políticas públicas educacionais e no redirecionamento das metodologias de aprendizagens para idosos.

2. A Transição Demográfica e o Envelhecimento Humano

O mundo está no centro de uma transição irreversível no processo demográfico e como consequência terá populações mais velhas. A Organização Mundial da Saúde (2005) considera que o envelhecimento populacional é a maior história de sucesso de desenvolvimento humano. É considerada como limite inicial caracterizador da velhice pela OMS (2005), a idade de 65 anos, para os países desenvolvidos e a idade de 60 anos para os países em desenvolvimento. É de fundamental importância o reconhecimento de que a idade cronológica não é um indicador que apresente precisão para caracterizar as alterações provocadas pelo envelhecimento, pois há variações em relação à saúde, condição social e estado de dependência, entre pessoas da mesma faixa etária e essas variações precisam ser consideradas pelas autoridades na formulação de políticas públicas.

No contexto mundial, a ONU (2016) revela que atualmente, 64% de todas as pessoas com mais de 60 anos vivem atualmente em regiões menos desenvolvidas e este percentual deverá aproximar-se de 80% em 2050. De acordo com o Índice da Global AgeWatch (2015) existem cerca de 901 milhões de pessoas com 60 anos ou mais de idade em todo o mundo, representando 12.3 % da população global, sendo o Japão o país com a maior população mais envelhecida do mundo, sendo considerado “um país em hiper-envelhecimento, com um terço da sua população acima dos 60 anos” (p. 02).

Muller (2015, p. 12) revela que segundo com as projeções das Nações Unidas (Fundo de Populações) em 2050, haverá mais idosos que crianças menores de 15 anos em todo mundo. Com projeções para que o número de pessoas com mais de 60 anos no mundo chegue a “1 bilhão em menos de dez anos e mais que duplique em 2050, alcançando 2 bilhões de pessoas ou 22% da população global” (p.12).

O Brasil, acompanhando a tendência mundial, vive também um período de transição demográfica com acelerado envelhecimento humano e aumento na expectativa de vida.

De acordo com os dados e projeções do IBGE (2015, p. 146) “A população com 60 anos ou mais de idade passa de 14,2 milhões, em 2000, para 19,6 milhões, em 2010, devendo atingir 41,5 milhões, em 2030, e 73,5 milhões, em 2060”. Campos, *et al.* (2015) acrescenta que, “Espera-se, para os próximos 10 anos, um incremento médio de mais de 1,0 milhão de idosos anualmente no Brasil” (p 146). Muller (2015) considera que esse crescimento representa uma importante conquista social, e que tal conquista, resulta da melhoria das condições de vida, com ampliação do acesso a serviços médicos preventivos e curativos, ao avanço da tecnologia médica, a ampliação da cobertura de saneamento básico, como também mais escolaridade e renda, entre outros determinantes.

O IBGE (2011) considera que em 2025 o Brasil ocupará o sexto lugar de população mais idosa em todo o mundo. A partir de 2030 o número de pessoas com 60 anos ou mais de idade será maior que o de crianças até 14 anos de idade, em 2050 o número de idosos será maior que o número de crianças e jovens com idade até 29 anos (IBGE, 2013).

Contudo, o estado do Rio de Janeiro é a unidade da federação em que o grupo de pessoas idosas é mais expressivo em relação à população total, representa 14,9% dos residentes, bem acima da média nacional que é de 12%. (SDH, 2014). O município de Campos dos Goytacazes/RJ, de acordo com o IBGE (2015a), tem uma população total de 483.970 mil habitantes, distribuída entre as zonas rurais e urbanas e ocupa o 22º lugar entre os municípios mais populosos do país (exceto as capitais) segundo IBGE (2014c). De acordo com o censo 2010 (IBGE, 2011), o município em 2010 tinha 55.258 mil habitantes com idade igual ou superior a 60 anos, correspondendo a 11,41% da população total do município, com previsões de alcançar 69 mil em 2025 e 140 mil em 2050.

3. Envelhecimento e Longevidade

O envelhecimento é caracterizado por um conjunto de transformações que ocorrem com o passar da idade. A partir da fase adulta inicia-se o declínio de algumas capacidades funcionais que se evidenciam na velhice. Tal fenômeno é universal, e com o passar do tempo resulta em maior incidência de doenças e termina com a morte.

O critério mais comum para definição do que é ou não é ser “idoso” é o referente ao limite etário. Camarano *et al.* (2004, p. 4) ressalta que “parte-se do princípio de que o envelhecimento de um indivíduo está associado a um processo biológico de declínio das capacidades físicas, relacionado a novas fragilidades psicológicas e comportamentais”, e defende que o conceito de “idoso”, envolve mais do que a simples determinação de limites biológicos da idade, tem também finalidades de caráter social. E acrescenta que:

O limite etário seria o momento a partir do qual os indivíduos poderiam ser considerados “velhos”, isto é, começariam a apresentar sinais de senilidade e incapacidade física ou mental. Porém, acredita-se que “idoso” identifica não somente indivíduos em um determinado ponto do ciclo de vida orgânico, mas também em um determinado ponto do curso de vida social, pois a classificação de “idoso” situa os indivíduos em diversas esferas da vida social, tais como o trabalho, a família etc. (p. 4).

A visão predominante da velhice é uma percepção negativa, geralmente associada a doenças, dependência e incapacidade. Esse paradigma negativo, que não reflete a realidade da maioria das pessoas idosas, serve como referência para implementação

de políticas públicas para esse público. “Muito embora essa visão seja pessimista, ela foi importante para a legitimação de alguns direitos sociais, como a universalização da aposentadoria” (CAMARANO *et al.*, 2004, p. 7). Contrapondo-se a essa concepção negativa da velhice, a maioria das pessoas idosas permanece independente, ativa, autônoma, exercendo papéis sociais com importantes contribuições, inclusive, econômicas para a sociedade.

A visão sintetizada do idoso como um indivíduo improdutivo e dependente induz ao estereótipo de “ônus social”, e a ideia de “que o crescimento da população idosa pode acarretar um peso sobre a população jovem e o custo de sustentá-la vir a se constituir uma ameaça ao futuro das nações” (CAMARANO *et al.*, 2004, p. 7).

Nesse sentido, a Organização Mundial da Saúde (2005, p. 44) ressalta que: “É o momento de termos um novo paradigma, que perceba os idosos como participantes ativos de uma sociedade com integração de idade, contribuintes ativos, e beneficiários do desenvolvimento”. O envelhecimento humano desafia toda a sociedade para um novo paradigma em relação à velhice, visto que os idosos contemporâneos prestam importantes contribuições para a sociedade. Sendo assim, “as políticas públicas devem buscar reforçar a capacidade de pessoas idosas aumentarem a sua oportunidade de contribuir para com a sociedade” (CAMARANO *et al.*, 2004, p. 9).

Estudos têm apontado que o ritmo do envelhecimento e a longevidade acontecem de maneira diferente para cada indivíduo dado a influência de variáveis como: sexo, educação, estilo de vida, situação socioeconômica e herança genética. A longevidade caracteriza o tempo máximo de vida que o ser humano vive. Os avanços da tecnologia e da medicina aliados a um estilo de vida com melhor qualidade, possibilitou a redução da mortalidade entre os idosos e o aumento do número de pessoas centenárias.

O IBGE (2014a) revela que a expectativa de vida aos 60 anos de idade que era de 16,4 anos em 1980, passou para 21,8 anos em 2013, apresentando um acréscimo de 5,4 anos neste período e representando um aumento relativo de 33,0%.

Uma vida longa e com qualidade de vida, pressupõe, entre outras coisas, pensar na velhice além dos preconceitos e da visão de que ser velho é estar incapaz. Contudo, a idade social do indivíduo, está relacionada às expectativas do desempenho de papéis e comportamentos esperados pela sociedade. Nesse sentido, o conceito de velhice, como uma etapa da vida associada à decadência e ausência de papéis sociais é responsável por um conjunto de imagens negativas associadas à velhice, ainda atualmente na sociedade.

4. Velhice e Educação

A pouca escolaridade e o analfabetismo são umas das determinantes da vulnerabilidade na velhice. O Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento da ONU (2003) cita que um grande número de pessoas chega à velhice com mínimos conhecimentos das primeiras letras e de aritmética fundamental, “[...] limita a sua capacidade de ganhar a vida, constituindo, portanto, um obstáculo para gozar de saúde e bem-estar” (p. 41). Dados do IBGE (2013) indicam que a maior incidência de analfabetismo ocorre entre homens (9,0%), entre os de cor preta ou parda (11,8%) e entre aqueles com idade acima dos 65 anos (27,2%). E acrescenta que a taxa de analfabetismo é maior entre os mais pobres, e entre aqueles que residem nas áreas rurais (21,1%). A UNESCO (2009)

considera que a educação deve ser ofertada de modo a considerar as aprendizagens de toda vida, quer seja, através da participação social ou através da própria cidadania.

Estudos sobre a longevidade têm demonstrado o valor de atividades educacionais e de aprendizagens na velhice, para um envelhecimento ativo e saudável.

Para Duay e Bryan (2006) citado por Scoralick-Lempke *et al.* (2012),

[...] além de ser uma forma de exercitar a mente, a aquisição de aprendizagens na velhice permite novas experiências sociais, funcionando como uma estratégia de enfrentamento frente às perdas que ocorrem nessa fase da vida e como uma forma de lazer e obtenção de prazer (p. 650).

Os mesmos autores acrescentam que desse modo o envelhecimento assume significados diferentes, e permite que o idoso reveja seu projeto de vida, seus ideais e expectativas, fazendo com que experimente maior liberdade, com maior autonomia e exerça sua cidadania.

Partindo do conceito de envelhecimento ativo e saudável, pressupõe-se que desde que haja equilíbrio entre as limitações e competências, adquirir novas aprendizagens é importante para um envelhecimento ativo e saudável, tanto nos aspectos físicos como psicológicos e sociais, visto que, “[...] o desenvolvimento das capacidades cognitivas ocorre durante toda a vida, inclusive na velhice, contrapondo-se à tradicional ideia de que somente crianças e adolescentes poderiam se desenvolver cognitivamente” (SCORALICK-LEMPKE *et al.*, 2012, p. 650).

Para Oliveira (2009) a educação é o desenvolvimento de potencialidades e apropriação do saber social, um conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses e necessidades, que tem como objetivo a formação integral do homem, ou seja, o seu desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros. Para o autor esta concepção de educação fundamenta-se numa perspectiva crítica que o homem na sua totalidade, como ser constituído pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico. “Portanto, no desenvolvimento das práticas educacionais, é preciso ter em mente que os sujeitos dos processos educativos são os homens e suas múltiplas histórias e necessidades” (p. 245).

5. Inclusão: Social e Tecnológica

Em decorrência dos avanços da tecnologia, a sociedade contemporânea vive momentos de mudanças, de rupturas de paradigmas e de transformações sociais. Nesse sentido, Tajra (2013) considera que “[...] é diante de todas essas mudanças, oriundas das transformações sociais e do avanço das tecnologias, que percebemos as mudanças que estão ocorrendo com o comportamento dos homens e das mulheres, os quais são ingredientes dessas mudanças” (p. 21).

As tecnologias assumem progressivamente o papel de ferramentas de domínio na sociedade moderna. É, portanto, fundamental hoje tentar entender esse fenômeno social, o seu papel, sua forma de atuação, cada vez mais amplas, na vida cotidiana dos cidadãos. Rodrigues *et al.* (2013) destacam que

[...] essas tecnologias consistem, atualmente, na base para crescimento econômico, geração de empregos, melhor qualidade de vida e competência mundial, pois transformam as formas de trabalho, de relacionamento, de lazer, de aprendizado e de difusão do conhecimento (p. 43).

O advento da Internet, a popularização do computador, do celular, o uso das tecnologias de informação e comunicação vem sendo expandido e, exigindo dos indivíduos maiores habilidades e competência para lidar com essas novas tecnologias.

Rodrigues *et al.* (2013, p. 43) consideram que “as vantagens das TIC’s são reconhecidas, mas sua distribuição não é igualitária entre diferentes países e sociedades, nem mesmo internamente em muitos países”. As desigualdades sociais, entre os indivíduos brasileiros, associadas às diferenças de oportunidades de educação, trabalho e renda, implicam também, a exclusão tecnológica, digital e social.

Diante dessa realidade e a necessidade cada vez maior do uso das TIC’s surge a necessidade tanto de ter acesso a essas tecnologias como de ter habilidades para lidar com elas, ou seja, além do acesso ao computador e a internet há a necessidade da inclusão digital. Para Rodrigues *et al.* (2013, p. 44) “atualmente, com a evolução das TIC’s e a difusão da Internet, a diminuição dessa lacuna – a inclusão digital – incorpora um desafio além do acesso aos meios tecnológicos: a capacitação dos indivíduos”.

Contudo, as desigualdades sociais existentes no país e a distância que separa as classes sociais mais abastadas das menos favorecidas, no que diz respeito à educação, saúde, saneamento e, também, informação, contribuem para uma visão elitizada de acesso aos recursos de inclusão digital.

O Ministério das Comunicações (MC, 2007) evidencia que “[...] a plena compreensão da exclusão digital não é algo simples, posto que é sujeita a inúmeras gradações e afetada por diversos fatores. É um sintoma de divisões mais profundas e importantes: de renda, de desenvolvimento e de letramento” (p. 8).

Em suas considerações o Ministério das Comunicações (2007) ressalta que é relevante considerar que entre a população pobre, um menor número de pessoas tem acesso a computadores e à Internet do que entre ricos, isso, “simplesmente porque elas são pobres demais, analfabetas ou semialfabetizadas, ou têm preocupações mais prementes, tais como alimentação, saúde e segurança. [...] um computador não tem utilidade se a pessoa não tem comida ou eletricidade e não sabe ler” (p. 9).

Nessa perspectiva o Governo da Presidência da República do Brasil através da publicação do Balanço do Governo 2003/2010 (2010) afirma que:

A inclusão digital é uma questão de cidadania na sociedade do conhecimento – trata-se de um novo direito em si e também de um meio para assegurar outros direitos. Ela traz avanços importantes para a inserção no mercado de trabalho, para a educação e para a produção cultural, melhorando as condições de vida, lazer e trabalho da população (p. 426).

O Ministério das Comunicações (2007) defende a visão de Warschauer (2002) que sustenta que o acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC’s) é uma necessidade e uma condição chave para superar a exclusão social na sociedade da informação.

6. Tecnologia e Aprendizagem de Idosos

Discutir, avaliar e considerar a interdisciplinaridade entre a informática e a alfabetização, visando, facilitar o processo de aprendizagem e favorecer a inclusão digital e social do idoso, é um desafio, visto que, esta conjunção é uma possibilidade ainda pouco investigada, principalmente porque ainda é muito limitado o acesso aos recursos tecnológicos pelos idosos. Além disso, grande parte dos indivíduos idosos apresenta escolaridade muito baixa, em virtude de fatores diversos. Segundo Pérez *et al.* (2011) o problema de analfabetismo dos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola regular por quatro anos ou mais e saíram sem saber ler e escrever é alarmante no Brasil, de acordo com as autoras, grande parte da população brasileira, mesmo escolarizada, não sabe o necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada.

No entanto, as limitações diárias afrontadas pelos idosos, uma vez analfabetos e por conseguintes excluídos digitais, além das inerentes ao analfabetismo como não saber ler e escrever se configuram em atividades que envolvem tecnologias, tais como: uso de aparelho telefônico celular, consultas a caixas eletrônicos de bancos, uso de computador e acesso a redes sociais, entre outras.

Assim como saber ler e escrever e saber fazer uso dessas habilidades, a sociedade contemporânea exige ainda novas competências para a efetiva autonomia e participação social. As novas tecnologias exigem habilidades específicas para manuseio, entendimento e interação. Na concepção de Tajra (2013):

O aprendizado, além de ser um processo em contínua mudança, é coletivo. Negar o contexto no qual se vive é se transformar numa “caixa-preta”; é não querer perceber o que está ao redor; é desprezar uma característica típica do ser humano: a capacidade de aprender. Aprender é mudar. Aprender significa romper constantemente para que possamos nos posicionar como seres autônomos e transformadores diante do ecossistema no qual estamos inseridos (p. 112).

Neste sentido, diante desta nova realidade revolucionária de inovações tecnológicas, cabe uma revisão nos conceitos, valores, hábitos e paradigmas referentes às práticas educacionais e de inclusão, a fim de que não se alargue a exclusão social que vive o idoso analfabeto em nosso país.

Assim, a informática no processo de alfabetização de idosos pode conciliar enfoques pedagógicos e sociais, e possibilitar, que além de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, os idosos consigam utilizar o computador e relacionar à utilização da informática em suas atividades cotidianas, promovendo a sua autonomia e a participação ativa no contexto social.

7. Metodologia

Os procedimentos metodológicos à realização da presente pesquisa partiram de uma abordagem qualitativa em relação ao problema exposto. Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Em relação ao ponto de vista dos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação, por se desenvolver a partir da interação e envolvimento de modo participativo e cooperativo entre a pesquisadora e os pesquisados.

O grupo que compôs a amostra deste estudo foi formado por participantes do Projeto de Extensão Terceira Idade em Ação, desenvolvido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro situada no município de Campos dos Goytacazes, RJ. A amostra deste estudo foi composta por 06 idosos com nível básico de alfabetização funcional.

Foram ministradas aulas com duração de uma hora e trinta minutos cada (1h30min), três vezes por semana, durante seis meses consecutivos, sendo duas aulas semanais em sala de aula e uma aula semanal em laboratório de informática. A coleta de dados foi realizada, principalmente, em duas etapas: no início e no fim das atividades, a fim de traçar o perfil do idoso envolvido, fazer análise comparativa do desenvolvimento das habilidades e do desempenho cognitivo.

Para realização da coleta de dados foi necessário uma combinação de instrumentos metodológicos que tiveram como elementos principais: entrevistas, formulários, avaliações do desempenho cognitivo e avaliações das aprendizagens.

As atividades que envolveram a aprendizagem de leitura e escrita foram realizadas, principalmente, através de leituras, interpretações e criações de textos utilizando tanto a escrita cursiva quanto a escrita digital.

A avaliação da evolução das habilidades com escrita e leitura ocorreu através de avaliações diagnósticas e contínuas ao longo de todo o processo, que possibilitaram considerar os avanços e dificuldades dos idosos com a leitura e escrita, com o manuseio das tecnologias, além de considerar os aspectos cognitivos, afetivos e psicológicos.

8.Resultados e Discussões

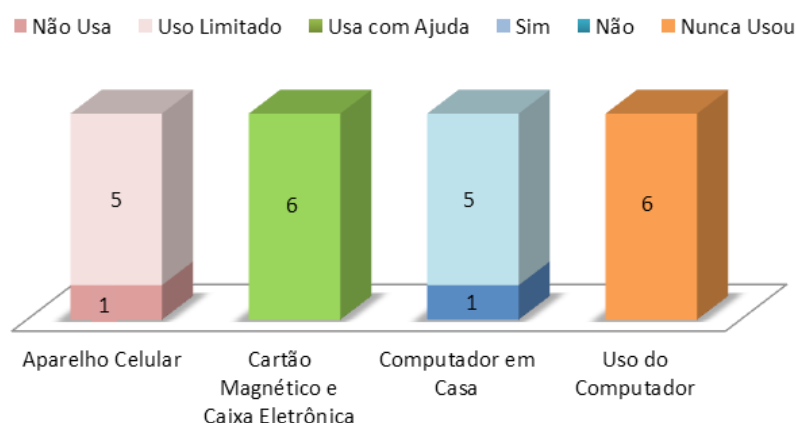
Os dados levantados revelaram que a amostra deste estudo foi composta exclusivamente por sujeitos do sexo feminino. Este fato se justifica em função de que entre os participantes do Projeto apenas cerca de 10% são do sexo masculino. A faixa etária predominante foi de 70 a 73 anos. Sendo a maioria da cor branca, de origem da zona rural do município e arredores. No que diz respeito ao estado civil a maioria é viúva e têm filhos. Em relação ao trabalho e a renda, a maioria recebe pensões ou aposentadorias. A maioria atribui como muito boa à auto percepção das condições de saúde, o que caracteriza satisfação com seu próprio estado de saúde física, apesar do uso de medicamentos e tratamentos contínuos.

Como resultados à investigativa a respeito da escolaridade, constatamos que as participantes apresentam no máximo 3 (três) anos de escolaridade e a idade média com que deixaram de frequentar a escola foi com 15 anos de idade, com frequências não contínuas, sendo que os principais motivos apresentados para justificar a evasão foram por intransigências paternas, ou trabalhar ou casar.

Em relação ao uso de tecnologias, foram abordadas questões relacionadas ao uso no cotidiano e as limitações enfrentadas, a fim de identificar o nível de domínio pré-existente. Constatou-se que em relação ao aparelho telefônico celular, a maioria, apesar de possuí-lo, o utiliza de forma limitada, apenas para fazer ou receber ligações de familiares (filhos (as)). Quanto à utilização de caixas eletrônicos e cartões magnéticos constatamos ser uma prática ainda mais restrita. Todas afirmaram que possuem cartões magnéticos apenas por exigências do banco na qual são correntistas, para fins de saques de contas correntes e/ou poupança e principalmente para saques de pagamentos de

ensões ou aposentadorias, contudo, não se sentem seguras para utilizá-los e nunca utilizam caixas eletrônicas sem ajuda de terceiros. Em relação ao computador apenas uma afirmou que tem em sua casa, porém de propriedade de seu filho, ao qual ela não tem acesso. Todas alegaram nunca ter utilizado o computador, apesar da curiosidade e interesse em aprender. Alegam ainda que os familiares (filhos (as), netos (as)) não demonstram interesse e ou paciência em ensiná-las e que se sentem envergonhadas em procurar cursos específicos de informática devido as suas limitações com a escrita e com a leitura. O Gráfico 01 apresenta a síntese dos dados obtidos.

Gráfico 1. Síntese dos dados – Uso de Tecnologias



Fonte: Dados da Pesquisa

Foi realizada ao término das atividades, após seis (6) meses consecutivos de aulas, a avaliação da aprendizagem dos envolvidos a fim de aferir a eficácia dos procedimentos utilizados. Para tal foram aplicadas atividades específicas tanto das habilidades com a leitura e a escrita quanto das habilidades com o computador. Constatamos que todas as participantes apresentaram considerável evolução, principalmente, na estruturação lógica do raciocínio na produção de textos e nos aspectos gramaticais. Em relação à compreensão e a interpretação de textos, percebemos que quando os textos são mais longos (mais de 4 ou 5 linhas) as idosas ainda encontram algumas dificuldades e necessitam de auxílio para melhor compreensão. Constatamos também uma maior preocupação em escrever palavras e frases corretamente, seguindo algumas normas gramaticais, como por exemplo: com a acentuação das palavras, com a pontuação de frases, com tempos verbais apropriados para o contexto, uso de letras maiúsculas no início de frases e nomes próprios, entre outros. Em relação às habilidades com o uso do computador, constatamos através de observações nas aulas, que após os seis meses de aprendizagens, a maioria das participantes já conseguiam desenvolver algumas habilidades básicas com autonomia, tais como: ligar e desligar o computador, acessar o editor de texto, digitar palavras e textos, apagar letras e palavras, usar letras maiúsculas, usar pontuação (.,?!), acentuar palavras.

Entre as principais dificuldades apontadas, todas as participantes destacaram o tamanho das letras e dos números do teclado, o que conseqüentemente carece um nível de atenção e concentração maior do que o esperado. O manuseio do mouse também foi outra dificuldade destacada, visto que, o uso desta ferramenta envolve a coordenação motora, a visão e o tato. O receio em danificar o computador também foi apontado como dificuldade pela maioria dos envolvidos.

9. Considerações Finais

Durante todo o período de desenvolvimento da presente pesquisa e de convivência com as idosas que fizeram parte desta amostra foi possível constatar, que ao contrário do senso comum, o idoso pouco ou nada letrado, tem um enorme anseio em ler e escrever com desenvoltura. Tais aspirações têm como focos principais a não dependência de terceiros para ler o que lhes interessa (autonomia), a participação em atividades nas igrejas a que pertencem e escrever o próprio nome com rapidez e agilidade. O que nos remete a considerar, que a falta de desenvoltura nas habilidades de leitura e escrita limita a autonomia e a participação social do idoso.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, as idosas que participaram desse estudo, passaram por vários estágios transitórios de emoção. Inicialmente ocorreram sentimentos de insegurança, baixa autoestima, frustração e descrença de suas capacidades. Acreditavam não serem capazes de aprender, carregavam o estereótipo da “burrice”, e foi comum ouvir “sou muito burra, não aprendo mais não” ou “meu pai dizia que eu não servia pra isso”. Sentiam-se envergonhadas, constrangidas e demonstravam sentimentos de inferioridade em relação às pessoas com maior grau de instrução. Sentimentos estes, advindos de uma educação infanto-juvenil frustrada. Em contrapartida, no decorrer das atividades, relações de afetividade e de confiança foram se desenvolvendo entre todos do grupo (alunas/alunas, alunas/professor) e através da interatividade, incentivos e estímulos mútuos, passaram a perceber as suas capacidades, e superaram os sentimentos de frustrações e inseguranças iniciais, o que facilitou o processo de descobertas e conquistas. Verificamos que um ambiente acolhedor, com demonstrações de afetividade e com respeito as suas limitações físicas, motoras e psicológicas, como também a aceitação de suas certezas e incertezas, sem, no entanto, conotar piedade ou inferioridade, contribui positivamente para a elevação da autoestima e para o aumento do interesse pela aprendizagem, o que, conseqüentemente, beneficiou todo o processo de ensino aprendizagem.

As maiores dificuldades enfrentadas pelas idosas no seu cotidiano, em relação à leitura e a escrita, se encontravam tanto na escrita como no entendimento de textos. A leitura, apesar de apresentar menor grau de dificuldade, acontecia pela silabação das palavras que compunham o texto. Em relação às habilidades matemáticas apresentaram desenvolturas razoáveis em operações simples, principalmente as que envolviam dinheiro, demonstrando raciocínios lógicos e cálculos mentais.

A aprendizagem da escrita ocorreu de forma lenta e necessitou de repetições contínuas para facilitar a compreensão e a memorização. Palavras que fazem parte do vocabulário habitual despertaram grande interesse no educando idoso e contribuíram favoravelmente no desenvolvimento da habilidade de escrita.

A compreensão de textos apresentou alto grau de dificuldade para o idoso, principalmente em textos com mais de quatro linhas (um parágrafo) considerados como textos longos. A leitura de pequenos textos era realizada, porém com pouca compreensão do contexto. Para facilitar a aprendizagem foi necessário considerar alguns aspectos do material didático, tais como: ilustrações, caracteres em tamanho grande (fonte 14), espaçamentos maiores entre as linhas (espaçamento 1,5), textos pequenos com assuntos de interesse do idoso. Contudo, tanto o material didático como

todo o conteúdo abordado foi elaborado cuidadosamente para que não apresentassem características infantilizadas.

Assuntos relacionados a poesias, músicas, lugares (cidades e países), despertaram grande interesse nas idosas. A autonomia e a participação na definição dos conteúdos que foram abordados fizeram com que elas se sentissem valorizadas e respeitadas.

Em relação ao computador constatamos ser este um objeto de desejo do idoso, tanto em adquiri-lo como em utilizá-lo. A informática e a internet são universos, ainda vistos como desconhecidos e cercados de mistérios, mas ao mesmo tempo, são campos que instigam a curiosidade e a possibilidade de novas descobertas, o que proporciona encantamento, motivação e a sensação de estarem diante de desafios.

Apesar do interesse em conhecer e dominar a tecnologia digital, o idoso com pouca ou nenhuma escolaridade, sente-se envergonhado em participar de cursos específicos de informática devido às limitações de leitura e escrita. No entanto, a possibilidade de aprender a utilizar o computador foi uma das principais motivações para participar da oficina deste estudo. Assinalando que, desde que seja em grupos que apresentem as mesmas características que as suas, a possibilidade de aprender a manusear e utilizar o computador influencia positivamente às pessoas idosas a participarem de ambientes de aprendizagem.

Entre os interesses com o computador e a internet, os principais destaques são para aprender a mexer no computador por curiosidade, acessar as redes sociais, principalmente o face-book para se comunicar com familiares e fazer novos amigos, além de pesquisar e localizar cidades e países que possam se tornar possíveis roteiros de viagens. Tais dados demonstram grande interesse, dos idosos, em manter-se ativo na sociedade, através da interação com amigos e parentes, como também na busca em realizar os seus desejos e sonhos de conhecer novos lugares, através de viagens e passeios turísticos.

As maiores dificuldades encontradas pelo idoso ao utilizar o computador foram, principalmente, o tamanho das letras e dos números no teclado (dificuldade de visão) e o manuseio do mouse (dificuldade motora). Percebemos ainda, que inicialmente houve um grande receio em danificar o aparelho; este receio, porém, foi se minimizando na medida em que adquiriam maior confiança e domínio das funções.

É relevante destacar que, ao término das atividades educacionais desenvolvidas, os participantes apresentaram evolução na aprendizagem, com rendimentos satisfatórios, dentro do esperado, principalmente nas habilidades com a escrita, além de demonstrarem capacidades para utilizar o computador em funções básicas. No entanto, é importante ressaltar que, sobretudo, a aprendizagem é um processo permanente e contínuo, sendo assim, resultados mais eficazes, demandam a continuidade em atividades teóricas e práticas que atendam as especificidades do grupo.

Cabe ressaltar que os objetivos deste estudo foram atendidos, como também destacar a confirmação da hipótese de que, o uso do computador como recurso auxiliar no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita das pessoas idosas, se configura como uma ferramenta que estimula, motiva, eleva a autoestima e favorece a aprendizagem, visto que as novas tecnologias despertam curiosidades vinculadas ao interesse em conhecê-las e utilizá-las, apesar desse ainda ser um universo cercado de mistérios e de limitações para o idoso.

Referências

BRASIL, Ministério das Comunicações. **Ações governamentais em inclusão digital - análise de utilização do FUST. Relatório 2.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://mc.gov.br/documentos/fundos/fust/relatorios-1/2.-Acoes-Governamentais-do-Programa-de-Inclusao-Digital.pdf>. Acesso em 22/08/2015.

_____, Presidência da República. **Balço de Governo 2003/2010.** Liv. 4, vol. 2. 2010. Disponível em: https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro4/4.6_Inclusao_Digital.pdf. Acessado em 15/08/2015.

_____. Estatuto do Idoso. **Lei n. 10.741 de 1 de outubro de 2003.** Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em 25/11/ 2012.

_____. Política Nacional do Idoso, **Lei nº 8.842/94.** Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 15/10/2015.

_____, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa. É possível prevenir. É necessário superar.** MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Guia-Politicas-Programas-2015.pdf>. Acesso em: 15/10/2015.

CAMARANO, Ana Amélia; PASINATO, Maria Tereza. **Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60?** CAMARANO, Ana Amélia (org.). Rio de Janeiro: IPEA, 2004. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Informações completas, Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes.** 2015. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330100>. Acesso em 14/08/2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Mudanças Demográficas no Brasil no Início do Século XXI. Subsídios para as projeções da população. In: **Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica. Número 3.** IBGE, 2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil-2013.** IBGE, 2014. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Tabuas_Completas_de_Mortalidade/Tabuas_Completas_de_Mortalidade_2013/notastecnicas.pdf. Acesso em: 20/11/2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Nota técnica - Estimativas da população dos municípios brasileiros com data de referência em 1º de julho de 2014.** IBGE, 2014. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/analise_estimativas_2014.pdf. Acesso em: 12/10/2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000/2060. Projeção da população das unidades da federação por sexo e idade para o período 2000/2030.** IBGE, 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/projecao_da_populacao/projecao_da_populacao_2013/nota_metodo_logica_2013. Acesso em: 20/11/2015.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Sinopse do censo demográfico 2010.** 2011. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf. Acesso em 13/03/2013.

ÍNDICE DA GLOBAL AGEWATCH 2015: **Sumário executivo. 2015.** Disponível em: file:///C:/Users/Microsoft/Documents/Portuguese_Global_AgeWatch_Index_Summary.pdf. Acesso em: 03/09/2015.

MULLER, Neusa Pivatto. **Guia de Políticas, Programas e Projetos do Governo Federal. Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo - Brasil.** MULLER, Neusa Pivatto. (Org.). Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/7487625-Guia-de-politicas-programa-e-projetos-do-governo-federal-para-a-populacao-idosa.html>. Acesso em: 21/09/2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: **A crise da escola e políticas educativas.** FERREIA, Eliza Bartolozzi; OLIVRIRA, Dalila Andrade (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Envelhecimento Ativo: uma política de saúde.** Tradução CONTIJO, Suzana. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. ONU, Organizações das Nações Unidas. **Plano de Ação Internacional sobre o Envelhecimento, 2002.** Tradução: SANTOS, Arlene; revisão de português: CUNHA, Alkmin; revisão técnica: MENDONÇA, Jurilza M.B. de; GOIS, Vitória. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

_____, Organização das Nações Unidas. **A ONU e as pessoas idosas. 2016.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-idosas/>. Acesso em: 20/05/2016.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; ARAÚJO, Mairce. A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento. In: **Alfabetização e Letramento: o que muda quando muda o nome?** ZACCUR, Edwiges (org) Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

RODRIGUES, Aline Visconti; MACULAN, Anne Delaunay. Indicadores de inclusão digital. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil [livro eletrônico]: TIC Domicílios e Empresas 2012 = Survey on the use of information and communication technologies in Brazil : ICT Households and Enterprises 2012 / [coordenação executiva e editorial / executive and editorial coordination, Alexandre F. Barbosa ; tradução / translation DB Comunicação (org.)].** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-domicilios-e-empresas-2012.pdf>. Acesso em 15/05/2015.

SCORALIC-LEMPKE, Natália Nunes; BARBOSA, Altamir José Gonçalves. **Educação e envelhecimento: contribuições da perspectiva Life-Span.** In: Revista Estudos de Psicologia. Campinas: Supl. 29, outubro/dezembro 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor na Atualidade.** 9ª ed. rev., atual e ampl., 4ª impressão. São Paulo: Érica, 2013.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

CARACTERIZAÇÃO DO RECEIO DE ESCREVER E A RESISTÊNCIA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jackeline Barcelos Corrêa

Mestre em Cognição e Linguagem Universidade
Estadual do Norte Fluminense - UENF/RJ
jack.barcelos1@hotmail.com

Amaro Sebastiao de Souza Quintino

Pós-graduado em Planejamento, Implementação e Gestão
em EAD Universidade Estadual do Norte Fluminense - UFF/RJ
amarotiao@yahoo.com.br

Resumo

A presente comunicação tem por objetivo constituir um tópico de discussão sobre o medo de escrever e a comunicação das professoras da Educação Básica em exercício de sua profissão docente. Sentir-se bem ou ter uma relação amigável com a escrita é uma exceção, a regra é o medo, o desconforto. Como suporte teórico buscou-se as contribuições de como Foucault(2002), Bonh (2003), Kramer (2001), Geraldi (2008), entre outros, sobre o processo de escrita. A escassez de produção científica sobre o medo de escrever na rede virtual sinaliza para uma possível omissão acadêmica em relação a um sintoma correspondente: a dificuldade com a escrita de textos acadêmicos, seja nas licenciaturas, graduações ou pós-graduações. Na sondagem realizada com as alunas de uma turma do Curso de 1ª Licenciatura de Pedagogia da UENF/RJ, verificou-se que o medo de escrever articulado, com a resistência ao uso das novas tecnologias, interfere negativamente em seus processos de comunicação, tanto na condição de discentes quanto na de docentes, seja pela falta de desejo ou esforço. A amostra da pesquisa foi composta de 26 alunas, foram aplicados os questionários tomando como base os estudos metodológicos de Tripp (2005). Sendo assim, consideramos que o medo de escrever associado à resistência ao uso das novas tecnologias, e correspondente falta de desejo e esforço, observou-se que se configura um contexto que interfere negativamente na comunicação das alunas.

Palavras-chave: medo de escreve; autoria; novas tecnologias.

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa abrange o medo de escrever, a comunicação, a informação, a educação e as novas tecnologias entre as professoras da Educação Básica. A relevância deste trabalho aponta para o fato de que a relação negativa sobre o medo de escrever articulado, com a resistência ao uso das novas tecnologias, interfere negativamente em seus processos de comunicação, tanto na condição de discentes quanto na de docentes, seja pela falta de desejo ou esforço.

Para essa pesquisa de mestrado destacamos como objetivo geral constituir um tópico de discussão sobre o medo de escrever e a comunicação das professoras da Educação Básica em exercício de sua profissão docente. Sentir-se bem ou ter uma relação amigável

com a escrita é uma exceção, a regra é o medo, o desconforto. Percebemos a escassez de produção científica sobre o medo de escrever na rede virtual e nas suas práticas de escrita docente.

Para formular o projeto de pesquisa “Autoria Escolar e Docência nos Anos Iniciais: para uma relação mais amigável com a escrita” foi realizada uma sondagem exploratória junto à turma do 3º período do Curso de 1ª Licenciatura do PARFOR¹ da Universidade Estadual do Norte Fluminense, RJ. Nela, constatamos que dentre as vinte e seis alunas-educadoras da turma, vinte e duas (84,6%) explicitaram algum sentimento negativo em sua relação com a escrita.

Com relação às novas tecnologias, quando foi aplicada nova sondagem para a pesquisa, pudemos perceber que muitas delas, com frequência, não usavam seus endereços eletrônicos, tinham acesso à internet e faziam pouco uso da mesma. Quando solicitadas a realizar algum tipo de atividade online, era evidente a resistência, a falta de esforço e interesse.

Nesta perspectiva, levantamos possíveis questões que problematizam o medo de escrever e sua interferência no processo de comunicação docente. A resistência às novas tecnologias digitais por parte das docentes-alunas, bem como a falta de desejo e esforço para o uso de uma das mais antigas tecnologias da humanidade, que é a escrita, constituíram assim objeto de nossa reflexão sob a ótica da comunicação e da autoria.

Depois Dos estudos de várias metodologias existentes neste universo definimos a pesquisa e ação com mais pertinente e coerente.

A pesquisa-ação, em essência é um dos inúmeros tipos de investigação-ação. Investigação-ação é “um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito desta prática” (Tripp, 2005). Percebemos aí a proximidade com Paulo Freire (1989), quando afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p. 32)

Toda a pesquisa sobre investigação-ação ocorre de forma cíclica, cujos ciclos de investigação-ação se concretizam em quatro etapas: planejar, agir, descrever e avaliar, sendo as duas primeiras etapas relacionadas à ação e as duas últimas à investigação.

A investigação com a pesquisa-ação se dá por meio de uma sequência metodológica que envolve quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão.

1. A RESISTÊNCIA DAS PROFESSORAS ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

As novas tecnologias são as ferramentas que fazemos uso para solucionar, da melhor forma, questões as quais levariam, talvez, muito tempo para resolvê-las, tornando mais prático e confortável o processo de execução das nossas atividades diárias, elas

¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

estão em todos os lugares, e nos diversos segmentos da sociedade, não ficando de fora, é claro, o setor educacional e, influenciando no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, não é possível desprezar as já existentes, no caso, as tecnologias educacionais. Por isso, o desafio na educação no que se refere à formação das alunas professoras do PARFOR, que são professoras da Educação Básica, é muito maior do que simplesmente a utilização de recursos tecnológicos de ponta. Ou seja, articular o conhecimento anterior com o novo que chega e as ameaça.

Várias alunas foram bastante resistentes em relação ao uso das novas tecnologias na condução da sondagem. Por exemplo, a última aluna a ser entrevistada relatou que na em sua residência há computador e internet, mas “nem eu nem meu marido usamos o computador, só minha filha que mexe, não temos *e-mail*, *facebook*, nada disso, só a escola onde trabalho é que pediu para fazer o e-mail mas eu não mexo, prefiro ler um livro a mexer no computador”. Esse não foi caso isolado, a maioria delas resistiu ao uso do e-mail e responder o questionário online quando solicitadas.

Essa rejeição muitas vezes se dá devido à falta de conhecimento, ou por acomodação das mesmas, sobre a forma como utilizá-las para adquirir praticidade no processo de ensino-aprendizagem. Quando as novas tecnologias educacionais não são usadas com regularidade torna cada vez mais difícil o processo de inclusão digital tão esperado, pois o que importa é usá-las e não apenas tê-las. Por exemplo, 100% das professoras alunas possuem computador em casa, 93% possuem internet e e-mail, mas apenas 36% respondiam aos e-mails enviados, as outras precisavam aguardar a disponibilidade que outra pessoa, geralmente filhos, para respondê-los.

Observa-se que existe uma gama de profissionais da educação, principalmente professores, que não aceitam as novas tecnologias como instrumento transformador na sua prática pedagógica, entretanto não duvidam de seus benefícios, nem de que representam uma transformação na sociedade, concordando paradoxalmente com o que afirma (SOUZA, 2009, p. 10)

[...] Ninguém duvida dos benefícios que a tecnologia da informação tem proporcionado. Acessar, em tempo real informações sobre quase tudo que existe no mundo e poder estabelecer contato com as fontes de informação representa uma drástica mudança de paradigma da sociedade.

No entanto, paradoxalmente, ao movimento de resistência ao uso das novas tecnologias, é necessário levar em conta o movimento da comunicabilidade das professoras do PARFOR com aqueles nos quais confiam para “usar as novas tecnologias”. Se comunicar é reconhecer o outro (FREIRE, 1976) ressalta que é nesse movimento que será possível vislumbrar um fio da meada para construção de estratégias alternativas à resistência aos recursos tecnológicos, que transigem especialmente sobre a possibilidade de filhos e alunos saberem mais que pais e professores nesse campo.

Se aceitarmos o postulado de (SOARES, 2004, p. 20) de “educar pela comunicação e não para a comunicação” é possível vislumbrar que não é o fim, as docentes-alunas terem atitudes de resistência às novas tecnologias. O fio da meada pode estar em instituir a prática de interação entre aqueles que sabem e os que ainda não sabem usar esta ou aquela nova tecnologia em favor da “coragem” de, por exemplo, aprender a corrigir automaticamente a escrita de um texto.

Na trajetória de nossa descoberta do medo de escrever, a ideia de que a autoria seria uma saída para esse medo e vergonha de escrever foi considerada por nós, intuitiva. E porque não, a partir do senso comum, de que autor é alguém que escreve e publica alguma coisa. Intuitivamente, para nós, não bastava ter a autoria das professoras-alunas do PARFOR, era preciso publicá-las, mesmo que artesanalmente.

Como veremos mais a frente, levamos um ano e meio nesse empreendimento de edição e publicação de 50 exemplares do livro das professoras/alunas, contendo suas histórias marcantes em sala de aula e suas microbiografias. Era preciso motivá-las, em suas particularidades nas suas relações com a escrita.

2. A AUTORIA E A AUTONOMIA DA ESCRITA

A autoria escolar é um espaço permanente de criação, fruição e desenvolvimento literário, de se encontrar e se perder, de ousar, onde as reflexões discorrem sem esbarrar em limites formais, podendo ser pela análise individual, recriação, invenção artística onde se acrescenta, se inventa, se reinventa ou até mesmo retrate a imagem real, que transmita através da língua escrita, transforma-se em forma e cria vida, seja ela profissional, verídica ou não, ou apenas memórias, ou as duas juntas como foi o caso, a partir do contato com o apreciador, que tem nos atos de pensar e comunicar, seja ele verbalizando ou escrevendo, o poder de transformar aquelas memórias em um livro, em uma história em quadrinho, em um texto ou simplesmente em uma imagem

Buscamos reunir discutir algumas definições sobre a autoria, baseado em diferentes concepções teóricas, tais como a de Foucault, Sírio Possenti, Roland Barthes, Walter Benjamin, assim como outros autores.

Na obra intitulada *O que é um autor?* (2002) Foucault busca inicialmente desfazer a identificação habitual entre as unidades do livro, da obra e do autor através do significado do que ele chama de “função-autor”. Esta carece ainda de uma análise histórica dos discursos – o seu valor segundo as modalidades de sua existência.

Alguns discursos, no interior de uma cultura, são providos dessa “função-autor” e outros não, sendo que, para Foucault, a função-autor estaria ligada a um sistema jurídico e institucional, não podendo ser exercida em todos os discursos, épocas e formas de civilização de maneira uniforme, uma vez que não poderia ser atribuída espontaneamente ao seu produtor, podendo dar lugar simultaneamente a várias posições-sujeito, ocupadas por diferentes classes de indivíduos. Segundo ele, não se pode definir um autor sem pensar em obra

A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, creio que tais unidades continuam a ser consideradas como recortes relativamente fracos, secundários e sobrepostos em relação à unidade primeira, sólida e fundamental, que é a de autor e de obra. (2002, p. 33)

Sendo assim, não basta escrever, para esse autor, no que corrobora o gramático Sírio Possenti (2002), afirma que é necessário que aquele que escreve seja “dono” de seu discurso e que se inscreva em alguma instância de poder capaz de inserir-se no campo literário. Esse autor ressalta que embora o conceito de autoria não seja uniformemente empregado, embora talvez, nem tenha sido seja objetivamente definido, se trata de

uma noção de interesse, em seu artigo *Indícios de autoria* ele diz que esta noção seja ainda intuitiva, até mesmo para que possa ser criticada.

Ele destaca suas afirmações (*ibidem*, p. 110-112): Creio que se deve fazer algumas afirmações mais ou menos categóricas, para começar. Elas podem, no mínimo, provocar polêmica e trazer à luz a novos dados e exigir um refinamento de análise. Vamos às afirmações, começando do começo:

- a) Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical- isso é mais do que sabido, mas, com maior frequência do que se supõe ainda se sustenta que o conhecimento da língua - das regras de gramática - é que faz de um texto, um texto (pontuação adequada, por exemplo). Ora, se um "texto" não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto.
- b) Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual - ou seja, mesmo que a um texto tido se possa reprovar a ausência dos nexos necessários de coeso e da obediência às regras de coerência, perfeitamente possível que não se trate de um texto de qualidade; o texto pode ser absolutamente inosso (o que não quer dizer apenas deselegante), p. ex., porque não marca a posição do autor; em suma, por não se assemelhar em nada aos textos que foram consagrados como bons textos.
- c) As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, lido do texto ou da gramática - veja-se que se tentou sumariamente, dar objetividade a autoria; ela nem cai do céu, nem decorre automaticamente de algumas marcas, escolhidas numa lista de opções possíveis. Trata-se de fazer com que entidades e ações que aparecem num texto tenham exatamente historicidade - seja o barco, seja o menino, seja o ancoradouro, sejam suas lembranças, seja o medo de morrer de barriga cheia. Trata-se de eventos e de coisas que têm sentido.

Possenti diz ainda, que assim (...) pode-se dizer provavelmente que alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes, *dar a voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto*.

Para Mello (2009) autoria, ou a responsabilidade de um autor sobre um discurso, começou quando a sociedade passou a exigir que alguém assumisse juridicamente sua fala. Em muitas culturas, incluindo a nossa, o discurso era uma ação entre o sagrado e o profano, o legal e o ilegal, ou que se situava no campo do religioso e daquilo que estava entre as blasfêmias.

O semiologista Roland Barthes (1970) ressalta que, a questão da autoria adquire outros contornos que não apenas esses. Para ele, falta uma "sociologia da palavra", para se conceituar o que é escritor, uma vez que a palavra é poder, um poder que detém, em diversos graus, a linguagem de uma nação. Segundo o autor, foi na França pós-Revolução que os políticos se apropriaram "*da língua dos escritores com fins políticos*", processo no qual os escritores também contribuíram para alargar a função literária

a fazer dessa palavra institucionalizada da qual são ainda proprietários reconhecidos, o instrumento de uma nova ação; e ao lado dos escritores propriamente ditos, constitui-se e desenvolve-se um novo grupo, detentor da linguagem pública. (Barthes, 1970, p. 32)

A esses indivíduos, Roland Barthes chama de *escreventes*. A diferença entre escritor, que neste caso também é autor, e escrevente, é que enquanto o primeiro realiza uma *função*, o segundo realiza uma *atividade*. O escritor tem o poder de abalar o mundo, uma vez que sua verdadeira responsabilidade é a de “suportar o mundo como um engajamento fracassado” (*ibidem*, 1970, p. 35), para esse autor não há uma escrita *engajada*, já que a literatura é sempre irrealista, o que lhe permite fazer perguntas ao mundo sem que elas sejam diretas ou excessivamente agressivas. Ao participar do jogo proposto pelo escritor, o leitor transforma o objeto em um mito: o mito do *bem-escrever*.

Para o historiador (DaMATTA, 1997 *apud* MELLO, 2009, p. 6) em *Carnavais, malandros e heróis*, a expressão “Você sabe com quem está falando?” serve para lembrar o lugar de quem fala em situações de separação social. Esse recurso “é a negação do ‘jeitinho’, da ‘cordialidade’ e da ‘malandragem’”, uma forma de fazer com que a pessoa que fugiu a “regra” retome o “seu lugar”.

O uso dessa expressão também atingiu a literatura e fez com que pessoas que são mais “escreventes” do que “escritores” ocupassem lugar nas Academias, em detrimento de outros, com menos “nome”; não importando a qualidade da obra, mas a assinatura (*griffe*) que ela carrega. É o caso de alguns políticos, autores em geral de um livro apenas, ou no muito, de dois ou três, para os quais não se utiliza o valor literário como critério de legitimação e sim seu lugar na pirâmide social.

Segundo o sociólogo Pierre Bourdieu (2009) entende que os dois – escritor e autor – são um só. Aquele que escreve é, ainda que minimamente, responsável por seu texto, o que o tornaria o “autor” deste – a autoria considerada como o “fazer consciente” e, segundo ele, o campo literário é o lugar universalmente definido como apropriado para a definição e análise legítima do que seja um escritor/autor. A autoria exige, desse modo e, sobretudo, uma responsabilidade que não se restringe ao sentido jurídico do termo, mas que se estende, também, e com igual rigor perante a sociedade, à história e ao meio.

Isto é, perante o contexto sócio-histórico em que se insere o autor. Isso faz com que, para que alguém se apresente como autor, seja preciso assumir diante às instituições (visto que a própria autoria é uma função institucionalizada) o papel social que se constitui a partir de sua relação com a linguagem e o mundo. Isto se torna um dos princípios para o agrupamento, o domínio sobre as várias posições nas quais se instaura o sujeito, imprimindo a ele significações coerentes e dando sentido aos fatos.

De volta ao autor citado acima, assim pensado, passa a ser analisado como função complexa do próprio discurso, e não como seu fundador originário. Aqui, discurso, bem entendido, tem a conotação que lhe dá Sírio Possenti (2002, p. 18) (...) “como um tipo de sentido – um efeito de sentido, uma posição, uma ideologia– que se materializa na língua, embora não mantenha uma relação biunívoca com recursos de expressão da língua”. E são com os sentidos da autoria que se aprende, que se constrói e reconstrói novos pensamentos.

De acordo com os estudos do Paulo Freire (2002, p. 77) um importante referencial pedagógico brasileiro: (...) somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. (...) Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura a o risco e à aventura do espírito.

Pfeiffer (1998) mostra como a escola não possibilita aos alunos sua constituição enquanto autores de um texto, exigindo, contraditoriamente, que os alunos se coloquem como autores (determinados por todas as exigências específicas dessa posição - objetividade, clareza etc.) ao mesmo tempo em que, pela própria dinâmica do funcionamento escolar, nega tal possibilidade.

E negar a autoria e também negar a possibilidade de o sujeito colocar-se como leitor, é impedir o trabalho histórico da interpretação. O sujeito fica preso no limiar da repetição mnemônica (mera repetição) e da repetição formal (mera produção de frases). Só há autoria e leitura quanto há a repetição histórica - quando o sujeito inscreve seu dizer na rede do já-dito, do interdiscurso e do silêncio, deslocando-o ao produzir gestos de interpretação. Como se pode notar “o problema é ideológico e não metodológico.” (*ibidem*, p. 103)

Se a língua é pensada em termos de código e a interpretação em termos de decifração (como geralmente acontece na escola), resta pouco espaço para que o aluno possa se colocar enquanto autor, isto é, para que ele se reconheça naquilo que produz. Por outro lado, esse funcionamento institucional não atinge apenas ao aluno, uma vez que “não é só ao aluno que é retirado o gesto interpretativo, mas também ao professor”.

Se pensarmos que para que haja autoria do lado do aluno é preciso que o professor se coloque como autor. No entanto, não é preciso ir muito longe a considerações teóricas para que se perceba que ao professor, muitas vezes, está reservado o papel de aplicador ou comentador de um saber originado fora dele.

3. O RECEIO DE ESCREVER DAS ALUNAS

Bonh (2003, p. 83) discute em sua pesquisa que o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores”. No entanto, sente-se angustiado com essa situação, incapaz de solucioná-la. Percebemos assim a extensão do problema das docentes- alunas do PARFOR em sua distante relação com a escrita, pois, como seus alunos, também partilham do medo de escrever que, provavelmente, originou-se em sua formação na educação básica.

E mais, não está sendo resolvido em sua primeira formação superior, uma vez que, ressalta Bohn (*id.*, p. 81), não é de se estranhar que “alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos, quando confrontados com a produção textual, entram em pânico”. Pânico este provavelmente oriundo dos modelos conservadores de ensino da escrita, nos quais não se permite errar na ortografia, na concordância etc.

Kramer (2001, p. 103) amplia o questionamento: “É possível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?”. Ao mencionar sua pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, em que estudou o que leem e escrevem os professores a autora afirma que conheceu “histórias de desprazer, indisposição, obrigatoriedade e vontade de não ler”, depoimentos de professoras com “pavor e vergonha de escrever seus relatórios escolares”.

“Palavras o vento leva”, diz o ditado para apontar o seu caráter efêmero quando, por exemplo, não era bem aquilo que alguém pretendia dizer. Mas ao escrever, a prova está gravada, presa no papel, não tem como renegar. A romancista Clarice Lispector

ressalta que “escrever e ler é um caminho sem volta”. Para a autora, apesar do medo, é neste ponto que a vida pulsa intensamente e transforma:

[...] tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto, o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Para escrever tenho que me colocar no vazio, Nesse vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tenho medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (LISPECTOR, 1978, p. 6)

Georges Picard (2008), no livro *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento*, irá dizer que, “a vida da maioria dos seres humanos é desprovida de valor, a não ser e na medida em que eles escrevem”. O autor ainda diz mais (id., p. 86),

[...] todo mundo devia escrever para si mesmo, na concentração e na solidão: *um bom meio de saber aquilo que se sabe e de entrever aquilo que se ignora sobre o mecanismo do próprio cérebro, sobre o próprio poder de apreensão e de interpretação dos estímulos externos.*

No entanto, até aqui, “escrever é difícil” e “escrever é aprender a pensar”. Mas, se o lugar de aprender a escrever é a escola, deixar essa problematização da escrita apenas no colo do professor e do aluno é incoerente, pois aí está inserida a dimensão histórica da crise em que se encontra a escola e, também, a dimensão política do esmorecimento do ensino da retórica já no século XIX, não tanto pelo signo do atraso, mas pelo tanto de perigo que representa um elemento do povo conhecer o processo de construção da argumentação persuasiva para falar e escrever em seu cotidiano.

Não é o propósito da pesquisa problematizar a dimensão histórico-política acerca das dificuldades de escrever dos alunos, por isso apenas quatro parágrafos serão suficientes para que tal dimensão não passe despercebida.

Interessa no âmbito histórico enfatizar a contradição em que se encontra a escola e, portanto, à inadequação do modelo elitista-conservador de ensino em relação aos processos de universalização escolar.

Durante o percurso das pesquisas ouvimos diversas histórias, descrições de trajetórias pessoais, caminhos percorridos dos alunos do ensino médio, da graduação e da pós-graduação relatos que comprovaram a relação negativa com a escrita.

Para Paulo Freire (1986, p. 107), controlar o medo não é a mesma coisa para todos. Depende da intensidade da prática. Depende dos resultados de sua prática. Conforme nosso levantamento exploratório, a experiência das alunas com a escrita é de muita insegurança e desconforto, escrever para a maioria delas é expor suas fragilidades diante de seus relatórios, trabalhos acadêmicos etc., embora com matizes diversos quanto à forma como essa insegurança se manifesta no momento de escrever.

Com a expansão da informática, emergiram inúmeras novas tecnologias. As novas tecnologias são as ferramentas que fazemos uso para solucionar, da melhor forma, questões as quais levariam, talvez, muito tempo para que fossem resolvidas. Isto vem tornando cada vez mais prático e confortável o processo de execução das nossas atividades diárias, dos mais variados tipos.

Quando as novas tecnologias educacionais não são usadas com regularidade, torna-se cada vez mais difícil o processo de inclusão digital tão esperado, pois o que importa é usá-las e não apenas tê-las. Em muitas das respostas elas compravam computadores para os netos, mas não faziam o uso dos mesmos.

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida em caráter exploratório e experimental, articulando de forma complementar elementos quantitativos e qualitativos. Sendo assim, procura-se responder ao problema central: como estão sendo formados os futuros formadores de leitores- escritores quanto à escrita?

O método de coleta e análise dos dados foram os quantitativos e qualitativos e foram realizadas com a colaboração técnica das professoras/ alunas do PARFOR.

Foram aplicados questionários abertos e fechados, foram fotografados e gravados todos os encontros coletivos, as análises dos resultados foram apresentados para que toda a turma participasse e compreendessem a importância do uso das novas tecnologias na vida de cada participante.

Contou-se também com um trabalho de motivação e oportunidade da escrita colaborativa.

5. A DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por meio dos questionários aplicados, pudemos apreender que as alunas/ professoras viam-se imersas num mundo novo e cheias de desafios. As alunas participantes da fase exploratória nossa pesquisa demonstraram uma insegurança em relação à escrita, seu sentimento eram de medo.

A hipótese da pesquisa é confirmada com a autoria literária e memórias narrativas como ferramentas poderosas de estratégia e suporte para a produção textual, as alunas perceberam que através de seus processos rememorativos é possível alcançar o fio da meada para a escrita, a ordem cronológica dos fatos, que são carregadas de verdades, sentimentos e emoções, facilitando e estimulando a orientação do ato de escrever.

Após a reflexão proporcionada pela presente pesquisa, constatamos que há muito a ser feito em prol da autonomia intelectual das alunas, as quais não estão acostumadas a interpretar e criticarem sozinhas seus escritos. Isso se deve ao fato de passarem uma vida escolar, aprendendo disciplinas da língua materna de maneira formal e conteúdos descontextualizados, memorizados, as tolhendo da criatividade e da autonomia da escrita. A reescrita é uma proposta que pretende auxiliar na busca dessa autonomia, e oportunidade de poder escrever acertando e errando é onde se ousa.

Destacamos a importância do exercício constante da autoria como estratégia para uma melhor relação com a escrita. Percebemos a necessidade de desvelar as ações, no intuito de conscientizar as alunas e refletir sobre as suas práticas pedagógicas no que se refere à autoria.

São dos nossos medos que nascem as nossas coragens. E se escrever é estar no extremo de si mesmo, quem está assim exercendo essa nudez das fragilidades no que se refere à escrita é porque o desejo e o esforço estão presentes.

Nossa discussão considera que para dispor em busca de outros resultados é necessário voltar para se perder e se encontrar. Nesse sentido parece-nos que a autoria é esse caminho no qual perder-se e encontrar-se é possível e saudável.

6. CONCLUSÃO

Conforme sondagem realizada, do medo de escrever é correspondente falta de e esforço, observou-se que se configura um contexto que interfere negativamente na comunicação das alunas. Entretanto, se no processo de autoria está presente o desejo de comunicação, que se dá por exigência vital, é possível que o esforço seja reconvocado à coragem e à disposição de escrever, em meio às emergentes, mesmo que o medo e a resistência mantenham-se presentes.

Salientaram a dificuldade de em acompanhar as transformações advindas com o uso das novas linguagens e reconheceram a falta de uma formação para o uso dessas tecnologias, o que os colocou “à margem” do que se passa na realidade social e profissional.

As TIC's só poderão contribuir para o ensino aprendizagem da língua se houver orientação do profissional pedagógico ou se houver interesse pessoal de cada aluno.

As ferramentas, por si só, não ajudam os alunos, uma vez que estes sujeitos só usam o computador para interesses considerados “alheios” aos objetivos do ensino/aprendizagem.

A partir dos dados analisados, viu-se a grande necessidade dos alunos têm de inserir-se no mundo tecnológico, de forma mais aberta a mudanças e adaptações para uma nova educação.

Para tanto é necessário que haja perseverança no que se refere ao ato de escrever, é necessário perseverar, ousar, buscar, para que se chegue ao orgulho de dizer: “Fui eu que fiz”. É permanecer em seu caminho apesar dos obstáculos, é confiar no caminhar da escrita apesar das adversidades. É ter a coragem de acreditar na própria criatividade. Em quem se é. No que se quer e o que se ousa fazer. É ter a coragem de ser fiel ao que se acredita. É seguir com a firmeza de vencer obstáculos. E com a força do desejo e do esforço e seguir... escrevendo, escrevendo, pois o medo e a coragem andam juntos lado a lado. E é preciso muita coragem para reconhecer seus medos e suas inseguranças.

Sendo assim, pode se concluir que a relação negativa com a escrita que interfere na comunicação, expressar-se e comunicar-se com destreza. Elas não tinham experimentado orientações de professores que estimulassem a escrita autoral, mas foram capazes de aprender bem rápido como fazê-los, mesmo que não os fizessem com a qualidade desejada.

Os alunos não adquirem essas habilidades e competências, por si mesmos. Daí, a necessidade do suporte do professor, com papel muito maior de mediador do que de transmissor do conhecimento.

Sugere-se uma ajuda mútua, em que os discentes possam auxiliar as alunas e as alunas possam ajudar umas as outras. Até que se sintam mais seguras para desenvolverem suas habilidades e competências necessárias, para o mundo, para a vida, para si mesmos e para que possam usar com eficiência todos estes recursos disponíveis na

sociedade tecnológica e grafocêntrica.

O principal desafio que o professor encontra hoje é o de descobrir novas formas de ensinar, explorando os recursos da comunicação para motivar o aluno à escrita, apontando as diferenças entre as diferentes formas de narrar e escrever um texto, explicando a finalidade e a utilidade da escrita, uma vez que para utilizá-las, os usuários precisam ler e escrever de maneira segura.

Do medo de escrever associado à resistência ao uso das novas tecnologias à correspondente falta de desejo e esforço, conforme sondagem realizada, tem-se que ambos interferiram negativamente na comunicação das docentes-alunas.

Entretanto, se no processo de autoria está presente o desejo de comunicação, que se dá por exigência vital, é possível que o esforço seja convocado à coragem e à disposição de escrever, em meio às emergentes novas tecnologias, mesmo que o medo e a resistência mantenham-se presentes.

Depois da pesquisa realizada com a turma supra citada, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Uenf passou a oferecer o Curso de Informática Básica para todos os alunos, bem como o reforço das disciplinas de Português Instrumental. Essas pequenas mudanças fizeram toda diferença na formação das alunas que dependem da comunicação e da escrita nesse mundo grafocêntrico e totalmente tecnológico.

É preciso, portanto, rever os modos como se propõe na formação docente o exercitar da escrita e o tratar a informação como processo de conhecimento, de modo sim a resistir aos receios e das inseguranças, com o suporte da autoria, atendendo assim as demandas educacionais em aguda transformação no que se refere ao uso das novas tecnologias.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BAPTISTA, M. L. C. Escrever: Dor e Prazer A Sobrevivência na Selva Caosmótica da Comunicação. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Porto Alegre, 2004. São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BOHN, H.I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária da construção do saber. In: SOUZA S. de; BOHN, H. I. (Orgs.) **Escrita e cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.
- BOURDIEU, Pierre, **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 4º. ed. Portugal: Passagens, 2002.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do educador**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1986.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3º. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HICKMANN, Roseli Inês. **O resgate do desejo docente. Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n. 48, p. 65-71, nov/dez. 2002.
- KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 101- 121.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida: pulsações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. MELLO, F. A. da Silva; MELLO, W. C. Corrêa de. **Autores, autoria e poder: aspectos da constituição de campo literário**, Mato Grosso, Polifonia, Cuiabá, 2009.
- PICARD, George, **Todo mundo devia escrever. a escrita como disciplina do pensamento**. Trad. MARCIONILO, Marcos. ed. Parábola, São Paulo, 2008. POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002.
- POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. São Paulo: Florianópolis, v.20, n.01.105-124, jan/jun. 2000.
- SANTOS, Pedro Perini. **Por que as pessoas têm dificuldade em escrever? – reflexões sobre a limitação repertorial e cognitiva da sociedade contemporânea**, n: 1º Encontro Mineiro de Análise do Discurso, Faculdade de Letras da UFMG, jun./ 2005.
- SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação um campo de mediações**. In: Revista Comunicação e Educação, São Paulo(19):12 a 24, set/dez. 2000.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. **Tecnologias e Novos Modos de Comunicação: (Re)Invenção do Conhecimento** In: Revista Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. www.eptic.com.br, vol. XI, n. 1, enero- abril /2009.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**, Translated of the Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

DA CONSTRUÇÃO DA REPORTAGEM À FORMAÇÃO CRÍTICA: O GÊNERO JORNALÍSTICO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Rosângela Dias Carvalho do Nascimento

UEPB

rosedcn10@gmail.com

RESUMO:

O artigo analisa a reportagem como tarefa pedagógica, a partir do contexto tecnológico digital contemporâneo. A investigação é realizada em interface com o emprego pedagógico de tecnologias digitais no espaço educativo, principalmente dispositivos móveis, aí incluídos celulares multifuncionais. O objetivo da investigação é alcançado através de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, e mediante análise documental, sendo o método de abordagem dedutivo, inserindo-se no prisma dos Estudos Culturais em Educação. O objetivo do trabalho é verificar se a reportagem como atividade didática produzida, apresentada e dirigida por discentes pode ajudá-los a entender elementos persuasivos presentes em mensagens veiculadas nos meios de comunicação. Observa-se, por extensão, se a reportagem, como ferramenta didática, alinha-se com uma pedagogia crítica e se pode contribuir para a formação crítica do discente.

Palavras-chave: Formação crítica. Reportagem. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT:

The article analyzes the news reportage as a pedagogical task, starting from the contemporary digital technological context. The research is carried out in interface with the pedagogical use of digital technologies in the educational space, mainly mobile devices, including multifunctional cell phones. The objective of the survey is achieved through qualitative and bibliographical research and through documental analysis. The research uses the method of deductive approach and is inserted in Cultural Studies perspective. The purpose of the paper is to verify whether the news reportage as a didactic activity produced, presented and directed by students can help them understand persuasive elements present in messages conveyed in the media. It is observed, by extension, whether the news reportage can, as a didactic tool, to align with a critical pedagogy and can contribute to the critical formation of the student.

Keywords: Critical formation. News reportage. Information and Communications Technologies.

INTRODUÇÃO

O artigo procura verificar o gênero jornalístico reportagem como tarefa didática, a partir do cenário tecnológico digital contemporâneo. A análise é feita em contraponto com o uso pedagógico de tecnologias digitais no ambiente educativo, especialmente dispositivos móveis, aí incluídos celulares multifuncionais.

Neste sentido, o objetivo do trabalho é observar se a reportagem como atividade didática produzida, apresentada e dirigida por discentes pode ajudá-los a compreender elementos persuasivos presentes em mensagens midiáticas. Observa-se, por extensão, se a reportagem pode, como ferramenta pedagógica, configurar-se como elemento de contribuição para a formação crítica do discente.

A pesquisa é realizada considerando-se, sobretudo, referenciais teóricos das áreas de Educação e de Comunicação, discutindo-se possíveis intervenções pedagógicas ancoradas no emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O objetivo da investigação é alcançado através de pesquisa bibliográfica e de análise documental, de cunho qualitativo, sendo o método de abordagem dedutivo, inserindo-se no prisma dos Estudos Culturais.

O artigo brota de uma sequência de trabalhos interdisciplinares que buscam articular temas educativos e comunicacionais, no contexto digital¹. O presente trabalho, em particular, procura chamar a atenção para o uso didático de celulares multifuncionais em suas possibilidades comunicativas e pedagógicas, verificando se o discente, a partir da descoberta deste potencial, pode sentir-se estimulado a empregar esses recursos tecnológicos para a apreensão de saberes e para seu desenvolvimento cognitivo-intelectual. Na sequência, examina-se em que medida a reportagem como instrumento didático pode levar estudantes à compreensão de componentes persuasivos e de mensagens subliminares presentes em informações midiáticas e, dessa forma, contribuir no sentido de uma educação crítica e da formação de um discente crítico-reflexivo.

A INFLUÊNCIA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Antes de iniciar-se uma discussão acerca dos efeitos da mídia sobre o individual e o social, convém, considerar com Thompson (2008, p. 25) “a comunicação como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas e implica a utilização de recursos de vários tipos.” Já a comunicação de massa é entendida pelo autor, em seguida, como a “produção institucionalizada e difusão generalizada de bens simbólicos através da fixação e transmissão de informação ou conteúdo simbólico.”

Tendo em mente, a princípio, a questão da presença dos símbolos e dos mecanismos usados na atividade comunicativa, mostrada no conceito de Thompson, é importante perceber, também, a forte relação entre linguagem e comunicação, e entender que isto “pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem.” (BRASIL, 2017, p. 59)². Neste sentido, cabe notar a íntima vinculação entre

1 A investigação teve início na pós-graduação em Filosofia da Educação na Universidade Estadual da Paraíba - UEPPB, resultando na publicação do livro *A reportagem como instrumento didático: perspectivas e possibilidades*, publicado em 2016. A partir de então, a autora vem realizando pesquisa interdisciplinar, tentando compreender em que medida a reportagem (realizada por estudantes) pode resultar em benefícios pedagógicos. Os achados vêm sendo divulgados em eventos acadêmicos.

2 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC vem sendo construída no sentido da “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, pactuada com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” A BNCC apresenta-se como “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”, e compreende-se como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 5-7).

linguagem, símbolos, significados e discurso, pois, “Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo.” Assim,

Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade. (BRASIL, 2017, p. 59).

O papel da mídia e o impacto social produzido pelos novos modos de divulgar informação e comunicação precisam ser considerados, sobretudo numa época de dilatação das redes de comunicação. No contexto tecnológico atual, é necessário discernir que há uma forte influência dos meios de comunicação sobre o indivíduo e, por extensão, sobre a sociedade. Este influxo da mídia concretiza-se através de discursos que vêm normalmente carregados de elementos linguísticos e semióticos persuasivos, nem sempre percebidos. Wolf (1999, p. 82) pontua, no que diz respeito à criação de comunicações de massa, que dois pontos combinam-se e devem ser considerados. O primeiro deles refere-se à cultura da profissão, enxergada por Garbarino (1982, p. 10 apud WOLF, 1999, p. 82) como

um inextricável emaranhado de retóricas de fachada e astúcias táticas, de códigos, estereótipos, símbolos, tipificações latentes, representações de papéis, rituais e convenções, relativos às funções dos *mass media* e dos jornalistas na sociedade, à concepção do produto-notícia e às modalidades que superintendem à sua confecção. A ideologia traduz-se, pois, numa série de paradigmas e de práticas profissionais adaptadas como naturais.

A segunda questão tem a ver com as limitações relacionadas ao arranjo da tarefa: acerca delas produzem-se acordos e estabelecem-se regras “que determinam a definição de notícia, legitimam o processo produtivo, desde a utilização das fontes até à selecção dos acontecimentos e às modalidades de confecção, e contribuem para se precaver contra as críticas do público.” (GARBARINO, 1982, p. 12 apud WOLF, 1999, p. 82). Quanto à teia que envolve a informação a ser veiculada, Wolf (1999, p. 82) conclui: “Estabelece-se, assim, um conjunto de critérios, de relevância que definem a noticiabilidade [...] de cada acontecimento, isto é, a sua aptidão para ser transformado em notícia.”

Diante disso, pode-se dizer que o despreparo para perceber elementos implicitamente contidos na mensagem midiática leva muitas pessoas a aceitar, sem maiores questionamentos, as informações veiculadas pelos meios de comunicação. Nesta situação, amplia-se o número daqueles que vão sendo manipulados por não terem a capacidade de filtrar essas informações.

Neste contexto, é importante considerar a relação dos meios de comunicação com questões educativas. Referindo-se aos *mass media*, Cambi (1999, p. 630) faz uma discussão neste sentido, mostrando que

Os chamados ‘persuasores ocultos’ ocupam um espaço cada vez mais amplo na formação do imaginário coletivo, influenciando diretamente sobre a consciência pessoal de cada indivíduo, sobre seus níveis de aspirações, sobre seus gostos, comportamentos, consumos, chegando a regular em larga medida a sua identidade e, portanto, também a das massas.

Nessa mesma linha de pensamento, Frigotto pontua: “Hoje você tem uma máquina de moer cérebros, que é o domínio, uma caixa-preta. Um domínio absolutamente privado das grandes redes empresariais de desinformação. Porque você cria verdades [...]”. O autor justifica a sua fala explicando que sua afirmação não se refere a canais de televisão que se dedicam a programas educativos ou científicos. Retomando à capacidade que tem aqueles meios de comunicação de fazer com que as pessoas acreditem nas suas mensagens, o autor prossegue: “Nós temos muita desinformação. Porque você produz a informação. Esse é um dos grandes problemas [...]. Você tem informações/desinformações e você vai dominando o grande público”. Nesse mesmo discurso, Frigotto reflete ainda sobre o despreparo intelectual da maioria das pessoas: “e veja que nós estamos num país pouco letrado. Treze milhões de pessoas que não escrevem, não leem. Mas você tem mais cinquenta milhões de adultos (provavelmente, é por aí) que têm dificuldade de ler uma notícia de jornal.” (FRIGOTTO, 2016, 5 min 2 s - 7 min e 19 min 3 s - 19 min 22 s).

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Diante da necessidade de formar indivíduos que possam pensar de modo crítico e reflexivo para atuar na sociedade, no sentido de transformá-la, convém voltar-se para a importância do exercício de uma educação crítica. A propósito, cabe retomar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para mostrar a preocupação dos envolvidos com educação no sentido de uma pedagogia crítica. Alicerçada em princípios ético-políticos e estéticos, a BNCC aponta como uma das dez competências gerais que acolhe:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.18).

Em outras palavras, a BNCC compreende a necessidade de um currículo que conduza o discente ao desvendar epistemológico-cultural do ambiente que o cerca, não apenas no sentido da compreensão de questões ligadas ao trabalho, mas também das opções que terá de fazer para sua vida, de forma livre, autônoma e crítico-reflexiva, que o estimulem a responder aos chamamentos sociais.

Algumas perguntas iniciais podem ser formuladas como orientação para prosseguimento dessa discussão: (a) Como contribuir pedagogicamente para aumentar a percepção de mensagens contidas nas entrelinhas de determinadas informações veiculadas nos meios de comunicação? (b) Em que medida o uso didático dos celulares multifuncionais pode ajudar o discente na percepção do potencial comunicativo desses dispositivos móveis e encorajá-los a utilizar essas tecnologias para apropriação do conhecimento e aprimoramento cognitivo-intelectual? Uma terceira indagação, central, pode ser feita como pergunta de pesquisa: O exercício da reportagem como tarefa didática permitiria a percepção de elementos persuasivos presentes nas informações veiculadas na mídia, gerando nos estudantes uma mentalidade mais crítica em relação àquelas informações?

Essas questões até agora levantadas remetem ao ambiente escolar e à práxis pedagógica, lembrando as contribuições oferecidas por uma pedagogia crítica e fundamentada na dialógica. Neste contexto, convém sintonizar-se com novas posturas e métodos pedagógicos que se encaminhem para a formação de alunos críticos e autônomos,

aptos a intervir no corpo social para modificá-lo. Cabe, assim, verificar a necessidade de revisar modelos e tarefas didáticas do ensino tradicional ainda presente, pedagogicamente limitado e limitante, de forma que o ultrapassem, no sentido de uma formação emancipatória e cidadã.

Uma verificação neste sentido deve considerar questões que dizem respeito aos interesses dos discentes, aos seus estilos de aprendizagem, à sua motivação e possibilidades de engajamento no processo de ensino-aprendizagem. Mais que isso, essas questões devem ser ponderadas em conexão com novos contornos educacionais trazidos pela e a partir da tecnologia digital hoje disponível, e com a inserção desta no espaço escolar e sua incorporação aos métodos e processos educativos. (BRAGA, 2012, p. 10).

De fato, ao indicar resultados de pesquisa feita por Prensky, Braga aponta que os alunos estão inconformados com momentos didáticos nos quais o professor sempre fala e o discente ouve muito, sem maior participação. Braga (2012, p. 10-11) mostra também que os discentes, entre outras coisas,

querem criar usando as ferramentas de seu tempo; querem realizar com seus pares trabalhos em grupo ou projetos [...]; querem tomar decisões e compartilhar o controle da aula; querem se conectar com seus pares para expressar e compartilhar opiniões na sala de aula e no mundo; querem cooperar e competir uns com os outros; [...].

Em outras palavras, ao contrário do que propõe o ensino tradicional, o aprendiz de hoje deseja o diálogo, a tarefa participativa e cooperativa, a atividade que possa também envolver processos de disputa, numa clara inclinação para o protagonismo, o envolvimento e a integração. Em suma, os estudantes “almejam maneiras de aprender que sejam significativas, que os levem a enxergar – imediatamente – que o tempo que passam na escola é valioso e que ela acolhe o uso das tecnologias que eles já utilizam fora da sala de aula.” (BRAGA, 2012, p. 11).

A ESCOLA E A TECNOLOGIA DIGITAL

A partir desta compreensão, o presente artigo discute questões pedagógicas no contexto tecnológico contemporâneo, considerando a presença de estudantes que pertencem à geração de Nativos Digitais. Palfrey e Gasser (2011, p. 12) assim os descrevem, inicialmente: “Todos nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais [...] chegaram *online*. Todos eles têm acesso às tecnologias digitais. E todos têm habilidades para usar essas tecnologias.” Depois de mostrar que estes Nativos Digitais ocupam os mais variados espaços, os autores insistem na ideia de que “estes garotos são diferentes. Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem um com o outro de maneiras diferentes das suas quando você era da idade deles.”

Nóvoa (2014, 2 min 30 s) também contribui para a compreensão desse fenômeno, comentando sobre a revolução digital em curso e, como essa “vai transformar completamente o panorama das nossas escolas e o panorama da pedagogia.” O autor assim pontua sobre a reviravolta pedagógica trazida pela explosão digital e seus efeitos sobre os discentes:

Ela vai inevitavelmente acelerar, quer nós queiramos, quer não. Isto é uma realidade tão poderosa, tão forte, na maneira como os alunos pensam, na maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento, na maneira como os alunos conhecem,

na maneira como os alunos comunicam, na maneira como eles estão em relação, que ela, inevitavelmente, vai trazer uma grande mudança e uma grande revolução. (NÓVOA, 2014, 2 min 57 s).

Convém considerar que não se trata, neste caso, de fetiche tecnológico, e entender com Nóvoa que a “revolução principal, ela não é digital, ela é pedagógica.” O autor esclarece que “o problema principal é um problema pedagógico, ainda que suportável por meios tecnológicos e meios digitais que estão ao nosso alcance”, pontuando que estes recursos “revolucionam completamente a maneira de aprender, a maneira de conhecer, a maneira de comunicar, a maneira de nos relacionarmos; enfim, há uma mudança absolutamente extraordinária que vai dentro do cérebro.” Nóvoa (2014, 3 min 33 s - 4 min 3 s) insiste na questão, informando que “o cérebro, hoje, das crianças funciona de uma maneira muito diferente do que funciona o nosso cérebro. Até a maneira como elas se comunicam, até a maneira como elas se relacionam no espaço social, e tudo isso está a acontecer a uma velocidade extraordinária.”

Pensar educação hoje é, portanto, considerar as novas formas de agir e interagir, os novos modos de ser, de estar, de participar, aprender e desvendar o mundo, inerentes à pluralidade e complexidade que caracterizam o próprio mundo, especialmente em tempos de globalização. Para além de uma discussão na área educativa, esses impactos devem ser ponderados, pois “Nenhum aspecto importante da vida moderna fica intocado pela maneira em que muitos de nós hoje em dia usamos as tecnologias de informação.” (PALFREY e GASSER, 2011, p. 13).

A forte relação existente entre os processos educativos e a presença dos recursos digitais na escola refletem-se não apenas na existência de espaços multimídia, mas também na realidade de aparatos móveis nas mãos dos discentes, sobretudo celulares multifuncionais. É importante frisar, a propósito, que “Potencializando a ambiência comunicacional nos últimos anos [...], a evolução emergente dá-se nos telefones celulares que vêm adquirindo novas funcionalidades nos *smartphones* e nos *tablets*.” (NICHELE, 2015, p. 57). Dessa forma, reconhece-se com Lemos que

O telefone celular é a ferramenta mais importante de convergência midiática hoje. Para ilustrar, podemos citar o celular como instrumento para [...] tirar fotos, fazer vídeos, acessar a internet. Podemos certamente afirmar que o celular é hoje, efetivamente, muito mais que um telefone e por isto vamos insistir na idéia de dispositivo híbrido [...]. (LEMOS, 2007, p. 25 apud NICHELE, 2015, p. 57).

Isso conduz a discussão, de forma mais específica, a questões metodológicas e a posturas de ensino, instigando a procura por práticas que permitam aproveitar o potencial didático e de comunicação que esses equipamentos oferecem. Embora os jovens estudantes estejam, como nativos digitais, familiarizados com a tecnologia à sua volta, é fato corriqueiro o aproveitamento ainda restrito ou equivocado de celulares multifuncionais, por parte de discentes.

Esse uso limitado pode acontecer tendo em vista que os estudantes ainda desconhecem as possibilidades desses equipamentos como ferramentas pedagógicas, e que os docentes, por sua vez, praticamente não utilizam esses aparatos no seu fazer didático. Ao contrário, o cotidiano escolar tem sido marcado por inibições ou proibições quanto ao uso de celulares no ambiente educativo: “O uso de *smartphones* em sala de aula sem objetivos pedagógicos torna-se, porque insensato, obviamente, alvo de censura

por parte daqueles envolvidos em educação, normalmente com reflexos restritivos em documentos que regem a estrutura escolar." Por não se admitir o "emprego de celulares ou equipamentos eletrônicos similares nessas condições há, às vezes, uma tendência à desvalorização, quase imediata, destas tecnologias, por parte de educadores, deixando estes de tirar proveito pedagógico daqueles aparatos [...]" (NASCIMENTO, 2016, p. 83- 84). Quanto a isso, Moura (2010, p. 507) reconhece que "A proibição do telemóvel na escola é indicador da relação negativa desta instituição com este equipamento da era digital." E alerta:

Estando os telemóveis, ainda que camuflados, dentro da sala de aula, a questão que colocamos é saber até quando é possível ao sistema educativo manter uma atitude de negação de uma tecnologia disponível, com elevado potencial educativo, sem grandes custos para a escola, que os alunos já dominam e estão motivados para a usar.

Moura prossegue pontuando que, apesar da proibição do uso de celulares "na maioria das escolas de todo o mundo há já exemplos de levantamento das políticas proibicionistas, para dar lugar à integração desta ferramenta para apoio à aprendizagem." O autor observa que "Um desses exemplos, vem do Ministério da Educação da Nova Zelândia que autorizou, para o ano lectivo 2010/2011, o uso generalizado dos telemóveis em contexto educativo, depois de vários estudos realizados na área e dos resultados positivos alcançados." Otimista, ele conclui que esse indicativo pode significar mudanças positivas na área de educação. Nessa mesma linha, comentando sobre alfabetização, Ireland ([2015?], p. 9) observa que experimentos envolvendo aparatos móveis em suas conexões com processos de aprendizagem insinua que esses equipamentos "podem contribuir de uma forma concreta para enfrentar diversos desafios [...]" Entre os desafios elencados pelo autor encontram-se "motivação e satisfação dos aprendentes," evidenciando-se possibilidades de animar, agradar o aprendiz e despertar-lhe o interesse, em seus contatos com o objeto de estudo.

Alinhados com demandas mundiais contemporâneas, Palfrey e Gasser (2011, p. 21) mostram sua preocupação com influências do espaço conectado sobre os Nativos Digitais, e com as maneiras como, no futuro, responderão aos desafios sociais. Afinal, "Estamos extremamente atentos em que eles estão crescendo, às amizades que fazem, à sua segurança e também à maneira como se envolvem com a sociedade em geral. Estamos ansiosos para que eles se tornem cidadãos ativos e responsáveis globais."

Por extensão, a análise de práticas e métodos pedagógicos nessa direção estimula a busca por tarefas didáticas que, gradativamente, possam, de forma geral, ir promovendo no aluno um pensamento crítico-reflexivo em relação a fatos e fenômenos a sua volta e, de modo particular, uma consciência mais crítica em relação às informações veiculadas nos meios de comunicação. Neste sentido, considerar aspectos de uma pedagogia dialógica, crítica e emancipatória parece ser o caminho mais plausível.

O PENSAMENTO FREIREANO E A FORMAÇÃO CRÍTICA

Estabelecidas essas conexões entre prática pedagógica, contexto tecnológico contemporâneo e uso de tecnologias digitais no ambiente educativo, verifica-se, agora, fundamentos de uma pedagogia crítica. Este exame serve como chave para compreender-se em que medida a reportagem como ferramenta didática sintoniza-se com as bases dessa pedagogia e pode contribuir na formação de um discente crítico.

Neste sentido, o pensamento de Freire (1987), na medida em que detalha a necessidade de uma educação dialógica, conscientizadora e emancipadora, pode fundamentar a discussão em direção a práticas pedagógicas críticas. Essa pedagogia proposta pelo autor traz em si um processo educativo dialógico de problematização e participação, mediante o qual os aprendizes vão sendo capacitados a sair de uma “consciência ingênua” para uma “consciência crítica” da realidade que os cerca. Como resultado desse processo educativo conscientizador, o indivíduo passa a figurar como agente transformador do ambiente a sua volta, apto a desvendar criticamente a realidade e a intervir para transfigurá-la. Esta atitude crítico-participativa acaba por torná-lo autor de sua história.

Freire alude à “concepção bancária” da educação, entendida por ele como simples transmissão de conteúdos, na qual a consciência seria uma “peça” passiva, aberta ao mundo, “a espera de que entre nela”. Neste caso, segundo o autor, a tarefa do professor é assim descrita: “Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber.” Nessa concepção, o momento pedagógico não viabiliza movimentos dialéticos em torno dos temas abordados, sendo assinalado por um professor, sujeito que discorre sobre o conteúdo, e por alunos, ouvintes passivos. Nesse processo didático, a realidade não é problematizada, sendo tratada como algo imóvel e afastado das vivências socioculturais dos discentes. Neste sentido, Freire critica a educação “bancária”, ao pontuar sobre a existência de epistemologias e metodologias subjacentes ao processo didático ali verificado:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos ‘conhecimentos’, no chamado ‘controle de leitura’, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação ‘digestiva’ e a proibição ao pensar verdadeiro. (FREIRE, 1987, p. 36-37).

Na visão freireana, essa pedagogia não oferece processos criativos e transformadores no sentido de um conhecimento autêntico: “Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar.” O autor esclarece que esta pedagogia, “ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.” Freire insiste na ideia de que o conhecimento acontece no produzir, no esquadrihar, no desvendar da realidade: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1987, p. 33).

Freire enxerga a educação problematizadora em associação com o diálogo, o qual, segundo ele, precisa acontecer na prática didática que se pretenda libertadora. Estabelece-se, a partir de uma pedagogia dialógica, um novo desenho e “um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.” Essa configuração didática oferece uma relação renovada, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (FREIRE, 1987, p. 39).

Neste contexto, o diálogo deve ser compreendido “não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados.” Igualmente, “Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação.” No pensamento freireano, o diálogo é entendido como “parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos.” (FREIRE, 1986, p. 122). Dessa forma, o conceito, porque mais abrangente, traduz o diálogo como “uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.” (FREIRE, 1986, p. 123).

O diálogo entra, assim, como peça fundamental no processo comunicativo que viabiliza ações sobre o meio social, como “momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.” Freire (1986, p. 122) completa: “na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber.

DA REPORTAGEM À FORMAÇÃO CRÍTICA

Uma vez considerada a educação no contexto tecnológico atual, cabe examinar, agora, de forma mais específica, a reportagem como atividade didática. Neste sentido, esse gênero jornalístico é verificado em conexão com perspectivas e possibilidades de uso de celulares multifuncionais, sobretudo no processo de construção da reportagem por discentes, observando-se em que medida ela pode contribuir com um fazer educativo crítico.

O gênero reportagem “trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo”. Além disto, ele “recorre a diversos tipos de roteirizações, utilizando os recursos designativos, figurativos e visualizantes da imagem” (CHARAUDEAU, 2007, p. 121), oferecendo-se como atividade que possibilita produzir textos, entrevistar, colher depoimentos, fotografar, legendar, filmar, gravar áudio, editar (texto, som e imagem), etc. Lage (2001, p. 30), por sua vez, contribui para a compreensão desse gênero jornalístico, ao caracterizar a reportagem em oposição à notícia, informando que esta “distingue-se com certo grau de sutileza da reportagem, que trata de assuntos, não necessariamente de fatos novos”. Na reportagem, “importam mais as relações que reatualizam os fatos, instaurando dado conhecimento do mundo.”

Entre os vários gêneros jornalísticos existentes, a amplitude de potencialidades da reportagem pode justificá-la como escolha de proposta de tarefa pedagógica, em razão de sua aplicabilidade em diferentes situações e lugares, sobretudo quando associada ao uso didático de celulares multifuncionais pelo discente. É evidente que a proposta aqui apresentada não se refere à uma produção de reportagem elaborada nos moldes do fazer jornalístico como profissão, que contemple o “domínio superior da técnica e das convenções da língua.” (LAGE, 2001, p. 100).

Convém esclarecer que a reportagem como atividade pedagógica, como aqui se propõe, pode ser viabilizada na sala de aula ou fora dela, em ambiente intramuros ou extramuros, entendendo-se que neste último caso as possibilidades, evidentemente, ampliam-se. Então, ainda que a reportagem seja construída em local distante daquele onde residem os discentes, haverá um contato direto com outras pessoas, e não

somente com amigos seus, e com outros lugares, que não apenas seu entorno. Assim, esse processo, provavelmente, facilitará a articulação entre semelhanças e diferenças. Além do mais, é importante observar com Ireland (2015, 21 min 45 s) a necessidade do estudante “fazer a ligação entre os conteúdos escolares e a sua vida lá fora [...]”

Na intenção didática, o professor poderá solicitar aos discentes um trabalho em grupo para exploração de um tema, a ser viabilizado em forma de reportagem produzida, apresentada e dirigida pelos próprios estudantes, sendo a tarefa feita sob orientação docente. Dessa forma, os aprendizes terão a chance de usufruir de outros ambientes de aprendizagem. Concorde-se com Ireland: apesar da escola ser um espaço importante de aquisição de conhecimento, ela não é o único lugar de aprendizagem e pode nem ser o mais interessante. Normalmente arriscamos a aprendizagem a um ambiente muito limitado e deixamos de tirar proveito de outras áreas onde a vida também acontece:

nós precisamos rever a relação entre educação e vida. Nós conseguimos separar: a educação é uma coisa muito voltada para escola e a vida acontece fora das paredes da escola. Mas, para mim a educação é vida e vida é a escola. Nós precisamos unir as duas coisas para que a vida não seja divorciada e para aproveitar e entender que a educação é um processo amplo de muitas aprendizagens que podem acontecer em diferentes esferas da vida e esses espaços precisam ser aproveitados melhor. (IRELAND, 2015, 10 min 15 s).

Considerando a gama de atividades que se desdobram a partir da elaboração da reportagem, como aqui proposta, compreende-se que os discentes ficarão frente a frente com os elementos que compõem a produção da atividade. Em outras palavras, um dos alunos poderá redigir o texto, outro o roteiro da reportagem, enquanto um terceiro discente poderá atuar como entrevistador e um quarto poderá filmar/fotografar entrevistador e entrevistado e, em outros momentos, filmar/fotografar outras pessoas e ambientes. Um quinto aluno poderá fazer a edição.

Como se depreende, o discente vê-se mobilizado em suas inteligências, em suas emoções, imaginário e intuição. Dessa forma, são valorizados não apenas aspectos cognitivos em si, mas também emocionais, intuitivos e socioculturais. É importante ressaltar que tudo isto se dá com o uso simultâneo e amplo das dimensões sensorial e sinestésica dos discentes. A atividade, como se percebe, pode combinar, em vários momentos, o uso dos cinco sentidos do aprendiz: visão e audição, nas principais etapas do trabalho, sobretudo nas interações com pessoas e ambiente; tato, no manuseio de equipamentos digitais e outros objetos (livros, caderno, caneta, etc.) que dão suporte à tarefa; olfato, na percepção de componentes, naturais ou não, que formam o espaço ocupado na realização da reportagem; paladar, em intervalos para refeição ou quando a tarefa envolver questões gastronômicas, com degustação de alimentos. (NASCIMENTO, 2016, p. 39 - 41, 86,87).

É preciso notar também que, para além de um momento didático carregado de elementos sinestésico-sensoriais e intuitivo-emocionais, a aprendizagem acontece por imersão no ambiente. Como pondera Aguiar Filho (2016, p. 12), a reportagem, com toda sua “riqueza simbólica reveladora” pode ser experienciada pelo discente nas suas cercanias, no seu *habitat*, onde ele vive e convive com pares seus e onde compartilha anseios, emoções e conquistas. Para além dos “múltiplos estímulos que se apresentam ao aluno”, convém perceber que a aprendizagem ocorre no entorno sociocultural do aprendiz, no interior de suas experiências, no contato direto com

seus fazeres cotidianos. Estabelece-se, neste processo, um vínculo frontal do discente com pessoas, objetos e ambiente, uma “relação sinestésica do homem com o mundo, e consequentemente com seu aprendizado de mundo.”

Diferentemente de tarefas didáticas estáticas e áridas, e por isso limitadas, na reportagem o discente, pela participação ativa e protagonismo que a atividade faz brotar, emerge como ator-criador, em narrativas de si e do outro. Assim, o “estudante, que se vê sujeito produtor de uma investigação e construção de narrativa própria ao se tornar repórter, vai além de uma experiência controlada e parcial de escuta e leitura no ambiente fechado da sala de aula.” O binômio aprendiz/ambiente torna-se real pelo mergulho nesse espaço, proporcionado pela reportagem, numa “abertura para a vivência do mundo pelo aluno, no olhar para seu próprio modo de informar-se e informar-nos sobre suas questões.” Assim, Aguiar Filho (2016, p. 12) sintetiza o seu pensamento: “O repórter aprende por ‘imersão’ no mundo.”

Dois pilares, portanto, norteiam e embasam esta discussão, articulando-se e convergindo para um só ponto: a reportagem como momento didático rico de elementos sinestésicos, sensoriais, intuitivos e emocionais, ocorre pela imersão no ambiente. Em primeiro lugar, cabe dizer que a reportagem, como atividade sinestésico-sensorial que liga o discente ao meio, pode ajudá-lo a perceber os processos linguístico-semióticos presentes na realização desse gênero jornalístico. Por extensão e, em consequência, a tarefa pode auxiliá-lo a perceber que as informações veiculadas nos meios de comunicação vão além da mera transmissão da informação. Há todo um procedimento linguístico-semiótico a envolver essa transmissão, o qual compõe o conjunto de informações verbais e não verbais que dão corpo à matéria e que se reflete na seleção de temas, na elaboração de textos, na escolha de ângulos de filmagens, na sequência de apresentação de imagens, na expressão facial/corporal, entonação de voz do repórter, etc.

A partir do conhecimento da técnica de elaboração de uma reportagem, adquirido pelo exercício da tarefa didática, os alunos podem, gradativamente, ser conduzidos à uma consciência mais crítica. O manuseio dos recursos tecnológicos, os caminhos epistemológicos traçados, a metodologia empregada, a escolha do tema, a elaboração de roteiros, a formulação de perguntas para o entrevistado, as entrevistas, a produção textual, as filmagens, as fotografias selecionadas, a aparição diante das câmeras, entre outras práticas que envolvem a reportagem, podem ajudar o aluno a perceber, para além de imagens e palavras, recursos subjetivos e técnicos, omissões e sutilezas verbais e/ou não verbais que compõem a organização interna das informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Neste contexto, a gradativa transição de ingenuidade para a criticidade pode acontecer no discente, sobretudo pela imersão no ambiente. Como já dito, o “ser repórter”, o fazer reportagem e seu vivenciar dá-se pelo mergulho no meio. Em outros termos, o discente usa mecanismos, emprega recursos, manuseia objetos de forma intimamente vinculada ao ambiente. Pela natureza, dinamismo e força da atividade, sujeito, objeto e meio encontram-se de forma direta e frontal.

Na preparação da reportagem, o aluno não apenas pesquisa bibliograficamente sobre o tema e a(s) pessoa(s) a ser(em) entrevistada(s), mas prepara-se para entrevistá-la(s) e sente-se “repórter” ao fazê-lo. Semelhantemente, além de analisar previamente aspectos do local da entrevista e de outras possíveis gravações, o discente terá um contato direto com aquele lugar, o qual poderá marcá-lo para sempre, pelas emoções

que lhe despertar, pelas lembranças que causar, ficando em sua memória por muito tempo. Além disso, a construção da reportagem propicia uma forte interação do discente com seus colegas de equipe, e com outras pessoas, conhecidas ou não, (re)ativando vínculos de amizade e companheirismo. Ser e fazer, refletir e agir, preparar e criar: tudo isso se combina no mesmo processo em que o discente torna-se co-produtor da obra, tradução maior de suas vivências, expressão melhor de sua participação no meio social. É imersão no meio, imersão na vivência de si mesmo e do outro, é participação colaborativa que conscientiza e emancipa, conduzindo a pessoa a uma maior percepção de si e da sociedade.

Assim, entende-se que a reportagem como componente pedagógico pode viabilizar-se como instrumento auxiliar na percepção de fazeres não apenas jornalísticos, mas de fazeres midiáticos em geral, na “busca pela apropriação crítica e autônoma da informação.” (AGUIAR FILHO, 2016, p. 13). Essa percepção dá-se pelo mergulho no processo instaurado na construção de uma reportagem pelo próprio discente, e que atravessa o ambiente de forma interativa. Esse processo acaba por colocar o aluno no seio de elementos linguísticos e semióticos que ele vivencia nessa construção, direta ou indiretamente, e que o encaminha para discernir criticamente informações veiculadas cotidianamente pela mídia e, mais que isso, fá-lo refletir sobre a linguagem e a semiose presentes na vida social. Compreende-se, assim, que a reportagem como tarefa didática alinha-se com uma pedagogia crítica e, desse modo, pode figurar como elemento de contribuição para a formação de um discente crítico-reflexivo.

CONCLUSÃO

Os meios de comunicação exercem forte influência individual e social. Para tanto, a prática midiática utiliza-se de recursos linguístico-semióticos na transmissão de suas informações, que trazem em si sutilezas e armadilhas nem sempre percebidas pelo público em geral. Despreparados para receber criticamente essas mensagens, as pessoas deixam-se manipular e seduzir tacitamente pelos apelos da mídia, seguindo ingenuamente padrões por ela estabelecidos.

A partir da verificação dos *mass media* em sua relação com questões educativas no contexto tecnológico atual, a pesquisa constata uma forte presença de tecnologia digital em diversos ambientes, inclusive na escola e na mão dos próprios estudantes, que já a trazem consigo na forma de dispositivos móveis, sobretudo celulares multifuncionais. Neste sentido, a investigação permite descobrir que a reportagem pode ser aproveitada como tarefa didática, com utilização desses equipamentos digitais já popularizados. Neste contexto, depreende-se que a reportagem como atividade didática produzida, apresentada e dirigida por estudantes pode ajudá-los a compreender elementos persuasivos presentes nas informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Esta constatação mostra que a reportagem como ferramenta pedagógica pode, pelo contato com os mecanismos de construção desse fazer jornalístico e pela imersão do discente no mundo e seus símbolos, ajudar o estudante, gradativamente, na percepção das teias linguístico-semióticas das práticas midiáticas. Conclui-se, então, que a reportagem pode contribuir com o desenvolvimento da percepção do aluno, no sentido de entender sutilezas e armadilhas implicitamente contidas em mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. Assim compreendida, a reportagem alinha-se com uma educação crítica, colaborando com a construção de um discente crítico-reflexivo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR FILHO, José Arlindo de. Prefácio. In: NASCIMENTO, Rosângela Dias Carvalho do. *A reportagem como instrumento didático: perspectivas e possibilidades*. João Pessoa: Ideia, 2016.
- BRAGA, J. C. F. Ensino e aprendizagem de línguas via redes de participação. In: BRAGA, J. C. F. (coord.). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC (3ª versão)*, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 12.09.2017.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação em Pauta 139 – Gaudêncio Frigotto*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TYeopfmy7ao>>. (28 min 11 s.). Acesso em 28.03.2017.
- IRELAND, T. D. *Desafios da Educação: Timothy Ireland*. Entrevista gravada pela UNIVESP em 20 de fev de 2015. (29min 14 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=94hmpLbwz4>>. Acesso em 12.09.2017.
- _____. *Desafio da universalização da alfabetização*. [2015?]. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_EFA_report_Timothy_Ireland_presentation_pt_2015.pdf>. Acesso em 12.09.2017.
- LAGE, Nilson. *Ideologia e Técnica da Notícia*. 3ª ed. Florianópolis: Ufsc-Insular, 2001.
- MOURA, A. M. C. A Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. 2010. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13183/1/Tese%20Integral.pdf>>. Acesso em 12.09.2017.
- NASCIMENTO, Rosângela Dias Carvalho do. *A reportagem como instrumento didático: perspectivas e possibilidades*. João Pessoa: Ideia, 2016.
- NÓVOA, António. *Desafios da Educação - Antonio Nóvoa (Portugal) e Cristovam Buarque (Brasil)*. Entrevista gravada pela UNIVESP, em setembro de 2014. (28 min 51s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nj5WRKG00Tw>>. Acesso em 28 jun.17.
- NICHELE, Aline Grunewald. *Tecnologias móveis e sem fio nos processos de ensino e de aprendizagem em química: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*. 2015. 257 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2015.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na Era Digital: Entendendo a primeira Geração de Nativos Digitais*. Porto Alegre, RS: Grupo A, 2011.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução: Leonardo Avritzer. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25.

WOLF, M. *Teoria da comunicação de massa*. 5. ed., Lisboa: Editorial Presença, 1999.

DESENVOLVIMENTO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE NOTÍCIAS AUTOGERENCIÁVEL COM MODELO 3C

OLIVEIRA, Fabio Machado

Doutorando do Programa de Pós-Graduação
em Cognição e Linguagem de
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Bolsista CAPES
fabiomac@gmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros

Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Cognição e Linguagem de
Universidade Estadual do Norte Fluminense
Coordenador do GETIC
chmsouza@gmail.com

Resumo: A expansão constante e permanente da rede mundial de computadores, servindo como ambiente de fomento para consolidação do mundo virtual juntamente com suas novas formas nas relações de trabalho, estudo e lazer, propõem reflexões diferenciadas na medida em que esses fenômenos se tornam mais presentes e determinantes na era da informação e na construção de uma sociedade em rede. Esse trabalho apresenta uma proposta de desenvolvimento de um framework para abrigar uma produção com características jornalística, modelada como rede social digital com iteração colaborativa e autogerenciável. Uma nova demanda de processos, um novo jeito de fazer as coisas, converge para um sistema de produção jornalística colaborativa que se retroalimenta e se mantém de forma autogerenciável, representa um filão de grandes possibilidades e inovações, principalmente no avanço de metodologias do trabalho de redação jornalística, logística de produção e distribuição de notícias. Considerando a consolidação das novas tecnologias da informação e comunicação como desdobramentos do ciberespaço e da cibercultura na sociedade da informação, um sistema de informação que atenda a esses requisitos, se apresenta de forma inovadora e desafiante. Essa pesquisa tem como objetivo revisitar os conceitos de ciberespaço e cibercultura, fundamentando uma nova proposta de ambiente virtual que converge todas essas teorias. Faz-se necessário uma profunda reflexão sobre sistemas de informação e armazenamento de bases de dados à luz da Teoria Geral de Sistemas, revisitando seus conceitos e abstrações. Por fim, a complexidade desse tipo de proposta demanda novas estratégias no desenvolvimento de sistemas e o modelo 3C de Colaboração (Comunicação, Coordenação e Cooperação) tem se mostrado um avanço nos paradigmas de desenvolvimento de sistemas.

Palavras-chave: Sistemas, Comunicação, Novas Tecnologias

INTRODUÇÃO

Uma nova demanda de processos, um novo jeito de fazer as coisas, pode ser visto nas relações de trabalho, educação e lazer. Um sistema de produção jornalística colaborativa que se retroalimenta e se mantém de forma autogerenciável, representa um filão de grandes possibilidades e inovações, principalmente no avanço de metodologias do trabalho de redação jornalística, logística de produção e distribuição de notícias. Esse trabalho se divide em quatro partes, onde inicialmente apresentou-se os conceitos de ciberespaço e cibercultura delimitando o mundo digital como reflexo do mundo real, para compreender o cenário atual, de convergência de tecnologias que nomenclaturam tal organização social como, sociedade da informação.

A segunda parte, busca contemplar um vasto referencial teórico, elencando a Teoria Geral de Sistemas para fundamentar a pesquisa que ocorre com o desenvolvimento e manutenção de um sistema autogerenciável que abriga produção jornalística, pautado no novo comportamento dos leitores e autores de notícias. Aprofundando nos elementos teóricos, a terceira parte disserta à respeito do desenvolvimento de sistemas colaborativos utilizando o modelo 3C, que tem grande aderência com a proposta do sistema nessa pesquisa, e agrega elementos conceituais que convergem na inteligência coletiva produzida por um mundo cada vez mais conectado, assim os próprios indivíduos, produzem e consomem informação dentro desse ambiente virtual. Por fim, a quarta parte detalha alguns elementos presentes na Engenharia de Software, como: a análise de requisitos, o diagrama de classes, a modelagem do banco de dados, bem como a linguagem de programação e outras tecnologias que sustentaram o desenvolvimento desse ambiente. Nesse momento, o trabalho revela os detalhes de modelagem e concepção do ambiente virtual de notícias, diferenciando-lhe como autogerenciável, graças ao seu algoritmo de classificação de notícias, que integra muitas variáveis observadas na usabilidade de adesão de seus atores.

Considerando a consolidação das novas tecnologias da informação e comunicação como desdobramentos do ciberespaço e da cibercultura na sociedade da informação, um sistema de informação que atenda a esses requisitos, se apresenta de forma inovadora e desafiante, frente as diversas possibilidades que esse ambiente se propõe contemplar.

CIBERESPAÇO E CIBERCULTURA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

O modelo canônico da comunicação, também conhecido como modelo cibernético, tem o seu principal precursor o matemático Norbert Wiener que, em 1948 publica o livro, "Cibernética", que semeou as bases para concepção de organismos vivos biológicos ou mecânicos e a noção de informação. Posteriormente essa obra serviu de inspiração para inúmeros cineastas em obras de ficção científica, contudo ele também lançou nesse trabalho as bases tanto para o desenvolvimento das ciências da computação quanto despertou para consciência da importância da interdisciplinaridade. Cibernética que dizer segundo esse autor "a arte de governar" (do grego *kybernetiké*, piloto), que durante a Segunda Guerra, teve seus estudos voltados para direcionamento de mísseis e pilotagem automática de aviões.

A primazia na citação do termo ciberespaço é atribuída a Gibson (1984) em seu livro *Neuromancer*, que mostra um mundo abstrato com representações do mundo real e onde os recursos tecnológicos computacionais propiciam a mente uma viagem fluida e continua para onde ela desejar.

Recorrendo aos teóricos mais atuais, Lévy (1999) relata sobre a artificialidade dos ambientes não físicos, isto é, espaços virtuais que concentram grande quantidade de indivíduos conectados por interesses comuns ou sem importância.

Já Castells (2001), diz que o ciberespaço é um novo espaço, conhecido como rede mundial de computadores.

É notório o conhecimento a respeito da utilização de recursos pelo homem primitivo com o intuito de juntar e preservar os saberes, experiências e ideias que formavam a sua cultura, isto é, como ele se identificava no ambiente e com os outros indivíduos.

Para esclarecer essa questão, Santos (2002, p.50) afirma: “a cultura é a dimensão da sociedade que inclui todo o conhecimento num sentido ampliado e todas as maneiras como esse conhecimento é expresso. É uma dimensão dinâmica, criadora, ela mesma um processo, uma dimensão fundamental das sociedades contemporâneas”.

A sociedade em rede gera a cibercultura como espaço dentro desse local de comunicação por meio de computadores. Paraphraseando Capobianco (2010), são os avanços tecnológicos absorvidos pelos distintos setores sociais que alicerçam a cibercultura, bem como exige uma nova formatação para as relações de trabalho, educação, lazer e comunicação entre as pessoas.

No entendimento de Eugênio Trivinho sobre a cibercultura o autor nos apresenta a seguinte definição:

Cibercultura designa a configuração material, simbólica e imaginária da vida humana correspondente à predominância mundial das tecnologias e redes digitais avançadas, na esfera do trabalho, do tempo livre e do lazer. (TRIVINHOS, 2007, p.116).

Para enriquecer a compreensão do que é cibercultura, Souza (2009) diz que esta é formada pelo conjunto de costumes e conhecimentos, agregado ao aparato tecnológico implantado, contudo, são ainda referenciados em costumes e práticas tradicionais. Nesse contexto a internet se apresenta como maior expoente da cibercultura.

A GÊNESE DE NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

É empírico que a internet e as novas tecnologias da informação e comunicação estão modificando esse cenário. Contudo a própria natureza dos artefatos que compõem o ciberespaço, demanda um estudo profundo sobre a Teoria Geral de Sistemas, que partindo da visão filosófica, passando por sua abordagem sistêmica e de concepção, eclodiu no final dos anos 60 e início dos anos 70, nos trabalhos de Churchman (1968), Ackoff (1959), Laszlo (1975), Emery (1972) e Bertalanffy (1968). Esses autores contribuíram no enfoque histórico, ético, conceitual, exploratório, orientados para administração e aplicação em ciências sociais dos sistemas de informação.

A complexidade desse tipo de proposta demanda novas estratégias no desenvolvimento de sistemas e o modelo 3C de Colaboração (Comunicação, Coordenação e Cooperação) tem se mostrado um avanço nos paradigmas de desenvolvimento de sistemas. Segundo Ellis, Gibbs e Rein (1991), a primazia da proposta do Modelo 3C, estabelece a necessidade de um trabalho em conjunto de especialistas que incluía cientistas sociais e cientistas da computação na intensão de promover mais integração dos indivíduos com as tecnologias, estabelecendo três dimensões que norteiam a colaboração, isto é, comunicação, coordenação e cooperação. Assim,

“A comunicação está relacionada com a troca de mensagens e informações entre pessoas; coordenação é relacionada ao gerenciamento de pessoas, suas atividades e recursos; e cooperação, é a produção que acontece em um espaço compartilhado.” (MICHALSKY, MAMANI, GEROSA, 2010, p.1)

Empiricamente o modelo 3C se apresenta como um meio para classificação de sistemas colaborativos e uma adaptação do diagrama original pode ser visto na Figura 1.



Figura 1. O diagrama do modelo 3C de colaboração Fonte: (MICHALSKY, MAMANI, GEROSA, 2010, p.1)

Esses esforços inauguram um novo campo de estudos multidisciplinar chamado Computer Supported Cooperative Work (CSCW). (Ellis, Gibbs, Rein, 1991, p.39).

OS DESDOBRAMENTOS DE UM SISTEMA DE INFORMAÇÃO

O trabalho também se ocupa em propor uma releitura dos principais estudos históricos dos equipamentos e tecnologias de imprensa considerando seus impactos no desenvolvimento da humanidade. Conseqüentemente se faz necessário um estudo revisional, também de caráter histórico, da evolução no processo de logística de produção e distribuição de jornais, entrelaçando uma comparação desse mecanismo por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Inicialmente, a partir de pesquisa bibliográfica, serão apresentados os conceitos tecnológicos dos termos utilizados na pesquisa referente a teoria geral de sistemas, dinamizando a compreensão dos ambientes de software de colaboração social, os ambientes Wiki, bem como suas ferramentas e aplicações.

A pesquisa de campo apresentou os artefatos tecnológicos que irão sustentar o desenvolvimento de um sistema de grande complexidade. Antes de se chegar a análise das questões a serem levantadas nesta pesquisa, faz-se necessário proceder uma análise conceitual sobre algumas implicações sociais que se fazem presentes nessa inovação tecnologia e refletir criticamente sobre os possíveis desdobramentos positivos e negativos para a sociedade em rede.

O núcleo do sistema segue o modelo de software Wiki, que de acordo com Primo (2004), pode ser analisado e enquadrado como software colaborativo.

Criado por Cunningham (1995), o primeiro Wiki foi disponibilizado na web com o nome de Portland Pattern Repository. A proposta de Cunningham era desenvolver um site que possibilitava aos usuários a geração de conteúdo. Outra peculiaridade que determinou o sucesso desse software social é seu tipo de licença de uso livre, isto é, licença GNU GPL, que permite livremente sua cópia, redistribuição e adaptação às necessidades das demandas dos usuários.

(...)Os wikis possuem diversas finalidades: podem ser utilizados como web sites dinâmicos, ferramentas para gestão de projetos e documentos e principalmente como bases de conhecimento dinâmicas sendo adaptáveis a diversos ambientes como empresas, escolas, universidades, organizações da sociedade civil e a própria web. (RAMALHO, TSUNODA, 2007, p.1).

O funcionamento do sistema está baseado em uma time-line de notícias acessada por produtores e consumidores de notícias. Para produzir notícias na plataforma, faz-se necessário um cadastramento de identificação com aceitação dos termos de responsabilidade de autoria e publicação passível de auditoria. Com o avanço de credibilidade e número de postagens de notícias positivadas pelos autores, o sistema estratifica seu grau de influencia e análise dos fluxos que variam na time-line de notícias. Assim o sistema estabelece um ciclo de notícias que podem ser segmentadas por áreas de interesse ou de aspectos gerais, que possibilite ao leitor ser o produtor da própria notícia que ele consome. A modelagem representada pela Figura 2 apresenta essa ideia.

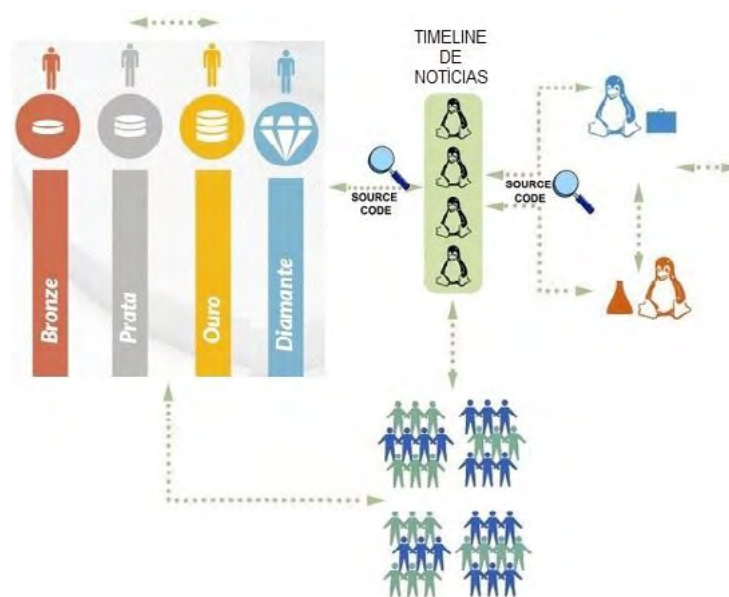


Figura 2. Esquema de funcionamento do sistema. Fonte: o próprio autor.

Assim, o projeto já nasce com características gerais e específicas, bem marcantes e objetivas, para alcançar os desafios de sua proposta.

AQUITETURA E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE NOTÍCIAS

A pesquisa campo, apresenta os artefatos tecnológicos que deram origem ao sistema, isto é, a infraestrutura de hospedagem, o diagrama de classes e o algoritmo principal, a modelagem do sistema de banco de dados, bem como o detalhamento das tecnologias empregadas na construção do sistema.

O acrônimo concebido para referenciar o sistema, destaca a primeira letra de cada palavra que nomenclatura o Ambiente Virtual de Notícias Autogerenciável - AVNA, tornando assim a citação do sistema mais objetiva, bem como, marcando uma nova categoria de sistema com suas peculiaridades respectivas.

AVNA: tecnologias e ferramentas de desenvolvimento

A sustentação tecnológica para o sistema foi a adoção da linguagem de programação Python (<https://www.python.org/>), com o uso do microframework web Flask (<http://flask.pocoo.org/>), que foi escrito na linguagem python. De acordo com Ronacher (2010), o Flask prioriza uma estrutura para atender questões primordiais de funcionamento com o mínimo de pacotes, ao longo do desenvolvimento e modelagem de novos elementos e novas demandas podem ser tratadas com inclusão de outros aplicativos ou plugins, presentes no repositório oficial do framework.

A Figura 3, apresenta visualmente a combinação de tecnologias utilizados no desenvolvimento do sistema.



Figura 3. Artefatos tecnológicos. Fonte: o próprio autor.

A Figura 4, demonstra como se dá o funcionamento das engrenagens do microframework, assim é possível compreender a abrangência de funcionalidades possíveis ao sistema, bem como, orienta o trabalho de manutenção e auditoria do sistema.

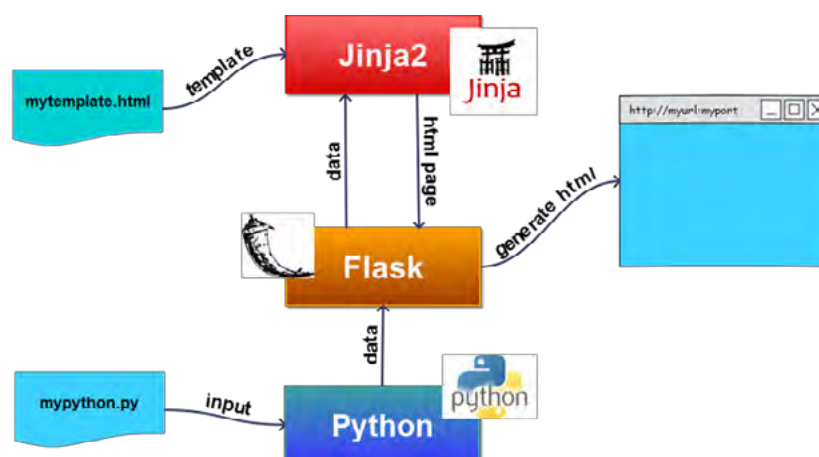


Figura 4. Modelo de Entidade de Relacionamento(MER) do sistema. Fonte: o próprio autor.

No próximo tópico, será descrito o workflow de atividades do sistema, norteador por modernas técnicas de concepção em engenharia de software.

AVNA: diagrama de classes e algoritmos centrais

A representação de elementos do mundo real, por objetos no mundo computacional, classifica um paradigma de construção de sistema conhecido como orientado à objetos, pois assim, os objetos computacionais buscariam sempre a maior proximidade do objeto real. Com isso, o trabalho de abstração e construção das funcionalidades e características virtuais, seriam uma cópia mais fiel dessa proposta. O diagrama de classes, amplamente difundido em técnicas de engenharia de software que contemplam o paradigma orientado à objetos é um ótimo exemplo prático, e na Figura 5, podemos observar essa ideia, no que tange ao AVNA.

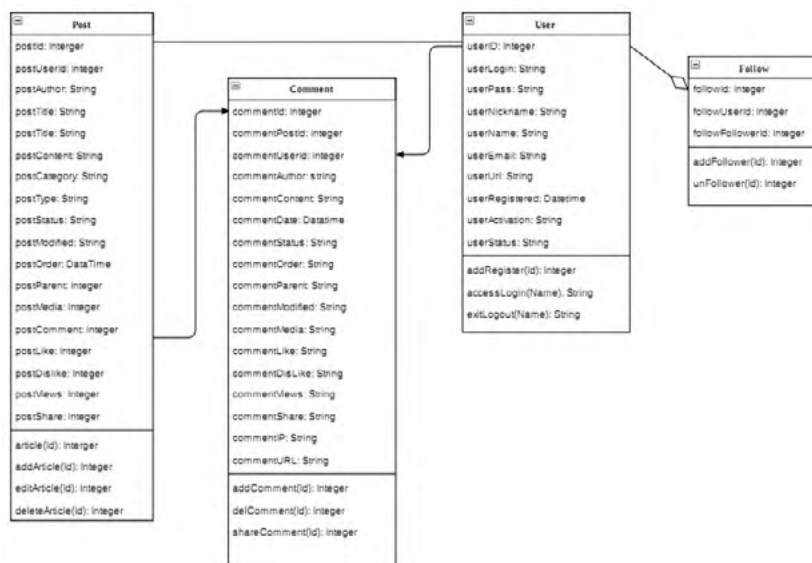


Figura 5. Modelo de Entidade de Relacionamento(MER) do sistema. Fonte: o próprio autor.

O principal algoritmo do kernel desse sistema, essencialmente utiliza uma estrutura de dados nativa da linguagem de programação Python conhecido como List Comprehensions, isto é, Compreensão de Lista, que é uma implementação em Python de uma notação matemática conhecida e usada para conjuntos, onde matematicamente, os números quadrados dos números naturais são, por exemplo, criados por $\{x^2 \mid x \in \mathbb{N}\}$ ou o conjunto de inteiros complexos $\{(x, y) \mid x \in \mathbb{Z} \wedge y \in \mathbb{Z}\}$. Dessa forma a Compreensão de Lista, busca de uma forma elegante as qualidades de um conjunto, mas não são em todos os casos conjuntos. Segue abaixo o algoritmo de produto cruzado de dois conjuntos, que em nosso caso vai definir nossa time-line de notícias considerando os posts mais acessados com a classificação estatística de credibilidade dos autores (Bronze, Prata, Ouro, Diamante) cadastrados na plataforma de notícias.

```
def timeline(posts, authors)
posts = [ "news1", "news2", "news3", "news4" ]
authors = [ "authors1", "authors2", "authors3", authors4 ]

time_line = [ (x,y) for x in posts for y in authors ]
print time_line
```

A seguir, será apresentado a modelagem do banco de dados que registra todas as atividades do sistema, bem como provê integridade e disponibilidade as operações.

AVNA: modelagem do banco de dados

A Figura 6 revela o modelagem para abrigar a persistência de dados em um modelo objeto relacional.

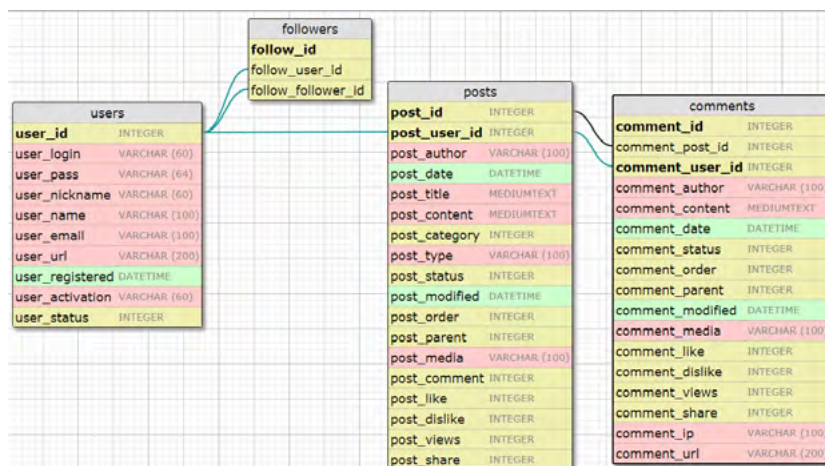


Figura 6. Modelo de Entidade de Relacionamento(MER) do sistema. Fonte: o próprio autor.

O próximo tópico especifica o processo de implantação do sistema, bem como os elementos de infraestrutura para abrigar o mesmo.

AVNA: infraestrutura, implantação e hospedagem

Para abrigar esse sistema, desde o início foi escolhido um servidor do tipo VPS (Virtual Private Server) que flexibiliza a possibilidade de expansão de hardware, de acordo com a demanda de acesso e adesão de novos usuários. Esse tipo de infraestrutura está baseada em Cloud Computer, com o servidor totalmente virtualizado, com acesso remoto via protocolo SSH, que permite uma administração do ambiente bastante segura e qualificada.

O serviço da empresa Digital Ocean (www.digitalocean.com) foi escolhido por disponibilizar ferramentas de administração de rede para os servidores virtualizados, com uma funcionalidade primordial de registro de servidores DNS (Domain Name Server), bem como o registro de domínio direcionado ao servidor respectivo que hospeda o sistema. Assim, como a interface de administração da Digital Ocean, a tarefa de publicação o domínio, se torna fácil e eficiente.

Por fim, a implementação do sistema preconiza a adoção em servidor de Proxy Web para um aporte inicial das conexões e solicitação HTML simples na porta 80, o servidor escolhido foi o NGNIX, por ser reconhecidamente rápido e estável. Consequentemente um segundo servidor Web nativo do framework Flask, rodando na porta 5000, fica responsável pelo processamento de funcionalidades do sistema, bem como, os componentes de persistência em banco de dados MySQL Server.

A Figura 7 explica gráficamente o mecanismo de funcionamento do sistema em ambiente de produção.

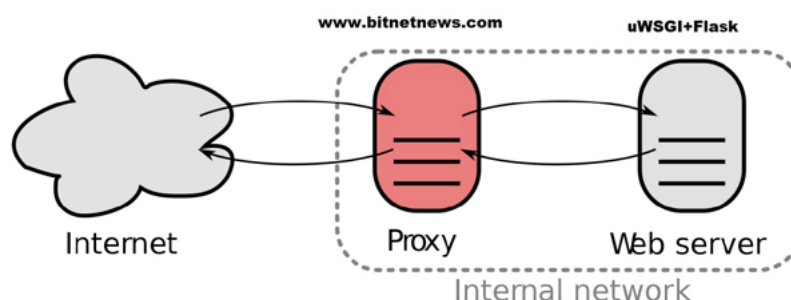


Figura 7. Modelo de Entidade de Relacionamento(MER) do sistema. Fonte: Google Images.

onde:

Na Figura 8 podemos entender detalhadamente cada etapa do funcionamento do sistema,

1. Requisições dos clientes web (browsers)
2. Servidor web proxy de requisições primárias para solicitações básicas
3. Interface de comunicação
4. Servidor web que requisições secundárias
5. Interface de interação com o microframework Flask e a linguagem Python
6. Persistência e consultas ao sistema de banco de dados

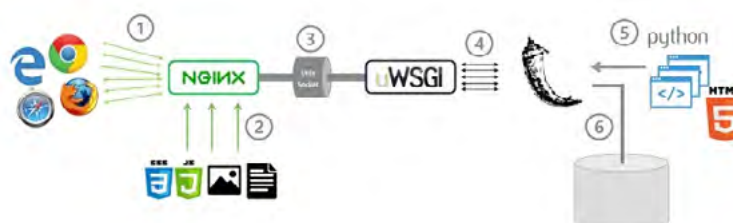


Figura 8. Arquitetura do sistema em produção. Fonte: adaptado pelo autor.

Para aumentar a visibilidade do ambiente, foi registrado o domínio `www.bitnetnews.com`, na intenção de convergência máxima de acesso em qualquer dispositivo que possua um web browser, com acessibilidade de tela responsiva, isto é, a tela do ambiente se adapta ao tamanho da tela do dispositivo, sendo este um computador desktop, notebook ou até mesmo um smartphone. Por fim, a Figura 9 mostra o

sistema em produção, consolidando os objetivos definidos, e com uma tecnologia de responsividade que visa garantir sua usabilidade em qualquer dimensão de tela, aumentando sua acessibilidade e abrangência.



Figura 9. AVNA – Tela inicial. Fonte: o próprio autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho desenvolveu um modelo de ambiente virtual de notícias autogerenciável, que busca atender a demanda de leitores e autores, imersos e consolidados no uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

A complexidade desse tipo de proposta demanda novas estratégias no desenvolvimento de sistemas e o modelo 3C de Colaboração (Comunicação, Coordenação e Cooperação) tem se mostrado um avanço nos paradigmas de desenvolvimento de sistemas dessa natureza. Como sugestão de trabalhos futuros, apontamos a inclusão de Machine Learning (Aprendizado de Máquina), por meio da implementação de redes neurais artificiais, com aprendizado supervisionado para seleção de notícias que compõem a time-line principal.

O desenvolvimento desse sistema tem um diferencial muito relevante no contexto da interação dos usuários, bem como sua proposta de atender novas demandas de produção de notícias em uma sociedade cada vez mais conectada.

REFERÊNCIAS

- ACKOFF, R.L. "The development of operations research as a science" in; Operations Research Vol 4. (June 1956) pp.265-295.
- BERTALANFFY, L. Von. General system theory. New York: George Braziller, 1968.
- CAPOBIANCO, L. A Revolução em Curso: Internet, Sociedade da Informação e Cibercultura. Estudos em comunicação n.7, Vol 2. Portugal: Covilhã 2010 p.175-193
- CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. v.1. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. in A era da informação: Economia, sociedade e cultura.
- CHURCHMAN, C.W. The systems approach. New York: Dell Publ., 1968.
- ELLIS, C.A., Gibbs, S.J. & Rein, G.L. (1991) Groupware - Some Issues and Experiences. Communications of the ACM, Vol. 34, No. 1, pp. 38-58.
- EMERY, F. E., Systems Thinking: Selected Readings, Harmondsworth, Penguin Books, 1972 GIBSON, Willian. Neuromancer. São Paulo: Aleph, 2003.
- LASZLO, E. The systems view of the world. A holistic vision for our time. Cresskill (NJ): Hampton Press, 2002
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed.34, 1999.
- MICHALSKY, Straus, MAMANI, Edith Zaida Sonco, GEROSA, Marco Aurélio. **A Inteligência Coletiva na Web: uma análise de domínio para o jornalismo online**. Anais do VII Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos [SBSC 2010], 2010, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: http://lapessc.ime.usp.br/public/papers/11065/2010.WebMedia.AD_Jornalismo.pdf Acesso em 10 de julho de 2010.
- PRIMO, Alex; BRAMBILLA, Ana Maria. **Social Software e produção do conhecimento**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1904/17782>> Acesso em 10 ago. 2007.
- RAMALHO, Leiridiane, TSUNODA, D. F. **A Construção Colaborativa do Conhecimento a Partir do Uso de Ferramentas Wiki**. VIII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 28 a 31 de outubro de 2007, Salvador, Brasil. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/viiienancib/paper/view/2870/1998> Acesso em 02 de novembro de 2015.
- ROMACHER, Armin. **Flask web development, one drop at a time**. Disponível em: <<http://flask.pocoo.org/>> Acesso em 28 set. 2017.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.
- SOUZA, Carlos Henrique Medeiros e GOMES, Maria Lúcia Moreira. Educação e Ciberespaço. Brasília: Usina de Letras, 2009.
- TRIVINHOS, Eugênio. A Dromocracia Cibercultural. Paulus, 2007.
- WIENER, N. Cybernetics (or the control and communication in the animal and the machine). New York, The Technological Press Wiley & Sons, 1948, 212 p.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE OS CONCEITOS E PRECONCEITOS DESSA MODALIDADE EDUCACIONAL

Célia Lopes Azevedo

Unimontes
celia.lopes@ifnmg.edu.br

Luiza Pimenta Guimarães

Unimontes
luizapguimaraes@gmail.com

Renilson Soares dos Santos

Ifnmg
Jimmy0180@yahoo.com.br

Sandra Renata Fonseca Mota

Ifnmg
sandrarenataf@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo, por meio de uma abordagem revisional da literatura que versa sobre a temática, objetiva analisar e descrever alguns preconceitos ligados à educação a distância, verificando inclusive se a qualidade dessa modalidade educacional, seria inferior ao modelo presencial. Constatou-se que há preconceitos e resistências contra a modalidade de educação a distância, sob argumento de inferioridade qualitativa em relação ao presencial. Não há, entretanto, indicadores que permitam estabelecer comparações entre as duas formas educacionais. Ressalta-se que no quesito democratização, a modalidade a distância poderá levar a educação a superar a atual limitação de acesso à estrutura educacional de qualidade, especialmente em regiões em que as condições socioeconômicas não permitem aos alunos se deslocarem aos grandes centros urbanos. Infere-se que os preconceitos e resistências estão ligados ao novo, que trouxe a quebra de paradigma e alteração do “status quo” da educação tradicional, exigindo novos saberes por parte de docentes, para lidarem com as novas tecnologias que medeiam a dinâmica de ensino-aprendizagem na Educação a Distância. Do mesmo modo, a nova modalidade educacional requer que os alunos desenvolvam habilidades como disciplina, de modo a que eles construam autônoma e compartilhadamente, o conhecimento.

Palavras-chave: Preconceito, Educação a Distância, Qualidade.

Introdução

O mundo passa por grandes transformações em praticamente todas as áreas do conhecimento humano. Na educação, o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitou que grande parte da população excluída do processo educacional, em virtude das desigualdades socioeconômicas e por estarem em regiões afastadas dos grandes centros mais estruturados, pudessem acessar o conhecimento por meio da modalidade denominada Educação a Distância, em que o processo ensino-aprendizagem se dá sem que professores e alunos estejam ao mesmo tempo e no mesmo local. Isso graças às modernas ferramentas síncronas e assíncronas disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle, que veio substituir a sala de aula física, do ensino presencial.

Não obstante, o universo de possibilidades viabilizadas pelas Tecnologias mencionadas, percebe-se que Educação a Distância não está consolidada. Há diversos preconceitos sobre a eficácia dessa modalidade educacional, sendo que alguns estudiosos a chamam de educação de segunda linha, questionando sobretudo a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o presente artigo objetiva analisar e descrever alguns preconceitos ligados à forma educacional a distância, buscando entender as razões para tanto, contribuindo para definição de estratégias que possam minimizar tais ocorrências. Discutiremos nessa perspectiva, as principais diferenças entre a educação a distância e a tradicional, nos aspectos da docência e discência, considerando os conceitos e preconceitos inerentes a essa modalidade.

Pretende-se que esse trabalho contribua na acumulação de conhecimentos sobre o tema, pois embora já existam muitos trabalhos em nível acadêmico que se dediquem à matéria em exame, eles não são suficientes para abarcar um tema de tão grande relevância. Por fim, é intenção buscar respostas para a seguinte indagação: A educação a distância tem qualidade inferior à educação tradicional?

Revisão de literatura

Apresenta-se, nesta seção, um levantamento de alguns artigos considerados relevantes sobre o tema, por abordar questões relativas ao que é e como se manifesta o preconceito, de modo geral, bem como por conceituar e caracterizar a modalidade educacional objeto do estudo, além de demonstrar alguns exemplos de como se dá o preconceito na modalidade educacional a distância.

Entender o significado da palavra preconceito é muito importante para que se consiga analisar tal fenômeno no contexto educacional. Nesse sentido, recorreu-se a Morete e Procópio (2011 apud ALMEIDA, 2014, p. 40) que afirmam que preconceito é equivalente a emitir um parecer sem conhecimento de causa ou sem embasamento. No mesmo sentido, o Dicionário Aurélio expõe que o preconceito seria uma opinião ou manifestação desfavorável, não alicerçada em dados objetivos.

O que seria Educação a Distância? As questões acerca dessa modalidade educacional começam na própria definição do que seja. Corroborando essa afirmativa, Belloni (2006 apud LEMGRUBER, 2008) enfatiza que a própria definição de Educação a Distância não

está consolidada. Há estudiosos que preferem chamá-la de modalidade educacional mas ele, por exemplo, prefere denominá-la como forma educacional.

Sobre a dinâmica da Educação a Distância, Moran (1994) lembra que nessa modalidade educacional, o processo de ensino-aprendizagem acontece sem que professores e alunos estejam no mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Esse autor ainda nos lembra, que coexistem as formas de educação presencial, semipresencial e a distância, sendo que a educação a distância pode ser implementada para os cursos regulares tradicionalmente, pertencentes ao modelo presencial, todavia, seria mais compatível com cursos de graduação e pós graduação, cujo perfil dos alunos são de aprendizagem autônoma e de pesquisa.

No tocante às instituições mantenedoras, Moran (1994) pondera que ainda que existam aquelas que trabalham especificamente como a forma de educação a distância, prevalece, no Brasil e no restante do mundo, instituições que trabalham tanto com a modalidade presencial quanto a distância – modelo misto.

Chaquime e Mil (2016) ao falarem da complexidade dos processos que sustentam a Educação a Distância, mencionam que a função do professor é ampliada passando de um transmissor de conhecimento ao aluno, para um papel de articulador e facilitador para que o discente possa construir, autonomamente e colaborativamente, o conhecimento. Nessa perspectiva, segundo esses autores, acaba a unidocência.

Existe preconceito contra a Educação a Distância no Brasil? Belloni (2006 apud LEMGRUBER, 2008) comentam que para muitos, a Educação a Distância seria equivalente a educação de qualidade inferior. Esse preconceito teria originado do período inicial dessa forma educacional em que se dava maior relevância aos pacotes de instrução e não à mediação pedagógica feita pelo professor.

Lemgruber (2008), nessa perspectiva, coloca que nesse estágio da Educação a Distância, prevalecia a ideia da desnecessidade de professor, com a implementação de uma forma de educação fria e de baixa qualidade.

Metodologia da pesquisa

O presente estudo embasou-se em diversos artigos que versam sobre o tema, direta e indiretamente, por meio da dinâmica de revisão de literatura. Esses artigos revisitados foram obtidos por meio de pesquisas de expressões como “Existência de preconceito contra educação a distância, contra o ensino a distância e contra a aprendizagem a distância”, pois conforme Almeida (2014, apud, MARCHISOTTI et al., 2016) por haver ainda divergências a respeito da conceituação dessa modalidade educacional, melhor considerar, para efeito de rastreamento, as as expressões educação, ensino e aprendizagem.

Os bancos de dados consultados foram Google Acadêmico¹, Scielo² e o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais. Foram analisados exaustivamente 11 artigos, sendo que 54,5% deles foram produzidos nos últimos 4 anos, pautando sempre pelo objetivo da pesquisa.

1 Sistema que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem literatura.

2 Scientific Eletrônica Library Online – biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros.

Discussões

Reflexões iniciais sobre a educação a distância no Brasil

A Educação a Distância no Brasil passou por diversos estágios, desde a época do ensino por correspondência, passando pelas transmissões radiofônicas e televisivas, chegando ao uso da informática, como é conhecido atualmente.

Pode-se dizer que o pioneirismo dessa modalidade educacional foi exercido pelo Instituto Universal Brasileiro, que desde 1941 oferta cursos a distância, profissionalizantes, supletivos e técnicos. Em seguida, no ano de 1970, entra em cena o Projeto Minerva - programa radiofônico- cuja finalidade era a educação de adultos. Já em 1978 surge o Telecurso 2º Grau, em que por meio de rádio e televisão transmitia aulas para que os alunos adultos pudessem fazer o exame para certificação do ensino médio. Importante mencionar, nos anos 80, o aparecimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI - com seus programas técnicos auto-instrutivos. Em 1991, surge o "Um salto para o futuro", um programa de capacitação e atualização de Professores, iniciativa da Secretaria Nacional de Educação Básica, secretarias de Estado da Educação e a Fundação Roquete Pinto.

Não se pode deixar de mencionar o processo de regulamentação da Educação a Distância no Brasil. Nesse sentido, pode-se dizer que o Marco Regulatório da educação a distância no Brasil, foi a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e especialmente o Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que revogando outros dois, passou a regulamentar o artigo 80 da mencionada LDB, que já previa a possibilidade de uso da Educação a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Percebam que a Regulamentação primeira já convencionou caracterizar a EaD como "modalidade de educação".

Outras Normas também devem ser destacadas como representativas do processo evolutivo normativo brasileiro, na área da educação. São elas: Decreto 5.773, de 9 de Maio de 2006, que disciplina as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. Decreto 6.303, de 12 de Dezembro de 2007, que alterou dispositivos dos Decretos 5.622/2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portaria nº 1 que estabeleceu diretrizes e normas nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na modalidade a distância. Portaria nº 2/2007, que versa sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Portaria nº 10/2009 que fixa critérios para dispensa de avaliação local. Portaria Normativa nº 40/2007 que institui o e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e ainda consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

Sobre o Decreto 5.622, Rocha (2010, p. 18) diz: "No artigo 4º está explícito que a avaliação de desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados [...] (p.122)". Os grifos que fizemos em algumas palavras dessa consideração da autora deixam evidentes indícios de um modelo em que avaliar ainda é sinônimo de examinar e medir, com vistas a certificar que o aluno

conseguiu reter aquilo que foi disponibilizado pelo professor. Retrata, portanto, uma abordagem quantitativa, classificatória.

Não obstante, Rocha (2010) dá mostra sobre introdução de concepções avaliativas mais qualitativas na Educação Brasileira, ao citar o item V, do artigo 24 da Lei 9394/96(LDB) que informa a respeito da orientação para que se prevaleça nas avaliações, aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período, sobre eventuais provas finais.

Observa-se, a partir disso, que está ocorrendo, paulatinamente, a implementação de um conceito mais moderno de avaliação, porém sem uma ruptura brusca, com concepções quantitativas, classificatórias ainda muito arraigadas no cotidiano de nossa educação.

No documento Referências de Qualidade para a Educação a Distância, há informações sobre os níveis de avaliação que devem ser considerados: avaliação do processo de aprendizagem e a avaliação institucional.

Há, inclusive, ênfase de que o modelo de avaliação da aprendizagem deveria auxiliar o estudante a atingir níveis mais altos de competências cognitivas, sendo um processo continuado, para captar constantemente a evolução dos alunos, podendo inclusive estimulá-los para assumirem papel de protagonismo na construção do conhecimento.

Em análise a alguns dos oito princípios descritos no documento Referências de Qualidade para a Educação, é perceptível que o ponto de partida continua a ser o ideal de educação como aspecto norteador de todas as demais etapas do processo educacional tais como produção do material didático, tutoria, comunicação e avaliação.

Nesse sentido, a concepção mais tradicional (visão fragmentada do conhecimento) vai sendo superada a partir de um direcionamento para um constructo curricular baseado na interdisciplinaridade e contextualização, pressupondo que apreender sobre a realidade só será possível se forem consideradas suas várias dimensões. Assim, as tecnologias utilizadas na EaD devem se embasar em uma aprendizagem que viabilize aos estudantes a interação, desenvolvimento compartilhado e a construção ativa do conhecimento, dentre outros quesitos que caracterizam a Educação a Distância.

Ao adentrarmos nos aspectos conceituais, temos, segundo Oliveira (2012), que a Educação a Distância é uma forma educacional em que a dinâmica do ensino aprendizagem não ocorre pela interface direta entre o professor e aluno, como na modalidade Presencial. Preferimos denominar a Educação a Distância como uma forma "Sui Generis" de educação cuja especificidade está na mediação e mediatização do processo, por meio de recursos tecnológicos que possibilitam a construção autônoma do conhecimento, com professores e alunos em momento e lugares distintos.

Há várias denominações para essa modalidade educacional, porém muitas se mostraram insuficientes, sendo a terminologia Educação a Distância considerada a mais adequada, segundo Peters (2004 apud OLIVEIRA, 2012, p. 57) cujo entendimento sobre EaD é:

[...] um processo pedagógico constituído por docência e discência, isto é, ensino e aprendizagem. A importância de trazer à tona essa compreensão de educação está no nosso desconforto da utilização, no âmbito da Educação a Distância, dos termos ensino ou aprendizagem. Consideramos inadequado o emprego de ensino

a distância ou aprendizagem a distância, pois ignora a imprescindível junção do ensinar com o aprender. Somente a terminologia educação abarcaria essa concepção.

É importante mencionar que, embora a EAD tenha sido bastante aprimorada a partir do desenvolvimento tecnológico, não devemos creditar à tecnologia, o papel de condutor dos rumos dessa forma de Educação. Nesse contexto, Giusta e Franco (2003 apud OLIVEIRA, 2012, p. 61) afirmam que: “[...] devemos lembrar sempre que não são as tecnologias que traçam o rumo da Educação a Distância e sim os projetos de Educação a Distância que colocam desafios tecnológicos, exigindo programas mais ajustados aos seus propósitos”.

Oliveira (2012) assevera que a Educação a Distância trouxe diversas mudanças no cenário educacional tradicional. Primeiramente, propiciou flexibilidade de tempo e espaço para o ensino-aprendizagem. Vale lembrar que na educação presencial, o espaço e o tempo de ensinar e de aprender eram preestabelecidos, sendo necessário deslocar-se à sala de aula física, em determinados horários, para encontrar com um professor que iria fazer a transmissão do conhecimento. Outro aspecto modificado foi a questão do papel do professor. Esse profissional continua muito importante, porém na EAD, perdeu o status de figura central, passando a atuar como mediador ou facilitador do processo de ensino aprendizagem, junto ao aluno.

Essa autora menciona, no contexto dessa nova modalidade de educação, que a aprendizagem passa a ser autônoma e colaborativa, com iniciativa a ser tomada pelo aluno. Assim, o estudante deve estar pronto para planejar e organizar sua aprendizagem de forma independente de professores.

Docência e discência – diferenças entre educação presencial e educação a distância

Julgou-se importante abordar algumas diferenças entre a educação a distância e presencial, na perspectiva da docência e da discência, porque é sabido que o preconceito e a resistência surgem em relação ao que é novo, ao que vai mudar, de alguma maneira, o status quo. Desse modo, a Educação a Distância se apresenta como uma nova forma de educar, em relação ao tradicional modelo presencial bastante cristalizado e arraigado, sobretudo junto a professores e alunos.

As diferenças entre Educação a Distância e Educação Presencial são várias. Enquanto essa se caracteriza pela presença de alunos e professores em um mesmo local físico – a sala de aula - e ao mesmo tempo, com comunicação direta, aquela consiste em implementar a dinâmica ensino-aprendizagem por meio de tecnologias de informação e comunicação, em locais virtuais, sem que alunos e professores estejam no mesmo local, nem interagindo necessariamente de forma síncrona.

Na Educação Presencial, o conteúdo é transmitido unidirecionalmente sendo o professor o protagonista e único docente. A construção do conhecimento do aluno depende predominantemente do professor e do planejamento curricular. Na Educação a Distância o aluno assume papel preponderante, sendo o construtor autônomo do conhecimento. Nesse sentido, ele deve ser motivado a planejar seus estudos, a ter proatividade, disciplina e a buscar as informações em inúmeras fontes disponíveis. É importante mencionar que o papel do professor se amplia consideravelmente passando da unidocência para a polidocência. Assim, como formador, acrescenta-se mais funções ao docente para além do ensinar, quais sejam: planejar as disciplinas, gravar

videoaulas, coordenar professores-tutores, dirimir dúvidas, entre outras questões. Como Tutor, fica responsável por indicar bibliografias, motivar o aluno, reduzindo a distância transacional, enfim, interagir rotineiramente com os alunos, a partir das diversas ferramentas disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem.

Gomes (2010, apud COSTA et al., 2014) afirma que a convivência entre os atores no contexto da Educação Presencial, produz um diferencial positivo para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as interações entre os diversos atores nesse ambiente físico promove trocas, diálogos, intercâmbio de ideias que ajudam no desenvolvimento do conhecimento bem como na consistência e consolidação dele após a conclusão do curso. Por outro lado, na Educação a Distância, não se pode pontuar tal fenômeno, porém é inegável que justamente por contar com a flexibilidade espaço-temporal ela promove a disseminação do conhecimento por um número bem maior e diversificado de alunos, por possibilitar compatibilização do estudo com a condição de trabalho ou financeira. Nesse sentido, tende a ser mais democrática e inclusiva que a Educação presencial, ao ser acessada por camadas da sociedade, que antes eram limitadas por residirem em locais distantes, em que a estrutura educacional era deficitária.

Salienta-se que esse aspecto inclusivo propiciado pela Educação a Distância, vem ao encontro do desejo do Estado Brasileiro, conforme menciona Veneral (2013) ao explicitar que a Constituição Federal, em seu artigo 205, diz que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que deve ser promovida de modo a que as pessoas possam ser verdadeiramente cidadãs e que estejam preparadas para o labor.

Percebe-se, ainda, segundo Gomes (2010, apud costa et al., 2014) certa homogeneidade em relação a faixa etária, qualificação e nível escolar na Educação Tradicional. Enquanto que na Educação a Distância há heterogeneidade em idade, qualificação e nível de escolaridade.

Existem diferenças, vantagens e desvantagens entre a educação presencial e a distância, sendo que a adoção de uma outra modalidade deve se pautar pela necessidade e também pela preferência daquele que busca construir o conhecimento. É inegável que a Educação a Distância é compatível com as novas demandas educacionais e com as possibilidades oriundas da evolução tecnológica, sendo fator de acessibilidade, rompendo as barreiras sociais e geográficas que impediam que parcela considerável da população acessassem uma educação de qualidade.

Aspectos qualitativos - educação a distância versus educação presencial

Traçar um paralelo entre aspectos qualitativos da Educação a Distância comparativamente à educação presencial é de suma importância para que se compreenda a maneira através da qual se materializam preconceitos e resistências contra a educação a distância, bem como serve para evidenciar que não haveria qualidade inferior na nova modalidade educacional.

Almeida (2014, apud Marchisotti et al., 2016) assevera que ainda há falta de credibilidade em relação a educação a distância, sob o argumento que é mais fácil conseguir o diploma, o nível de cobrança é menor e que os alunos não levam a sério o estudo nessa modalidade educacional, etc.

Primeiramente é importante mencionar que, quando se fala em qualidade, há de se examinar quais as métricas disponíveis para apresentação de resultados comparáveis. Sobre isso, Bertolin e Marcon (2015, apud Marchisotti et al., 2016) dizem que os mecanismos avaliativos disponíveis não são adequados. Para as graduações, a qualidade dos cursos e da instituição mantenedora é mensurada por rankings baseados na antiga forma avaliativa conhecida por exame (ENADE, provão) e não contemplam dimensões como o capital cultural dos discentes, o contexto social, familiar, econômico e cultural.

Percebe-se certo descrédito quando se menciona formação por meio da Educação a Distância, o que, com certa frequência, tem a ver com a mediação feita pelas tecnologias. Netto e Giraffa (2012) afirmam que muitos recursos tecnológicos utilizados na educação a distância também tem sido incorporado à modalidade presencial, de maneira que a tendência é que o único fator diferenciador da EaD tenderá a ser a separação física entre alunos e professores, porque as metodologias se interpenetrarão.

Moran (2015, apud Marchisotti et al., 2016) corrobora esse posicionamento de Netto e Giraffa (2012), ao mencionar que o modelo híbrido de educação, frequentemente usado, tende a ser mais promissor no sentido de viabilizar uma aprendizagem significativa. Isso mostra que a tecnologia é fator de melhoria educacional tanto para a modalidade presencial quanto para a forma a distância.

Aspectos práticos, também, corroboram a tese de que a educação a distância não é inferior qualitativamente ao ensino tradicional. Conforme entrevista publicada no site “Jornal do Campus” da Universidade de São Paulo – USP, realizada com o professor Gil da Costa Marques et al., sobre preconceitos verificados relativos ao curso superior da USP, na modalidade a distância, em vigor, à época da entrevista, há aproximadamente cinco anos, essa modalidade não deixa a desejar em relação ao Presencial.

O entrevistado diz que a cobrança não é menor que na educação tradicional, sendo a obtenção de aprovação sujeita às regras similares: o aluno precisa estudar, conhecer o conteúdo e realizar as atividades on-line e obter frequência de mínima de 70%, incluindo aulas presenciais, que representam 45% das horas totais do curso.

No que diz respeito à crítica com relação a convivência entre os alunos, ressaltada como diferencial positivo da aprendizagem na educação presencial, a entrevista esclarece que na Educação a Distância não há esse prejuízo, uma vez que a maioria dos modelos adotados no Brasil alternam encontros presenciais com estudos a distância, dessa forma os atores mobilizam-se nos ambientes físicos de convívio da Universidade, bem como nos ambientes virtuais, fazendo uso das ferramentas interativas disponíveis, tais como: fóruns, salas de bate papo, chats entre outras. Isso mostra que há interação física e virtual.

No quesito democratização da Educação, o entrevistado enfatiza que a Educação a Distância supera em muito o ensino presencial, permitindo que alunos de locais distantes, sem condições financeiras de deslocamento para frequentar uma curso presencial possam acessar o conhecimento. Nesse aspecto, a Educação a Distância pode ser entendida como ferramenta para promoção dessa acessibilidade a educação, a partir dos recursos tecnológicos que a medeiam.

Quando se aproveita as tecnologias para incrementar a educação a distância o que se deseja é melhorar a educação num contexto amplo. A esse respeito Giolo (2010,

apud FREDERIC LITTO, 2009) enfatiza que, quer seja na educação tradicional ou na forma a distância, se deseja qualidade idêntica para que o aluno consiga aplicar o conhecimento, desenvolver a criticidade, além de se comunicar de maneira clara.

Ademais, a proximidade física não é sinônimo de aprendizagem melhor como querem fazer acreditar os defensores da modalidade presencial.

Preconceitos na educação a distância

Sabe-se, especialmente pelas análises dos conteúdos dos capítulos precedentes, que o preconceito, gerador de resistências, está intimamente ligado ao novo, ao diferente. Assim, o rótulo de baixa qualidade da Educação a Distância, em relação ao modo tradicional, pode ter relação com o fato de que a educação a distância é relativamente recente e bastante peculiar, fazendo uso de tecnologias digitais de comunicação e informação, em constante mutação.

Mancebo e Martins (2013, apud MARCHISOTTI et al., 2016) afirmam que é reconhecido o fato de que a educação a distância contribui sobremaneira com a democratização da educação, mas que ainda há preconceitos e resistência a respeito dessa forma de educação.

Zaparolli (2012, apud MARCHISOTTI et al., 2016) exemplificam o preconceito contra a Educação a Distância citando edital de contratação de docentes emitido pela Prefeitura de São Paulo, com impedimento de participação de profissionais oriundos da EAD.

No mesmo sentido, Almeida (2015) argumenta que o modo de implementação da modalidade da educação a distância, em meio a retrocessos, avanços e até paralisações, ocasionados por lacunas em termos de políticas públicas específicas, afetou a credibilidade dessa incipiente forma educacional, mediadas por tecnologias de comunicação e de informação.

Silva (2003 apud ALMEIDA, 2014) diz que o preconceito na EaD está intimamente ligado aos insucessos do início dessa modalidade educacional. Belloni (2006 apud LEMGRUBER, 2008), complementa que, o preconceito contra a Educação a Distância remonta da fase inicial dessa modalidade educacional em que se dava maior ênfase aos pacotes de instrução e não à mediação pedagógica feita pelo professor. Lemgruber (2008), nessa perspectiva, pondera que prevalecia a ideia da desnecessidade de professor, com a implementação de uma forma de educação fria e de baixa qualidade.

Vale comentar uma situação diferente, geradora de polarização, que é o preconceito contra a educação presencial, apresentado por entusiastas da Educação a Distância que, segundo Lemgruber (2008), exalta esse modo de educação propiciado pelas tecnologias como sendo uma revolução e colocando a educação presencial numa escala de menor relevância na medida em que os professores presenciais apenas transmitem conteúdos aos alunos, de forma unidirecional.

Pereira e Moraes (2009, p. 83, apud ALMEIDA, 2014) argumentam que vivencia-se uma reconstrução no campo educacional, fato esse não tão bem aceito pelos atores envolvidos. Nesse sentido asseveram que:

Vivemos um momento histórico, em que os antigos modelos educacionais já não se sustentam, porém os novos estão em processo de constituição e construção.

Em nossa perspectiva, grande parte das resistências à EaD estão postas justamente neste negar o que era anterior e no construir novas alternativas educativas.

Outra questão que gera preconceito é a falácia de que a Educação a Distância teria o intuito de substituir Educação Tradicional quando na verdade, como bem pondera Almeida (2015), teria a intenção apenas de complementá-la. Nessa perspectiva, Oliveira (2009, p. 59, apud ALMEIDA, 2015) diz:

A educação presencial tem o professor em sala de aula como figura central. Já a Educação a Distância é fundamentada no modo impresso, com mediação tecnológica e eletrônica, o que criou o mito de que ela viria substituir o professor e prejudicar a qualidade do ensino. Na verdade, a Educação a Distância não prescinde do professor. Ao contrário, transformou a função docente em produção e distribuição de cursos e materiais, acrescentando-lhe novas atribuições como tutoria, aconselhamento e monitoria de centros de apoio, de recursos e de avaliação.

Sobre essa complementaridade, Moran (1994) nos lembra que coexistem as formas de educação presencial, semipresencial e a distância, sendo que a educação a distância pode ser implementada para os cursos regulares tradicionalmente pertencentes ao modelo presencial.

Netto e Giraffa (2012 apud ALMEIDA, 2014) mencionam que as dificuldades dos professores, oriundos de cursos presenciais, em sua quase totalidade, com relação ao uso dos recursos de informática, também leva ao preconceito e à resistência a esse modo novo de educação. Corroborando esse ponto de vista e sob o enfoque da avaliação que faz o aluno sobre a Educação a Distância, Corrêa e Santos (2009, apud ALMEIDA, 2015) dizem que os preconceitos do corpo discente, no que tange a qualidade dos cursos, tem a ver com a má formação de professores que atuam na modalidade e pelo desconhecimento sobre uso das ferramentas de informática sobre a qual a Educação a Distância se processa. Há também preconceito institucional, originado da falta de conhecimento ou corporativismo e até mesmo necessidade de se manter o status atual.

No mesmo contexto, esses autores ainda ponderam sobre a necessidade de capacitação dos professores em recursos tecnológicos e sobre os processos comunicacionais e interacionais que ocorrem no ambiente virtual, porque a maioria dos docentes que atuam na Educação a Distância vieram do Presencial e insistem em tentar ensinar da mesma forma como aprenderam.

Almeida (2015, apud, MARCHISOTTI et al., 2016) também concorda que preconceito contra a Educação a Distância se apresenta sob a forma de resistência aos recursos tecnológicos empregados. Explicita que as avaliações negativas relativamente a EaD estão associadas ao desconhecimento e a própria dificuldade de adaptação às tecnologias digitais de informação e comunicação.

Constata-se também, o despreparo dos alunos para conduzir autonomamente a formação do conhecimento. Nesse sentido, Netto e Giraffa (2012) abordam que a flexibilidade que o aluno tem para estudar no momento e local em que deseje, pode se transformar em problema se não houver disciplina e o aluno não se desvencilhar das amarras do ensino tradicional.

Chaquime e Mill (2016) reforçam que a função do professor é ampliada passando de um transmissor de conhecimento ao aluno para um papel de articulador e facilitador para

que o discente possa construir, autonomamente e colaborativamente, o conhecimento. Nessa perspectiva, segundo esses autores, acaba a unidocência porque são necessários vários profissionais para que ocorra o processo ensino-aprendizagem, dentre eles o tutor, que faz a interface com os alunos nas tarefas de tirar dúvidas, dar *feed backs*, indicar bibliografias e motivar a turma, reduzindo a distância transacional. Essa complexidade provocada pela ampliação de função, também pode gerar resistência, devendo ser tratada através de capacitações.

Para mudar a imagem da Educação a Distância e conquistar prestígio, Alves (2011, apud ALMEIDA, 2015) sugere transparência nas informações sobre a maneira de organizar e estruturar cursos a distância, bem como a conscientização de alunos a respeito dos direitos e deveres, sobretudo o papel deles na construção do conhecimento, que se dá de maneira autônoma e compartilhada.

Considerações finais

É possível constatar que as literaturas examinadas evidenciam a existência de preconceitos e resistências contra a educação a distância no Brasil, sob o argumento de que essa modalidade tem qualidade inferior ao modelo presencial. Todavia, nenhum estudo comprova diferenças qualitativas entre as modalidades educacionais mencionadas, sendo que em alguns aspectos, a nova forma educacional consegue transpor barreiras enfrentadas pela educação tradicional.

O preconceito e a resistência estão ligados ao fato que educação a distância representa uma quebra de paradigma e uma mudança do status quo. Do ponto de vista da docência, tem havido a desconstrução das relações de poder, exigindo que até aqueles profissionais reconhecidamente capazes na modalidade tradicional, tenham que construir novas competências ou novos saberes, para lidarem com as modernas tecnologias digitais de informações e comunicações, além de conviverem com a ampliação e compartilhamento das funções, na perspectiva da polidocência, entre outras questões.

Os alunos, por sua vez, precisarão desenvolver a necessária disciplina para planejar seus estudos, em um modelo que requer protagonismo na formação do conhecimento. Terão que tomar cuidado para que a flexibilidade introduzida pela forma a distância não se transforme em dificuldades e até impossibilidades de concluírem cursos, de maneira satisfatória.

Os preconceitos e as resistências, pelo que se percebe, aparecem sob a forma de apontamentos de questionamentos sobre a qualidade da educação a distância. Comenta-se:

Que essa forma de educação é maneira fácil de conseguir diploma, uma vez que exigências são inferiores ao modelo tradicional;

Que a falta de convivência e interação entre alunos, na modalidade a distância, cuja mediação é feita por meio da tecnologia, dificulta a aprendizagem, etc.

Constata-se que não há estudos que comprovem superioridade de uma modalidade educacional em relação a outra. Aliás, nem há indicadores configurados de maneira adequada para esse tipo de comparação, sendo as métricas atuais incompletas, não

captando dimensões como capital cultural dos discentes, contexto social, familiar, econômico e cultural.

As questões que aparecem, a nosso ver, são frutos do desconhecimento, de falta de comunicação e falta de capacitação dos atores do meio educacional para lidar com essa nova modalidade de educação – a distância – tão importante para romper com a atual limitação apresentada pela educação tradicional no que tange a democratização da educação neste País, com enormes desigualdades socioeconômicas, o que pode ter como causa, inclusive, o desigual acesso às estruturas educacionais de qualidade.

De posse deste estudo e de outros, é fundamental que os gestores educacionais construam estratégias e iniciativas capazes de capacitar adequadamente docentes e discentes para operacionalizarem a educação a distância, bem como os levem a entender que essa forma de educação não prescinde do professor, nem relega a segundo plano o modelo presencial e sim, vem com o intuito de complementá-la, contribuindo para ampliar o acesso.

Referências

- ALMEIDA FILHO, C. (3 de Junho de 2015). **O Avanço da Educação a Distância no Brasil e a Quebra de Preconceitos: Uma Questão de Adaptação**. Revista Multitexto. Acesso em 04 de julho de 2017, disponível em
- ALMEIDA, N. (2014). **Preconceito X crescimento da educação à distância no Brasil: uma discussão frente à realidade da Unb/UAB no curso de pedagogia**. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília. Acesso em 5 de julho de 2017, disponível em <http://bdm.unb.br/handle/10483/7866>. Acesso em 10/07/2017.
- BONIN, Joel Cezar. **Avaliação em EAD**. Revista Professare, Caçador, v.2, n2, p.55-65, 2013.
- CHAQUIME, L. P.; MIL, D. **Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]. 2016, vol.97, n. 245, pp.117-130. ISSN0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/361514036>. Acesso em 13/07/2017
- CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Abave, v.19, n.39, jan/abr.2008.
- COSTA, V. M. F. Et al. **Educação a distância x educação presencial: como os alunos percebem as diferentes características**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11. Anais... Florianópolis: NUTE-UFSC, 2014. P. 2088-2102.
- LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos**. Revista SimproRio, Rio de Janeiro, n.2, p.11-20, jan. 2008.
- MARCHISOTTI, G. G.; OLIVEIRA, F. B., SANTOS, P. D. J. T, LUKOSEVICIUS, A. P. 2016. **Preconceitos dos brasileiros contra a educação a distância**. In: Congresso Virtual Brasileiro, 19 de novembro de 2016.
- MORAN, José Manuel. **Novos caminhos do ensino à distância**. Informe CEAD – Centro de Educação à Distância. SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez 1994, p. 1-3.
- NETO, C.; GIRAFFA, L. M. M. **Preconceito ou despreparo?** [S.1.], [s.n.], 2012
- OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Programa de Formação Continuada/ Unimontes – PROCEAD/Educação Aberta a Distância. Caderno didático. Módulo 1 – Unidade 2: **Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos de EAD**. Montes Claros/MG: Unimontes, 2012.
- ROCHA, Telma Brito. **Avaliação e EAD - Especialização em Educação a Distância**. Salvador: UNEB/EAD, 2010 pgs 13 a 17.
- VENERAL, D. **A contribuição da educação a distância na formação do cidadão no estado democrático de direito**. Ius gentium, v. 6, n. 4, p. 255-264, 2013.
- <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/03/ensino-a-distancia-e-inferior-ao-tradicional/> Acesso em 15/06/2017
- <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/103>. Acesso em 15/07/2017.

EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL NA ESCOLA: DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL, COMO CONSEQUÊNCIA DO AVANÇO DO CAPITAL NO ESPAÇO ESCOLAR, INFLUENCIANDO DIRETAMENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Sarah Gonçalves Ribeiro

UENF

sarahgribeiro2@yahoo.com.br

Prof. Dr. Marlon Ney Gomes

UENF

marlonney@uenf.br.

RESUMO

O trabalho a ser apresentado consiste em um pré-projeto de mestrado, fruto de reflexões, pesquisas e estudos adquiridos ao longo de toda nossa vida acadêmica, incluindo as experiências do estágio no período de graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense, realizado na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Campos dos Goytacazes-RJ. A proposta de pesquisa será desenvolvida no decorrer do curso de mestrado, e terá como objetivo analisar as diferentes expressões da questão social no espaço escolar como consequência do avanço do capital, influenciando diretamente nos resultados adquiridos durante o processo da aprendizagem.

Palavras-chave: Política Educacional, Questão Social, Cidadania.

Instituição de fomento: Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

INTRODUÇÃO

A desarticulação das Políticas Sociais causada pela redução de gastos públicos acaba afetando todas as áreas sociais, pois afasta cada vez mais o cidadão da conquista pela cidadania de fato, enfatizando assim as desigualdades sociais.

Sendo assim, buscaremos fazer um recorte comparativo de como a questão social influencia no cotidiano das escolas públicas e privadas, para que com isso, identifiquemos as características sociais em que aqueles determinados indivíduos estão inseridos.

Nossa metodologia utilizada será uma pesquisa quanti-qualitativa por amostragem, onde iremos em uma escola de cada região (bairro) da cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, incluindo as escolas dos distritos mais afastados, e também escolas de iniciativa privada, para conseguirmos fazer um mapa regional das problemáticas sociais vivenciadas por diferentes segmentos (público e privado).

Outra ferramenta que utilizaremos para eficácia deste trabalho será a observação participante, onde passaremos um determinado tempo em cada instituição para

observar o cotidiano escolar, e nesse tempo aplicaremos entrevistas com foco em coletar dados sobre as expressões sociais no referido espaço.

Esperamos então que, através do panorama histórico e contemporâneo da Política Educacional brasileira que será trabalhado, tem o intuito de fazer compreender o conjunto de questões que são apresentadas pelo indivíduo, família e sociedade, atravessam a sala de aula, mas são configuradas em sua realidade externa trazidas pelos alunos, possibilitando assim a visualização das possibilidades de intervenção em relação ao desenvolvimento de programas e projetos que vão muito além da instituição escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Políticas Sociais no Brasil vem enfrentando inúmeras mudanças nas últimas três décadas, decorrentes dos avanços e fortalecimento do sistema capitalista.

Iniciativas populares tomaram conta dos anos de 1980, onde há uma maior participação da sociedade civil nos movimentos sociais, que a Constituição de 1988 – CF/88 surge. Ela foi um marco na conquista de direitos na história do Brasil e ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Foi um processo de otimização da participação da sociedade civil no exercício dos seus direitos civis, políticos e sociais.

A Constituição garante os direitos sociais, sendo eles: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados.

Esse processo de transformação democrática, viabilizando a necessária democratização dos direitos foi essencial para a regulamentação do Art. 205 dessa Constituição. Nele, a educação aparece como “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada por meio da colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 131).

Nesse artigo a educação aparece como meio de crescimento social e avanço da cidadania, sendo o Estado o responsável pela sua garantia e universalização. É um artigo que mostra claramente a relação entre o plano da Educação e os valores sociais da “cidadania” e do “trabalho”, orientando a idéia de que um cidadão tem direito a formação para que assim, se torne apto para ocupar um espaço no mercado de trabalho. Porém cabe refletir sobre a “qualificação” dessa formação oferecida pelo Estado, pois ele imprime seus interesses quando aposta em uma qualificação do indivíduo para trabalhar para o capital ao invés de investir em uma qualificação da educação para a formação de um cidadão crítico.

A partir de 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), há uma extensão da Política de Educação, garantindo a Educação para todos, reforçando a CF/88 e acrescentando valores no que se refere à Educação Básica, afirmando em seu Art. 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, ECA, 1990)

O Estatuto traz elementos importantes, que nos fazem refletir acerca da realidade social enfrentada pelas crianças e adolescentes nos anos 90, e que nos leva a concluir que todo aspecto legal é resposta ao contexto histórico que se insere, e por isso passa por mudanças junto com sociedade brasileira.

Em 1996 é reforçado o dever do Estado para com a Educação mais uma vez. Nesse período, o Brasil, sob a influência dos movimentos sociais e das orientações internacionais, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, para regulamentar o sistema educacional brasileiro.

A LDBEN foi sancionada em 20 de Dezembro de 1996, de nº 9394, e está em vigor até os dias atuais. Essa Lei reafirma o direito a educação, e prevê os fundamentos, estruturas e normas básicas para o sistema educacional no Brasil.

A partir de sua aprovação e regulamentação o ensino brasileiro passou por significativas transformações, pois a educação foi ampliada e ajustada às necessidades sociais, trazendo um crescimento nas possibilidades de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e promovendo avanços para a inclusão de crianças e adolescentes que não tinham acesso ao ensino público.

Porém esses avanços não estão dissociados dos interesses políticos e econômicos do capital, pois ampliar a educação favorece a formação de mão de obra adequada para o capital, como elucida Mezàros:

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalistas: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitimam os interesses dos dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça de processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.” (MEZÀROS, 2014, p. 15)

Com isso, não se pode deixar de considerar que a Política de Educação, em especial o ensino público, é diretamente afetada pelo determinismo neoliberal. De acordo com Marrach (1996), no contexto nacional, em que a pirâmide social se mantém e as desigualdades crescem, o discurso neoliberal propõe um tecnicismo reformado. Para este autor, no âmbito educacional:

Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino e o professor um funcionário treinado e compete para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas pratica e utilitárias a curto prazo. (MARRACH, 1996, p. 6)

Por outro lado, a escola passa a refletir e disseminar a ideologia dominante em seu dia-a-dia. Com isso, contribui para o fortalecimento do processo de divisão social do trabalho, fazendo com que os indivíduos aceitem como natural sua condição no mundo do trabalho, como classe explorada, não dando aparatos necessários para romperem com o seu “status quo”. Nesta perspectiva, Freitag (1980) afirma:

[...]a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho: e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também ao nível e através da ideologia. (FREITAG, 1980, p. 33)

O capitalismo vem buscando cada vez mais estratégias de interesse da classe dominante, a fim de renovar as suas condições de produção e reprodução, e a escola pública e privada, escolas técnicas profissionalizantes, universidades, são ferramentas utilizadas para adequar os sujeitos ao sistema.

As influências neoliberais na Política de Educação, também estão presentes na defesa do Estado pela manutenção e ampliação da iniciativa privada, em prol de interesses do capital. Isso acontece quando o mesmo reduz investimentos nas escolas públicas, incentiva programas de bolsas de estudos, permite o sucateamento dos equipamentos públicos, paga salários baixos aos profissionais da educação etc. Com isso, alimenta a ideia da superioridade do ensino privado sobre o público. De acordo com Lopes (2005) tais ações estão de acordo com o ideário neoliberal expresso pelas instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que incentivam o desmonte das políticas sociais básicas, ao mesmo tempo em que disseminam o discurso da modernização da educação para que ela esteja adequada à competitividade imposta pelo mercado internacional.

Com isso, pode-se dizer que, apesar do Brasil possuir instrumentos de aferição da qualidade do ensino nacional, como o Índice de Educação Básica – IDEB, estudos produzidos pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos afirmam que tal índice não é capaz de aferir qualitativamente a educação e indicar o que falta para as escolas aumentarem não apenas o rendimento escolar, mas o que fazerem com que seus alunos tenham o interesse em continuar nos estudos no ensino médio.

Outro aspecto que merece ser destacado é o sinalizado por Martins:

Observa-se que, nos últimos anos apesar do esforço, do investimento financeiro técnico pedagógico nas escolas, a incidência dos fatos e dados estatísticos revelam o fracasso escolar, a violência presente no interior das escolas. Os reflexos das questões sociais estão cada dia mais presentes na escola dificultando o cumprimento de sua finalidade maior, contribuir na formação da cidadania dos brasileiros. (MARTINS, 1999, pag. 58)

Doravante o exposto por Martins, nos deparamos com o objeto desse projeto, os reflexos da questão social presentes na escola. Percebe-se que a escola se vê compelida a lidar com os reflexos do aumento da desigualdade social, fruto do próprio avanço do acúmulo do capital. Portanto, as situações vivenciadas no contexto escolar podem

ser compreendidas como resultantes das desigualdades sociais, cuja origem está na relação contraditória entre capital e trabalho.

A intensidade com que tais situações são vivenciadas, leva ao entendimento de que:

A educação não tem sido plena para todos os cidadãos, dos quais a grande maioria, por diversos motivos/fatores não concretizam o acesso ao direito de concluir os níveis básicos de escolaridade, caracterizando, portanto, os significantes índices de evasão e repetência escolar. A evasão escolar como uma importante expressão da questão social, pois a interrupção do aluno na sua trajetória escolar gera uma série de prejuízos tanto para sociedade civil como para si mesmo, pois se tornará um trabalhador sem qualificação, mal remunerado e sempre a mercê do desemprego. Dessa forma reproduz esse modelo em um ciclo vicioso passando de geração para geração. De acordo com Nascimento (2009, online): O impacto negativo ocorre nos planos pessoal, político, social e econômico. É um impacto profundo na condição de sujeito desses jovens. Cada um deve ser sujeito de sua vida, e a falta de acesso à educação empobrece os horizontes. (KAEFFER; LEAL, 2012, p. 2)

Portanto, é necessário investir em uma educação que faça sentido para o sujeito e que desperte nele o desejo de continuar nos estudos. Como dizia Paulo Freire (2002), é preciso uma educação que prepare o homem para ser cidadão e não somente para o mercado. É preciso que a educação assuma o papel de humanizar os indivíduos, fazendo-os seres reflexivos e críticos, atuantes na sociedade, conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. E talvez seja esse conhecimento necessário que o fará “rasgar a camisa de força” da lógica neoliberal, que só gera mais desigualdade social, onde a cada passo para o seu desenvolvimento, mais a pobreza e miséria são agravadas.

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de possível êxito. (MEZÀROS, 2014, p. 48)

Diante do que foi exposto até o momento, observa-se que a educação enfrenta em seu dia-a-dia as expressões da “questão social”, como evasão escolar, infrequência, uso de drogas, gravidez na adolescência, situação de saúde do aluno, situação de negligência familiar, entre outras demandas sociais, que vão influenciar diretamente nas relações sociais e no convívio social dos alunos na escola, sendo todas essas questões fruto da ênfase da questão social que afeta todo o país.

Durante muitos anos a escola pública se caracterizou como privilégio para poucos, em que o acesso à educação se tornou um processo difícil, quando não deveria ser. No entanto, mesmo com a garantia da educação como direito universal, na prática, deixou de ser universal, pois continua excludente, não apenas pela dificuldade de acesso decorrente da falta de vagas em escolas públicas, mas também pela dificuldade dos segmentos mais empobrecidos e vulnerabilizados, de permanecerem na escola.

A partir dessas questões apresentadas, que vem acompanhando o cenário educacional por muitos anos, é colocada a necessidade da formação de uma equipe multiprofissional nesse contexto do espaço escolar, para contribuir no enfrentamento das diversas expressões da questão social e os desafios que passaram a se manifestar na instituição

“escola”, que configura-se em todo o corpo educacional, seja educadores, educandos e suas famílias.

Para esse projeto, vimos a necessidade nesse momento de trazer, depois desse breve histórico da situação educacional do Brasil, um panorama situacional da educação no município de Campos dos Goytacazes (RJ), para que dessa forma consigamos avaliar que todas essas problemáticas sociais são palpáveis e confirmadas em dados estatísticos. Observar que a realidade educacional brasileira é, com certeza, refletida na educação municipal.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Neste item apresentaremos o cenário do sistema educacional municipal com o objetivo de entendermos as expressões da questão social na escola nesse município em específico, que será o objeto de estudo aprofundado futuramente.

O município de Campos dos Goytacazes é o maior em extensão territorial do Estado do Rio de Janeiro, e através de um estudo atualizado em 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, conta com população estimada de 483.970 mil habitantes.

A Secretaria Municipal de Educação surgiu em 1967, através da Lei nº 2.200/67, com a finalidade de reorganizar os aspectos educacionais.

De acordo com os dados do IBGE (2012) o município de Campos conta com 679 escolas somando a rede municipal, privada, estadual e federal. Sendo 328 na rede municipal, 254 na rede privada, 95 da rede Estadual e 2 escolas de ensino médio da rede federal. Como exposto no Gráfico 1.

Gráfico 1. Traz o total de Escolas presentes no município de Campos dos Goytacazes, distribuídas pelas redes.



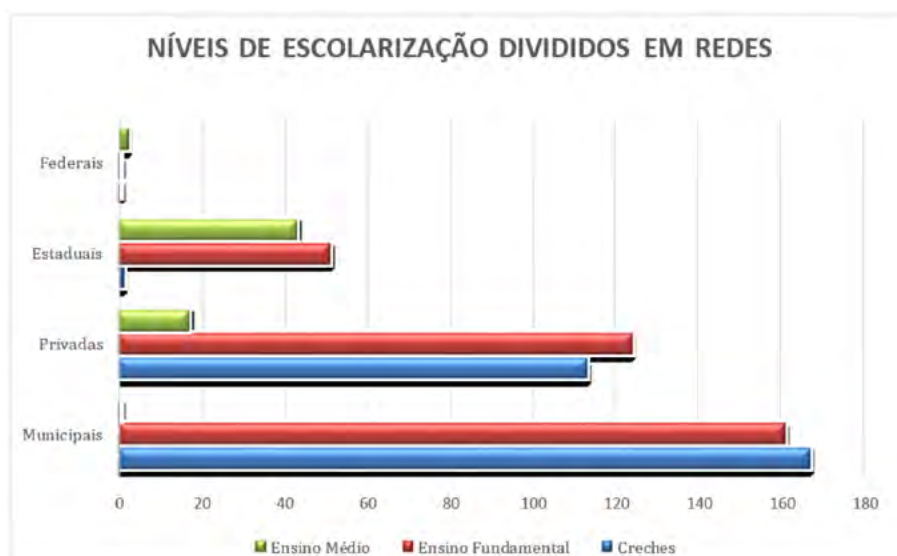
Fonte: IBGE, 2012¹

As Escolas no município de Campos se distribuem dentro dessas quatro redes apresentadas acima, sendo a rede municipal responsável por possuir 167 pré-escolas

¹ Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330100&idtema=117&search=rio-de-janeiro%7Ccampos-dos-goytacazes%7Censino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>> Acesso em: março de 2016

e 161 escolas de ensino fundamental, e nenhuma instituição de ensino médio. Já as escolas privadas, se distribuem em 124 escolas de ensino fundamental, 17 de ensino médio, e 113 creches e pré-escolas. A rede Estadual se divide em 51 escolas de ensino fundamental, 43 de ensino médio, e 1 pré-escola. E a rede Federal está presente com 2 escolas de ensino médio no município. Esses dados que mostraremos no Gráfico 2.

Gráfico 2. Apresenta a quantidade de Escolas de cada nível de Escolarização divididos em Redes.



Fonte: IBGE, 2012².

Outro dado exposto nesse estudo do IBGE é o índice de matriculados no ensino fundamental, que aparece sempre superior ao de matriculados no ensino médio, que só é fornecido nas redes estadual, federal e privada.

Nos anos de 2005, 2007 e 2009 o município apresentou os piores índices de qualidades do ensino no Estado do Rio de Janeiro, variando entre 2,7 a 2,9 nesses 3 anos. Tais índices coloram a educação de Campos, também como uma das piores do país.

Uma das estratégias adotadas para melhorar a avaliação da educação pública municipal foi à adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa elaborado pelo Ministério da Educação, que visa recuperar os alunos considerados "incapazes" de acompanhar, remediar a dificuldade de aprendizagem, enfrentar a distorção idade-série, e tratar a evasão escolar. Neste documento estão as bases para que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa, e também constam os parâmetros para a Aceleração, que são os outros níveis depois da Consolidação da Alfabetização, sendo que cada município usa recursos diferentes para realizar a Consolidação da Alfabetização - CALF, e o Programa de Aceleração da Aprendizagem - PAA.

Esse processo de Consolidação da Alfabetização e Aceleração no Município de Campos prevê que toda criança deve estar no primeiro ano do ensino fundamental com seis

² Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=330100&idtema=117&search=rio-de-janeiro%7Ccampos-dos-goytacazes%7Censino-matriculadas-docentes-e-rede-escolar-2012>> Acesso em: março de 2016.

anos de idade, tendo até os oito anos para ser alfabetizada sem ser retida logo no primeiro ano. Caso a criança não seja alfabetizada no prazo de três anos, ela deverá ser retida por dois anos na mesma série. Quando ela já tiver nove anos de idade, já pode cursar a classe específica chamada CALF, que tem duração de um ano. Nesta fase, o objetivo é consolidar a alfabetização daquela criança. Ao sair do CALF a criança irá cursar, no próximo ano, a série referente à sua idade.

Já a Aceleração, funciona quando o aluno tem um número muito alto de reprovações ou de evasões. É um projeto que busca resgatar esses alunos retidos e evadidos considerados muitas vezes como “incapazes” de acompanhar o ensino regular. Sendo assim, o aluno em sua condição de “incapaz”, ele assume um caráter de “fracassado e marginalizado” pelo sistema de educação oficial, sendo necessário ser incluído em um processo de aceleração rápida do ensino, na expectativa de incluir esse aluno de volta no ensino regular condizente a sua idade.

Em nome da inclusão, lançam-se programas imediatistas, para amenizar as defasagens idades/séries e regularizar o fluxo escolar. As Classes de Aceleração surgem da aplicação de propostas pedagógicas voltadas para o atendimento às diferenças individuais, à adequação do currículo a essas diferenças e às alternativas metodológicas, entre outras práticas, sem alterar velhas estruturas. Os dados sobre as condições estruturais das escolas públicas e do fracasso escolar no sistema de ensino brasileiro são representativos dos resultados dessa prática. Uma prática que tem ocultado o fenômeno social da exclusão escolar, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos e na pessoa do aluno.

Se, de um lado, as políticas nacionais, como a das Classes de Aceleração, vêm tratando os problemas educacionais como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar “a doença” da evasão e da reprovação, de outro, serviram para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro. (HANFF, RODRIGUES, PASSOS E KOCH, 2003, p.1)

Ou seja, os problemas sociais dentro das escolas são vistos como “doenças”, e que podem ser remediadas com programas imediatistas para assim possam ser “respondidos”. Os professores das redes onde se é aplicado esse processo de aceleração, questionam a eficácia e qualidade desse ensino.

As críticas pedagógicas em relação a esse projeto de Aceleração é que se torna uma forma de ensino híbrida, somente pensada para soluções imediatas, trabalhando as Classes de Aceleração como sistema próprio e paralelo as classes regulares. Nas palavras dos autores Hanff, Rodrigues, Passos e Koch (2003), essa “saída funciona como ‘fórmula mágica’ para reduzir os custos e melhorar as estatísticas educacionais.”

Quanto mais se degradam as condições sociais dos setores populares, mais seletiva se torna a escola, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. Ficam os estudantes pobres cada vez mais expostos aos preconceitos que legitimam o fracasso escolar. (ARROYO, apud HANFF, RODRIGUES, PASSOS E KOCH, 2003, p. 2).

Ao analisarmos a visão pedagógica através de leituras, concluímos que as classes de aceleração, ao invés de resolver os problemas de aprendizagem, e favorecer a inclusão desses alunos retidos, que são alguns dos seus objetivos, em muitas escolas, funcionam contrárias a isso, favorecendo a segregação dos alunos multirrepetentes, alunos

portadores de necessidades especiais, e alunos com problemas comportamentais, enquanto deviam seguir outros critérios para a inserção de alunos nesse programa, como o de distorção idade/série e dificuldades de aprendizagem, e sendo exigida a autorização dos pais e dos alunos para que a partir do consentimento deles iniciasse o ingresso nesses níveis de aceleração. Uma afirmação complementar exposta por Hanff, Rodrigues, Passos e Koch (2003), fazendo referência a ARoyo (1986), onde ele vai tratar dessa pedagogia de aceleração como uma pedagogia ineficaz, que (...) “o máximo que essa matriz pedagógica pode inventar para os filhos do povo será uma pedagogia do pobre: currículos mínimos, classes aceleradas e especiais, métodos adaptados a essa pedagogia do pobre.” (ARROYO, 1986, p. 30)

Porém, não são só dificuldades didáticas e pedagógicas que a Educação no município enfrenta, mas a sua parte física também é precária. Observamos no período em que foi realizado o Estágio Supervisionado nos anos de 2014 e 2015, escolas que não possuíam condições físicas de permanecer abertas e ainda funcionando com a quantidade de alunos superior a sua capacidade. Na maioria das vezes encontramos escolas com paredes rachadas, ventiladores quebrados, esgoto dentro de cozinhas, paredes com infiltrações, salas sem janelas, janelas quebradas, portas quebradas, ou sem porta, crianças dividindo a mesma carteira, o mesmo prato do almoço, e algumas pequenas demais para suportar a quantidades de alunos.

Encontramos algumas notícias em jornais do município, como representada na Figura 1, que retrata exatamente as condições das escolas do município, confirmando o estado precário que se encontra algumas escolas municipais em Campos dos Goytacazes, como foi observado no Estágio Supervisionado.



Figura 1. Condições de abandono da Escola Municipal Santo Antonio no Jardim Carioca. Fonte: Jornal Terceira Via.³

³ Disponível em: <<http://www.jornalterceiravia.com.br/noticias/campos-dos-goytacazes/69797/fotos-mostram-abandono-em-varias-escolas-municipais-de-campos#prettyPhoto>> Acesso em: Março de 2016.

Essa reportagem citada acima apresenta as situações estruturais de cinco escolas: Ciep Arnaldo Viana, no bairro Parque Aurora; Escola Municipal Professor Fernando de Andrade, no bairro Parque Guarus; Escola Municipal João Batista de Azeredo, em Travessão; Escola Municipal Santo Antônio, Jardim Carioca; e a Escola Municipal Professor Carlos Bruno Ribeiro do Amaro, na área rural. Todas com os mesmos problemas estruturais.

Outras situações que podemos ressaltar são as condições de algumas escolas visitadas durante o estágio que eram casas alugadas, adaptadas para se tornarem escolas em curto prazo de tempo. Muitas não sofriam nenhuma reforma, apenas colocavam uma divisória de fibra em cômodos que eram muito grandes, para virarem mais salas de aula, sendo que acabava prejudicando o andamento das aulas, pois o que uma professora fala em uma sala se escuta na outra, e essas salas com divisórias acabavam ficando sem ventilação. Com isso, percebe-se a dificuldade do município em oferecer uma educação de qualidade, que respeite as leis, assegurando a integridade dos alunos em estudar em um lugar apropriado e com condições para tal.

E com todas essas problemáticas pedagógicas e estruturais, ainda existem as demandas sociais que também estão presentes no cotidiano escolar, como violência física, verbal, vandalismo, evasão escolar, infrequência, uso de drogas, gravidez na adolescência, situação de saúde do aluno, situação de negligência familiar, entre outras demandas sociais, que vão influenciar diretamente nas relações sociais e no convívio social dos alunos na escola, sendo todas essas questões fruto da ênfase da questão social que afeta todo o país, agravando assim a desigualdade social em níveis municipais também.



Figura 2. Traz uma reportagem recente sobre caso de violência em uma escola de Campos dos Goytacazes, onde uma arma foi encontrada na mochila de um aluno de 14 anos dentro da escola. Fonte: G1 Norte Fluminense.⁴

⁴ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2015/05/aluno-e-apreendido-apos-ameacar-professor-em-escola-de-campos.html>> Acesso em: Março de 2016.

Sendo assim, quando nos referimos às problemáticas sociais que perpassam o cotidiano escolar é onde se encontra o ponto de encontro em relação à educação nacional e a educação municipal, e com isso podemos concluir que uma realidade não difere da outra. É possível perceber o descaso político pela educação tanto em nível municipal, quanto nacional, não garantindo ensino de qualidade, condições precárias para receber os alunos na escola com dignidade, evidenciando assim as demandas sociais, dificultando a garantia da cidadania de fato.

OBJETIVOS

Analisar as diferentes expressões da questão social no espaço escolar como consequência do avanço do capital, influenciando diretamente nos resultados adquiridos durante o processo da aprendizagem.

Outro objetivo é fazer um recorte comparativo de como a questão social influencia no cotidiano das escolas públicas e privadas, para que com isso, identifiquemos as características sociais em que aqueles determinados indivíduos estão inseridos.

METODOLOGIA

Para alcançar o objetivo proposto, utilizaremos como metodologia, em um primeiro momento, a leitura de textos que abordam a temática, bem como pesquisas em jornais que expõem sobre a situação das escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes.

Realizaremos também uma pesquisa quanti-qualitativa por amostragem, indo em 3 (ou mais) escolas com o IDEB maior e 3 (ou mais) escolas com o IDEB menor, entre os segmentos público e privado, de variadas regiões (bairros) da cidade de Campos dos Goytacazes RJ, incluindo as escolas dos distritos mais afastados, e também escolas centrais, para conseguirmos fazer um recorte regional das problemáticas sociais vivenciadas nesses espaços.

Outra ferramenta que utilizaremos para eficácia deste trabalho será a observação participante, onde passaremos um determinado tempo em cada instituição para observar o cotidiano escolar, e nesse tempo aplicaremos entrevistas e questionários para os professores, coordenadores e também alguns familiares dos alunos de cada instituição, com foco em coletar dados sobre as expressões sociais presentes no referido espaço.

JUSTIFICATIVA

O futuro projeto apresentado aqui é fruto de reflexões, pesquisas e estudos adquiridos ao longo da vida acadêmica, incluindo as experiências do estágio supervisionado na área de formação - Serviço Social realizado na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Campos dos Goytacazes, onde no período de setembro de 2013, até agosto de 2015, tivemos a oportunidade de acompanhar um total de 7 Unidades Escolares em localidades diferentes, com contextos e cenários singulares, desafios e demandas particulares.

A experiência do Estágio Supervisionado, possibilitou o envolvimento nas questões relacionadas à Educação Pública e a situação dessa no país, influenciando no modo como se configura no município de Campos dos Goytacazes.

A partir desta experiência, construímos outros trabalhos com a mesma linha de pesquisa - Política Educacional - refletindo acerca do contexto educacional brasileiro, para compreender a realidade em que o profissional de Serviço Social atua e suas atribuições, demandas e desafios que se configuram nesse espaço da atuação profissional.

E foi através dessa experiência e com todos os questionamentos que surgiram durante o período acadêmico, que surgiu o interesse de aprofundar esse estudo. Porém direcionando-o nesse momento para as Expressões da Questão Social presentes no âmbito Escolar, quais são elas, e buscando sempre valorizar nesse estudo a importância do trabalho multidisciplinar no enfrentamento dessas questões.

Foi traçado um caminho para chegarmos até aqui, foram realizados outros estudos e pesquisas, e esse assunto sempre foi pertinente, e merecia um estudo mais aprofundado e um projeto mais direcionado, com o intuito de contextualizarmos e analisarmos as consequências das relações contraditórias que perpassam a educação brasileira, sendo instrumento de manutenção e reprodução do sistema, ocasionando inúmeras transformações não só estruturais, mas também na qualidade do ensino oferecida.

A desarticulação das Políticas Sociais causada pela redução de gastos públicos, consequência do fenômeno do neoliberalismo no país, acaba afetando todas as áreas sociais, pois afasta cada vez mais o cidadão da conquista pela cidadania de fato, enfatizando assim as desigualdades sociais.

Por isso consideramos que esse panorama histórico (e atual) sobre a Política Educacional brasileira, de maneira que se fizesse compreender o conjunto de questões que apresentadas pelo indivíduo, família e sociedade, atravessam a sala de aula, mas são configuradas em sua realidade externa trazidas pelos alunos, possibilitando assim a visualização das possibilidades de intervenção do Assistente Social em relação ao desenvolvimento de programas e projetos que vão muito além da instituição escolar.

DISCUSSÃO

Buscamos com essa pesquisa, observar o conjunto de questões que são apresentadas pelo indivíduo, família e sociedade, que atravessam a sala de aula, mas são configuradas em sua realidade externa, possibilitando assim a visualização das possibilidades de intervenção em relação ao desenvolvimento de programas e projetos que vão para além da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Esse projeto possivelmente proporcionará uma perspectiva crítica sobre a realidade da economia-política brasileira e seus efeitos na Política de Educação, que nos levarão a concluir que a desigualdade social, a pobreza, e outros fatores, evidenciadas pelo avanço do capital, são elementos preponderantes no processo de evasão escolar e distorção idade-série como expressões da questão social.

Com esse projeto, pretende-se observar a realidade educacional e assim através da informação embasada em estudos sobre a realidade, juntamente com toda ordem sócio pedagógica envolvida nesse projeto, realizaremos um trabalho multidisciplinar, e somando forças para contribuir para a melhoria da educação e garantia dos direitos da criança e do adolescente no espaço escolar.

PRINCIPAIS REFERÊNCIAS UTILIZADAS PARA A CONSTRUÇÃO DESSE PROJETO

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 Jun. 2017.

_____. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe o Estatuto da Criança e do adolescente e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14. Jun. 2017.

_____. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 Ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a prática educativa**. 25.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.^a ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
HANFF, Beatriz Bittencourt Collere; RODRIGUES, Celma Cristina; PASSOS, Joana Célia dos; KOCH, Zenir Maria. **Classes de Aceleração “Pedagogia” da Inclusão ou da Exclusão?**. Santa Catarina. 2003. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AQ895Y23hhEJ:alb.com.br/a_rquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Sem10/C10003.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 23 Ago. 2017.

KAEFER, Carin Otília; LEAL, Francine Ziegler. **Evasão Escolar: Uma Expressão Da Questão Social No Contexto Da Escola**. Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/7475.pdf>. Acesso em: 15 Jun. 2017.

LOPES, Eleni de Melo Silva. **Serviço Social e Educação: As perspectivas de avanços do profissional de Serviço Social no sistema escolar público**. Universidade de Marília - UNIMAR, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2_eleni.htm. Acesso em: 19 Jul. 2017.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. USC - Fircgóa - Universidade de Santiago de Compostela, p. 42-56. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Celestino A. da Silva Jr., M. Sylvia Bueno, Paulo Ghiraldelli Jr., Sonia A. Marrach. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social na área da Educação. In: **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 8, n.1, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. 2.^a ed. São Paulo: Boi Tempo, 2014.

IMPORTÂNCIA DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE ATIVIDADES PRÁTICAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Cíntia Cristina Lima Teixeira

São Camilo
cintiatelima@gmail.com

Nathalia Venturini Zamboni

São Camilo
nathaliaventurini@hotmail.com

Taiwan de Souza Araújo

São Camilo
taiwan_ara@hotmail.com

Gilson Silva-Filho

São Camilo/Ufes/Unip
silva.filho.gilson@gmail.com

Jaqueline Ramalho Noqueira Santos

São Camilo
jaquelinesantos@saocamilo-es.br

Marilene Dilem da Silva

São Camilo
mdilem@saocamilo-es.br

Nátalia Ribeiro Bernardes

São Camilo
nataliarbernardes@gmail.com

Raphael Cardoso Rodrigues

São Camilo
raphaelcrodrigues@gmail.com

Helimar Rabello

São Camilo
helimarbio@hotmail.com

Tatiana Silva Lopes

São Camilo
tatilopes_bio@hotmail.com

Resumo

As novas metodologias de ensino devem fazer uma ponte entre aquilo que o aluno aprende em sala de aula com aquilo que ele vivencia em seu cotidiano. A prática de se trabalhar projetos na escola proporciona uma aprendizagem mais dinâmica, para os envolvidos neste processo. Nesse sentido, há uma busca constante por ferramentas capazes de fazer um papel que além de ensinar desperte o interesse dos alunos resultando em melhor desempenho, favorecendo novas habilidades. Assim, este trabalho objetiva avaliar a influência de atividades teóricas e práticas no desempenho de alunos de turmas do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental

e médio “Monsenhor Elias Tomasi”, através do acompanhamento de atividades aplicadas no segundo trimestre, no qual foram distribuídas entre atividades teóricas e projetos práticos realizados na escola.

Palavras chave: Educação, Atividades práticas, Projetos Escolares

1. Introdução

Diante de muitas transformações dentro da área da educação, o modelo tradicional de ensino ainda é bastante utilizado por muitos educadores. Chassot (1990), Fourez (2003) e Maldanner (2007) observam que o modo tradicional das escolas, gera insatisfação por parte dos alunos e conseqüentemente também dos professores. Esse modelo tradicional é baseado em um conjunto de informações que são unicamente passadas de professores para os alunos e isso, na maioria das vezes, não resulta em um aprendizado efetivo (CARRAHER, 1985).

Porém, considerando essas transformações, o sistema educacional precisa se adequar a esse novo contexto. As novas metodologias de ensino devem fazer uma ponte entre aquilo que o aluno aprende em sala de aula com aquilo que ele vivencia em seu cotidiano. Em relação ao ensino das Ciências Naturais, observam-se dificuldades que alguns alunos enfrentam na assimilação dos conteúdos referentes a essa área de estudo, sendo provável que isto ocorra devido à falta de atividades práticas nessa área de conhecimento, que auxiliaria no entendimento dos conteúdos pelos alunos (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008).

Desta forma, diante do exposto é importante que no ambiente escolar sejam desenvolvidas atividades práticas para auxiliar tanto na aprendizagem do aluno, como na habilidade de desenvolver trabalhos em grupo. Krasilchik (1983), afirma que dentre os tipos de didáticas existentes, como forma de vivenciar o método científico, as aulas práticas e projetos são os mais adequados. A prática de se trabalhar projetos na escola proporciona uma aprendizagem mais dinâmica, para os envolvidos neste processo. Segundo Moura e Barbosa (2011), ao mesmo tempo em que o trabalho com projetos nas escolas enriquece a aprendizagem de cada aluno individualmente, proporciona também o processo de ensino aprendizagem como um todo, estendendo-se a própria escola.

O trabalho com projetos, se bem elaborado, discutido e conduzido, pode envolver operações essenciais para aquisição do saber, gerando uma transformação qualitativa e quantitativa no desenvolvimento do aluno tanto na parte cognitiva quanto social. Para tanto, é necessário haver um propósito, o professor precisa estar ciente com o que vai trabalhar e, principalmente, que conceitos, procedimentos e atitudes pretende que o aluno desenvolva trabalhando com o projeto. Moço (2011) relata que um projeto para ser considerado bom, tem que ter intenções claras de ensino, objetivando novas aprendizagens, além de envolver várias disciplinas.

É essencial que cada projeto criado e finalizado, a escola e o professor decidam junto com os alunos uma ação social que valorize o trabalho desenvolvido por eles, como, por exemplo, exposições onde os alunos apresentem o que produziram para as outras séries, para os pais ou para a comunidade, como forma de envolver todos do ambiente escolar (SAMPAIO, 2012).

Nesse sentido, a busca por ferramentas capazes de fazer um papel que além de ensinar desperte o interesse dos alunos resultando num melhor desempenho e habilidades em se trabalhar em grupo, fica ressaltado na fala de Campos (2003) que, a aprendizagem cooperativa é uma proposta pedagógica onde os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento e atingir um objetivo definido.

Levando em consideração ao que foi descrito acima, este trabalho tem por objetivo avaliar a importância de atividades práticas no desempenho de alunos de turmas do ensino médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e médio “Monsenhor Elias Tomasi”, através da observação de Feira de ciências na escola, para assim mostrar o quanto é importante aplicar atividades diferenciadas na escola a fim de despertar o interesse do aluno pelos conteúdos propostos e aumentar seu desempenho.

2. Materiais e métodos

A partir da proposta de trabalhar com projetos interdisciplinares em uma escola pública do ensino médio, observou-se como os professores envolvidos no projeto constroem uma proposta interdisciplinar e modificam suas práticas pedagógicas e suas concepções. O ensinar utilizando a metodologia de projetos interdisciplinar é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam.

O projeto interdisciplinar foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi” localizada no município de Mimoso do Sul - ES, envolvendo as disciplinas de Biologia, Matemática, Física e Química.

Participaram do projeto, turmas dos ensinos fundamental e médio, no entanto as turmas acompanhadas para observação desta pesquisa foram as 8 turmas do ensino médio.

O projeto foi proposto pela escola e intitulado “CINEMA COM CIÊNCIA”. Cada professor das disciplinas envolvidas ficou responsável por uma turma do ensino médio. O Projeto foi dividido em sete etapas para diversificar as atividades proposta, como também favorecer um acompanhamento mais eficaz.

1ª etapa: Iniciou-se com filme relacionados as disciplinas e conteúdos envolvidos no projeto. Os filmes foram escolhidos pelos professores da área, tendo como base os conteúdos já estudados pelas turmas.

<i>TURMA</i>	<i>FILME TRABALHADO</i>	<i>CONTEÚDO</i>
1º EMI	2012	Aquecimento Global
1º EM II	Harry Potter e a Pedra Filosofal	Alquimia para química moderna
1º EM III	Perdido em Marte	Gravitação
2º EMI	Gattaca	Genética
2º EMII	Madagascar	Água
3º EM I	A múmia	Geometria espacial e Sólidos Geométricos
3º EM II	Interestrelar	Relatividade
3º EM III	Quebrando a Banca	Probabilidade

2ª etapa: Elaborar um Painel de fotografias;

3ª etapa: Utilizar do Stop Motion (técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento);

4ª etapa: Recriar e gravar um vídeo com uma cena do foi escolhido para a turma;

5ª etapa: Apresentar um cosplay;

6ª etapa: Propor Experiências Práticas sobre os conteúdos abordados no filme.

7ª etapa: Apresentação dos trabalhos realizados as escolas e comunidade de Mimoso do Sul.

Dessa forma a metodologia deste trabalho foi avaliar, de forma qualitativa o desempenho das atividades realizadas por alunos do ensino médio, para assim mostrar o quanto é importante aplicar atividades diferenciadas na escola a fim de despertar o interesse do aluno pelos conteúdos propostos e aumentar seu desempenho, e de forma quantitativa, pois cada professor estipulou um valor numérico que foi somado as demais avaliações teóricas do trimestre.

3. Resultados e Discussão

O projeto “CINEMA COM CIÊNCIA” permitiu aos alunos da escola “Monsenhor Elias Tomasi” desenvolverem habilidades e competências para entender e ampliar os conhecimentos adquiridos durante as disciplinas envolvidas. Segundo Rosa (1995), um dos propósitos em se realizar Feiras de Ciências é de incentivar a criatividade e a reflexão dos alunos através da criação, desenvolvimento e apresentação de projetos em diversas áreas do conhecimento.

Sampaio (2012), cita que para que um projeto aconteça de forma significativa e obtenha resultados, também significativos, é preciso partir de algumas etapas: inicialização, desenvolvimento, finalização, divulgação e avaliação. Em relação ao projeto em questão, todas as etapas foram bem elaboradas e colocadas em práticas. Os temas foram escolhidos pelos professores, porém foram de acordo com o que os alunos estavam estudando no momento.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, o professor responsável pela turma, participou, sempre que possível dessa etapa, afim de orientar na execução das atividades, pois ainda de acordo com Sampaio (2012), é importante que o professor esteja sempre a par de cada procedimento do projeto para que se possa atingir o objetivo e segundo Nogueira (2008), o acompanhamento do professor é fundamental para a correção de rotas, orientação, inclusão de conceitos e ajustes, pois o professor é um dos membros desse processo e como tal também investiga, descobre e busca soluções para os problemas.

Para a finalização das atividades do projeto, todo material produzido pelos alunos, foi avaliado pelo professor, afim de orientar em possíveis correções ou inclusão de conteúdo. É importante, segundo Nogueira (2008) que ao final, o professor faça um fechamento geral das atividades de acordo com os objetivos propostos por ele.

O Projeto final foi apresentado a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor Elias Tomasi” e a comunidade de Mimoso do Sul, na praça das Mangueiras. No dia 23 de junho de 2017, cada turma montou e ornamentou um estande referente ao filme escolhido para o trabalho. Cada estande tinha um painel confeccionado pela turma com a sinopse do filme que ficaram responsáveis. Além disso, cada estande contou com o painel de fotografia confeccionado por eles, pelo cosplay representado

por um componente da turma e por uma experiência relacionada ao conteúdo referente ao filme que foi explicada pelos alunos. Os stop motions e os vídeos com as cenas recriadas dos filmes escolhidos para cada turma, foram apresentados a comunidade através de um telão em praça pública simulando uma “sessão de cinema”.

Projeto Feira com Ciência mobilizou grande parte da população de Mimoso do Sul (Figura 1), que se reuniram na praça Praça das Mangueiras, para a transmissão do filme elaborado pelos alunos da escola “Monsenhor Elias Tomasi”.

A divulgação do projeto foi realizada para a comunidade local, num espaço aberto ao público, e para avaliação foram selecionadas pessoas das áreas apresentadas em cada trabalho. Ao final de tudo, os resultados foram examinados pelos professores das áreas envolvidas, para assim verificar se todos os objetivos do projeto foram alcançados. Esta etapa corrobora com Nogueira (2008), que descreve que para avaliar um projeto temos que verificar se os objetivos propostos foram alcançados em sua plenitude.

O projeto “Cinema com Ciências” propunha a participação da comunidade, que segundo Mancuso (2000) são eventos assim, que permite a exposição dos trabalhos, oportuniza um diálogo com os visitantes, constituindo-se na oportunidade de discussão dos conhecimentos, das metodologias de pesquisa e da criatividade dos alunos.



FIGURA 1. Comunidade de Mimoso do Sul, reunida na Praça das Mangueiras no dia 23 de junho de 2017, para a apresentação do filme elaborado através do Projeto “Cinema com Ciências”. Fonte: Autores.

Para a apresentação dos trabalhos realizados, os alunos montaram estandes, que foram visitados pela comunidade local. A maioria dos alunos, mostrou criatividade ao elaborar e montar os estandes, as experiências, os painéis de fotos, os cosplays, as sinopses do filme, além de demonstrarem com naturalidade e domínio o conteúdo estudado e explorado nas atividades propostas, sempre mediados pelos professores (Figuras 2, 3, 4 e 5). Wiggers e Santos (2012) relatam que a troca de experiências entre professor-aluno, aluno-comunidade, aluno-aluno, enriquece a formação cultural-escolar.



FIGURA 2. Painel de Fotos relacionados ao Filme 2012, apresentado a comunidade de Mimoso do Sul. Fonte: Autores.

O processo de aprendizagem se inicia a partir da vontade de estabelecer trocas. Sendo assim, as Feira de Ciências mostram-se como uma importante etapa de troca de conhecimento entre estudantes, professores, equipe gestora e funcionários da escola, familiares e visitantes, podendo ser considerada um importante momento de aprendizagem (Machado; Borduqui; Peixoto, 2013).

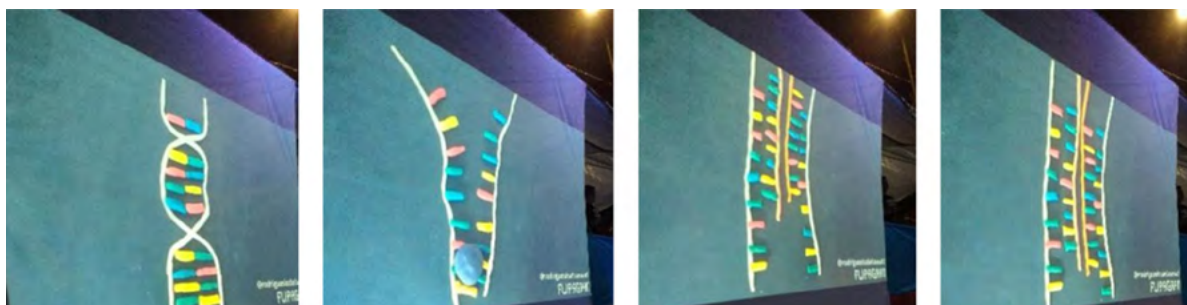


FIGURA 3. Stop Motion produzido pelos alunos “Duplicação da fita de DNA”, apresentado a comunidade de Mimoso do Sul. Fonte: Autores.



FIGURAS 4 e 5: Estande Filme Gattaca, apresentado a comunidade de Mimoso do Sul.
Fonte: Autores. Fonte: AutoresFonte: Autores

Desse modo, através da observação dos trabalhos realizados, pode-se verificar o envolvimento dos alunos na elaboração e confecção de cada etapa do projeto. Os alunos realizaram pesquisas, buscaram informações com familiares e amigos fora da escola, sendo construída uma aprendizagem significativa dos conteúdos envolvidos nos trabalhos, que foi verificado durante a apresentação das atividades a comunidade local.

Caixeta, *et al.* (2015) citam que as feiras de ciências integram o aprendizado científico dos alunos, a feira se torna uma oportunidade para ser colocado em prática o que aprenderam em sala de aula, aproximando-os do professor, melhorando o grau de inter-relação entre a comunidade escolar e incentiva a busca de conhecimento fora da sala de aula.

De acordo com Miranda (2005) os recursos midiáticos podem ser considerados excelentes ferramentas de otimização da educação, principalmente o cinema explorado na escola. Todas as produções dos vídeos e *stop motions* dos alunos nesse projeto alcançaram resultados significativos, pois foram produzidos vídeos com abordagem dos conteúdos, permitindo a inserção de recursos midiáticos, como celular e câmeras fotográficas, que são materiais utilizados no cotidiano escolar e que as vezes atrapalha a rotina escolar.

Carneiro (1997) acrescenta que as escolas devem incentivar o uso de recursos midiáticos como função significativa dos alunos, para auxiliar no processo ensino- aprendizagem da linguagem audiovisual e como exercício intelectual e de cidadania necessária em sociedade que fazem o uso intensivo dos meios de comunicação, a fim de que sejam utilizados de forma crítica e criativamente.

A metodologia de se trabalhar com projetos, potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento, assim como a integração de várias mídias e recursos, os quais permitem ao aluno expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação (PRADO, 2003).

Em um aspecto geral, os objetivos propostos no projeto foram alcançados com a realização da feira, pois foi possível observar que a maior parte dos alunos se mostraram empenhados em realizar todas as etapas do projeto. Muitos foram os pontos positivos do projeto, como já foi citado no decorrer deste trabalho, mas até mesmo os alunos que não se envolvem nos momentos de aulas teóricas, participaram das atividades propostas. A mediação do professor foi muito importante para o envolvimento dos alunos.

Para Prado (2003), a mediação do professor é fundamental, pois ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer a sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção do conhecimento do aluno.

Métodos educacionais tradicionais utilizados em épocas passadas, não beneficiavam os alunos e a preocupação maior dentro de sala era apenas cumprir o conteúdo que tinha sido planejado. Observa-se nessa época, a falta de atenção e importância com a aprendizagem do aluno, onde os mesmos chegavam despreparados nas séries seguintes. E esse fato gerava como consequência a desmotivação e desinteresse dos alunos, além de professores desestimulados. Desse modo, Skinner (1968) afirma

que, infelizmente o aluno não aprende simplesmente quando coisas lhe são ditas ou mostradas. Algo imprescindível à sua curiosidade natural ou desejo de aprender está faltando na sala de aula.

Com o passar do tempo, uma nova geração foi surgindo e para acompanhar isso, é necessário que os professores adotem diferentes métodos e ferramentas que possam contribuir, para desempenho e formação do aluno de forma considerável. O trabalho com projetos, quando bem discutidos e conduzidos, auxiliam nesse processo, pois envolvem operações essenciais para conquista do saber, gerando uma transformação no desenvolvimento do aluno tanto na parte social quanto na parte mental (SAMPAIO, 2012).

Bordenave e Pereira (2002) explica que para ensinar precisamos ao mesmo tempo planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. As estratégias de ensino necessitam estimular diversas capacidades do sujeito. O aluno precisa liderar atividades grupais distribuindo responsabilidades. Expor trabalhos e executar tarefas com roteiro podem ser algumas alternativas importantes desenvolvidas pelo docente para que o aluno aprenda com significado. Observar, teorizar e sintetizar as informações relevantes deve fazer parte constante das atividades de ensino. Para desenvolver a capacidade de observação deve-se usar diversos recursos tecnológicos, experimentais e informacionais. Distinguir pontos-chaves, discriminar elementos de um problema usando diagnóstico das situações, estudos de casos, reflexões, discussões dirigidas pelo professor, esquemas e gráficos são algumas estratégias que colaboram para isso. A capacidade de teorizar e sintetizar são possibilitadas ao se repensar a realidade debatendo e resolvendo problemas, generalizando, inferindo, extrapolando usando práticas como entrevistas, resenhas, distribuições de tarefas, discussões em pequenos grupos, exposições orais pelos alunos e seminários.

As formas de conhecimento, ao longo dos séculos também passaram por uma evolução, e diante da crescente importância que têm adquirido a ciência e a tecnologia para a sociedade, tornou-se fundamental a promoção de uma cultura científica que propicie melhores condições para a busca do conhecimento (WIGGERS e SANTOS, 2012).

Segundo Bizzo (2007) o desenvolvimento de práticas diferenciadas, fazem com o que os alunos desenvolvam habilidades diferentes de compreensão do conteúdo e de associar a teoria com a prática. Nesse sentido, as tecnologias digitais atuam como importantes ferramentas, auxiliando no processo de aplicação de atividades diferenciadas pelo professor.

Pais (2002) menciona que, ao estudar o uso das tecnologias digitais na área pedagógica, o interesse é ressaltar as potencialidades desses recursos, explorando as melhores formas de utilização para a melhoria das condições de aprendizagem.

A utilização de projetos iniciou-se por volta de 1960, com o objetivo de favorecer as pesquisas espaciais, desenvolvimento de sistemas e de novos produtos. Após verificarem que esse trabalho obteve resultado positivo e que contribuía na solução de vários problemas, outros campos começaram a se interessar pelo seu desenvolvimento incluindo a educação, auxiliando principalmente o ensino de Ciências (SILVA e DUARTE, 2012).

Assim, um dos propósitos de se trabalhar atividades como projetos e feiras na área da educação, nesse sentido, é incentivar a criatividade e a reflexão dos estudantes através da criação, desenvolvimento e apresentação de projetos científicos e tecnológicos em diversas áreas do conhecimento (ROSA, 1995).

Moço (2011) salienta que um bom projeto é aquele que indica intenções objetivas de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas. Nesse contexto, na prática de projetos, espera-se que o aluno desenvolva as habilidades como elaborar, refletir, melhorar a prática da escrita e da leitura, revisar, registrar, pesquisar, argumentar, trabalhar de forma cooperativa, desenvolver a autonomia e a responsabilidade.

Sampaio (2012) relata que o professor atua como mediador, auxiliando na preparação do projeto e intervindo quando necessário; essas habilidades são desenvolvidas no andamento do projeto. Para Cunha (1989), professor e aluno, juntos, criam um vínculo que permite que a aprendizagem aconteça a partir das trocas de ideias, das propostas que surgem, da mediação a cada etapa e evolução do aluno, possibilitando que o conhecimento circule.

Existe uma importante fragilidade no aprendizado, pois faltam estímulos e metodologias adequadas para tornar o aprendizado mais significativo aos educandos, como também uma formação continuada por parte dos professores, pois precisamos repensar o ensino e incentivar propostas mais dinâmicas em sala de aula, inclusive com o uso das tecnologias, como sugere Moran (2006).

Segundo Guimarães (2009), devemos tornar os alunos sujeitos de sua própria aprendizagem, onde os conhecimentos prévios dos educandos sejam o referencial de estudo do próprio grupo, ou seja, trabalhar com a realidade dos educandos, a partir dos saberes vivenciais para incorporá-los aos conhecimentos científicos.

A utilização de diferentes modalidades didáticas sejam elas, experimentação ou modelos didáticos, assume sua principal característica, que é seu potencial de desencadear problematizações e estimular a procura por respostas, uma vez que as atividades experimentais oportunizam aos discentes, situações de investigação, gerando um confronto com o desconhecido, com o inusitado e inesperado (SILVA, *et al.* 2015).

Trabalhar com a prática de projetos não significa que essa seja a única maneira de obter resultados significativos. Porém, o projeto contribui de forma expressiva no desenvolvimento do aluno, pois ocorre a participação ativa do mesmo, além do trabalho pode acontecer de forma interdisciplinar ou multidisciplinar o que aumenta a qualidade de conhecimento e a troca dos conhecimentos. O trabalho com projetos desenvolve uma teia de conhecimentos que se ramificam, que relacionam o que o aluno já sabia com o que ele conclui, portanto, todas essas manifestações possibilitam que ocorra aprendizagem de um modo significativo (SAMPAIO, 2012).

Na elaboração de projetos espera-se que o aluno desenvolva as habilidades como elaborar, refletir, selecionar, ampliar, melhorar a prática da escrita e da leitura, revisar, registrar, pesquisar, argumentar, saber respeitar a opinião dos colegas, trabalhar de forma cooperativa, desenvolver a autonomia e a responsabilidade. Já o professor deve

agir como mediador, auxiliar, criar situações desafiadoras, intervir quando necessário e essas habilidades são desenvolvidas no andamento do projeto.

Assim, podemos dizer que a atuação tanto da escola e professor quanto do aluno, são indispensáveis para uma boa elaboração dos projetos e todo o processo que envolve a aprendizagem neles existentes. Nos dias de hoje, espera-se muito de uma prática do professor condizente com a realidade de cada sala de aula, que venha ao encontro das necessidades de inovar, atualizar, de sentir quando deve modificar sua forma de trabalhar, para melhor atender seus alunos (SAMPAIO, 2012).

3. Considerações Finais

Este trabalho teve o objetivo de analisar como os alunos concebem e estruturam uma prática interdisciplinar. Durante o desenvolvimento do projeto, vimos que um ambiente propício à aprendizagem é aquele em que os alunos fazem propostas, explorações e investigações de problemas oriundos de situações práticas do seu cotidiano.

A interdisciplinaridade, entendida como a construção de um conhecimento globalizante, rompe não só as fronteiras das disciplinas, mas também os muros entre as pessoas. É preciso atitude e postura interdisciplinar por parte dos professores. Atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento, que extravase para o meio escolar, contaminando alunos e a comunidade.

É possível considerar que a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas na escola permite o desenvolvimento dos alunos, pois o projeto proporcionou o envolvimento dos alunos, despertou a curiosidade, desenvolveu a autonomia e a prática de se trabalhar em equipe, além de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o aluno, relacione os conteúdos estudados em sala com situações e recursos utilizados por eles em seu cotidiano.

Pode-se, portanto, concluir que o trabalho com a metodologia de projetos proporciona além da aprendizagem significativa, o desenvolvimento da autonomia, identidade e a capacidade de pesquisa.

A importância em trabalhar com projetos reside na intenção não só sobre o assunto a ser trabalhado, mas no desenvolvimento das habilidades que ocorrerá ao se trabalhar, pois o professor não será somente a fonte de informação para o aluno, mas encontrará muitas possibilidades para obter informações que contribuirão com o projeto e com o crescimento intelectual do aluno.

Portanto trabalhar com projetos é uma forma de abrir possibilidades de ajudar o aluno a compreender o conhecimento trabalhado na escola e permitir que ele cresça como um ser social.

4. Referências

- BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** – 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007. P.24-75.
- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAMPOS, F. C. et al. **Cooperação e Aprendizagem on line.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARNEIRO, V. **O educativo como entretenimento na TV cultura. Um estudo de caso.** Tese de doutorado, USP, 1997.
- CARRAHER, D. W. et al. **Caminhos e descaminhos no ensino de Ciências.** Ciência e Cultura. São Paulo, junho de 1985.
- CHASSOT, A. **A Educação no Ensino de Química.** 1990.
- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.
- FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? **Investigações em Ensino de Ciências** – v.8, n. 2, p. 109-123, 2003.
- GUIMARÃES, L. R. Série Professor em Ação: **Atividades para Aulas de Ciências, Ensino Fundamental 6º ao 9º ano.** São Paulo: Nova Espiral, 2009.
- KRASILCHIK, M. Modalidades Didáticas. In: **Prática de ensino em Biologia**, 2. ed. São Paulo: Editora Habra, 1983. 2000 p.
- MACHADO, C. L.A; BORDUQUI, M; PEIXOTO, M. 2013 **Aspecto importantes de feira de ciências na educação básica.** 6 p. março/ 2013.
- MALDANER, O. A. Situações de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, Roberto (organizador). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: Alguns recortes.** São Paulo: Escrituras, 2007. p. 239-253.
- MANCUSO, R. Feiras de Ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo. **Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías**, não paginado, 2000.
- MIRANDA, C. E. A.; COPPOLA, D. G. F. A educação pelo cinema. **Rev. Educação e Cinema**, Unicamp/SP, p.02, 2005
- MOÇO, A. **Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos.** Revista Nova Escola, Edição241, p.50-57, abril/2011.
- MORAN, J. M. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2006.
- MOURA, T. G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos: Planejamento e Gestão de projetos educacionais.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- NOGUEIRA, NilboRibeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores.** 4 ed. São Paulo: Érica, 2008.

PAIS, L. C. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PRADO, M. **Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias”** - Programa Salto para o Futuro, Setembro, 2003.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. **A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor**. 1º Simpósio Nacional de Educação; XX Semana da Pedagogia. Unioeste, Cascavel/PR, 2008.

ROSA, P. R. S. **Algumas Questões Relativas a Feiras de Ciências: para que servem e como devem ser organizadas**. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 12, n.3, p. 223-228, dez, 1995.

SAMPAIO, M. C. S. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenequista de Capivari – CNEC. 44 páginas, 2012.

SILVA, K.ya V. S.; DUARTE, V. **O desenvolvimento de projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Resultados da experiência realizada no colégio de aplicação-Campus-UEL**. Semana da Educação, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

SILVA, T. S.; COSTA, L. K. de P. F.; DE LIMA R. S. **Modalidades didáticas no ensino de Botânica: oficinas pedagógicas como instrumento para o ensino-aprendizagem de conceitos botânicos**. In: XIII Congresso Internacional de Tecnologia Na Educação. Pernambuco, 2015.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder, 1968.

WIGGERS, C. F.; SANTOS, S. A. dos. **Exposições científicas: Uma oportunidade de pesquisar e compartilhar conhecimentos**. 2012.

INTEGRAÇÃO E INTERAÇÃO DE ALUNOS TALENTOSOS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR

Selma de Souza Sanglard

UENF

selmassanglard@yahoo.com.br

Vera Lucia Deps

UENF

mielveh@gmail.com

RESUMO

As transformações rápidas do mundo em que vivemos, exigindo cada vez mais o desenvolvimento do potencial criativo do educando, levou a Secretaria Municipal de Educação de Guaçuí/ES a aderir às orientações do MEC de criação de um programa de identificação e incentivo ao talento de estudantes do ensino fundamental. Tal programa segue principalmente as orientações teóricas de Renzulli (1986; 2014), o qual preconiza que o incentivo à criatividade através do sistema educacional deve ocorrer em três direções: na sala de aula regular; em contexto extraescolar; e posteriormente, após a conclusão do ensino fundamental, no acompanhamento do talentoso no ingresso ao mercado de trabalho. Este texto focaliza os alunos que frequentam os dois primeiros contextos, e faz parte de um estudo de caso em andamento, de natureza quanti-qualitativa. O objetivo da pesquisa é verificar como a participação dos talentosos no “Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT)”, oferecido fora do contexto do ensino regular, se reflete em suas integrações e interações na sala de aula. Participam dez estudantes do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede municipal. Relatam-se resultados do questionário, um dos recursos de observação utilizados, que permitiu concluir ter o desenvolvimento do talento dos estudantes observados ocorrido através de situações reais experienciadas, conforme depoimento dos próprios sujeitos. Constatou-se também que a participação do estudante no PAAT tem oferecido contribuição à aprendizagem na sala de aula regular para a área de Matemática, mas nenhuma para a área de Artes. Sugere-se que o professor da sala de aula regular busque maior integração com os professores que atuam no PAAT e incentivem a criatividade dos alunos em geral.

Palavras chave: Aluno Talentoso. Ensino Regular. Interação e Integração.

ABSTRACT

The rapid transformations of the world we live in, that is increasingly demanding the development of the creative potential of the student, has led the Municipal Department of Education of Guaçuí / ES to adhere to the guidelines proposed by MEC in order to create a program to identify and to encourage the gifted students of elementary school. This program follows the theoretical orientations of Renzulli (1986, 2014), who advocates that the encouragement of creativity through the educational system must happen in three directions: in regular classroom; in an extra-school context; and then, after the elementary school outcome, through monitoring of the talents in labor market entering. This text focuses on the students, who attend the

first two contexts cited, and it is part of a case study still in progress, this study is a quantitative and qualitative analysis. The main purpose of the research is to verify how the participation of the gifted students in the “Talented Student Attendance Program (PAAT)”, which is provided out of the regular context of teaching, is reflected in their integrations and interactions inside the classroom. Ten students from the 7th grade of elementary school from a municipal school have participated. It is reported the results of the questionnaire, which is one of the used observational resources, the application of the questionnaire made us to conclude that through real experienced situations, the talents of the observed gifted students have developed, according to their own testimony. It has also been realized that the participation of the student on PAAT has been offering contributions to the learning process in the regular classroom, especially for Mathematics area, but no contribution for Arts area. It is suggested that the teacher of the regular classroom seek greater integration with the teachers who act in PAAT and encourage the creativity of the students in general.

Keywords: Gifted student. Regular Education. Interaction and Integration.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aprendizagem e a forma de relacionamento de alunos talentosos na sala de aula regular tem despertado interesse, tanto de natureza teórico quanto prática. Esses interesses em princípio decorrem do mundo globalizado em que vivemos, que solicita cada vez mais o compartilhar do trabalho, e cada vez mais o surgimento de ideias criativas. Por conseguinte a escola deve preparar para a vida em sociedade oferecendo oportunidades para o desenvolvimento do potencial criativo que existe em todos nós.

O reconhecimento de que o potencial do aluno talentoso é fonte promissora de desenvolvimento social, tem desencadeado programas de atendimento especial, como o que vem sendo desenvolvido através da Secretaria de Educação do município de Guaçuí/ES, que segue as orientações teóricas do modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1986). Este modelo engloba três etapas: a primeira diz respeito ao incentivo à criatividade a todos os alunos da escola regular; a segunda diz respeito ao atendimento diferenciado, fora do contexto escolar, àqueles alunos que demonstram habilidade mais alta em alguma área do conhecimento; a terceira etapa consiste na avaliação do retorno social referente ao investimento no aluno, traduzido em algum produto criativo oferecido por este à sociedade.

O estudo que se realiza é um misto do que ocorre no primeiro e no segundo momento. O que se deseja é verificar a integração e a interação na sala de aula regular, dos alunos identificados como talentosos que frequentam o programa extraclasse denominado PAAT (Programa de atendimento ao aluno talentoso), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município mencionado. Deseja-se também verificar suas contribuições aos demais colegas, em decorrência do atendimento que recebem através do PAAT.

Parte-se do pressuposto da importância desses alunos que demonstram habilidade superior estarem bem integrados na sala de aula regular, a fim de que possa haver troca de saberes entre eles e os colegas, conseqüentemente uma aprendizagem mais efetiva entre ambos.

De acordo com Moreno (1954) citado por Alves (1964), a integração é a projeção do indivíduo para o grupo e a projeção do grupo para o indivíduo; a maneira pela qual o próprio indivíduo se percebe e é percebido pelo grupo. A interação é a ação mútua que se exerce entre duas ou mais pessoas. Os termos integração e interação estão inter-relacionados e são muito próximos.

Damon e Phelps (1989) citado por Colombina e Onrubia (2004), relatam que nas situações educacionais cabe distinguir três formas distintas de aprendizagem: A tutoria entre iguais, a aprendizagem cooperativa, e a colaboração entre iguais. Na tutoria entre iguais um aluno considerado maior conhecedor de um determinado assunto instrui outro(s). Na aprendizagem cooperativa um grupo de alunos realiza uma atividade com discussão ou planejamento prévio, havendo também maior ou menor distribuição de responsabilidades na realização da tarefa entre os membros do grupo. Na colaboração entre iguais, dois ou eventualmente mais alunos com o mesmo nível de competência, trabalham no desenvolvimento e na resolução de uma tarefa. Através do PAAT os alunos têm oportunidade de experienciar as três situações mencionadas, conseqüentemente desenvolver seus potenciais.

As situações de interação entre iguais constituem um espaço ideal para que os alunos utilizem as potencialidades da linguagem como um instrumento mútuo de aprendizagem. Os alunos enriquecem seus conhecimentos durante as explicações elaboradas que incluem conteúdos e informações direcionadas aos colegas e vice versa. Nesse contexto de troca recíproca de informações, os alunos aprofundam e reorganizam os seus conhecimentos, detectando e resolvendo eventuais lacunas e incompreensões.

A potencialidade da interação não enfoca apenas o processo cognitivo, mas também os processos e mecanismos de caráter motivacional, afetivo e relacional, que contribuem para a aprendizagem escolar. Em termos de concepção construtivista, a interação entre alunos promove não apenas processos de construção de significados, mas também de atribuição positiva de sentido à aprendizagem escolar (Colombina; Onrubia, 2004). Segundo estes autores, o elemento fundamental que instiga a motivação decorre do fato de que os membros do grupo dependem uns dos outros para alcançar o objetivo grupal e de que cada membro pode utilizar recursos ou informações que outros membros dispõem. As situações cooperativas entre alunos também podem proporcionar percepção de competência e de autonomia na realização das tarefas, incentivar motivação à própria aprendizagem, reforçar a importância do esforço pessoal, e facilitar os sentimentos de apoio mútuo, de autoestima, de vinculação ou pertencimento, dentre outros.

A influência do professor acontece, ou pode deixar de acontecer no momento de encontro com os alunos na intimidade da sala de aula. Esse é o ponto essencial na configuração da complexa rede de interações formada pelas trocas entre professor e aluno, e dos alunos entre si. O PAAT, além de experiências que permitem o domínio progressivo do conhecimento, pode contribuir para a melhor qualidade das interações no contexto do ensino regular.

Acreditando no poder da socialização do conhecimento, quer através da mediação entre pares, quer entre aluno e professor, realizamos este estudo que busca aprofundar a qualidade da interação/integração entre os estudantes que frequentam o PAAT e os demais integrantes da sala de aula regular (professor e alunos). Conforme mencionado

previamente, apresentam-se resultados parciais de um estudo em andamento. Precede a apresentação neste texto dos resultados obtidos até então, uma apresentação sucinta de conceitos teóricos relacionados ao estudo e da metodologia utilizada na seguinte ordem: concepções de teóricos sobre o talento; o modelo de Renzulli em que se fundamenta o programa de atendimento especial aos alunos talentosos (PAAT); a forma de operacionalização do PAAT de Guaçuí; aspectos metodológicos referentes à pesquisa, seguida dos resultados e conclusões obtidas até o momento.

2 CONCEPÇÃO DE TALENTO E SUAS CONEXÕES

Talento, criatividade e superdotação são termos não suficientemente esclarecidos; alguns autores os utilizam como sinônimos; outros, embora os diversifica, percebem algumas qualidades comuns a ambos, e outros os conceitua diferentemente. Vejamos como autores diversos têm procurado explicar esses conceitos.

Segundo Fleith e Alencar (2007) a criatividade é um fenômeno complexo, dinâmico, multifacetado, que depende para sua expressão tanto de características do indivíduo quanto de condições favoráveis no ambiente da família, da escola e do trabalho. A expressão da criatividade é também influenciada por fatores de ordem histórica, econômica, social e cultural. A autora defende que o domínio do conhecimento não pode ser subestimado na produção artística: quanto maior a bagagem do conhecimento pessoal maior a probabilidade do indivíduo contribuir com ideias novas para o avanço da área em questão. Para Fleith e Alencar (2007) a criação deixou de ser vista como produto apenas de um lampejo de inspiração, incluindo características tais como: disciplina, dedicação, esforço consciente, trabalho prolongado e conhecimento de uma área do saber, os quais passaram a serem considerados pré-requisitos importantes para a produção criativa.

Alencar (2001) afirma que dentre outras contribuições que possibilitaram uma nova perspectiva, destaca-se o estudo de Guilford (1967), que enfatizou o fator geral da inteligência humana, composto de dois tipos de pensamento: o convergente e o divergente, este convergindo para a criatividade, embora no processo criativo esteja também presente a contribuição dos outros fatores mencionados.

Segundo Alencar (2001) inúmeros pesquisadores destacam que o ser humano tem feito uso de uma parcela limitada de seu potencial criador, permanecendo muitas capacidades inibidas por falta de estímulo, de encorajamento ou de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, acarretando um enorme desperdício de talento. Destaca que os dados empíricos indicam com frequência indivíduos superdotados que apresentam rendimento aquém do seu potencial. É muito comum a percepção de discrepância entre o potencial (aquilo que o sujeito é capaz de fazer e aprender) e o seu desempenho real (o que efetivamente demonstra conhecer).

Alencar (1986) afirma que, muitos são os fatores a que se pode atribuir este desempenho inferior: tanto uma atitude negativa em relação à escola, como as características do currículo e dos métodos utilizados. Como não existe um interesse maior em conhecer o potencial de cada aluno e muito menos em dar condições adequadas para o desenvolvimento desse potencial, o que ocorre é que o nosso ambiente educacional predispõe à existência dessa discrepância.

Também Rollo May (1975) destaca a falta de estímulo da escola à criatividade do aluno, em decorrência do seu conformismo, passividade, estereotipia, ou por sua limitação à liberdade de ação.

Ressalta-se que a criatividade é parte da educação integral, por conseguinte deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem, independentemente da matéria em foco (Cropley, (1991, 2004); Cropley; Urban (2000); Ezequiel; Hodes (2003); Shallcross (1981) apud Fleith; Alencar (2007)).

Segundo Sabatella (2008), a legislação brasileira, na área de educação especial, utiliza a palavra superdotado para denominar essa categoria de alunos com necessidades educativas especiais e justificar a necessidade de um atendimento adequado. A diretriz nº 69, de 28/08/86, do Centro Nacional de Educação Especial (CENEP), de acordo com legislações internacionais, expressa a seguinte definição de superdotado: “educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos de forma isolada ou combinada: capacidade intelectual; aptidão acadêmica; pensamento criador; capacidade de liderança; talento especial para artes; habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado”.

Entretanto têm sido levantados alguns problemas em relação a essa definição, cujo conteúdo não é exclusivo da legislação brasileira: segundo Renzulli (1984) citado por Alencar (1986), apesar de essa definição chamar a atenção para a variedade de habilidades a serem incluídas em uma definição de superdotados, um de seus problemas é o fato de não incluir fatores não intelectuais, como os fatores motivacionais, que também têm se mostrado importantes nos resultados de pesquisas.

Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição do superdotado. Alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e talentoso, utilizando superdotado apenas para o indivíduo com habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica, e o talentoso para o indivíduo com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro. Outros autores discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial. Há ainda outros que não fazem qualquer distinção entre estes três grupos, considerando a superdotação como uma categoria geral, que inclui tanto o indivíduo talentoso, como o criativo com habilidade intelectual superior.

Virgolim (2007) relata que um dos aspectos mais marcantes da superdotação relaciona-se ao seu traço de heterogeneidade: as pessoas podem se destacar em uma área ou podem combinar várias. Neste caso as pessoas possuem habilidades denominadas de multipotencialidades.

Na perspectiva de Guenther (2000), o talento é percebido como o desempenho em alto grau de qualidade, a expressão de uma característica que a sociedade reconhece e aprecia. A autora faz paralelo entre talento e dotação. O talento é um processo relativamente simples e pode trazer resultados em menor tempo, dependendo essencialmente de um plano educacional preciso, focalizado em ensino e prática. Para esta estudiosa não se pode prever que tipos de talentos vão surgir e florescer, por que

“toda a flexibilidade da constituição humana vai se revelando à medida em que o ambiente, o estilo de vida, as relações com os outros e com o mundo se modificam, e demandas diferentes, mais, ou menos, complexas e variadas, são exercidas sobre as pessoas e a sociedade (GUENTHER, 2000, p.14).

Segundo a mesma autora, desenvolver a dotação é mais complexo: exige vivência por vias da educação informal. Assim sendo, desenvolver o potencial humano não é um processo rápido, ou fácil, ao contrário, exige tempo, direção, acompanhamento específico, planejamento firmado em bases construídas no conhecimento científico. Mas, apesar da complexidade, esse processo traz resultados inegáveis ao longo da vida, além de permitir melhor previsão para aprendizagem futura.

Sobre a criatividade, Guenther (2011) exprime seu pensamento:

Criatividade é o domínio mais difícil de ser abordado pela educação. Crianças com altos níveis de criatividade são geralmente as que mais problemas enfrentam na escola. Às vezes sobressaem por serem “diferentes”, “fora dos padrões”, expressam suas críticas sem muita consideração aos outros; aceitam mal as aulas comuns, ficam entediados, desinteressados e não disfarçam expressões de aborrecimento... (GUENTHER, 2011, p.60).

Para Renzulli (2014) as palavras superdotado, gênios, criadores eminentes ou pessoas altamente criativas, são sinônimos. Mackinnon (1964) citado por Renzulli (2014) classifica um grupo de candidatos utilizando as seguintes dimensões da criatividade: originalidade de pensamento e abordagens inovadoras; engenhosidade construtiva; habilidade para deixar de lado procedimentos e convenções estabelecidos quando apropriado; aptidão para conceber implementações originais e efetivas das principais demandas da arquitetura, a saber, tecnologia (firmeza), forma visual, planejamento (produto), consciência humana e propósito social.

Percebe-se, através do posicionamento dos autores, falta de uniformização terminológica. Renzulli propõe a distinção de duas categorias, tanto para a identificação quanto para o desenvolvimento de comportamento superdotado: a superdotação escolar e a superdotação criativo-produtiva. A superdotação escolar compreende as habilidades demonstradas em testes de aptidão, e é valorizada em situações tradicionais de aprendizagem escolar. A superdotação criativo-produtiva diz respeito a aspectos da atividade e do envolvimento humano, relacionados ao pensamento e a produtos originais. Os estudantes encaminhados ao PAAT enquadram-se nesta categoria, e deles se espera que ofereçam contribuições criativas à sociedade.

Embora o PAAT siga a orientação teórica de Renzulli, e o referido autor adote a palavra superdotação, adotamos a palavra talento, por ser o termo utilizado pela Secretaria de Educação do Município a que o PAAT está vinculado.

3 O MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR DE RENZULLI

O comportamento de superdotado para Renzulli (2014) consiste em pensamento e ações resultantes da interação entre três traços humanos: habilidade geral e/ou específica acima da média; alto nível de comprometimento com a tarefa; e alto nível de criatividade. Para o autor crianças que manifestam interação entre esses três grupos requerem ampla variedade de oportunidades educacionais.

A habilidade geral consiste na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações. Engloba traços que podem ser aplicados em todos os domínios, ou em domínios amplos como: raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. Por outro lado possuir habilidades específicas consiste na capacidade de

adquirir conhecimento e técnica específica, exemplificando, em áreas como no balé, na matemática, na música, dentre outras áreas.

O comprometimento com a tarefa traduz motivação, resultando em perseverança, persistência, trabalho árduo, autoconfiança e ação relacionada à área de interesse.

O aluno criativo-produtivo para Renzulli e Reis (2000) citado por Virgolim (2014), é visto como um “aprendiz em primeira-mão”, no sentido de que escolhe trabalhar nos problemas que têm relevância e são considerados desafiadores.

O Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli (1986) fundamenta-se em 03 (três) submodelos considerados pilares: (a) Modelo dos Três Anéis, que fornecem os pressupostos filosóficos utilizados no enriquecimento escolar; (b) O Modelo de identificação das Portas giratórias, que fornece os princípios para identificação e formação de um pool de talentos; e Modelo Triádico de Enriquecimento, que sugere a forma de implementação de atividades de enriquecimento para todos os alunos vinculados à escola.

De acordo com Renzulli (2014) os atributos do comportamento inteligente devem ser considerados dentro do contexto de fatores culturais e situacionais. Não existe uma forma ideal de medir a inteligência, portanto devemos evitar conhecer o QI de uma pessoa.

As escolas são, para Renzulli (2014), primordialmente lugares para desenvolver o talento. Há momentos no processo global de escolarização nos quais podemos e devemos ter um compromisso consciente para aplicar as estratégias que possibilitem o desenvolvimento do talento humano. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo; torna-se aprendizagem significativa quando o conhecimento e as habilidades são aprendidos no contexto de um problema real e atual. O autor sugere três modalidades de enriquecimento escolar objetivando o desenvolvimento do talento dos aprendizes:

1. Enriquecimento Escolar Tipo I: inicia-se no contexto da sala de aula regular. O professor deve incentivar os alunos a estudar temas relevantes de diferentes campos do conhecimento, oportunizar experiências relacionadas a visitas, exposições, participação em palestras, apresentação de filmes ou de documentários, dentre outros. Deve ainda possibilitar a integração entre o programa regular e o de enriquecimento, de forma que toda a escola se torne potencialmente um lugar inclusivo e estimulante.
2. Enriquecimento Escolar Tipo II: Consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos, com o objetivo de desenvolver habilidades gerais de pensamento criativo, utilizados com alunos já identificados como talentosos. Esta modalidade em geral ocorre fora do contexto da sala de aula regular.
3. Enriquecimento Escolar Tipo III: objetiva o oferecimento de aplicação e acompanhamento no contexto social mais amplo de habilidades pressupostamente já aprendidas.

Relembramos que o foco deste estudo são os estudantes identificados como talentosos que frequentam os contextos das modalidades I e II.

Segundo Virgolim (2014), nos últimos anos, Renzulli tem devotado suas pesquisas à elucidação dos componentes não cognitivos que afetam os comportamentos de superdotação. Essa busca é denominada operação *Houndstooth*, visto chamar atenção sobre o papel de fatores cocognitivos no desenvolvimento das habilidades humanas, tais como: otimismo, coragem, adesão a um tópico ou disciplina, sensibilidade para questões humanas, energia física/mental, e visão/sentido de destino. Esses cofatores interagem com os demais e colaboram para o desenvolvimento construtivo das habilidades.

4 OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA DE ATENDIMENTO AO ALUNO TALENTOSO (PAAT) DO MUNICÍPIO DE GUAÇUÍ

O programa objetiva oferecer atendimento especial aos estudantes identificados como possuidores de habilidades superiores em alguma área do conhecimento, tendo em vista o melhor desenvolvimento das habilidades demonstradas.

O público alvo para o Programa são os alunos com indicativo de talento do ensino fundamental da rede municipal do ensino regular. A proposta de atendimento educacional do PAAT baseia-se na modalidade II do modelo escolar de Renzulli (1986), e busca o desenvolvimento do potencial do aluno talentoso, apoiando-se em estratégias educacionais múltiplas, incluindo parcerias com a comunidade.

O PAAT de Guaçuí foi criado em 2001 pela Secretaria Municipal de Educação, em atendimento à solicitação do Ministério da Educação e Cultura, e, por extensão, em atendimento à Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Funciona em uma escola municipal do Ensino Fundamental, em outro turno em que o aluno está matriculado, e conta com a supervisão de um professor especialista em educação inclusiva.

Participam do PAAT crianças a partir da idade de 06 (seis) anos até o término das séries finais do ensino fundamental. Para a identificação do aluno talentoso o programa segue as orientações de Guenther (2000), que aconselha o processo de identificação pela observação direta de professores durante um ano. Para a autora a melhor estratégia para selecionar os alunos talentosos é estabelecer um processo que seja baseado na observação coletiva e geral de toda população escolar, dentro do referencial de sala de aula. A seleção inicia-se com a ficha de identificação do aluno de autoria de Guenther (2000), a qual é preenchida pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ou pelos professores dos anos intermediários e finais desse ciclo, ou ainda por indicação da família do aluno.

O processo para a identificação constitui-se de 03 (três) estágios: observação direta conduzida pelos professores da sala de aula, orientados por uma lista de indicadores que sinaliza o tipo de direção do potencial existente; revisão e complementação das observações dos professores; acompanhamento do aluno pelo facilitador da equipe.

Quando uma criança é sinalizada como possivelmente talentosa, a partir do 6º ano, aconselha-se que sua indicação seja feita exclusivamente em consenso pelo conselho de classe da escola, visto que o instrumento de identificação é adequado somente para as séries iniciais do ensino fundamental.

Seguindo as orientações de Guenther (2000), uma vez identificadas as crianças talentosas, busca-se conhecer melhor cada uma, e clarificar com ela os seus interesses,

preferências e inclinações. As atividades devem ser sistematizadas sob a forma de grupos de interesse, projetos individuais, orientação de estudos independentes, seminários e eventos de natureza geral, utilizando as oportunidades que a comunidade possa oferecer.

A sala de recurso do PAAT tem como característica a suplementação ou enriquecimento de conteúdos, ou de temas que sejam do interesse dos alunos. Há um cronograma de execução, e as atividades podem ser realizadas em grupo de no máximo quatro alunos ou individualmente de acordo com o plano individual de cada um, por conseguinte apresentando uma metodologia diferenciada. Os alunos também participam de oficinas na comunidade, uma ou duas vezes por semana, de acordo com as suas áreas de interesse. São desenvolvidas atividades múltiplas em parceria com diversos setores da comunidade local relacionadas ao esporte (karatê, natação), à aprendizagem de língua estrangeira (inglês), à música (coral, escaleta, teclado e violão), e outras atividades relacionadas à arte (pintura a óleo, escultura, grafite, origami, papel machê). O programa incentiva a formação de grupos por áreas de interesse, ou de acordo com o talento individual.

5 METODOLOGIA DO ESTUDO

A pesquisa em andamento é de natureza quanti-qualitativa, através de um estudo de caso. Participam 10 (dez) alunos talentosos inscritos no Programa de Atendimento ao Aluno Talentoso (PAAT), que se destacam nos domínios ou talentos de natureza artística, ou na área de matemática. Os estudantes também frequentam o 7º ano da sala de aula regular.

Utilizaram-se como recurso de observação, além do questionário destinado aos alunos e cujas respostas serão comentadas posteriormente, outros instrumentos: questionário destinado aos professores; observação em classe; teste sociométrico.

As perguntas do questionário destinado aos alunos versavam sobre a identificação do talento, sobre a contribuição do PAAT para o desenvolvimento do potencial superior, e sobre a interação e contribuição do aluno no programa e na sala de aula regular. As perguntas do questionário foram essencialmente abertas, e as respostas dos sujeitos foram avaliadas através de análise de conteúdo, possibilitando as conclusões narradas em seguida.

6 RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Das respostas dos alunos talentosos constatou-se que suas participações no “Programa de Atendimento ao aluno Talentoso” (PAAT) tem contribuído para aprimorar e ampliar suas habilidades. Principalmente aqueles que frequentam a oficina de matemática, percebem que suas participações no programa tem contribuído para tornar melhor seus desempenhos em sala de aula.

Avaliam a convivência com os colegas do PAAT positiva, no sentido de lhes possibilitar aprendizagem e também divertimento. A participação no PAAT tem lhes possibilitado ampliar o ciclo de convivência, e facilitar suas interações com colegas e professores da escola que frequentam.

A quase totalidade dos alunos responderam não receber nenhuma contribuição dos colegas do ensino regular para o desenvolvimento dos seus talentos; apenas uma aluna respondeu que os colegas a apoiam, porém não especificou o tipo de apoio. Ressalta-se que a totalidade dos entrevistados declararam que o professor da classe regular não lhes tem possibilitado experiências facilitadoras ao desenvolvimento dos próprios talentos ou incentivado o talento dos demais alunos. Isto demonstra que o modelo de Renzulli (2014) de incentivo ao talento incluindo a sala de aula regular não tem incentivo tem se restringido à participação do estudante no programa extraclasse.

Em suma, na percepção dos alunos entrevistados a participação extraclasse em um programa de incentivo ao desenvolvimento do talento tem sido positiva, entretanto, na percepção desses mesmos entrevistados pouca ou quase nenhuma tem sido suas contribuições aos colegas de classe, ou a contribuição dos colegas da classe regular aos seus talentos. Além disto, os professores da escola também não têm contribuído para o desenvolvimento dos seus talentos e dos colegas, ou utilizado os seus talentos como mediação para a aprendizagem dos demais alunos.

Outra observação que se destaca é o fato de que somente os alunos que participam da oficina de matemática terem mencionado que participar do PAAT tem contribuído para suas aprendizagens no contexto escolar; nenhum aluno que participa da oficina de pintura mencionou aplicação na sala de aula regular dos conhecimentos adquiridos através do PAAT. Isto pode indicar subestimação da arte como parte integrante do currículo escolar, e falta de integração desta área de conhecimento com as demais áreas.

Constatou-se também necessidade da escola regular oferecer oportunidades variadas aos alunos para o desenvolvimento e identificação de seus talentos. Esta necessidade encontra respaldo no pensamento de teóricos da abordagem histórico cultural, no sentido de que a consciência formada através da experiência.

Evidenciou-se ainda falta de articulação do corpo docente da escola regular com o corpo docente do PAAT nas áreas observadas (pintura e matemática). Sugere-se uma ação mais integrada entre os professores do ensino regular e os do PAAT, de modo que as diversas modalidades de enriquecimento escolar propostas por Renzulli sejam oferecidas.

Vivemos em uma época que se caracteriza pela mudança e inovação, por conseguinte há necessidade de reconhecimento e desenvolvimento do talento humano para o progresso de uma nação.

Os educadores têm um papel importante a desempenhar na criação de um ambiente facilitador ao desenvolvimento do talento humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. Danny. **O teste sociométrico**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e Educação dos Superdotados**. São Paulo: EPU, 1986.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Psicologia e Educação do Superdotado**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- COLOMBINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, cap. 16, p. 280-293.
- FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano (orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, cap.12, pág. 151-161.
- GUENTHER, Zenita. **Desenvolver capacidades e talentos, um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Caminhos para Desenvolver Potencial e Talento**. Lavras: UFLA, 2011.
- MAY, Rollo Reece. **A coragem de criar**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- RENZULLI, Joseph S. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: RENZULLI, Joseph S.; REIS, S. M. (Eds). **The Triad Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.
- _____. A concepção de superdotação no modelo de três anéis: Um modelo de desenvolvimento para promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela; Castelon, Elisabete (Orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014, cap. 09, p. 219-264
- SABATELLA, Maria Lúcia. **Talento e superdotação Problema ou solução?** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- VIRGOLIM, Angela, A Inteligência em seus Aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, Angela; Castelon, Elisabete (Orgs). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014, cap. 01, p.23-64.

MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO DO PERFIL TECNOLÓGICO DE DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Matheus Carvalho de Mattos

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro-UENF/Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil
matheuscarvalhodemattos@gmail.com.

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro-UENF/Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil
chmsouza@gmail.com

RESUMO

Neste artigo é apresentado um breve estudo sobre o perfil tecnológico desejável de professores que atuam ou desejam atuar na educação a distância. O objetivo deste trabalho é contribuir com uma pesquisa maior que envolve o desenvolvimento de tese de doutorado intitulada “**TESTE DE AFERIÇÃO DE COMPETÊNCIA DIGITAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA(TACD-EAD): UMA FERRAMENTA PARA AFERIR A COMPETÊNCIA DIGITAL DE DOCENTES PARA ATUAR EM AMBIENTE EAD**” que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense – Darcy Ribeiro. A referida tese tem por objetivo principal desenvolver um teste para aferição das competências digitais básicas dos profissionais que atuam ou desejam atuar na educação a distância. Para isso, é necessário, de forma introdutória, um estudo que desvele o perfil tecnológico desejável destes profissionais a fim de que sejam mapeadas suas características, dificuldades, principais desafios, habilidades e as competências dos mesmos levando em consideração, principalmente, a necessidade do uso das tecnologias da informação e comunicação que são essenciais para atuação no universo da educação a distância.

Palavras-chave: educação à distância, tecnologias da comunicação e informação, competência informacional e midiática, EAD.

ABSTRACT

This article presents a brief study about the desirable technological profile of teachers who act or wish to work in distance education. The objective of this work is to contribute to a larger research that involves the development of a doctoral thesis titled “**DIGITAL COMPETENCE ASSIGNMENT TEST FOR TEACHERS OF DISTANCE EDUCATION (TACD-EAD): A TOOL TO ENHANCE THE DIGITAL COMPETENCE OF TEACHERS TO ACT IN ENVIRONMENT EAD**” that is being developed in the Graduate Program in Cognition and Language of the Universidade Estadual Norte Fluminense - Darcy Ribeiro. The main purpose of this thesis is to develop a test to measure the basic digital competences of professionals who work or wish to work in distance education. To do this, it is necessary, in an introductory way, a study that reveals the desirable technological profile of these professionals in order to map their

characteristics, difficulties, main challenges, abilities and skills, taking into account, in particular, the need to use of the information and communication technologies that are essential for acting in the universe of distance education.

Keywords: distance education, communication and information technologies, informational and media competence, EAD.

1. INTRODUÇÃO

Os professores vêm experimentando uma transição importante envolvendo as modalidades de ensino presencial e à distância. A modalidade de ensino à distância, mais conhecida como educação à distância, apresenta-se como uma alternativa importante para alunos que não dispõem de tempo ou estão longe, por razões geográficas, dos centros educacionais e, por isso, não conseguem se adequar à modalidade de ensino presencial.

A educação à distância traz consigo grandes desafios para os atores (profissionais) envolvidos em seu cenário, dentre eles os professores. A utilização e domínio de recursos tecnológicos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é pré-requisito fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem proposto nestas plataformas digitais. Existem, ainda, outros desafios para os profissionais que atuam neste novo universo que são: a produção de conteúdos com padrão de linguagem bem específico que permita o máximo de abstração por parte dos alunos sem a intervenção do professor e o processo de mediação realizado por um tipo de profissional conhecido como tutor que, assim como o aluno, deve dominar as ferramentas tecnológicas envolvidas no processo (plataforma de ensino, meios de comunicação digital dentre outros) e este deve ser disciplinado, organizado e muito persistente, dentre outras características. Sobre este aspecto Mattar alerta:

Eles devem ser capazes, por exemplo, de elaborar material didático em uma linguagem específica para a EaD, no caso do professor conteudista; ser capaz de conseguir problematizar em curto espaço de tempo os conteúdos propostos para a disciplina dos cursos, no caso do professor formador. (2012, p.3)

A Educação à Distância não é algo novo. A mesma já é ofertada há muitas décadas nas formas de correspondência, rádio e televisão, mas foi a partir de 1990, com o avanço da Internet por todo o mundo, que a educação à distância passou a assumir uma nova roupagem e acabou se difundindo de vez. Atualmente, a Educação à Distância está, em sua maior parte, ligada ao modelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) que deu origem a várias Plataformas Digitais, acessadas pela Internet, que objetivam a oferta de cursos de diversos níveis de ensino total e parcialmente a distância. Segundo Castells:

Internet é mais que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interação e de organização social. Lição na Internet. Geografia na Internet. A divisória digital. A Internet e a novo consumo. A sociabilidade na Internet. Os movimentos sociais na Internet. A relação direta da Internet com a atividade política. A privacidade na Internet. Conclusão: a sociedade em rede (2003, p. 255).

A educação à distância, baseada em ambientes virtuais de aprendizagem, propõe uma atualização do processo ensino-aprendizagem tradicional através do uso de diversos recursos tecnológicos por parte dos envolvidos no processo que possibilitam quebrar

a barreira da distância e da localização. Souza e Costa afirmam que “O ciberespaço é uma virtualização, a atualização em um lugar, de dados registrados em outro lugar, interconectados por redes, e que, por suas características técnicas de programação, permite a mediação da comunicação entre seres humanos.” (2006, p.12)

Este estudo tem por objetivo principal apresentar o mapeamento de competências digitais necessárias aos professores que desejam atuar ou já atuam na educação à distância. As competências e habilidades digitais apresentadas são originadas do estudo dos principais desafios, dificuldades, exigências, assim competências e habilidades necessárias, encontradas e especificadas em alguns importantes documentos, que serão tratados a seguir. O foco desta pesquisa será sempre no campo tecnológico, ou seja, não se pretende avaliar a competência acadêmica profissional mais sim a desenvoltura, conhecimento e intimidade, com os recursos tecnológicos necessários ao exercício profissional na educação, de uma forma geral e, principalmente, na educação à distância.

Como parte integrante de uma pesquisa maior que envolve o desenvolvimento de tese de doutorado intitulada “TESTE DE AFERIÇÃO DE COMPETÊNCIA DIGITAL PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (TACD-EAD): UMA FERRAMENTA PARA AFERIR A COMPETÊNCIA DIGITAL DE DOCENTES PARA ATUAR EM AMBIENTE EAD” que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense – Darcy Ribeiro pelos autores deste artigo, espera-se que esta publicação possa contribuir para dar visibilidade a tema tão essencial para o processo educativo.

2. A RELAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) causou grande impacto no campo da educação, em particular na relação entre professores e alunos, que passou a ser mediada, também, por novas tecnologias de comunicação, como por exemplo, as plataformas digitais de educação à distância e as redes sociais digitais. É válido considerar que o movimento não partiu naturalmente das instituições de ensino, pelo contrário, as novas tecnologias da comunicação e informação tomaram forma e força no uso diário e cotidiano das pessoas, invadindo também os campos profissionais nas organizações de uma forma geral. No campo da educação notou-se um impacto natural pelo uso destas novas tecnologias, sobretudo pelos alunos, nos ambientes escolares gerando uma série de rupturas e necessidade urgente de adaptação por parte dos educadores.

A internet é, sem sobra de dúvidas, o ícone dos avanços das novas tecnologias de comunicação e informação das últimas três décadas. Castells já tratava da questão com especial atenção:

Internet é mais que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interação e de organização social. Lição na Internet. Geografia na Internet. A divisória digital. A Internet e a novo consumo. A sociabilidade na Internet. Os movimentos sociais na Internet. A relação direta da Internet com a atividade política. A privacidade na Internet. Conclusão: a sociedade em rede (2003, p. 255).

Como o movimento crescente do uso das tecnologias, de maneira natural e sem controle na sala de aula, e conseqüente pressão sobre a adoção das mesmas de forma mais incisiva no processo de ensino-aprendizagem, deu origem a formação de dois grupos distintos dentre os professores: os que reconheciam esta necessidade e procuravam, ainda que de forma primária, adotar as tecnologias não só no processo ensino-aprendizagem mas também na comunicação com seus alunos, e os resistentes que se amparavam no arcabouço pedagógico tradicional posicionando-se de forma contrária à adoção de tais recursos tecnológicos. Por outro lado, já se sabia que adoção dos computadores de forma sistemática em sala de aula não era totalmente suficiente. Sousa Et. Al (2011) retratam bem esta questão:

Mas somente a introdução dos computadores na escola não é suficiente, para que a prática pedagógica possa ser ressignificada, quando a questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. E isso passa evidentemente pela formação contínua de educadores (p. 20-21).

Com o avanço da internet e das tecnologias de informação e comunicação a questão principal a ser tratada não era mais ou apenas o uso de computadores e seus recursos e softwares educacionais na sala de aula. Agora, com a internet, os alunos têm, em tempo real, acesso a uma gigante base de conhecimentos e informações, nem sempre confiáveis, mas à sua disposição para, inclusive, confrontar com os ensinamentos de seus professores.

Nesta pesquisa, a modalidade de ensino à distância que está sendo abordada é baseada em tecnologias de redes computacionais, dentre elas a internet. Estes ambientes são conhecidos comumente como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Pelo fato do AVA se basear na internet é apropriado que sejam apresentados alguns conceitos importantes com relação a ela. Dentre estes importantes conceitos, temos um principal, a cibercultura.

Na internet as relações são tratadas, armazenadas e controladas através do uso de diversas tecnologias e servidores espalhados por todo o planeta criando um novo ambiente de convivência, um novo espaço, o ciberespaço ou mundo virtual.

O mundo virtual trouxe uma nova visão sobre a realidade. É possível participar dele com uma nova roupagem ou uma representação que faça uma ligação direta com a identidade do usuário no mundo real. Porém, por se tratar de um ambiente totalmente manipulável, as características podem ser igualmente manipuladas e, embora sejam baseadas no mundo real, novos personagens podem ser criados e ou inventados e estes farão parte uma realidade virtual. Souza e Gomes (2008) abordam a realidade virtual da seguinte forma:

Surgido no final dos anos 60, o termo realidade virtual servia para designar um conjunto de tecnologias de visualização com ajuda do computador. Hoje o mesmo termo remete a uma grande diversidade de conceitos e tecnologias de modelagem, visualização e transmissão de dados: fractais, imagens de síntese, simuladores de vôo, realidades artificiais, sistemas de telepresença, ciberespaço.(p. 58)

O conceito de cibercultura é trabalhado por diversos autores e em diversas óticas. Lemos(2007) destaca que a relação ou convergência entre a cultura contemporânea e tecnologias digitais resulta na cibercultura. Para Levy (1996, p.92) a cibercultura

pode ser encarada como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. O termo cibercultura propõe, de forma bem direta, uma relação entre o ciber, termo que remete ao universo das tecnologias digitais, e a cultura, que na prática representa o conjunto de costumes, regras e outras relações praticadas por indivíduos de uma mesma comunidade ou sociedade e que são devidamente atualizadas em um ambiente, este virtual, e compartilhadas através de um ciberespaço que pode ser acessado por todos.

Bergano, Teixeira e Silva (2017), afirmam:

De fato, a internet pode ser tratada como um sinônimo do conceito de ciberespaço (Kellerman, 2016). A internet é identificada por Castells (2003, p. 7) como “base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação”, sendo a construção de redes o seu produto mais importante. Redes de cidadãos comuns, de empresas, de pesquisas acadêmicas, entre outras, todas relacionadas e vivendo em um ambiente telemático, digital, de realidade virtual. Essas redes se interligam, através de computadores e outros devices, à internet e ao ciberespaço, coletando, manipulando, estocando, simulando e transmitindo fluxos de informação neste ambiente sem dimensões (Kellerman, 2007; Lemos, 2010; Kirmayer, Raikhel & Rahimi, 2013). (Bergano, Teixeira e Silva, 2017, p. 67)

A expansão da cibercultura estimulou, por exemplo, a convergência entre a telefonia móvel e a internet dando um novo sentido aos telefones móveis que logo se transformaram em smartphones, pequenos computadores de bolso sempre conectados à internet. Os planos das operadoras que não contemplam conexão com a internet são cada vez menos oferecidos. O fato é que esta convergência possibilita que todos estejam conectados o tempo todo. Souza e Gomes (2009) já retratavam tal espírito de liberdade inspirado na cibercultura:

Podemos dizer que há uma espécie de espírito de liberdade em pontos de encontro, chats, grupos de discussão e outros programas que possibilitam a participação individualizada na Rede. Aí a comunicação aparece mais democrática e o processo parece desinstitucionalizado, realizando uma certa compensação para a natureza coercitiva da comunicação institucional, como por exemplo, o vocabulário tão próprio dos internautas nos bate-papos. Os chats funcionam como pontos de encontro sem fronteira explícita entre o pessoal e o individual, entre o conhecido e o anônimo (p. 48).

Atualmente, o grande ícone da cibercultura é a rede social digital. Em uma abordagem mais atualizada e já trabalhando com o contexto das redes sociais digitais, Recuero (2009) afirma que: “Uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões”. Segundo a autora as conexões entre os indivíduos destes grupos revelam padrões e características comuns às redes sociais formadas.

Baseada na internet, por consequência na cibercultura, a educação à distância impõe a necessidade de se quebrar paradigmas com relação a modalidade de ensino presencial, como por exemplo: a distância geográfica ou presença física na sala de aula e no horário específico para participação nas aulas por parte tanto dos professores quanto dos alunos. A partir da modelagem do AVA, baseado na internet e conseqüentemente na cibercultura, estas respostas foram potencialmente produzidas pois a facilidade

de uso, de acesso, aliadas a adoção de tecnologias de comunicação já consolidadas e conhecidas pelos alunos tornou a educação à distância muito mais atraente.

O AVA é formado por um conjunto de softwares (programas de computador), que funcionam de forma integrada sobre uma mesma plataforma. O AVA também pode ser referenciado como software educativo.

Para Rezende (2006) apud Costa (2015, p.94), os software educativos “tem como objetivo auxiliar o aprendizado de um ou mais temas e contribuir com a educação geral”. Para Taylor (1980), os software educacionais estão divididos em tutor, tutelado e ferramenta.

Sobre as três divisões, Costa (2015) discorre:

Os software do tipo ferramenta objetiva induzir o aluno a utilizar o computador e seus recursos sistêmicos para a construção do conhecimento. Editores de texto, banco de dados, planilhas eletrônicas, editores de música, sistema de autoria e de rede (internet) são exemplos típicos destes software;

Os software tutelados são baseados na teoria construtivista, ou seja, são sistemas que propiciam ao aluno a mediação do conhecimento através de sua autonomia e de uma linguagem tecnológica própria, podendo o aprendiz buscar soluções e criar seu próprio saber. Um exemplo deste software é o LOGO, muito utilizado, por exemplo, para aulas de matemática;

O software tutor é o que se relaciona com o aprendiz como se fosse o professor. É o que media o processo ensino e aprendizagem. Este software é subdividido em software de apresentação, de exercícios e práticas, de tutorias, de sistemas de tutor inteligente, de simulações e de jogos interativos. (p. 94)

Também conhecido com o LMS (Learning Management System) , o AVA tem grande concentração de seus recursos voltados para a web, ou seja, no uso conjugado de diversos tipos de mídia possibilitou modelar e compartilhar os conteúdos e suas formas de apresentação de maneira ímpar. Para Santos(2006):

Outros elementos se tornam relevantes neste cenário como, por exemplo, a observação de que boa parte dos processos educacionais, utilizando a internet, produzem grande volume de informação. Informações estas que devem ser distribuídas para um elevado número de alunos/usuários de um determinado sistema. Caracterizam-se, destarte, os ambientes hipermediáticos pela forma com a qual simplificam o gerenciamento, a distribuição, a atualização dos conteúdos usados, permitindo, então, o compartilhamento das informações (p. 50).

Conforme Milligan (1999) apud Costa, a qualidade do gerenciamento e da gestão do processo educativo através do ambiente de aprendizagem está relacionada a recursos como controle de tempo, avaliação, comunicação, espaço privativo, base de recursos, apoio e manutenção.

As questões apresentadas até o momento já sinalizam para o grande desafio dos docentes que pretendem atuar no campo da educação à distância. A seguir, serão apresentadas e abordadas com clareza as habilidades e competências, relacionadas ao campo tecnológico, que devem ser desenvolvidas e ou adquiridas pelos professores e outros profissionais que atuam na educação à distância.

3. MAPEAMENTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DIGITAIS NECESÁRIAS AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Mapear, enumerar ou apontar habilidades e competências digitais necessárias aos profissionais da educação que desejam atuar ou que atuam no universo da educação à distância não é uma das tarefas mais simples. É importante ressaltar que, neste trabalho, não se busca mapear as competências profissionais dos professores. Estas, profissionais, são retratadas por Perrenoud (1998) da seguinte forma:

Entendemos por “competências profissionais” o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão do professor. Retomamos a definição de Anderson (1996) que fala em “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para garantir as tarefas e os papéis do professor”.(p. 28)

Dentro deste contexto é válido ressaltar que o processo ensino-aprendizagem depende prioritariamente do desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Estas competências integram um conjunto de saberes e ações que tem por objetivo promover o professor através da construção do conhecimento. Para Perrenoud (1998, p.28) as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática das interações em sala de aula.

Embora variem de acordo com o contexto das áreas a que são aplicados, os conceitos de competências e habilidade giram em torno do conhecimento e das ações. A competência, de modo simplificado, nos traz a junção de conhecimentos alcançados pelo uso de habilidades dentro de contextos específicos. Algo que deve ser desenvolvido e não se adquire com ensinamento ou treinamento específico. É intrinsecamente ligada a experiência. Já a habilidade envolve a aptidão, destreza e capacidade para se realizar algo. Uma habilidade pode ser desenvolvida através de um treinamento específico com sequência de repetições. A competência envolve, o conhecimento da habilidade, seu potencial e a forma e hora correta para utilizá-la.

Assim a competência é entendida não apenas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também como um conjunto de realizações e desempenhos desenvolvidos por uma pessoa em determinado contexto. (KOPS et al.,2013, p.111)

Para Fleury e Fleury (2001) o conceito de competência envolve um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Indicam ainda, através de um quadro de competências para o profissional (independente da área) que a competência envolve: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

A opção pelo uso do termo competências e habilidades digitais, nesta pesquisa, se deve ao fato de que a palavra digital remete automaticamente ao uso de recursos computacionais. Mesmo sabendo que as competências profissionais envolvem todo o contexto de uma área, e em nosso caso a educação, o objetivo deste trabalho é mapear a parte tecnológica, ou seja, saber o quanto a mesma pesa, atualmente, na atuação do

professor e, futuramente, auxiliar na construção de uma ferramenta, um teste, que poderá aferir se tais profissionais estão mais ou menos preparados neste sentido.

Tais questões, que foram bem retratadas na seção anterior, intitulada, A RELAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO COM A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, vem estimulando, ao longo das últimas décadas, pesquisas, estudos e ações voltadas para a melhor preparação e formação dos profissionais da educação a fim de que possam encarar este desafio com desenvoltura possibilitando-lhes desenvolver competências e habilidades digitais. A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou, em 2008, um importante documento intitulado PADRÕES DE COMPETÊNCIA EM TIC PARA PROFESSORES. Segundo o próprio documento, a publicação foi elaborada com o intuito de elucidar discussões e fomentar debates sobre a capacitação e formação dos professores no que tange o uso das novas tecnologias em sala de aula dado ao reconhecido impacto das mesmas neste ambiente. Segundo a UNESCO (2008):

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que se incorporam conceitos e competências em TIC. (p.1)

Interessante ressaltar que o documento já faz menção às escolas e salas de aulas tanto presenciais quanto virtuais numa clara indicação de que a educação à distância e suas tecnologias envolvidas já estavam, também, tangenciando os estudos. O estudo deste documento permite, de forma bem objetiva, iniciar o processo de mapeamento de competências e habilidades digitais esperadas para os professores que, de uma forma geral, necessitam lidar com as novas tecnologias de comunicação e informação e que valem também para os professores que desejam atuar na educação à distância.

Os padrões propostos no documento apoiados em três abordagens básicas:

- Aumentar o entendimento tecnológico da força de trabalho incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo - ou a abordagem de alfabetização tecnológica.
- Aumentar a habilidade da força de trabalho para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real - ou a abordagem de aprofundamento de conhecimento.
- Aumentar a capacidade da força de trabalho para inovar e produzir novos conhecimentos e a capacidade dos cidadãos para se beneficiar desse novo conhecimento - ou a abordagem de criação de conhecimento. (UNESCO, 2008, p.6)

O documento traz contribuições fundamentais para esta pesquisa a partir das especificações da estrutura e componentes curriculares para treinamentos que queiram se basear na proposta de padrões de competência em TIC para professores. O mesmo está pré-disposto nos seguintes módulos: Abordagem de alfabetização em

tecnologia, Abordagem de aprofundamento do conhecimento e Abordagem de criação do conhecimento.

Dentro de cada um dos três módulos, em diversos momentos distintos, são evidenciadas as habilidades tecnológicas que o programa deve possibilitar que o professor desenvolva. De maneira bem objetiva, foram retirados dos documentos os mais significativos para esta pesquisa:

Algumas habilidades a fim de:

- Elaborar materiais on-line que apoiem o melhor entendimento dos alunos sobre os principais conceitos e sua aplicação no mundo real. Avaliar a exatidão e utilidade dos recursos Web em apoio ao aprendizado baseado em projeto vis-à-vis a disciplina em questão;
- Gerenciar o uso de recursos complementares de TIC, individualmente, e com pequenos grupos de alunos, a fim de não interromper as atividades de ensino em sala;
- Usar programa de apresentação e recursos digitais como apoio ao ensino;
- Usar uma ferramenta de busca para fazer uma pesquisa booleana por palavra-chave;
- Usar tecnologias comuns de comunicação e colaboração, tais como mensagens de texto, videoconferência e colaboração via web e ambientes sociais;
- Usar os recursos de TIC como apoio à sua própria aquisição de conhecimento pedagógico e da matéria;
- Usar um ambiente ou ferramentas tutoriais para elaborar os materiais on-line;
- Usar uma rede e o programa adequado para gerenciar, monitorar e avaliar o progresso de diversos projetos de alunos;
- Utilizar as TIC para se comunicar e colaborar com os alunos, pares, pais e a comunidade, para fomentar o aprendizado do aluno;
- Usar a rede para apoiar a colaboração do aluno dentro e além da sala de aula
- Usar as ferramentas de busca, bancos de dados on-line e e-mail para encontrar pessoas e recursos para projetos de colaboração;
- Usar as TIC para acessar tutores e comunidades de aprendizagem em apoio às suas atividades e a seu próprio desenvolvimento profissional;
- Usar as TIC para buscar, administrar, analisar, integrar e avaliar as informações que possam ser usadas para apoiar seu desenvolvimento profissional;
- Usar os recursos de TIC para participar nas comunidades profissionais e compartilhar e discutir as melhores práticas de ensino;.

Algumas competências para:

- Descrever e demonstrar as tarefas básicas e o uso de processadores de texto, como composição de texto, edição de texto, formatação de texto e impressão;
- Descrever e demonstrar a finalidade e as características básicas do programa de apresentação e de outros recursos digitais;
- Descrever a finalidade e a função básica do programa de gráficos e usar um pacote com esse tipo de programa para criar uma exibição gráfica simples;
- Descrever a internet e a World Wide Web, elaborar seus usos e descrever como funciona um navegador, usando uma URL para acessar um sítio;
- Criar uma conta de e-mail e usá-la para uma série contínua de troca de mensagens;
- Ajudar os alunos a usar as TIC para adquirir as habilidades de busca, gestão, análise, integração e avaliação da informação;
- Compor planificações e atividades de sala de aula que integrem várias ferramentas e dispositivos de TIC para ajudar os alunos a adquirirem as habilidades de raciocínio, planejamento, aprendizado reflexivo, construção de conhecimento e comunicação;
- Ajudar o aluno a usar as TIC para desenvolver habilidades de comunicação e colaboração;
- Ajudar os alunos a desenvolver regras baseadas em conhecimento e em desempenho e a aplicá-las para avaliar seu próprio entendimento da disciplina-chave, assim como de habilidades e conceitos de TIC e o entendimento de outros alunos, além do uso dessas avaliações para refinar seus produtos e aprendizagem;
- Ajudar os alunos a elaborarem materiais e atividades on-line que os envolvam na solução colaborativa de problemas, pesquisas ou criação artística;
- Ajudar os alunos a incorporarem a produção multimídia, a produção da web e as tecnologias de publicação em seus projetos, de modo a dar suporte à produção contínua de conhecimento e comunicação com outros públicos.
- Descrever a função e a finalidade dos ambientes virtuais e de construção de conhecimento (KBES) e usá-los para dar suporte ao maior conhecimento e entendimento da disciplina e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem on-line e presenciais;
- Ajudar os alunos a adquirirem habilidades em TIC no contexto de seus cursos.

O documento da UNESCO, do qual foram retiradas as possíveis competências e habilidades necessárias se referem ao professor de uma forma geral. Em se tratando especificamente de educação à distância, pode-se endossar o rol das competências e habilidades baseando-se na proposta da SEED (Secretaria de Educação a Distância do Ministério da educação). Segundo a SEED, existem pelo menos três categorias bem específicas: professor formador, professor conteudista e professor tutor. Independente da categoria, é necessário a qualquer profissional que atuar em uma das três categorias, competências de mediação. E por se tratar de educação à distância as mediações quase

sempre serão realizadas através de recursos tecnológicos de informação e comunicação. Mattar afirma:

Eles devem ser capazes, por exemplo, de elaborar material didático em uma linguagem específica para a EaD, no caso do professor conteudista; ser capaz de conseguir problematizar em curto espaço de tempo os conteúdos propostos para a disciplina dos cursos, no caso do professor formador. (Mattar, 2012, p.3)

Segundo Ministério da Educação o papel destes professores é:

estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20).

E especificamente sobre o professor tutor o Ministério da Educação afirma:

[...]. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica [...]. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (BRASIL, 2007, p. 21).

Outro estudo, não distante deste universo, mas de forma mais generalista, trata a questão da competência informacional que deve ser levada em consideração ao se analisar a relação do professor com a tecnologia. Dudziak (2010) alerta para o seguinte fato:

Tecnologias como as redes sem fio, banda larga, e mesmo a banda larga transmitida via energia elétrica, potencializaram a capacidade de penetração e interiorização do desenvolvimento a partir das TICs, constituindo um ambiente propício ao acesso à informação, ao conhecimento e ao aprendizado. (p.2)

Prosegue observando que:

A educação também se modificou: o ensino semi-presencial tem sido adotado em muitas instituições e o uso das TICs tem se intensificado. Por outro lado, conteúdos eletrônicos convivem com conteúdos analógicos. Bibliotecas físicas, digitais e repositórios têm fornecido serviços de informação qualificados. (p.3)

Diante de tanta disponibilidade de informação que podem ser obtidas por múltiplos meios, que envolvem praticamente todos os ambientes de convivência e em volume assustador, é necessário se analisar o caráter informacional e por conseguinte a capacidade que as pessoas tem de conviver com esta nova situação.

Dudziak elenca, a partir de Jenkins et al (2006), diante do amplo ambiente informacional, que novas competências devem ser requeridas:

- Experimentação - a capacidade de experimentar em ambientes compartilhados, buscando a resolução de problemas;
- Performance - a capacidade de adotar identidades alternativas com a finalidade de improvisar e descobrir;
- Simulação - a capacidade de interpretar e construir modelos dinâmicos dos processos do mundo real;
- Apropriação - a capacidade de atribuir significado e 'remixar' conteúdos de mídia
- Multitarefa - a capacidade de lidar com várias atividades em distintos ambientes
- Cognição distribuída - capacidade de interagir significativamente com pessoas e ferramentas que ampliam a capacidade mental;
- Inteligência Coletiva - a capacidade de partilhar conhecimentos com outros em direção a um objetivo comum
- Julgamento - a capacidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade das informações em diferentes fontes;
- Navegação Transmedia - a capacidade de acompanhar o fluxo de notícias e informações em várias modalidades;
- Redes de informação - a capacidade de pesquisar, sintetizar e disseminar informações
- Negociação - a capacidade de transitar através de diversas comunidades, tendo discernimento e respeito pelas múltiplas perspectivas.

Além das competências informacionais, acima citadas, Dudziak defende a convergência entre a competência informacional e a competência midiática (literacia da informação e literacia dos media) no ensino superior, a partir da implantação de programas educacionais transversais a todas as áreas de conhecimento e cursos.

A competência midiática resulta da convergência de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados em relação ao uso e compreensão dos meios e processos de comunicação de massa, que ocorre em estados avançados de desenvolvimento da sociedade (Miyake, 2005, p.67).

Esta convergência dá origem à competência informacional e midiática que segundo Dudziak (2010, p.11) é formada pela fusão ou, pelo menos, pelo diálogo recursivo, entre dois conceitos complementares: a competência informacional e a competência midiática.

4. CONCLUSÃO

Pode-se observar, em linhas gerais, que a proposta da UNESCO é bem completa e desvelou competências e habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas pelos professores que estão em consonância com as competências e habilidades traçadas por Mattar. Por sua vez, estão em consonância com o que foi especificado para um AVA pelo Ministério da Educação através da SEED e que, também, apresentam profunda conexão com o documento da UNESCO já que, um especifica um ambiente e outro especifica competências e habilidades para profissionais que poderão operar este ambiente.

Dudziak trouxe uma importante contribuição à discussão elucidando a necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a necessidade de se lidar,

periodicamente, com o grande volume de informações compartilhadas e disponíveis na internet. Entende-se que o objetivo desta pesquisa foi atendido ao possibilitar o mapeamento de importantes competências e habilidades digitais que serão de extrema importância para o desenvolvimento do TACD-EAD como relatado na introdução deste trabalho. A tendência é que, em trabalho futuro, sejam exploradas diversas soluções de AVA disponíveis no mercado a fim de que seus recursos e características sejam confrontados com as habilidades e competências já mapeadas a fim de se identificar novas contribuições e ou disparidades entre o que foi pesquisado e o que está sendo praticado. Acredita-se que o TACD-EAD, ao ser devidamente concluído, apresentar-se-á como importante ferramenta no auxílio para melhor preparação e formação de professores que desejam atuar no universo da educação à distância.

5. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a distância. Referências de qualidade para a Educação Superior a distância. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- CASTELLS, M. A. Sociedade em Rede – A Era da Informática: Economia, Sociedade e Cultura. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Vida, 1999.
- _____. Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editora, 2003.
- _____; LÉVY, P. O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo - SP: Editora Paulus, 2010.
- COSTA, RENATA M. S. Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem como Software Educacional Centrado no Usuário. ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.15, p. 91-107, 2015
- DUDZIAK, E.A. *Competência informacional e midiática no ensino superior: Desafios e propostas para o Brasil*. 2010. PRISMA.COM n.º 13 - ISSN: 1646 – 3153 Disponível em <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/43812>, Acesso em: 22 mar. 2017.
- FLEURY, Tereza L.; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. Revista de Administração Contemporânea, On-line version ISSN 1982-7849. 2001. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em 10 de Set de 2017.
- LEMOS, A. Cidade e mobilidade. Telefones celulares, funções pós-massivas e territórios informacionais. *Matrizes, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*, 2010.
- KOPS, L. M. et. al. Gestão de Pessoas: conceitos e estratégias. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- LÉVY, P. A. Ciberultura. São Paulo. Editora 34. 1996.
- MATAR, J. O uso das redes sociais na educação. Portal de Educação e Tecnologia – Instituto Ayrton Sena, Disponível em: <<http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=5487>>. Acesso em: 08 dez. 2013.
- MIYAKE, N. Collaborative Learning Support System for the Advanced Media Society. Recuperado em 12 de maio, 2010, de <http://www.crest.sist.chukyo-u.ac.jp/e/download/050125NMiyakeFinalReportEng.pdf>
- RECUERO, R. Redes Sociais na Internet. Porto Alegre. Sulina. 2009. Coleção Ciberultura.
- SANTOS, George França dos. A produção e concepção de conhecimento segundo os professores em ambientes hipermediáticos de aprendizagem: uma análise a partir do olhar da experiência. Tese de doutorado. 200 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.
- SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena; M. C. DA S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz de. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande, EDUEPB, 2011.
- GOMES, M. L. M. Educação e Ciberespaço. Brasília. Editora Usina de Letras, 2009.
- PERRENOUD, PHILLIPE. 10 Novas Competências para Ensinar. Ed. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2000.
- UNESCO. Teacher training curricula for media and information literacy. Paris. (Report of the International Expert Group Meeting UNESCO House, Paris, 2008.

NOVAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA: INOVAÇÃO A SERVIÇO DA INCLUSÃO

Silva, Iolanda da Costa da
Secretaria Municipal de Educação de Itaboraí/UFF/PROEX
iolanda.io.costa@gmail.com

Introdução

Em um mundo onde a diferença, principalmente, entre os homens são fatos inquestionáveis. A dificuldade em lidarmos com a diversidade na sociedade é a grande problemática. E dentro do espaço escolar esse cenário permanece. Tal realidade ficou, ainda mais, em evidência após as leis de inclusão ganharem forças e com isso estudantes com distintas deficiências terem seus direitos reconhecidos e assim passarem a frequentar as salas de aula da escola regular. Desta forma, precisamos refletir, questionar, articular, formar parcerias, identificar o problema, para assim encontrarmos caminhos que nos conduzam à soluções.

Tais ações nos permitem através da vivência instituinte, Linhares (2007), descobrir novas formas de saber lidar com aquele que se encontra ao nosso lado é por vezes apresenta um padrão diferenciado do pré-estabelecido pela sociedade dominante e até, mesmo, com nossas próprias limitações. Tal vivência nos possibilitará buscar e encontrar novas metodologias de trabalhar no ambiente escolar inclusivo. Um espaço de diversidade, de ensino, de respeito e aprendizagem.

Entretanto, é importante explicitar que a educação inclusiva está voltada para todo aquele que apresenta alguma necessidade educacional especial, e não, unicamente, a pessoa com deficiência ou com altas habilidades ou superdotação. Encontra-se na Declaração de Salamanca (1994) o princípio norteador que estrutura uma escola inclusiva:

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (p. 3)

O que nos leva a perceber que a escola inclusiva é um lugar de todos e voltado para as necessidades de cada individuo que ali estuda. Visando o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes, independente das especificidades do alunado. O que demanda diversas estratégias e instrumentos auxiliares no fazer pedagógico dos docentes. E, estes podem ser classificados como tecnologias, sejam elas as tradicionais como o papel, lápis, livros ou os novos artefatos como *data show*, *notebook*, dentre outros.

Dialogou com o nosso trabalho a crítica, tecida por Alves (2003), sobre a tendência em descrever a escola somente em seus aspectos negativos. Recentemente, fala-se que as escolas e seus profissionais, apesar do esforço dos governos para financiar a compra de novas tecnologias, não as integram regularmente ao trabalho docente. Afirmando que os docentes são contrários às tecnologias ou que não sabem usá-las. São oferecidos cursos e treinamentos que não dialogam com os saberes e a realidade daqueles que

estão cotidianamente em sala de aula. A autora destaca que são muitos os artefatos e tecnologias presentes na escola e que os usos pelos docentes acontecem de maneira diversificada.

Dialogamos com Linhares (2008) na perspectiva de identificar o que há de instituinte no fazer docente e nas escolas inclusivas. Para tal entrelaçamos conceitos, representações e metáforas. Seguimos o pensamento da autora e percebemos que o ponto mais desafiador de nosso trabalho não era só reconhecer que a formação de professores mantinha velhos esquemas que *de acumulação em acumulação foi sedimentando desigualdades, massificações, negações e atrofiações nas experimentações do existir, nas criações da vida, acompanhando e reforçando as lógicas prevaletentes* (p.07). Buscávamos olhar e ver as forças desestabilizadoras dos

[...] velhos esquemas, forças que não dispensam um pensamento apaixonado, que irrompem, muitas vezes, coladas naquelas que lhes sendo opostas, também servem como uma referência para girar, reverter e contrapor posições, vitalizando-as, em outras direções. (p. 07)

Aceitando o convite de Linhares, nos apropriamos de um tipo de ação no processo ensino-aprendizado e na pesquisa que, ao procurar tendências em formação de professores, admite achados inesperados, ainda não escritos e talvez, ainda mais gaguejados que pronunciados, pois estamos caminhando nas fronteiras e precisamos sair do nosso território seguro.

Nesse caminho de fronteira nos encontramos com os movimentos das pessoas com deficiência na sua dimensão da inclusão escolar. Desde então muito temos aprendido com esse grupo que nos alerta que

A opressão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto, especificamente, à que era imposta pela tutela da família e de instituições. Havia pouco ou nenhum espaço para que elas participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. (Lanna Junior, 2010, p. 12)

Podemos identificar que no Brasil algumas ações ligadas às pessoas deficientes têm ocorrido desde o século XIX, de forma pioneira na América Latina, como a criação do Hospício Dom Pedro II e de duas escolas para pessoas com deficiência na capital do Império, o Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Contudo, a partir do final da década de 1970 as pessoas com deficiência se mobilizaram assumindo o protagonismo de sua suas lutas e sendo *agentes da própria história*. O lema "*Nada sobre Nós sem Nós*", expressão difundida internacionalmente (Lanna Junior, 2010, p. 12) sintetiza o que passou a ser mais do que uma palavra de ordem o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos políticos.

Como em toda ação política coletiva, o movimento das pessoas com deficiência vem sendo construído por unidade e divisão, consensos e dissensos, amor e ódio. Segundo Lanna Junior (2010)

Parte desses conflitos são criados pelo fato de que novos movimentos sociais são, também, movimentos que buscam criar uma identidade coletiva para determinado grupo, seja em oposição a outros segmentos, seja em oposição à sociedade [...].

O sentimento de pertencimento a um grupo é elemento discursivo importante para mobilizar qualquer luta política. Os movimentos sociais são formados pela diversidade de identidades, porém, unificadas nas experiências de coletividade vividas pelas pessoas. A unidade é ameaçada por fatores como a disputa pelo poder, pela legitimidade da representação e pela agenda da luta política. (p. 12)

A tensão e disputa fazem parte dos debates nacionais organizados no início da década de 1980, quando se agregaram grupos diversos formados por surdos, cegos, deficientes físicos e pessoas com hanseníase. Esses grupos, reunidos, elegeram como estratégia política a criação de uma única organização de representação nacional a ser viabilizada por meio da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Contudo, o amadurecimento do debate e a necessidade de fortalecer o movimento, uma outra estratégia política foi estruturada e foram criadas as federações nacionais por tipo de deficiência.

Dentro do movimento é gestada a superação do modelo médico e surge outra lógica: o modelo social. Identifica-se que o problema não está com as pessoas com deficiência, mas na sociedade que é organizada exclusivamente para aqueles considerados “normais”. Nossa sociedade, apesar de todo o desenvolvimento tecnológico e científico, criou barreiras *com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas.* (Lanna Junior, 2010, p. 12).

O presente trabalho visa compartilhar algumas das descobertas feitas em uma Escola Municipal de Niterói, durante o ano de 2016, na turma de 4º ano, com alunos entre 09 e 10 anos. Mais especificamente com uma aluna que apresentava necessidades educacionais especiais. As ações estiveram vinculadas ao do projeto de pesquisa, extensão e docência “As ‘artes de fazer’, de usar e recriar tecnologias nos anos iniciais da educação básica 2016”, coordenado por Rejany dos S. Dominick¹. E deu-se após percebermos que a inclusão de uma aluna com baixa visão não estava acontecendo adequadamente.

Tecnologia: um diálogo necessário

Dialogando com Pierre Lévy (1999) percebemos que as tecnologias, não são produzidas por extra-terrestres, são produtos humanos e que transformam a cultura.

Pensar as tecnologias como algo externo à humanidade criava resistências às interações com os novos artefatos e métodos. Fischer (2007), afirma que “aprendemos que saber-fazer é algo que tem relação com a *techné*, a arte de fazer alguma coisa, independente de tratar-se de objetos “belos” (conhecidos como obras de arte) ou utilitários (p. 292).

A reflexão de Barbieri (1990) sobre as raízes etimológicas da palavra tecnologia nos ajuda a refletir para os dois sentidos que esta pode ter e que rompe com a lógica de uma coisa fria, visto que *thechné* e *logya* se juntam a partir da origem grega e latina, respectivamente, para chegar ao mundo contemporâneo nos conduzindo a refletir sobre a necessária interação entre técnica e arte na escola para que este espaço se torne cada vez mais um espaço da diversidade e da potencialização do conhecimento e da

¹ A Doutora professora Rejany dos S. Dominick, também, foi parceira no trabalho. Assim como Monserrat Barbosa e Aline Brito. Por esta razão uso nós e não simplesmente eu.

atividade humana. Assim, incluímos no conceito de tecnologia as muitas atividades orientadas em salas de aula que envolvem o uso de métodos ou estratégias específicas, pois pensamos que as maneiras como estamos interagindo com os discentes e docentes são também tecnologias. Buscamos a construção de uma maior consciência sobre as interações entre tecnologias no cotidiano do fazer pedagógico e a criação de outras tantas que ajude os estudantes e docentes a superar limitações.

O diálogo do docente com as novas tecnologias, principalmente nas escolas

inclusivas, sinaliza um caminho que possibilitará um trabalho voltado para uma inclusão do aluno com necessidade escolar especial. Em nossas vivências ficou notório que as novas tecnologias, estas conhecidas por Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC podem enriquecer e sanar algumas necessidades tanto do estudante quanto do professor. Entretanto, percebemos que alguns professores apresentavam resistências em se apropriar de tais artefatos. Visando compreender estes profissionais buscamos conversar com tais docentes e descobrimos que os mesmos conhecem os benefícios das TICs, mas infelizmente, por falta de um profissional que os auxiliem e/ou até insegurança essa articulação com as tecnologias não acontecem ou se dá com pouca frequência. Em diálogo com Streck (2012) percebemos que a apropriação das tecnologias pelos docentes tem muitos benefícios. O autor explicita sobre o papel do educador escolar diante das tecnologias. Para o teórico

[...] Uma das conseqüências é sem dúvida a reconfiguração dos espaços e dos tempos de ensinar e aprender, bem como mudanças no papel do professor. Seu papel não se torna menos importante, como se tenta fazer crer através do empacotamento digital de informações, mas se modifica na medida em que as informações circulam de forma muito mais rápida e em muito maior quantidade. (p. 18)

Ainda em diálogo com Streck (2012) percebemos que o autor, também, nos alerta para os cuidados que devemos vir a ter, não só os docentes, mas toda a sociedade com as expectativas que possamos criar a respeito das TICs. Estas não podem ser vistas “*como solução para os problemas da educação e na inclusão digital como condição suficiente para a superação das desigualdades sem, no entanto, mexer com os arranjos institucionais.*” (p.18).

Em concordância com o autor entramos no espaço escolar e tivemos como objetivos perceber como as novas tecnologias podem interferir positivamente no trabalho escolar e descobrir quais são as melhores estratégias para se trabalhar com os instrumentos tecnológicos na inclusão escolar. Tendo o conhecimento que o professor não é o único agente responsável pela inclusão do aluno com Necessidade Educacional Especial –NEE.

Para a realização desse trabalho adotamos a metodologia participante como os explicitados na produção de Thiollent (s/d). Em toda pesquisa-ação há a necessidade de um envolvimento ativo de todos os envolvidos na pesquisa, assim as interações acontecem de modo que as experiências sejam compartilhadas e que todos tenham oportunidade de expressar seus desejos, dificuldades, sentimentos e dúvidas. A metodologia da pesquisa-ação acontece na construção do conhecimento, na interação social, na participação de forma coletiva, respeitando a diversidade cultural nas diversas áreas do conhecimento.

Como afirma Thiollent:

A pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação. Nesse espaço, os pesquisadores, extensionistas e consultores exercem um papel articulador e facilitador em contato com os interessados. Possíveis manipulações devem ficar sob controle da metodologia e da ética (s/d, p. 4).

Nossas ações se organizaram em tempos-espacos que se integraram. Primeiro movimento: entramos em contato com a escola para melhor estruturação do projeto. Não trabalhamos com um projeto fechado, mas sim que dialogue com a necessidade da escola, sendo assim, o diálogo inicial com a gestão escolar é indispensável.

Segundo movimento: conhecemos o espaço, a professora e os alunos atendidos sala de aula.

Terceiro movimento: foram as avaliações que se deram ao longo da realização do projeto, com encontros regulares para compartilharmos nossas descobertas, inquietações e para os replanejamentos desejáveis na sala de compartilhamento com o restante do grupo de pesquisa.

Movimentos inclusivos

Após iniciarmos as práticas docentes, logo no primeiro trimestre, entendemos que para realizarmos um trabalho focado na inclusão da aluna que apresentava baixa visão, a escuta e o olhar atento deveriam ter uma presença constante durante as atividades e no planejamento das mesmas. Somente tais atitudes seriam capazes de nos nortear por um caminho inclusivo.

Começamos as atividades com a aluna adotando a ampliação como uma das principais metodologias facilitadoras no processo de construção de conhecimento da estudante. Entretanto, percebemos que tal recurso não dava conta ou não contribuía de forma significativa para a interação da aluna nas aulas, provocando em nós certas inquietações. Essa situação nos levou a pesquisar e buscar possíveis estratégias para mudanças necessárias que auxiliassem a aluna aproveitar seu resíduo visual com mais qualidade e também promover mais autonomia a mesma no espaço da sala de aula regular. Em nossa pesquisa, para melhor definir o que vem a ser baixa visão, recorreremos ao site do MEC² e encontramos:

É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo.

Deparamo-nos no site do Instituto Bejamim Constant³ com outra definição que achamos relevante citar:

A pessoa com baixa visão apresenta uma perda visual severa, que não pode ser corrigida através de tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais. Entretanto, ela mantém um resíduo visual que é individual e sua

² http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf - acesso em 08/03/2014.

³ <http://www.ibc.gov.br/Nucleus/?catid=149&blogid=1&itemid=10171> - acesso em 08/13/2014.

capacidade de usá-lo não depende somente da acuidade ou da patologia. Esse resíduo compreende uma extensa gama de possibilidades, variando de pessoa para pessoa, e seu uso pode estar restrito desde a apenas algumas atividades da vida diária até a utilização da leitura e escrita em tinta, com recursos especializados (ópticos, não-ópticos e eletrônicos).

As Novas Tecnologias no espaço da sala de aula

Durante nossas procuras e tentativas percebemos que as Novas Tecnologias - N. T. foram as que mais atenderam as nossas necessidades. A inclusão das N.Ts como o *notebook* e o celular contribuíram para uma melhor participação da estudante nas aulas e também contribuíram para sua autonomia. E durante essa caminhada a procura por instrumentos facilitadores a aluna era sempre consultada, pois a mesma era a melhor pessoa para nos revelar se as tecnologias de informação e comunicação estavam ou não representando melhorias para ela. Pois "*Nada sobre Nós sem Nós*" (Lanna Junior, 2010, p. 12), como já citado anteriormente.

Os primeiros trabalhos com o uso das N.Ts foram realizados fora do espaço da sala de aula e aos poucos, de uma forma ainda tímida, levamos os tais artefatos para dentro da sala de aula. Havia uma certa insegurança em nós, não sabíamos como seria a aceitação da turma quanto ao trabalho com a estudante. E assim começamos a cada dia inserir por mais tempo as N.Ts no trabalho com a aluna, e sem nenhum questionamento os alunos começaram a se aproximar e interagir com a estudante de uma forma que nos causou surpresa.

Então percebemos e rememoramos que as crianças tinham conhecimento das necessidades da estudante, pois era sabido por todos que a mesma apresentava necessidades educacionais especiais. Mas, por vez subestimamos as crianças e achamos que estas não estão atentas ao que passa ao teu redor. Ao contrário as crianças estão e são mais sensíveis do que imaginamos. Basta que elas tenham vozes para compartilhar seus saberes e noção do mundo.

Após a inclusão das tecnologias de comunicação e informação percebeu-se uma melhora significativa na participação da estudante durante as aulas, como a de história, ciência, inglês e arte. Disciplinas estas que a aluna, por vezes, ficava sem conseguir acompanhar devido a dificuldade em visualizar alguns detalhes nas ampliações. Ao ampliarmos uma imagem ela pode não ficar tão nítida, o que prejudicava a estudante em perceber detalhes importantes nas atividades trabalhadas na sala de aula. Com as tecnologias a estudante e as professoras, tinham a possibilidade de pesquisar na internet conteúdos trabalhados que apresentavam imagens ou outros detalhes que sem tais auxílios seriam complexas para o envolvimento da estudante nas aulas. E assim sanar algumas das lacunas deixadas pelas ampliações e até pela dificuldade de aprendizagem apresentada pela mesma em algumas atividades. Contribuindo na construção de novos conhecimentos. As imagens ou definições poderiam ser pesquisadas sempre que necessário e também dúvidas já não eram deixadas para outro momento como anteriormente.

Algumas das atividades da estudante com o auxílio das novas tecnologias.

Nesta atividade o *notebook* foi o facilitador. Entretanto, o trabalharmos com esta TIC demandava todo um cuidado, tais como: a luminosidade, brilho, tamanho da fonte... Na

escola tínhamos o teclado adaptado. Mas era importante que o estudante aprendesse as posições das letras no teclado. Assim ele seria capaz de fazer uso desta tecnologia em qualquer lugar.

Dialogando com Ferroni, Gasparetto (2012) percebemos que ao nos apropriarmos das novas tecnologias como instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem da estudante, estes se tornam uma Tecnologia Assistiva, pois qualquer *“recurso que potencialize o funcionamento visual do indivíduo com baixa visão em suas atividades diárias é caracterizado como recurso de Tecnologia Assistiva e pode ser classificado em recursos óptico; não óptico; eletrônico e de informática”* (p.303). Sendo assim, até mesmos as novas tecnologias podem vir a se transforma em uma tecnologia assistiva

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁴, tecnologia assistiva é

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços, que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência qualidade de vida e inclusão (BRASIL, 2009, p. 9).

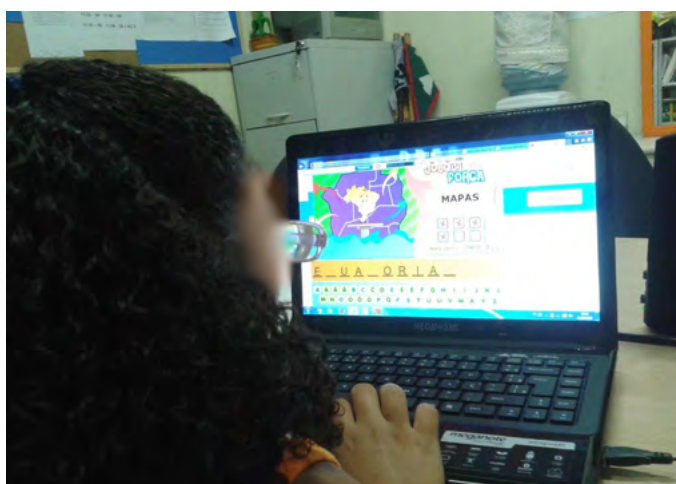
Entretanto este não é o nosso foco, mas sim apresentar os pontos positivos das novas tecnologias dentro do espaço da sala de aula, pois segundo Ferroni & Gasparetto (2012).

Os recursos da informática também se constituem em importante ferramenta que pode ser utilizada extensivamente nas atividades da escola e extramuros e funcionam mediante interfaces visuais, sonoras táteis ou com a combinação delas. (p.303)

Possibilitando a aluna sempre que houvesse a demanda de um trabalho em que o áudio fosse um recurso necessário, evitando, assim, a possível fadiga ocular, que até mesmo tais artefatos podem causar.

Segue abaixo a foto de uma atividade realizada no *notebook*, esta foi realizada fora do espaço da sala de aula, mas com colegas da turma. Por falhas técnicas a internet não estava funcionando em todos os espaços da escola e a sala de aula era um desses espaços.

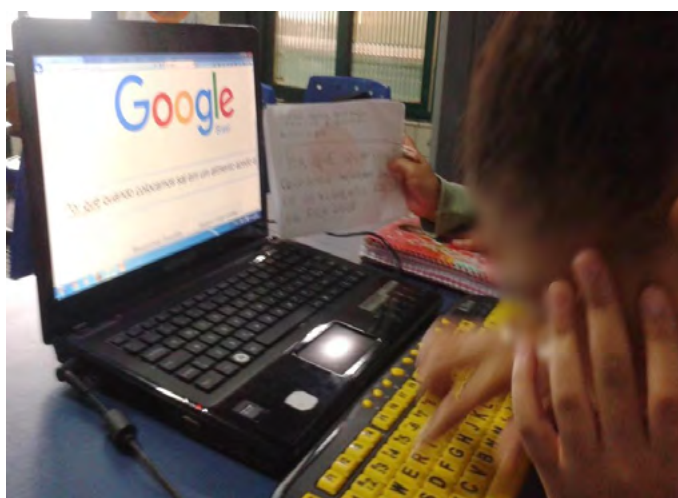
Figura 1. Atividade com mapa. Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.



4 Disponível on-line: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em 20/05/2014.

Nesta atividade a aluna estava estudando mapas, uma atividade em que a ampliação no papel não dava conta devido às complexidades nos detalhes como: as cores, contornos e tamanho de alguns países ou estados. Durante esta aula a aluna teve a oportunidade de testar os conhecimentos junto com outras estudantes. Assim, as estudantes ao mesmo tempo em que brincavam faziam uma revisão do conteúdo que seria matéria da próxima prova. E conforme as dúvidas iam aparecendo as mesmas eram incentivadas a pesquisar e assim conseguiam responder as questões do jogo.

Figura 2. Trabalho de pesquisa. Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.



Esse trabalho foi de pesquisa. Geralmente neste tipo de trabalho a aluna ficava sem fazer a atividade ou a professora ou os alunos procuravam para ela. Com o uso do computador para a realização da atividade a mesma pode fazer os exercícios e realizar as pesquisas junto com outros estudantes. Após a atividade finalizada, percebemos a alegria da aluna em ter autonomia e poder compartilhar seus saberes construídos na sala de aula.

Foto 3. Vídeo aula. Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.



Essa aula foi sobre o descobrimento do Brasil com vídeos encontrados no *Youtube*. Buscamos não cansar a vista da aluna com os textos. Esta atividade foi trabalhada no espaço da Sala de Informativa, pois o trabalho com vídeo na sala de aula tiraria o foco da turma. A intenção era que os estudantes lessem mesmo o texto e depois debatesses sobre a chegada de Cabral no Brasil.

Foto 4. Leitura. Fonte: arquivo do projeto de pesquisa.



Na atividade a aluna usou o celular com um aplicativo chamado “Lupa Mágica” – gratuito. O que a possibilitou fazer a leitura de alguns livros na sala sem a tradicional necessidade de ampliação. Sendo possível a aluna participar das aulas de leitura com autonomia.

Ao descrevermos essa imagem lembramos que a estudante nas aulas de leitura sempre se direcionava à mesa onde estavam os livros e ficava olhando, procurando um que fosse acessível, mas não achava nenhum. Até mesmo para se comprar era difícil de achar um livro direcionado à pessoa com baixa visão. Para cego é mais fácil de encontrar.

Isso também nos angustiava e como Sanches e Teodoro (2007) explicitam:

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade[...] (p. 111)

Foi em buscar de soluções e por acreditarmos no potencial da estudante, pois temos o conhecimento que todos somos capazes de aprender, independente das limitações apresentadas. E que as dificuldades seriam uma constante em nosso cotidiano, mas sempre possível de vencer. Que saímos da nossa zona de conforto e nos apropriamos de uma vivência instituinte, entramos no espaço de uma instituição de ensino para compreender um pouco mais da inclusão escolar e tudo que envolver tal ação.

Conclusão

A relevância desse trabalho se deu, primeiramente, pelo fato de vivenciarmos empiricamente um pouco sobre o processo de inclusão de uma aluna com baixa visão e assim percebemos algumas das complexidades do dia a dia de uma escola inclusiva.

“Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.” (SANCHES e TEODORO, 2007, p.111).

No processo da inclusão escolar o diálogo com as novas tecnologias não atrapalharam as aulas, mas contribuí de forma expressiva na construção de novos conhecimentos e na interação do aluno incluindo com todos os outros. Possibilitando uma participação mais ativa nas atividades escolares. Levando-nos a perceber que tais artefatos são positivos no espaço da sala de aula.

As tecnologias não limitam as “artes de fazer” Certeau (1994), dos docentes, mas ampliam as possibilidades da realização de um trabalho voltado para a inclusão escolar com qualidade. Quanto a aceitação das tecnologias de comunicação e informação na sala de aula estas aconteceram naturalmente e sem conflitos.

Entretanto muito ainda é preciso e na educação as ações movimento inclusivo chegaram por meio de leis e normas ligadas à educação inclusiva, como dita anteriormente. E nós professores, especialmente, precisamos dialogar com os nossos alunos denominados “especiais” de forma que eles e todos os outros se percebam como sujeitos de direitos e sejam respeitados como tais, participando da vida escolar e social. Contudo os professores não devem ser percebidos como o único agente a promover a inclusão escolar. Esta, também, é responsabilidade da sociedade e Estado.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, José Carlos. **Produção e transferência de tecnologia**. São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas – Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em outubro de 2011
- Declaração de Salamanca 1994**. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: setembro de 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. V. 1: Artes de Faz
- DOMINICK, Rejany dos Santos. **As “artes de fazer” a educação em ciclos: as tecnologias nas escolas 2016**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016.
- FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas**. IN. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.- Jun., 2012.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **“Mídia, máquina de imagens e práticas pedagógicas”**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/agosto 2007.
- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (compilador por). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/História%20do%20Movimento%20Político%20das%20Pessoas%20com%20Deficiência%20no%20Brasil.pdf>. Consultado em 30 de março de 2015.
- LÉVY, Pierre. **CIBERCULTURA**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LINHARES, Célia. **“Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca”**. Revista de Educação Pública, Cuiabá/MT, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio-ago. 2007.
- _____. **“Formação de Professores: definir ou interrogar tendências?” Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. UFF, Niterói, 2008.
- STRECK, Danilo R. **“Qual o conhecimento que importa? Desafios para o currículo”**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em maio de 2017.
- THIOLLENT, Michel. **TÍTULO: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E METODOLOGIA DA EXTENSÃO**. Texto apresentado em mesa-redonda, coordenada pelo Prof. José Willington Germano (Pró-reitor de Extensão da UFRN), no I CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - João Pessoa – PB, em 10 de novembro de 2002. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf. Acesso em setembro de 2017.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo**. IN, Revista Portuguesa de Educação, 2007, 20(2), pp. 105-149

O GEOGEBRA NO ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERCEPÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

BITENCOURT, José Otávio Moulin

Ifes

jose.bitencourt@ufes.br

TONELLI, Elizangela

Ifes

elizangelat@ifes.edu.br

BARBOSA, Geovane Carlos

Ifes

geovane.barbosa@ifes.edu.br

VASCONCELOS, Raíza Teixeira Griffó

Uenf

raizagriffo@gmail.com

RESUMO

Este trabalho descreve uma pesquisa de campo de caráter qualitativo descritivo, levando em consideração as novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de matemática, com o uso do software Geogebra no ensino de geometria e funções, a partir das experiências dos licenciandos em Matemática do IFES. O objetivo principal da pesquisa foi verificar de que maneira na percepção dos licenciandos o uso do Geogebra pode contribuir para o ensino de funções e geometria. Num primeiro momento um questionário foi aplicado para os licenciandos destacando a importância e o grau de dificuldade no manuseio dessa ferramenta digital e num segundo momento uma oficina com o uso de Geogebra. Os resultados enfatizam a importância no ensino da matemática e o grau de aceitação dos entrevistados, sendo que todos já fazem uso de alguma ferramenta digital.

Palavras chaves: Geogebra, ensino da matemática, TIC's,

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com o avanço da tecnologia, hoje se tem diversos *softwares* para auxiliarem os professores de matemática em suas aulas. Além de ajudar os professores, tais *softwares* ajudam também os alunos despertando mais o interesse deles pelos conteúdos abordados, pois sai da monotonia da sala de aula entrando em um ramo no qual eles conhecem cada vez mais cedo, o ramo da tecnologia, mais especificamente os computadores.

Embora, por vários motivos, ainda se percebe uma certa rejeição no uso da TIC's (Tecnologia da Informação e Comunicação), nas escolas, por alguns professores, acreditamos que ainda assim, exista uma necessidade emergente de capacitação para os professores em relação ao uso das tecnologias digitais, em todos os níveis de educação, básica e superior, de forma a se familiarizarem e visualizarem os benefícios que elas podem trazer para o aprendizado dos conteúdos. Por isso, o trabalho em questão visa

explorar um dos *softwares* educacionais, o *GeoGebra*, e diagnosticar as potencialidades desse recurso e como ele pode ser útil para os professores no ensino da disciplina de Matemática.

Sendo assim, este estudo irá se focar na formação dos professores de matemática partindo da seguinte questão problema: De que maneira o uso do *GeoGebra* pode contribuir para o ensino dos conteúdos da Matemática na percepção dos licenciandos em Matemática?

A partir de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo e abordagem descritiva e explicativa e, utilizando como instrumento de coleta de dados questionários e oficinas, este estudo tem como objetivo identificar a partir das experiências dos licenciandos em Matemática (6º e 8º períodos do Ifes) quais ferramentas disponibilizadas pelo software *GeoGebra* eles consideram relevantes para o ensino da Matemática na Educação Básica.

Pelo fato da maioria dos alunos de hoje dominarem as tecnologias e o *GeoGebra* ser um programa muito utilizado na matemática, acredita-se que os resultados desta pesquisa irão contribuir para um conjunto de metodologias de ensino e com inserção das TIC's para a motivação e, conseqüentemente, aprendizado dos alunos.

2 O USO DOS SOFTWARES NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A evolução recente das tecnologias digitais tem modificado tanto as relações na sociedade como as noções de espaço e tempo. Se antes levávamos um longo tempo para receber uma informação, hoje podemos receber de forma quase instantânea. Essa realidade possibilita a ampliação do conhecimento e, ao mesmo tempo, cria outras preocupações como a possibilidade da diminuição da privacidade e o excesso de informação. A escola deve levar professores e alunos a refletir de forma crítica sobre as implicações do avanço da tecnologia digital sobre a vida das pessoas no mundo contemporâneo.

Há 20 anos, um adolescente não sabia o que era e para que servia um computador. Hoje é raro ver algum que não saiba “mexer”, pois uma grande parte já nasceu e cresceu com essa tecnologia, ou seja, “nativos digitais”, como são chamados por Prensky (2001).

Almeida (2010) relata que os alunos já chegam às escolas com o pensamento voltado para as novas tecnologias. Por isso, quando o professor faz uso delas em suas aulas ele automaticamente, está aproximando o ensino dos conteúdos àquilo que seus alunos dominam. Portanto, além de tornar a aula mais dinâmica fugindo, um pouco, do tradicionalismo, as TIC's, quando utilizadas de forma planejada, despertam o interesse dos alunos, algo que se tornou um desafio para a educação atual.

As tecnologias educacionais têm fornecido ao fazer docente um arsenal de recursos e ferramentas para serem usadas durante as aulas ou além delas. O computador, por exemplo, é um dos equipamentos potencialmente utilizado nas tarefas escolares, pois por meio dele pode-se usufruir de várias ferramentas como *softwares* educacionais, jogos digitais, redes educativas e outras.

Especificamente falando dos *softwares* educacionais, que é o foco deste estudo, Sancho (1998) diz que são programas voltados para fins pedagógicos. “O *software* educativo é um conjunto de recursos informáticos projetados com a intenção de serem usados em contexto de ensino e aprendizagem”

Atualmente, há vários exemplos de *softwares* disponíveis para o ensino de matemática que ajudam os docentes a tornarem suas aulas mais dinâmicas e menos abstratas, como é o caso do *Winplot*, *Graphmatica*, *Matgvo*, *Winmat*, *GeoGebra*, *Sketchpad*, *Geoplan* e outros similares que são usados para os conteúdos de álgebra e geometria.

Neste estudo, atentaremos nosso foco para o *GeoGebra* e como ele pode auxiliar o professor no ensino de alguns conteúdos matemáticos, no caso, pontos notáveis em triângulos e funções do 1º e 2º grau. Vale ressaltar que isso é somente uma pequena parte da possibilidade de uso que o *software* proporciona, pois ele pode ser direcionado para diversos outros conteúdos matemáticos em todos os níveis de ensino de geometria e álgebra.

O *GeoGebra* é um *software* gratuito, disponível em português, que foi criado pelo austríaco Markus Hohenwarter, no ano de 2001 e, desde então, vem fazendo muito sucesso pelo mundo. Segundo dados da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) ele é utilizado em 190 países, já foi traduzido para 55 idiomas e são mais de 300 mil *downloads* mensais.

Segundo Abar e Cotic (2014), o *GeoGebra*: “dá aos alunos a possibilidade de explorar, visualizar, elaborar conjecturas, analisar, verificar idéias, redescobrir e construir novos conhecimentos sem limites para a sua curiosidade e criatividade”.

Com este *software* podemos criar pontos, segmentos de retas, retas, vetores, figuras geométricas, além de podermos criar funções de forma algébrica e/ou gráficas e alterá-las dinamicamente, encontrando suas raízes, ponto máximo ou mínimo, etc. Stojanovska (2009) fala da importância de apresentar aos docentes e discentes estes dois modelos de representação (algébrico e geométrico), pois possibilita uma melhor visualização para os alunos e permite ao professor reforçar os conceitos e propriedades, interligando a álgebra com a geometria.

No presente trabalho o *GeoGebra* será utilizado para o ensino de dois conteúdos matemáticos: pontos notáveis em triângulos e funções do 1º e 2º grau, os quais são objeto de estudo no Ensino Fundamental da Educação Básica. São conteúdos que causam confusão ao aluno pois dificultam a abstração quando o professor faz o desenho na lousa, além de tornarem as aulas mais longas e cansativas, visto que ele tem que reproduzir todos os desenhos em seu caderno. O intuito do *GeoGebra* é, portanto, facilitar/agilizar o processo de ensino desses conteúdos, além do fato de nossos alunos já nascerem em meio a essas inovações tecnológicas e têm facilidade em manuseá-las, conforme já mencionado por Prensky (2001).

3 METODOLOGIA

Para o levantamento dos dados deste estudo será feita uma pesquisa de campo, com uma abordagem descritiva e explicativa, de caráter qualitativo, com alunos licenciando do 6º e 8º períodos do curso de Licenciatura em Matemática, do IFES (Instituto Federal do Espírito santo), campus Cachoeiro de Itapemirim.

A coleta dos dados será feita em duas etapas: aplicação de questionários e realização de oficina com o software *GeoGebra*. Na primeira etapa será aplicado um questionário para traçar o perfil do entrevistado e para diagnosticar os conhecimentos dos licenciandos sobre a existência softwares voltados para área de Matemática, bem como se conhecem

o software GeoGebra. Na segunda etapa será aplicada uma oficina abordando os seguintes aspectos: 1) uso do GeoGebra, interface e ferramentas. 2) levantamento das principais dificuldades que os alunos da Educação Básica encontram nos conteúdos de funções e pontos notáveis em triângulos. 3) exemplos do uso do GeoGebra no ensino destes conteúdos e, 4) realização de atividades de matemática com o software (GeoGebra). A oficina, bem como as atividades propostas, será elaborada a partir do livro “Geogebra na produção do conhecimento matemático”, das autoras Celina Abar e Norma Cotic.

Ao final da oficina por meio de um questionário, os alunos avaliarão o uso do software, em relação à facilidade/dificuldade de manuseio; suas contribuições para o ensino da matemática e, principalmente, se eles o utilizariam em suas aulas para explicar os conteúdos em questão e/ou qualquer outro conteúdo que o GeoGebra possa ser útil.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de saber se o GeoGebra é uma ferramenta útil para se aplicar nas aulas de Matemática, foi realizada uma oficina com este grupo de alunos licenciandos em Matemática onde, primeiramente, houve uma introdução ao programa, sua história, a interface com todos seus ícones e os ícones que seriam utilizados no decorrer da oficina. Depois foi realizada uma atividade com todos os participantes, primeiro com o conteúdo de Pontos Notáveis em Triângulos e depois com o conteúdo de Funções do 1º Grau, ambas atividades foram feitas com a participação conjunta de todos os licenciandos, onde era apresentado os comandos passo a passo e eles reproduziam no GeoGebra.

Quanto ao perfil dos licenciandos, no total de 6 (seis) que participaram da oficina, eles têm uma idade média de 23 anos. Quando perguntado se eles já tinham utilizado algum software voltado para a área da Matemática todos os 6 (seis) participantes responderam que já utilizaram algum software, citaram como exemplo os seguintes softwares: GeoGebra, Mathematics, Malmath, Poly e Symbolab.

Quando questionados se já ouviram falar no software GeoGebra, todos os 6 (seis) responderam que sim e que já haviam utilizado o mesmo.

Com o interesse de saber como que eles lidam com as TIC's, perguntou-se para os licenciandos qual o grau de dificuldade deles em manusear ferramentas digitais, como softwares, aplicativos e planilhas, em uma escala que variava de 1 (um) a 5 (cinco), onde 1 (um) era muito fácil e 5 (cinco) muito difícil. A metade deles, ou seja, 3 (três) responderam o número 3 (três), ou seja, consideram que o grau de dificuldade para manusear as ferramentas digitais é mediano. Os outros 3 (três) ficaram divididos, 1 (um) licenciando respondeu o número 5 (cinco), ou seja, considera difícil utilizá-las, outro considera ser fácil manuseá-las e o último considera muito fácil.

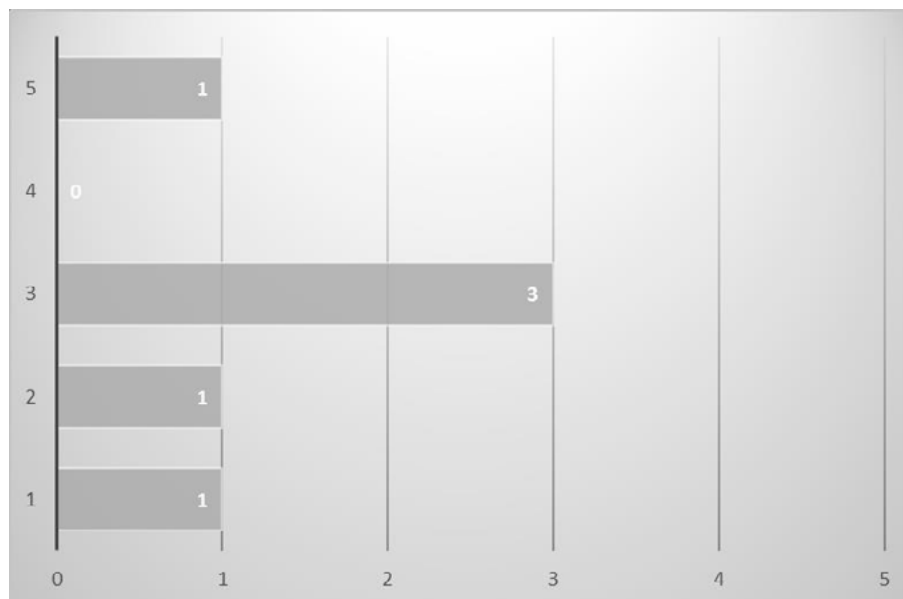


Figura 1. Grau de dificuldade no manuseio das ferramentas digitais

Quando questionados se, na Educação Básica, conseguiam visualizar/entender com clareza as figuras geométricas, quando o professor desenhava na lousa, 2 (dois) licenciandos responderam que sim e, a maioria, 4 (quatro) responderam que às vezes conseguiam.

Quando questionados se, na Educação Básica, conseguiam visualizar/entender com clareza os gráficos de uma função qualquer, quando o professor desenhava na lousa, 2 (dois) licenciandos responderam que sim e, a maioria, 4 (quatro) responderam que às vezes conseguiam.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o estudo ainda se encontra em andamento, a partir das hipóteses acredita-se que o software educativo *Geogebra* irá possibilitar uma melhor visualização e compreensão dos conteúdos de pontos notáveis em triângulos e funções do 1º e 2º graus, os quais são objeto de estudo no Ensino Fundamental da Educação Básica. Esses conteúdos tendem a causar confusão ao aluno pois dificultam a abstração quando o professor faz o desenho na lousa, além de tornarem as aulas mais longas e cansativas, visto que ele tem que reproduzir todos os desenhos em seu caderno. O intuito do *GeoGebra* é, portanto, facilitar/agilizar o processo de ensino desses conteúdos e motivar os alunos em compreender os conteúdos matemáticos, já que o uso das ferramentas digitais está de acordo com as preferências dessa geração, conforme pontua Prensky (2001).

Enfatizamos que não é exclusiva a aprendizagem mediada apenas pelas novas tecnologias, mas acreditamos que um trabalho didático utilizando os recursos computacionais proverá ao professor uma gama de oportunidade de potencializar a aprendizagem e obter um melhor desempenho do aluno nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

ABAR, Celina A.A.P.; COTIC, Norma S. **GeoGebra na Produção do Conhecimento Matemático**, São Paulo: Iglu Editora, 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Maria Elizabeth de Almeida fala sobre tecnologia na sala de aula**, 2010, disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/entrevista-pesquisadora-puc-sp-tecnologia-sala-aula-568012.shtml?page=0>> acesso em: 05/12/2015.

BIANCHI, Paula. **Número de computadores na casa dos brasileiros cai pela 1ª vez, diz IBGE**, 2015, disponível em:<<http://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2015/11/13/numero-de-computadores-nos-domicilios-cai-pela-primeira-vez-diz-pnad.htm>> acesso em: 30/11/2015.

COSTA, Sunara Soares da, et al. **O Uso do GeoGebra no Ensino de Quadriláteros**, 2014, disponível em: <<http://www.pe.senac.br/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/poster/O%20USO%20DO%20GEOGEBRA%20NO%20ENSINO%20DE%20QUADRIL%20TEROS.pdf>> acesso em: 23/11/2015.

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. **Fundamentos de Matemática Elementar: Geometria Plana**, 7ª Edição, Vol. 9, São Paulo: Atual Editora LTDA, 1997.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **Computadores na escola: Uma lenta conexão**, revista Nova Escola, edição 239, 2012.

GODOI, Guilherme Canela. **Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação**, 2010, disponível em:<<http://veja.abril.com.br/educacao/desafio-aos-professores-aliar-tecnologia-e-educacao-2/>> acesso em:02/12/2015.

MEIRELLES, Elisa. **Computadores na escola: Uma lenta conexão**, revista Nova Escola, edição 239, 2012.

NASCIMENTO, Eimard Gomes Antunes do. **Avaliação do Uso do Software GeoGebra no Ensino de Geometria: Reflexão da Prática na Escola**, 2012, disponível em: <<http://www.geogebra.org.uy/2012/actas/67.pdf>>, acesso em: 23/11/2015.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**, 2001, disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> acesso em: 01/06/2016.

PUC, **Instituto São Paulo GeoGebra**, disponível em: <<http://www.pucsp.br/geogebra/geogebra.html>>, acesso: 24/11/2015.

SANCHO, Juana. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O HIPERTEXTO DIGITAL COMO FACILITADOR DA LEITURA E DA ESCRITA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Joyce Vieira Fettermann
UENF / PPGCL
joycejvieira@gmail.com

Clesiane Bindaco Benevenuti
UENF / PPGCL
clesiane@gmail.com

Elaine Teixeira da Silva
SEEDUC RJ
elaine.ts@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem como objetivo pesquisar e analisar - em uma atividade realizada com alunas do terceiro período do curso de Letras (Espanhol) de uma faculdade localizada no município de Itaperuna/RJ - se a leitura hipertextual digital pode propiciar a seleção de informações de modo a facilitar o processo de escrita de textos em espanhol que podem ser veiculados no ambiente virtual, verificando como isso acontece, a fim de que essas produções sejam compartilhadas, possibilitando também que haja interação dos sujeitos com a língua e com seus pares. Para tanto, utilizamos a metodologia qualitativa (ERICKSON, 1986) com pesquisa-ação, buscando fundamentação no que dizem teóricos como Lévy (1996, 1999), Coscarelli (2006, 2009), Gomes et al. (2015), Bannell et al. (2016), entre outros. Como resultados, destacamos que os sujeitos da pesquisa participaram de forma ativa da construção de seu próprio conhecimento quanto aos aspectos abordados na aula de língua estrangeira e, com isso, puderam praticar a leitura, a escrita e o uso do vocabulário e da gramática estudados. Por fim, concluímos que o hipertexto funcionou aqui como um dispositivo inclusivo, facilitador da leitura e assegurador da escrita, tornando as alunas participantes autoras de textos digitais que lhes proporcionaram aprendizados diversos durante todo o processo que percorreram.

Palavras-chave: língua estrangeira, leitura e escrita, hipertexto digital.

INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) têm aberto portas para novas formas de se expressar e se comunicar no mundo contemporâneo, atualizando práticas anteriores, como as formas de ler e escrever, já que hoje existem também diferentes disposições de textos *online*. *Posts*, *tweets*, mensagens instantâneas, narrativas, ciberpoesias e outros, que possuem *links* que os remetem a textos digitais a eles relacionados e instigam, assim, professores a levar para a sala de aula atividades que espelham essa realidade, cotidianamente vivenciada por seus alunos.

Em conexão com isso, o professor tem buscado estratégias que permitam ao aluno aprendizados atuais e dinâmicos. Exploramos aqui a leitura hipertextual digital que,

segundo pesquisadores, pode proporcionar a seleção rápida de informações, facilitando o processo de escrita.

No contexto de ensino de línguas, mediante às vantagens que a internet pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, destacamos as redes sociais, uma vez que seu uso aplicado ao ensino de línguas pode abranger e possibilitar variadas formas de leitura e escrita, além de inserir o aluno em um contexto sociocultural ainda mais amplo, através do auxílio das tecnologias digitais e suas ferramentas.

Considerando que o ambiente virtual pode ser usado como recurso para ensinar e aprender, analisamos o potencial da leitura hipertextual digital e, como consequência, a produção de textos nas línguas inglesa e espanhola em sala de aula e postagens no *Facebook*, que resultaram em interações dos alunos com seus pares e com o professor durante o processo de ensino e aprendizagem dos idiomas.

Este trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica, com aporte teórico em Lévy (1996, 1999, 2003), Coscarelli (2006, 2009), Gomes et al. (2015), Bannell et al. (2016), entre outros.

1 NOVAS PERSPECTIVAS PARA O TEXTO

De acordo com Coscarelli (2009), não há como falar em tecnologia e educação sem falar em linguagem, pois as formas de ler e escrever hoje em dia são diferentes e as disposições dos textos também. Como complementa a pesquisadora, lidar com o computador exige lidar com linguagens, tanto a verbal,

[...] como os outros sistemas semióticos, como os ícones e toda linguagem não verbal dos programas (barras de ferramentas), as linguagens de programação, como HTML, animações, vídeo, rádio, etc (DIAS; CORRÊA, 2014, p. 3-4).

No contexto de ensino das línguas estrangeiras, destacamos o quanto elas possuem “um importante papel no desenvolvimento integral do aluno e seu ensino e aprendizagem proporcionam a ele novas experiências” (FETTERMANN; SILVA; PAULA, 2016, p. 68). Isto, nos dias atuais, tem sido amplamente possibilitado através do uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), as quais têm aberto portas para novas formas de se expressar e se comunicar no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, surgem oportunidades para o professor de idiomas, no sentido dinamizar as práticas de ensino e aprendizagem através de ferramentas e dispositivos disponibilizados pelas tecnologias digitais. Abordamos aqui a leitura hipertextual digital, uma nova forma de ler e pesquisar nos ambientes virtuais, através da qual, o aprendiz pode selecionar rapidamente as informações que necessita. Pesquisas demonstram que este método de leitura pode facilitar o processo de escrita e permitir que o aprendizado aconteça de modo mais interativo e condizente com as exigências atuais.

Tendo em vista as vantagens que a internet pode proporcionar ao contexto escolar e o rápido alastramento de informações que pode propiciar novas formas de contemplar o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita, destacamos, de acordo com Xavier (2002), Lévy (2003) e Pinheiro (2005), que cada vez mais é possível vislumbrar espaços para o surgimento do “hipertexto como uma produção multitenunciativa processada sobre a tela do computador” (SANTANA; ARAGÃO, 2013, p. 6).

Na sociedade contemporânea esses espaços, como as redes sociais, têm diminuído o tempo e a distância entre os enunciadores, permitindo interações antes não possíveis. Podemos hoje, então, ler e escrever de modo ainda mais dinâmico e móvel, através dos *smartphones*, deixando um pouco de lado os cliques para lançar mão dos toques nas telas dos aparelhos.

Diante desses avanços trazidos pelas ciências e pelas tecnologias, surge a necessidade de

[...] fazer uso adequado do encontro das linguagens, da profusão dos textos para produzir, na sala de aula, um ambiente de aprendizagem mais agradável, eficaz e estimulante, vez que os educandos trazem para as escolas questões que dizem respeito diretamente ao mundo interconectado pelas linguagens, fazendo com que se sintam desafiados (SANTANA; ARAGÃO, 2013, p. 7).

Nessa perspectiva, como asseguram os autores acima, utilizar essas novas formas de uso da linguagem, representações para a leitura e a escrita, bem como o diálogo entre elas, permitem, entre outros, que o professor trabalhe a realidade cotidiana dos alunos na sala de aula e que estes possam se expressar de acordo com seus contextos e realidades.

2 Hipertexto, novos leitores e escritores

Nos últimos anos, uma variada gama de ferramentas tecnológicas tem possibilitado experiências interessantes e apoio extraclasse para o ensino de línguas estrangeiras. O hipertexto passou a ser um elemento contribuinte dessas tecnologias, uma vez que a internet se converteu em uma fonte abundante de informações, permitindo que os usuários naveguem de forma não linear em busca de novos conhecimentos, tanto gramaticais como socioculturais do idioma estudado, corroborando o que assegura Sússekind (2004, p. 107), ao afirmar que o hipertexto é “uma prática cultural e social, aliada ao utensílio técnico”, o qual chamamos aqui de ambientes virtuais digitais.

O hipertexto tratado neste artigo não se trata do encontrado no texto em papel, o qual é tomado de informações extras como imagens, notas de rodapé, entre outras que podem levar o leitor a uma leitura não linear, mas está hospedado nos ambientes digitais. Segundo Coscarelli (2009, p. 554), esses “hipertextos são textos não lineares que oferecem *links* ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons”.

Segundo Lévy (1996), internet como suporte digital contribui para novos tipos de leitura e de escrita produzidas coletivamente, levando o aluno a um ambiente interativo. Como destacam Dias e Corrêa (2014, p. 4), “As formas de ler e escrever são diferentes hoje e as formas de disponibilização dos textos também são”. Isto pode tornar o hipertexto um colaborador no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em língua estrangeira

Nesse sentido, Lévy (*Op. Cit.*) aponta que o hipertexto digital permite que o aluno realize suas pesquisas de modo rápido e intuitivo, facilitando a compreensão e produção de novos sentidos e tornando a leitura mais significativa e dinâmica. Logo, se ler consiste em selecionar, esquematizar, construir uma rede de remissões internas ao texto, associar a outros dados, integrar as palavras e as imagens a uma memória

pessoal em reconstrução permanente, “então os dispositivos hipertextuais constituem de fato uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura” (LÉVY, 1996, p. 43).

A partir de uma leitura hipertextual, o aprendiz acaba por alargar suas habilidades cognitivas, favorecendo práticas de escrita tanto em ambientes digitais como no papel, pois “o hipertexto enquanto nova concepção de escrita encontra as teorias do texto nesse ponto extremo que é o cruzamento de heterogeneidades semióticas” (SÜSSEKIND, 2004, p. 107).

Desse modo, a leitura em ambientes digitais propicia ao aluno informações que lhe serão úteis na aquisição de conhecimento e aprendizado do idioma que ele busca aprender, além de permitir que o leitor também se torne “um co-autor, uma vez que pode adicionar informações ao texto” (COSCARELLI, 2009, p. 551), já que esta leitura hipertextual dinamizada e interativa poderá inserir o aluno em um contexto de produção textual significativa. Assim sendo,

Quando o sistema de visualização em tempo real da estrutura do hipertexto (ou sua cartografia dinâmica) é bem concebido, ou quando a navegação pode ser efetuada de forma natural e intuitiva, os hiperdocumentos abertos acessíveis por meio de uma rede de computadores são poderosos instrumentos de escrita-leitura coletiva (LÉVY, 1999, p. 57).

Portanto, podemos conceber o hipertexto como um instrumento acelerador para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, por permitir que o aprendiz, após sua leitura com informações em grande escala, obtenha um amplo vocabulário que o auxiliará posteriormente em sua produção escrita, pois “com o hipertexto, toda leitura é uma escrita potencial” (LÉVY, 1999, p. 61).

2 Novas práticas de leitura e escrita

Fettermann, Paula e Souza (2016) demonstram uma atividade realizada na aula de inglês com uma turma de ensino médio, em que os alunos fizeram pesquisas e, a partir delas, produziram e publicaram textos no Facebook, através do suporte do hipertexto digital. Segundo os autores, foi possível verificar na prática a seleção, a esquematização, a integração de palavras e imagens aos dispositivos hipertextuais, como “uma espécie de objetivação, exteriorização e virtualização dos processos de leitura” (LÉVY, 1996, p. 43 *apud* FETTERMANN; PAULA; SOUZA, 2016, p. 77-78).

No dizer dos autores supracitados, a escrita foi gerada pelas leituras realizadas, permitindo que os alunos selecionassem as informações, criando pequenos textos biográficos com informações relevantes para a tarefa proposta. O hipertexto, desse modo, funcionou como um meio pelo qual as informações foram encontradas e a escrita pôde, então, ser organizada e colocada no papel, para posterior publicação e interação com os demais alunos da turma no grupo fechado na rede social.

Destacam-se aqui os papéis da professora, como organizadora da atividade, descrita passo a passo, e dos alunos, como colaboradores, engajados no propósito de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita em língua inglesa e em todo o processo percorrido.

A partir da prática a cima, torna-se possível verificar a funcionalidade do hipertexto digital no desenvolvimento da linguagem na prática, interligada com o cotidiano dos alunos, que puderam utilizar algo que é corriqueiro no seu dia a dia na sala de aula e experimentar momentos de aprendizagem, concentração e informalidade, ao mesmo tempo.

Isto motivou-nos a investigar a utilização do hipertexto digital também no contexto de ensino de língua espanhola, em uma atividade com alunas do terceiro período do curso de Letras da disciplina de Espanhol I, em uma faculdade privada no município de Itaperuna/RJ.

Para a realização da aula, as alunas foram encaminhadas para o laboratório de informática da instituição, e foi solicitado que elas pesquisassem sobre dois conteúdos de gramática, as *Reglas de acentuación* (Regras de acentuação) e *Palabras heterotónicas* (Palavras heterotônicas), os quais já haviam sido trabalhados em aulas anteriores, para, após a pesquisa, produzirem pequenos textos explicando como esses conteúdos são usados, e postá-lo em um grupo da turma no *Facebook*.

A atividade foi realizada em três passos, com o suporte da pesquisa-ação: 1º Pesquisa hipertextual; 2º Produção escrita *online*; 3º Mediação docente.

O primeiro passo foi a busca hipertextual sobre os conteúdos propostos, em que as alunas navegaram em diversas páginas, tendo como ponto de partida o *Google.com*, que as levou a acessar outros sites e *links* e a eleger os que lhes seriam mais interessantes para a atividade proposta. Cabe ressaltar, como afirma Coscarelli (2006, p. 8), que os “Links não carregam sentido, mas indicam um caminho para a construção deles”. Através deles, as alunas puderam encontrar as informações desejadas, que foram inserindo em suas produções textuais.

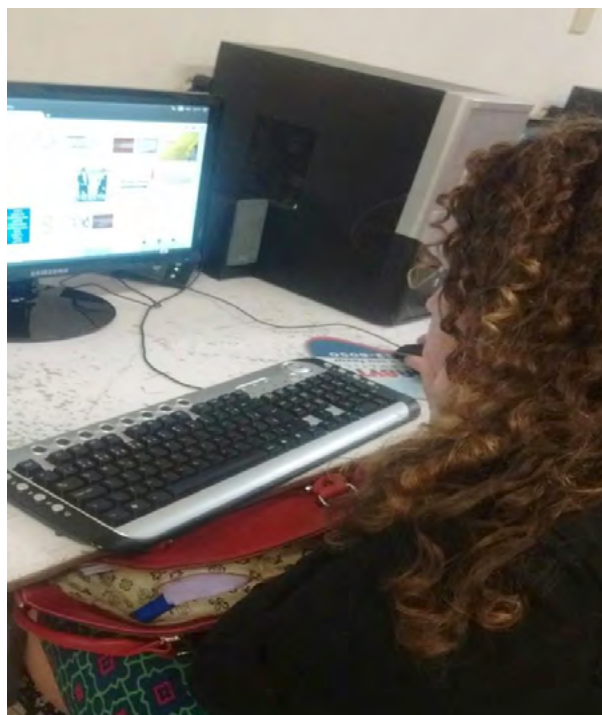


Figura 1: Aluna durante a pesquisa hipertextual Fonte: Acervo da professora

Em seguida, após as leituras hipertextuais, foram feitas as produções escritas pelas alunas. Nesta etapa, assim como destacado por Fettermann, Paula e Souza (2016), pudemos notar o que Lévy (1996, p. 43) ressalta sobre os dispositivos hipertextuais: eles realmente funcionam como “uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura”, pois a leitura hipertextual, permitiu que as alunas, à medida que percorriam os caminhos dos *hiperlinks*, selecionassem, esquematizassem o que liam, fazendo uma espécie de rascunho, integrassem palavras e as imagens em reconstruções permanentes e aos dispositivos hipertextuais para, em seguida, organizarem suas pesquisas em um texto autoral que continha as informações encontradas.

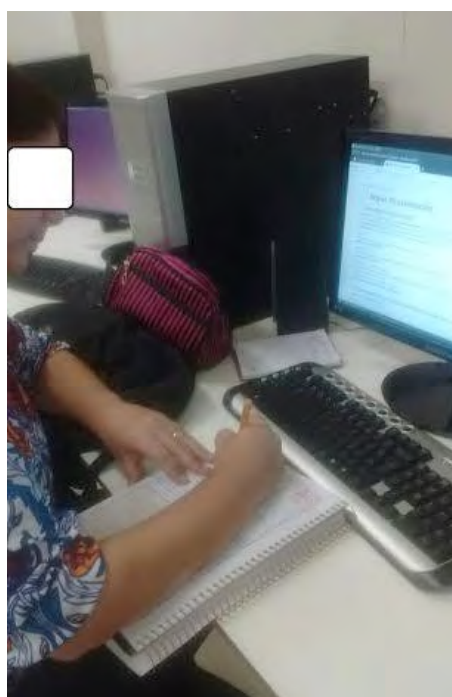


Figura 2: Aluna durante a produção de texto. Fonte: Acervo da professora

Assim, o conteúdo pesquisado na busca hipertextual foi utilizado para a produção do material explicativo que, logo depois, foi postado na rede social pelas alunas. Em concordância com o que ressaltam Bannell *et al.* (2016, p. 118), “o objetivo educacional perseguido é o de estimular a aprendizagem ativa dos participantes, com ênfase na partilha de saberes e no diálogo como forma de interação”. Dessa forma, as alunas puderam participar de forma ativa de seu próprio aprendizado relacionado aos aspectos abordados na aula de espanhol. Com isso, destacamos as habilidades que foram praticadas durante a tarefa proposta: a leitura, a escrita, o uso do vocabulário e a prática da gramática estudada.

A finalização da atividade se deu com o terceiro passo, a mediação docente, partindo do pressuposto de que:

[...] a exploração das tecnologias digitais no espaço da relação pedagógica entre professor e aluno implica percebê-las como espaço de diálogo: lugar em que as palavras adquirem novos sentidos graças à experimentação de novas formas de pensar, [...] fundamentado na troca mútua entre docente e discente, no trabalho

colaborativo para a resolução de problemas, na aplicação de capacidades cognitivas a situações e desafios conhecidos e desconhecidos (BANNELL et al., 2016, p. 121).

A figura a seguir demonstra uma parte da mediação docente no espaço virtual. Destacamos, no entanto, que ela aconteceu durante todo o processo de ensino e aprendizagem dos temas trabalhados, desde as aulas fora do laboratório de informática até após as postagens, por meio das interações da professora com as alunas utilizando o idioma espanhol para explicar o novo conteúdo, do esclarecimento das dúvidas, sugestão do trabalho e tutoramento de toda a atividade no grupo da turma no *Facebook*.



Figura 3: Produção escrita. Fonte: Grupo “Español UniFSJ” no *Facebook*



Figura 4: Interferência docente. Fonte: Grupo “Español UniFSJ” no *Facebook*

Sendo assim, pudemos observar que as leituras hipertextuais no contexto digital favoreceram a prática da escrita autoral e permitiu que as alunas ampliassem a capacidade de eleger as informações pesquisadas para, então, produzirem seus textos segundo a proposição da atividade, pois

[...] nos ambientes virtuais os usuários deixam de ser observadores externos e tornam-se participantes ativos e interagentes, sendo que as tecnologias digitais propiciam possibilidades de interação, de autoexpressão e de autoria nunca antes experimentadas (BANNELL et al., 2016, p. 115).

Salientamos que a rede social digital escolhida se deu por ela ser a mais usada pelas alunas e um espaço para troca de informações, dúvidas explicações e interação entre elas e a professora, assim como um ambiente de estudo e incentivo para que as alunas também exercessem a prática docente no âmbito digital. “Trata-se de um espaço em que todas as pessoas podem ensinar e aprender mutuamente” (BANNELL et al., 2016, p. 118).

Portanto, ressaltamos que os recursos ofertados pelas TDICs, como o hipertexto que possibilita a busca de informações para a realização de tarefas, e o *Facebook* como um ambiente virtual para ensino e aprendizagem, favorecem a formação de novos leitores e autores, capazes de selecionar e produzir conteúdo que os capacitarão no ofício de leitores, escritores e também futuros docentes.

Analisando o trabalho realizado, concluímos que, de fato, o papel do hipertexto digital parece ser o de proporcionar novas práticas de linguagem. A leitura quando feita por meio dos dispositivos hipertextuais, não acontece de maneira estática. Pelo contrário, ela é móvel, interativa, e leva o leitor a encontrar informações variadas, sendo necessário trabalhar também a capacidade de filtrar a informação que lhe convém para, a partir disso, realizar sua produção escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do uso das tecnologias digitais tem sido possível inserir novas práticas no contexto de ensino de línguas. As exigências do mundo contemporâneo levam-nos a buscar alternativas que sejam mais condizentes com as realidades dos alunos, os quais estão frequentemente conectados às redes digitais em seu cotidiano.

Desse modo, este trabalho cumpriu seu objetivo, que foi analisar, através de pesquisa bibliográfica e - em uma atividade realizada com alunas do terceiro período do curso de Letras (Espanhol) de uma faculdade localizada no município de Itaperuna/RJ - se era possível e como a leitura hipertextual nos ambientes digitais poderiam propiciar a seleção das informações e, posteriormente, facilitar o processo de escrita e a postagem no ambiente virtual de textos em espanhol, a fim de compartilhar suas produções para interagir com a língua e com seus pares.

Dessa forma, observamos que através dos hipertextos foi possível selecionar e filtrar informações-chave para as pesquisas realizadas pelas participantes, que, a partir de então, organizaram seus escritos de maneira objetiva, incluindo neles somente o que foi proposto pela tarefa realizada.

Consideramos, finalmente, que o hipertexto funcionou aqui como um dispositivo inclusivo, facilitador da leitura e propiciador da escrita por alunas que se tornaram autoras no contexto hipertextual. Nesse sentido, verificamos que este é um dos papéis desse dispositivo, já que o ambiente digital parece ser um universo mais seguro para os alunos, um lugar onde eles se sentem mais destemidos e interessados em participar, usufruindo das oportunidades de aprendizagem que surgem.

O *Facebook*, neste contexto, mais uma vez foi verificado como um ambiente virtual propício ao processo de ensino e aprendizagem, o qual favoreceu a leitura e a autoria de textos, o que contribuirá na capacitação dos futuros docentes, facilitadores da troca de conhecimentos.

Acreditamos e recomendamos, por fim, que a prática relatada neste artigo seja verificada e aplicada em diferentes contextos de ensino de línguas, a fim de que novos debates em torno desse tema surjam a partir da prática aqui compartilhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANNELL, R. I. *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens.** Petrópolis: Vozes. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Revista Linguagem em (Dis)curso.** Palhoça, SC, v. 9, n. 3, set./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/ELAINE-PC/Documents/ARTIGO%20JOYCE/TEXTOS%20E%20HIPERTEXTOS.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Os dons do hipertexto. In: **Littera: Lingüística e literatura.** Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, 2006 (no prelo). Disponível em: <<https://lidiacassia.files.wordpress.com/2013/07/donsdohipertexto.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

DIAS, D. R.; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Projeto LETDIC - Leitura e Escrita com os usos das TDIC: contribuições humanísticas na formação de engenheiros da UFOP.** Disponível em:<<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/Projeto%20LETDIC%20-20Leitura%20e%20Escrita%20com%20os%20usos%20das%20TDIC%20-%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20human%C3%ADsticas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20engenheiros%20da%20UFOP.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2016.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (ed.). **Handbook of Research on Teaching,** New York: Macmillan, 1986.

FETTERMANN, J. V.; SILVA, E. T. da; PAULA, Ezequiel Gonçalves de. Produção de textos em língua inglesa a partir de leituras hipertextuais. In: XIII Evidodol e X Ciltex-Online, 2016. **Anais...** Belo Horizonte, BH: UFMG, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

SÜSSEKIND, F. (Org.) **Historiografia literária e as técnicas da escrita: do manuscrito ao hipertexto.** RJ: Vieira e Lent, 2004.

O USO DA INFORMÁTICA COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Natalia Ribeiro Bernardes

Colégio Expoente de Castelo - ES
nataliabernardes@saocamilo-es.br

Raphael Cardoso Rodrigues

Centro Universitário São Camilo - ES
raphaelcrodrigues@gmail.com

Leandro de Oliveira Vial

Centro Universitário São Camilo - ES
leandroovial@gmail.com

Marilene Dilem Silva

Centro Universitário São Camilo - ES
mdilem@saocamilo-es.br

Cintia Cristina Lima Teixeira

Centro Universitário São Camilo - ES
cintiateixeira@saocamilo-es.br

Gilson Silva Filho

Centro Universitário São Camilo - ES
silva.filho.gilson@gmil.com-es.br

Tatiana da Silva Lopes

Centro Universitário São Camilo - ES
tatianalopes@saocamilo-es.br

Helimar Rabello

Centro Universitário São Camilo - ES
helimarbio@hotmail.com

Resumo

O ensino de ciências busca desenvolver e divulgar o conhecimento científico por meio do seu uso social além de formar pessoas que utilizem as informações das aulas de biologia ou ciências para resolver os problemas do ambiente onde vive. As mídias são formas que tendem a facilitar a comunicação e no contexto educacional servem como subsídio no desenvolvimento crítico e questionamento nos estudantes. Dessa forma, o presente trabalho vem dissertar sobre as inegáveis vantagens e benefícios da informática na escola dentro da relação entre o homem-computador no processo de ensino-aprendizagem de biologia nas escolas públicas. No entanto, diante de um cenário crescente de novidades e recursos tecnológicos e metodológicos com várias possibilidades de uso nos ambientes educacionais, o professor vive o desafio de utilizar tais ferramentas para tornar suas aulas mais motivadoras e adaptadas ao novo contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem e demais recursos digitais para aproximar a escola do mundo digital onde vivem seus alunos. Saber utilizar tais ferramentas tecnológicas e estar sempre um passo a frente de seus alunos tornou-se fundamental

para esses docentes, de forma que construam alternativas para buscar alternativas de como empregá-los na sala de aula e assim também compreendê-las e dominá-las de forma favorável ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Lúdico, TICs, Informática, Ciências, Biologia.

Abstract

Science education seeks to develop and disseminate scientific knowledge through its social use as well as to train people who use information from biology or science classes to solve the problems of the environment in which they live. The media are forms that tend to facilitate communication and in the educational context serve as a subsidy in the critical development and questioning in students. Thus, the present study discusses how undeniable advantages and benefits of computer science in the school within the relationship between the man-computer in the teaching-learning process of biology in public schools. However, faced with a growing scenario of novelties and technological and methodological resources with various possibilities of use in educational environments, the teacher lives the challenge of tools to make their classes more motivating and adapted to the new context of virtual learning environments and More resources digital world to bring the school closer to the digital world where its students live. Knowing how to use the technological tools and always be a step in front of your students, become fundamental to these documents, in order to create alternatives to look for alternatives such as jobs-in the classroom and as you enter and dominate them, in a way favorable to the teaching-learning process.

Keywords: Playful, TICs, Informatics, Sciences, Biology.

1. Introdução

Na visão de Ausubel et al (2000) a evolução e revolução tecnológica cresceram aceleradamente nas últimas décadas numa escala ilimitada que nos bombardeia com instrumentos midiáticos e novidades tecnológicas que, inevitavelmente, não poderiam escapar da visão do professor e da escola.

Desta forma acaba sendo quase impossível não pensar que, diante da tamanha evolução e gama de informações, dados e recursos tecnológicos, a questão pedagógica, didática, e metodológica das práticas de leitura e escrita, do ensino e da aprendizagem, sejam encaradas de forma dissociadas desse crescimento.

Como questionamento e ponto de partida deste trabalho, argumenta-se: Como as novas tecnologias estão sendo inseridas em sala de aula na medida em que atuem melhorando de forma direta os trabalhos pedagógicos e didáticos em nossas escolas públicas?

O advento das novas tecnologias no cotidiano escolar tem favorecido um ambiente dinâmico e desafiador para alunos e professores, onde as mídias no contexto escolar, em especial o computador, vem provocando mudanças com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem. Hoje, a maioria de nossas escolas públicas já possui laboratório de informática, uns mais simples, outros mais sofisticados.

Franchi (1992) lembra que interagir por meio de uma tecnologia implica aprender com aulas mais prazerosas, interessantes, diversificadas e ilustradas onde o professor concentra-se na criação de situações de aprendizagem.

E Perrenoud (2000) segue defendendo que a verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia, ou para mudar de paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem.

Outra preocupação constante que cerca o uso e aplicação do computador no universo escolar é mencionada por Chaves & Setzer (2006) e diz respeito ao fato de que a tecnologia midiática, com o crescimento avassalador que tem sofrido, pode contribuir tanto para o bem quanto para o mal, num universo cibernético e on-line que cerca nossos alunos. Para os autores, endereços eletrônicos, salas de bate papo e *facebooks*, compõem um mundo que num único “click” podem-se abrir portas perigosas e “invadir” casas e ambiente de trabalho com as piores intenções possíveis. Daí a importância de dar um tratamento especial às mídias que integrarão o projeto dos conteúdos escolares.

Porém, perigos a parte, sabe-se que o computador vem para reforçar as práticas didáticas e metodológicas do professor em sala de aula, possibilitando aos alunos novidades tecnológicas nos conteúdos que serão ministrados e ainda facilitar o processo de ensino-aprendizagem de biologia, por exemplo.

Por isso a escola precisa se modernizar e acompanhar essa evolução que clama por mudanças nas formas de se trabalhar, aproximando cada vez mais os alunos dessas novas tecnologias que vieram para ficar e que, através de seus recursos midiáticos podem nos permitir alcançar resultados bem melhores do que os atualmente conseguidos.

Demo (2000) lembra que a metodologia se dedica a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista aprimorar fundamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado.

Para Demo (1994) a pesquisa teórica “não implica uma imediata intervenção na realidade, embora não deixe de ser importante por esse fator, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção”. Nesse sentido, o conhecimento teórico adequado acaba por “acarretar rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”.

Como objetivo geral este trabalho vem dissertar sobre o uso da informática como recurso no processo de ensino-aprendizagem de Biologia nas escolas públicas e rever as metodologias mais utilizadas e as formas de se aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dessa ciência possibilitando ao aluno que uma melhor compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula.

2. Materiais e métodos

Este artigo trata de uma metodologia descritiva proveniente de uma pesquisa bibliográfica com abordagem teórica quantitativa (onde se busca projetar resultados que permitam gerar medidas precisas e confiáveis) e qualitativa (onde as hipóteses são

construídas após a observação, não sendo para tal, pré-concebidas) para fundamentar a temática escolhida como tema.

Pode-se afirmar que a pesquisa se caracteriza por ser ainda descritiva, por buscar uma análise que relacione os fenômenos, sem manipulá-los obviamente, de forma a serem discutidos dentro do campo do ensino-aprendizagem de biologia usando a informática como recurso dentro desse processo.

Foi utilizada como questão condutora desta metodologia o uso da informática como recurso no processo de ensino-aprendizagem de biologia, cuja pesquisa bibliográfica realizou-se por meio de uma retrospectiva tendo-se como base de dados os índices de literatura disponíveis além da consulta *on line* na internet, dando preferência às fontes bibliográficas primárias cujas informações foram vinculadas originalmente pelos autores.

Consultas adicionais também foram realizadas em instituições de pesquisas e bibliografias no sentido de contemplar outros dados e garantir o maior acervo de informações possíveis. No momento de seleção dos artigos foram lidos e preferidos os títulos que tinham relação com o objetivo do estudo para, em seguida, selecionados aqueles que estavam de acordo com a temática em estudo.

A realização dos levantamentos bibliográficos ocorreu no período de agosto a outubro de 2016, sendo as fontes encontradas enumeradas conforme a ordem de localização, identificados e apresentados de acordo às normas de referência bibliográfica.

Duas foram as Escolas utilizadas para a pesquisa: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Kennedy” situada a Rua Manoel Lucio Gomes, 20, tendo como mantenedora o governo do Estado do Espírito Santo, ato de fundação pela Portaria nº 2.226 de 09/08/1967, conta com aproximadamente 1.250 alunos, funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno e atende o ensino fundamental completo, ensino médio, curso técnico de meio ambiente e Logística, EJA de ensino fundamental completo.

A outra foi a Escola Municipal “Vilmo Ornelas Sarlo” situada a avenida Orestes Baiense, tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy fundada no mês de Abril de 2004 com o ato de autorização de funcionamento N.1784/2008 de 03/10/2008 e o telefone de 21contato (28) 3535-1344 é uma escola que oferece o Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino com aproximadamente 400 alunos distribuídos nos dois turnos, sendo no matutino com 175 alunos e no vespertino 138 alunos.

3. Resultados e Discussão

3.1 As tecnologias nas práticas educativas

A partir da década de 70, quando os primeiros computadores começaram a ser instalados nas escolas de vários países, começou-se a fazer referência a eles e a seus usos como computadores na educação. Além dos computadores, chegaram às escolas os demais recursos como as impressoras, drivers externos, scanners e as primeiras câmeras fotográficas digitais. A partir desse conjunto passou a aparecer a chamada tecnologia de informação, ou TI. A pluralidade de tecnologias (equipamentos e funções) que

permitem criar, capturar, interpretar, armazenar, receber e transmitir informações foi disseminada quando a Internet chegou às escolas, junto com computadores em rede, a World Wide Web, o e-mail e as ferramentas de busca, onde uma nova palavra foi criada, as TICs, as iniciais de tecnologias de informação e comunicação, que atualmente são um inesgotável auxílio no processo de ensino aprendizagem (ANDERSON, 2010).

As concepções atuais de processo de conhecimento permitem compreender a aprendizagem para além dos ambientes escolares, a partir da incorporação dos espaços virtuais no estabelecimento de ações, relações e interações entre alunos e professores e, de alguma forma, questionar as antigas abordagens de ensinar e aprender e utilizando as novas tecnologias a favor da educação. Vários ambientes virtuais de aprendizagem têm sido utilizados no contexto educativo, como tentativa de romper as paredes da sala de aula e possibilitar a ocorrência da aprendizagem de forma mais significativa e dinâmica (COSTA et al., 2013). Valente (1999) nos lembra que não podemos esquecer em relação às tecnologias midiáticas que deve haver uma interação entre o tecnológico e o que o aluno aprende, o tecnológico e o que o professor planeja, o tecnológico e o projeto pedagógico da escola, a integração dos conteúdos com as demais matérias realizando um trabalho interdisciplinar.

Nesse prisma, entende-se que as crianças e jovens tem com a tecnologia uma intimidade que pode ser aproveitada no âmbito das escolas, visto que celulares, computadores, videogames e outros elementos tecnológicos estão disponibilizados a esta geração desses indivíduos antenados e cada vez mais presentes acompanhando a evolução das tecnologias.

Alonso et al (2002) afirmam que o uso das tecnologias em contextos significativos para aprendizes indica que estes se encontram imersos em cenários interativos com a presença de tecnologias. A estes cenários denominamos de conhecimentos virtualizados. Entende-se que esses conhecimentos necessitam de um envolvimento muito maior que o simples saber, envolvendo aos alunos em uma interação com as tecnologias midiáticas e o conteúdo em que está aprendendo.

Vale ressaltar que segundo Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012), para a inclusão de forma positiva dessas tecnologias na educação é necessário que ocorra a união de multifatores, dentre eles destacam-se: o domínio do professor sobre as tecnologias existentes e sua utilização na prática, passando por uma boa formação acadêmica; uma boa estrutura física e material na escola possibilitando a utilização durante as aulas dessas tecnologias; incentivo do governo, investindo em capacitação, onde os professores possam modernizar-se frente aos avanços tecnológicos; que os currículos escolares possam integrar a utilização das novas tecnologias aos blocos de conteúdos das diversas disciplinas; que o professor se mantenha motivado para aprender e inovar em sua prática pedagógica; dentre outros.

Deve-se dar tratamento especial às tecnologias e ao que se ensina, ao que a aluno estará absorvendo, interiorizando. As múltiplas formas de didaticamente transformar uma matéria meramente conteudista a um conteúdo amplamente didático, metodológico e midiático. Fazer esse link é de real importância para o ensino e a aprendizagem, no intuito de transformar os estudos do aluno mais próximos da realidade acompanhando as transformações sociais, a modernidade, a tecnologia, e os recursos tecnológicos midiáticos que a sociedade.

É importante aprimorar o planejamento aliando as metodologias midiáticas para que o ensino e a aprendizagem estejam interagindo com o crescimento das novas tecnologias adaptando as práticas pedagógicas a essa evolução tecnológica. Vale ressaltar que o principal desafio é superar uma deficiência já diagnosticada, onde o Brasil tem uma taxa de exclusão digital grande, pois a educação brasileira ainda sofre sérios problemas relacionados à inserção e utilização das TICs (SOARES-LEITE E NASCIMENTO-RIBEIRO, 2012).

3.2 As tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem de biologia nas escolas públicas

No contexto didático o processo de ensino e aprendizagem utilizando as novas tecnologias como estratégias e metodologias no planejamento do professor reforça a teoria de que, para o aluno, interagir seus conhecimentos com outros colegas e necessários para utilizar as tecnologias da informação e da comunicação objetivando o compartilhar de experiências, a troca de saberes e suas relações com o contexto virtual.

Papert (2007) e Valente (1999) acentuam que o contexto educativo pode relacionar-se com uma abordagem educacional predominantemente positivista de visão instrucional ou com uma abordagem construtivista. A educação disponibiliza e possibilita leques de informações múltiplas para o processo de ensino e aprendizagem de biologia, onde o aluno cresce, amplia seu potencial em suas características e habilidades próprias, objetivando através dessas iniciativas até mesmo se promover a tão discutida inclusão social.

É fundamental ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem que haja uma interação entre professor e aluno, deixando claro ainda que ela somente não é suficiente ao sucesso do processo. Porém, essas características positivas precisam ser trabalhadas continuamente e em sintonia com os objetivos almejados na aprendizagem, proporcionando maior motivação e envolvimento dos alunos ao longo da jornada de aprendizagem do processo educacional (FERREIRA & WAGNER, 2012, p.83).

Neste contexto, a construção do conhecimento, não somente dentro da área de biologia como de todas as outras áreas, permite ao aluno a oportunidade de crescer e ampliar seus horizontes através de recursos de informação e comunicação. Para Perrenoud (2000) a escola não pode ignorar o que se passa com o mundo. As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. No entanto, lembra Ausubel et al (2000):

Apesar de vários softwares interessantes estarem disponíveis ao uso acadêmico, a adoção de qualquer um deles deve respeitar os aspectos pertencentes à metodologia educacional que é utilizada no ensino- aprendizagem de determinada área de conhecimento. Suas características interativas devem contribuir com os fatores de sucesso do processo educacional, servindo como ferramenta que subsidie seus aspectos didático-pedagógicos e suas necessidades inerentes (AUSUBEL ET AL, 2000, p.22).

Soma-se a isso a relação ainda um tanto espinhosa de muitos professores no que diz respeito à importância da utilização dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, pois, enquanto grande maioria deles considere os recursos tecnológicos

como importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, outra parte, relevante, sequer possui formação para lidar com eles - o que cobra imediata ação da equipe pedagógica escolar para qualificação de nossos docentes para utilização desses recursos.

Vê-se aqui que ainda se trata de um tema necessário para se trazer a luz da discussão pela relevância que possui e pelas mudanças no perfil da administração escolar e coordenação pedagógica para saber, não apenas introduzir as tecnologias no ambiente escolar dentro da relação entre o homem e o computador, mas disponibilizar meios para que nossos docentes consigam manusear essas importantes ferramentas em prol do processo de ensino-aprendizagem.

[...] devem se integrar recursos humanos e tecnológicos na perspectiva atual de fornecimento de um processo educacional para que seja mais ágil e eficiente e garanta, assim, uma melhor qualidade no atendimento de seus aprendizes, bem como dos agentes humanos colaboradores em seu sucesso escolar (SANTOS & RISSOLI, 2011, p.57).

Tal metodologia de trabalho acaba por se fazer necessária porque, de acordo com a visão de Karling (2001), os recursos que podem se encontrar na escola ou fora dela, são os elos poderosos de uma relação direta entre o uso de recursos e o aumento da capacidade de concentração e melhor distinção das coisas ensinadas.

Vê-se na pesquisa de autores acima que, no ato de ensinar, além do professor levar em conta o planejamento, as condições de aprendizagem, o material de apoio e os recursos virtuais a serem aplicados em suas atividades diárias dentro ou fora da sala de aula ele tem que saber utilizar os recursos disponíveis no momento oportuno e com as condições favoráveis ao aprender ideais para se obter sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Na construção do conhecimento acerca da biologia, por exemplo, devem ser respeitadas as múltiplas linguagens, a construção do erro, com a figura do professor como um mediador e facilitador da aprendizagem e que, através dos recursos midiáticos, pode transpor os conteúdos a serem estudados por seus alunos de forma interativa.

A gestão da tecnologia educacional envolve toda a escola neste contexto, pois o aluno é um todo respaldado pelo gestor, pedagogo, administrativos e família. Para Papert (2007) as novas tecnologias midiáticas se inter-relacionam com os conteúdos das matérias, permitindo aumentar o nível da aprendizagem e construir o conhecimento de forma holística. Baseado nas perspectivas construtivistas, a aplicação das tecnologias na educação tenta interagir para promover a união de professores, alunos e das tecnologias midiáticas.

3.3 A perspectiva construtivista do uso das tecnologias na educação

Na abordagem construtivista, há momentos da interação com os alunos, não sendo possível delimitá-lo. Assim, unindo o contexto da informática educacional ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, e possível que o nível da aprendizagem se eleve (PAPERT, 2007). O construtivismo tem sido ultimamente a abordagem teórica mais utilizada para orientar o desenvolvimento de materiais didáticos informatizados, principalmente o de ambientes multimídia de aprendizagem. Dessa forma, deve-se considerá-lo como um guarda-chuva que tem dado origem a diferentes propostas

educativas que incorporam novas tecnologias, às vezes de forma implícita, às vezes de forma explícita (RESENDE, 2000).

Então, indaga-se: como implantar a gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola? Quando na construção do conhecimento dos alunos a informática educacional e suas possibilidades favorecem a aprendizagem de biologia?

Segundo Resende (2000), a epistemologia construtivista relaciona-se fundamentalmente com a ideia de construção, o que no planejamento de materiais didáticos informatizados pode ser traduzido na criação de ambientes de aprendizagem que permitam e deem suporte à construção de alguma coisa ou ao envolvimento ativo do estudante na realização de uma tarefa, que pode ser individual ou em grupo, e a contextualização dessa tarefa. Para isso, oferecem ferramentas e meios para criação e manipulação de artefatos ao invés de apresentarem conceitos prontos ao estudante. Quanto ao processo de aprendizagem de biologia, por exemplo, é possível construir os conhecimentos dos alunos desde os anos iniciais com o trabalho desenvolvido pelas práticas da informática educacional desde que dosada de acordo com o nível de aprendizado dos alunos.

Existem programas através dos órgãos públicos que disponibilizam os recursos tecnológicos e possibilitam treinamento aos professores que nele irão trabalhar, que é o caso dos laboratórios de informática objetivando ampliar esses recursos a sala de aula e ao professor adequando os conteúdos as práticas midiáticas.

3.4 Programas públicos de inserção de tecnologias nas escolas

Dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) narram a implantação, já em 1984, do projeto Experimento Piloto de Implantação de Computação na Educação (Educom) em cinco universidades públicas brasileiras, destinado à criação de centros pilotos e ao desenvolvimento de pesquisas sobre o uso do computador no ensino e na aprendizagem, a formação de professores do magistério da rede pública de ensino e a produção de software educativo.

Em 1989, o MEC instituiu o primeiro Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe). Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (Seed) do MEC, com a finalidade de fomentar a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) à educação e atuar no desenvolvimento da educação à distância com vista à democratização.

Em 1996, o MEC criou o Programa TV Escola e no ano seguinte o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), aos quais são integrados vários projetos. A partir daí outras informações podem ser obtidas em: programas que foram criados pelo MEC (Rádio Escola, DVD e Escola) todos direcionados à incorporação de tecnologias e preparação dos educadores para utiliza-las na escola.

Alba & Hernandez (2006) lembram ainda que a chegada desses programas específicos, mas não necessariamente como seguimento de um projeto digital como espinha dorsal para os demais, gerou benefícios no processo de ensino e aprendizagem - embora chegassem às escolas de forma isoladas - sem continuidade e muitas vezes com programas dissociados uns dos outros.

Para Chaves & Setzer (2006) as políticas públicas objetivam que as tecnologias midiáticas disponibilizadas mediante programas federais as escolas possam servir de base para incentivo e adequação diferentes tecnologias à linguagem das mídias propiciando a evolução gradativa do conhecimento e sua construção bem como aprimorar cada vez mais esse professor que necessita ser acompanhado e auxiliado no uso dessas tecnologias de forma adequada, com metodologias próprias a fim de que os conteúdos de sua matéria interligam-se entre as outras matérias e as novas tecnologias midiáticas.

Buscou-se na pesquisa bibliográfica subsídios para que na pesquisa tenham um maior embasamento para a aplicação dos questionários a fim de identificar a operacionalização dos trabalhos com base nas realidades das escolas públicas.

3.5 A realidade do uso da informática como recurso no processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas retratada num estudo de caso

Um dos objetos do estudo de caso é a Escola Municipal “Vilmo Ornelas Sarlo” situada a Avenida Orestes Baiense, município de Presidente Kennedy-ES, que tem como mantenedora a Prefeitura Municipal e que foi fundada em Abril de 2004 com o ato de autorização de funcionamento N.1784/2008 de 03/10/2008. É uma escola que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino com pouco mais de 400 alunos distribuídos nos dois turnos, sendo no matutino com 275 alunos e no vespertino 238 alunos.

Como recursos midiáticos possui um laboratório de informática, lousa digital, internet, rádio, TV, data show, revistas e jornais. Utilizam-se estes recursos para tornar as aulas mais atraentes, dinâmicas e prazerosas. O município adquiriu 20 computadores que tem auxiliado as aulas tornando-as interativas e proporcionando conhecimentos diferenciados, estes recursos também ajudam nos trabalhos com pesquisas e projetos.

A metodologia a ser utilizada na dinâmica e empregada no laboratório devem ser agendadas com o pedagogo, onde o professor descreve o dia, horário e objetivo da aula. No laboratório já foram realizados projetos, pesquisas na internet, aulas interativas. A escola não abre o laboratório à comunidade. Quanto à metodologia da internet é realizado através de agendamento e o planejamento da aula e o conteúdo correspondente.

Faz-se o planejamento para uso do laboratório numa planilha onde se programa a aula facilitando ao professor trabalhar uma ou mais vezes esse recurso. Com o uso da informática as aulas ficam mais dinamizadas e atraentes. Como desvantagem a pesquisa evidenciou que se a aula não é planejada cai na rotina.

A escola trabalha com as Tecnologias de Informação e Comunicação enriquecendo o conhecimento do aluno e o trabalho do professor, desde que as aulas sejam bem preparadas e bem planejadas. Os espaços virtuais são usados como construção e troca de conhecimentos, vídeo aulas, jogos, produção de textos, desenho, cálculos matemáticos, professor/aluno, além de outros tipos de mídias utilizados como televisão, DVD, rádio e lousa.

Outro exemplo é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Presidente Kennedy” situada a Rua Manoel Lucio Gomes, 20, tendo como mantenedora o governo do Estado do Espírito Santo, ato de fundação pela Portaria nº 2.226 de 09/08/1967, conta

com aproximadamente 1.250 alunos, funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno e atende o ensino fundamental completo, ensino médio, curso técnico de meio ambiente e Logística, EJA de ensino fundamental completo.

Possui esta escola os seguintes recursos midiáticos: Um laboratório de Informática bem equipado com computadores, internet; sala de vídeo com TV, DVD, data-show, retroprojektor e outros recursos, tais como biblioteca com livros didáticos, jornais, revistas, rádio, CD-ROOM com diversas aulas educativas, CDs, DVDs, etc. Desta forma os alunos estão em contato com diferentes mídias fazendo com que as aulas sejam mais enriquecedoras.

O laboratório de informática possui 30 computadores que são usados na construção de conhecimentos utilizando-se a lousa digital, as video-aulas, os jogos, produção de textos, desenhos, registros, leitura, elaboração de projetos, cálculos matemáticos, professor/aluno. O laboratório é organizado com um quadro onde o professor marca o dia e o horário de sua aula.

O agendamento é feito pelo coordenador do turno. Os trabalhos desenvolvidos no laboratório são projetos, criação de blogs pelos alunos, pesquisas na internet, avaliações dentre outras. A escola abre seu laboratório a comunidade onde já ofereceu aulas de informática pelos próprios alunos treinados pelo estado. A comunidade não tem interesse efetivo no laboratório de informática, pois a Casa Brasil no município oferece cursos de informática.

A metodologia para o uso da internet são aulas específicas que são preparadas pelo professor e o estagiário do laboratório de informática orienta e auxilia os alunos quando aparece alguma dificuldade.

O planejamento do uso do laboratório é agendado, embora constatou-se que a quantidade alta de alunos acaba dificultando o agendamento e o uso maior por parte dos alunos. As vantagens do uso do laboratório de informática ficam evidentes porque as aulas ficam mais atrativas, diversificadas com maior aproveitamento e enriquecimento das atividades. As desvantagens são quando a internet em uso fica muito lenta frequentemente e quando ocorre a falta de planejamento.

A pesquisa evidenciou que as novas gerações conhecem e utilizam novas tecnologias midiáticas: TIC, TV escola, televisão, vídeo, data-show, retro-projetor, revistas, biblioteca, dentre outros.

Com o laboratório de informática a pesquisa mostrou que alunos que elaboram currículos para efeito de trabalho, pessoas da comunidade que só tinham visto computador em lojas, e o manuseou e sempre que necessita recorre à escola, a terceira idade com o acesso virtual melhorou ainda mais a capacidade de atenção e raciocínio, alunos que aprenderam passar e-mails, alunos e pessoas da comunidade aprenderam a pesquisar via internet, professores com aulas mais prazerosas e alunos mais interessados.

Dessa forma, observa-se que uma das maiores vantagens dos artifícios tecnológicos utilizados na escola dentro da importante relação entre o homem-computador no processo de ensino-aprendizagem é, segundo Santos & Rissoli (2011), contribuir para o sucesso do processo educacional, servindo como ferramenta que subsidie seus aspectos didático-pedagógicos e as suas necessidades inerentes.

Porém, lembra Ausubel (1980), a predisposição dos envolvidos é fundamental ao êxito do ensino-aprendizagem, embora, fique claro, não ser ela suficiente ao sucesso do processo, mas essas características positivas devem ser trabalhadas de forma contínua e sintonizadas com os objetivos almejados nesse processo para propiciar motivação e envolvimento dos estudantes durante a jornada de aprendizagem planejada em seu processo educacional.

O uso das vantagens e benefícios da tecnologia usada na escola pela relação entre o homem-computador no processo de ensino-aprendizagem enriquece a formação dos aprendizes por trabalhar principalmente os aspectos cognitivos voltados à aprendizagem e respeitando o conhecimento já estabelecido na estrutura mental de cada aluno. Espera-se que ao deparar com a sala ou o laboratório de informática disponibilizada na escola, o gestor tenha um planejamento integrado, com a equipe pedagógica e em conjunto com o professor de informática e os professores de todas as matérias devendo usar com equidade a sala ou o laboratório de informática de forma que sejam contemplados a todos os alunos por meio de um projeto pedagógico e um cronograma bem elaborado didaticamente realizando assim a inclusão digital na escola.

Conclusão

A chegada das novas tecnologias no cotidiano escolar vem favorecendo a criação de um ambiente dinâmico e desafiador para alunos e professores. As mídias no contexto escolar, em especial o computador, vêm provocando mudanças com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem.

Hoje, a maioria das escolas públicas possui laboratório de informática, alguns mais simples e outros sofisticados. Assim o mundo midiático proporciona mudanças pedagógicas significativas em sala de aula, fazendo com que muitos educadores busquem inovações tecnológicas para enriquecer sua prática educativa e tornar suas aulas mais atrativas com conhecimentos enriquecedores. Dai a justificativa da escolha deste tema para ser defendido neste trabalho monográfico.

Porém, apesar da inegável ajuda e benefícios dos recursos tecnológicos a disposição das instituições educacionais dentro do processo de formação e assimilação de novos conhecimentos, é preciso, antes de tudo, haver um compromisso consciente e responsável dos gestores e agentes envolvidos no processo (discente e docente) para se estabelecer um ambiente colaborativo agradável de ensino que garanta a motivação e a qualidade da aprendizagem.

É importante esclarecer que, apesar de existirem vários instrumentos tecnológicos e softwares interessantes e disponíveis ao uso acadêmico, no caso de se lançar mão da adoção de qualquer medida ou ação que os envolva de forma direta, é preciso que sejam respeitados os aspectos pertencentes à metodologia educacional utilizada pela instituição em questão no processo de ensino-aprendizagem em qualquer área de conhecimento.

Assim, reforça-se a importância que as tecnologias implantadas de forma didática e pedagógica nas escolas parte do compromisso e esforço de todos os envolvidos do projeto político pedagógico da escola.

Referências

- ALONSO, M, et al. **Formação de gestores para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Takano, 2002.
- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2000.
- CHAVES, E. O. C; SETZER, V. W. **O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas**. São Paulo: Editora Scipione, 2006.
- COSTA, J.W.; GUIMARÃES, M.B.M.; GROSSI, M.G.R. Concepção construtivista permeada pelo uso de tecnologias: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.8, n.2, p.128-144, 2013.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- _____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. FERREIRA, V. H; WAGNER, P. R. **A Tecnologia na Escola: Analisando o Perfil Tecnológico do Aluno de Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves - RS - Brasil, 2012.
- KARLING, A. A. **A didática necessária**. São Paulo, Ibrasa, 2001.
- PAPERT, Seymour M. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2007
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- REZENDE, F. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, v.2, n.1, p.70-87, 2000.
- SANTOS, G. A; RISSOLI, V. R. V. **Benefícios no uso de um Assistente inteligente no Ensino-Aprendizagem de Programação Computacional**. Universidade de Brasília (UnB) - Área Especial 2 Lote 14 Setor Central - Gama DF - Brasil, 2011.
- SOARES-LEITE, W. S., NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios** OLUMEN 5 / NÚMERO 10 / JULIO- DICIEMBRE DE 2012 / ISSN 2027-1174 / Bogotá-Colombia / Página 173-187. SOARES-LEITE, W.S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C.A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Internacional de Investigación en Educación**, v.5, n.10, p.173-187, 2012.
- VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, UNICAMP, 1999.

O USO DAS TICS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS AUTISTAS

CLEVELARES, Giovanna Tonelli
Centro Universitário São Camilo/ES
gvnntnll@gmail.com

TONELLI, Elizangela
IFES
elizangelat@ifes.edu.br

MONELLIS, Thais Damacena
UNESA/RJ
tl212288@gmail.com

DA SILVA, Paulo César Santos
UNESA/RJ
paulosantos674226@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho objetiva fazer uma análise de alguns *softwares* e aplicativos que podem ser utilizados para o ensino da matemática a alunos autistas, tendo em vista que os alunos da presente geração encontram-se inseridos na era da tecnologia. Para isso, foi feita uma pesquisa de caráter exploratório, comparando alguns recursos tecnológicos disponíveis na internet. Ao final, é possível reconhecer a importância de utilizar os novos recursos no processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, para manter seu interesse e facilitar seu aprendizado.

Palavras-chave: Educação inclusiva; autismo; TIC.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem pesquisado acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente na área da educação. O aluno autista, assim como outros indivíduos portadores de necessidades especiais, está amparado legalmente no que se diz respeito à sua inclusão na educação regular e na sociedade de forma geral. A partir desses pressupostos, este estudo se norteou pelos seguintes questionamentos: Como incluir alunos autistas no ensino regular e como facilitar seu aprendizado, de acordo com seu potencial específico? Quais são suas principais dificuldades e que necessidades especiais um aluno com autismo tem a fim de passar pelo processo de aprendizado de forma mais simples? O que o professor pode e deve fazer para ensinar um aluno autista? Esse estudo objetiva discutir acerca dessas questões, e propor ideias para o ensino da Matemática a alunos autistas.

Objetiva-se, também, através de uma pesquisa bibliográfica exploratória, fazer um levantamento dos recursos tecnológicos que atendem à educação de alunos autistas em Matemática e descrever as contribuições que esses recursos podem proporcionar ao aluno autista, considerando seu potencial de aprendizagem.

Justifica-se a escolha desse tema tendo em vista que a lei assegura a inclusão de alunos autistas na educação regular. Esse estudo pretende prover caminhos para o fazer docente, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem seja mais efetivo no desenvolvimento cognitivo desses alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E LEGAL

Schartzman (1994) define o autismo como uma síndrome caracterizada por desvios nas relações interpessoais, desde idades muito precoces. É uma condição crônica, que afeta mais indivíduos do sexo masculino que do sexo feminino. Os sintomas costumam ser mais aparentes, possibilitando o diagnóstico, a partir do terceiro ano de vida. Autópsias realizadas em pessoas autistas revelam que as células da região límbica do cérebro, que mediam o comportamento social, são menores e mais condensadas, o que sugere uma interrupção precoce no desenvolvimento dessa parte do sistema nervoso. Algumas pessoas autistas apresentam distúrbios na fala (ausência da fala ou ecolalia – fala repetitiva) e movimentos estereotipados, repetitivos, algumas vezes violentos, como balançar as mãos, a cabeça ou as pernas. Algumas alterações cromossômicas foram verificadas em indivíduos autistas, como a ocorrência do “X frágil”, ou seja, uma condição genética caracterizada pela presença de uma alteração molecular ou uma quebra na cadeia do cromossomo X.

A lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, considera pessoa com TEA aquela portadora da síndrome clínica, cujas características são

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, Art 1º, § 1º)

Por conta disso, os indivíduos portadores de TEA possuem necessidades educativas especiais (NEE), que podem incluir: fonoaudiologia, para desenvolvimento da fala; fisioterapia, para desenvolvimento das habilidades motoras; métodos de ensino especializado que leve em conta sua gama de interesses; instrumentos que facilitem o processo de aprendizado como adaptadores na carteira, entre outras necessidades.

Nesse sentido, chega-se ao conceito de educação inclusiva, regulamentado pela Declaração de Salamanca (1994), que afirma a necessidade da inclusão total e incondicional, de todos os alunos às escolas, incluindo os alunos que necessitam de educação especial. Esses alunos que necessitam de educação especial são definidos pela Política Nacional de Educação Especial, como aquele que por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (MEC, 1994).

As providências a serem tomadas para a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais são defendidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (2001). Essas diretrizes regulamentam a garantia do direito de acesso e permanência desses alunos e orientam para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino. Os projetos, estrutura física, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos. “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1).

Os recursos tecnológicos são bons instrumentos para facilitar o aprendizado de alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os autistas. Segundo Rocha e Castiglioni (2005), várias terminologias são utilizadas no Brasil para definir o que são os recursos tecnológicos, entre eles o termo Tecnologia Assistiva. Definida em 1988 através de uma lei pública, a Tecnologia Assistiva foi descrita como

Qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, quando adquiridos comercialmente, modificados, ou feito sob medida, que é usado para aumentar, manter ou melhorar as habilidades funcionais do Indivíduo com limitações funcionais (MELLO, 1997).

A tecnologia é considerada Assistiva quando é usada para auxiliar no desempenho de atividades, reduzindo incapacidades ou dificuldades, o que a diferencia da Tecnologia Reabilitadora, que auxilia, por exemplo, na recuperação de movimentos diminuídos (MELLO, 1997).

Dentro dos recursos tecnológicos, encontram-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). O termo, segundo Miranda (2007), refere-se à “conjugação da tecnologia computacional como a tecnologia das telecomunicações”, caracterizado principalmente pelo uso da internet. A pesquisa feita por Miranda, além de vários outros autores demonstrou a influência positiva do uso das TICs na educação, facilitando o processo de aprendizagem dos alunos.

Mello e Sganzerla (2013) afirmam que é importante lembrar que o aluno com autismo tem capacidade para aprender Matemática. A pesquisa feita por Gomes exemplifica essa afirmação. Na pesquisa, foi analisado o processo de aprendizagem de uma aluna com autismo leve/moderado, e os resultados obtidos foram ótimos (GOMES, 2007 apud BOETTGER et al, 2013).

Durante o aprendizado, vários processos internos de desenvolvimento são despertados, segundo Passerino (2005). Esses processos, porém, só podem operar quando o aluno interage com pessoas em seu ambiente, o que demonstra a importância da socialização do aluno autista nas escolas regulares. Oliveira (et al, 2008) também realizou uma pesquisa com um aluno autista, utilizando softwares para trabalhar com a educação matemática. Como resultado, observou-se que a aprendizagem do aluno foi impactada de forma bastante positiva.

2.1 O MÉTODO TEACCH

Segundo Drumond, o Programa TEACCH (sigla em inglês para Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), fundado em 1972 na Universidade da Carolina do Norte, pelo Doutor Eric Schopler, é um programa educacional e clínico, voltado predominantemente à psicopedagogia. O método foi

criado a partir de um projeto de pesquisa que buscou observar os comportamentos de crianças autistas frente a diferentes estímulos, em diferentes situações.

As pesquisas de Schopler (1972) trouxeram conclusões acerca das crianças autistas, como, por exemplo, que seus distúrbios de comportamento podem ser modificados quando ela consegue se expressar e entender o que é esperado dela, e que respondem mais consistentemente a estímulos visuais que a estímulos auditivos. O método também afirma a importância de que o terapeuta manipule o ambiente para que os comportamentos indesejáveis desapareçam ou sejam amenizados e que condutas adequadas recebam reforço positivo.

A linguagem, inicialmente não-verbal, é um sistema simbólico complexo e se baseia na interiorização das experiências. Assim, esta vai dando significados às ações e aos objetos e consolidando a linguagem interior. Portanto, a linguagem é resultado da transformação da informação sensorial em símbolos e signos. O método utiliza estímulos visuais, corporais, auditivos e sinestésicos para buscar a linguagem oral (ou uma comunicação alternativa).

O professor ensina uma tarefa conduzindo as mãos do aluno e utilizando cartões e imagens como apoio visual. Aos poucos, o professor passa a conduzir cada vez menos, de forma que a criança possa realizar a tarefa sozinha, guiada apenas pelos cartões. Assim que o aluno aprende essa tarefa, ela é integrada à sua rotina e inicia-se o ensino da próxima tarefa. Em algumas instituições também há realização de trabalhos com musicoterapia, educação física e fonoaudiologia, que são conjugados à rotina diária dos alunos.

Mediante a proposta do método TEACCH e considerando os avanços das tecnologias computacionais, atualmente podemos encontrar vários softwares e aplicativos que reproduzem essa linguagem de forma a atender as demandas das crianças, autistas ou não, que nasceram em meio à era digital.



Figura 1. Exemplo de atividades com o método TEACCH.

3 METODOLOGIA

Este estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório que, segundo Gil (2008), proporciona uma maior familiaridade com o problema que se deseja investigar. Primeiramente, fez-se um estudo teórico e legal sobre as características do TEA, bem como das suas necessidades educacionais especiais, das leis de amparo ao atendimento dessas necessidades, além da definição de recursos tecnológicos, tecnologia assistiva e TICs. Em seguida, para se ter uma visão geral, foram citados alguns estudos de metodologias no ensino da matemática e do processo de aprendizagem dos alunos e abordou-se também sobre o método TEACCH e suas contribuições frente às dificuldades e potencialidades do aluno autista. Ao final, fez-se um levantamento na internet sobre alguns *softwares* utilizados na facilitação do aprendizado da matemática e suas contribuições para o processo de aprendizagem do aluno, além de traçar um quadro comparativo entre os *softwares* (Tabela 1).

4 LEVANTAMENTO DOS DADOS: ALGUNS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Nesse sentido, é importante levantar dados acerca de alguns *softwares* e aplicativos disponíveis para o ensino da Matemática a crianças autistas e com necessidades especiais.

O Projeto Participar foi desenvolvido por Tiago Galvão e Renato Domingues, alunos de Ciência da Computação, da UnB (Universidade de Brasília) sob a supervisão do professor Wilson Veneziano. O projeto objetiva levar a adolescentes e adultos com deficiência intelectual uma educação voltada para seu conhecimento de mundo, já que esses indivíduos não se relacionam com os aplicativos educativos infantilizados, utilizados para alfabetização e ensino para crianças. Dentro do escopo do projeto Participar, há cinco softwares:

- 1) *Participar*: auxilia na alfabetização de crianças, adolescentes e adultos com deficiências intelectuais e na inclusão destes na internet e redes sociais. (fig. 2)



Figura 2. Capa do *software* Participar. Fonte: Projeto Participar

- 2) *Aproximar*: ensina gestos sociais a alunos autistas, como acenar com a mão e fazer movimentos de sim e não com a cabeça. (fig. 3)



Figura 3. Capa do *software* Aproximar. Fonte: Projeto Participar

- 3) *Expressar*: prioriza o conteúdo de expressões faciais. (fig. 4)



Figura 4. Capa do *software* Expressar. Fonte: Projeto Participar

- 4) *Perceber*: colabora com o desenvolvimento de percepção visual como emparelhamento de objetos e seriação. (figura 5)

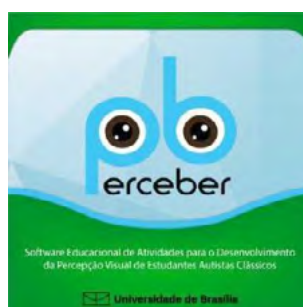


Figura 5. Capa do *software* Perceber. Fonte: Projeto Participar

- 5) *Somar*: mais específico da área da Matemática, contempla lições acerca de matemática social, como uso de cédulas monetárias e calculadora e leitura de relógios digitais. (fig. 6)



Figura 6. Capa do *software* Somar. Fonte: Projeto Participar

Os *softwares* foram testados na unidade da APAE de Brasília, localizada na Asa Norte. A maioria dos *softwares* está disponível para *download* gratuitamente no site do projeto, e roda em computadores de baixa capacidade. Alguns deles também rodam em tablets e celulares.

Outro *software* que pode ser utilizado é o JClíc (figura 7), analisado por Medeiros e Rodrigues (2013). Segundo os autores, o JClíc é um *software* de uso livre, criado por Francisc Busquest inicialmente nos idiomas espanhol e catalão, mas também disponível em português atualmente. O *software* foi criado para dar recursos de aplicações didáticas e interativas, contendo atividades educativas multimídia como quebra-cabeças, associações, enigmas, estudo de texto, palavras-cruzadas, entre outros. O *software* destaca-se por funcionar em diversos ambientes operativos de computador, como Linux, MAC OS, Windows e Solaris. O aplicativo também disponibiliza uma ferramenta para que o usuário crie suas próprias atividades baseadas nos modelos disponibilizados pelo *software*.

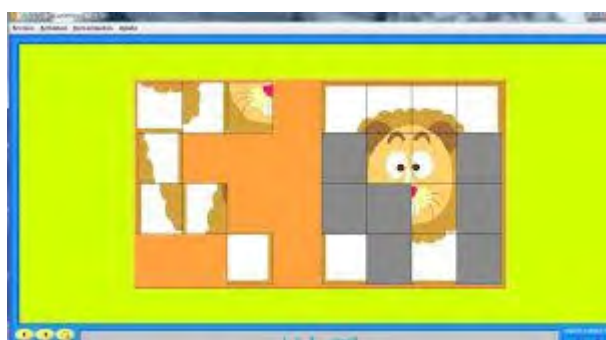


Figura 7. JClíc

Um exemplo de aplicativo para dispositivos móveis é o *Kids Numbers and Math* (Números e Matemática para Crianças), criado pela desenvolvedora Intellijoy. O aplicativo está em inglês, mas disponibiliza jogos de Matemática para crianças de até 8 anos de idade. O jogo disponibiliza quatro atividades:

- Contar: Sequenciamento de números de 1 a 20, em ordem crescente ou decrescente;
- Reconhecimento e comparação de números: Dividida em “Encontre o número maior” e “Encontre o número menor”, ensina a comparação de números;
- Jogo da Memória: Ensina a reconhecer os pares de números iguais;
- Adição e subtração: Ensina soma e subtração básicas usando maçãs e peras e, em um terceiro exercício mais complexo, ambas ao mesmo tempo.

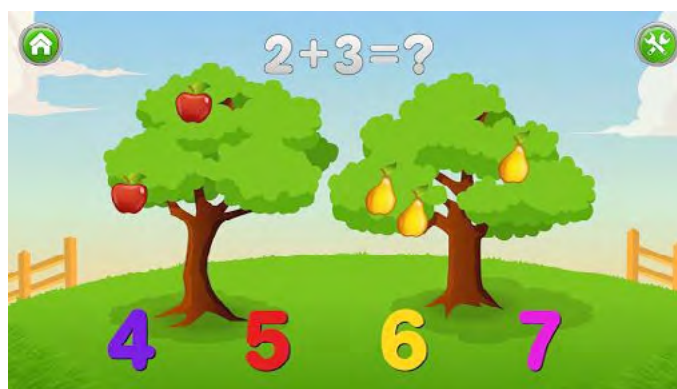


Figura 8. Aplicativo *Kids Numbers and Math*

5 QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS SOFTWARES PESQUISADOS.

Para que se tenha uma melhor visualização elaboramos um quadro comparativo com as principais especificações dos softwares pesquisados e apresentados posteriormente. Ressalvamos que sses são apenas alguns dos recursos disponíveis na internet. Existem outros *softwares* e aplicativos gratuitos ou pagos que também são utilizados como recursos didáticos na Educação inclusiva.

Quadro 1. Especificações dos softwares.

Recurso computacional	Plataforma	Conteúdos matemáticos	Habilidades e competências	Gratuito	Disponível para dispositivos móveis
Somar	Windows	Matemática social, soma e subtração	Reconhecimento de números	Sim	Não
JClic	Windows, Linux, Mac OS, Solaris	Raciocínio lógico	Raciocínio lógico, sequenciamento de objetos	Sim	Não
Kids Numbers And Math	Android, Windows Phone	Sequência numérica, adição e subtração	Reconhecimento de números	Sim	Não

6 CONCLUSÃO

A partir do que foi proposto, percebe-se a importância de se discutir o uso das TICs na educação para alunos autistas. Considerando que uma das características do TEA é falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, incluir este aluno no ensino regular torna-se uma problemática para toda a escola. A tecnologia, visto que o aluno da atual geração está inserido nesse mundo, é uma ferramenta valiosa que deve ser aproveitada para trazer os conteúdos específicos mais próximos da vivência da criança e, assim, trazer seu interesse para o aprendizado de forma lúdica.

Faz-se importante ressaltar que não existem receitas prontas e eficazes para o aprendizado. Cabe ao professor adequar os recursos didáticos (tradicionais ou digitais) às necessidades e potencialidades particulares de cada aluno. Afinal, cabe à escola inclusiva adaptar-se para que cada aluno tenha suas necessidades atendidas e suas potencialidades desenvolvidas da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: Junho de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em Junho de 2017.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em Junho de 2017.

BOETTGER, Andréa Rizzo os Santos; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo**. Santa Maria: Revista Educação Especial. V.26, n.46, p.385-400, maio/agosto de 2013. Disponível em: [HTTP://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial](http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial) . Acesso em Agosto de 2017.

DRUMOND, Simone Helen Ischkanian. **Projeto: Autismo e Educação. Métodos, programas e técnicas educacionais para autistas**. Disponível em <http://pt.slideshare.net/SimoneHelenDrumond/93-metodos-para-pessoas-autistas> . Acesso em Setembro de 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alice Neves; SILVA, Claudete Barbosa da. **Software Educativo para Crianças Autistas de Nível Severo**. 2009. Publicado no anal da 4ª Conferência Internacional de Pesquisa em Design – Brasil. Disponível em <http://www.cedapbrasil.com.br/portal/modules/wfdownloads/singlefile.php?cid=3&lid=62>>. Acesso em Agosto de 2017.

MEDEIROS, Edmar da Silva; RODRIGUES, Cleyton Mário de Oliveira. **Uma proposta de uso do método TEACCH para criança autista de 6 a 9 anos usando o JClick**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/edmarcrazy/artigo-autismo>. Acesso em Setembro de 2016.

MELLO, M. Tecnologia assistiva. In: GREVE, J. M. D.; AMATUZZI, M. M. **Medicina de reabilitação aplicada à ortopedia e traumatologia**. São Paulo: Manole, 1997

MELLO, Cleusimari M. Colombo; SGANZERLA, Maria Adelina Raupp. **Educação Matemática e Inclusão**. VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 2013. Disponível em: <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/994/98> . Acesso em Agosto de 2016.

MIRANDA, Guilherme Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**, 2007. Disponível em: http://s3.amazonaws.com/AJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1473278710&Signature=dypVqwm8VcrwdQYy3Is8nmFnksk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLimites_e_possibilidades_das_TIC_na_educ.pdf. Acesso em Agosto de 2016.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudo dos processos de Interação Social e Mediação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ROCHA, Eucenir Fredini; CASTIGLIONI, Maria do Carmo. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**. V. 16, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13968/15786> . Acesso em Agosto de 2016.

SCHWARTZMAN, S. J. **Autismo Infantil**. Brasília, Corde, 1994.

Site do Projeto Participar. Disponível em: <http://www.projetoparticipar.unb.br/> Acesso em setembro de 2017.

PARÓDIAS MUSICALIZADAS COMO ESTRATÉGIA MNEMÔNICA PARA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS DE BIOLOGIA CELULAR

BORGES, Dayse Sampaio Lopes

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Cognição e Linguagem – UENF
dayseslborges@gmail.com*

DAMATTA, Renato Augusto

*Professor Associado I da Universidade Estadual
do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
renato@uenf.br*

RESUMO

O PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*) indica que entre 70 países o Brasil ficou em 63º lugar em Ciências, indicando necessidade de melhoria no ensino de Ciências com novas estratégias para aprendizagem. Dentro do conhecimento das Ciências e Biologia está a Biologia Celular que é uma disciplina com terminologias de difícil assimilação, mas é imprescindível compreender seus conceitos e aplicá-los no cotidiano, pois através desta aprendizagem se preserva a saúde e as relações com o meio ambiente, já que a célula é a unidade da vida. Objetiva-se com esta pesquisa analisar se há contribuição para aprendizagem de Biologia Celular com o uso das paródias musicalizadas e verificar o potencial da música como estratégia mnemônica para a aprendizagem. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas com a coleta de dados através de pré-teste e pós-teste em dois grupos de alunos, experimental e controle. A estratégia utilizada foi a aplicação da paródia musicalizada de conteúdos para o grupo experimental, já que a música apresenta destaque na vida dos seres humanos e os estimula, motiva, ajuda na retenção e recuperação de informações. O grupo controle recebeu o conteúdo por meio de aula expositiva. A teoria que fundamenta esta pesquisa é a Teoria do Processamento da Informação, que utiliza o modelo como os computadores processam a informação comparando-os com a memória humana. Da forma que dados entram no computador (*input*) e são codificados, armazenados e processados, a informação que entra nos receptores sensoriais (se com atenção) será codificada, armazenada e processada para ocorrer a saída (*output*) ou recuperação. Nossa hipótese baseia-se na premissa que a musicalização através de paródias torna-se um instrumento favorável ao aprendizado de Biologia Celular, pois auxilia nos processos cognitivos, contribuindo para concentração, memorização e recuperação de informações, promovendo uma aprendizagem eficaz. Esta pesquisa está em fase de conclusão, sendo desenvolvida no PPG em Cognição e Linguagem da UENF.

Palavras-chave: Paródias musicalizadas. Ensino de Ciências e Biologia. Teoria do Processamento da Informação.

ABSTRACT

PISA 2015 (*Programme for International Student Assessment*) indicates that among 70 countries, Brazil was in the 63rd position in Science, what indicated the necessity to develop the science teaching with new learning strategies. The Cellular Biology is

a discipline within the knowledge of the Science and Biology fields, and this discipline has many terminologies with difficult assimilation, but knowing its concepts and applying them daily is essential, because through learning process, we can preserve the health and the relation with the environment, since the cell is the unit of life. The objectives of this research are to analyze if there is a contribution to the learning process of Cellular Biology through the use of musical parodies and to verify the potential of music as a mnemonic strategy for learning. The research has been conducted in two public schools and the data collection have been constituted through pre-test and post-test in two groups of students: the experimental and the control groups. The strategy used was the application of the musical parody holding the discipline contents for the experimental group, once the music presents prominence in the human life and it stimulates, motivates, and helps them in the retention and recovery of information. The control group has received the discipline contents through expository lessons. The theory that instantiates this research is the Theory of Information Processing, which is used the model as how computers process the information comparing them to a human memory. The same way that data enters the computer (input) and is encoded, stored and processed, the information that enters in the sensory receivers (if enters carefully) will be also encoded, stored and processed for output (output) or recover. Our hypothesis is based on the premise that the musical parodies can become a favorable instrument to the learning process of Cellular Biology, since it assists on cognitive processes, contributing to the concentration, memorization and recovery of information, promoting an effective learning. This research is still being concluded, it is being developed in the Postgraduate Program in Cognition and Language of the UENF.

Key-words: Musical Parodies. Teaching of Sciences and Biology. Theory of Information Processing.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA - *Programme for International Student Assessment*) avaliou em 2015 o desempenho escolar de estudantes de 70 países e os brasileiros ocuparam o 63º lugar em conhecimentos de Ciências, 66º em Matemática e 59º em Leitura (<http://portal.inep.gov.br/pisa>). Ao comparar com as avaliações anteriores, o Brasil estaciona no conhecimento de Ciências e Leitura e cai em Matemática, apesar do investimento financeiro na educação ter multiplicado por três nos últimos anos (MEC, 2016). Esses resultados sugerem que o sistema de educação básica necessita de novas estratégias pedagógicas para melhorar seus resultados.

Ciências e Biologia possuem termos científicos e conceitos que dificultam a aprendizagem e a contextualização, tornando a disciplina de difícil compreensão (ANTUNES *et al.*, 2012). Dominar fundamentos científicos é indispensável para que o indivíduo seja capaz de realizar tarefas cotidianas e decidir sobre questões ambientais com harmonia com o ambiente que vive (BIZZO, 2002, p. 12), dentre esses conhecimentos está a Biologia Celular que é a parte da Biologia que estuda a célula. A célula é a unidade fundamental da vida. Ter este conhecimento é importante para entender a vida e relacionar-se com o próximo, com o meio ambiente, evitar doenças, preservar o meio ambiente entre outros. A Biologia Celular abre a possibilidade para o trabalho interdisciplinar no cotidiano da escola já que todos os seres vivos são formados por célula. A temática da

preservação da saúde e do meio ambiente não deve ser atribuída somente à disciplina de Biologia e sim todas as disciplinas devem trabalhar de forma interdisciplinar essas temáticas para formar cidadãos conscientes na sociedade.

Uma forma de aprender conceitos disciplinares de difícil compreensão é utilizar estratégias diversificadas, dentre essas a música, como uma oportunidade para que o processo ensino-aprendizagem seja dinâmico e menos tradicional. Borges e DaMatta (2016, p. 822) afirmam que “[...] a estratégia da paródia musicalizada permite que a aula seja mais divertida”. Segundo Barros *et al.*, (2013, p. 82) “[...] a música se constitui como um veículo de expressão que é capaz de aproximar mais o aluno do tema a ser estudado”. Sacks (2012, p. 251) afirma que “embutir palavras, habilidades ou sequências em melodia e métrica é uma exclusividade humana. A utilidade dessa capacidade para ajudar a lembrar grandes quantidades de informação [...]” é uma das razões da música ter florescido tanto em nossa espécie.

As emoções influenciam a aprendizagem (SPRENGER, 2008) e a música pode permitir evocar memórias e emoções (BRÉSCIA, 2011). Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 227) “As pessoas armazenam memórias pelo significado”, o que corrobora com as afirmações dos teóricos que estudam a relação entre música, emoção e memória. Sobre músicas, DaMatta (2012, p. 111) afirma que “[...] ajudam a dar forma a sentimentos e emoções complexas” e Sprenger (2008, p. 29) ressalta que a “[...] amígdala é o principal ator nas emoções e em suas memórias” sendo que a música age sobre as emoções e pode evocar memórias.

A Teoria do Processamento de Informação fundamenta esta pesquisa. Proposta por teóricos cognitivistas utiliza o modelo de como os computadores processam a informação em comparação com a memória humana. Da mesma forma que dados entram no computador (*input*) e são codificados, armazenados, a informação que entra pelos receptores sensoriais (se com atenção) será codificada, armazenada para ocorrer a saída (*output*) ou recuperação. A música ao provocar emoções, permite que ocorra a atenção, uma volitiva tão necessária para que ocorra o processo ensino-aprendizagem.

Nossa hipótese baseia-se na premissa que a musicalização de paródias torna-se um instrumento favorável ao aprendizado de Biologia Celular com viés interdisciplinar, pois auxilia nos processos cognitivos, contribuindo para concentração, memorização e recuperação de informações, promovendo uma aprendizagem eficaz.

Os objetivos dessa pesquisa são: a) Analisar se há contribuição para aprendizagem de Biologia Celular com o uso das paródias musicalizadas como estratégia mnemônica; b) Verificar se há diferença na aprendizagem de conceitos de Biologia Celular em decorrência dos conteúdos serem apresentados em forma de paródias musicalizadas para o grupo experimental e através de aula tradicional para o grupo controle; c) Verificar o potencial da música como estratégia mnemônica para a aprendizagem.

Para realizar esta pesquisa, levantou-se a questão problema: A paródia musicalizada de conteúdos como estratégia mnemônica¹ facilita a maior aprendizagem dos conceitos de Biologia Celular nos alunos do Ensino Fundamental e Médio?

1 Mnemosina - deusa grega da memória.

Adotou-se a abordagem experimental de natureza quantitativa (BARROS e LEHFELD, 2007) em um ambiente controlado. Neste experimento há o grupo experimental e o controle e formula-se a hipótese experimental (H1) e a hipótese nula (H0): H1- A paródia musicalizada como estratégia mnemônica possibilita a maior compreensão e retenção de conceitos de Biologia Celular. H0- A aprendizagem através da paródia musicalizada de conteúdos não tem nenhum efeito na compreensão e retenção de conceitos de Biologia Celular.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas estaduais, em Bom Jesus do Itabapoana, RJ e em Bom Jesus do Norte, ES nas turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, com um grupo experimental e um grupo controle. A coleta de dados ocorreu por meio de pré-teste e pós-teste em grupo experimental e grupo controle nas duas escolas. Após 5 meses do pós-teste, este foi aplicado novamente para avaliar a retenção dos conteúdos de Biologia Celular e investigar se a música foi um fator preponderante para a recordação do conteúdo.

Esta pesquisa está em andamento sendo desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da UENF como dissertação de mestrado, com previsão de conclusão para o segundo semestre de 2017.

ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA COM VIÉS INTERDISCIPLINAR

O PISA tem realizado uma avaliação trienal de estudantes a nível internacional sobre os conhecimentos de Ciências, Leitura e Matemática. Na edição do PISA 2015 os estudantes brasileiros estagnaram em Ciências e Leitura e obtiveram queda no rendimento em Matemática (BRASIL NO PISA 2015, 2016), apesar dos investimentos financeiros terem multiplicado por três nesse período. Um dos objetivos do PISA é avaliar se o estudante está letrado cientificamente. O Sumário executivo do PISA 2015 (2016, p. 7) apresenta a definição de letramento científico:

O letramento científico requer, além do conhecimento de conceitos e teorias, o conhecimento sobre os procedimentos e as práticas comuns associadas à investigação científica. Um jovem letrado cientificamente está preparado para participar de discussões fundamentadas sobre questões relacionadas à Ciência, pois tem a capacidade de usar o conhecimento e a informação de maneira interativa.

O PISA 2015 teve o seu foco na área de conhecimento de Ciências e o teste foi categorizado em oito estágios, onde os estudantes brasileiros alcançaram os três patamares mais baixos, o que indica um conhecimento básico na disciplina. A maior dificuldade foi sinalizada pelas respostas do tipo aberta, dificuldade de leitura e interpretação (BRASIL NO PISA 2015, 2016) que sugere a necessidade de fortalecer a base estudantil brasileira em leitura e interpretação, comprovando os resultados do teste no quesito de conhecimento em leitura.

Diante desses resultados avaliativos internacionais e dos nacionais também não apresentarem um quadro promissor, o Brasil necessita investir esforços em melhorar a educação, buscando através de pesquisas, soluções para a melhoria da educação básica. A maior preocupação de todo o sistema educacional deve concentrar-se na formação de cidadãos com capacidade de reflexão, solução de problemas e discussão de questões da atualidade (KRASILCHIK, 2000), porém as atualizações não chegam com agilidade ao ensino regular, promovendo um atraso no desenvolvimento cultural

e cognitivo nos estudantes brasileiros (MOREIRA, 1988). Krasilchik (1987) relata ainda que o ensino de Ciências têm sido transmitido aos alunos de forma tradicional com o objetivo de decorar teorias onde os alunos não sabem nem as relações do que estão estudando com o seu cotidiano. Segundo Monereo e Gisbert (2005, p. 11):

Na escola tradicional, baseada em um conceito de transmissão do conhecimento, em que o/a professor/a era o/a depositário/a do saber, as interações consideradas relevantes eram exclusivamente as que ocorriam entre professor/a e aluno/a. Nesse modelo, que atualmente ainda predomina em grande parte da prática escolar do ensino médio, considerava-se que as interações entre alunos prejudicavam a atuação docente e, portanto, era preciso eliminá-las ou, pelo menos, limitá-las. A expressão “*Não vou falar na sala de aula*” pode ser uma caricatura desse modelo do qual provimos.

A disciplina de Biologia tem sido ensinada de modo tradicional e segundo Krasilchik (1987, p. 13) se “*aguarda ainda soluções de diversos problemas nas relações ensino-aprendizagem, uma vez que é forçoso admitir que os resultados educacionais não têm sido promissores*”. Bizzo (2002) corrobora com a necessidade de melhorar o processo educacional ao afirmar que o estudante dominar fundamentos científicos atualmente se faz extremamente necessário para a concretização de decisões cotidianas, como tomar uma atitude a respeito de questões ambientais, preservar sua saúde ou a de todos. Segundo Krasilchik (1987, p. 52):

Tradicionalmente, as Ciências têm sido ensinadas como uma coleção de fatos, descrição de fenômenos, enunciados de teorias a decorar. Não se procura fazer com que os alunos discutam as causas dos fenômenos, estabeleçam relações causais, enfim, entendam os mecanismos dos processos que estão estudando. É muito comum também que não seja dada a devida importância ao que é chamado, na literatura, de processo da Ciência, ou seja, aos eventos e procedimentos que levam às descobertas científicas. Em geral, o ensino fica limitado à apresentação dos chamados produtos da Ciência.

Assim, para muitos alunos, aprender Ciências é decorar um conjunto de nomes, fórmulas, descrições de instrumentos ou substâncias, enunciados de leis. Como resultado, o que poderia ser uma experiência intelectual estimulante passa a ser um processo doloroso que chega até a causar aversão.

A falta de integrar conteúdos de forma “*intradisciplinar é fonte de grandes dificuldades no aprendizado de Biologia. O conteúdo é apresentado dividido em compartimentos estanques*” (KRASILCHIK, 2016, p. 52). Ademais, a Biologia Celular possui conteúdos dentro de suas fronteiras que dialogam com as diversas disciplinas, propiciando uma forma de unificar os conteúdos, ao invés de compartimentalizá-los. Krasilchik (2019, p. 52) sugere:

A integração das várias disciplinas exige a ruptura dessas barreiras pelo trabalho comum de vários professores e a união dos laboratórios e bibliotecas para o desenvolvimento de temas gerais. Esses temas podem representar conceitos centrais como o de energia, ou problemas práticos como a poluição e exigem a participação de um grupo de docentes que compartilhem recursos, instalações e responsabilidades.

Os temas apresentados pela pesquisadora Krasilchik (2016) sugerem como a Biologia, pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. A Biologia é a ciência que estuda a vida

e os organismos vivos. “Biologia (do grego *bios*, “vida”, e *logos*, “estudo”) é o ramo da ciência que estuda a vida e todos os seres vivos da Terra” (OSÓRIO, 2013, p. 12). Com o desenvolvimento das áreas do conhecimento, a Biologia foi subdividida em diversas áreas, dentre essas a Biologia Celular que “estuda o componente básico dos seres vivos, a célula” (OSÓRIO, 2013, p. 17).

A Biologia Celular possibilita o trabalho interdisciplinar na escola, visto que entender sobre doenças, desastres ambientais, nomes científicos permite ao educando interligar conhecimentos de outras disciplinas. Ademais ao pensar na célula como unidade da vida é possível perceber a abrangência da Biologia Celular que pode ser estudada no ser humano, nos vegetais, na água, rio, mar e em toda a biosfera, sendo então uma disciplina que abre a possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar na escola. Segundo Lewontin (2010, p. 124):

Cada organismo vivo está num constante processo de mudança dentro do mundo em que vive, absorvendo certas substâncias e eliminando outras. Cada ato de consumo também é um ato de produção. E cada ato de produção é um ato de consumo. Quando consumimos alimento, produzimos não apenas gases, mas também resíduos sólidos, que por sua vez são produtos de consumo para alguns outros organismos.

O ser humano estabelece relações com o meio ambiente a todo instante. Dito isto, uma célula pode afetar o ser humano, quando se trata de uma célula cancerígena, por exemplo, como o ser humano pode ter suas células afetadas por algum agente externo. Mas o alvo quando atinge a célula, atinge o ser humano e por que não dizer toda a natureza. Segundo Lewontin (2010, p.47 e p. 51):

Qual é a causa do câncer? A causa é o crescimento descontrolado das células. Esse crescimento desenfreado, por sua vez, é uma consequência da falha de certos genes em regular a divisão celular. Portanto, temos câncer porque nossos genes não estão fazendo a parte deles (p. 47).

[...] É indubitavelmente verdadeiro que a poluição e os resíduos industriais são as causas fisiológicas imediatas de vários tipos de câncer, doenças respiratórias e de um grande número de outras enfermidades. Além do mais, também é indubitavelmente verdadeiro que existem vestígios de substâncias cancerígenas mesmo nos melhores alimentos e na água despoluída por causa dos pesticidas e herbicidas que deixam os trabalhadores rurais doentes (p.51).

Portanto, o conhecimento básico de Biologia Celular permite compreender o que acontece com o corpo, com a natureza e com o mundo e permite ao indivíduo portador desse conhecimento participar de forma esclarecida das decisões onde um único ser vivo, como uma bactéria, por exemplo, pode afetar uma coletividade de organismos de espécies diferentes. Todos os seres vivos são formados por célula e isto implica que toda a natureza pode ser preservada ou afetada a partir dos cuidados da preservação ou não a nível celular, portanto a poluição, o desmatamento, os alimentos com conservantes, o surgimento de doenças, a descoberta de vacinas e diversos temas, podem ser objeto de estudo interdisciplinar com o conhecimento científico da Biologia Celular e muitas doenças e desastres ambientais podem ser evitados ou acentuados com o conhecimento ou a falta dele a nível celular.

PARÓDIAS MUSICALIZADAS COMO ESTRATÉGIA MNEMÔNICA - TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

A música faz parte da vida das pessoas desde épocas pré-históricas (JOURDAIN, 1998). “A música faz parte do cotidiano das pessoas” (BORGES E DAMATTA (2016, p.819). Snyder (2008, p. 120) afirma que “ouvir música é ter lucidez para perceber que o essencial do homem e do mundo não está do lado do que é imóvel, bloqueado, repetido”, mas que é preciso estar aberto ao novo, ao transbordamento, à eclosão. Para Gainza (1988, p. 35) “a música domina e vence, demonstrando uma vez mais seu tremendo poder”. Segundo Borges e DaMatta (2017, p. 159):

A música desperta emoções, sentimentos e pensamentos que trazem à memória lembranças da trajetória das pessoas. Por meio da música, as situações cotidianas ganham mais sentido e significado, ao assistir, por exemplo, a um filme romântico e emocionante como o “Titanic” ou sentir a adrenalina do filme “Velozes e Furiosos”. As propagandas ou os desenhos animados, sem a música, não produziram o mesmo efeito de memorabilidade e estímulo ao consumismo. A paciência enquanto se aguarda o horário em um consultório médico ou em uma fila não seria a mesma sem uma música ambiente.

Para Gainza (1988) atividades com música na escola podem ter aspecto profilático, físico, psíquico e mental. Físico, pois alivia tensões, instabilidades emocionais e fadiga; psíquico, pois estimula formas de expressão; e mental ao proporcionar situações que estimulam a ordem, harmonia, organização e compreensão do indivíduo e Snyder (2008, p. 96) corrobora que “a influência que a música exerce sobre nós remete-nos evidentemente a seu poder sobre o corpo”. Sekeff (2007, p. 69) afirma que a música foi considerada pelos antigos algo com uma força mágica e de poder “e hoje à luz de avançadas pesquisas científicas, uma força de ação fisiológica e psicológica, a música constitui ferramenta auxiliar da educação”. Segundo Krasilchik (1987, p. 52):

A receptividade à música é um fenômeno corporal. Ao nascer a criança entra em contato com o universo que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata, seja através do acalanto da mãe e do canto de outras pessoas, seja através dos aparelhos sonoros de sua casa.

Para Sekeff (2007, p. 82) “em termos psicopedagógicos ela age sobre a capacidade de atenção do educando, estimulando-o a níveis insuspeitados”. Segundo Bréscia (2011, p. 81) a música “[...] além de favorecer o desenvolvimento afetivo do aluno, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo” e Sekeff (2007, p. 85) ainda corrobora ao afirmar que “a música vê-se dotada de um poder que beneficia a todos, incluindo aqui o educando”. Segundo Ferreira (2017, p. 13):

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal - mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. [...] A música é, por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados. Portanto, valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas.

Diante das possibilidades de utilizar a música na escola, alguns estudos têm evidenciado a utilização das paródias musicalizadas de conteúdos disciplinares. Segundo Sant'Ana (1985, p. 7) "a paródia é um efeito de linguagem que vem se tornando cada vez mais presente nas obras contemporâneas". Ao parodiar uma música com objetivo educacional, insere-se o conteúdo disciplinar em uma música popular de preferência dos alunos.

Para Borges e DaMatta (2016, p. 237) "As paródias podem ser consideradas estratégias que facilitam o processo ensino-aprendizagem". Segundo Silveira e Kiouranis (2008) utilizar paródias em sala de aula não deve ser visto como uma estratégia de memorização, mas sim como uma possibilidade de utilizar a música que os alunos tanto gostam no cotidiano. Ademais Borges e DaMatta (2016, p. 822) afirmam que "a estratégia da paródia musicalizada permite que a aula seja mais divertida" e para Borges e Almeida (2015, p. 37) "as paródias elaboradas pelos alunos e apresentadas, levaram os estudantes a trabalharem de forma coletiva e comprometida, o que trouxe a tona, [...] diagnóstico de aprendizagem". Snyders (2008, p. 102) corrobora ao afirmar:

Parece-me, assim, que música e palavra podem enriquecer-se mutuamente sem procurar exprimir-se uma através da outra. Nossa alegria provém do fato de que dois tipos de significações, dois modos de abordagem do mundo, tão frequentemente diferentes, separados e até opostos, se associem na música; nesta primeira aproximação, poderemos ajudar os alunos a perceber que a espera é a de uma mensagem que será ao mesmo tempo ideia e emoção, que vai fortalecer a emoção com a associação e ordenação da ideia.

Segundo Izquierdo (2011, p. 14) "um ser humano lembra melodias e letras de canções", graças à capacidade da memória. Segundo Gainza (1988, p. 34) "a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca". Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 319) "as pessoas têm melhor memória para eventos ou estímulos que produzem emoção. [...] Além disso, consideráveis pesquisas mostram que uma excitação aumentada melhora a memória numa variedade de tarefas". Segundo Izquierdo (2011, p. 14):

As memórias são feitas por células nervosas (neurônios), se armazenam em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. São moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo. Todos sabem como é fácil aprender ou evocar algo quando estamos alertas e de bom ânimo; e como fica difícil aprender qualquer coisa, ou até lembrar o nome de uma pessoa ou de uma canção quando estamos cansados, deprimidos ou muito estressados. Os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são justamente as emoções e os estados de ânimo.

O armazenamento de informações na memória é privilegiado quando acontece algum evento emotivo, pois a emoção gera a atenção. Snyders (2008) corrobora quando afirma que "o fato de que a música nos emociona quando designa significações ligadas aos seres e às coisas (por exemplo, na união da música à letra e na representação dramática na ópera) é indício de que há, de fato, zonas de „consonância“ entre ela e o mundo". Sekeff (2007, p. 91) afirma que "a música se compõe de sons organizados que impõem ordem e forma à sua escuta, e essa imposição acaba por favorecer a canalização e estabilização das emoções".

Uma destacada teoria da aprendizagem e da memória que tem a atenção como foco para que a aprendizagem ocorra é a Teoria do Processamento da Informação. Proposta por teóricos cognitivistas utiliza o computador por modelo básico. Nesta teoria, o modelo como o computador processa a informação é comparado com a memória humana. No computador os dados entram (*input*) e precisam ser codificados e armazenados para depois poderem ser recuperados (*output*). Na memória acontece processo semelhante quando as informações chegam pelos receptores sensoriais (em havendo atenção), são codificadas e armazenadas e havendo necessidade de recuperar essa informação, ocorre o processo de saída (*output*) ou recuperação (SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993). Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 175):

O cérebro está constantemente recebendo *input* de um número imenso de fontes. Como ele combina todas essas informações em percepções coerentes, geralmente corretas? E como nós manejamos todas as informações sensoriais que nos bombardeiam constantemente? O estudo da atenção é o estudo de como o cérebro seleciona quais estímulos descartar e quais transmitir para níveis superiores de processamento.

A música tem a capacidade de promover emoção e atenção, a volitiva que coloca a Teoria do Processamento da Informação fundamentando essa pesquisa. A música também é considerada uma forma de estratégia mnemônica. Segundo Sprenger (2008, p. 108) “os recursos mnemônicos são baseados em vincular o que precisa ser aprendido com o que já se conhece, colocando as informações em muitos caminhos, adicionando atenção e interesse ao que está sendo ensinado”. Para Borges e Almeida (2015, 32) “as estratégias mnemônicas (Mnemosina era a deusa grega da memória) são técnicas auxiliadoras à aquisição e recuperação do material aprendido”. Borges e Almeida (2015, p.32) ainda complementam:

Eficientemente auxiliam evocação de informação específica, se nos motivam a focar a atenção, a ativação física estimula substâncias químicas no cérebro a promover aprendizagem. A musicalização de conteúdos através de paródias funciona como estratégia mnemônica, quando permite que o aluno consiga fazer assimilação do conteúdo e compreender termos e conceitos complexos à assimilação. A estratégia mnemônica faz o cérebro encontrar o caminho para a informação requerida. Não é decorar o conteúdo, mas traçar o caminho para que a informação não se perca no cérebro. A música é uma das possibilidades de se trabalhar com o aluno de forma mais atrativa.

Sprenger (2008) afirma que “a organização é importante no processo de recodificação das informações [...] Nosso cérebro vai organizar as informações, mas, se não estivermos no controle dessa organização, poderemos ter dificuldade para acessar a memória”. A música como uma estratégia mnemônica permite que a informação seja armazenada e de fácil recuperação (*output*). Sacks (2012) corrobora que a música pode traçar um caminho no cérebro de tal forma, que até uma informação indesejada pode ficar arquivada na memória em detrimento da música que estava associada a essa informação. Sacks (2012, p. 53):

A música entrou e subverte uma parte do cérebro, forçando-o a disparar de maneira repetitiva e autônoma (como pode ocorrer com um tique ou uma convulsão). Um *jingle* publicitário ou a música-tema de um filme ou programa de televisão podem desencadear esse processo para muitas pessoas. Isso não é coincidência, pois a indústria da música cria-os justamente para “fisgar” os ouvintes, para “pegar”

e “não sair da cabeça”, introduzir-se à força pelos ouvidos ou pela mente como uma lacraia. Vem daí o termo em inglês *earworms* (algo como “vermes de ouvido”), se bem que até poderíamos chama-los de *brainworms*, “vermes de cérebro” (em 1987 uma revista jornalística, para gracejar, definiu-os como “agentes musicais cognitivamente infecciosos”).

Utilizar estratégias com música na escola permite que o processo ensino-aprendizagem se torne mais eficiente. Segundo Sekeff (2007, p. 42) a música agrega várias vantagens sendo “indutora da atividade motora, afetiva e intelectual em razão de seus elementos constitutivos – ritmo, melodia, harmonia, timbre – de seus parâmetros formadores”. Na atual urgência de melhorar a educação brasileira, utilizar estratégias que têm influência sobre o ser humano e não dependem de grande investimento financeiro ou formação específica é um grande benefício ao processo educacional. Com o avanço da internet, dentro de sala de aula é possível utilizar-se desse recurso e promover uma aula prazerosa e motivada, levando os alunos à aprendizagem eficaz.

METODOLOGIA

Adotou-se a abordagem experimental de natureza quantitativa (BARROS e LEHFELD, 2007) em um ambiente controlado, duas escolas públicas estaduais em duas cidades distintas, Bom Jesus do Itabapoana, RJ e Bom Jesus do Norte, ES. A escolha das escolas aconteceu em detrimento do público discente ser diferenciado em ambas. Uma escola recebe alunos de bairros mais próximos do centro da cidade e outra, alunos de bairros periféricos e da zona rural, além de haver um diferencial considerado nas notas obtidas no IDEB em ambas escolas.

No experimento com alunos houve o grupo experimental e o controle, onde formulou-se a hipótese experimental (H1) e a hipótese nula (H0): H1- A paródia musicalizada como estratégia mnemônica possibilita a maior compreensão e retenção de conceitos de Biologia Celular. H0- A aprendizagem através da paródia musicalizada de conteúdos não tem nenhum efeito na compreensão e retenção de conceitos de Biologia Celular.

O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas estaduais, em Bom Jesus do Itabapoana, RJ e em Bom Jesus do Norte, ES nas turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, onde sempre havia o grupo experimental e o grupo controle. A coleta de dados ocorreu através de pré-teste e pós-teste no grupo experimental e no grupo controle nas duas escolas. O pré-teste foi aplicado em fevereiro de 2017 e o pós-teste logo em seguida, após a aplicação da estratégia. Após 5 meses da aplicação da estratégia, em julho de 2017, o pós-teste foi aplicado novamente para avaliar a retenção dos conteúdos de Biologia Celular e investigar se a música foi um fator preponderante para a recordação do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP da Sociedade Metropolitana de Educação, Cultura e Tecnologia São Carlos S/S LTDA – ME – FAMESC, sob o número do parecer 2.192.139 e está em andamento, sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da UENF. Todos os dados já foram coletados e a pesquisa está na fase de análise estatística com previsão de conclusão para o segundo semestre de 2017.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C.H.; PILEGGI, M.; PAZDA, A.K. Porque a visão científica da microbiologia não tem o mesmo foco na percepção da microbiologia no ensino médio? In: *III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia*. Ponta Grossa-PR: Setembro de 2012.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de Ciências Naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, v. 15, n. 1, p. 81-94, jan./abr. 2013. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n1/1983-2117-epec-15-01-00081.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil?** 2.ed. 7ª imp. São Paulo: editora Ática, 2002. BORGES, D. S. L.; de ALMEIDA, E. C. Musicalização, estratégia mnemônica para a compreensão dos conteúdos de Biologia na EJA. **Revista Científica LinkSciencePlace**, 4, v.2, n.3, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/148>> Acesso em: 12 fev. 2017.

BORGES, D. S. L.; DAMATTA, R. A. Entre letras e sons: paródia musicalizada, a música como um gênero textual promotor de aprendizagem de Ciências. **Revista Philologus**, ano 22, n. 66 supl., p. 816-832. Rio de Janeiro: CIFEFIL, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BORGES, D. S. L.; DAMATTA, R. A. Paródias musicalizadas como estratégia de aprendizagem de Ciências para deficientes visuais. In; **Educação e Direito: inclusão das pessoas com deficiência visual**. Décio Nascimento Guimarães e Douglas Christian Ferrari de Melo (Org.). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2016.

BORGES, D. S. L.; DAMATTA, R. A. A música e seus desdobramentos sociais, culturais e educacionais. In: **Educação, Cultura e Sociedade: diálogos interdisciplinares**. Décio Nascimento Guimarães e Shirlena Campos de Souza Amaral (Org.). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

BRASIL NO PISA 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_comp_letos_final_baixa.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL NO PISA 2015. **Sumário executivo**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL OECD. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. 2 ed. Campinas: Editora Átomo, 2011.

DAMATTA, R. A. **Notícias da América**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.
GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Trad. Maria Adriana V. Veronese. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JOURDAIN, R. **Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, Ltda. 1998. INEP Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

IZQUIERDO. I. **Memória**. 2. ed. rev. e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2011.
KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo, EPU/Edusp, 1987.

_____. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v.14, n.1, Marc 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9805.pdf>> Acesso: 20 set. 2017.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>> Acesso em: 10 de julho de 2017.

MOREIRA, M. A. O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. Em Aberto. Brasília, v. 40, p. 43-54, 1988.

SACKS, O. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SEKEFF, M. L. **Da música: seus usos e recursos**. 2. ed. rev. e ampliada. 3. reimp. São Paulo: Editora UNESP. 2007.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 5. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

SPRENGER, M. **Memória: como ensinar para o aluno lembrar**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SPRINTHALL, N. A. e SPRINTHALL, R. **Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista**. McGraw-Hill, 1993

POLITICA EDUCACIONAL E REALIDADE CONTEMPORANEA NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL

Sarah Gonçalves Ribeiro

UENF

sarahgribeiro2@yahoo.com.br

Prof. Dr. Marlon Ney Gomes

UENF

marlonney@uenf.br.

RESUMO

Esse debate se inicia trazendo a situação da Política Educacional no país e as novas configurações da educação no Brasil pós 1990, período marcado por inúmeras transformações, como as conquistas dos direitos através da Constituição de 88. Abordaremos os efeitos da atual crise econômica do país na educação. Crise esta, que atingiu todos os direitos conquistados até então. As Redefinições do Estado, e ascensão do neoliberalismo no Brasil, gerou maior acúmulo do capital, contribuindo assim para o aumento da desigualdade social e conseqüentemente o agravamento das expressões da questão social, que acabam sendo vividas no cotidiano escolar. Esses aspectos foram analisados durante essa pesquisa teórico-metodológica, com objetivo de apresentar os elementos fundamentais para a implantação e a prática do trabalho do Serviço Social na escola, sendo o Assistente Social profissional capacitado para intervir diretamente nas expressões da questão social em prol da ampliação e consolidação da cidadania, em defesa do aprofundamento da democracia, buscando a equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, tendo esse compromisso como princípio fundamental da profissão.

Palavras-chave: Política de Educação. Reforma do Estado. Serviço Social.

INTRODUÇÃO

A discussão se inicia em torno do debate do avanço do ideário neoliberal nas décadas de 80 e 90. Sobre este aspecto, analisamos as conseqüências das relações contraditórias que perpassam a educação brasileira.

A educação se constitui como base do desenvolvimento social. É uma das políticas sociais mais complexas do processo das relações sociais. Quando a educação se torna um direito universal, revela-se o campo de lutas que serão travadas para definir seu direcionamento. Santos (2008) expressa sua importância:

A educação é o cerne do desenvolvimento social, sem ela, até mesmo as sociedades mais avançadas retornariam ao estado primitivo em pouco tempo. Depende-se dela para formar assistentes sociais, psicólogos, médicos, engenheiros, cientistas, professores e tantos outros profissionais, além de oferecer uma base de conhecimento para todas as pessoas. (SANTOS, 2008, p.1)

Na sua vivência, o homem constrói regras e valores, os quais são reproduzidos em suas relações sociais, seja na rua, em casa, na igreja, ou na escola. Com isso ele faz educação ao mesmo tempo em que ela o faz. Ela é parte da vida social de todos os indivíduos. Segundo Paracelso (apud MÉSZÁROS, 2014, p. 47) “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”.

Segundo Mézàros (2014), no sistema capitalista “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, e com isso, a educação acaba sendo uma mercadoria, e, portanto, impedida de exercer sua função ontológica (fundamental).

Abordamos nesse artigo os aspectos históricos e legais da Educação no Brasil, para que possamos conhecer o contexto sócio-histórico em que se dá a inserção do Serviço Social na Educação.

BREVE PANORAMA HISTORICO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO

As Políticas Sociais no Brasil vem enfrentando inúmeras mudanças nas últimas três décadas, decorrentes dos avanços e fortalecimento do sistema capitalista.

A década de 1980 foi um período marcado por acontecimentos históricos determinantes para o avanço democrático do país. E não podemos falar de Política de Educação sem citar a Constituição de 88, que nasceu em um contexto de iniciativas populares, onde há uma maior participação da sociedade civil nos movimentos sociais. Ela foi um marco na conquista de direitos na história do Brasil e ficou conhecida como “Constituição Cidadã”. Foi um processo de otimização da participação da sociedade civil no exercício dos seus direitos civis, políticos e sociais.

Esse processo de transformação democrática, viabilizando a necessária democratização dos direitos foi essencial para a regulamentação do Art. 205 dessa Constituição. Nele, a educação aparece como “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada por meio da colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 131).

A partir de sua aprovação e regulamentação o ensino brasileiro passou por significativas transformações, pois a educação foi ampliada e ajustada às necessidades sociais, trazendo um crescimento nas possibilidades de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e promovendo avanços para a inclusão de crianças e adolescentes que não tinham acesso ao ensino público.

Porém esses avanços não estão dissociados dos interesses políticos e econômicos do capital, pois ampliar a educação favorece a formação de mão de obra adequada para o capital.

Por outro lado, a escola passa a refletir e disseminar a ideologia dominante em seu dia-a-dia. Com isso, contribui para o fortalecimento do processo de divisão social do trabalho, fazendo com que os indivíduos aceitem como natural sua condição no mundo do trabalho, como classe explorada, não dando aparatos necessários para romperem com o seu “status quo”. Nesta perspectiva, Freitag (1980) afirma:

[...]a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção. Ela assegura que se reproduza a força de trabalho, transmitindo as qualificações e o *savoir faire* necessários para o mundo do trabalho: e faz com que ao mesmo tempo os indivíduos se sujeitem à estrutura de classes. Para isso lhes inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes. Atua, assim, também ao nível e através da ideologia. (FREITAG, 1980, p.33)

INFLUENCIA NEOLIBERAL e REFORMA DO ESTADO – CONTEXTO ECONOMICO BRASILEIRO PÓS ANOS 90

Porém, essa época foi marcada pelo período de ascensão do neoliberalismo no Brasil, gerando uma significativa desarticulação das Políticas Sociais, causada pela redução de gastos públicos, o que acabou afetando todas as áreas sociais, pois esse corte dos gastos afasta cada vez mais o cidadão da conquista pela cidadania de fato, enfatizando assim as desigualdades sociais, e ampliando assim as expressões da questão social, vivenciadas em todas as áreas da sociedade.

Com isso, acontece o que é chamado de Reforma do Estado, onde o “Estado é mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital” (PERONI, 2003, p.12). Esse conceito de Redefinição do papel Estado é muito trabalhado pela autora Vera Peroni em alguma de suas obras, e consiste no fato de entendermos que o Estado está passando por uma crise econômica muito intensa, pós anos 90. Para isso a autora faz referencia ao autor Mezsaros, que retrata essa crise como “estrutural”, que sempre existiu, de caráter universal e global, que afeta diretamente a economia do país.

Brenner vai falar que essa crise está enraizada na queda das taxas de lucros, o que vai refletir em uma fragilidade da acumulação do capital combinada com a crise do sistema bancário, e quem está pagando a “conta” da crise, são os Estados e os trabalhadores, já que houve aumento na exploração, devido ao aumento da jornada de trabalho e diminuição do salário, além do endividamento dos Estados para financiar a crise.

O Estado que antes tinha um compromisso com as Políticas Sociais, a favor do “bem-estar” social, diminui o seu papel, minimiza sua participação nas áreas dos direitos sociais, para pagar dívidas externas e internas, com o objetivo de superar determinada crise existente.

Para se fala em Redefinições do Estado, é preciso falar nas “definições do Estado”, para assim evoluir nas concepções das redefinições. E uma das definições de Estado é a de um Estado participante, responsável por controlar ciclos econômicos, que consiste no controle da garantia do funcionamento pleno do mercado, com objetivo de garantir pleno emprego para que o capital não sofra. E com isso é possível a manutenção da complementação do salario através da seguridade social, assistência social, educação, saúde e habitação.

Esse Estado que atua direta e indiretamente, regulando os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores, é chamado Estado de Bem-Estar-Social (Peroni, 2003, apud, Harvey, 1989). Porem o Estado de Bem-estar social não aconteceu da mesma forma em todos os países, pois cada país tem sua forma particular de administração das relações de trabalho, sua politica monetária e seus investimentos, inclusive para alguns autores

o Estado de Bem-Estar social não chegou a acontecer no Brasil, para outros aconteceu, mas não de forma plena.

Esse modelo de Estado de Bem-Estar social, aconteceu nos países mais desenvolvidos e pode ser resumido em um pacto feito pelo Estado com o Capital e o Trabalho. Onde acabou influenciando o Brasil na tomada de decisões relacionadas aos direitos sociais. Mesmo o Brasil estando muito longe da plena participação do Estado nessas áreas nessa época.

Segundo Carlos Montaña, nesse contexto do *Welfare State*, a “questão social” é o alvo das políticas sociais, é a resposta política aos graves efeitos da crise universal após as guerras na segunda metade do século XX. Com isso, em linhas gerais, a pobreza foi reduzida em muitos países.

Diversos países do globo conseguiram reduzir a taxa de pobreza existente, porém os que não conseguiram, foram acometidos por fortes crises econômicas, o que os forçou a tomar medidas drásticas para reformulação dos investimentos e financiamentos das políticas de caráter macroeconômicas em vigência.

Então, foi no ano de 1989 que essas reformulações aconteceram, e os representantes dos países desenvolvidos se reuniram com os representantes econômicos dos demais países, e formularam uma série de medidas a serem seguidas pelos países do Fundo Monetário Internacional (FMI).

As medidas propostas apresentavam um caráter liberalizante, de pouca participação do Estado, apoiando a privatização dos bens estatais, redução dos gastos públicos, reforma tributária, entre outras. E ao longo da década de 90 muitos países adotaram essas medidas, inclusive o Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso, o que se deu o nome de neoliberalismo.

Sobre esse determinante a autora Peroni faz referência a Margareth Tatier, que foi a 1ª ministra Britânica nos anos 70 até os 90, que falou que “ se os países subdesenvolvidos não conseguem pagar as suas dívidas, que vendam então suas riquezas naturais”. Essa colocação explica muito bem sobre o porquê de privatizar o que é público para a política neoliberal.

Para Vera 2003 (apud Harvey, 1989), a privatização elimina os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos.

E em 1988, com a Constituição de 88, é dado ao Estado muitas responsabilidades, direitos, deveres, regulamentações, municipalização, descentralização, entre outros. Porém em 1998 o Brasil enfrenta uma das maiores crises econômicas da história, e foi creditada a essa inflação o fato do Estado gastar mais do que arrecadava.

Então acontece esse processo de Redefinição do Estado que acabamos de citar, pelo objetivo de reerguer a economia do país.

Essa crise do Estado não seria a causa para a crise do capital e sim uma consequência dela. Porém para o ideário neoliberal o Estado é culpado pela crise do capital - Tanto porque gastou com políticas sociais, como porque regulamentou a economia, atrapalhando o livre andamento do mercado.

Para o ideário neoliberal o certo seria enxugar os gastos com políticas sociais, pois as políticas sociais, interferem no livre mercado, favorecendo a retirada do Estado, ou participação mínima, para que o trabalho seja incentivado antes dos benefícios sociais.

Esse processo consiste em entender que a crise enfrentada é devido ao “gigantismo” do Estado, proveniente da sua grande participação e seus imensos gastos com políticas públicas. E que diminuindo os gastos e participação do Estado, a crise econômica se resolveria e manteria o ciclo do capital ativo.

TERCEIRO SETOR COMO PARCEIRO DO PROJETO NEOLIBERAL DE REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO

Dessa forma, essa desresponsabilização do Estado com o projeto social, acaba transferindo essas responsabilidades, que seriam inteiramente do Estado, como a previdência, serviços sociais, e assistenciais, para setores privados, de mercado (visando lucro), e à “sociedade civil”, ou ao “terceiro setor”, que se tornam grandes “aliados” do Estado, em fornecer os serviços filantropicamente, através de voluntários, segundo Carlos Montaña (2001), oferecem assim “gratuitamente” os serviços sociais. E isso é o que o autor que vai caracterizar como resposta neoliberal à questão social, no contexto de reforma do Estado. Sendo assim,

Terceiro setor operando ideologicamente na “necessidade” de “compensar”, “substituir”, ou “remediar” as atividades sociais precarizadas ou eliminadas das responsabilidades do Estado, a população tende a melhor aceitar a desresponsabilização nas respostas às sequelas da “questão social.” (MONTAÑO, 2001, p.6).

Montaña ainda complementa dizendo que “o “terceiro setor” tem a função de minimizar os impactos da oposição às reformas neoliberais.”, ou seja, o “terceiro setor” é uma estratégia funcional para que a Reforma do Estado (privatização, publicização e terceirização)¹, em desonerar a intervenção social do capital, sejam de certa forma “aceitas”, instrumentalizando a sociedade civil e despertando os seus valores participativos em prol da “solidariedade” e “voluntarismo”, com isso o capital busca manter a sociedade civil mais “dócil”, de forma que não sintam a falta do Estado. Segundo Montaña, “terceiro setor” transforma a sociedade civil em um *meio* para o projeto neoliberal.

“O capital, assim, se desonera da contribuição compulsória. Sua intervenção na “ação social” assume a forma voluntária de “doação” (segundo sua “consciência cidadã” e sua “responsabilidade social”), não de obrigação.” (MONTAÑO, 2001, p.8)

Esse debate sobre “terceiro setor” como ideologia, nada mais é do que uma forma de articular o Estado com a sociedade civil, para que de as “lutas contra a reforma do Estado se transformem em parcerias.” (MONTAÑO, 2001, p.8).

Essas parcerias acontecem através de financiamento do Estado a alguns projetos das Organizações Não Governamentais, se tornando assim “semi-estatais”, pois continuam

1 Conceitos segundo a autora Vera Peroni (2003): Privatização como processo de transferência de empresas estatais para iniciativa privada; Publicização como processo de transferência para o setor público não estatal (Terceiro Setor) a responsabilidade dos serviços sociais e científicos; e Terceirização como processo de transferência para o setor privado os serviços auxiliares.

não tendo fins lucrativos, porém contam com auxílio do governo federal, empresas privadas, entre outras fontes.

A autora Maria da Glória Gohn (1998) vai colocar essa nova estrutura do terceiro setor como um novo tipo de associação assistencial tem natureza mista: filantrópico-empresarial-cidadão, e o que ela chama de “novas ONGs”

passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais como: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda etc. Ou seja, as ONGs, via o terceiro setor, entraram para a agenda das políticas sociais. (GOHN, 1998, p.5)

Esse “financiamento” estatal dessas Organizações “não governamentais”, afirmam o caráter neoliberal implícito nessas ações de retirada de responsabilidade do Estado com o projeto social, em que investem em marketing, e estrutura de algumas dessas “novas ONGs”, ao invés de investir recursos diretos em Políticas Sociais.

PRIVATIZAÇÃO DO PÚBLICO - Política Educacional

A autora Vera Peroni (2013) vai destacar que a influencia do privado no público é uma política que sempre existiu, e é uma justificativa, neoliberal, da não universalização pública do ensino, e o erário público insuficiente.

O Estado tem utilizado disso também como uma estratégia que auxilia no projeto neoliberal de reforma do Estado. Essa repasse de recursos do Estado para empresa privada, para que aplique-o no que é público, é o que a referida autora vai chamar de “privatização do público”.

Um exemplo disso na Educação é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), consiste em uma redefinição do Estado na Educação. Onde obrigatoriamente há um recebimento de recursos para a criação de Unidades Executoras de direitos privados nas escolas Públicas. O dinheiro é público mas passa por uma instituição privada – Unidades Executoras –, para ser gasto com o poder público, o que passa o caráter de que o privado é mais eficiente, considerando a “relação público e privado para almejar a tão sonhada qualidade na educação”. (PERONI, 2013, p.29)

Um importante impacto dessa parceria é o fortalecimento do Terceiro Setor, fazendo com que o setor privado acabe influenciando ou definindo o setor público, não mais apenas na teoria, mas também na prática, na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação.

A parceria público e privado acaba sendo uma nova “política” pública, com grandes implicações em relação a concessão do direito à educação. E do contrário ao que muitos pensam, essa relação do público e privado não inicia no período particular da ascensão do neoliberalismo. Ao contrário, segundo Peroni, historicamente foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado.

Assim a democratização da educação pública ainda é um longo processo em construção.

CONSEQUÊNCIAS DA REFORMA DO ESTADO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Nesse aspecto entendemos que como consequência da Reforma do Estado, há uma descentralização dos recursos que financiam as escolas, e há uma desobrigação da união com o financiamento da Educação Básica.

As influências neoliberais na Política de Educação, também estão presentes na defesa do Estado, em prol de interesses do capital. Isso acontece quando o mesmo reduz investimentos nas escolas públicas, incentiva programas de bolsas de estudos, permite o sucateamento dos equipamentos públicos, reduz os gastos para manutenção estruturais, causando situações de extremo risco aos alunos.

Outro aspecto que merece ser destacado é o sinalizado por Martins:

Observa-se que, nos últimos anos apesar do esforço, do investimento financeiro técnico pedagógico nas escolas, a incidência dos fatos e dados estatísticos revelam o fracasso escolar, a violência presente no interior das escolas. Os reflexos das questões sociais estão cada dia mais presentes na escola dificultando o cumprimento de sua finalidade maior, contribuir na formação da cidadania dos brasileiros. (MARTINS, 1999, pag. 58)

Doravante o exposto por Martins, percebe-se que a escola se vê compelida a lidar com os reflexos do aumento da desigualdade social, fruto do próprio avanço do acúmulo do capital. Portanto, as situações vivenciadas no contexto escolar podem ser

compreendidas como resultantes das desigualdades sociais, cuja origem está na relação contraditória entre capital e trabalho.

A intensidade com que tais situações são vivenciadas, leva ao entendimento de que:

A educação não tem sido plena para todos os cidadãos, dos quais a grande maioria, por diversos motivos/fatores não concretizam o acesso ao direito de concluir os níveis básicos de escolaridade, caracterizando, portanto, os significantes índices de evasão e repetência escolar. A evasão escolar como uma importante expressão da questão social, pois a interrupção do aluno na sua trajetória escolar gera uma série de prejuízos tanto para sociedade civil como para si mesmo, pois se tornará um trabalhador sem qualificação, mal remunerado e sempre a mercê do desemprego. Dessa forma reproduz esse modelo em um ciclo vicioso passando de geração para geração. De acordo com Nascimento (2009, online): O impacto negativo ocorre nos planos pessoal, político, social e econômico. É um impacto profundo na condição de sujeito desses jovens. Cada um deve ser sujeito de sua vida, e a falta de acesso à educação empobrece os horizontes. (KAEFER; LEAL, 2012, p. 2)

INSERÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

Com isso, exige-se uma intervenção profissional capacitada para trabalhar diretamente na garantia dos direitos, cruelmente desrespeitados. Neste contexto se insere o profissional de Serviço Social na área Educacional.

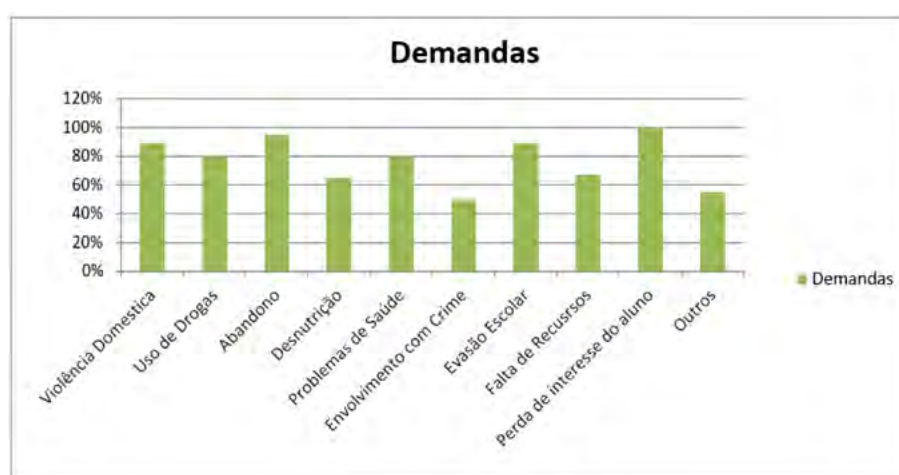
No espaço escolar, o assistente social é chamado a dar respostas aos problemas que fogem a competência da ordem pedagógica, enfrentados no dia a dia. Dentre as atribuições do profissional de Serviço Social, no espaço escolar, embasadas nos princípios fundamentais do Código de Ética da profissão, estão:

- A compreensão do significado da política educacional nos processos de reprodução social, em particular no tocante aos mecanismos de qualificação e desqualificação da força de trabalho e de disputa pela hegemonia;
- A perspectiva de construção de uma educação emancipatória;
- A identificação dos principais sujeitos políticos, seus projetos educacionais e suas expressões nas legislações do campo educacional;
- O reconhecimento das particularidades da política educacional nos planos federal, estaduais e municipais;
- A apreensão das tendências que hoje se afirmam nas instâncias de controle social da área de educação;
- O reconhecimento dos diferentes intelectuais coletivos e dos consensos que produzem para a área de educação;
- A apropriação e o aprofundamento das produções teóricas sobre a realidade educacional brasileira;
- As particularidades da política educacional estruturada em níveis e modalidades que ainda carecem de maior organicidade;
- A construção de um projeto de intervenção que atualize o confronto teórico com a realidade. (CFESS/CRESS, 2012, p. 9)

No âmbito escolar podemos encontrar diferentes expressões da questão social, que se configuram no dia-a-dia dos alunos e de suas famílias, como desemprego, subemprego, trabalho infanto-juvenil, baixa renda, fome, desnutrição, problemas de saúde, habitações inadequadas, drogas, pais negligentes, evasão escolar, violência doméstica, pobreza, desigualdade social, exclusão social, etc.

E para sustentar essa afirmação podemos trazer aqui uma pequena pesquisa anteriormente executada pelos mesmos autores desse presente trabalho, no período de estágio supervisionado em Serviço Social na Secretaria de Educação do município de Campos dos Goytacazes, no ano de 2014.

Gráfico 1. Apresenta o resultado de 13 entrevistas aos profissionais de Serviço Social da Secretaria Municipal de Educação, atuantes em diferentes localidades do município, em relação as demandas encontradas.



Fonte: RIBEIRO, 2014, p. 6.

Interessante observar que as demandas descritas neste estudo estavam relacionadas às áreas de atuação dos assistentes sociais que participaram da pesquisa. Ou seja,

observou-se que as demandas incidentes do Serviço Social, variavam em relação à região do Município em que o Assistente Social se encontrava atuando. Um exemplo dessa variação, por exemplo, foi referente às respostas da assistente social que atuava em escolas da região central da cidade, que apresentou em suas observações maior incidência de alunos envolvidos com criminalidade, uso de drogas, dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, nas escolas dos distritos do interior do Município de Campos dos Goytacazes, apesar destas questões estarem presentes, as maiores demandas eram relacionadas aos casos de criança ou adolescente em situação de risco, gravidez na adolescência, orientação quanto à sexualidade, DSTs e AIDS.

É neste contexto de desigualdades sociais, disputas políticas, perda dos direitos sociais, de reprodução do sistema, que atua o assistente social. É com este panorama de demandas que se desenvolvem as repostas profissionais, sempre pautadas em seu compromisso ético-político. Como afirma Neto (2010):

A ação profissional está envolta em conflitos, articulações políticas e econômicas, e a interesses individualistas; o processo de trabalho do assistente social transita por todas as formas de expressões da questão social, em todas as áreas e ou setores, e segmentos. Requerem deste profissional respostas articuladas às reais necessidades da população usuária, condizentes à proposta do projeto ético-político da profissão, que preze pela liberdade e democracia. Através de estratégias construtivas de um trabalho social voltado à classe trabalhadora e a parcela expropriada deste trabalho, vitimizada pelas relações sociais de produção e reprodução capitalista. (NETO, 2010, p.14)

Assim, acreditamos, como o referido autor, que para dar respostas qualificadas as demandas expostas, o profissional de Serviço Social deve ser culto, dotado de conhecimento crítico e capaz de problematizar a realidade que está posta, para que dessa forma seja possível desenvolver meios para emancipação política do sujeito, colaborar para articulação com outros setores institucionais ou movimentos sociais, que busquem a luta por interesses em comum, unindo forças em prol da representatividade da comunidade, para efetivar ações sociais que levam ao planejamento e implementação das políticas, programas, e projetos sociais.

As demandas emergentes e resultantes da questão social são a justificativa da inserção do profissional do Serviço Social, que se insere neste espaço com o objetivo de receber e encaminhar estas demandas. Neste sentido, Iamamoto (1998) afirma:

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes para a formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida, da sua humanidade. Essa discussão é parte dos rumos perseguidos pelo trabalho profissional contemporâneo (IAMAMOTO, 1998, p.75).

De acordo com a autora, o assistente social exerce, indiscutivelmente, funções educativa-organizativas sobre as classes trabalhadoras. E, na escola, seu papel não poderia ser diferente, pois seu trabalho incide sobre o modo de viver e de pensar da comunidade escolar, a partir das situações vivenciadas em seu cotidiano, justamente por seu caráter político-educativo, trabalhando diretamente com ideologia, e dialogando com a consciência dos seus usuários.

No livro “O Serviço Social na Educação”, elaborado pelo Conselho Federal de Serviço Social, o CFESS (2001), encontram-se dados estatísticos, os quais revelam que cerca de

36 milhões de pessoas vivem nas cidades abaixo da linha de pobreza absoluta, e que o nosso país ocupa o último lugar nos relatórios da ONU, o qual enfoca a questão social em um estado crítico. Tudo isso, conseqüentemente, se reflete em uma quantia de aproximadamente 60% de alunos, que em determinadas regiões do Brasil, iniciam seus estudos e não chegam a concluir a 8ª série do ensino fundamental (CFESS, 2001, p.11).

Sendo assim, a escola, enquanto equipamento social, precisa estar atenta para as mais diferentes formas de manifestação de exclusão social, incluindo-se desde questões que vão de violência, atitudes discriminatórias, de etnia, do gênero, de sexo, de classe social, etc., reprovações, até a evasão escolar, que muitas vezes é provocada pela necessidade do aluno de trabalhar para contribuir na renda familiar. E, é nesse contexto, que se apresenta o fracasso escolar, pois mais do que nunca a escola atual tem o dever de estar alerta à realidade social do aluno.

Alguns estudos sobre o Serviço Social na Educação vêm demonstrando que os trabalhos realizados pela equipe interdisciplinar em que os assistentes sociais estão inseridos na escola tendem a responder as demandas de violência, doenças, saúde, entre outros. Debates que já fazem parte da competência do profissional e que a partir da participação deste na escola, acaba enfatizando no ambiente escolar.

Segundo Ney Luiz Teixeira de Almeida (2000), as demandas provenientes do setor educacional, no que se refere à ação ou ao fazer profissional do Serviço Social, recaem em diversas situações. Tem-se assim necessidade do trabalho com crianças e adolescentes, através de projetos, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

Inclui-se, também neste contexto a importância na participação das famílias, por meio do desenvolvimento de ações, como trabalho de grupo e, muitas vezes, com os próprios professores da Unidade de Ensino, podendo ainda promover reuniões interdisciplinares para decisões e conhecimento a respeito de determinadas problemáticas enfrentadas pela comunidade escolar. Isso tudo, sem deixar de lado a ação junto ao campo educacional, mediada pelos programas e ações assistenciais que tem marcado o trabalho dos profissionais do Serviço Social.

Além destas atividades internas, a atuação do assistente social pode ser direcionada para atividades externas – fora da escola, como encaminhamentos, visita domiciliar ou atividades sociais com os alunos fora da escola, como a promoção da participação em feiras de livros, seminários, fóruns etc.

Neste contexto, cabe ao assistente social estudar a realidade em questão, compreender a educação como Política Social, e ter clareza da importância do trabalho coletivo para alcançar seus objetivos.

O profissional é capacitado e instruído para realizar os atendimentos com o olhar crítico e diferenciado, portanto, sua ação especializada juntamente com a percepção de realidade e objetivação no estudo permite ao assistente social construir respostas capazes de preservar e efetivar direitos a partir das demandas emergentes do cotidiano. (IAMAMOTO, 2006, p. 20).

O sentido da atuação profissional depende dessa representatividade da categoria profissional, buscando espaços que tragam novas possibilidades e novos conhecimentos, exercendo o seu compromisso com o projeto ético-político da profissão, como Iamamoto (2006, p.21) defende:

O trabalho do Assistente Social não se reduz a mero emprego, como se limitasse a realização de um leque de tarefas [...] Requer, pois ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes e passíveis de serem impulsionadas pelo profissional.

O Assistente Social na Escola também pode ser considerado educador, pensando em suas competências no interior da escola, através de uma intervenção voltada para viabilização de meios para que o direito a educação seja garantido, travando lutas e contribuindo para a permanência do aluno dentro da escola, buscando assim a emancipação do indivíduo, através de espaços de democratização das relações sociais visando a ampliação da cidadania. Podemos dizer que essa é a missão do Serviço Social Escolar, que vai além da instituição escola, é um compromisso e responsabilidade social.

Assim, a partir do exposto considera-se que a inserção do Serviço Social neste espaço sócio-ocupacional, é importante, pois se torna um grande aliado para consolidação da cidadania e democratização dos direitos sociais no espaço escolar.

E como afirma Almeida “a inserção do profissional de Serviço Social na educação não é apenas para ocupar um espaço inexplorado do mercado de trabalho, mais acima de tudo lutar para conquistar direitos e combater desigualdades.” (2002, p.4)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo aqui realizado, demonstrou que frente a esse contexto de crise política e econômica instaurada no âmbito das políticas sociais dos anos 90, a questão social é enfatizada e as desigualdades sociais ampliadas. Nesse cenário, o profissional de Serviço Social é inserido para lutar pelo direito a educação, permanência e frequência do aluno na escola, pois é um profissional capacitado para intervir diretamente nas expressões da questão social.

A realidade observada demonstrou que no interior do espaço educacional, devemos lutar pela ampliação e consolidação dos direitos sociais negados pela sociedade capitalista, pois a escola recebe e expressa às desigualdades sociais, que devem ser trabalhadas e minimizadas pelos profissionais capacitados para exercer sua prática no enfrentamento das expressões da questão social, buscando diminuir seus efeitos, trabalhando contra a exclusão social e a favor da equidade e justiça.

Consideramos que no espaço educacional, os assistentes sociais se deparam com muitos desafios. Por isso, o profissional deve estar preparado para lidar com os obstáculos e pensar nas possibilidades através deles, saber como agir quando deparar com as singularidades das problemáticas apresentadas em um espaço da Escola. Sua atuação deve sempre retomar as bases do projeto ético político em defesa de uma escola mais democrática e cidadã, incorporando em suas atribuições todas as expressões sociais contemporâneas, em respostas ao pluralismo da questão social que permeia a esfera educacional.

Portanto, é necessário investir em uma educação que faça sentido para o sujeito e que desperte nele o desejo de continuar nos estudos. Como dizia Paulo Freire (2002), é preciso uma educação que prepare o homem para ser cidadão e não somente para o mercado. É preciso que a educação assuma o papel de humanizar os indivíduos, fazendo-os seres reflexivos e críticos, atuantes na sociedade, conscientes de seus direitos e deveres como cidadãos. E talvez seja esse conhecimento necessário que o fará “rasgar a camisa de força” da lógica neoliberal, que só gera mais desigualdade social, onde a cada passo para o seu desenvolvimento, mais a pobreza e miséria são agravadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação. In: **Revista Inscrita**. n. 6. Conselho Federal de Serviço Social, p. 19-24, 2000.

_____. **Uma Inserção Possível e Necessária: Mais uma Frente de Atuação do Serviço Social**. *Práxis - CRESS 7ª região*. Rio de Janeiro, v.6, jul. 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 Mai. 2017.

_____. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe o Estatuto da Criança e do adolescente e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 14 Mai. 2017.

CONJUNTO CFESS/CRESS. Grupo de Trabalho Nacional Sobre Serviço Social Na Educação. **Síntese do documento Subsídios para o debate sobre o Serviço Social Na Educação**. Santa Catarina. 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vc79svYRz7gJ:cress-sc.org.br/docs/Subs%25C3%25ADdios%2520S.S.%2520na%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520S%25C3%258DNTese.doc+&cd=4&hl=ptBR&ct=clnk&gl=BR>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a prática educativa**. 25.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.ª ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

GOHN, Maria da Glória. **O novo associativismo e o Terceiro Setor**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 19, n 58, Nov. 1998.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e Formação Profissional**. 10.ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KAEFER, Carin Otília; LEAL, Francine Ziegler. **Evasão Escolar: Uma Expressão Da Questão Social No Contexto Da Escola**. Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria, RS, Brasil. 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/Trabalhos/7475.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2017.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O Serviço Social na área da Educação. In: **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 8, n.1, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Educação para Além do Capital**. 2.ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2014.

MONTAÑO, Carlos E. **O Projeto Neoliberal de resposta à 'questão social' e a funcionalidade do terceiro setor**. *Lutas sociais* (PUCSP), PUC- São Paulo, v.8, p. 53- 64, 2001.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003. pp. 15-70.

_____. **A privatização do público: implicações para a democratização da educação.** In: PERONI, Vera (org). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013, pp. 9-32.

SANTOS, Andre Michel dos. **A educação no contexto brasileiro: dificuldades e desafios encontrados pelas escolas na atualidade.** 2008. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/contextobrasileiro.asp>>. Acesso em: 20 Mai. 2017.

RIBEIRO, Sarah Gonçalves. Serviço Social na Relação com a Educação e a Família. **Projeto de Pesquisa pela Disciplina de Pesquisa e Serviço Social.** Universidade Federal Fluminense – UFF. Projeto em grupo. O papel do assistente social junto às famílias, nas instituições educacionais. MUNIZ, Luiz Alberto; SANTOS, Monique Silva dos; RIBEIRO, Sarah Gonçalves; SANT’ANA, Viviane Gomes da Silva. Campos dos Goytacazes, 2014.

NETO, Cacildo Teixeira de Carvalho. **Demandas históricas e as respostas profissionais do serviço social:** as relações com as esferas socioinstitucionais. Franca. 2010. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000112010000100039&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 Set. 2017.

TECNOLOGIAS E MEMÓRIAS NO ESPAÇO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Rejany dos S. Dominick

UFF

pedagogiatecnologia17@gmail.com

Cirlene B. da Conceição

UFF, PIBIC/CNPq

cirleneborges2@gmail.com

Paula Fernanda de B. Barbirato

UFF, PIBITI CNPq

fernandabarbirato18@gmail.com.

Ana Cristina M. M. Vieira

PROEX, UFF

anacmmv@gmail.com.

Identificamos que há artefatos tecnológicos informacionais nas escolas, mas pouco uso dos mesmos. Identificamos como importante resgatar e organizar algumas histórias locais em diálogo com as tecnologias disponíveis para a construção de registros sobre a memória dos estudantes, bem como do bairro do Fonseca, em Niterói-RJ. Buscamos aprender sobre a história local e o uso das tecnologias visando benefícios múltiplos e aprendizados marcados por experiências instituintes, pela troca de saberes entre escola, universidade e os docentes em formação inicial e continuada. O compartilhamento de conhecimentos permite reflexões críticas sobre o meio social que nos envolve e que é produzido por todos. Compreendemos que somos sujeitos históricos e produtores de conhecimento e que o resgate da memória local possa potencializar a construção de uma identidade coletiva e significativa. O estudo busca ouvir e possibilitar que jovens e crianças das comunidades afetadas por diferentes formas de violência expressem suas vivências e busquem, no contato com parentes ou moradores mais velhos, algumas memórias afetivas para ressignificar o espaço e tornarem-se também narradores. A interação com as tecnologias possibilita aprendizados, registros e o recontar das histórias sobre o bairro, a escola e sobre as pessoas que moram na região. Buscamos definir o que é tecnologia e identificamos que podem ser artefatos ou metodologias, que tem por objetivo potencializar ou amplificar as capacidades humanas, podendo servir tanto para a dominação, quanto para a emancipação. Estão presentes em todos os momentos da vida contemporânea mesmo que não tenhamos consciência de que estão na nossa existência.

Palavras chave: Educação Básica. Inclusão Digital. Tecnologia Social.

Autorização legal: Registrado no SIGPROJ, protocolo: 223093.1115.28426.02022016, e na PROPPi-UFF, sob o número IC166686.

Identificando aspectos de um problema

“(...) O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. (...)”

Walter Benjamin

Inspirando-nos no pensamento de Benjamin, poderíamos começar esse texto de uma forma bastante conhecida: “Era uma vez...”, mas essa história ainda está em curso, sendo construída (e quando não está?) e vivida por muitos sujeitos que a produzem, ao mesmo tempo em que vão sendo produzidos por ela.

Nossa interação com as escolas da rede municipal de Niterói tem se dado de forma bastante intensa, dialogada e crítica. Desde 2006, estudantes da graduação em Pedagogia da UFF e de outras licenciaturas do grupo de pesquisa vêm desenvolvendo projetos de iniciação científica, de extensão e de docência nos anos iniciais da educação básica. Nos anos de 2016 e 2017 temos trabalhado com foco na interação entre as tecnologias e a memória, mas nesse texto vamos apresentar aspectos do trabalho no segundo semestre de 2017.

O foco nas tecnologias surge do fato de que, apesar da Faculdade de Educação da UFF e de muitas escolas municipais em Niterói terem laboratórios de informática equipados com computadores e Internet, não identificamos (Dominick e Silva, 2012) na formação inicial na UFF-Niterói e na formação continuada de professores dos anos iniciais da rede estudada experiências sistemáticas que os capacitassem para a utilização dos recursos digitais disponíveis em tais espaços. A fala da professora Cristiane, da Escola Municipal Dom José, também foi reveladora da carência de formação para o uso dos laboratórios de informática pelos docentes dos AIEB. A professora nos disse que “se sentia perdida ao manusear o sistema operacional Linux”. Este é o sistema utilizado pelas escolas da rede municipal de Niterói e também no Laboratório de Informática (LABI) da FEUFF (Faculdade de Educação da UFF). Com base nos dados de pesquisa temos estruturado estratégias para a formação de professores no curso de Pedagogia- Niterói visando estimular reflexão e práticas sobre o uso dos diferentes artefatos. Apresentamos alguns aspectos de nosso caminho como uma possibilidade a ser reinventada pelos diferentes atores políticos que interagem com a formação de professores.

Questões (Des)Estruturantes

Temos optado, desde 2006, por realizar **projetos nas escolas** pelo caminho das teorias interativas, colocando em diálogo a cultura escolar e a cultura universitária. Enredamos-nos aos trabalhos que foram desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da UNICAMP e nas elaborações de Linhares, Alves e Garcia da UFF, que identificam sistematicamente que os docentes são pessoas que refletem, que fazem e elaboram sobre a educação no cotidiano escolar. Dialogamos ainda com outras contribuições, entre elas: Freire (1979, 1997), Stenhouse (1984, 1987), Schön (1992), Nóvoa (1992), Liston e Zeichner (1993), Zeichner (1993), Elliot (1993), Geraldi & Fiorentine & Pereira (1998) e Tardif (2002). Interagimos também com as elaborações da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação – que, dentre outros aspectos, busca ampliar as propostas para a formação docente baseadas nas práticas reflexivas que demandam momentos de sistematização e de produção coletiva do conhecimento.

Identificamos que as escolas públicas de nossas cidades estão muito tensionadas com a questão de ensinar a ler, escrever e contar. Embora saibamos que tais aspectos sejam fundamentais, os anos iniciais não podem se restringir a tal enfoque e buscamos articular em nossas propostas outras dimensões importantes que contribuam com os docentes para oferecer uma formação às crianças dos anos iniciais que envolva a compreensão crítica da diversidade, da inclusão e das tecnologias (informacionais ou não).

Sabemos que tais temas estão desafiando a todos nós: os docentes das escolas e os docentes que formam professores para a educação básica. No período inicial do projeto, em 2016, constatamos que as bolsistas não tinham habilidade para o uso do Sistema Operacional Linux, embora alguma para uso de outros sistemas e, mais uma vez, fomos levados a pensar sobre o fato de que a não apropriação desses conhecimentos refletirá nas ações futuras dos graduandos.

Há, de uma maneira generalizada, no currículo do curso de Niterói um recorte epistemológico que dialoga com os estudos culturais e com uma perspectiva educacional inclusiva da diversidade. Em pesquisa de Mylene C. Santiago e Abdeljalil Akkari¹ (2014), com alunos de diferentes licenciaturas da UFF, ficou explícito que os estudantes do curso de Pedagogia, em relação a outros cursos, tinham mais acesso à informação sobre multiculturalismo e inclusão.

Contudo, Dominick e Freitas (2013)² diagnosticaram que o curso não oferecia disciplinas específicas para o trabalho com as tecnologias informacionais eletrônicas no ensino. Chegaram a essa conclusão por meio de levantamento com bolsistas do projeto, que apontaram poucas disciplinas abordando minimamente o uso das tecnologias na educação. Foram citadas Comunicação e Linguagem e Educação Especial. Além das experiências no projeto, afirmaram não identificar no curso efetivo trabalho com o tema que contribuísse com a formação profissional para lidar com as novas tecnologias como mediadoras de conhecimento. Ampliando o espectro dos informantes elaborou-se questionário³, que foi respondido por trinta estudantes concluintes. Concluiu-se que o curso não dava atenção ao tema.

Percebendo a necessidade discutir no curso de Pedagogia em Niterói a temática tecnologias educacionais e informacional apresentamos projetos: de Extensão; de Inovação em Tecnologia Social (PIBITI); ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC); e de Licenciatura. Passamos a oferecer, desde o primeiro semestre de 2016, a Atividade Cultural denominada “Artes de fazer, de usar e recriar, tecnologias nos anos iniciais” para alunos do curso.

1 Pesquisa financiada pela FAPERJ: Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense: perspectivas multiculturais, realizada no ano de 2014, com 215 alunos de cursos de licenciatura.

2 [Disp.file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Carlos/Downloads/Cynthia%20relatorio_final_PIBIC%2015-09.%20doc2013%20_1_.pdf](file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Carlos/Downloads/Cynthia%20relatorio_final_PIBIC%2015-09.%20doc2013%20_1_.pdf)

3 1- Qual o seu curso e profissão?; 2- Você acredita que as novas tecnologias podem contribuir para a educação de forma positiva?; 3- O que você acha que deve ser ensinado nas salas de informática das escolas?; 4- Você se sente preparado para dar aulas com o uso de novas tecnologias?; 5- O seu curso oferece alguma disciplina relacionada ao tema da pesquisa?; 6- Como você gostaria que fosse essa disciplina?; 7- O que você acha que deve ser feito em relação à formação do professor e o uso das novas tecnologias na educação? (p. 8-9).

A oferta da Atividade Cultural **Artes de fazer, de usar e recriar tecnologias nos anos iniciais**, teve como foco realizar reflexões, pesquisas e práticas sobre o uso das novas tecnologias e o diálogo destas com as tecnologias tradicionais presentes na escola.

Quanto ao trabalho das bolsistas na escola, logo após uma pequena formação teórico-prática, as mesmas estruturaram uma proposta para realização do **Projeto na Escola**. Este foi pensado e executado em parceria com a professora e com o grupo de referência “Aceleração” ou, como é denominado no cotidiano escolar, Turma de Aceleração.

Logo ao iniciar o trabalho identificamos uma certa desmotivação da turma de aceleração para a aprendizagem da leitura e da escrita. Foi mais um desafio com o qual nos deparamos. Alguns discentes inicialmente não aceitaram as atividades de produção textual e leitura. Identificamos que as atividades de leitura e escrita realizadas a partir do uso das tecnologias convencionais – livros, lápis e papel – produziam resultados a passos lentos. Constatou-se também que o acesso à Internet na escola era lento e que havia alguns computadores fora de operação.

Buscamos articular a proposta do Projeto na Escola com a temática memória local. Tal fato nos conduziu também para as memórias afetivas, porém as crianças demonstraram resistência para narrar suas experiências. Verificamos haver, para alguns, medo e sofrimento ao relembrares certas vivências. Percebemos incômodos de compartilhamento das memórias do bairro, da vizinhança e sobre seus familiares. Identificamos que as crianças da turma de aceleração tinham dificuldades até mesmo de acreditar que o que sonhavam poderia se tornar realidade ou que os problemas por que passavam poderiam ser superados. O sentimento de pertença ao bairro em que vivem parecia distante deles, estavam notoriamente desacreditados nas políticas públicas.

A violência na região em que a escola está localizada foi outro desafio a ser enfrentado. Houve muitos acontecimentos no bairro do Fonseca durante a execução do projeto em 2016, a ponto de o grupo de pesquisa não poder seguir com as atividades em alguns momentos. A escola está localizada entre os morros da Vila Ipiranga e do Santo Cristo, região que estava vivenciando terríveis cenas de violência entre facções e destas com a polícia. Os noticiários comprovam tais fatos com reportagens diárias sobre a guerra de facções na zona norte de Niterói.

Focando em alguns pontos

Sabemos que a transmissão oral foi um recurso utilizado pelos povos ancestrais para a preservação da história e da cultura do seu povo. Ramos (2012) destaca a importância dos contadores de história e afirma que:

eram figuras de destaque na comunidade por serem os que sabiam apresentar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, enfim, a herança cultural pela memória do grupo. Os contadores retiravam de suas vivências e dos saberes delas obtidos o que contar. Em assim sendo, narrar dependia de eles colherem os saberes da experiência, e de produzi-los em objetos (visuais, auditivos, etc.) para serem apresentados a outros (p.30).

Aos contadores cabia uma grande missão, de pensar formas e práticas por meio das quais aquele conhecimento seria apresentado. Os mais novos sentavam-se em torno de uma fogueira para ouvir as histórias que os mais velhos lhes contavam, assim, de geração em geração, aquela história era recontada. Essa prática foi comum por muito

tempo e garantia a memória do grupo, compondo a identidade dos novos membros e possibilitando o reconhecimento de pertença. Dessa forma, a narrativa ocupou um importante papel nas sociedades. Mas, no mundo contemporâneo tal tecnologia social tem se perdido e as tecnologias digitais vão se tornando os novos narradores.

Benjamin (1994) em seu *Narrador* nos desafia a retomar a narrativa como um caminho para a reflexão e superação dos silêncios produzidos pelos tempos endurecidos da guerra. O autor nos conta como retornam silenciados aqueles cujas experiências dolorosas não podem ser contadas. No caminho contrário ao silenciamento, nosso projeto quer ouvir e possibilitar que jovens e crianças das comunidades afetadas por diferentes formas de violência expressem suas vivências e busquem, no contato com parentes ou moradores mais velhos, algumas memórias daquele espaço e tornem-se também narradores em diálogo com os novos artefatos, produzindo uma roda de conversas que se expanda pelo ciber espaço.

Aprendemos que o resgate dessa memória e a narrativa das experiências transforma e potencializa a construção de uma identidade coletiva e significativa para aqueles que vivem na localidade. Como afirma Benjamin (1994)

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. "Quem viaja tem muito que contar", diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (p. 198).

A memória de um grupo que tem o seu registro oral é fundamental, mas é importante, diante das possibilidades que as tecnologias disponíveis nos apresentam, que estas sejam registradas por diferentes meios e ajudem a resgatar um pouco mais da história da região, dando a ela novos significados, pois o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (Benjamin, 1994, p. 2001).

Buscando uma ressignificação da memória local e sabendo do interesse das crianças por ouvir histórias e pelas tecnologias informacionais é que entramos nesta roda buscando gerar benefícios múltiplos e aprendizados marcados por experiências instituintes, como nos propõem Linhares (2005). Para a autora, as experiências instituintes em educação são aquelas ações políticas produzidas historicamente e que se vão endereçando para uma outra maneira de educar e uma outra cultura. Ambas

marcadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais⁴ (p. 29).

A medida em que o mundo avança, as práticas de contar histórias vão sendo esquecidas, pois a escrita se torna um meio dominante da memória de um povo. Hoje

⁴ Disponível em: <http://www.forumcapixaba-ei.com.br/seminarios/anais/Anais%20X%20Seminari%20Capixaba%20de%20Educao%20Inclusiva%202006.pdf> . Consultado em 25/03/2015.

outras tecnologias entram para fazer tal registro e há tantas possibilidades que até nos esquecemos delas. Se em um primeiro momento os pergaminhos e, posteriormente, os livros foram os grandes responsáveis por guardarem as histórias de forma escrita, contribuindo para a preservação da memória, hoje, temos a compreensão de que a partir das décadas de 1960 e 70 surgiu “um novo mundo” (Castells, 1999a), no qual sociedade, economia e cultura se interligaram por meio dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), fazendo surgir uma sociedade em rede, uma sociedade informacional.

Esse novo mundo é caracterizado por uma economia interdependente, no qual as tecnologias da comunicação e da informação têm um importante papel para o surgimento do que o autor denomina de capitalismo informacional ou capitalismo cognitivo que se efetiva nos anos de 1980. Contudo, todo processo de mudança tem em si o novo e o velho. Com as tecnologias informacionais não tem sido diferente e, no mundo do século XXI, elas assumem tanto o papel de reprodução da sociedade de classes como um papel de mobilização social daqueles e daquelas que não hegemonomizam os processos econômicos e culturais no planeta, se transformando, pela mão dos usuários das redes sociais, em um instrumento de mobilização social, de denúncia e de reivindicação de direitos políticos em direção a uma sociedade mais democrática, plural e incluyente.

É também Castell (1999b) quem afirma que as novas tecnologias, seus usos e desenvolvimentos são hoje muito rápidos, levando a uma difusão amplificada quase que de forma infinita, à medida que os usuários delas se apropriam e as redefinem. Hoje todos sabemos que as TICs não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas pelos docentes, é preciso que os docentes se apropriem delas como mediadores entre conhecimento e estudantes. O autor afirma que “usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários e criadores podem assumir o controle da tecnologia como no caso da Internet...” (p.69)

Nossa caminhada

O projeto na escola procurou ouvir e possibilitar que jovens e crianças das comunidades afetadas por diferentes formas de violência expressassem suas vivências e buscassem, no contato com parentes ou moradores mais velhos, algumas memórias afetivas daquele espaço para ressignificá-lo e tornarem-se também narradores.

A interação com as tecnologias possibilitou aprendizados, registros e o recontar das histórias sobre o bairro do Fonseca, a escola e sobre as pessoas que moram nas duas comunidades. Contudo, é preciso explicitar o que é tecnologia para o grupo. Dialogando com Dominick e Souza (2011) identificamos que esta pode ser um artefato ou uma metodologia construída pelo ser humano a fim de potencializar ou amplificar nossas capacidades, podendo servir tanto para a dominação, quanto para a emancipação. As tecnologias estão presentes em todos os momentos da vida contemporânea ainda que não tenhamos consciência de que as mesmas estão ativamente participando da nossa existência. Podemos citar, por exemplo, os meios de transporte, todos são tecnologias. Na escola, um simples lápis e cadernos são artefatos tecnológicos e podem ser usados de diferentes maneiras.

Concordamos com Lévy (1999, p. 22), quando ele nos pergunta: “Seria a tecnologia um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, que seria apenas uma entidade

passiva percutida por um agente exterior?” A sua resposta é primorosa, pois defende um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais a partir de um ponto de vista que foca na parte material e artificial dos fenômenos humanos. Ele afirma que tecnologia “não é uma entidade real, que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria”, pois as atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre: pessoas vivas; entidades materiais naturais e artificiais; ideias e representações.

Dialogando com Lévy, temos explicitado que as tecnologias são produzidas pelo homem desde que um pedaço de pau foi usado para caçar ou defender um território. A escola como parte da sociedade também conta com a presença de novas e velhas tecnologias. Há muito tempo as tecnologias estão presentes nas escolas. Houve tempo em que se falava em tecnologias da educação e nos ensinavam a elaborar flanelógrafos, quadro de pregas e outros artefatos. Hoje, participa da cultura escolar, além do tradicional livro didático, todo um novo conjunto de artefatos tecnológicos não pode ser identificado como algo não pertencente aos processos pedagógicos.

No ano de 2016 o Projeto na escola aconteceu entre setembro e dezembro. O processo contou com três momentos integrados: elaboração de pré-projeto, apresentação da proposta à escola, conhecimento do espaço e dos atores sociais, desenvolvimento de atividades (oficinas) e avaliação. Durante todo o processo coletamos dados para a nossa pesquisa e tivemos experiências que nos transformaram. Entre elas estão as oficinas desenvolvidas uma vez por semana pelas bolsistas PIBITI, PIBIC e de Extensão juntamente com a professora de referência.

O pré-projeto elaborado pelas estudantes foi entregue à diretora e à coordenadora pedagógica para que avaliassem se o tema proposto condizia com a temática que a escola já estava trabalhando. Tal estratégia, além de exigida pela gestão escolar, possibilitou-nos demonstrar que não estávamos chegando com uma proposta fechada, ao contrário, o projeto estava aberto para as possíveis alterações, de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos daquele espaço educacional, pois buscamos fomentar o diálogo entre todos os atores sociais, sem perder de vista os autores que fundamentam nossa metodologia.

Mediados pelos caminhos propostos na Investigação Participativa e pela Pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994; BRANDÃO, 1987, 1990), bem como pela Tecnologia Social (ITS, 2004), buscamos diminuir a separação entre os sujeitos investigados e os sujeitos investigadores para potencializar os diálogos, visando reforçar algumas capacidades dos envolvidos tais como a autoestima, a segurança para se comunicar, a autonomia, o senso crítico, entre outros aspectos.

No início do período de 2016.2, a turma de aceleração era composta por 13 estudantes. No decorrer de nossas ações, verificamos que 2 educandos “abandonaram” a escola e 1 aluna foi retirada pelos familiares devido a problemas pessoais. Ao final do ano letivo, 1 aluna foi reprovada, permanecendo na turma de aceleração 1º ciclo, e os outros 9 educandos, embora alguns evidenciando baixo desempenho escolar, foram aprovados devido à idade, seguindo para o quarto ano do ensino fundamental.

Nossa primeira oficina foi Bairro Fonseca Ideal. Iniciamos utilizando materiais preparados pela professora de referência. A atividade número 1 consistia em um

questionário para que pudessemos investigar os conhecimentos prévios das crianças a respeito do bairro Fonseca e para que elas pudessem discutir suas impressões sobre o lugar onde vivem. “Marque com um X o que tem em seu bairro” foi um dos elementos do questionário. Posicionamo-nos ao lado das crianças, alternadamente, para incentivá-las na leitura de cada opção das lacunas. As mais marcadas foram: ruas asfaltadas, árvores, muitas lojas, salão de beleza, pichadores, borracharia e sorveteria.

Na atividade 2 foram introduzidos os mapas do Brasil e do Estado do Rio de Janeiro. Por meio dessa atividade a turma de aceleração pôde revisar conteúdos de geografia oferecidos pela docente no bimestre anterior, mas pareciam já terem esquecido. Para a atividade 3, dividimos a turma em dois grupos e, em um primeiro momento, tinham que debater sobre o que cada um considerava ser um bairro ideal. Em uma dinâmica “faz de conta”, pedimos para que as crianças imaginassem que o prefeito do município pudesse ouvi-las e, posteriormente, ler as suas redações. Após o recreio, com a atividade 4, encerramos a oficina no laboratório de informática. Cada criança se acomodou em um computador para aprender a utilizar o editor de textos – Libreoffice Writer – transcrevendo suas composições. As bolsistas e a professora de referência mediaram a aprendizagem e, conseqüentemente, entraram em contato com os recursos digitais.

Para o dia 24 de novembro, planejamos previamente com a professora de referência um cine-debate com a exibição do filme Wall-e. A etapa 1 foi a reprodução da obra cinematográfica, em sala de aula, por meio do uso de data show, notebook e pen drive. Para que a aula se tornasse ainda mais prazerosa para a turma de aceleração, as bolsistas e a professora de referência levaram para a classe pipoca e bebidas a pedido das crianças.

Na primeira semana de dezembro, 01/12/2016, planejamos dar continuidade ao cine debate e organizamos uma roda de conversa, a fim de que a aprendizagem ocorresse de forma descontraída, procurando sempre estimular o raciocínio da turma e o debate de ideias. A professora de referência deu início ao diálogo perguntando aos estudantes que assistiram ao filme Wall-e o que eles entenderam sobre a obra. Prosseguimos com uma conversa informal, pondo em pauta questões atuais e de extrema importância na vida prática, como o excesso de lixo no planeta e o que isso acarreta para a população, o destino que damos aos detritos e sugestões de como podemos cuidar melhor do meio ambiente. Além de termos dialogado sobre sustentabilidade, conversamos brevemente com a turma, devido ao curto tempo, sobre alguns impactos gerados pelo mau uso da tecnologia e que foram apresentados no filme. A etapa 3 da oficina foi proposta pela professora de referência. Ela trouxe diversas sinopses de filmes infanto-juvenis e os discentes, divididos em dois grupos, precisavam lê-las e tentar adivinhar de qual filme se tratava. A atividade exigiu leitura e raciocínio lógico. Quando as crianças desvendavam a resposta, colavam o papel com o nome do filme no quadro. Alguns filmes trabalhados nesta atividade foram: Malévola, Shrek – Especial de Natal e Tá chovendo Hamburger.

Participamos também dos “Jogos Olímpicos” programados pela escola, pois as bolsistas receberam o convite para serem membros da Banca de Jurados, juntamente com outros profissionais da instituição.

No dia 08/12/2016, chegamos ao último encontro com a turma de aceleração. Planejam uma pequena festa de confraternização com as crianças e nossa avaliação.

Entre os convidados estavam as professoras de outras turmas da escola. Bexigas coloridas, músicas natalinas, cachorro quente, bolos e bebidas e antes que o dia acabasse, buscamos realizar uma análise das ações do projeto de pesquisa junto à professora e aos educandos.

Durante todo o desenvolvimento do projeto as bolsistas e a orientadora realizaram encontros semanais na sala de compartilhamento da UFF, às segundas-feiras das 14h às 17h, para dialogar, elaborar reflexões e aprendizados, articulando teorias às práticas e questões encontradas na escola e na UFF. Nossa comunicação ocorreu, também, via Internet, por meio de e-mail e do Whatsapp. Utilizamos também o Dropbox e o Google Drive para compartilhamento de material e armazenamento de dados coletados para o projeto. Foram elaborados diários de campo semanais, onde registramos observações, discussões, resultados, dados qualitativos e alguns quantitativos. Nessa etapa o grupo de bolsistas fez uso do Sistema Operacional Linux para efetuar os devidos registros.

As aulas na Atividade Cultural **Artes de fazer, de usar e recriar tecnologias nos anos iniciais** seguiram dentro dos princípios das pedagogias ativas, tendo os futuros docentes atividades de leitura, debate e reflexão, aulas práticas com os computadores e uso de aplicativos on line.

Narrativa: propondo e conquistando

A proposta de Atividade Cultural tem gerado muitos aprendizados e hoje temos uma página, que foi criada no Facebook (<https://www.facebook.com/tecnologiaepedagogia/>) por uma aluna do curso. Estão disponíveis online, mas com acesso restrito, outros produtos desse trabalho com os estudantes da graduação. Foram realizadas diferentes propostas e leituras de textos on line, usando o sistema Linux e programas do sistema. O que produzimos foi armazenado no Dropbox e todos os que participaram podiam acessar por terem acesso a senha e login. Alguns alunos também produziram vídeos sobre a experiência e os mesmos estão disponíveis em canal do Youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCFphOtePwvKWC37hWHinsXg>). Produzimos também um esboço de artigo que iniciou de uma pesquisa para aprendermos a usar o Quadro Interativo, com digitação online e simultânea pelo coletivo. Desse esboço nasceu o trabalho **NOVAS E TRADICIONAIS TECNOLOGIAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2016**, que foi apresentado no Seminário de Iniciação Científica da UFF em outubro de 2017 (Não está disponível ainda para visualização).

As conquistas com as crianças nas OFICINAS DESENVOLVIDAS COM A TURMA DE ACELERAÇÃO – 2016.2 foram muito significativas. Durante a Oficina Bairro Fonseca Ideal, conseguimos abrir o caminho para que as crianças se sentissem mais à vontade para compartilhar conosco suas experiências. Os discentes que, inicialmente, pareciam ter grande dificuldade para responder, devido à timidez e ao medo de errar, conseguiram se expressar muito bem e alguns se sentiram, inclusive, encorajados para fazer a leitura das opções de um questionário, elaborado pela professora, em voz alta. Revisitamos alguns conteúdos de Geografia já trabalhados. Alguns alunos relutaram em participar da atividade. Contudo, após perceberem que os outros estavam motivados e participativos animaram-se e arriscaram escrever no papel algumas das aspirações que tinham em mente. Bastou um toque de elogio e absolutamente todos os alunos soltaram a criatividade com o lápis e o papel.

Após esse início fomos para o LI visando repassar as redações do papel para o editor de texto, a fim de que as crianças se familiarizassem com as ferramentas do sistema Linux e o mesmo com o artefato Desktop. No que diz respeito ao uso do editor de texto, os estudantes tiveram ajuda para aprender a usá-lo e autonomia para pesquisar cada opção do programa: mexiam e remexiam nas formatações; alteravam o tamanho e tipo de fonte; e, quando aprenderam, inseriram diversas formas para realçar seus textos. A turma de aceleração aprendeu a utilizar o teclado para digitar suas redações e a usar o mouse com mais segurança para efetuar seleções, além de outros comandos, pois a maioria nunca havia usado um computador com monitor, teclado e mouse. Selecionamos algumas das escritas das crianças que expressam as melhorias que desejavam para o bairro, exatamente como elas digitaram:

Aluna 1: "O parque pode ser melhor e bonito com mais brinquedo. A escola tivesse uma quadra para jogar bola e queimado."

Aluna 2: "Eu queria que melhorasse as ruas. E queria escola tivesse laboratório."

Aluno 3: "Eu quero que tenha um parque de diversão Quero uma sorveteria de graça e ônibus de graça."

Aluno 4: "Eu gostaria de ter uma mansão no bairro fanseca Niterói para todo mundo da vila. Eu queria que dava carro de graça!!! Eu quero uma casa com tres piscina e tres quarto com minha foto!!!!!!" Aluno 5: "Eu gostaria que tivesse parque e moradia para todos os moradores. E também gostaria que tivesse uma escada rolante."

No Cine-debate, quando exibimos o filme Wall-e, identificamos que este possibilita articular diferentes aspectos sobre os usos e abusos da Tecnologia. Queríamos trabalhar com eles a atenção, a oralidade e a capacidade de expressão. Apesar de não termos tido como principal foco a leitura e a escrita, durante esta atividade, segundo a avaliação da professora de referência, conseguimos trabalhar algo fundamental com as crianças: a oralidade. A professora afirmou que para ela não é possível compreender bem a escrita sem exercitar também a expressão oral. Além disso, a roda de conversa gerada nos aproximou daquilo que Benjamin denomina como fundamental para a existência da narrativa: o encontro com o outro. Tal roda, como tecnologia social, proporcionou trocas e a experiência de ouvir e falar, pois vários alunos tímidos tiveram espaço para soltar a fala e, aqueles de "língua solta", tiveram a oportunidade de silenciar por algum tempo para ouvir o outro. Foi um importante momento social de compartilhamento de saberes. No momento seguinte, em que jogaram e precisavam ler cada sinópsse para fazer ponto no jogo, percebemos motivação nos educandos, a ponto de efetuarem diversas vezes a leitura de cada uma das fichas dos filmes que a professora de referência havia levado.

Nossa participação nos "Jogos Olímpicos" foi programada pela escola e as bolsistas sentiram-se integradas ao corpo de profissionais. Segundo as mesmas:

A troca com os outros agentes escolares proporcionou-nos uma excelente construção de aprendizagem. Sentimo-nos parte da equipe e com objetivos em comum: a busca pela formação e desenvolvimento pleno dos alunos: a sociabilidade, a cognição, a afetividade, a cultura, a parte motora e artística.

Conclusões

Buscamos realizar uma análise das ações do projeto integrado de Pesquisa, Inovação, Extensão e Licenciatura junto à estudantes de graduação em Pedagogia, à professora e aos educandos dos Anos Iniciais da Educação Básica.

Para compreender funções e maneiras de usar as tecnologias informacionais na escola os futuros pedagogos pesquisaram na internet, armazenamos e compartilhou a pesquisa no DropBox de uso coletivo da turma, produzimos textos e apresentações usando o BrOffice e on line, usando o editor do Google. Acessamos o material no LABI ou em casa e trabalhamos conectados pela internet para a produção de um texto coletivo. Fomos visitar espaços na UFF e de uma escola, onde trabalhavam dois dos alunos. Nesta, a tecnologia quadro interativo (QI) estava sendo usada e conseguimos ver acontecendo uma aula real com o artefato. Fomos recebidos pelo técnico de informática, que nos deu uma aula sobre o funcionamento e proposta pedagógica da escola para uso da tecnologia, usando-a.

Essa experiência/aula/pesquisa gerou algumas reflexões no grupo, entre elas sobre a importância de haver planejamento estratégico e participativo para a compra de artefatos para os espaços de educação formal, dialogando com a perspectiva da Tecnologia Social, pois para haver um uso apropriado das tecnologias é necessário que haja discussão sobre a demanda dos usuários e formação continuada, apenas uma ideia brilhante de que os artefatos precisam ser adquiridos por serem apropriados segundo a racionalidade de gestores não amplia a capacidades de tais artefatos serem incluídos de forma crítica no processo educacional. O debate nas aulas remeteu alguns alunos aos períodos de formação no Curso Normal e resgatamos tecnologias tradicionais aprendidas e que, até hoje, são importantes em sala de aula. A experiência nos possibilitou discutir sobre as tecnologias educacionais, informacionais, assistivas e sociais em diálogo com o humano.

Sobre o projeto na escola, perguntamos aos alunos que participaram se conseguimos contribuir de alguma forma para o aprendizado deles. Questionamos se as atividades ajudaram as crianças a ampliar suas capacidades na leitura e na escrita, a conhecer melhor o bairro em que vivem e a aprofundar e produzir conhecimentos sobre e com as antigas e novas tecnologias.

A avaliação da professora de referência foi essencial para as movimentações futuras. Em sua fala, ela relatou que a atividade mediada pelo site Escola Games, no dia 29/09/2016, foi ótima e surpreendente. Por meio dessa ação ela pode constatar o fato de que algumas crianças tinham muitas dificuldades na leitura e na escrita utilizando lápis e papel – antigas tecnologias –, mas utilizando os jogos interativos elas reconheceram o som das letras, conseguiram montar as palavras e expressaram mais facilmente tudo aquilo que já sabiam.

Outra atividade que na qual a professora identificou resultados positivos foi com relação aos saberes cartográficos. Segundo ela, conseguimos trabalhar bem, com os mapas e com os desenhos dos próprios discentes, a noção de espaço, algo que alguns alunos ainda tinham bastante dificuldade. Pudemos abordar um pouco mais o lugar onde eles

vivem, dialogar sobre as suas realidades e reforçar o sentimento de pertencimento e de autoconfiança.

Uma crítica da professora de referência ao trabalho das bolsistas referiu-se à pouca iniciativa. Segundo ela, havia ocasiões em que se sentia confusa e preocupada por não saber quando deveria falar, dar o primeiro passo ou o momento certo em que ela precisava ceder espaço para o grupo empreender as ações. Explicamos que esta foi praticamente a nossa primeira experiência no espaço escolar. Apenas uma das bolsistas havia entrado em sala de aula como estagiária. Era uma novidade para todas, o que nos fazia sentir bastante insegurança para tomar iniciativas e sermos protagonistas das nossas propostas.

Depois do feedback construtivo com a professora de referência, fizemos questão de agradecê-la por toda paciência e generosidade que teve conosco. A relação que tivemos com ela foi de extrema importância para os resultados do projeto. Em todos os momentos ela se mostrou solidária e disposta a nos ajudar. Aprendemos com um exemplo de profissional, dedicada e amorosa, sobre a importância do comprometimento político e afetivo necessário a um profissional da educação.

Para encerrar as nossas avaliações com os estudantes, formamos um círculo para conversar, na sala de aula, em busca de críticas e sugestões dos educandos. Iniciamos perguntando às crianças como elas se sentiram com a nossa presença. Muito empolgadas, responderam em voz alta que gostaram muito de estar conosco. Sentimos que todos os envolvidos haviam aprendido muito. Percebemos que naquele momento sabíamos mais da realidade dos discentes, poderíamos contribuir para o enfrentamento das necessidades e dificuldades educacionais, possibilitando mais autonomia, desenvolvendo o pensamento crítico e a autopercepção de cidadania plena. Contudo, ainda nesse bate papo informal, indagamos quais atividades de que mais gostaram e as de que menos gostaram. As atividades citadas como as que gostaram foram: a festa de confraternização, que estávamos fazendo naquele dia; o uso do laboratório de informática, entretanto, de acordo com algumas falas: “a única coisa que não gostamos foi ficar escrevendo”; a oficina sobre os saberes cartográficos, que algumas crianças gostaram, outras não; e as atividades com o filme Wall-e, porém, algumas crianças deixaram claro que o momento da leitura e da escrita incomodou bastante. Dentre as atividades que relataram o desejo de fazer em outra possível oportunidade, podemos destacar: “mais jogos”, “jogos de corrida”, “músicas para dançar”, “mais conta de matemática”, “histórias para ler”, “ler e contar histórias”, “mais brincadeiras”, entre outros.

Perguntamos também às crianças se, em algum momento das nossas ações, fizemos alguma coisa que as tivessem incomodado. A princípio responderam: “Nada, tias!”, “Tias, vocês não fizeram nada. Nada mesmo!”. Logo após, uma das alunas nos relatou que, de fato, fizemos algo que a havia magoado. A menina, em um tom de voz quase inaudível, falou algo. Dissemos que ela poderia expressar o que sentia, sem medo, pois iríamos ouvi-la, a fim de nos ajudar a melhorar nossas ações. Então, ela tomou coragem e disse: “Eu não gostei da atividade que vocês fizeram com a gente da memória. Isso

me deixou triste. Foi ruim lembrar o passado. O passado é tão irritante!” A professora de referência comentou que naquele momento estávamos lembrando o passado, as memórias de tudo o que havíamos feito ao longo do projeto, e perguntou a menina se ela não estava feliz com aquela experiência já que estava sorrindo. A menina respondeu: “Eu tô rindo, mas por dentro eu sou só raiva”.

Compreendemos o quão difícil foi para a maioria dos alunos narrar as memórias que eles próprios silenciaram pelo receio de sofrer e, talvez, de serem até mesmo excluídos.

Por fim, identificamos que a maioria dos educandos da turma de aceleração da escola pesquisada nunca havia usado um Desktop, apesar da escola ter laboratório de informática com computadores há mais de dois anos. Outra questão relevante identificada por nós foi que os alunos, com idade entre 10 e 13 anos, agrupados na Classe de Aceleração, apesar de terem nitidamente o desejo, não utilizavam o Laboratório de Informática (L.I), que estava fechado e sem manutenção antes da chegada das bolsistas. O mesmo estava acontecendo na FEUFF com relação ao uso e manutenção de seu LABI, que se encontrava fechado antes da oferta da Atividade. Identificamos, na fala dos alunos de graduação em Pedagogia, resistências iniciais para o uso do Sistema Linux e pessoas que já haviam cursado mais da metade do curso e nem sabiam da existência do LABI.

O projeto tem procurado ouvir os participantes e possibilitar vivências de compartilhamento. Vamos aprendendo a conectar o fazer pedagógico com aspectos de democratização de acesso à informação, da inclusão digital e da crítica à racionalidade técnica. Usar artefatos tecnológicos de forma humanizadora presuppõem pensar sobre nossos papéis cidadãos, conhecendo que a educação formal deve ir além de ensinar a ler e escrever com lápis e papel, demanda formar para a diversidade e para a inclusão. Como afirma Dominick (2013), “é preciso pensar complexamente para entender que as tecnologias não estão separadas da nossa existência e com elas interagem as macro e micro políticas, os projetos sociais, os interesses econômicos e de poder”. Criamos as tecnologias e estas devem estar a serviço da emancipação, do exercício da cidadania e da democracia participativa. Para reflexão concluimos com um pensamento de Shirky (2011), que nos tem muito inspirado:

A produção social não é uma panaceia; é apenas uma alternativa. Embora nos seja mais proveitoso usá-la quando ela tem valor, ela traz consigo seus próprios desafios, assim como as produções através de empresas ou de governos. Mesmo o mais simples esforço grupal ou participação voluntária pode ser marcado por tensões entre os indivíduos e o restante do grupo. Como muitos aspectos da vida social, esse problema não tem solução; o dilema pode ser contornado apenas por meio de várias concessões, nenhuma delas inteiramente satisfatória. Uma maneira de ajudar um grupo a aumentar sua capacidade de funcionar junto é a criação e manutenção de uma cultura compartilhada (p.118).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1990. CASTELLS, M. A **Era da informação: economia, sociedade e cultura**, vol. I. 6.ed.

S.P.: Paz e terra, 1999a.

_____. **A Era da informação: fim de milênio**. Vol. III. S.P.: Paz e terra, 1999b.

DOMINICK, R. dos S. e SOUZA, N. V. Tecnologias em diálogo na formação de

professores. **Revista Aleph** (UFF. Online), Ano 5, v. 15, Julho de 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista15.pdf>. pp. 50-64 e em <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/557/381>.

DOMINICK, Rejany dos S.; SILVA, Cinthia de Freitas. **Relatório das ações e da produção de 2012 do Projeto de Pesquisa As “artes de fazer” a educação em ciclos: diálogos entre tecnologias na formação de Pedagogos II**. Niterói: UFF-PROPPi, 2012. Disponível em file:///C:/Users/Jos%C3%A9%20Carlos/Downloads/Cinthia%20relatorio_final_PIBIC%2015-09.%20doc2013%20_1_.pdf

DOMINICK, Rejany dos S., SILVA, I. C. “As “artes de fazer” a educação inclusiva: um processo em construção que envolve as políticas públicas, as tecnologias e o trabalho docente”. **Revista Aleph** (UFF. Online). v.19, p.78 - 112, 2013. Disponível: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/28/23>

DOMINICK, Rejany dos S. **As “artes de fazer”, de usar e recriar tecnologias nos anos iniciais da educação básica 2016**. Niterói, PROEx- UFF, **Protocolo SIGPROJ 223093.1115.28426. 02022016**. 2016.

ELLIOT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. RJ: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. RJ, Paz e Terra, 1997.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Camp./ SP: Mercado das Letras, 1998.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

ITS (Instituto de Tecnologia Social). **Tecnologia social: uma estrada para o desenvolvimento**. F.B do B, RJ: 2004. Disponível em <http://www.itsbrasil.org.br/infoteca/tecnologia-social/tecnologia-social-uma-estrategia-para-o-desenvolvimento>.

LÉVY, PIERRE. **Cibercultura**. S.P.: EDITORA 34, 1999.

LINHARES, C. "Formação de Professores: definir ou interrogar tendências?" **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. UFF, Niterói, 2008.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.

_____. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987. SHIRKY, Clay. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. S. P.: Cortez, 1994.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993

Filme citado:

WALL-E. Direção: Andrew Stanton. Produção: Jim Morris. Edição: Stephen Schaffer. Elenco: Bem Burtt, Elissa Knight, Jeff Garlin. Companhia(s) produtora(s) Pixar Animation Studios, 2008. 1h 38min. Disponível em: <https://www.netflix.com/br->

UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DIGITAL E DIFUSÃO DO CONHECIMENTO DE IDOSOS NO BREJO PARAIBANO

Márcia Verônica Costa Miranda¹

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) / CCA
marciamirandapb@gmail.com

José Lourivaldo da Silva²

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) / CCA
jlourivaldoagro@gmail.com

Cynthia Carla Claudino Grangeiro³

Universidade Federal da Paraíba (UFPB) / CCA
cynthiaclaudino1@gmail.com

Resumo

Atualmente, no Brasil, cerca de 23,4 milhões da população é composta por indivíduos com idade acima de 60 anos, e esse aumento na expectativa de vida da população acaba gerando um número cada vez maior de pessoas na pré-aposentadoria ou já aposentado. Logo, essa camada da população passa a demandar, cada vez mais, espaço de vida e atividades em nossa sociedade. Portanto, cabe às Instituições educacionais e ao Estado, enquanto gestor comunitário, executar políticas públicas e projetos que aproveitem o potencial, cada vez mais renovado, desse público para impulsioná-los à abertura de aquisição de conhecimentos de novas tecnologias que promovam novos saberes e fazeres, bem como auxiliem no pleno gozo de suas cidadanias, tornando-os incluídos e úteis nas suas comunidades. Sendo assim, este trabalho objetivou, principalmente, a Inclusão Digital e social, utilizando recursos das TIC's, focalizando a comunidade de idosos do entorno do CCA/UFPB. O projeto vem sendo executado desde o ano de 2005, no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba junto ao Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais. Nesse período, aumentou-se demandas, reuniram-se parceiros e promoveram-se ações inclusivas no brejo paraibano. Foram ministrados cursos de Informática Básica e Avançada, cujas metodologias de ensino consistem em aplicativos e exercícios práticos voltados para esse público-alvo, bem como testes avaliativos e questionários, para analisar seu perfil e perspectivas de trabalho do projeto. Constatou-se que 33% dos alunos do curso, era formado por pessoas com idades superiores a 56 anos, dos quais 72% nunca tiveram contato com computadores. Foi notório o quanto as atividades e os cursos ministrados produziram resultados relevantes e gratificantes, tanto para a comunidade quanto para a equipe.

Palavras-chave: Inclusão Digital, Terceira Idade, TIC's.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com o último senso demográfico, existem cerca 23,4 milhões de pessoas acima de 60 anos, cerca de 14,3% da população brasileira (IBGE, 2015), e cerca de 20% deste montante residem na zona rural. O aumento da expectativa de vida da população gera uma faixa cada vez maior de pessoas na pré-aposentadoria ou já aposentada. Esses indivíduos idosos demandam cada vez mais espaço de vida (conhecimento) e atividade (trabalho) em nossa sociedade (RAABE et al., 2009).

Infelizmente, a imagem da velhice tem sido associada aos aspectos negativos, tanto pela população, como pelos próprios idosos, em particular. As doenças, as debilidades físicas, o desânimo e a dependência física são os principais sinais de que a velhice chegou, numa clara tendência em estereotipar o envelhecimento como período somente de perdas (ABRAMO & SESC, 2006). Os avanços da medicina e da tecnologia têm ajudado na prevenção à doenças cognitivas, proporcionando essa longevidade à população idosa, tanto na zona urbana quanto na rural, visto que estes têm suas especificidades devido peculiaridades psicológicas e históricas vividas.

De acordo com Garcia (2001), o bem-estar do idoso está sujeito às condições sociais nas quais ele está inserido. O que assegura o bom envelhecer são as condições do aparato psíquico, tais como, a coerência e a continuidade de sua capacidade de investir em si. Dessa forma, há a necessidade de incluir essa camada da população na sociedade, para que possam cumprir com seus deveres como cidadãos, e não se sentirem mais como um peso para suas famílias e para a sociedade.

Portanto, cabe às Instituições educacionais e Estado, enquanto gestor comunitário, executar políticas públicas e projetos que aproveitem o potencial, cada vez mais renovado, desse público para impulsioná-los à abertura de aquisição de conhecimentos, notadamente as novas tecnologias, que promovam novos saberes e fazeres, bem como auxiliem no pleno gozo de suas cidadanias, tornando-os incluídos e úteis nas suas comunidades.

Diante disso, a realização de políticas públicas e estudos que contribuam para a qualidade de vida na terceira idade, validam-se não apenas na valorização da dignidade do idoso, enquanto cidadão, mas também na medida em que satisfazem as necessidades de uma parcela significativa da população. No instante em que o idoso toma consciência do seu potencial para a aprendizagem e de sua corresponsabilidade com o próprio desenvolvimento, ao dominarem as rotinas de uso de ferramentas informatizadas, tornam-se idosos impulsionados por metas motivacionais para a aprendizagem, o reconhecimento e a valorização na família e na sociedade e o auto reconhecimento e a autovalorização (TAPIA, 2005).

Atualmente, os idosos que retomam o caminho da educação, o fazem pela perspectiva da atualização cultural, estabelecimento de novos vínculos sociais ou como atividades para ocuparem o tempo livre. Procuram atividades para desenvolvimento de habilidades específicas, para uso prático dos conhecimentos, além de procurar espaços educativos mais contextualizados com seus cotidianos (LEÃO, 2008). Desta forma, aliar a tecnologia de comunicação e informação (TIC's) com recursos educacionais provêm meios que evitem que este contingente de pessoas fique à margem da sociedade (WARSCHAUER, 2006).

Nesse contexto, a inclusão social de idosos, através das TIC's, é uma forma de promover melhorias em seus estilos de vida, possibilitar pleno exercício de suas cidadanias, incluindo-os, também, numa sociedade onde a informação e recursos tecnológicos atuam com grande velocidade. Enfrentando os próprios medos, a terceira idade encara o uso das tecnologias como uma forma para desafiar limites e atingir objetivos, procurando sempre enfrentar e dominar suas expectativas, frustrações e principalmente o objeto de aprendizado, neste caso, o computador. Estas descobertas geram um encantamento nos alunos, pois ao descobrir-se capaz, a informática passa a ser percebida de uma forma atraente e possível, abrindo espaços e dando ao idoso a oportunidade de inserir-se tecnologicamente.

A Universidade, consciente de seu papel regional, tem buscado, desde o ano de 2005, desenvolver ações inclusivas que possam contribuir para a sustentabilidade e educação no ambiente onde está inserida, notadamente através de projetos de inclusão digital. Portanto, neste contexto, mais especificamente, na preocupação de promoção da educação inclusiva, promoção do exercício da cidadania e sustentabilidade social, o Projeto *“Inserção Social Através da Informática – Uma Abordagem Envolvendo toda Comunidade”*, desenvolvido pelo Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus II, localizada na cidade de Areia – PB, promove o planejamento e execução de ações de Inclusão Sociodigital, ofertando cursos Informática Básica (IB) e Avançada (IA), cujas atividades são sempre voltadas para atender toda comunidade carente e de risco do Brejo Paraibano e cidades circunvizinhas, mais especificamente, os idosos.

Em 2016, devido à grande demanda, foram focados os indivíduos da terceira idade do entorno da UFPB. Esse atendimento foi possível pelo estabelecimento de parcerias junto à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Remígio, cidade situada a 15 km da UFPB/CCA. Foram planejadas e executadas ações que beneficiassem esta população carente e excluídas do “novo” mundo digital.

Esse trabalho teve, como objetivo principal, a Inclusão Digital e social, utilizando recursos das TIC's, com foco na comunidade de idosos do entorno do CCA/UFPB, procurando promover sua aptidão em encarar a realidade do mundo virtual e tecnológico, além de encorajá-los ao exercício pleno de suas cidadanias.

2. METODOLOGIA

O projeto *“Inserção Social Através Da Informática – Uma Abordagem Envolvendo Toda Comunidade”*, encontra-se em execução na Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Agrárias, Campus II, junto ao Departamento de Ciências Fundamentais Sociais (DCFS), no Laboratório de Ciências Aplicadas a Computação e Informática (LACACIA).

Foi adotada uma linha de execução colaborativa e participativa, em que todos os membros da equipe e comunidade atuaram no planejamento, execução, avaliação e redirecionamentos de ações e metas, quando necessários. Neste sentido, a metodologia de desenvolvimento e execução deste trabalho foi dividida em quatro etapas, com atividades espelhando a participação e importância das demandas levantadas, tais como:

1. Levantamento das demandas da comunidade e de informações através de reuniões com os parceiros e a comunidade;

2. Planejamento dos módulos e oficinas do projeto, baseados nas demandas e contatos estabelecidos com o público-alvo do projeto;
3. Construção e elaboração de material didático dos cursos e oficinas, voltados para as necessidades e demandas do público-alvo do projeto;
4. Execução de oficinas e cursos com alunos da comunidade da Terceira Idade do entorno do CCA da UFPB.

Foram aplicados métodos avaliativos com a equipe, através da avaliação contínua de seus participantes, bem como foram aplicados questionários com a comunidade participante do projeto, como forma de analisar os dados obtidos em relação a seu perfil socioeconômico.

Durante seu período de execução, foram ofertados cursos de inclusão digital (Informática Básica - IB, e Informática Avançada - IA), bem como foram promovidas oficinas e palestras voltadas para a inclusão social e interesses deste público.

As aulas foram ministradas por instrutores, devidamente treinados para exercer as atividades voltadas para as especificidades do público-alvo do trabalho. Os temas das oficinas foram de interesse dos idosos e planejados através de pesquisa inicial, realizada junto à comunidade, ainda no período de inscrição.

Em 2016, os alunos participantes deste projeto, em sua maioria com idades acima de 60 anos, oriundos da zona rural, foram previamente selecionados pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Remígio - PB, e, posteriormente, foram inscritos nos cursos e palestras do projeto.

Formaram-se duas turmas de idosos, todos oriundos da zona rural do município de Remígio - PB, totalizando 80 alunos, em que cada turma se constituía de 40 alunos, e para um melhor acompanhamento por parte dos ministrantes do curso e um melhor desempenho dos alunos cada um ficou em um computador. As aulas eram ministradas no Laboratório de Informática do CCA (LACACIA) uma vez por semana para cada turma, num total de 40 horas/aula para cada curso.

Foram ministradas 2 oficinas, para cada turma, com palestras motivacionais e assuntos voltados para a terceira idade, com professores convidados, das áreas de Educação, Biologia e Tecnologia da Informação. As palestras abordaram temas, tais como: "Alimentação apropriada para idosos com problemas de osteoporose", "Dicas de segurança em domicílios com idosos", "TIC's para utilização em redes sociais", dentre outras.

Foi adotado, pela equipe organizadora do projeto, a linha análise quantitativa, em que, por meio de questionário avaliativo, aplicado em sala, foi possível conhecer o perfil social e educacional dos alunos. Além disso, por meio de *feedback* dados pelos participantes, durante todo o curso e atividades, foi possível acompanhar o desenvolvimento dos mesmos.

Os cursos e atividades tiveram duração de oito meses e foram divididos em dois módulos:

- Módulo I - Informática Básica, com duração de quatro meses;
- Módulo II - Informática Avançada, também com duração de quatro meses.

A Tabela 1, a seguir, mostra o conteúdo programático ofertado para o curso de Informática Básica e seu respectivo cronograma.

Tabela 1. Conteúdo didático, ofertado para o Módulo I – Informática Básica, com cronograma de duração do curso.

Mês	Assuntos
Maio	Introdução a Informática Básica
Junho	Digitização
Julho	Windows/Word
Agosto	Internet

A Tabela 2, a seguir, mostra o conteúdo programático ofertado para o curso de Informática Avançada e seu respectivo cronograma.

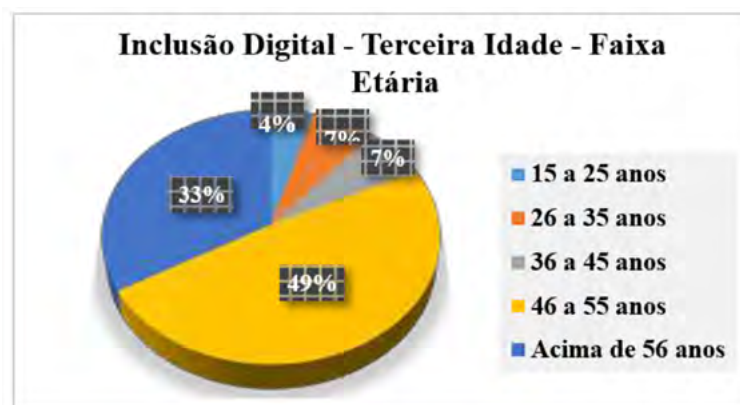
Tabela 2. Conteúdo didático, ofertado para o Módulo II – Informática Avançada, com cronograma de duração do curso.

Mês	Assuntos
Setembro	Introdução Informática Avançada
Outubro	Word Avançado
Novembro	Power Point
Dezembro	Excel

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para obter e avaliar resultados sobre os participantes das atividades desenvolvidas no presente trabalho, foram aplicados questionários no início e final dos cursos. Estes questionários possibilitaram coletar dados sobre o perfil social e educacional dos inscritos e avaliar o seu aprendizado durante os cursos, bem como realizar uma contínua avaliação do projeto.

A partir de análises realizadas dos dados obtidos, constatou-se que 49% da turma é composta por pessoas com idades entre 46 e 55 anos, 33% de pessoas com idades acima de 60 anos. 7% dos alunos tinham idades de 36 a 45 anos, e 7% entre 26 a 35 anos, como mostra o Gráfico 1.

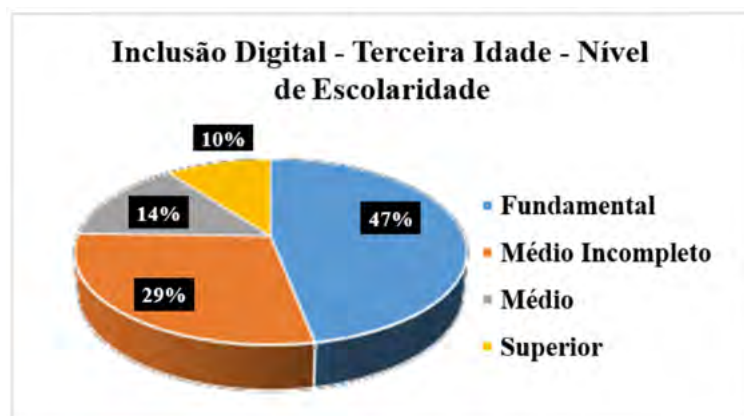
Gráfico 1. Gráfico da faixa etária dos alunos participantes do curso de IB e IA.

Fonte: Projeto Inserção Social Através da Informática.

A idade torna-se fator limitante ao aprendizado destes alunos. Pois, de acordo com Gorman & Cambell (1995) e Folstein *et al.* (1975), a idade caracteriza lentidão leve, generalizada e perda de precisão quando comparados a pessoas mais jovens. No entanto, durante o desenvolvimento do curso constatou-se os alunos idosos puderam acompanhar e aprender, necessitando de um pouco mais de tempo e atenção do que os demais. De acordo com Júnior *et al.* (2014), pessoas nessa faixa etária estão cada vez mais conscientes de si e dos seus direitos, esperando novas formas de se colocar na sociedade, ainda como um grupo produtivo, intelectualmente capaz de buscar também novas aprendizagens e de oferecer ainda sua contribuição.

Conforme mostrado no Gráfico 2, a grande maioria dos alunos possuía apenas o Ensino Fundamental, perfazendo um total de 47%. Este percentual é bastante expressivo, visto que todos os participantes são da zona rural, e muitos não tiveram a oportunidade de continuar os estudos. Isso pode ser observado por, provavelmente, em sua maioria, os idosos precisaram ajudar a família no trabalho do campo, forçando-os a ausentarem-se da escola.

Foi observado um grupo de participantes que chegaram a cursar o Ensino Médio, mas, não chegaram à sua conclusão, totalizando 29% dos participantes. 14% dos participantes possuíam o Ensino Médio completo e 10% possuíam curso Superior. Este último dado necessita de uma ressalva: são pessoas aposentadas que se distanciaram da utilização de tecnologias em seus trabalhos, mas que passaram a se motivar com a divulgação dos cursos deste projeto.

Gráfico 2. Gráfico do nível de escolaridade dos alunos participantes do curso de IB e IA.

Fonte: Projeto Inserção Social Através da Informática.

A grande maioria dos alunos nunca teve contato próximo com computador antes do curso, totalizando 72%. Sendo que 20% dos alunos já tiveram algum contato com computador e 8% deles utilizam computador, pois possuem em suas casas. Estes dados estão ilustrados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Gráfico dos alunos que tiveram algum tipo de contato com o computador.

Fonte: Projeto Inserção Social Através da Informática.

Os cursos, como dito anteriormente, foram divididos em dois módulos, Módulo I e Módulo II. O Módulo I consiste na apresentação, ambientação do computador e seus aplicativos, além de possibilitar estarem habilitados ao uso da Internet. O Módulo II trata dos aplicativos e funções do computador de forma mais detalhada e aprofundada, procurando oferecer exercícios práticos e recursos que os alunos irão utilizar em seus cotidianos.

3.1. Módulo I

O conteúdo programático e ofertado deste módulo foi dividido em cinco capítulos, descritos a seguir:

- Capítulo 1 – Introdução a Informática Básica, ensinando e mostrando as partes que compõe o computador, além de mostrar o funcionamento do mesmo, como, por exemplo, ligar/desligar o computador, posições ergométricas de uso do computador.
- Capítulo 2 – Digitação. Neste capítulo, foi abordado assuntos como as formas corretas de digitar e a postura que os alunos idosos devem ter diante do computador (Figura 1).



Figura 1. Alunos na aula pratica de digitação. **Fonte:** Projeto Inserção Social Através da Informática.

Foi utilizado o software livre *Curso HJ de Digitação*, objetivando torná-los mais ágeis na digitação e familiarizá-los com o teclado do computador (Figura 2).



Figura 2. Software livre utilizado na aula de digitação. **Fonte:** Projeto Inserção Social Através da Informática.

- Capítulo 3 – Uso do Software Windows. Este aplicativo foi escolhido pelo fato de que ele é o sistema operacional mais utilizado atualmente, facilitando sua utilização após os cursos. Neste capítulo, foi abordada a interface do Windows, suas funcionalidades, o uso do *Paint*, promovendo o manuseio e criação de desenhos, composições geométricas, exercícios de coordenação motora, criação de banners, etc. Ilustrado na Figura 3.



Figura 3. Desenho feito por um dos alunos do projeto usando o Paint. **Fonte:** Projeto Inserção Social Através da Informática.

- Capítulo 4 – Editor de Texto. Neste capítulo, foram abordadas as funcionalidades de editores de texto WordPad e Word, fazendo com que os alunos tivessem conhecimento de construções diferenciadas e formatações de textos e mais prática em digitação, além de inserir produção de textos e documentos que fossem úteis em seus cotidianos (Figura 4).



Figura 4. Aluno na aula prática de Word. **Fonte:** Projeto Inserção Social Através da Informática.

A seguir temos um pequeno texto digitado por um dos alunos usando o Word:

“... É importante aprender utilizar o computador, tenho 56 anos e quero aprender a utilizar o computador. Para saber utilizar no dia a dia, porque atualmente tudo está informatizado e está cada vez mais necessário saber utilizar essas ferramentas, para com elas ficarmos mais informados e é também através delas que podemos fazer diversas atividades rapidamente. Espero aprender usar todas as ferramentas do computador. Uma das minhas maiores dificuldades é saber usar função de determinados botões e programas, ficando difícil usá-las...”.

O texto acima foi produzido livremente e por meio de um Editor de Textos (Word) por um dos alunos do projeto. Evidencia a importância dos recursos da Informática na vida dessas pessoas! São depoimentos como este, que podemos ver o quanto essas pessoas se sentem beneficiadas quando têm a oportunidade de aprender sobre o desconhecido mundo digital e tecnológico.

- Capítulo 5 – Conhecendo a Internet. Nesta fase, foi ensinado sobre o histórico da Internet, seu funcionamento, principais utilizações, formas de navegação, orientações sobre os benefícios da internet e os riscos que existem em sua utilização. Por fim, cada aluno criou seu próprio e-mail e aprendeu a comunicação através do correio eletrônico.

3.2. Módulo II

O Módulo II foi dividido em 4 capítulos, a seguir:

Capítulo 1 – Introdução a Informática Avançada. Neste capítulo, serão ministradas a importância e funcionalidades das ferramentas que serão utilizadas no curso e que poderão ser utilizadas e empregadas em suas vidas profissionais ou em seus cotidianos.

Capítulo 2 – Word Avançado. Consiste na utilização de edição e formatação mais avançada de textos, apresentação de alternativas de molduras e construção de cartões, envelopes, cartas, ofícios, dentre outras tarefas voltadas para a área de cada aluno.

Capítulo 3 – Apresentação Eletrônica Avançado. Consiste na construção de apresentações eletrônicas, recursos de animações, molduras, efeitos, banners, bem como diversos recursos oferecidos pelo programa aplicativo, utilizando o programa Power Point.

Capítulo 4 – Planilha Eletrônica Avançado. Ferramenta importantíssima para a criação de planilhas bem elaboradas, recursos para cálculos, gráficos, exemplos a serem utilizados nos trabalhos diários, utilizando o programa Excel.

O projeto foi executado durante todo o ano de 2016. Em cada módulo, os conteúdos foram ministrados de forma adequada e didática, conforme o público exigia. O objetivo era que os idosos pudessem acompanhar as aulas sem possibilidade de se “assustarem com o mundo digital” e ocasionar evasões ou rejeições à tecnologia – exatamente o que a equipe procura evitar.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho descreve a importância de possibilitar o acesso das TIC's ao público da terceira idade no brejo paraibano, no sentido de auxiliá-los no exercício de sua cidadania e a facilitar o acesso ao mundo digital.

O impacto da informática na vida dos idosos é algo bastante significativo, pois tal ferramenta possibilita sua inserção na vida social, e até dar-lhe um novo olhar sobre o mundo. Mesmo o mundo apresentando características de grande utilização dos recursos da tecnologia da Informática, tanto nos centros urbanos quanto na zona rural, ainda hoje o acesso ao computador é bastante raro, principalmente em cidades do interior, por isso viu-se a importância de apresentar esse novo mundo para eles e oferecer-lhe a liberdade de ir onde quiser com apenas um clique.

Este projeto teve atuação relevante no brejo paraibano, pois oportunizou e incentivou os idosos a se sentirem valorizados e incluídos digitalmente. Seus efeitos foram muito proveitosos para eles, pois maioria de seus familiares residem em outros estados e cidades, o que dificulta a comunicação, mas agora eles têm acesso a essa nova ferramenta para “quebrar” essa distância.

No decorrer das aulas, foi notório o avanço da turma, com a dedicação e interação entre eles, pois foi superado o impacto inicial de contato com o computador para avançarem em sua plena utilização. A difícil memorização dos assuntos passados era algo notório, devido dificuldades acarretadas pela idade, mas foi superado pela aplicabilidade dos recursos metodológicos utilizados. Poder fazer parte do aprendizado e acompanhar o desempenho dos alunos à cada aula foi muito gratificante, proporcionando aos instrutores e toda equipe uma experiência única.

Observou-se que, pelos relatos e “*feedback*” dos alunos da terceira idade, os sentimentos de que tão importante quanto adquirir conhecimento e habilidade com o computador é ter a capacidade de utilizar a tecnologia de forma independente, correta e sem os receios em “estragar” ou perder os trabalhos de outros usuários.

A perspectiva deste trabalho é dar continuidade às atividades e atender, mais intensivamente, às demandas crescentes da comunidade, fazendo com que os recursos metodológicos sejam aprimorados.

5. REFERENCIAS. BIBLIOGRÁFICA

FOLSTEIN, M.F.; FOLSTEIN, S.E.; MCHUGH, P. R. Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. **Journal Psych. Research**, v.12, n.1, p. 189-198. 1975.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO e SESC. **IDOSOS NO BRASIL: Vivências, Desafios e Expectativas na 3ª Idade**. Disponível em <https://www.sescsp.org.br/online/artigo/7102_PESQUISA+IDOSOS+NO+BRASIL+VIV

ENCIAS+DESAFIOS+E+EXPECTATIVAS+NA+3+IDADE>. 2006. Acessado em 24 de agosto de 2017.

GARCIA, H. D. **A Terceira Idade e a Internet: uma questão para o novo milênio**, 2001. 172 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2001.

GORMAN, W. F.; CAMPBELL, C. D. Mental acuity of the normal elderly. **J Okle State Med. Assoc.**, v. 88, n.3. 1995.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. 2015. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=295011>>. Acessado em 25 de junho de 2017.

JÚNIOR, W. T. *et al.* Conexões Sociais Digitais: Inclusão Digital para Adultos. In: 3º Seminário Nacional de Inclusão Digital. **Anais eletrônicos...** Passo Fundo, RS. 2014. Disponível em: <http://senid.upf.br/2014/wp-content/uploads/2014/Artigos_Completos_1920/123647.pdf>. Acesso em: 20 de agosto 2017.

LEÃO, M. A. B. G. **Educação permanente de adultos maduros, idosos e de profissionais da área do envelhecimento: fundamentos para um projeto pedagógico de extensão universitária**. Revista de Extensão da Universidade de Taubaté - Pró-Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias, Taubaté, n. 1, p. 45- 54, 2008.

RAABE, A. L. *et al.* **Promovendo inclusão digital dos idosos através da prática de design participatório**. Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 5, n. 3, p. 417-430. ISSN 1984-7114. 2009. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/838/690>>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

TAPIA, J. A. Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid: MORATAS, 2005. WARSCHAUER, M. Tecnologia e Inclusão Social: **A exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 319p, 2006.

GT: 11 - Interdisciplinaridade, educação, inclusão social e tecnologias assistivas

Coordenadores: Haydéa Maria Marino de Sant'Anna
Reis e Edicléa Mascarenhas Fernandes

A ANÁLISE DO PROCESSO DE INCLUSO ESCOLAR ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE UMA PORTADORA DE PARALISIA CEREBRAL

Dominique Guimarães de Souza

Universidade Federal Fluminense (UFF) - INFES
dominique_guimaraes@yahoo.com.br

Lincoln Mansur Coelho

Universidade Federal Fluminense (UFF) - INFES
lincolnmansurcoelho@gmail.com

Ana Isabel Ferreira Magalhães

Universidade Federal Fluminense (UFF) - INFES
anaisabelfm2007@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise da realidade escolar enfrentada por deficientes, através da entrevista cartográfica de uma aluna com paralisia cerebral da rede pública de ensino da região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Ressaltando a busca pela inclusão em uma sociedade marcada historicamente pela exclusão de indivíduos com deficiência. O método escolhido para tal é o método da cartografia, elaborado por Deleuze e Guattari.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação; Paralisia Cerebral.

Introdução

Alunos com deficiência têm sido cada vez mais frequentes nas salas de aula do Brasil, especialmente nas escolas públicas, sendo um reflexo da universalização do ensino. A Educação Inclusiva considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento da vida escolar, sendo preciso interferir de maneira significativa, quando necessário no processo de ensino-aprendizagem do mesmo, criando alternativas e maneiras de superar esses desafios, utilizando meios específicos para garantir o sucesso de seu objetivo.

A grande vitória dos processos de inclusão é romper com preconceitos, discriminação e isolamentos. É criar a noção de que, em algum momento da vida, podemos passar por algo que nos coloque em uma condição momentânea de portadores de necessidades especiais. Embora já haja leis que garantem a inclusão, há muitas escolas e outros estabelecimentos públicos que ainda não têm estrutura adaptada para receber alunos deficientes, como portas mais largas, rampas de acesso, ausência de degraus, bem como pessoal especializado para atendimento.

Um problema enfrentado por muitos deficientes refere-se ao relacionamento com os colegas, por sofrerem preconceitos, exclusões, bullying e perseguições pelos mesmos. Uma saída para esse problema é a inclusão, pois a mesma pode promover uma diminuição da exclusão social sofrida por pessoas que fogem ao padrão de “normalidade” criado pela sociedade (TESSARO et al., 2005). Nesse sentido, a inclusão

escolar pode se tornar a primeira ação para promover a aceitação do outro, através da convivência o que antes poderia ser visto como diferente e motivo de preconceito, passa a ser encarado com outros olhos.

Para compreendermos a realidade escolar dos portadores de deficiência, optou-se por analisar uma entrevista cartográfica realizada com uma aluna portadora de paralisia cerebral, identificada no texto por "M". A entrevista cartográfica faz parte do método cartográfico que pesquisa a experiência, entendida como o plano pelo qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam, ela aborda a importância da experiência compartilhada entre entrevistado e entrevistador, estabelecida no domínio da linguagem.

As questões são fabricadas como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer [...] o objetivo não é responder a questões, é sair delas [...] uma entrevista poderia ser simplesmente o traçado de um devir (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 09-10).

Quando estamos realizando a prática de pesquisa, duas questões prevalecem: qual o objetivo da pesquisa e como alcançá-lo? Buscando, através da articulação das pistas, mostrar os momentos de ruptura da fala do entrevistado, acompanhando processos e suas transformações entre o pesquisador e o campo problemático, o principal objetivo da entrevista. Sem suprimir outros dispositivos, propomos a entrevista como ferramenta eficaz na construção e acesso ao plano compartilhado da experiência.

A entrevista cartográfica considera a inseparabilidade dos dois planos da experiência: a experiência de vida ou o vivido da experiência e a experiência pré-refletida ou ontológica (DO EIRADO et al., 2010). O primeiro plano em geral leva em consideração "experiências de vida", baseada na reflexão do indivíduo com toda a sua subjetividade. Nas experiências pré-refletida ou ontológica se baseia no proceder, ao plano de emergência, plano comum coletivo de forças, do qual advêm todos os conteúdos representacionais. Esses dois planos funcionam em reciprocidade.

Uma vez que a entrevista acontece como diálogo, é necessário que possamos entender como, por meio da linguagem, podemos acompanhar a experiência levando em consideração os seus aspectos expostos acima.

As variações do dizer passam a valer na entrevista como indicadores do contato imediato com as modulações da experiência, correspondentes ao seu domínio ontológico, plano das forças provocador de desestabilização, de rupturas, desvios. É próprio à linguagem portar o acontecimento (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A entrevista na cartografia não enfoca unicamente a informação, e sim a busca em conectar à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/ da experiência e não como representação. "Esta iniciativa se torna viável se lançamos mão da perspectiva pragmática da linguagem que mantém a distinção, mas sublinha a inseparabilidade, entre expressão e conteúdo" (AUSTIN, 1990; DUCROT, 1987). Pois é no caminho entre esses dois planos que a dimensão genética da linguagem ganha espaço.

No início da entrevista, foi usado o procedimento questão-resposta, buscando desenvolver a conversa, deixando "M" à vontade para falar, interrogando-a, buscando

o momento certo para realizar as intervenções. “O importante é acompanhar as linhas, os mapas de intensidade, sempre à espreita, como um surfista que fica na água muito tempo à espreita da onda e, quando ela vem, ele ‘chega entre’, se insere nas linhas de movimento” (DELEUZE, 1992). “Dessa forma, a entrevista segue linhas rizomáticas, mais do que linhas arborescentes. A entrevista busca proliferar a questão mais do que obter informação” (DELEUZE; PARNET, 1998). Foi necessário recolher o máximo de informações durante a entrevista, buscando compreender a realidade vivida por “M”.

Encontrar “M” em um banco escolar de uma escola pública frequentando o ensino regular em pleno século XXI se tornou uma realidade, algo que não poderia ser observado com tanta notoriedade no passado, onde a exclusão social de pessoas com deficiência era algo evidente. A presença de alunos com deficiência na rede pública de ensino no Brasil permitiu que “independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, possam se desenvolver social e intelectualmente na classe regular” (BENITE, BENITE, PEREIRA, 2011, p. 48). “O acesso à educação de pessoas com deficiências vai sendo, assim, lentamente conquistado, na medida em que se ampliam as oportunidades educacionais para toda a população” (MENDES, 2001).

A Educação Inclusiva considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento da vida escolar, sendo preciso interferir de maneira significativa, quando necessário, no processo de ensino-aprendizagem do mesmo, criando alternativas e maneiras de superar esses desafios, utilizando meios específicos para garantir o sucesso de seu objetivo.

O princípio básico da Educação Inclusiva consiste em ensinar a todos os alunos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, de maneira que possibilite oferecer aos alunos, caso seja necessário, respostas educacionais adequadas às suas peculiaridades individuais (PARANÁ, 2006).

A grande vitória dos processos de inclusão é romper com preconceitos, discriminação e isolamentos. É preciso refletir que em algum momento da vida podemos passar por algo que nos coloque em uma condição de deficientes.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. (CARVALHO, 2005)

Embora não se possa dizer que todas as iniciativas de inclusão no país sejam processos de inclusão vitoriosos, também não se pode negar que, “[...] a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito” (TESSARO et al., 2005, p. 107).

A entrevista foi realizada no início do mês de novembro do ano de 2016, em uma escola do Noroeste Fluminense, em Santo Antônio de Pádua, sendo a segunda maior escola estadual da cidade, com aproximadamente trezentos alunos, com sessenta funcionários, contando com dez salas de aula e tendo como característica relevante que em suas dependências e vias são adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A escola não possui escadas, tem rampas e portas alargadas, que permitem facilmente a movimentação de um cadeirante. “M” se mostrou muito receptiva e

aberta a participar da entrevista, visto que foi construída uma relação de confiança entre ambas no decorrer do ano letivo.

Desenvolvimento

Por conta de complicações durante a gravidez de sua mãe e, conseqüentemente, um parto prematuro, a aluna “M” sofreu uma lesão cerebral, ocasionando uma Paralisia Cerebral, que comprometeu sua coordenação motora em todo lado esquerdo do corpo e partes do direito, sem nenhum comprometimento intelectual. “M” só começou a escrever sozinha em 2016, graças ao atendimento recebido pela rede Sarah de hospitais de reabilitação.

A paralisia cerebral (PC) é o nome popular dado a encefalopatia crônica não-progressiva, resultado de lesão no cérebro, provocando alterações nos movimentos posturais e na coordenação motora. A PC ocorre em 1 ou 2 crianças nascidas a cada 1000, sendo mais comum em crianças que nascem prematuras, com baixo peso e problemas na gestação, como foi o caso de “M”. O tratamento mais utilizado é a fisioterapia, pois ajuda a melhorar a postura da criança, fortalece os músculos e na função respiratória.

Desde os 2 anos e meio de vida, “M” vive com os avós maternos que assumiram toda sua criação. Em função da pouca idade em que foi mãe, e pelos problemas que sofreu durante a gravidez, a mãe de “M” se sente culpada pelos problemas da filha e acabou ausentando-se da criação da adolescente, dessa forma, os avós assumiram este papel, até mesmo no que diz respeito à forma de tratamento, “M” considera os avós como “pai” e “mãe”. A mãe biológica é vista pela adolescente com certo distanciamento, perceptível pelo seu tom de voz ao se referir superficialmente à sua progenitora. Talvez, em decorrência de ter sido mãe com 16 anos, não soube como lidar com a diferença de padrão considerado “normalidade”, e se sentisse culpada pela deficiência da filha. Nenhuma família espera uma criança com deficiência. O choque, a surpresa “humilhante” e o sentimento de culpa podem implicar um conjunto de atitudes afetivas que em nada favorecem o desenvolvimento da criança. A revolta pessoal, as lamentações prolongadas são muito comuns mas os pais têm que ter em mente que “A depressão, o isolamento, a culpabilização e a autocrítica inibem as atitudes de abertura e aceitação que a criança deficiente necessita” (FONSECA, 1995, p.213).

A realidade escolar é muitas vezes insensível, mesmo com indivíduos considerados “perfeitos”, lemos diariamente casos de Bullying, alguns chegando a extremos. Com receio das dificuldades que “M” poderia enfrentar em uma sala de aula, os avós tinham medo de matriculá-la em uma escola. Porém, em nenhuma hipótese pode-se privar a pessoa com deficiência de vivenciar experiências comuns na vida daqueles ditos “normais”. Cabe aos pais a criação de experiências de vida que garantam a estimulação adequada e a maximização do seu ajustamento social.

Por imposição de sua Neurologista, que a acompanhou desde seu nascimento, aos quatro anos de idade “M” foi matriculada em uma escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) - Lei Federal nº 8.069/90 em seu Art. 55 dispõe que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Na Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, este documento afirma que os portadores de necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares e que estas deveriam

acomodá-los em uma pedagogia centrada na criança, capaz de suprir suas necessidades. Escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficientes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

“M” foi avaliada pela própria neurologista com apoio de uma pedagoga. Foi matriculada em um colégio municipal da cidade. Para que “M” pudesse acompanhar a turma na Educação Infantil, em função da falta de equilíbrio, foi adaptado uma cadeira de carro para que seu corpo ficasse mais estável. Com o passar do tempo, o ex-prefeito doou uma cadeira adaptada. Por conta dessa falta de equilíbrio, e temendo que “M” ficasse muito cansada nas aulas, a avó a buscava mais cedo no colégio, porém “M” não queria ser diferente, passou a exigir ficar até o final da aula, assim como todos seus amigos. Com ajuda da professora e de uma terapeuta ocupacional, os maiores desafios que poderiam se apresentar foram sendo superados, a necessidade de cadeira adaptada foi deixada de lado, a parte escrita era fotocopiada pela professora. A inteligência de “M” causou espanto e comoção em uma de suas professoras, que, com lágrimas nos olhos, chegou a declarar a avó, que já tinha trabalhado com outros alunos deficientes, porém, com cadeirante com toda intelectualidade de “M” nunca tinha trabalhado na vida. “M” atenta que nunca sofreu nenhum preconceito na escola.

Para promover a real inclusão de um aluno portador de necessidades especiais, não devemos dar privilégios, mas cabe ao professor o papel de mediador da aprendizagem, apontando caminhos e incentivando o aluno a desenvolver sua plena potencialidade, construindo seu conhecimento. Quando “M” fala das professoras que passaram por sua vida e o quanto elas a ajudaram, arrumando cadeiras, escrevendo os conteúdos para que aquela menina pudesse continuar estudando, torna-se possível perceber o quanto um professor comprometido e dedicado pode fazer por um aluno em situação de inclusão. Todas as mudanças introduzidas deverão, desejavelmente, ser realizadas com assessoria e em cooperação em uma escola para que esta esteja apta a receber um aluno com necessidades especiais. “Embora a ajuda de especialistas externos não deva ser dispensada, e, por vezes seja determinante, os professores de uma mesma escola tem condições para, em interajuda, resolver a maior parte dos problemas que se lhe deparam” (RODRIGUES; CASTRO, 2003, p.25).

Observa-se que a maior dificuldade para um portador de Paralisia cerebral é a percepção que os outros têm dele, pensam ser uma pessoa intelectualmente comprometida. A capacidade intelectual de “M” é normal, apresentando somente problemas motores. Colocar o portador de necessidades especiais como vítima não é uma atitude inclusiva, mas sim uma prática extremamente negativa. Lançar um olhar sem pré-julgamentos é a atitude mais correta a ser feita. No quinto ano do Ensino Fundamental, a professora de “M”, entendeu de maneira errônea que a menina só alcançou aquele nível de escolaridade por uma espécie de “aprovação automática”. Ser uma pessoa com deficiência, não significa ter privilégios e para que ele se sinta realmente incluído ele deve perceber que tem as mesmas responsabilidades que os demais colegas.

Já o papel do professor não é de ser um facilitador, mas um mediador da aprendizagem, apontar caminhos e fomentar o espírito investigativo em seus alunos, a fim de que este busque por seus próprios meios e tentativas solucionar seus problemas e acreditar que tem condições dentro de suas potencialidades de participar efetivamente do

funcionamento da escola e do processo de construção do conhecimento. A postura da professora que disse “acostumada a lidar com pessoas com deficiência” em relação à avaliação nos remete ao trecho de Vasconcellos (2003) que faz o seguinte alerta:

“mudar o paradigma da avaliação não significa ficar em dúvida se devo reprovar ou dar uma ‘empurradinha”, qualquer uma dessas posturas é cruelmente excludente, pois é preciso descobrir as condições de aprendizagem de cada aluno e, além disso, “não parar para atender ao aluno e suas necessidades é um autêntico suicídio pedagógico” (VASCONCELLOS, 2003 p. 54, 58, 77).

“M” concluiu o Ensino Fundamental em um colégio municipal, lembra-se de sua formatura como um dos momentos mais marcantes em sua vida, ficou feliz por ter recebido homenagens das diretoras. A busca por um colégio do Ensino Médio foi um desafio: buscar uma escola que sua estrutura não fosse um problema. Além disso, ainda houve casos em que algumas escolas visitadas pela família de “M”, não apresentaram receptividade a matrícula de uma deficiente. Pela lei 10.098/00 (BRASIL, 2000) “estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências”, porém muitas escolas ainda não têm infraestrutura adequada. Para que o aluno seja verdadeiramente incluído e obtenha êxito acadêmico é preciso adaptações variadas da escola que variam desde a modificação em sua estrutura física, passando pelo fornecimento de recursos e apoios especializados e, principalmente, por modificações nas atitudes de toda a comunidade escolar. “M” conseguiu ser matriculada em uma Unidade Escolar na qual foi bem recebida e sua arquitetura atende às suas necessidades.

Para a maioria das pessoas com deficiência, a adaptação física do prédio onde funciona a escola é o maior desafio. As chamadas barreiras arquitetônicas, como escadas, portas estreitas, degraus, banheiros inadequados, carteiras inadequadas, dentre outros, são os fatores que dificultam a aprendizagem. A acessibilidade vem sendo debatida e explorada em congressos de educação e também da engenharia. Leis estão sendo criadas, prédios estão em fase de adaptações, porém o grande desafio a ser superado ainda é o preconceito. Mas, muitas vezes, como alerta Glat (2007) essas barreiras “[...] se tornam uma ‘justificativa’ da escola para a sua não-inclusão, com a alegação de que ‘não está preparada para receber esses alunos’, o que se configura como uma forma explícita de exclusão” (p.57). Este fato pode ser facilmente observado quando a avó de “M”, ao procurar uma escola para a neta, recebeu uma atitude resistente de alguns diretores, que além de não terem suas escolas adaptadas, não se mostraram receptivos a uma nova realidade que a escola poderia vir a enfrentar. A escolha pela atual Unidade Escolar pela família da adolescente não se deu apenas pela estrutura física da escola, que seria adaptada às necessidades básicas da menina, mas também pela recepção da direção que valoriza a diferença e trabalha para que a inclusão seja realmente feita. Pudemos observar tal fato durante o decorrer do ano, após a chegada de “M”, a escola sofreu algumas reformas para atender a menina, tais como, alargar a porta do banheiro, criar uma sala de recursos e ajudar na obtenção de uma cuidadora para dar assistência direta à jovem.

Este problema enfrentado pelos pais de “M” é recorrente em diversos órgãos públicos, os mesmos não são adaptados para receberem pessoas com deficiências, nesse caso, deficientes físicos. Isso ocorre devido a construção desses estabelecimentos serem

antigas e não passaram por reformas necessárias. Os cadeirantes precisam que a estrutura física da escola esteja preparada para recebê-los, tendo, por exemplo, rampas, corrimãos, banheiros adaptados, entre outros aspectos. Essas alterações são garantidas pela lei 10.098/00 “estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dar outras providências” (BRASIL, 2001c, p. 13).

Para que essa proposta se efetive, OMOTE (2004) deixa claro que as adaptações necessárias para tornar a escola acessível, acolhedora e adequada para alunos com qualquer espécie de deficiência [...] não se limitam a aspectos físicos – como o ambiente arquitetônico, os recursos didático-pedagógicos, o mobiliário e o acervo de laboratórios e bibliotecas–nem aos aspectos educacionais –como o currículo, os objetivos instrucionais e a avaliação. Mais do que essas adaptações, sem dúvida necessárias, são essenciais as mudanças que precisam ocorrer no meio social, representado principalmente pelos diretores, professores, alunos e famílias desses alunos. Todos precisam estar disponíveis para enfrentarem juntos o desafio da convivência na diversidade (OMOTE, 2004, p. 1).

Para que o aluno seja incluído e obtenha êxito acadêmico, são necessárias diferentes adaptações da escola que diversificam desde a modificação em sua estrutura física, passando pelo fornecimento de recursos e apoios especializados e, principalmente, por modificações nas atitudes de toda a comunidade escolar.

Atualmente “M” cursa o Ensino Médio e conta com uma cuidadora que a ajuda na parte escrita, e uma instrutora especial, que a acompanha nas atividades para o desenvolvimento de sua coordenação motora. Embora o direito a uma cuidadora ser um direito legal, a família de “M” só foi informada do seu direito no recorrente ano. O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), traz um novo objetivo para a Educação especial uma

modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNE julga como público-alvo da Educação especial no âmbito da Educação inclusiva, educandos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Inclusive, o capítulo 5 da LDB 9.394/96 (BRASIL 1996) trata somente de aspectos referentes à Educação Especial. Entre os pontos especificados, o art. 58. § 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais. Caso o aluno apresente alguma necessidade específica, devido às suas características ou condições, poderá solicitar, além dos princípios comuns da Educação na diversidade, recursos diferenciados chamados como necessidades educacionais especiais (NEE). O estudante terá a possibilidade de se beneficiar dos auxílios especializados, como no caso de “M”, adaptação de material e do ambiente físico. De maneira bem superficial, a diferença entre um cuidador e um mediador é que o cuidador ajuda nas atividades da vida diária como higiene, locomoção e alimentação e o mediador auxilia na sala de aula contribuindo para facilitar a comunicação e interação social do aluno com NEE.

Desde cedo o vínculo de “M” com a escola é muito forte, além de ser um meio de socialização, é um lugar de grande aprendizado, não só para a menina, mas como para todos que tiveram a oportunidade de enxergar além da diferença, Sasaki (2006) afirma que “estamos vivendo uma fase de transição entre integração e inclusão, e que acertos e redefinições serão ainda necessários durante esse processo para se alcançar a inclusão de fato”. O mesmo autor pondera, entendendo ser “compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça” (p. 41).

Cada vez mais os professores da educação básica têm reconhecido que os alunos são diferentes e com isso possuem características diferentes e que o sistema educacional precisa ser transformado para que aja uma educação de qualidade para todos. Receber a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais já não é mais o suficiente, é preciso ter condições para colocar em prática o projeto pedagógico inclusivo, permitindo a todos os estudantes acesso a todas as formas de desenvolvimento que a escolarização oferece permitindo uma aprendizagem efetiva aos alunos. No entanto, Lacerda (2007) alerta para problemas encontrados no processo inclusivo brasileiro afirmando que,

[...] o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (p.261).

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com suas características individuais e é a Base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que o direito de todos. Respeitando as diferenças encontradas em cada indivíduo, onde a deficiência é mais uma dessas diferenças, buscando promover o empoderamento, a autonomia, a independência, a cidadania. Favorecendo e incentivando a criação de laços de amizade entre todos os alunos.

A primeira coisa que deve ser trabalhada no sujeito com NEE é a aceitação de sua própria imagem. A forma com que ele se relacionará com a sua deficiência está diretamente ligado à maneira com que a sua família encara essa realidade e como a mesma trabalha esse desafio com a criança, posteriormente este trabalho será dividido com a escola, ambiente socializador e de encontro de diferenças.

Segundo ABET (2005, p.41), “quando o meio estrutural e a família são bem estruturados, ele oferece melhores condições para resolver problemas existentes”. Todos ganham, e assim concluímos que existe a necessidade de um projeto que estabeleça um vínculo entre educação e humanização, e de especial atenção ao funcionamento familiar e as suas necessidades.

Pensar que as pessoas com deficiência são discriminadas no mercado de trabalho é uma constatação que deve ser válida na medida em que nos leva a enxergar que este tipo de mercado de trabalho em si só é discriminador.

Pensar que o Estado não tem uma política de reabilitação é outra constatação que deve ter valor na medida em que nos faz enxergar que o sistema de saúde é insuficiente no Brasil. Pensar numa sociedade em que as pessoas deficientes vivam melhor é pensar não só na situação singular em que elas se encontram, mas também nos mecanismos que absorvem e circunscrevem todas as pessoas. (RIBAS, 1994, p.98)

Devido ao alto grau de competitividade e ao baixo nível de oferta da mão de obra além da desigualdade na estrutura econômica e social a maioria das pessoas com deficiência é marginalizada e desacreditada, dessa forma, não encontra emprego, conforme Ribas (1994) “Não é preciso ser deficiente para que os trabalhadores sintam que aqueles que não se adéquam ao ritmo da produção não estão aptos para determinadas tarefas” (p.82). Desde 1991 existe a lei 8.213, que torna obrigatório a contratação de pessoas com necessidades especiais pelas empresas com mais de 100 funcionários. Prevendo que uma determinada quantidade de vagas, que varia de 2% a 5% do número total de funcionários, deve ser reservada para pessoas com deficiência. Mas, infelizmente, o cumprimento dessa lei não é uma realidade na maioria das empresas. O preconceito na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda é grande, estima-se que no Brasil exista por volta de vinte e quatro milhões de pessoas com deficiência, muitos desses ainda se encontram à margem da sociedade.

Considerações finais

Ao analisarmos o depoimento de “M”, foi possível perceber que inclusão não é apenas acesso à educação, mas um processo onde o indivíduo com necessidades educacionais especiais, que historicamente e culturalmente não faria parte deste contexto social, encontre condições reais de desenvolvimento. É necessário enxergar além da deficiência e retirar os rótulos impostos a estas pessoas.

Uma escola que se inquiete realmente com a inclusão deve se preocupar com o desenvolvimento global dos indivíduos com dificuldades, desenvolvendo um trabalho que valorize a solidariedade e o espírito de equipe. Incluir de maneira significativa proporcionando estratégias que contemplem todos os envolvidos no processo, alunos ditos “normais” e com NEE, a fim de que todos tenham espaço para o desenvolvimento de suas habilidades, dentro de suas limitações.

Desde a proclamação da Declaração da Salamanca (1994), vem se tentando uma lenta caminhada, com muitos obstáculos, entre eles: o preconceito, a falta de recursos, a falta de preparação docente, falta de adequação dos currículos, erros conceituais, supervalorização da desvantagem...

Percebeu-se que o apoio da família é essencial para o desenvolvimento da autonomia e independência da pessoa com deficiência, pois o exercício de sua dignidade como pessoa e inclusão começa no seu primeiro meio social, que são com seus familiares. E para fechar esse trabalho, relembremos a frase de Boaventura Sousa Santos, 2005: “Temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferiorize; e temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.”

Referências bibliográficas

ABET. **Inclusão Escolar: Aceitando desafios, superando dificuldades, trabalhando possibilidades.** Editora Armazém de Ideias. 2005.

AUSTIN, John Longshaw. **Quando Dizer é Fazer.** Tradução de Paulo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação:2011-2020.Brasília, DF, 2009

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. 3. ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23dez. 1996.

_____.Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 - **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000

BRASIL. Lei nº 8.213/91. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em 25/09/2017

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Consultado no dia 22/11/2016

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____, Gilles; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 /** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 2 /** de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96 p. (Coleção TRANS).

<http://www.sarah.br/a-rede-sarah/> consultado no dia 22/11/2016

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.**[Trad. Eduardo Guimarães]. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DO EIRADO, André. et al. Estratégias de pesquisa no estudo da cognição: o caso das falsas lembranças. **Psicologia e Sociedade**, [S.l.], v. 22, p. 84-94, 2010.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce. Editora Artmed. 1995. 243p

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo1. **Rev. bras. educ. espec. vol.**, v. 13, n. 2, 2007.

LEITE, J. M. R. S.; PRADO, GF do. Paralisia cerebral: aspectos fisioterapêuticos e clínicos. **Revista Neurociências**, v. 12, n. 1, p. 41-45, 2004

MANTOAN, M. T. E.A Hora da Virada. In: **Revista da Educação Especial nº1**, p.24-28-MEC/SEESP, 2005.

_____, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 64 p.

_____, Maria Teresa Eglér (Org.), **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2001, p. 113-134, São Paulo: Memnon.

_____, Maria Teresa Eglér. **Sobre identidades e diferenças na escola**. [199-]. Disponível em: http://www.andi.org.br/_pdfs/artigo_maria_teresa.pdf

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

_____, Enicéia Gonçalves. **Bases históricas da Educação Especial no Brasil e a perspectiva da Educação Inclusiva**. Texto produzido para a disciplina A Educação Especial no Brasil - UFSCar, 2000. Mimeografado.

_____, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). **Escola Inclusiva.1. ed.** São Carlos: EDUFSCar, 2002, v.1, p. 61-85.

_____, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da educação inclusiva**. Marília: UNESP-Marília, 2001. Mimeografado

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, PR, 2006. 58p

PEREIRA, Lidiane de LS; BENITE, Claudio RM; BENITE, Anna MC. Aula de química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. **Química nova na escola**, v. 33, n. 1, p. 47-56, 2011.

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. **Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis, Vozes**, p. 27-78, 2006.

RIBAS, João B. Cintra. **O Que São Pessoas Deficientes**. Editora Brasiliense. 1994.

RODRIGUES, Armindo J. CASTRO, Adriano Monteiro...[et al.]; RIBEIRO, Maria

Luisa Sprovieri, BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (org). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo, Avercamp, 2003.

SANT'ANA, Fernanda Maria Araújo. **Desvelando o lugar da Educação Especial nas matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia e do Curso Normal Superior à luz da Teoria da Inclusão**. Recife, 2005. 262 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, M. S. O desafio de uma experiência. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.), **Caminhos pedagógicos da inclusão**. 2001, p. 113-134, São Paulo: Memnon.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos e m salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, set.-dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 373- 394.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, M. M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-78, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças; Por uma Práxis Transformadora**, 7.^a edição, Libertad, São Paulo, 2005.

TESSARO, Nilza Sanches; WARICODA, Ana Sayuri Ribeiro; Bolonha, Renata Cristina Marques; ROSA, Ana Paula Barletta. Inclusão Escolar: Visão de alunos sem Necessidades Educativas Especiais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 10, p. 105-115, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos - Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudanças: Por uma Práxis Transformadora, 7.^a edição, Libertad, São Paulo, 2005.

_____, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

A AVENTURA DO JOGO DE ROLE PLAYING-GAME COMO INCENTIVO À LEITURA E ESCRITA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

ALVARENGA, Mariana Monteiro Soares Crespo de
Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF-FAPERJ)
mmmmonteiro6@gmail.com

ARAUJO, Thalyta Nogueira de
Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF-FAPERJ)
thalyta_na@hotmail.com

CARMO, Gerson Tavares do
*Professor do Programa de Pós-Graduação
em Cognição e Linguagem (UENF)*
gtavares33@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar um projeto de revisão de literatura sobre o jogo de Role Playing-Game (RPG), quando utilizado para incentivar a leitura e a escrita. Na revisão de literatura inicial foi possível perceber, em oito publicações, o uso desse tipo de jogo para fins educativos adaptado aos conteúdos disciplinares trabalhados em sala de aula. Embora pouco conhecido na área de leitura e escrita, pelo pequeno número de publicações encontradas até o momento, o uso pedagógico do RPG apresenta uma diferença se comparado a outros tipos de jogos pedagógicos, principalmente porque estimula habilidades como imaginação, criatividade, construção de conhecimentos e tomada de decisões, dentre outras possibilidades. De modo geral as publicações utilizadas na elaboração do projeto, independente da disciplina para o qual foi adaptado, acentuam que a necessidade dos jogadores se apropriarem das regras do jogo pautadas na interpretação de personagens pode despertar o interesse pela leitura e escrita.

Palavras-Chave: Jogo Pedagógico, Leitura, Escrita.

ABSTRACT

The aim of this work is to present a literature review project about the Role Playing Game (RPG), when used to encouraging reading and writing. On the initial literature review, it was possible to notice, on eight publications, the use of this type of game for educational purposes adapted to the disciplinary contents worked in the classroom. Although little known in the area of reading and writing, due to the small number of publications found so far, the pedagogical use of RPG presents a difference compared to other types of pedagogical games, mainly because it stimulates skills such as imagination, creativity, knowledge building and decision making, among other possibilities. In general, the publications used in the design of the project, regardless of the discipline for which it was adapted, emphasize that the players' need to appropriate the rules of the game based on the interpretation of characters can arouse interest in reading and writing.

Keywords: Pedagogical Game, Reading, Writing.

1 INTRODUÇÃO

O Jogo de RPG criado nos Estados Unidos da América em 1974, conhecido como Jogo de Interpretação de Papéis / Personagens (RODRIGUES, 2004), é um jogo de cenários onde a aventura é imersa entre diferentes tramas. Além dos cenários, o jogo apresenta o Mestre do Jogo, que orienta a partida, os jogadores, que interpretam os personagens e apresentam diferentes habilidades e resistências, o tabuleiro, onde o cenário acontece, as cartas, cujas informações apresentam certas habilidades e resistências dos personagens, fichas, onde os jogadores marcam habilidades e resistências, o Livro de Regras de RPG e manuais extras, que auxiliam o leitor a construir narrativas interessantes em grupo (RODRIGUES, 2004). Constituído por regras detalhadas em livros e descrições de mundos fantásticos o RPG é formado por jogadores, também chamado players, cujos papéis são representados por perfis de personagens que mais se identificam. Conduzindo estes personagens está a figura do Mestre do Jogo que lê o livro de regras e cria o enredo de uma aventura a partir de leituras prévias ou no momento do jogo.

Existem alguns cenários, dentro do Jogo de Interpretação que podem configurar a aventura, exemplos que podem ser lembrados são os ambientes medieval, futurista ou de suspense, entre outros ambientes. O mestre começa a descrever um contexto imaginário para dar prosseguimento à história a partir das ações dos personagens. Com a ajuda de cartas e informações contidas nas mesmas o mestre lê e o personagem se apropria da informação para interpretar o personagem. As fichas preenchidas pelos jogadores ajudarão ao mestre a ter um posicionamento das habilidades destes, entretanto, para o jogador alcançar uma ação bem sucedida é necessário que este interprete a ação de acordo com as qualidades e características de seus personagens. Nesse sentido a aventura é baseada em narrativas que são construídas por meio da oralidade, leitura, escrita e coletividade (PAVÃO, 1999).

As inquietações deste trabalho nascem a partir de fundamentações de autores ao apontarem para o desânimo dos jovens a ler e escrever e a reflexão da forma como este jogo pode incentivar para estas práticas. A justificativa deste projeto envolve os problemas ocorridos no incentivo à leitura e à escrita. Pavão (1999) já enfatizava para a chamada “crise da leitura” (PAVÃO, 1999, p.16) e a inserção de um jogo que pudesse atrair crianças e jovens nas práticas de leitura e escrita por meio do lúdico. Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos observar que já no ano de 2000 a autora Sônia Kramer dizia que a sociedade atual desse ano se caracterizava por tempo curto. Não havia tempo para ler ou escrever. Nesta época também muito se falavam em propostas de livros de literatura, entretanto, os livros mais vendidos eram os didáticos, onde as bibliotecas contendo livros de literatura eram muito precárias ou nem existiam. Assim, a autora aponta para uma fragmentação da leitura onde as pessoas lêem pedaços de textos, mensagens e informações, sem que haja a interiorização dos sentidos despertados por estas práticas.

Sob outra óptica o site do Instituto Pró-Livro aponta que 4,8 milhões de jovens se interessam por ler livros porque gostam e lêem literaturas que fazem parte de suas realidades, como livros de séries, dentre outros. Outra parte, 24,3 milhões não gosta de ler e só a fazem para cumprir obrigações escolares e outra parte, composta por 13 milhões argumenta que ler é uma tarefa monótona. Diante disso a grande problematização do site consiste em entender se é a criança ou o jovem que realmente não gosta de ler

ou ele ainda não foi envolvido pela “leitura da literatura”. Nesse sentido os autores concedem suas experiências, bem sucedidas ou não, de mediação escolar no âmbito da leitura onde para os autores a mediação é muito importante neste envolvimento.

Nessa conjuntura, o presente trabalho tem o objetivo de realizar uma revisão de literatura sobre como o jogo de Interpretação (RPG) pode se constituir como incentivador da leitura e escrita. Apropriando-se desta ponderação o presente trabalho acredita que o jogo de RPG pode despertar para estas práticas. Seguindo a linha de raciocínio de Luckesi (2014) o presente trabalho defende que o lúdico pode contribuir em sala de aula para tornar a aprendizagem mais significativa, em virtude de incentivar na construção de saberes e colaborar na organização de pensamentos e conceitos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura conduzirá a discussão para o termo ludicidade e como este princípio vem sendo utilizado para objetivos educativos. No segundo aspecto há a discussão dos apontamentos da literatura em relação ao jogo de Interpretação de Personagens e suas principais características. No terceiro aspecto há a discussão em torno da importância das práticas de leitura e escrita em nosso cotidiano e por último as ponderações de como a essência do jogo de Interpretação de Personagens pode incentivar e conduzir para a leitura e a escrita.

2.1 Ludicidade para fins educativos

O termo ludicidade vem sendo a cada dia enfatizado na área pedagógica em virtude de ser entendida como uma prática que pode possibilitar no estudante que desta usufrui a capacidade de imaginar, representar, criar e sociabilizar. No entendimento de Luckesi (2014, p.13):

“[...] Ludicidade é compreendida como experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito. Para ensinar ludicamente, o educador necessita cuidar-se emocionalmente e, cognitivamente, adquirir as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica [...]” (LUCKESI, 2014, p. 13).

O autor traz contribuições relevantes sobre o termo ludicidade onde realiza um estudo específico sobre o tema e argumenta que esta é naturalmente associada ao imaginário comum como atividades lúdicas, como exemplos, fazer brincadeiras, viagens ou saídas de campo, porém o autor argumenta que estas atividades podem ser dotadas de ludicidade ou não dependendo do tipo de sentimento aflorado e as determinadas circunstâncias em que o indivíduo as vivencia no momento da sua participação. Ludicidade se associa ao “estado interno” (LUCKESI, 2014, p.17) à condição interna do sujeito que a vivencia, já as atividades lúdicas se constituem como ações culturais (LUCKESI, 2014, p.17).

Corroborando ao pensamento de Luckesi (2014), Moraes (2013) compreende ludicidade como:

“[...] expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, gerada por uma dinâmica integradora, na qual estão entrelaçadas as várias dimensões humanas, em total integração do corpo, mente e espírito, unidos no movimento de fruição [...]” (MORAES, 2013, p.12).

Em outras palavras a autora a caracteriza como expressão que pode envolver os mais variados sentidos por meio das sensações de prazer e alegria. No viés das atividades lúdicas Moraes (2013) entende que são marcadas por aspectos materiais que podem contemplar a interação e a organização.

Na perspectiva educativa os autores d'Ávila e Leal (2013) acreditam que as atividades lúdicas, caracterizadas como criações culturais, se constituem como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de forma a catalisar aprendizagens relevantes e dinâmicas, podendo despertar nos estudantes a habilidade de pensar e realizar ações. Para os autores, no ambiente escolar, lecionar com a dimensão lúdica é levar em conta o ensinar como pertencimento, ato de entrega, harmonia e envolvimento, de forma que haja a associação e encadeamento dos conteúdos ao sentimento de prazer e bem-estar.

Embebido de uma estratégia que orienta e incentiva o convívio social e cria condições para que os indivíduos façam suas escolhas o lúdico, no âmbito educativo, normalmente se associa aos jogos e brincadeiras, porém, pode estar inserido em atividades, relações ou sentimentos (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005). Assim, na compreensão de Macedo, Petty, Passos (2005):

[...] O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam. A motivação é intrínseca; é desafiador fazer ou estar. Vale a pena repetir. O prazer funcional explica porque as atividades são realizadas não apenas como meio para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer de ler ou desafio de ler). O interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição [...] (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005, p.18).

Apropriando-se de que a ludicidade pode se caracterizar como um estado de espírito inato ao sujeito humano, Huizinga (2003) defende que os jogos apresentam um caráter simbólico e cultural que transpassa o instinto humano. Concebendo as atividades lúdicas como desenvolvedoras da cultura lúdica Brougère (1998; 2002) acredita que a cultura lúdica é formada pelos elementos e experiências da vida do indivíduo, inserindo-se nestas experiências as atividades como os jogos, brinquedos, festas, dentre outras atividades lúdicas. Por meio destas atividades lúdicas o indivíduo cria a capacidade de jogar, imaginar, trocar a realidade pela imaginação e construir o faz-de-conta.

A cultura lúdica pode ser entendida como um termo envolvido apenas no campo dos jogos, tendo em vista a presença de características e aspectos comuns em jogos e brincadeiras ao conceito de lúdico, entretanto, seu conceito pode ampliar para brinquedos, viagens e outras atividades lúdicas. Na percepção de Brougère (1998) os jogos apresentam características em comum, como, por exemplo, o imaginário por meio da edificação do faz de conta, a organização bem definida dos objetivos, as regras do jogo e a imprevisibilidade dos resultados, tendo em vista fatores internos e externos que podem influenciar esta parte.

Vygotsky (1998, p. 126) concede grande valor ao jogo, associando neste um envolvimento com a aprendizagem. Nas palavras do autor “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva [...]” tendo em vista as relevantes contribuições do autor em relação à chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal”

e o significado da mediação com os jogos. O autor acredita que os jogos e a “Zona de Desenvolvimento Proximal” se refletem e complementam.

Para compreender melhor a Zona de Desenvolvimento Proximal seria a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Proximal. No primeiro nível o indivíduo não tem ajuda externa para solucionar problemas enquanto no segundo o indivíduo tem a ajuda externa para solucionar os problemas. A ZDP então seria o resultado da soma entre o NDR e o NDP:

Em referência aos jogos os estudantes mais apropriados das regras auxiliam os menos experientes podendo construir coletivamente a aprendizagem. A maturação escrita pelo autor reflete nos jogos tendo em vista que o estudante consegue se apropriar do conhecimento com instruções de colegas. Compreendendo os jogos como construção de ficções Vygotsky (2000) defende a presença de envolvimento de regras e organizações. Por meio da imaginação, o indivíduo pode criar e instituir novas relações. Além disso, as representações imaginárias nas atividades lúdicas podem ajudar na elaboração da linguagem e escrita (VYGOTSKY, 2000). Nesse sentido a Figura 2 traz uma elaboração importante sobre a Zona de Desenvolvimento Potencial e mediação do professor. Como abordado acima e apresentado na figura a mediação do professor pode vir acompanhada de ferramentas lúdicas e metodologias ativas que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

2.2 O Jogo de Interpretação de Personagens: apontamentos da literatura

O RPG nasceu nos EUA no ano de 1974 a partir de jogos que simulavam guerras, sendo o *Dungeons & Dragons* o primeiro RPG comercial. O nascimento de jogos de guerra influenciou a concepção do que conhecemos como RPG atualmente podendo-se ilustrar exemplos: *Little Wars* e *Diplomacy* (SCHMIT, 2008). O *D&D* criado pela empresa Tactical Studio Rules (TSR) não foi bem aceito no mercado em razão da baixa qualidade do material confeccionado oferecido por essa empresa. Nesse sentido houve a necessidade da criação de novas empresas que pudessem atender às exigências do mercado. Neste contexto, foi lançado o *Advanced Dungeons & Dragons*, cujas características foram inspiradas no jogo de RPG. No Brasil o RPG se difundiu, entre outros meios, por professores de Língua Inglesa e intercambistas que traziam o material proveniente dos EUA.

Baseado em um enredo o jogo é conduzido pelo Mestre do jogo, que orienta a história, e os jogadores, cujas funções são pautadas na interpretação de personagens. A história de uma rainha, a descoberta de um tesouro, ou mesmo o conserto de um moinho podem fazer parte da aventura (ALVARENGA, SOARES, CARMO, 2017). O termo RPG é a sigla inglesa do jogo Role Playing Game, conhecido como “Jogo de Interpretação” ou “Jogo de Representação”. O jogo de RPG pode significar várias ações, tendo em vista os diferentes desdobramentos de pesquisa de teóricos cujos objetos de pesquisa são o referido jogo. No entendimento de Ricon (2004) o RPG é uma mescla entre jogo, brincadeira e interpretação onde se constitui como uma “brincadeira de criar e contar histórias coletivamente” (RICON, 2004, p.15). Na mesma linha de entendimento Marcatto (2000) concebe o RPG como um jogo de contar histórias. Compreendendo o jogo como um produtor de ficção Rodrigues (2004) argumenta que no jogo há a mescla do “faz-de-conta”, o hábito de narrar histórias e a leitura de histórias baseadas na mídia cultural. No entendimento de Lourenço (2004) o jogo de RPG tem início a partir do

momento em que os jogadores, conduzidos pelo Mestre, se vêem diante de uma situação problema e buscam por uma solução ou podendo-se iniciar a partir de um objetivo.

Rodrigues (2004) sinaliza para algumas características comuns produzidas nas narrativas do jogo de RPG. De acordo com a autora o jogo se passa dentro de uma aventura ou pode conter vários cenários. Essa aventura apresenta toda a estrutura de um contexto mais amplo. Os protagonistas que participam desta aventura apresentam atributos. O enredo ou contexto se desenrola por meio de um pacto ficcional entre os jogadores e os leitores.

Existem alguns tipos de RPG, podendo-se mencionar o RPG de mesa, Aventura- Solo, Live Action, RPG digital, PbEM (Play by E-mail), MMORPG (Massively Multiplayer Online Role Playing Game), Storyteller, D&D, dentre outros tipos. Desenvolvendo-se no campo da imaginação, o RPG é um jogo que exige leitura por parte dos jogadores, a fim de que a aventura fique mais rica e interessante. Sentados em uma mesa utilizando-se de tecnologias diversas, como bloco de anotações, livros, lápis e canetas, os jogadores são orientados a solucionar um problema ou alcançar um objetivo. Todo este enredo é conduzido pelo Mestre do Jogo. O número de jogadores em uma mesa podem ser em quantidade de 4 ou 5, que podem estar ali para participar ou para aprender. No entendimento de MARCATTO (1996, p.16) o RPG “[...] é um exercício de diálogo, de decisão em grupo, de consenso [...]”. Nesta conjuntura os objetivos são alcançados em conjunto e as tomadas de atitudes devem ser construídas coletivamente.

Como o jogo pode apresentar diferentes objetivos este pode ser utilizado para envolver diferentes disciplinas e, portanto, constituir uma prática à medida que auxilia na construção de conhecimentos, no incentivo para a imaginação, cooperação e sociabilidade (SCHMIT, 2008). De acordo com Wolff; Lima; Silva (2016, p. 149) “[...] por meio do RPG, existe a possibilidade de criar um ambiente de discussão, incentivando o desenvolvimento de habilidades nos alunos, tais como [...] resolução de problemas [...] curiosidade, motivação, integração [...]” (WOLFF; LIMA; SILVA, 2016, p.149). Nesse sentido, o jogo de RPG pode envolver uma orientação de construção crítica de conhecimentos existentes na teia dialógica professor-aluno.

No presente artigo apresentamos como o RPG pode contribuir para as práticas de leitura e escrita. Em meio aos problemas envolvidos no incentivo à leitura e escrita (PAVÃO, 2000) o jogo de RPG pode vir a ser um atrativo para a realização destas práticas. No viés da leitura, Rodrigues (2004, p.67) aponta que:

[...] quanto maior for o conhecimento dos mestres e jogadores a respeito de jogos de RPG [...] maior será a possibilidade de recontarem as velhas histórias de forma mais criativa. Existe, portanto uma relação estreita entre repertório e horizonte de leitura [...] (RODRIGUES, 2004, p.67).

Neste sentido, a apropriação dos conceitos da literatura por meio de livros, textos e manuais podem estimular a leitura, bem como enriquecer a aventura e torná-la melhor caracterizada. No viés da escrita a dissertação de Freitas (2007, p.60) aponta que esta prática é muito presente em jogos de RPG onde acontece desde o:

[...] preenchimento das fichas de criação de personagens até a escrita propriamente dita das ações que são realizadas pelos personagens, em todos os seus mínimos detalhes para que o participante seguinte possa compreender o que se passa na trama [...] (FREITAS, 2007, p.60).

2.4 Práticas de Leitura e Escrita como basilares na construção de conhecimentos

A leitura como prática relaciona-se ao surgimento da escrita, configurando-se em aparecimento de textos, alfabetizações infantis e juvenis, dentre outras ações. O contexto de práticas de leitura e escrita surgiu mais precisamente no século XVII, época que culminou com o surgimento do capitalismo e a constituição da classe burguesa. A escola nessas circunstâncias nasceu como importante centro para fomentar atividades relacionadas à escrita e à leitura, entretanto ao passar dos tempos, a leitura era confundida com a alfabetização em virtude da mera presença de sinais. Este fato gerou uma monotonia da ação do professor visto que as práticas de leitura e escrita não apresentavam associação e por vezes eram distantes e isoladas (NEUBAUER; NOVAES, 2009). Ainda no entendimento dos autores a leitura se constitui como importante mecanismo de ação em virtude de possibilitar maiores oportunidades de ascensão a novos patamares nas sociedades culminando com o sucesso profissional e pessoal. Além de tais realizações é fundamental que para haver relações coerentes na comunicação, no âmbito do trabalho, no comércio, no esporte, na escola e nas relações pessoais do cotidiano, as práticas de leitura ocorram.

Em seu livro intitulado: “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam” Freire (1989) nos apresenta de forma inusitada e cômica a importância da complementação entre escrita e leitura em forma de contação de histórias de sua própria vida. Apresentando de forma clara esta importância o autor introduz o capítulo explanando sobre o momento em que se preparava para estar ali e que foi sendo tomado pela escrita enquanto lia o texto. Para o autor a leitura não é mera decodificação de sinais, antes, uma compreensão crítica de mundo. Nesse ponto, o autor relembra das experiências antigas pelas quais passou por meio da leitura como reflexão crítica. Em outra parte, agora em forma de poesia, o autor relembra de seus momentos de infância quando ia aprendendo as primeiras sílabas e trechos de palavras, os primeiros nomes de animais domésticos e os membros da família na escola, além de em seu livro trazer registros de como foi alfabetizado. Estes contos de histórias e recordações são utilizados pelo autor para conceder vida à memória e à significação dos fatos por meio destas práticas.

Construindo o texto no viés da importância da prática de leitura e escrita Freire (1989) traça outro paralelo com o ensino tradicional, tendo em vista que há um ponto de visão em defesa destas práticas como significações de experiências e menos como memorização mecânica de sílabas e o ensino literal da palavra. Nesse sentido podemos compreender que o autor defende um ensino baseado na construção de conhecimentos dos professores ao ensinar tais práticas uma vez que um trabalho engajado na memorização não faz com que o estudante aproprie-se do significado, do percebimento e da definição da leitura e escrita. Um exemplo concedido pelo mesmo autor é o estudante e o alfabetizador. O estudante precisa sentir, perceber e definir o objeto em estudo, no aspecto exemplificado, uma caneta. A partir destas experimentações é que o estudante será capaz de criar a partir de sentenças orais e escritas. Sob o mesmo ponto de vista de Freire (1989) Kramer (2000) concebe a leitura como campo de experiências, sejam estas ocorridas em viagens, escolas, salas de aulas, entre outros lugares. Além disso, para a autora a leitura deve ser capaz de engrenar reflexões posteriores onde pode possibilitar a compreensão de histórias diversas vivenciadas por anos e que são apresentadas em livros.

Na área da escrita a autora compreende que esta se constitui como um processo embebido por ações que assumem configurações narrativas edificadas coletivamente ou registradas por ações de uma ou mais pessoas por meio de relatos de experiências, autobiografias, diários ou histórias de vida. De acordo com a autora assim como a leitura a escrita também se constitui como experiências tendo em vista que a escrita possibilita compreender histórias, sistematizá-las e melhor refleti-las. Além disso, por meio da escrita, podemos compreender e entender as histórias, dores, sofrimentos, lembranças, contradições e dificuldades vivenciadas por determinados povos, civilizações, grupo de pessoas, associações, dentre outros registros. Além de compreender estas experiências é possível que as pessoas possam reinterpretar e inferir acontecimentos e novos sentidos às estas histórias. Nesse contexto podendo estas práticas estarem alicerçadas às construções de experiências e registros em forma de histórias, a autora argumenta que estas práticas muito podem contribuir para a formação dos indivíduos.

Na perspectiva da escrita Neubauer; Novaes (2009) a concebem como uma forma reconhecida de autoria onde os sujeitos podem registrar e legitimar suas idéias, pensamentos, valores e concepções de mundo. Sob a mesma ótica de Kramer (2000) os autores antes mencionados acreditam que a escrita está associada à formação da expressão do indivíduo. Outro aspecto que os autores chamam a atenção é que embora se observem estes dois processos como isolados eles se complementam tendo em vista a vasta gama de sentidos carregados por estes processos. Entretanto, os autores Neubauer; Novaes (2009) concedem importantes exemplos de como estes processos podem vir desconectados um do outro. No âmbito educativo, alguns estudantes apenas conseguem escrever, mas não lêem. Outro caso é quando o estudante não consegue ler o que escreveu por diferentes razões, ou mesmo, não conseguem escrever por diferentes dificuldades. Nesse aspecto os autores utilizam a expressão “[...] não despertaram [...] (NEUBAUER; NOVAES, 2009, p.8109)” em seu texto para argumentar que embora as contribuições destes processos sejam muito importantes em nossas vidas os jovens ainda não reconheceram suas importâncias. Por muitas vezes embebidos de faltas de sentidos e descontextualizações a escrita e a leitura são consideradas como processos inerentes apenas aos muros escolares, às sala de aula e em textos contidos nas disciplinas. Não seria tempo de mudar essa percepção e observar como esses processos estão intimamente relacionados não só no ambiente escolar?

2.3 O Jogo de Interpretação e as contribuições para práticas de leitura e escrita

A autora Braga (2000) defende em seu resumo da dissertação de mestrado que o jogo de RPG traz em sua essência processos significativos que são a leitura e a escrita. Nestes processos podemos encontrar o envolvimento de três elementos presentes no jogo de RPG sinalizados por Braga (2000) na concepção de Bakhtin (1976) como: o leitor, o escritor autor e a mensagem. O envolvimento entre estes três elementos e no jogo de RPG é refletido pela autora Braga (2000) e considerados pelo autor como “[...] o enunciado reflete a interação do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles” (BAKHTIN, 1976, p. 18). Neste sentido interpretando um personagem no jogo de RPG e o construindo coletivamente com os outros jogadores podemos refletir a interação que ocorre entre os personagens a partir de textos escritos, lidos e falados. A construção de leituras e escritas em conjunto pode ser observada quando o Mestre do Jogo interage com os jogadores e cria o enredo. A partir daí, outras ações mediadas por diálogos entre os

próprios jogadores, leitura do Livro de Regras e o preenchimento das fichas podem ser construídas. Nesse sentido conforme aponta Braga (2000, p.8):

[...] os significados são construídos na interação com os parceiros e nessa mesma perspectiva os autores (jogadores) do jogo de RPG vão harmonizando as diversas vozes, para juntos darem forma e sentido às suas histórias que necessitam de uma leitura/escrita - ação, onde podem viver seus textos praticando, sem normatização, a escrita e a leitura numa constante autoria coletiva [...] (BRAGA, 2000, p.8).

Compartilhando do mesmo entendimento Rodrigues (2004) aponta que o jogo pode incentivar para estas práticas quando traz consigo o livro de regras ou os manuais para melhor entendimento do jogo. Os Livros de Regras são uma espécie de “máquina de multiplicar narrativas” (RODRIGUES, 2004, p.67) onde permitem a produção do lúdico e a atração de jovens que buscam mergulhar em uma aventura imersa em personagens e cenários que contam uma história. Em outras palavras trazem textos que ensinam os jogadores a jogar.

Assim que lêem os manuais que trazem as regras importantes do jogo os jogadores preenchem as fichas. Esse preenchimento é importante para criar o personagem conforme escrito mais abaixo. O preenchimento pode ser marcado com pontos onde os jogadores coloreem os círculos até chegar a numeração total proposta pelo Mestre. No preenchimento os jogadores lêem e escrevem, tendo em vista os atributos extras que os jogadores podem inserir.

Outro aspecto que podemos observar é na construção de personagens e enredos da aventura. Para interpretar o personagem e / ou entender suas características deve-se procurar informações em revistas, jornais ou livros para que haja a apropriação das qualidades e personalidades dos personagens. Leituras são necessárias para dar mais riqueza e vida à aventura proposta pelo Mestre, bem como para compreender as histórias dos cenários, que muitas vezes são imersas em objetivos diversos podendo envolver histórias de reinos ou civilizações antigas. Quanto à escrita os jogadores preenchem suas fichas contendo habilidades, resistências, personalidades e características de cada personagem que pretendem representar. Para conceder mais

originalidade e riqueza ao personagem o jogador deve ler em manuais e livros as características que melhor expressam o personagem. Nas fichas pode haver a construção de defeitos, qualidades, desvantagens e vantagens de cada personagem.

Com o objetivo de conduzir a aventura o Mestre do Jogo é aquele que sempre se apropria dos livros de regras e dos desenrolos da aventura a fim de deixá-la mais atraente, além disso, o Mestre pode escrever o próprio manual das regras do jogo, bastando-se para isso de muitas leituras e um toque de imaginação.

Outras estratégias utilizadas durante os jogos pelos jogadores são as leituras em fontes extras como revistas, Internet e jornais específicos para enriquecer o referido jogo. De acordo com Freitas (2007) as revistas que lidam com histórias do jogo contém reportagens, além de pequenos jornais e revistas em quadrinhos que trazem histórias de RPG. Esta revista é popularmente conhecida como Mangá, uma revista japonesa. Ainda de acordo com Freitas (2007) a revista em quadrinhos do Mangá desperta nossa visão / atenção por ser configurada em formato de capítulos, diferente de outras revistas, onde as histórias têm um início, meio e fim em uma única revista. O fato de

ser em capítulos e, portanto, sempre apresentar um episódio, faz alusão ao jogo, onde os enredos podem durar uma hora ou mais tempo. Além disso, a revista contém cores em preto e branco e figuras do Mangá japonês que fazem parte da trama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da apresentação do projeto de revisão de literatura compreende-se que o lúdico pode se constituir como importante ferramenta de ensino onde pode proporcionar um aprendizado mais dinâmico e envolvente dentro do âmbito educacional. Nesse sentido o jogo, dentre as ferramentas que fazem parte do lúdico, são ferramentas que podem contribuir para a aprendizagem significativa. A partir dos jogos os estudantes podem concretizar o aprendizado por meio da brincadeira. No contexto mais específico sobre as práticas de leitura e escrita no aprendizado, autores que pesquisaram em tempos menos recentes sobre este objeto de pesquisa, já apontavam para um desinteresse em ler e escrever.

Como apresentado na revisão de literatura a leitura e a escrita são práticas complementares importantes não apenas para nossa sobrevivência, mas também são processos essenciais para registros históricos e a formação da identidade do indivíduo. Em meio a um desinteresse espontâneo por livros em geral, a proposta deste trabalho é lançar um olhar sobre como a essência do jogo de Interpretação pode contribuir para que o indivíduo leia e escreva. Ao jogar o jogo de Interpretação, a criança ou o adolescente pode brincar em uma aventura, destinadas aos fins educativos ou puramente lúdicos, onde as leituras de cartas, do manual e do livro de regras, bem como o preenchimento das fichas dos personagens merecerão espaço. Assim o jogador pode jogar na escola com o auxílio dos professores sobre uma disciplina diferente de Gramática ou Português, como Matemática ou Ciências, e para isso, necessitar ler e escrever para montar seus personagens. Nesse sentido o jogo pode incentivar para estas práticas em tempos onde a leitura e a escrita estão cada vez mais desconstruídas e desassociadas.

Nesse sentido é pertinente que algumas indagações sejam elaboradas com o intuito de poderem ser respondidas a partir de práticas lúdicas e mediações que os próprios docentes podem fazer junto às crianças e jovens para atraí-los para o ler e o escrever. O que podemos fazer para que o jovem se sinta atraído pela leitura? Será que a culpa de o jovem ou a criança não querer ler ou escrever é dele mesmo ou outros fatores podem ser responsabilizados? Terá alguma relação entre o fato de o jovem não gostar de ler e escrever e a inserção de tecnologias? O que pode ser feito para despertar o gosto de ler e escrever pelos jovens e crianças? Por que estas práticas são tão enfatizadas na escola? Por que as práticas de leitura e escrita são tão interiorizadas na sala de aula e muitas vezes não são dadas as suas devidas importâncias fora deste ambiente, isto é, como se pudessem ser aprendidas apenas dentro da escola e não tanto no nosso próprio cotidiano? Essas perguntas podem ser respondidas por meio de pesquisas de campo a partir de outros desdobramentos, entretanto, servem para ponderações de reflexões do leitor a partir de sua (s) realidade (s).

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M.; SOARES, C.; CARMO, G. Construção do jogo catalisador de conteúdos baseado em Jogos de Interpretação. In: *Ludicidade e Educação*. ABUD, C (org). Rio de Janeiro, RJ: Eulim, 1º Ed, 2017.
- ANTUNES, C. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.
- BRAGA, J. **Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG)**. Resumo da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- D'ÁVILA, C.; LEAL, L. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. In: **VII Encontro de Educação e Ludicidade: Cultura Lúdica e Formação de Educadores**. Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade: Cultura Lúdica e Formação de Educadores. Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 2013.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREITAS, V. Leitura e escrita de jovens em contextos de RPG (Roleplaying Game). 2007. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura. Lisboa: Edições 70, 2003.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO: Fomento à leitura e acesso ao livro. Disponível em: < <http://prolivro.org.br/home/newsletter/noticias/7863-o-jovem-nao-gosta-de-ler-ou-nao-foi-seduzido-para-a-leitura>> Acesso em: 23.Set.2017.
- KRAMER, S. Leitura e Escrita como Experiência-seu papel na formação de sujeitos sociais. *Revista Presença Pedagógica*. V.6.n.31. Jan.Fev/2000.
- LOURENÇO, C. Anatomia de uma aventura de RPG: o processo de criação passo a passo. In: ZANINI, Maria C. (org.). *Simpósio RPG & Educação, 1., 2002, São Paulo. Anais do I Simpósio RPG & Educação*. São Paulo: Devir, 2004. p. 20- 60.
- LUCKESI, C. Ludicidade e formação de educadores. *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>> Acesso em: 01.Mai. 2017
- MACEDO, L.; PETTY, A.; PASSOS, N. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro**. 2ed. São Paulo: Edição do autor, 1996

MORAES, M. Ludicidade e Transdisciplinaridade. In: **Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores**. D'ÁVILA, C.; CARDOSO, M.; XAVIER, A. (org.). Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA, 2013.

NEUBAUER, A.; NOVAES, F. Leitura e Escrita como forma de desenvolvimento. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul de Psicopedagogia**. 26 a 29 de Outubro de 2009.

PAVÃO, A. **A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game**. 2. ed. São Paulo: Devir, 1999.

RICON, L. O que é RPG? In: ZANINI, Maria C. (org.). Simpósio RPG & Educação, 1., 2002, São Paulo. **Anais do I Simpósio RPG & Educação**. São Paulo: Devir, 2004. p. 12-18.

RODRIGUES, S. **Role Playing Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2004.

SCHMIT, W. **RPG e Educação: Alguns apontamentos teóricos**. 2008. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, PR, 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WOLFF, I.; LIMA, E.; SILVA, J. Contos de Kremeia: proposta de um jogo de RPG (Role Playing Game) para o ensino de química. *Redequim*, v.2, n.2 (Especial), Set. 2016.

A PERCEPÇÃO HÁPTICA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O RECONHECIMENTO DO TECLADO

Helio Orrico

(FABEL/ UFF)

prof.helioorrico@gmail.com

Edicléa Mascarenhas Fernandes

UERJ/ UFF

professoraediclea.uerj@gmail.com

Giovana Conceição do Prado

UERJ

giovanaprado2009@gmail.com

Lorraine Raquel Silva Benicio

UERJ

lorrainersbenicio@gmail.com

Apoio: FAPERJ

INTRODUÇÃO

A Escola de Informática Melvin Jones é um projeto de extensão vinculado ao Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEEI/UERJ) em parceria com a Organização Internacional de Serviços Voluntários Lions Clubs Internacional, instituição que visa promover de modo voluntário o bem-estar da população nas diversas comunidades que estão presentes tanto em âmbito nacional quanto no internacional. A organização é responsável pela cessão do espaço físico e equipamentos que são essenciais para a realização das aulas.

O corpo técnico é composto por dois professores universitários: Dr. Helio F. Orrico, psicólogo, Mestre em Cognição e Linguagem e Doutor em Educação e a Dra. Edicléa Mascarenhas, Psicóloga, Pedagoga, Mestre em Educação Especial e Doutora em Ciências. O professor Helio Orrico é pessoa com deficiência visual e possui experiência no uso de leitores de telas. Pelo fato de ter enxergado até a década de 90 o Dr. Helio Orrico tinha o conhecimento do teclado qwert (teclado padrão de computador), a partir da experiência visual. Após o ano de 1990 quando o professor perdeu a visão por retinose pigmentar passou a vivenciar o uso do teclado de uma forma diferente, ou seja sem o sentido da visão o que permitiu a elaboração da proposição do eixo hipotético da presente pesquisa, de que o reconhecimento do teclado a partir da percepção háptica (percepção a partir do tato), se dá em bases distintas e demanda a realização de pesquisa e a construção de estratégias para o ensino do uso de ferramentas computacionais como processadores de textos, de apresentações, de planilhas e demais recursos. Considerando que na atualidade a ausência de estratégia elaborada para o uso do teclado qwert propicia técnicas produzidas por meio de ensaio e erro dando margem, a ocorrência de aquisições de hábitos de localização de teclas inadequado tornando a digitação um processo penoso e exaustivo.

Na contextualização do espaço físico onde se desenvolve o projeto destacamos a localização, a Escola de Informática Melvin Jones está situada no município de São João de Meriti, na Baixada Fluminense-RJ, região historicamente marginalizada e precarizada pela falta de investimentos em áreas sociais e de grande densidade populacional. Nesse sentido, cumpre ressaltar a importância da atividade extensionista para a comunidade, sobretudo no aspecto social e também para a população com deficiência visual, visto que a região em questão carece de diversos serviços que são essenciais para a população (educação, transporte, saúde de qualidade, infraestrutura, etc).

O projeto vincula-se ao Núcleo de Educação Especial e Inclusiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e ao Grupo de Pesquisa do CNPQ Produção de Material Didático Acessível para alunos com Deficiências em Contextos Formais e Informais de Educação. A pesquisa objetiva investigar os processos de interação e produção de conhecimento de alunos com deficiência visual durante as aulas de informática. A partir de observação participante pretende-se identificar as formas de utilização do teclado usadas por uma pessoa com perda visual, tais como os impactos da digitação realizada por meio de contagem de teclas, inversão de mão em busca da localização de teclas e outras estratégias pouco exitosas para um uso razoável e célere do teclado.

A escola de informática conta com uma turma de 13 alunos, sendo o público-alvo alunos cegos, com baixa visão, professores, familiares e pessoas interessadas na temática. O projeto conta com 2 alunos videntes, 1 aluna com baixa visão, 7 alunos cegos e 3 monitores que apóiam a dinâmica do processo ensino/ aprendizagem durante as aulas. O público atendido pela escola de informática é bastante heterogêneo, isto é, possuem diferentes faixas etárias, nível de escolaridade, alguns com um certo grau de destreza no uso do teclado, outros com alguma dificuldade no uso e os que não possuem conhecimento prévio no manuseio dos recursos presentes no computador, sobretudo o teclado. Neste sentido, as aulas são elaboradas e ministradas de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos advindos de suas experiências buscando contextualizar de acordo com as possibilidades de cada um.

Por ser um projeto de extensão e fonte de pesquisa ele oferece uma formação mútua, uma vez que os monitores são bolsistas do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) podem experimentar as nuances de um docente/ pesquisador; bem como desenvolvimento método e procedimentos do trabalho científico e suas aplicações na comunidade e vivenciar a prática pedagógica em educação inclusiva, tema bastante relevante e atual na sociedade. Ao alunado, o projeto oportuniza formação em um curso de informática de leitores de tela DOSVOX e NVDA.

O sistema operacional DOSVOX foi criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro objetivando disponibilizar à pessoa cega a utilização dos recursos de informática, possui especificidades diversas do sistema operacional Windows, largamente utilizado por pessoas videntes. O sistema DOSVOX tem aplicativos com bastante usabilidade para pessoas cegas e com baixa visão em sua tela inicial apresenta contrastes de cores viabilizadores de identificação para pessoas com baixa visão e para pessoas cegas a sonorização “ Dosvox, o que você deseja?” apresenta o menu e o teste do teclado, que nos interessa por introduzir a pessoa cega na correta localização das teclas do teclado *qwert*.

O teclado *qwert* possui esse nome devido ao pressionar da primeira fileira de tecla ser realizado com a mão esquerda na sequência q-w-e-r-t. Na fileira de teclas imediatamente abaixo a sequência a-s-d-f-g; tendo a tecla f marcação com um ponto em relevo que permite localização e rápido processo de digitação, mesmo para o vidente que pode digitar sem olhar o teclado ou a tela. O mesmo processo de localização é repetido com o uso da mão direita sendo a letra j também marcada com um ponto em relevo. Desta forma, uma pessoa cega, por meio do teste do teclado pode habituar-se a digitar com as duas mãos dentro de um princípio anatomicamente estudado.

O leitor de tela NVDA (Non Visual Desktop Access), ou seja sistema de acesso não visual à área de trabalho possibilita o uso do computador no sistema operacional Windows, estabelecendo uma mediação direta entre a pessoa cega e com baixa visão ao ambiente e aplicações Windows, sendo possível o uso de aplicações como: MS Word, Power Point, Excell, Sistemas de email e navegação na internet. O NVDA também possui testes de teclado, o que facilita o treinamento da pessoa cega no uso do *qwert*.

Os softwares usados são livres, o que possibilita à pessoa cega e com deficiência visual sem custos econômicos o direito de acesso ao mundo tecnológico e acessibilidade virtual, pois na sociedade contemporânea este acesso possibilita também a inclusão educacional, laboral e social.

O conceito fundamental que embasa o estudo é o conceito de percepção háptica que é aquela que envolve a percepção pelas informações sensoriais advindas do tato e das informações cinestésicas proporcionadas pelo movimento e posição corporal. A pessoa cega utiliza a percepção háptica como um dos sentidos remanescentes para organização e compreensão do mundo.

O Interacionismo Genético de Jean Piaget a partir da problematização básica presente no livro "*Epistemologia genética*", onde Piaget indaga acerca do lócus do conhecimento: o conhecimento está no sujeito ou no objeto? O conhecer do teclado está nas experiências e aquisições cognitivas da pessoa com deficiência visual ou com baixa visão e sua apreensão do mundo ou está nas características do objeto teclado que por si? Para responder tal questão epistemológico nos apoiamos em outro conceito o de *affordance* apresenta uma *affordance*, ou seja, a atração por pegar ou manipular um determinado objeto.

Um teclado em si como objeto do mundo real, propulsiona a um ser humano, seja uma criança em estágio sensório-motor ou um adulto uma "atração" a bater nas teclas, proporcionando aos dedos um dedilhar sobre o mesmo. Quer dizer algo no objeto em si propulsiona o sujeito a um tipo de interação, como um tambor propulsiona um batuque, uma roda propulsiona o girar.

As interações entre o sujeito e o mundo nos estudos de Piaget, Vigotski e Humberto Maturana e a perspectiva do Design proposta por Norman serão os marcos teóricos para este estudo.

A partir dos pressupostos de Jean Piaget quanto a pesquisa desenvolvida no projeto da Escola de Informática Melvin Jones podemos identificar que para a construção de conhecimentos de aquisição de habilidades pela pessoa cega ou com baixa visão é necessário que usuário adquira a partir da exploração do teclado.

O uso adequado de um teclado implica numa metodologia que torne eficiente a digitação para a entrada de dados e acesso ao computador. Sendo assim a percepção háptica é necessária como sentido remanescente para pessoa cega usar satisfatoriamente o teclado. Sendo assim estudos sobre interações sujeito/objeto são fundamentais para a compreensão dos processos de conhecimento advindos das experiências com os alunos da escola de informática.

A fundamentação teórica da pesquisa vincula-se aos pressupostos interacionistas de Jean Piaget, sócio interacionista de Vigotski e a teoria da complexidade de Humberto Maturana, que destaca em sua teoria a correlação interna que se consolida a partir da interação recorrente do observador e o objeto, bem como a coordenação de coordenação de ação advindas do processo de ensino e aprendizagem.

Relacionando esta ideia com a teoria Vigotskiana de Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), na qual esta é o distanciamento entre o conhecimento real e o desenvolvimento potencial do aluno. Ao trazer para o contexto do cotidiano da escola de informática, significa dizer que é necessário que o aluno com deficiência visual supere essas barreiras para atingir o seu potencial, isto é, uma navegação plena e satisfatória ao conteúdo do windows, através de agentes mediadores que irão direcioná- los ao manuseio mais eficaz.

No que se refere ao uso do teclado propriamente dito a contribuição de Donald Norman em sua pesquisa sobre O Design do Dia a Dia (2006), que apresenta conteúdo que direciona o uso adequado do teclado qwert, contribuindo ainda por apresentar o conceito de *affordance* que destaca a atração do teclado para sua objetiva utilização que é o pressionar de teclas atração esta conhecida por todos nós e percebida de forma muito intensa pelas crianças que se sentem bastante atraídas pelo pressionar do teclado. O que nos interessa na pesquisa é para alguns alunos superar uma zona de desenvolvimento real em que o uso do teclado seja feito de forma descoordenada e desordenada para uma zona potencial de um uso de teclas ordenado e propulsor de uma ação de interação com o ambiente virtual que o computador propicia desde a digitação de um texto, a leitura de um texto, o uso da calculadora, a produção de uma planilha, o envio de emails e a navegação na internet.

Para Jean Piaget o conhecimento não está no sujeito em si, nem no objeto, mas nas interações e coordenações que surgem a partir da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento e, por isso o planejamento pedagógico as atividades da escola de informática é realizado de forma individualizada avaliando cada aluno em seu processo de construção do uso do teclado e coletiva avaliando as interações entre os alunos, monitores e professores.

Vigotski destaca a importância das interações entre o professor como mediador do conhecimento dos alunos, bem como a importância do aprendizado entre pares, ou seja os alunos interagem entre si em suas diferentes zonas de desenvolvimento, permitindo a troca de conhecimentos entre os mesmos, facilitando o avanço para uma zona de desenvolvimento potencial.

O uso de uma função neurofisiológica humana, a percepção háptica, para domínio das relações com o mundo, em um processo que leva a apreensão do uso da ferramenta externa ao corpo humano, que passa a ser incorporada como uma extensão dos órgãos

corporais envolvem perspectivas de compreensão para esse fenômeno sob o enfoque da complexidade.

No contexto da teoria da complexidade, Humberto Maturana (2014) em seu livro *Ciência Cognitiva e Vida Cotidiana* destaca que a interação entre o ser humano e os objetos origina uma correlação interna; fenômeno esse exemplificado por meio de um experimento descrito no capítulo *a Biologia do Conhecer*; onde o autor menciona a interação entre um ser muito simples em termo de desenvolvimento neurofisiológico, uma salamandra, com objetos que a mesma deveria capturar revelam que mesmo alterando ao se alterar a função sensorial do animal, o mesmo continua a se relacionar a correlação interna criada originalmente. O que sugere que na ausência da visão, o interesse, a motivação para interagir com um objeto faz a pessoa privada da visão estabelecer correlações não habituais com objetos; melhor explicitando, ao aprender a teclar de forma individual, a pessoa cega pode estabelecer hábito ao se correlacionar com o teclado de contar teclas, o que não é habitual e reduz a eficiência do uso do computador. Esta correlação interna criada nesta situação de dificuldade deve ser modificada por uma nova correlação advinda a aprendizagem e das interações entre professor/ monitor/ aluno.

Sendo assim o objeto de estudo da pesquisa que é o uso da percepção háptica para a localização das teclas do teclado Qwerty implica na compreensão de que o processo de teclar é uma ação, o ensino do uso do teclado é uma coordenação de ações e a coordenação de coordenação de ações é o compartilhar da aprendizagem realizada pelo grupo de alunos.

Ainda sob o enfoque da teoria da complexidade de Maturana, a correlação interna que se tem em grande parte da sociedade de que uma pessoa com deficiência não teria a possibilidade de usar o computador como ferramenta de trabalho também deve ser modificada e as ações e projetos da Escola Melvin Jones objetivam também esta mudança de consciência acerca da pessoa com deficiência visual.

Sendo o uso das ferramentas tecnológicas de extrema importância na consolidação de práticas inclusivas que objetivem integrar à sociedade as pessoas com deficiência visual é necessário que se ponha fim a modos de pensar que estejam em desacordo com a prática cidadã inclusiva, sendo este o primeiro passo para a ruptura do paradigma que possivelmente obstruiu o acesso desse grupo a instrumentos partilhados pelos demais; e dificultando o acesso deste segmento da população ao prosseguimento dos estudos. a inclusão no mercado de trabalho, a autonomia e qualidade de vida.

OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia é qualitativa, de cunho participante envolvendo professor/ pesquisador e monitor/ pesquisador como integrantes do processo de construção de conhecimento dos alunos sobre a tecnologia do uso do teclado. São utilizadas estratégias que viabilizam o acesso do usuário ao computador por meio da oferta de um curso de quatro horas semanais.

O curso divide-se em etapas e faz uso de duas tecnologias assistivas, os softwares DOSVOX e NVDA que são ferramentas que possibilitam a acessibilidade ao computador pelo usuário com deficiência visual, ou seja, são recursos que ampliam as

possibilidades de acesso à tecnologia. Desse modo, esses recursos são de fundamental importância, na medida que oportunizam ao aluno um ganho maior de autonomia.

No primeiro módulo do curso é apresentado o programa de síntese de voz DOSVOX, sistema para computadores criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujo objetivo é proporcionar ao grupo o reconhecimento das teclas, através do seu manuseio e exploração, de modo que possa ser utilizado sem dificuldades.

A partir da utilização dos recursos disponíveis o usuário possui acesso a textos, leitor de tela para o Windows, diversos programas como jogos didáticos e que possuem um caráter lúdico, conta também com um sistema de ampliação de tela para pessoas com baixa visão, programas que emitem sons ao navegar na internet (correio eletrônico, acesso a Homepages, etc). Entretanto, essa ferramenta apresenta algumas limitações, pois não “lê” textos diretamente no formato word (doc ou docx), ou pdf somente em arquivo “txt”. Sendo assim o usuário precisará conversões e ou utilizações de outros softwares de suporte de leitura.

O sistema DOSVOX apresenta em sua interface características do MS-DOS (sigla em inglês, MicroSoft Disk Operating System), sistema operacional do Windows, já superado por outros mais recentes. O DOSVOX é utilizado como instrumento importante para iniciantes cegos ou com baixa visão, pois permitem a exploração do teclado, através de características específicas do programa como o teste de teclado, por exemplo que permite ao usuário digitar as letras disponíveis no teclado e ouvi-las através da voz emitida pelo sistema.

No módulo seguinte é abordada a utilização do leitor de tela NVDA, criado em 2006 (sigla em inglês que significa Acesso não-visual ao ambiente de trabalho) que torna o acesso das pessoas com deficiência visual mais fácil para que proporcione uma maior autonomia no trabalho, estudo e no cotidiano. É importante ressaltar que ambos os programas são acessíveis a população na medida em que são gratuitos.

A partir das aulas ministradas podemos observar que os alunos ao utilizar o teclado para acessar recursos do computador, ou até mesmo digitar um texto, não costumam utilizar as duas mãos para o manipular da tecla e que, por sua vez, para descobrir a localização da tecla que intenciona manusear contam letra por letra ou cruzam as mãos durante a digitação até chegar ao objetivo, em vez de fazer uso das teclas com linhas em relevo que servem para nortear o ambiente físico. Essas práticas dificultam a agilidade da digitação tornando-se uma tarefa cansativa e monótona.

Outra questão que é importante assinalar refere-se aos “vícios” de digitação que foram observados que se faz presente tanto na população vidente quanto nos alunos com deficiência visual que compromete a utilização do computador, haja vista que para esta última o teclado é uma ferramenta indispensável para o uso do Windows. Entretanto, é importante mencionar a falta de um padrão para as teclas do teclado que pode ocasionar dificuldade ao usuário cego.

Para a apresentação do tema em questão faremos uma contextualização de aspectos que consideramos importantes sobre a relevância do reconhecimento do teclado pela pessoa cega e com baixa visão. A identificação das teclas do teclado é uma experiência fenomenológica, ou seja, a forma como a pessoa incorpora o gestual do uso teclado

norteia o processo de digitação. Esta ocorrência é trivial para as pessoas videntes, porém para as pessoas cegas a construção da percepção do todo do teclado introduz algumas formas de acesso as teclas que podem tornar extremamente difícil o teclar, seja no teclado físico, na tela do celular ou tablet.

As percepções visuais, auditivas e táteis são de extrema importância para o ser humano. Somos seres que fundamentamos a nossa apreensão do mundo, primordialmente, por meio do sentido da visão. Sendo, a audição e as outras formas de percepções responsáveis por 20% da nossa capacidade de discernir o ambiente que nos rodeia.

As tecnologias cada vez mais se incorporam ao nosso cotidiano. Os computadores, telefones celulares, tablets, pen drives e tantas outras janelas de apreensão do ambiente físico e social, nos conectam em rede com o mundo, por meio deles portas se abrem ou se fecham, o não uso das tecnologias leva o homem da atualidade à exclusão social, isto é, vivemos em um mundo cada vez mais globalizado e está alheio a esse ambiente tecnológico é está aquém das mudanças e excluído do acesso a uma série de informações que são importantes para o cotidiano, de modo que os indivíduos precisam se adaptar a essa nova realidade.

É de fundamental importância a disponibilização desses recursos, uma vez que promovem a igualdade de oportunidades para as pessoas cegas ou com baixa visão. Assim sendo, oportunizam o acesso às informações que estão presentes no ambiente virtual, garantindo a inclusão dessas pessoas na sociedade e a todo bem produzido pela mesma que se encontra disponível na internet, pois está a margem desses processos tecnológicos limita o acesso à inclusão digital.

Saber e conseguir teclar é então algo de extrema importância. Enquanto os sistemas de reconhecimento de voz não estiverem plenamente desenvolvidos, o acesso ao texto se dará por meio do toque do teclado ou da tela. Surge, então o grande impasse: para tocar é necessário identificar o local e a posição de onde se dará o toque no teclado ou na tela.

Outro ponto importante é a configuração, posicionamento de cada lócus a ser tocado/pressionado no equipamento que se constituirá como a nossa janela para esse tão concorrido mundo virtual. Para facilitar o reconhecimento espacial do teclado, o aluno pode se orientar pelas teclas "J", "F" e nas teclas numéricas o "5", pois oportuniza a orientação do teclado.

Uma questão importante se estabelece: Quando o sujeito por conta de algum impedimento de ordem sensorial tem dificuldade na interação com as tecnologias que exigem digitação? Quais estratégias podem ser utilizadas para superar os impactos negativos da não visualização da tela de acesso ao mundo da virtualidade? Este é o nosso problema de pesquisa ao qual nos deparamos ao implantarmos o Projeto da Escola de Informática Melvin Jones, um espaço de acessibilidade ao mundo virtual para as pessoas cegas e com baixa visão

Nesse sentido, o projeto extensionista também se constitui como um centro de formação e pesquisa para quem pretende atuar como instrutor/mediador na construção ou pesquisadores interessados em contribuir com a produção de conhecimentos relacionados a área em questão, bem como na construção de possibilidades de acesso à informática e de tecnologias para pessoas com deficiência visual, uma vez que é

de fundamental importância haver pessoas capacitadas para promover a inclusão, visando garantir maior qualidade de vida, autonomia e inclusão social.

A pesquisa é participante, baseia-se na observação dos sujeitos em interação com o computador como objeto tecnológico, suas estratégias motoras e cognitivas durante o manuseio desta ferramenta tecnológica.

O teclado é formado por um conjunto de teclas e botões, sabemos que há uma fala sobre teclados padrões, porém na realidade estamos diante de teclado variados de tamanho, design e também teclados ergonômicos (que busca digitação confortável). Esse tipo de variedades de teclado tem influencia durante o curso, uma vez que no percorrer do curso nossos alunos apresentam dificuldades, procuram estratégias que se baseiam através do tato tendo como tecla espaço como tecla inicial ensinando da direita para esquerda forçando-lhes a memorização das teclas.



Figura 1. Teclado de Desktop. Fonte: <https://www.google.com.br/>



Figura 2. Teclado de notebook. Fonte: <https://www.google.com.br/>



Figura 3. Teclado ergonômicos. Fonte: <https://www.google.com.br/>

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As observações realizadas durante o andamento da pesquisa revelam que as adoções de estratégias no ensino para o uso do teclado se fazem essenciais para o manuseio das ferramentas informacionais, pois o teclado é o instrumento que permite o acesso as informações que estão disponíveis no computador, uma vez que o mouse se torna ineficiente para a utilização pela pessoa cega ou com baixa visão. Nesse sentido, para oportunizar o acesso às informações disponíveis no computador, é importante que o usuário com deficiência visual adote estratégias que garantirão uma digitação mais eficaz a partir da utilização de teclas norteadoras, presentes no teclado Qwerty, que possuem alto-relevo que servem para a localização das teclas que compõe o teclado.

Foram identificados vários níveis de interação usuário/ teclado, desde aquele que após perder a visão tomou contato inicial com esta ferramenta até um usuário com nível superior completo que usa regularmente o computador como instrumento de trabalho.

Por meio da observação participante foram identificadas diversas estratégias inadequadas como: localização das fileiras do teclado de cima para baixo ao invés do sentido inverso; considerando que a barra de espaço está localizada na parte de baixo central do teclado, sendo a maior tecla e de fácil reconhecimento.

Outro uso inadequado é a localização realizada com a mão direita, pois na concepção do teclado considerou-se a identificação com a mão esquerda sendo o dedo mínimo da mão esquerda prioritário no posicionamento para teclar. A possibilidade da identificação do ponto em relevo da letra F com o dedo indicador da mão esquerda propicia que a mesma ação seja repetida com a mão direita permitindo uma correlação de coordenação entre as mãos.

Uma postura inadequada frente ao teclado foi outra observação comum nos usuários. O posicionamento do aluno com deficiência visual pode dificultar a digitação, pois a ausência da percepção da visão da linha do horizonte faz com que a pessoa com deficiência visual incline o corpo em para frente e para baixo. Esse vício postural pode produzir diversos tipos de problemas na postura e levar a patologias decorrentes de má postura (cifose, escoliose direita, escoliose esquerda), além de tornar a digitação mais lenta e cansativa, levando ao desconforto, dores e abandono da tarefa.

Outra dificuldade observada foi a dificuldade na memorização que independente da faixa etária identificamos a ocorrência de que determinados alunos só eram capazes de cumprir a tarefa com auxílio de alguém como suporte para lembrá-lo quanto ao posicionamento das teclas ou das estratégias de localização. Embora numa perspectiva vigotskiana de interação entre pares, o que se faz com auxílio de alguém pode ser realizado com autonomia no futuro, é necessário estabelecer metas no planejamento para que o aluno supere a dependência do suporte.

Observamos no grupo de alunos dificuldades cognitivas como manter o foco da atenção, percepção tátil comprometida por falta de hábito de tatear para identificar objetos.

Diante destas observações é realizado um plano de educacional individualizado para cada aluno objetivando o alcance de metas para o uso do teclado, considerando também suas expectativas para o uso do mesmo.

CONCLUSÃO

Como resultado da pesquisa apreendemos que as estratégias de utilização do teclado *qwerty* mostram-se eficientes também para as pessoas com deficiência visual, ao se adotar orientações e mediações que valorizem a bagagem cognitiva do aluno. Propuseram-se técnicas e procedimentos que evidenciaram melhorias substanciais no acesso das pessoas cegas ou com baixa visão no uso do teclado com fins ao uso das tecnologias da informática. Muitos puderam superar métodos errôneos de uso do teclado que tornavam o ato de digitar mais lento ou até causando agravos da saúde de ordem postural.

Outro ponto que podemos evidenciar refere-se ao ganho de autonomia para o alunado, em que cada aluno, de acordo com as suas possibilidades, apresentaram evoluções consideráveis.

Em vista das considerações anteriores, praticar ações inclusivas, é sobretudo entender que as pessoas com deficiência visual são sujeitos de direitos e dessa maneira é necessário que seja garantido o acesso desse grupo aos diversos saberes produzidos pela humanidade ao longo do tempo, mas respeitando as suas singularidades.

Palavras-chave: Deficiência visual, Percepção Háptica, Teclado Qwerty

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Edicléa; ORRICO, Helio. *Acessibilidade e Inclusão Social*. Rio de Janeiro, Editora Deescubra, 2012.

NORMAN, Donald. *O Design do Dia a Dia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

MATURANA, Humberto. *Ciência Cognitiva e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte; UFMG, 2014.

PIAGET, J.A *epistemologia genética e a pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

VIGOTSKI, Lev Smenovich. *Fundamentos de Defectologia. Obras Completas*. Ciudad de La Habana, Cuba; Editora Pueblo y Educación, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro; Martins Fontes, 1998.

A RELEVÂNCIA DA ESCOLA DE INFORMÁTICA NA VIDA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ediclea Mascarenhas Fernandes
UERJ/ UFF
professoraediclea.urej@gmail.com

Lorraine Raquel Silva Benicio
UERJ
lorrainersbenicio@gmail.com

Hélio Orrico
FABEL / UFF
prof.helioorrico@gmail.com

Paula Gabriela Paiva Fernandes da Silva
UERJ
paivafernandes_paula@hotmail.com

Apoio: FAPERJ

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a relevância do projeto de pesquisa e extensão Escola de Informática Melvin Jones na vida de pessoas com deficiência visual. A extensão universitária possibilita que projetos de pesquisa sejam promovidos para além dos muros da universidade, possibilitando um ganho social e o avanço das perspectivas do conhecimento na comunidade onde são aplicados.

A Escola de Informática Melvin Jones é um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI/ Projeto FAPERJ) vinculado a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Organização Internacional de trabalho voluntário Lions Club, que objetiva contribuir para melhoria das comunidades. Em uma perspectiva colaborativa iniciou-se no espaço do Lions Clube São de Meriti, situado na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, um curso de informática para deficientes visuais, ministrado por pesquisadores e bolsistas do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI).

O estudo pretende responder questões sobre o impacto do acesso à informática na vida de pessoas com deficiência visual, quais as estratégias metodológicas para o ensino de informática para esta população e os processos de interação entre os discentes/docentes como formas de auxílio para aquisição das competências e habilidades no uso da informática por pessoas com deficiência visual.

A pesquisa tem como base teórica os estudos de Vigotski (1997), Freinet (1980) e Freire (1987) no sentido de compreender cada aluno em sua etapa de desenvolvimento real em relação aos conhecimentos de informática, o papel das interações sociais como facilitadoras para o aprendizado, e a aquisição destes “saberes tecnológico” para a autonomia da pessoa com deficiência visual.

As concepções de Vigotski sobre os processos compensatórios permitem a compreensão de que no momento em que uma pessoa perde uma determinada função de um órgão sensorial, mecanismos de compensação são deflagrados nos sentidos remanescentes que auxiliam a um reequilíbrio. Para a pessoa com deficiência visual, a audição e o tato são os sentidos remanescentes a serem estimulados como canais para o desenvolvimento de habilidades e aprendizado da informática.

Sendo assim o uso da tecnologia assistiva para deficientes visuais utilizará os canais táteis e auditivos para acesso ao computador. Há etapas táteis fundamentais pelas quais uma pessoa cega transitará na relação com um computador, tais como o reconhecimento tátil do teclado, das teclas de atalho, e as sutilezas de cada uma, bem como deslocamento das mãos e dos dedos e a força motora a ser aplicada sobre cada tecla. Aliada a esta atividade motora, a importância do uso da audição na percepção dos sons emitidos após a pressão de cada tecla, organizando assim uma coordenação dos sentidos auditivo e tátil cinestésico. E, desta forma, o sentido perdido da visão é compensado no uso do computador por uma tecnologia assistiva que permite a emissão do som de cada impressão que o vidente olharia na tela; são os softwares denominados “leitores de tela”.

Do ponto de vista das aquisições cognitivas advindas dos processos de interação que ocorrem no espaço da Escola Melvin Jones, entre docentes/ discentes; discentes/ discentes e analisamos sob o enfoque teórico do sócio- interacionismo, que destaca o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O grupo heterogêneo de alunos seja do ponto de vista de suas áreas de interesse, do seu nível de uso da informática no cotidiano ou ainda o fato de serem deficientes visuais e videntes a princípio poderia ser um complicador por não se manter uma turma nivelada; porém essa diversidade possibilita que cada aluno possa interagir como o colega garantindo troca de conhecimento e informação. Quando um bolsista ou colega auxilia um aluno em algum desafio de uso do software leitor de tela, possibilita que o mesmo possa no futuro realizar sozinho esta atividade que realizou mediada pelo colega que se encontra em um nível mais adiantado, um dos aspectos fundamentais da teoria que ressalta a importância dos aspectos prospectivos da educação, ou seja, possibilitar que o sujeito possa alcançar planos superiores de desenvolvimento expandindo a zona de desenvolvimento.

Outro ponto em destaque desta teoria é o caminho para as funções superiores da mente, Vigotski privilegia uma educação sócio- interacionista, enfatizando nas trocas sociais um fator fundamental para potencializar o desenvolvimento, retirando do professor o lugar de quem conduz de forma autoritária, para o lugar de mediador do conhecimento. Este teórico já destacava no início do século passado a importância do uso da tecnologia na educação de pessoas cegas. A tflotecnologia para a vida diária das pessoas cegas vem se aperfeiçoando por meio de relógios que falam, máquinas de escrita braille, calculadoras que falam; muito anteriores ao advento da informática.

Um dos pontos centrais nos fundamentos da Defectologia (1997) é o destaque para uma educação de cegos com interação com videntes, oportunizando os aspectos específicos ao uso dos sentidos remanescentes (audição e tato), mas também o ganho das forças interativas com o “mundo dos videntes”.

Aliando-se às concepções vigostkianas dialogamos com Paulo Freire para destacar o aspecto humanista da aprendizagem, não um simples humanitarismo, mas um humanismo do homem no centro do cosmo, centrado em seu mundo e seu tempo, intervindo plenamente em seu espaço de mundo, possibilitando a superação de relações sociais assimétricas, porque na atualidade o acesso ao mundo virtual, é um tipo de saber de interação e poder.

O acesso às ferramentas da informática na contemporaneidade é fundamental para o processo de inclusão social. A pessoa com deficiência visual pelo acesso à informática abre caminhos para acesso à comunicação com o mundo.

A pedagogia Freinet complementa a triangulação teórica do estudo, pois pauta-se em quatro pontos fundamentais: a cooperação, a comunicação (livre expressão), a documentação (trabalho) e a afetividade (autonomia).

Algumas das técnicas utilizadas para se trabalhar no contexto desta pedagogia que também centra-se no acesso ao conhecimento como processo de construção social e pessoal são a roda de conversa, o livro da vida, o texto livre, o jornal de parede, os ateliês, os planos de trabalho, as aulas-passeio e a correspondência. As concepções de Freinet pautam-se nas concepções de escola/ trabalho e as produções textuais como ferramentas de interação. Este viés teórico nos auxilia a compreender a Escola de Informática não como um “vir a ser”, ou seja, um espaço onde se aprende para um futuro distante, ao contrário, ela é o presente, ela se constitui como um saber que o aluno utiliza desde o primeiro dia na escola, seja reconhecendo um teclado, identificando uma palavra ou pequeno texto, e utilizando este aprendizado em sua vida cotidiana; pois os interesses são diversos para cada aluno.

Estes teóricos auxiliam a pensar uma concepção de escola de informática a partir da abordagem contemporânea de educação inclusiva e inclusão social. Diversos pactos internacionais como a Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência e decretos como 5296/ 2004 que tratam do direito à acessibilidade vêm sendo promulgados no sentido da garantia da inclusão da pessoa com deficiência, como legítimo autor de suas vidas, de forma autônoma e participativa, superando assim um processo histórico de exclusão. O uso da tecnologia é fundamental na contemporaneidade. Segundo a Bersch (2013) a Tecnologia Assistiva é um conjunto de equipamentos, serviços, estratégias e metodologias que tem como objetivo a ampliação das habilidades funcionais e cognitivas para superação da deficiência, ou seja, dar maior autonomia e acessibilidade esse público.

Em nosso estudo utilizamos a tecnologia de softwares livres para uso de pessoas com deficiência visual no sentido de facilitar sua capacidade de autonomia seja na vida diária, como no uso profissional.

A internet assume sua importância na sociedade, criando uma rede globalizada, em que o acesso às informações estão acessíveis apenas por meio de um “toque”. Esse advento vem modificando nossas formas de nos relacionarmos, estudarmos e trabalharmos, sendo fundamental que as pessoas com deficiência visual façam parte dessa rede interativa. A Escola de Informática Melvin Jones vem de encontro ao conceito da tecnologia assistiva, buscando por meio dessas tecnologias promover a autonomia, cidadania, inclusão digital e social.

Entende-se que no momento em que ocorre a inclusão digital, conseqüentemente se faz inclusão social, iniciando um novo ciclo na vida desta pessoa como usuário desta tecnologia. Uma vez que a pessoa com deficiência visual possa utilizar não somente a internet, mas todos os recursos oriundos da informática por meio de tecnologias assistivas, as pessoas com deficiência visual se sentem incluídas socialmente.

Para “videntes” as atividades do cotidiano podem ser resolvidas facilmente sem auxílio e outro indivíduo, porém para a pessoa com deficiência visual a realização tarefas sozinho, sem receber ajuda, ganham um sentido diferente, de igualdade e autonomia, e a tecnologia assistiva tem a função de assistir as pessoas para que essas algumas atividades sejam executadas com sucesso. Segundo Fernandes e Orrico (2012) enfatizam a tecnologia assistiva em prol do deficiente visual:

“A possibilidade de ter acesso à mesma fonte de informação que os colegas videntes nos programas educativos que trabalham com processadores de texto é fundamental para o sentimento de autonomia e participação, pois o aluno poderá realizar as tarefas escolares, provas e demais avaliações. O computador permite também ao aluno cego se comunicar com centro de estudo e pesquisa, com bases de dados, bibliotecas, lojas virtuais, etc.”(FERNANDES & ORRICO, 2012, pg.117).

Portanto, o curso de informática exerce o papel pioneiro de ensinar informática por meio de tecnologia assistiva sem deixar de lado o caráter humanista. Conforme os estudos de Vigotski nos explicitam, ao detectar a deficiência, se deve trabalhar de maneira a alcançar a sua superação, isto é, a pessoa cria processos de adaptação que aperfeiçoa outros sentidos.

Assim sendo, essa visão “Vigotskiana” reitera comprometimento de prática de intervenção com os alunos cegos da Escola de Informática Melvin Jones, estimulando-os a trabalhar através da memorização, percepção de espaço, sons, marcações em alto relevo que favorecem a “sinestesia” (experiências sensoriais). Ademais os ensinamentos do curso podem transmitidos da forma que melhor atenda o aluno. O autor afirma que o aluno deverá ser sujeito ativo no seu processo educacional, tornando as dúvidas, leituras do mundo, medos e dificuldades, estímulos para o desenvolvimento cognitivo.

METODOLOGIA

A aquisição da autonomia, um dos aspectos promovidos pelo curso, é um fator imprescindível para o bem-estar físico, mental e social dos alunos do curso. A concepção pedagógica do projeto prevê a interação entre professores/ mediadores/ pesquisadores e os discentes que fazem adesão ao curso. Nesse sentido, elegemos para tal estudo a metodologia de pesquisa exploratória, ou seja, além dos levantamentos bibliográficos dos autores que dialogam com a situação-problema. Os relatos (entrevistas) com método de histórias de vida assumem sua significação, pois a partir do contexto é possível compreender a dimensão das experiências de autonomia e cidadania do nosso alunado. Identificando a importância da Escola de Informática objeto científico, segundo Fernandes (2007), “O lugar da pesquisa é o lugar prático da elaboração de transformação do próprio objeto do conhecimento.”

Ao abordar a questão da importância das histórias de vidas, Chizzotti (2006) esclarece que é uma prática significativa experimentada por um grupo de indivíduos acolhido para pesquisa, ou seja, as narrações são memórias que buscam a subjetividade de cada

indivíduo. Ou seja, as narrativas das histórias de vida são momentos de construção e reconstrução de suas trajetórias até chegarem ao curso, bem como, a percepção de como o espaço do curso vem modificando suas vidas, e qual o sentido deste novo aprendizado.

A escola de Informática Melvin Jones, apresenta como uma de suas principais características a heterogeneidade do corpo discente. Por esse motivo recebemos desde pessoas que já possuem algum conhecimento em informática e alunos que nunca tiveram contato com o computador, mesmo enquanto vidente. Portanto, a escolha dos programas é muito importante para o primeiro contato com o computador e especialmente com o teclado. Cabe salientar os programas escolhidos para o trabalho deve estar de acordo com expectativa dos estudantes.

Dessa forma, o curso promove ao público com deficiência visual acessibilidade ao computador, mediante ao aprendizado de dois sistemas: DOSVOX e NVDA. Para o aluno iniciante e para alunos que já apresentam algum conhecimento sobre informática, esses programas são de grande importância no processo de ensino-aprendizagem da informática.

O DOSVOX é um sistema computacional de síntese de voz e desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo designado especialmente ao aluno com deficiência visual. Seu sistema é visualmente análogo ao sistema MS-DOS (Microsoft Disk Operating Systems), porém seu sistema é composto de: síntese de fala, editor e leitor de textos, impressão, jogos lúdicos e didáticos que ampliam os números de alunos atendidos, acesso à internet, e-mail, gravador de som. Entretanto, o sistema DOSVOX apresenta certa limitação, pois executa a leitura de textos somente formato *txt*, sendo assim necessário o aprendizado posterior de outros leitores de tela.

O curso é dividido em módulos, nos quais as dificuldades e desenvolvimento são observados e considerações para um bom andamento das aulas. Sendo assim, no primeiro módulo do curso é trabalhado o DOSVOX com alunos iniciantes, uma vez que em alguns casos é o primeiro contato com computadores, portanto a aula inicial se baseia no reconhecimento de teclado, pois aprendem a localizar cada letra no teclado tendo com base barra de espaço, a tecla "J" e "F" que são marcadas com uma linha em alto relevo que funcionam como ponto de partida de orientação espacial, da direita para esquerda. Desta maneira, aprende-se a posição correta das mãos no teclado sobre a tecla, esse posicionamento é verificado através "*teste de teclado*", que auxilia o momento inicial. A cada digitação o sintetizador de voz reproduz sonoramente e tecla que o usuário está utilizando.

Outra questão a ser destacada é que por motivo evidente (a ausência da visão), o mouse não é utilizado no curso, somente o teclado, isto é, todos os comandos são realizados através do teclado. A dinâmica é bem interessante, pois é da natureza do ser humano obter contato através da visão e sem estimular os outros sentidos. No entanto é natural que pessoas com deficiência visual apresentem sentidos como audição e tato mais aguçado, na necessidade de superar a falta da visão. Para os alunos videntes que participam do curso a não utilização do mouse passa a ser uma dificuldade. Por conseguinte, os nossos alunos videntes passam a se colocar no lugar da pessoa cega invertendo os papéis e um percebe a dificuldade do outro.



Figura 1. Alunos videntes e Alunos com deficiência visual praticando DOSVOX. Fonte: <http://neeiuerrj.blogspot.com.br/>

Os sons do Windows “ligar”, “entrada” e “desligar” são importantes para orientar a pessoa com deficiência visual. Também ocorre dessa forma o início do DOSVOX, através do comando “*ctrl + alt + d*” o programa DOSVOX é iniciado com frase: “DOSVOX o que você deseja?”. Em seguida, os alunos são orientados a teclar o comando F1 que abre tela de funcionalidade/menu principal. Entretanto, para tal utilização do programa é necessário que os equipamentos estejam funcionando corretamente, principalmente as caixas de som que funcionam como norteadores da tela do computador.

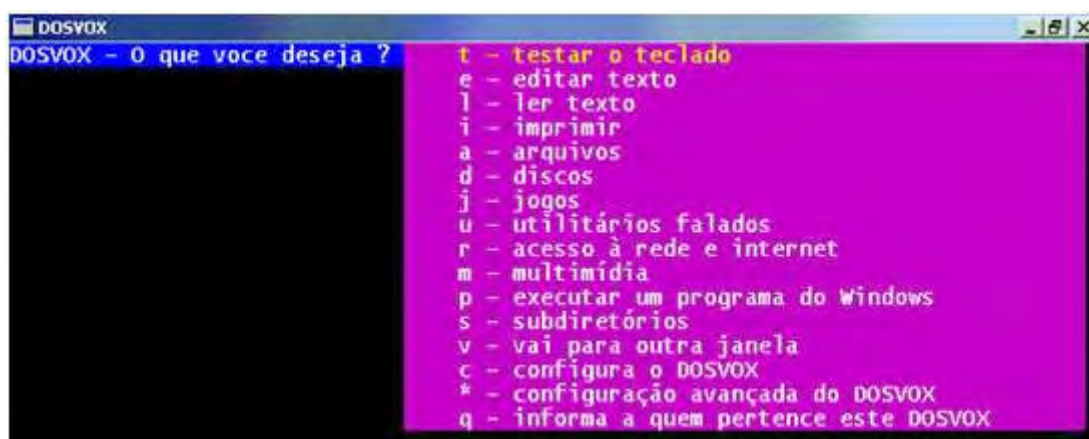


Figura 2. Tela de funcionalidade do DOSVOX. Fonte: <http://neeiuerrj.blogspot.com.br/>

O NVDA (NonVisual Desktop Access) que em tradução literal significa Acesso não Visual ao Ambiente de Trabalho/Desktop, é um leitor de tela para o Sistema Operacional do Windows. O programa permite que as pessoas com deficiência visual tenham acesso às informações da tela a partir do que é digitado, ao comando dado pelo usuário ou onde o cursor do mouse passar. O NVDA apresenta uma maior interação com usuários, uma vez que, diferente do DOSVOX, trabalha simultaneamente com Windows.

No segundo módulo do curso, os alunos avançam para o NVDA. Trata-se de um software gratuito desenvolvido a partir do trabalho de colaboradores cujo compromisso é o desenvolvimento da ferramenta também de forma voluntária e gratuita. Cada programador que introduz uma melhoria no NVDA é um desenvolvedor do mesmo. Para o uso do NVDA é necessário maior domínio do teclado e de seus comandos de tecla de atalho considerando que os programas utilizados por videntes requerem o uso do mouse a pessoa cega usa comandos de teclado. Ajustes metodológicos são realizados de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

No decorrer das aulas nossos alunos aprendem a configuração do NVDA, por meio do menu preferências que abre uma caixa de diálogo com opções gerais na qual é possível configurar o idioma a ser utilizado com a opção “*sintetizador*”, em “*opção de voz*” se pode configurar a voz, o tom, o volume, sinalizar toda a pontuação, dizer *Cap* antes de letra maiúscula e “*bipar*” em maiúsculas há ainda opções teclado, opções de mouse, formatação de documentos entre outros.

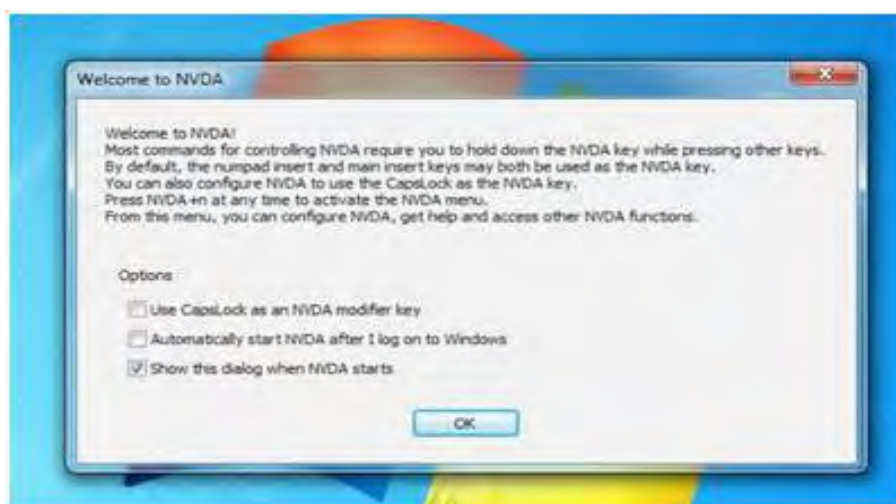


Figura 3. Tela inicial do NVDA. Fonte: <http://neeiuertj.blogspot.com.br/>

Ao início ou final de cada aula são realizadas rodas de conversa entre os professores, monitores e alunos. Estes espaços são fundamentais para que cada aluno possa relatar suas percepções quanto ao curso e como está utilizando as aquisições aprendidas em suas vidas cotidianas.

Considerando que os estudos de Freinet reconheciam que a escola necessita permitir o alunado suas falas, impressões, reflexões e sentimentos, devendo se ter em vista que tais observações contribuem para acolhimento do mesmo. Resultando numa pedagogia solidária e cooperativa. Em que a teoria e prática não se contradizem e sim caminham a favor da apropriação dos saberes.

Para além da apropriação de um saber meramente técnico, as rodas de conversa propiciam momentos importantes de trocas de saberes entre videntes e cegos; entre usuários mais avançados na informática e outros iniciantes. Tais heterogeneidades, de saberes de vida e de uso tecnológico permitem que cada participante apresente a riqueza de sua bagagem de vida.

Depoimentos de uso de informática, de acesso aos leitores de tela, mesclados a depoimentos de superação e de uso de forças internas para romperem as barreiras da ausência do sentido, bem como as barreiras da acessibilidade possibilitam a construção de novos caminhos de superação.



Figura 4. Roda de Conversa. Fonte: <http://neeiuerj.blogspot.com.br/>

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A escola de informática atualmente recebe 03 alunos videntes e 09 com deficiência visual, totalizando 12 discentes. Dos alunos com deficiência visual quatro são do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Como um dos princípios do grupo é estabelecer interações entre diferentes idades e níveis de escolaridade, temos no grupo 1 aluno com ensino superior completo, 1 cursando o ensino superior, 2 cursando ensino médio, 1 cursando ensino fundamental, 4 que interromperam os estudos no ensino fundamental. Os alunos videntes são 1 familiar acompanhante, 1 graduando de Matemática, 1 graduando em tecnologia de processos gerenciais.

É importante salientar que para participar do curso não há pré-requisitos referentes a idade, instrução ou qualquer conhecimento prévio referente a informática, de modo que a diversidade é um fator de enriquecimento do grupo.

A interação entre videntes e não videntes, bem como os diversos níveis de aprendizagem dos alunos e as experiências em informática propiciam interação entre os mesmos, facilitando a expansão da zona de desenvolvimento de cada aluno, estimulando a solidariedade e a busca pela autonomia.

Os relatos das histórias de vida dos alunos, bem como a relevância do curso na vida do corpo discente que compõem a Escola de Informática Melvin Jones são obtidos nas rodas de conversa e permitem identificar os impactos do curso na vida de cada aluno. Contribuindo também para um planejamento individualizado para cada aluno. Para

preservar a identidade das pessoas que estruturam o corpo discente será utilizado termo “aluno” mais uma letra aleatória. Os relatos a seguir apresentados em terceira pessoa são um resumo dos relatos do caderno de campo e dos registros em rodas de conversa.

O Aluno X tem 29 anos, nasceu com baixa visão e ficou completamente cego aos 14 anos. Este aluno relata que ao ficar cego imaginava que perderia sua autonomia, tornando-se dependente de outras pessoas para realizar qualquer função. Ainda em torno de 14/15 anos de idade foi convidado para participar de um curso de Braille em um CIEP. Neste local ele percebeu que ao término das aulas todos outros alunos que também tinham deficiência visual se dirigiam para casa sozinhos. À vista disso, percebeu que não precisava depender dos outros, pois se eles conseguiam se locomover sem um guia, ele também conseguiria.

Assim sendo, seguiu com todos os seus sonhos. Mesmo com dificuldades conseguiu concluir o ensino médio e atualmente cursa Educação Física, porém a falta de acessibilidade na educação superior são obstáculos que sempre enfrenta. Dessa forma, curso de informática, vem contribuindo que esses obstáculos se tornem cada vez menores. Portanto, o curso torna-se relevante para o aluno no sentido de que conhecimentos sobre Word são trabalhados, tendo como objetivo final a elaboração de sua monografia. Sente-se mais autônomo para realização de seu trabalho final, e consequentemente, mais confiante em relação ao processo final do curso.

O Aluno Y tem 58 anos, nasceu na Paraíba, onde morou até os 40 anos. Descobriu que tinha glaucoma congênito quando veio a passeio para o Rio de Janeiro, entre os anos 1986/1987. Durante toda sua vida escolar estudou em classe regular, mas já apresentava dificuldades para enxergar, pois não conseguia copiar do quadro. Era necessário tirar cópia do caderno dos colegas ou pedir para o professor escrever a lição em seu caderno. Ainda assim, sem os materiais devidamente acessíveis, conseguiu concluir o ensino médio e continuou sua jornada em busca do saber

Iniciou um curso pós-médio em formação de professor, o qual conseguiu concluir com sucesso. Em 2006, já no Rio de Janeiro, onde segundo o estudante há mais possibilidades de aprendizagem que na Paraíba, investiu em um curso de Braille que foi essencial para sua carreira profissional, já que em 2012 ingressou no serviço público atuando como professor na Prefeitura de São João de Meriti. Formado em Pedagogia, aguarda mais oportunidades profissionais a nível superior.

Sempre em busca de aperfeiçoar seus conhecimentos, foi convidado a participar da Escola de Informática Melvin Jones. Como professor, o curso é de extrema importância para que o Aluno Y tenha uma formação continuada, além disso, com o domínio do teclado e os conhecimentos adquiridos sobre Word, consegue digitar seus próprios textos e organizar suas aulas pelo computador, consegue realizar suas próprias pesquisas pela internet, e considera que o curso é primordial para o sucesso dessas atividades.

“A Escola de Informática Melvin Jones para mim representa muita coisa porque tenho sede de aprender. Espero aprender muito mais... que os objetivos seja alcançado. é contramão mas estou muito feliz” (Aluno Y)

A Aluna Z tem 33 anos e é vidente, cursando Licenciatura em Matemática. Aponta sua maior justificativa em frequentar curso o fato de estar em constante contato com pessoas com deficiência visual. Em diálogo a estudante relatou que a babá de seu filho perdeu a visão. Logo depois, um amigo de sua família e vizinho teve sua visão comprometida, com a intencionalidade de apoiar a essas pessoas que lhe eram queridas procurou uma formação voltada pessoas cegas. Atualmente trabalha como mediadora de um aluno cego.

Todos os fatores citados acima e aliado a sua vontade de ser professora, visto que está com a graduação em Matemática em andamento, contribuíram para que a Aluna Z buscasse com muito interesse os saberes que auxiliam o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência visual. Uma vez que além de ser aluna da Escola de Informática Melvin Jones, também iniciou curso de Braille para aprimorar ainda mais seus conhecimentos. Esses esforços podem ser demonstrados em sua fala:

“Comecei o curso e logo instalei o DOSVOX em meu computador. Tudo que aprendo aqui no curso tento praticar em casa. Estou mexendo... às vezes tenho dificuldade, mas não desisto tudo que puder aprender para o meu aluno cego eu aprenderei.”(Aluna Z)

Aluna W apresentava baixa visão desde muito nova, tornando totalmente cega aos 10 anos. A estudante entrou no Instituto Benjamin Constant aos 9 anos, onde permaneceu até o ano de 1992. Contudo, relata que enfrentou muitas dificuldades para prosseguir os estudos da educação básica na idade indicada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação. Com a idade avançada foi transferida para o turno da noite, o que dificultou ainda mais a acessibilidade ao ensino, visto que a Aluna W é moradora da Baixada Fluminense, por fim, não concluiu os estudos nessa instituição.

W ficou um período sem frequentar a escola, retornando atualmente o nível médio na modalidade à distância. Recebe o apoio dos professores, familiares e amigos, o que a incentiva a não desistir dos seus objetivos referentes à educação. Aprimorando seus conhecimentos, frequenta os cursos de Braille e Orientação e Mobilidade, além de participar da Escola de Informática Melvin Jones.

“O estudo é uma porta aberta para ajudar na caminhada em ter maior autonomia, para aprender fazer sozinho sem depender de alguém. É muito melhor não pedir. Às vezes a gente quer na hora ... mostrar que somos capazes mesmo.”(Aluna W)

A Aluna H tem 66 anos e sempre residiu em São João de Meriti. Com 60 anos foi ao oftalmologista onde descobriu que tinha uma “pressão nos olhos”. A catarata e a diabete fizeram com que ela perdesse completamente a visão aos 65 anos. Por trabalhar como cozinheira a vida inteira e se sentir muito independente por morar sozinha, passa por grandes dificuldades de adaptação.

Em diálogo, aponta que seu sobrinho procurou um curso no Instituto Benjamin Constant, tratava-se que orientar a pessoa cega a realizar as tarefas domésticas, o que seria ideal para que a estudante continuasse cuidando de sua casa, visto que continua morando sozinha. Todavia, a Aluna H não foi aceita no curso, alegou-se que a idade da senhora já era avançada demais, de modo que se priorizava pessoas mais jovens, com possível maior capacidade de aprendizagem.

O filho da Aluna H descobriu o curso e logo a trouxe para conhecer, a estudante revela que quando veio ao curso não sabia do que se tratava, e que nunca teve contato com o computador, mesmo enquanto vidente. Entretanto gostou do ambiente, de aprender e considera muito bom reviver a memória, só lamenta não poder praticar em casa, mas ainda assim destaca que o melhor do curso é poder estar entre amigos e se sente bem assim. O relato abaixo confirma:

“Eu gosto de fazer o curso. Eu fico mais solta, mais a vontade me sente melhor. Antes eu era muito deprimida. Mesmo quando meus filhos me levavam pras festas, ninguém falava comigo direito, eu sempre ficava no canto, e em casa eu fico muito sozinha e sempre preciso dos outros. Quando eu venho pra cá, fico mais animada” (Aluna H)

O Aluno R, nasceu em 14 de agosto de 1999, tem 17 anos e cursa o 7º ano do ensino fundamental em classe regular. Perdeu a visão aos 6 anos de idade sem ter a causa identificada. No Instituto Benjamin Constant realizou diversas atividades, entre outras, praticou natação, futebol e academia. Entretanto, não está mais frequentando, pois os professores do Instituto não estão recebendo salário.

Além disso, iniciou um curso em Braille aos 10 anos de idade em um CIEP na Baixada Fluminense, sabe escrever no código, mas ainda apresenta dificuldades no processo de leitura. Cabe dizer, que um dos grandes interesses do aluno, gira em torno da música, isso justifica seu domínio em bateria, tocando o instrumento até na Igreja, conhece um pouco de violão e faz aula de canto. Tem a pretensão de fazer curso de DJ, para conhecer ainda mais a área musical

A mãe deste aluno tentou pagar um curso de informática para o filho, pois sabe a importância deste instrumento na atualidade, todavia, a mãe percebeu que o curso não ensinava de maneira inclusiva. Sem os devidos programas que possibilitam o acesso da pessoa com deficiência visual ao computador, seu filho não avançava no processo de ensino-aprendizagem voltado à informática, de modo que mãe resolveu retirar o filho e parar de pagar o curso que não demonstrava resultados.

Logo depois, por meio da própria escola onde estuda, o Aluno R conheceu o projeto da Escola de Informática Melvin Jones, sentiu interesse em participar com a intenção de manusear de maneira satisfatória o DOSVOX e o NVDA, já que no curso particular o aluno não teve acesso ao computador utilizando essas tecnologias assistivas. Com o auxílio dos programas, objetiva navegar na internet e acessar as redes sociais e buscar as músicas que tanto lhe agradam. Nesse sentido relata:

“No curso eu estou aprendendo a usar o DOSVOX e o NVDA. Sei iniciar os dois programas e consigo baixar músicas pelo NVDA. Consigo copiar e colar textos e isso me ajuda a estudar pras provas porque o programa lê pra mim o que tá no computador” (Aluno R)

O aluno B tem 51 anos, cursou até o 2º ano do ensino fundamental aprendendo a ler e escrever. Nasceu em Maceió, mudando-se para o município do Rio de Janeiro com 15 anos de idade, pois tinha familiares na cidade e a oportunidade de emprego era maior. Perdeu a visão aos 48 anos a partir de um glaucoma, cabe observar que possui outros casos de glaucoma no eixo familiar. Ainda assim, consegue enxergar vultos e tem alguma percepção de luz. Trabalhava em cozinha industrial, mas com perda da visão, não teve mais oportunidade na área.

Para não se sentir “parado” procura sempre estar aprendendo algo ou exercendo alguma atividade. Como sempre gostou bastante de praticar esportes, buscou no Instituto Benjamin Constant participar das aulas de natação, mas não conseguiu uma vaga. Atualmente, faz curso de Braille e está aprendendo a ler e escrever no código. O curso de informática é mais uma atividade que permite o exercício mental e afetivo do aluno.

“A escola de informática me ajuda a aprender mais. Posso usar o computador pra conhecer poemas, baixar as músicas que me acalmam e estou sempre aprendendo com os outros. O curso também funciona como uma terapia para mim, quando venho ao curso fico mais leve, mais calmo.” (Aluno B).

É possível perceber pelos relatos dos estudantes com deficiência visual, a dificuldade de acesso à escolarização para alguns em tempo regular, tendo que retornar na modalidade de Educação à Distância, e mesmo os que alcançam nível superior possuem dificuldade na acessibilidade. Por outro lado, para alguns alunos que perderam a visão já idosos, freqüentar a escola de informática pode ser uma experiência completamente inovadora e desafiadora. As histórias de vida somente reforçam a ideia de que as políticas públicas voltadas para inclusão da pessoa com deficiência é recente em nosso país. De modo que o curso funciona como um estímulo para a caminhada em busca da inclusão plena e real.

Para além de viabilizar autonomia e cidadania as pessoas com deficiência visual, a Escola de Informática Melvin Jones atua na formação dos monitores, que são bolsistas do Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NEEI). Trata-se de um processo contínuo de aprendizagem no qual podem vivenciar as dificuldades e acessibilidade, compreendendo a dinâmica acadêmica indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Sendo este projeto um elo entre a Universidade e a comunidade. Dessa maneira, conforme a pedagogia de Paulo Freire (1987) é imprescindível que haja um encontro entre teoria e prática, de modo que a educação inclusiva deve ser não somente um discurso, mas um discurso e prática transformadora do mundo.

CONCLUSÃO

O corpo discente é formado por um grupo bastante heterogêneo e cada aluno busca a escola de informática por motivos singulares. Em decorrência disto, a organização e o conteúdo das aulas devem sempre estar adequados às necessidades dos alunos.

Os resultados apresentados neste estudo levam a reflexão de pontos como: extensão universitária, uso de tecnologias assistivas, promoção de inclusão e acessibilidade. A extensão universitária possibilita que os saberes adquiridos na academia ultrapassem os muros da universidade, ou seja, o conhecimento não pode ser restrito a somente um local, e o projeto permite essa troca de saberes. Outra questão é a utilização das tecnologias assistivas que promovem novas formas de aprendizagem, acessibilidade e autonomia. Além disso, busca trazer a pessoa com deficiência visual a garantia do seu direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

O uso de softwares e de outros recursos tecnológicos por meio de uma atividade pedagógica mostra-se como um recurso potencial que deve ser colocado em prática na educação, pois garante melhorias no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo

fortemente no desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo das pessoas com deficiência visual.

Nesse sentido de discutir o alcance dos objetivos em obtenção dos resultados do projeto em tela sinalizamos que apresentam efeitos bastante significativos do ponto de vista social e científico, pois os ganhos individuais e coletivos são percebidos como efetivos e importantes. Sendo identificados ao longo do curso proveitos aplicados na vida pessoal e profissional do corpo discente. Os próprios alunos percebem e relatam os ganhos que obtiveram após iniciarem o curso de informática. Para alguns a primeira experiência de manuseio ao computador ocorreu neste espaço.

Em vista das considerações acima, ressaltamos que o projeto de extensão realizado na Escola de Informática Melvin Jones no período de setembro de 2016 a agosto de 2017 possibilitou a inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência visual, uma vez que vem promovendo o acesso a uma tecnologia que até o momento não tinha sido disponibilizada de forma efetiva a este grupo de pessoas participantes do projeto que representam uma parcela ínfima da população residente da Baixada Fluminense, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, a qual apresenta enorme carência de recursos e investimentos. Nesse sentido a continuidade e a implementação de novas ações e investimentos voltados para a inclusão e participação social representam melhoria na qualidade de vida, no empoderamento e até mesmo na saúde física e emocional dos que participam do projeto.

Palavras-chave: Informática para Deficientes Visuais, Tecnologia Assistiva, Inclusão Social, História de Vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*. Brasília: 1996.

_____. Decreto-lei no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000 e nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. POA: 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em: 30/05/2017.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Dóris Anita Freire. *Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial*. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007. Acesso em: 29 set. 2017.

FERNANDES, E. M.; FEIJÓ, G.; GLAT, R.; ORRICO, H. F. *A inclusão de pessoas com necessidades especiais através dos projetos de extensão do núcleo de estudos em educação inclusiva da UERJ*. In: Revista Interagir: Pensando a Extensão, Rio de Janeiro, n7, p.141-146, jan/jul.2005.

_____. *Especialização em Educação Especial: Fundamentos da Educação Especial. Metodologia Científica*. 1.ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

_____. ORRICO, H. F. *Acessibilidade e Inclusão Social*. Rio de Janeiro: Editora Descubra 2012.

FREINET, Celestine. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. *Pedagogia do bom-senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

_____. *Para uma escola do povo: Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. *Pedagogia da Esperança - Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

GIROTO, C. R. M. (Org.); POKER, R. B. (Org.); OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. 01. ed. São Paulo: Oficina Universitária / Cultura Acadêmica, 2012.

MARQUEZINE, M. C. (Org.) ; MANZINI, E. J. (Org.) ; TANAKA, E. D. O. (Org.) ; FUJISAWA, D. S. (Org.) ; BUSTO, R. M. (Org.). *Tópicos De Metodologia De Pesquisa Para Educação Especial*. 1. ed. MARILIA: EDITORA DA ABPEE, 2009.

SERRANO, R. M. S. M. *Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire*. UFPB, 2011. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2017

VIGOTSKI, Lev Smenovich. *Fundamentos de Defectologia. Obras Completas*. Ciudad de La Habana, Cuba; Editora Pueblo y Educación, 1997.

_____. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro; Martins Fontes, 1998.

Contato: Edicléa Mascarenhas - professoraediclea.uerj@gmail.com GT: 11 - Interdisciplinaridade, Inclusão Social e Tecnologias Assistivas

A RESSIGNIFICAÇÃO DO CICLO SONO-VIGÍLIA NO ENVELHECIMENTO: UMA ESTRATÉGIA DESDE A EDUCAÇÃO PERMANENTE NOS PROGRAMAS PARA A TERCEIRA IDADE

Diana Paola Gutierrez Diaz de Azevedo

UENF

diana.gutierrez0922@gmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe

UENF

rosaleeistoe@gmail.com

Fernanda Castro Manhães

UENF

castromanhaes@gmail.com

Néliton Gomes Azevedo

UVA

nelitonga@gmail.com

Marcia Regina Pacheco Soares

UENF

mpachecosoares@gmail.com

Resumo

Diversas mudanças acontecem no processo de envelhecimento. Uma queixa frequente nos idosos são as alterações subjetivas e objetivas na qualidade de sono secundárias ao deterioro natural e à dessincronização do ciclo sono-vigília. Hábitos não saudáveis pioram as queixas de sono. Este estudo tem como objetivo ressignificar o ciclo sono-vigília no envelhecimento através de uma estratégia desde a educação permanente nos programas para a terceira idade no município de Campos dos Goytacazes/RJ. Com uma abordagem qualitativa, de carácter descritiva-exploratória foram incluídos 10 idosos que participaram da oficina “Dormir bem, Viver melhor” na qual se estabeleceu um processo de ensino e aprendizagem sobre o sono e o envelhecimento incluindo estratégias para melhorar sua qualidade através de uma metodologia participativa problematizadora. O levantamento de dados foi feito através do Índice de Qualidade do Sono de Pittsburg (IQSP), além de um questionário desenvolvido nas atividades dos encontros e uma entrevista grupal ao finalizar a intervenção. Dados obtidos do IQSP mostram melhoras em diversos aspectos do sono como sua qualidade subjetiva, o número de horas de sono por noite, a latência, incluso em idosos que não apresentavam queixas de sono previamente. Os participantes acreditam que com o processo de envelhecimento apresentaram mudanças como um sono mais superficial, fragmentado e acordando mais cedo do que previsto. Os idosos mudaram hábitos de sono não saudáveis como a falta de regularidade nos horários de sono, o aumento da atividade física e mental perto da hora de dormir, a ingestão de comidas copiosas perto do horário de deitar e o uso de aparelhos eletrônicos na noite.

Palavras-chave: Ciclo Sono-Vigília. Envelhecimento. Ressignificação.

Abstract

Several changes happen in the aging process. A frequent complaint in the elderly is the subjective and objective changes in the quality of sleep secondary to the natural deterioration and the desynchronization of the sleep-wake cycle. Unhealthy habits worsen sleep complaints. This study aims to re-signify the sleep-wake cycle in aging through a strategy from the permanent education in the programs for the elderly in the municipality of Campos dos Goytacazes / RJ. With a qualitative, descriptive-exploratory approach, 10 elderly people participated in the "Sleep Well, Live Better" workshop in which a teaching and learning process on sleep and aging was established, including strategies to improve their quality through a participatory problem-making methodology. Data collection was done through the Pittsburgh Sleep Quality Index (IQSP), as well as a questionnaire developed in the activities of the meetings and a group interview at the end of the intervention. Data obtained from the IQSP show improvements in several aspects of sleep as its subjective quality, the number of hours of sleep per night, the latency, included in the elderly who did not present sleep complaints previously. The participants believe that with the aging process they presented changes as a more superficial, fragmented sleep and waking up earlier than expected. The elderly have changed unhealthy sleep habits such as lack of regularity in sleep times, increased physical and mental activity near bedtime, copious meals near bedtime, and the use of electronic gadgets at night.

Key-words: Sleep-Wake Cycle. Aging. Re-signification.

1. Considerações Iniciais

Uma nova era demográfica com o aumento progressivo do número de idosos evidencia um fenômeno de envelhecimento populacional que apresenta uma situação problema em relação ao cuidado integral e a abordagem de necessidades deste grupo etário, no qual aumenta a vulnerabilidade em razão de um série de condições biológicas, psicológicas e sociais influenciadas por determinantes culturais, sociais e políticos. Assim, o envelhecimento e a velhice constituem um processo individual com diversos fatores de risco e fatores protetores que afetam a qualidade de vida dos idosos.

Entre as múltiplas mudanças ocorridas com o processo do envelhecimento estão as fisiológicas, que acontecem em função do tempo, com um declínio natural e progressivo dos órgãos e funções corporais, as quais geram consequências variáveis no idoso e até alterações da saúde física, afetando por sua vez, sua saúde mental, somado ao seu impacto social, em especial, quando a funcionalidade, a independência e autonomia estão comprometidas.

Porém, aquelas mudanças biológicas têm uma predisposição genética, mas também fatores ambientais e os diversos hábitos e práticas ao longo da vida, como a alimentação, o sono, a atividade física, a participação em atividades sociais, a escolaridade, além da condição socioeconômica, o acesso à proteção que oferecem as políticas públicas estabelecidas e aos serviços de saúde influem no nível de severidade do declínio funcional e continuam tendo importante influência no desenvolvimento da etapa da velhice.

Entre as diversas mudanças biológicas no processo de envelhecimento e que constituem uma queixa frequente nos idosos são as alterações subjetivas e objetivas na qualidade

de sono secundárias ao deterioro natural e à dessincronização do ciclo sono- vigília (BANKS; NOLAN; PEIRSON, 2016), porém, pouco abordada dentro do paradigma médico-clínico através de estratégias específicas de educação em saúde.

O sono é uma função básica no ser humano para a restauração e consolidação de processos vitais ocorridos na vigília. Os idosos experimentam uma modificação objetiva e subjetiva deste ritmo biológico-social manifestado em uma tendência de dormir cedo e acordar cedo, a diminuição da eficiência e da capacidade de recuperação desse sono, um aumento de despertares na noite e uma diminuição global do tempo do sono noturno com subsequente acréscimo de cochilos diurnos (GEIB, et al., 2003).

A condição das mudanças ocorridas no ciclo sono-vigília com o envelhecimento é agravada por alguns fatores como maus hábitos de sono, a obesidade, o sedentarismo, a polifarmácia, algumas doenças, o isolamento e a falta de apoio social; além de que alguns transtornos de sono se apresentam idades mais jovens. As consequências no idoso vão desde uma percepção de “sono ruim e não reparador na noite” até disfunções como a sonolência diurna excessiva, a falta de energia com limitações para realizar atividades cotidianas, as variações do estado de ânimo, um maior risco de quedas e um menor rendimento cognitivo.

Diante deste contexto a presente pesquisa tem como objetivo ressignificar o ciclo sono-vigília no envelhecimento através de uma estratégia desde a educação permanente nos programas para a terceira idade no município de Campos dos Goytacazes/RJ respondendo a uma necessidade de aumentar os estudos de abordagem interdisciplinar neste aspecto.

2. O envelhecimento e a velhice

O mundo está envelhecendo, fenômeno evidenciado na transformação demográfica que estatisticamente corresponde ao aumento das pessoas maiores e do acréscimo da idade média da população por consequência de fatores como o aumento da esperança da vida e a diminuição da mortalidade secundários aos avanços na ciência e às intervenções para a prevenção e diminuição das doenças infecciosas e dos principais fatores de risco nas doenças crônicas não transmissíveis como a hipertensão arterial, a cardiopatia isquêmica, a doença cerebrovascular, a obesidade e a diabetes mellitus, além da diminuição da mortalidade infantil e perinatal (REYES; CASTILLO, 2011; CEPAL, 2014).

Segundo a Organização Mundial da Saúde, até o ano 2025, Brasil será o sexto país do mundo em número de adultos maiores (WHO, 2005); igualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) refere:

Nos últimos anos, Brasil apresenta um processo acelerado de envelhecimento com um novo padrão demográfico que se caracteriza pela redução da taxa de crescimento populacional e por transformações profundas na composição de sua estrutura etária, com crescimento mais lento do número de crianças e adolescentes, paralelamente a um aumento da população em idade ativa e de pessoas maiores (2009, p.23).

Esta mudança demográfica exige um planejamento, reorganização e fortalecimento de políticas públicas e estratégias de ação que protejam os direitos, a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar de um grupo etário com alta vulnerabilidade como são

os idosos, compreendendo o envelhecimento como um processo de complexidade multidimensional do sujeito, que por sua vez é natural, determinado e irreversível, que inicia-se desde o momento mesmo da concepção, se desenvolve ao longo da vida, mas que apresenta diferenças individuais a nível biológico, psicológico, social e cultural. Assim a velhice é a última fase do ciclo vital e produto da ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento (NERI, 2013).

Entretanto, biologicamente o envelhecimento como processo individual é resultado de um declínio em função do tempo, como fator determinante, por desgaste cumulativo que causa a degeneração gradual na estrutura, função, organização do organismo e cujo ponto final é a morte (MELIS et al, 2013; NERI, 2013). Porém, a velocidade e o padrão de esse envelhecer difere de pessoa a pessoa e mesmo é diferente em cada tecido e órgãos de um sujeito (RODRÍGUEZ; HERNANDEZ, 2006). Várias das alterações fisiológicas da velhice começam desde a quarta década da vida e se acentuam com o passar dos anos sendo a idade média considerada entre os 40-45 anos e os 60 anos uma fase de transição para o idoso (LIMA; BARBOSA, 2015).

Fatores ambientais como a dieta, o exercício, o tabaquismo, as bebidas alcoólicas, a exposição a microrganismos e os contaminantes influenciam o processo de envelhecimento (MURAKATA; FUJIMAKI; YAMADA, 2015). Igualmente, os fatores genéticos determinam e regulam as modificações biológicas, sendo assim um processo heterogêneo e portanto, cada indivíduo experimenta as mudanças em um ritmo diferente. Geralmente o corpo na velhice sofre alterações fisiológicas intrínsecas que não geram incapacidade na fase inicial, mas ao passar dos anos causam níveis crescentes de limitações no desempenho de atividades básicas da vida diária e até a qualidade de vida (ESQUENAZI; SILVA; GUIMARÃES, 2014), além das afeções patológicas adquiridas antes e durante esta etapa, razões pelas quais é uma idade de maior susceptibilidade.

3. O ciclo sono-vigília no envelhecimento

Dentro desse processo de envelhecimento biológico se apresenta uma mudança importante para o idoso, o envelhecimento do ciclo sono-vigília. Assim, todos os seres vivos incluindo o ser humano apresentam oscilações periódicas em sua bioquímica, fisiologia e conduta denominados ritmos biológicos sendo um dos mais relevantes o ciclo sono-vigília, espécie diurna que dorme em sua maioria pela noite com intervalos de 24 horas, com menos horas de sono e mais de vigília. Sua regulação é feita através de mecanismos homeostáticos que permitem manter o equilíbrio interno com os principais sincronizadores como a secreção de melatonina, o ritmo da temperatura e o ritmo de excreção de cortisol, além disso a influência dos estímulos externos como a luz ambiental e as normas e hábitos sociais (SIEGEL, 2005; PIN-ARBOLEDAS; ALARCÓN, 2007).

O sono é uma atividade que muda ao longo da vida, portanto a idade é um dos principais determinantes em sua fisiologia, sendo que as pessoas ao envelhecer experimentam uma modificação objetiva e subjetiva deste (BOBES, 1992). Os idosos devem dormir em torno de 7 horas por noite, mas com as mudanças, o sono é mais fragmentado e descende a 5-6 horas com aparição de até dois cochilos curtos de 10 a 20 minutos, tempo de descanso que pode ser insuficiente, afetando as atividades no dia, ainda que

este é um processo onde as diferenças inter-individuais são importantes, o que faz que umas pessoas precisem dormir mais que outras (DE LA FUENTE; ALBARES, 2004).

Nos idosos acontece uma dessincronização externa por insuficiência qualitativa e quantitativa dos estímulos ambientais. Os ritmos de sono são menos precisos, com uma assincronia com o ambiente e com dificuldade de um ajuste aos estímulos sociais. Assim, experimentam uma mudança de fase circadiana, então, vão para cama mais cedo e acordam mais cedo do que é comum socialmente, diminuindo a duração do sono. Igualmente, a eficiência do sono diminui; além de ser mais superficial, com uma maior taxa de despertares durante a noite, um sono fragmentado (OLIVEIRA et al, 2010; QUINHONES; GOMES, 2011 CLAWSON; DURKIN; ATON, 2016).

Estas alterações ocasionam consequências no idoso, desde a percepção de “dormir ruim na noite” e com um sono não reparador (COSTA; CEOLIM; NERI, 2011), até disfunções que afetam a qualidade de vida e a saúde nesta etapa. Assim, a sonolência diurna excessiva que é a incapacidade de permanecer acordado e alerta durante o período da vigília, com episódios não intencionados do sono é uma queixa comum nos idosos. Uma pior qualidade de sono nesta idade está associada com uma alteração do estado da saúde, mau funcionamento físico e baixos níveis da atividade física, limitações nas atividades da vida diária, dificuldades para se acomodar a novas situações, sintomas depressivos, um maior risco de doença cardiovascular, além disso é um importante fator de risco para o declínio cognitivo em pessoas de idade avançada (VASHUM et al, 2015).

Existem fatores de risco que pioram as queixas de sono apresentadas na velhice como são os hábitos não saudáveis de sono, muitos deles adquiridos desde idades jovens; além disso, a polifarmácia no idoso, como o uso de betabloqueadores, antidepressivos, anti-arrítmicos, esteróides, anti-hipertensivos, broncodilatadores, entre outros pode gerar ou piorar a insônia. Um aumento do número de condições médicas como a doença cardíaca crônica ou pulmonar, doenças crônicas como a artrite dificultam a consolidação do sono na pessoa idosa. Adicionalmente, a aparição de um transtorno do sono na velhice ou que piore um preexistente, tais como a apnéia do sono e o síndrome das pernas inquietas, podem levar a uma redução significativa da sua qualidade de vida (DE LA CALZADA, 2000).

Adicionalmente, segundo Oliveira et al. (2010), a qualidade do sono nos idosos está associada a características socioeconômicas como a idade, o gênero, a escolaridade e a saúde geral auto-percebida. Desta maneira, a percepção subjetiva de “um mau dormir” tem uma grande influência do médio sociocultural no qual se desenvolve o sujeito de idade avançada (RIOS, 2011). Em contraste, a percepção de apoio social exerce um fator protetor na qualidade do sono do idoso, ao gerar sentimentos de pertencência, ligação, bom estado de humor e um ambiente que induz a aprender e manter comportamentos de saúde positivos, incluindo hábitos saudáveis do sono (COSTA; CEOLIM; NERI, 2011).

4. Metodologia

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa do problema apresentado. Segundo Gil (2002) e de acordo com o objetivo, a pesquisa é de carácter descritiva-exploratória. O universo está constituído por idosos de dois grupos da Terceira Idade do município de Campos dos Goytacazes: Terceira Idade em Ação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e o Clube da Terceira Idade do Parque Tamandaré da prefeitura de Campos dos Goytacazes durante o primeiro semestre de 2017.

A amostra de tipo não probabilística intencional correspondeu inicialmente a 25 idosos, porém foram excluídos do estudo 15 sujeitos por não cumprir com todos os critérios de inclusão estabelecidos:

1. Frequentar o Programa da Terceira Idade
2. Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
3. Participar e concluir todas as atividades correspondentes à estratégia educativa para a ressignificação do ciclo sono-vigília.

Os idosos excluídos da pesquisa não concluíram as atividades propostas na estratégia educativa.

5. Instrumentos e procedimentos

Foram convocados os idosos de dois grupos da terceira idade a participar na oficina “Dormir bem, Viver melhor” oferecida durante o primeiro semestre de 2017, a qual apresentou o objetivo de estabelecer um processo de ensino e aprendizagem sobre o sono e o envelhecimento incluindo estratégias para melhorar a qualidade do sono.

Esta intervenção educativa foi desenvolvida em 12 encontros com uma metodologia participativa problematizadora onde cada sujeito trabalhou sobre suas experiências, necessidades e aprendizagens prévios e adquiridos. Segundo Cachioni e Neri (2004) esta metodologia é uma proposta pedagógica dentro da educação permanente dos idosos encaminhada ao processo de indagar e refletir acerca de sua própria realidade para descrevê-la e explicá-la, gerar conhecimento e atuar sobre ela, então, se compromete, cria cultura e torna-se sujeito.

A estrutura desta proposta educativa foi dividida em 3 unidades temáticas para o estudo do ciclo sono-vigília no ser humano, as mudanças deste ritmo no envelhecimento e as estratégias para diminuir as queixas subjetivas de sono e melhorar sua qualidade baseadas em evidências (PASSOS, 2007; ABS, 2013; OOMS; JU, 2016). As atividades cognitivas e recursos didáticos utilizados para a abordagem dos conteúdos foram: palestras, atividades práticas e a socialização de suas experiências e conhecimentos em relação ao tema.

O levantamento de dados foi feito através do Índice de Qualidade do Sono de Pittsburg (IQSP), instrumento aplicado antes e depois do desenvolvimento da oficina. Permite avaliar a qualidade de sono no idoso em relação ao último mês. Traduzido à língua portuguesa e validado para a população brasileira por Bertolazi (2008), correspondente a uma medida de qualidade de sono padronizado com capacidade para discriminar “bons dormidores” e “maus dormidores”.

O IQPS tem 19 questões auto-administradas agrupadas em 7 componentes com peso distribuído numa escala de 0 a 3 avaliando os seguintes aspectos: Qualidade subjetiva de sono, latência para o sono, a duração do sono, a eficiência habitual do sono, os transtornos do sono, o uso de medicamentos para dormir, a disfunção diurna. A soma destes componentes varia de 0 a 21 e uma maior pontuação corresponde a pior qualidade de sono; igualmente, um escore global >5 indica que o sujeito está apresentando grandes dificuldades pelo menos em 2 componentes ou dificuldades moderadas em mais de 3 componentes (BERTOLAZI, 2008).

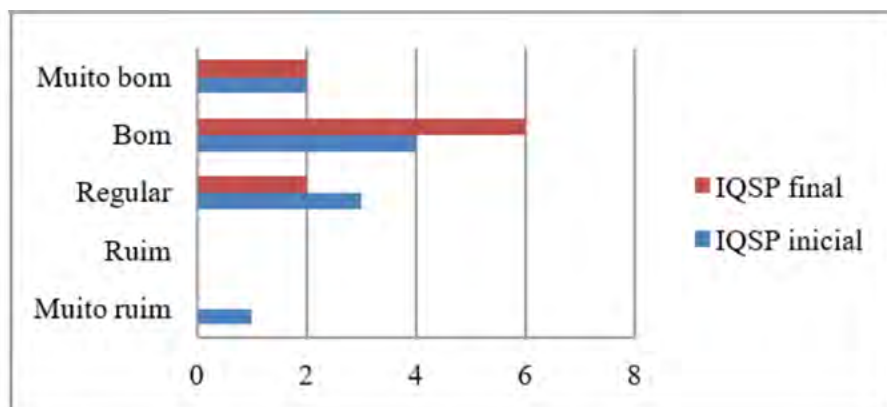
Adicionalmente, a coleta de dados foi feita com um questionário desenvolvido através das atividades nos encontros como parte do trabalho exploratório, além de ser um elemento de reflexão dentro do processo individual de ressignificação do ciclo sono-vigília. Uma entrevista grupal ao final da oficina permitiu a avaliação da intervenção.

6. Resultados e discussão

Participaram ativamente da oficina cumprindo os critérios de inclusão 10 sujeitos com idades entre 55 e 72 anos, 90% mulheres e 10% homens. A preocupação pelo cuidado da saúde, as inquietudes sobre as mudanças ocorridas nesta etapa, o desejo de compreender as mudanças no sono durante a velhice e de aprender sobre o tema e as estratégias para dormir melhor foram os principais motivos para participar desta intervenção educativa. Durante o encontro inicial 40% dos idosos referiram queixas subjetivas do sono, 30% correspondem a alterações de sono apresentadas desde idades tempranas, o 60 % restante referiram dormir bem.

A oficina foi oferecida aos participantes indistintamente de apresentar alterações no seu sono tendo como premissa que a educação permanente no idoso faz parte importante para um envelhecimento ativo promulgado pela Organização Mundial da Saúde como: *“processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que as pessoas ficam mais velhas”* (WHO, 2005). Assim, fortalecer o autocuidado através da aprendizagem de práticas e hábitos saudáveis, como aquelas para ter uma melhor qualidade de sono, permite ao sujeito a melhorar ou manter um adequado estado de saúde física e mental, influenciando na sua qualidade de vida.

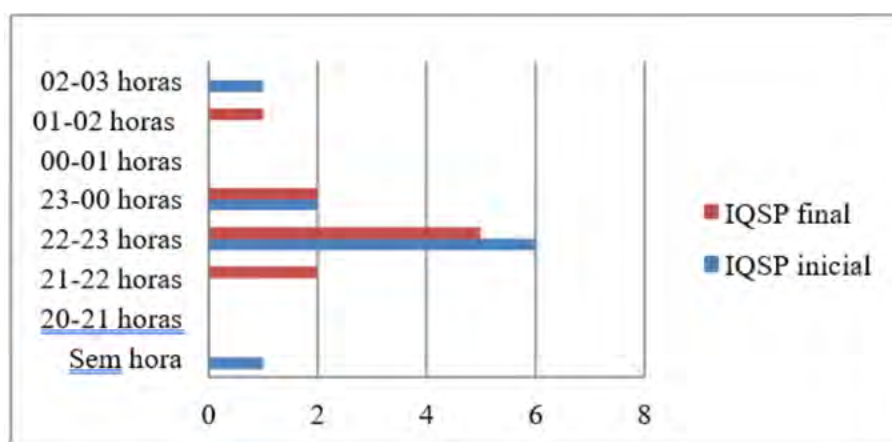
Dados obtidos da aplicação do IQSP mostram melhoras em diversos aspectos do sono como sua qualidade subjetiva, o número de horas de sono por noite, a latência, incluso em idosos que não apresentavam queixas de sono previamente.

Gráfico 1. Qualidade subjetiva de sono

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

Na velhice, a qualidade subjetiva de sono diminui secundária a um sono mais superficial, fragmentado e com menor duração (QUINHONES; GOMES, 2011). Depois da intervenção educativa 30% dos idosos referiram melhoria na qualidade subjetiva de sono. Igualmente, o idoso apresenta um avanço na fase, produto da perda neural, a perda da capacidade de resposta à informação do núcleo supraquiasmático, oscilador principal do sistema circadiano localizado no cérebro; a degeneração do nervo ótico, a aparição de cataratas e a alteração dos ritmos relacionados como são o avanço de fase do ritmo circadiano da temperatura, o avanço da fase da secreção do cortisol e a diminuição da secreção do hormônio indutor de sono que é a melatonina gerando que sujeitos da terceira idade dormam mais cedo e acordem mais cedo (ÁNGELES-CASTELLANOS, et al. 2011).

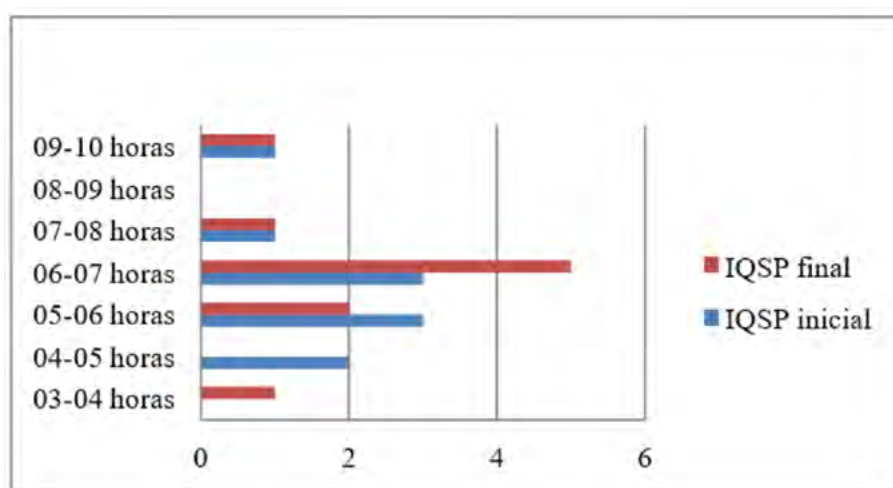
Em relação ao último aspecto, segundo o gráfico 2, nenhum participante dorme cedo. Porém, o horário habitual de dormir constituía um hábito não saudável com 10% sem horário definido para dormir o qual foi corrigido depois da intervenção.

Gráfico 2. Horário habitual de dormir

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

O participante que vai dormir na madrugada refere ter cronotipo vespertino definido como a preferência pessoal do horário para o ciclo de sono-vigília caracterizada por ter uma fase atrasada do sono; então, sujeitos vespertinos dormem tarde e acordam tarde (HOFSTRA; WEERD, 2008), o que representa uma dificuldade para se adaptar aos horários socialmente estabelecidos e portanto, a dívida de sono por ter que acordar mais cedo do que previsto pode gerar sonolência diurna excessiva.

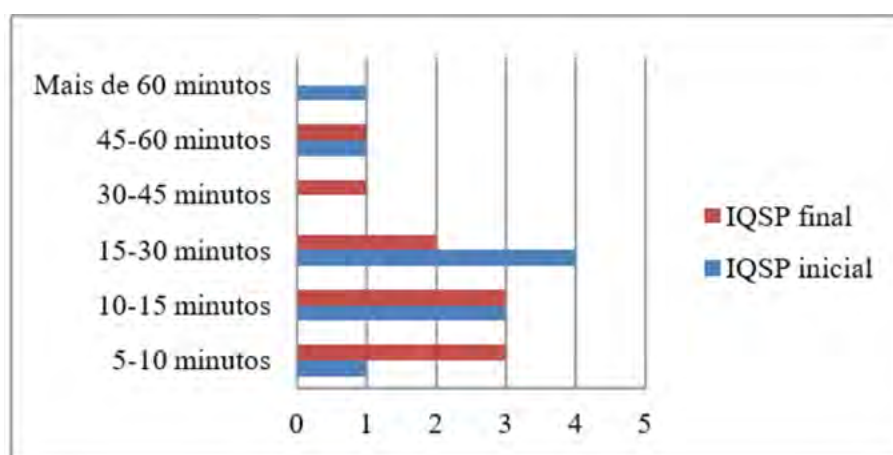
Gráfico 3. Horário habitual de despertar



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

Enquanto o horário habitual de despertar, 50% acordavam cedo antes da intervenção educativa e diminuíu a um 20% depois da participação na oficina. Porém, uma das participantes está acordando mais cedo do que previsto, segundo o gráfico 3.

Gráfico 4. Latência de sono

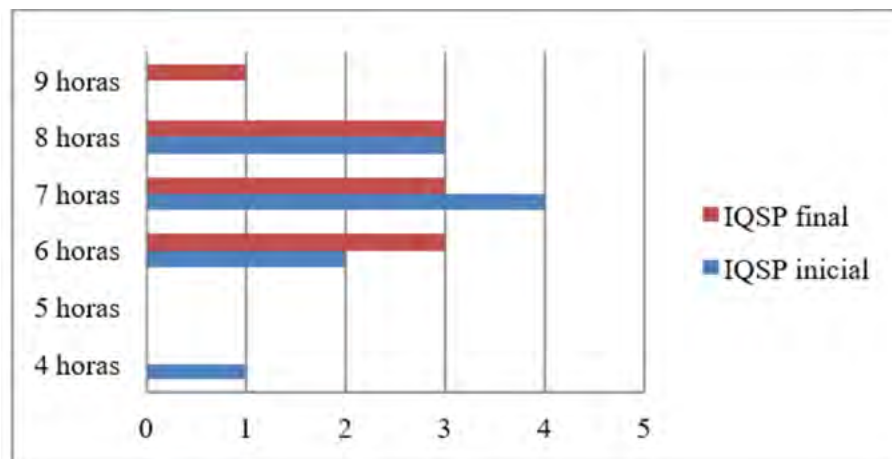


Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

Em relação à latência de sono, referida ao tempo em que demora uma pessoa em dormir e que em condições normais não deve ser maior a 30 minutos, os idosos apresentam um aumento neste tempo, com dificuldade de iniciar o sono noturno (COSTA; CEOLIM; NERI, 2011). O gráfico 4 mostra que em 20% dos participantes a latência por acima

de 30 minutos melhorou; igualmente, 20% dos idosos dentro do rango normal de tempo para cair no sono diminuiu ainda mais. Em média a latência de sono antes da intervenção foi de 32 minutos com um descenso a 20,7 minutos na medição final.

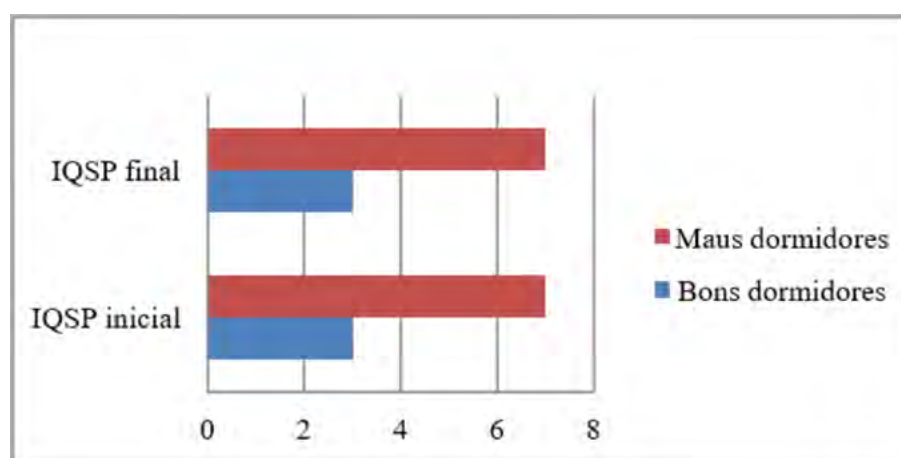
Gráfico 5. Horas de sono por noite



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

Ao respeito da duração do sono é possível evidenciar que em média os idosos tinham 6,8 horas de sono por noite antes da intervenção, apresentando uma média de 7,2 horas de sono por noite depois da aplicação das diferentes estratégias (gráfico 5). A proporção de sujeitos com padrão sono curto aumenta com a idade, portanto a diminuição global do tempo de sono noturno (DE LA CALZADA, 2000; ÁNGELES-CASTELLANOS et al., 2011); este padrão de sono é a medida do sono em um periodo de 24 horas, sendo seus marcadores seu início e seu final, assim, é obtido o tempo total de sono (TTS). São descritos três padrões: de sono curto, aqueles sujeitos que dormem 6 horas o menos ao dia; de sono intermédio, sujeitos que dormem de 7 a 8 horas e padrão de sono longo, que são sujeitos que dormem 9 horas ou mais (IÁÑEZ et al., 2003). Idosos que dormem menos de 7 horas ou mais de 8,5 horas por noite apresentam menor qualidade de vida (DURÁN et al., 2014). Na pesquisa, 35% dos participantes tem padrão de sono intermedio.

Gráfico 6. Categorias IQSP



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

Ainda que os dados expostos anteriormente mostram que os idosos apresentaram melhoria em aspectos de seu ciclo sono-vigília, 70% continuam sendo maus dormidores segundo categorias estabelecidas do IQSP com escores >5.

Logo depois deste análise da parte exploratória inicial, foram analisadas os produtos das atividades desenvolvidas dentro da oficina onde cada idoso refletiu em relação a seu próprio ciclo sono-vigília como ferramenta fundamental e inicial para a ressignificação de seu sono. Assim, as falas e as escritas permitiram compreender que 50% dos participantes acreditam que com o processo de envelhecimento apresentaram mudanças em seu sono com um sono mais superficial, fragmentado e acordando mais cedo do que previsto; queixas descritas como usuais dentro da velhice segundo diversos autores (GEIB et al., 2003; OLIVEIRA et al, 2010; QUINHONES; GOMES, 2011). Ao contrário disso, duas idosas referem que sua qualidade de sono melhorou nesta etapa da vida, uma delas a causa de ter menos compromissos com horários fixos estabelecidos e a outra por ter adotado hábitos saudáveis de sono desde a vida adulta.

Em relação aos hábitos de sono não saudáveis e às aprendizagens obtidas para modificar estes, 60% dos idosos não tinham regularidade nos horários de sono ao início da oficina. Ao finalizar a intervenção um 30% conseguiram regularizar seus horários. Entretanto, uma aumentada atividade perto da hora de dormir, em especial, a atividade mental constitui uma das dificuldades para conciliar o sono em um 40% apresentando uma diminuição em um 20% dos idosos. Igualmente, 80% dos participantes referiram que fizeram mudanças em sua alimentação como estratégia para dormir melhor, em principal, com a diminuição da ingestão de comidas copiosas perto do horário de deitar e aumentando o consumo de alimentos que promovem o sono como os chás e a leite morna.

Um hábito não saudável em relação ao sono em um 40% dos participantes foi o uso de aparelhos eletrônicos na noite. O uso não racional da tecnologia afeta o sono nos idosos, sendo que o celular está se transformando em uma estratégia para conciliar o sono ou paliar a falta deste. Com a revolução tecnológica, a luz LED (Light Emitting Diode) destes aparelhos suprime a produção de melatonina, hormônio regulador do sono, gerando uma associação negativa entre o uso de aparelhos eletrônicos e a qualidade de sono (GREEN et al., 2017; HATORI et al., 2017). Depois da oficina, 20% dos sujeitos diminuíram o uso destes aparelhos antes de dormir.

A avaliação da oficina através da entrevista grupal reafirmou desde a subjetividade os resultados apresentados, além de ressaltar a construção coletiva do conhecimento e um processo de autodiagnóstico e reflexão de sua própria realidade para atuar sobre ela, possibilidade dada pela metodologia utilizada segundo Cachioni e Neri (2004) e é esta estratégia de educação permanente um instrumento emancipatório que permite a reinvenção do sujeito (FREIRE, 1996), processo essencial nesta etapa que inter-relaciona desenvolvimento, aprendizagem e envelhecimento como inseparáveis, sendo a educação uma via da promoção de uma velhice bem-sucedida (BALTES; BALTES, 1993).

1. Considerações Finais

As diversas mudanças que podem acontecer no ciclo sono-vigília com o envelhecimento e aquelas alterações já estabelecidas desde idades tempranas e que podem piorar na velhice geram consequências negativas na qualidade de vida do idoso contribuindo ao isolamento social, a uma afetação da imagem da velhice e à diminuição da percepção do estado de saúde física e mental; aspectos que afetam sua construção de uma velhice bem-sucedida e um envelhecimento ativo, lineamentos nos quais são dirigidos os objetivos das políticas públicas para a atenção da população idosa.

Neste ângulo, foi proposto olhar uma nova perspectiva para abordar o ciclo sono-vigília e o envelhecimento desde a promoção de seu cuidado por meio da educação em um sentido de ressignificação compreendida como uma reinvenção de práticas saudáveis através da aprendizagem, onde o objetivo será que cada idoso retome seus hábitos do ciclo sono-vigília e os reconfigure de acordo a suas possibilidades, significados e necessidades a fim de criar aprendizagens significativos, contextualizados, que acompanhem esta etapa do desenvolvimento humano e finalmente aprendizagens emancipatórios dos discursos dominantes dos imaginários sociais e a vida moderna que supervaloriza o estado da vigília.

A ressignificação do ciclo sono-vigília no envelhecimento é possível através da educação permanente sendo importante continuar a inclusão desta prática dentro dos espaços do cuidado e atenção da terceira idade sustentado pelas consequências na saúde mental, saúde física, bem-estar e qualidade de vida no idoso de aquelas mudanças e posteriores queixas que se apresentam neste ritmo biológico-social. Começar a falar de educação em saúde dirigido ao cuidado do sono numa abordagem interdisciplinar é ampliar a visão das necessidades do idoso desde a promoção de estilos de vida saudáveis e portanto o envelhecimento ativo.

Referências bibliográficas

ÁNGELES-CASTELLANOS, M. et al. Envejecimiento de un reloj (cronobiología de la vejez). **Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM**, Ciudad de México, v. 54, n. 2, mar./abr. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SONO-ABS. **Insônia do diagnóstico ao tratamento**. III Consenso Brasileiro de Insônia, Omnifarma, São Paulo, 2013.

BALTES, P.; BALTES, M. **Successful aging, perspectives from the behavioral Sciences**. European Science Foundation, 1993.

BANKS, G.; NOLAN, P. M.; PEIRSON, S. N. Reciprocal interactions between circadian clocks and aging. **Mammalian Genome**, v. 27, p. 332-340, 2016.

BERTOLAZI, A. N. **Tradução, adaptação cultural e validação de dois instrumentos de avaliação do sono: Escala de sonolência de Epworth e índice de qualidade de sono de Pittsburgh**. Dissertação para o título de mestre em Ciências Médicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 93, Porto Alegre, 2008.

BOBES, J. **Los trastornos del sueño**. Madrid: Rialp, 1992.

CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e gerontologia: desafios e oportunidades. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2004.

CLAWSON, B.; DURKIN, J.; ATON, S. Form and Function of Sleep Spindles across the Lifespan. **Neural Plasticity**, v. 2016, 2016.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE-CEPAL. **La Nueva Era Demográfica en América Latina y el Caribe. La hora de la igualdad según el reloj poblacional**. Primera Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe. Santiago, 2014.

COSTA, S. V.; CEOLIM, M. F.; NERI, A. L. Problemas de sueño e suporte social: estudo multicêntrico Fragilidade em Idosos Brasileiros. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 4, p. 920-927, 2011.

DE LA CALZADA, M. D. Modificaciones del sueño en el envejecimiento. **Revista de Neurología**, Barcelona, v. 30, n 6, p. 577-580, 2000.

DE LA FUENTE, V.; ALBARES, J. Mesa redonda con adolescentes: Alteraciones del ritmo circadiano. **Vigília-Sueño**, Barcelona, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2004.

DURAN, S. et al. Asociación entre calidad de vida y cantidad de sueño en adultos mayores de la Región Metropolitana y Región de Valparaíso, Chile. **Revista médica de Chile**, Santiago, v. 142, n. 11, p. 1371-1376, nov. 2014.

ESQUENAZI, D. SILVA, S.R. B. GUIMARÃES, M.A.M. Aspectos fisiopatológicos do envelhecimento humano e quedas em idosos. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v.13, n. 2, p. 11-20, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

- GEIB, L. T. C. et al. Sono e envelhecimento. **Revista de Psiquiatria**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 453-465, Dec. 2003.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, São Paulo, p. 176, 2002.
- GREEN, A. ET AL. Evening light exposure to computer screens disrupts human sleep, biological rhythms, and attention abilities. **Chronobiology International**, p. 1-11, 2017.
- HATORI, M. ET AL. Global rise of potential health hazards caused by blue light induced circadian disruption in modern aging societies. **NPJ Aging and Mechanisms of Disease**, v. 3, n. 9, p. 1-3, 2017.
- HOFSTRA, W. WEERD, A. ¿Cómo evaluar el ritmo circadiano en los humanos?: una revisión de la literatura. **Epilepsia y comportamiento**, v. 13, n. 3, p. 438-444, 2008.
- IÁÑEZ, M.; MIRÓ, E.; CATENA, A.; BUELA-CASAL, G. Calidad de sueño en sujetos con diferentes patrones habituales de sueño. **Psicología y Salud**, Granada, v. 13, n. 2, p.193-202, jul./dic. 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTADÍSTICA-IBGE. **Indicadores sociodemográficos e de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro, 2009. Consultado em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv42597.pdf>.
- LIMA, I. F., BARBOSA, R. M. S. P. O Trinômio Menopausa, Atividade Física No Envelhecimento E Imagem Corporal. **Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, BIUS**, v. 5, n. 1, p, 36-58, 2015.
- MELIS, J. P. M., et al. Aging on a different scale – chronological versus pathology-related aging. **Aging**, v. 5, n. 10, p. 782-788. New York, 2013.
- MURAKATA, Y. FUJIMAKI, T. YAMADA, Y. Age-related changes in clinical parameters and their associations with common complex diseases. **Biomed Rep**. v.3, n.6, p.767-777, 2015.
- NERI, A. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. Organizadores: MALLOY-DINIZ, L. FUENTES, D. COSENZA, R. **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. P. 17-42. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- OLIVEIRA, B. H. D. et al. Relações entre padrão do sueño, saúde percebida e variáveis socioeconômicas em uma amostra de idosos residentes na comunidade: Estudo Pensa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 851-60, 2010.
- OOMS, S.; JU, E. Treatment of Sleep Disorders in Dementia. **Current Treatment Options in Neurology**, v. 18, n. 9, p. 40, 2016.
- PASSOS, G. S. et al. Tratamento não farmacológico para a insônia crônica. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 279-282, Sept. 2007.
- PIN-ARBOLEDAS, G.; ALARCÓN, C. M. El pediatra y la medicina del sueño. Un reto del siglo XXI. **Evidencias en Pediatría**, Valencia, v. 3, n. 2, p. 3-30, 2007.
- QUINHONES, M. S.; GOMES, M. M. Sueño no envelhecimento normal e patológico: aspectos clínicos e fisiopatológicos. **Revista Brasileira de Neurologia**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, p. 31-42, jan./fev./mar. 2011.

REYES, T. I. CASTILLO, H. J. A. El envejecimiento humano activo y saludable, un reto para el anciano, la familia, la sociedad. **Rev Cubana Invest Bioméd**, Ciudad de la Habana, v. 30, n. 3, p. 454-459, sept. 2011.

RIOS, L. F. C. **Relação entre qualidade de sono e meio socioeconômico cultural: estudo exploratório com idosos de uma comunidade de baixa renda**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2011.

RODRIGUEZ, E. C. HERNÁNDEZ, D. G. P. **Cambios más relevantes y peculiaridades de las enfermedades en el anciano**. Tratado de geriatría para residentes. Sociedad española de geriatría y gerontología, Madrid, 2006.

SIEGEL, J. M. Clues to the functions of mammalian sleep. **Nature**, v.437, p. 1264-1271, 2005.

VASHUM, K. P. et al. Prevalence of and associations with excessive daytime sleepiness in an Australian older population. **Asia-Pacific journal of public health**, v. 27, n2, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION-WHO. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.

A UNIMULTIPLICIDADE DO SER EM CONSTRUÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO

Maria Inês de Andrade Cruz
UNIGRANRIO
nilacruz100@yahoo.com.br

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis
UNIGRANRIO
hmaria@unigranrio.edu.br

Claudia Almada Leite
UNIGRANRIO
claudia.aleite2013@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este ensaio de caráter discursivo baseia-se na articulação de produções científicas de autores como Reich (1993), Durkheim (1952), Santos (1999), Silva (2000), Jung (1969), Foucault (1997) e as argumentações das autoras sobre a unimultiplicidade de um ser em construção no tempo e no espaço, abordando a cultura, o singular e o coletivo imbricados na subjetividade e na identidade do indivíduo.

Na construção identitária do ser, convergem múltiplas influências de ordem biológica, social e cultural que no contexto coletivo e pessoal, múltiplo e único são lavradas as marcas do desenvolvimento e identidade do indivíduo. São propostas reflexões considerando as implicações de identidade e diferença no espaço urbano, pensando o indivíduo como ser unimúltiplo e dialógico, porém marcado por símbolos e representações ideológicas que massificam, oprimem, excluem e legitimam o poder, e a cultura dominante que descaracteriza e inferioriza os estigmatizados. Diante do contexto coletivo reprodutor de desigualdades e injustiças sociais, a ideologia dominante, conserva e legitima o poder nas mãos de uma minoria, enquanto uma maioria se mantém como massa de manobra, como Zés Ninguéns (REICH, 1993,). O Zé Ninguém, identidade comum no espaço urbano brasileiro, ao longo do tempo e da história, revela-se presente numa postura de aceitação e submissão, não reage frente às armadilhas e condicionamentos impostos pela sociedade, mas deixa-se levar reproduzindo os ideais de uma cultura dominante.

A educação libertadora, neste contexto, mostra-se como alternativa de avanços significativos do indivíduo em busca de consciência e ações por uma sociedade mais humanizada, onde a diversidade cultural, as várias matrizes sejam valorizadas em sua essência e caracterização. O papel da educação na ação de desenvolver consciência e cidadania é essencial diante da ação da ideologia dominante. Só a educação libertadora, sem as amarras políticas e ideológicas que oprimem, possibilita conscientização, interação, intervenção e transformação social. Há urgência de mudanças nas formas de construção do saber, por uma cultura transformadora da sociedade, onde a diversidade seja significativamente representada e valorizada.

Enfim, este ser unimúltiplo, em permanente construção identitária híbrida, imbricado de características únicas (psicológicas) e múltiplas (oriundas do meio social e cultural) é convidado a buscar o seu próprio processo de individuação e enfrentamento por

uma sociedade mais humanizada e digna. Refletir sobre a unimultiplicidade do ser em construção no tempo e no espaço é abordar o contexto histórico, cultural, urbano e social e suas imbricações na construção da identidade do indivíduo. No contexto urbano, as relações entre os indivíduos encontram-se representadas por preconceitos e marcas advindas do status social, racial e étnico que se mostram presente na paisagem, na cultura, na organização espacial e demográfica, as quais revelam as diferenças existentes entre ricos e pobres.

A sociedade necessita de uma cultura de paz e respeito que valorize a cidadania e o ser humano com suas diferenças. Uma sociedade composta por seres unimútiplos que possuam personalidade, subjetividade, identidade própria, embora com caráter híbrido do contexto social e cultural. A unimultiplicidade do ser e a possibilidade deste exercer o próprio direito de liberdade e escolha consciente necessária ao processo de individuação exige esforço contínuo e pessoal que surge do desejo. Individuação é um ideal a ser almejado diante de tantas manipulações ideológicas presente em nossa cultura, onde pensar é um ato perigoso e desafiante.

IDENTIDADE E DIFERENÇA NO ESPAÇO URBANO

Estar presente na cidade é conviver com a possibilidade de se deparar com um misto de desumanização e exploração, fatores esses que estão imbricados na construção das identidades. O pobre vive às margens, nos lugares mais apertados, insalubres, nos morros que desabam, nos amontoados ou longe dos centros urbanos onde a exploração imobiliária ainda não alcançou. A cidade cresce, incha, numa velocidade frenética de forma vertical e nos aglomerados insalubres. Os ricos se protegem enclausurados em condomínios luxuosos. Há nesta paisagem, espacialidade geográfica e humana da cidade uma disparidade sem igual, onde a convivência distanciada e fria entre humanos é marcada por uma diversidade social, cultural e ideológica.

Ademais, na cidade há espaços demarcados para ricos e para pobres. O rico vive protegido usufruindo dos benefícios dos avanços e recursos que o status financeiro é capaz de proporcionar. O pobre vive marginalizado e explorado em busca da sobrevivência. A cidade cresce de forma assustadora e é justamente este crescimento que contribui para o aumento da exclusão social, da marginalização, da violência e dos diversos preconceitos oriundos inclusive da herança histórica colonial brasileira.

Acreditamos que o preconceito e a segregação racial e étnica tem como princípio uma visão etnocêntrica onde uma maioria se sobrepõe a uma minoria em uma mesma espacialidade temporal, geográfica e cultural. O etnocentrismo despreza as múltiplas formas de organização e composição humana que difere daquelas que se tem como referência, dando origem aos mais diversos preconceitos. Neste contexto, a construção pelo senso comum de alguns estereótipos, isto é, da rotulação de determinados grupos, é, em certa medida, um meio no qual o preconceito consegue se sustentar e estabelecer.

Estereótipos, alienação e condicionamento ideológico são resultantes de sistemas simbólicos promovidos pela ideologia dominante, os quais fornecem as formas de se dar sentido à experiência das divisões, desigualdades sociais, exclusões, estigmatizações e preconceitos.

Assim o contato entre múltiplas culturas sempre foi característico de nossa sociedade, embora na maior parte do tempo, com predomínio da cultura branca dominante. (FERRETI,

2007, p. 4). O racismo, as desigualdades sociais alarmantes, a segregação racial, étnica ou religiosa existente na sociedade brasileira são marcas que se perpetuam ao longo da história. Ataques aos nordestinos, agressões a jovens homossexuais, racismo velado, discriminação contra as mulheres e toda forma de intolerância e preconceito são marcas de desumanização presentes na sociedade. O preconceito referente às matrizes africanas é oriundo de uma construção histórica de usurpação de direitos e de uma subjugação permanente baseada na pigmentação da epiderme, um sintoma da competitividade humana presente no meio social.

O “problema negro” foi gerado com as formações capitalistas. Durante a escravidão, o negro era coisa, uma mercadoria, era considerado não- humano e não tinha com quem competir nessa situação. Somente depois de os negros tornarem-se livres e passarem a disputar posições com os imigrantes e com outros brancos é que o preconceito e a discriminação raciais passaram a ser utilizados como armas da competição (VALENTE, 1987, p.58).

Ao refletirmos sobre o contexto urbano, concluímos que as relações entre os humanos encontram-se representadas por preconceitos e marcas advindas do status social, racial e étnico que mostram-se presente na paisagem, na cultura, na organização espacial e demográfica as quais revelam as diferenças existentes entre ricos e pobres. Neste contexto de vida e sobrevivência, pensar em oportunidades e justiça social é pensar alternativas de transformar a paisagem em busca de qualidade e oportunidade para todos. E como avanços e mudanças na cidade e para a cidade, por uma vida melhor, acreditamos que a alternativa seja:

Pensar em oportunidades e modos de aproveitá-las, pensar em qualidade de vida, pensar em convívio e relação com o outro, pensar a imagem de si mesmo: tudo isto levanta a discussão sobre o papel da educação na sociedade pós-moderna e sua relação com a pobreza. (TELES, 2014, p.47)

No entanto, é lícito pensar a educação como acesso ao saber que valorize a cultura marcada por múltiplas características, especificidades, histórica, geográfica, temporal e humana, através da construção de uma consciência crítica. Na cidade, palco de tanto desrespeito ao humano, a desigualdade pode ser enfrentada e a pobreza combatida através da participação social, da educação, da escuta aos marginalizados e da promoção de uma cultura de paz e respeito.

A educação possibilita a construção de autonomia, ampliação de horizontes e escolhas de vida, bem como a emancipação do indivíduo enquanto cidadão na cidade. O acesso à educação e demais serviços públicos de qualidade podem contribuir fortalecendo as capacidades e subjetividades do humano, o combate à pobreza, à discriminação, ao preconceito e à desigualdade social. Apesar do processo de subjetivação humana sofrer interferência frente às repercussões advindas da história de vida, do meio social que produz e reproduz a pobreza numa relação interpretativa onde o sujeito é visto enquanto extensão do meio, quando a educação é capaz de fortalecer a capacidade e possibilidades do ser, este pode se tornar o que desejar. O ser humano empoderado de uma consciência, torna-se apto a conquistar sua autonomia, desenvolver capacidades, potencialidades, buscar melhores condições de vida e renda, pois sente-se capaz de ver, julgar e agir por uma cidade mais humanizada e justa.

Certas características pessoais e circunstanciais podem mudar decisivamente a forma como a pessoa interage com o leque de capacidades que lhe estão, ou não, disponível. Isso é influenciado, mas também determina a relação com a renda. A diversidade humana vai interagir com as (im) possibilidades do meio e produzir um arranjo específico para vivência no mundo, a partir de uma relação dialógica entre realidade coletiva e situação individual, com respostas individualizadas que recolocarão as potencialidades pessoais e socioambientais em termos de funcionamentos (realizações efetivas de estados e ações que são valorizados pela pessoa) e capacitações (oportunidades reais para realização desses estados e ações). (TELES, 2014, p.52)

Em contraposição, enfrentar a pobreza, a discriminação, o preconceito e toda forma de desumanização presente na cidade é refletir sobre os aspectos político, social, econômico, cultural e a educação contribui com elementos significativos para esta reflexão. É pensar a cidade como palco de qualidade de vida a partir das condições individual e coletiva entendendo o sujeito como construtor de seu próprio desenvolvimento e agente de mudanças frente ao meio social.

Nesse processo dialógico que é a construção da identidade do humano, as forças de influência coletiva presentes no contexto da cidade são marcas e representações que têm uma importância determinante na subjetivação e individuação do sujeito. São muitas as influências que o coletivo imprime mesmo com toda forma de resistência humana diante da ideologia dominante que objetifica o ser. Neste contexto, a educação ainda revela-se como uma possibilidade de libertação, capaz de empoderar o humano de uma consciência crítica e autônoma. Embora, a educação também esteja à serviço de uma disseminação da cultura dominante que oprime, silencia e conserva as práticas excludentes. *Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio, pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.* (DURKHEIM, 1952, p.67)

Por conseguinte, é o estado inconsciente do humano presente na cidade, sem possibilidade de reflexão sobre seu próprio destino e existência que o faz ser massa de manobra. Existe uma relação entre a psique do homem em suas representações inconscientes, o mundo concreto revelado pela cidade e as representações simbólicas presente na ideologia dominante. O ser humano, nessa relação, encontra-se frequentemente deslocado de sua origem e matrizes culturais, sendo condicionado por representações ideológicas que o domina, tornado-so dócil, submisso, alienado. Opondo-se a este posicionamento alienado, o ser humano consciente compreende que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e que precisam ser alcançadas através de luta e conscientização.

Ponto de partida do saber moderno, o Homem é concebido como sujeito ativo, autor de seu próprio ser, seja destinado à revolução, à liberdade ou à conquista da natureza. É no interior de um projeto em que seu ser deve se realizar que o Homem se revela como sujeito, construindo-se a si próprio. É no interior do projeto que os obstáculos à realização do Homem deverão ser analisados, como outras tantas figuras de sua finitude: a alienação, a morte, o inconsciente. (BRUNI, 1989, p. 200).

Considerando o espaço urbano, em uma perspectiva multicultural, buscar transformações socioculturais significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não como celebração acrítica da diversidade,

e sim promovendo o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que de forma direta ou indireta constroem o acervo composto por uma multiplicidade de fatores que dão forma a sociedade e as práticas humanas e que em muito se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, a educação e o diálogo apresentam-se como recursos indispensáveis, a partir dos quais possa se estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as —vozes! de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas como base para construção da cultura e identidade dos indivíduos no contexto da cidade. *Sobre cidade, o antropólogo Lévi-Strauss, considera a um só tempo - objeto da natureza e sujeito de cultura; indivíduo e grupo; vivida e sonhada: a coisa humana por excelência. (LÉVI-STRAUSS, 2009, p. 116).*

Neste processo de construção identitária, pensando as diferenças e o espaço urbano, é preciso considerar a relevância do caráter híbrido, sempre inacabado das identidades, evitando o congelamento de visões que acabam por essencializá-las e a dicotomizar suas relações em termos de branco ou negro, masculino ou feminino, católico ou ateu etc. Há uma complexidade de imbricações múltiplas, construções identitárias individuais e coletivas, uma unimultiplicidade do ser em sua relação com a cultura que precisa ser vista e analisada ao longo do tempo e do espaço social e urbano.

Identidade e diversidade cultural podem ser encaradas como faces de um mesmo contexto, o multiculturalismo, as diferenças no aspecto social, temporal, espacial e ciberespacial. As identidades são fabricadas, por meio da marcação da diferença, pela negação das similaridades, por meio do símbolo e exclusão social. Assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A religião, representada por práticas sagradas e profanas, a alimentação e hábitos presentes em modelos e regras socialmente estabelecidos são referências de processos simbólicos que funcionam através de rituais e padrões típicos. *Para Mary Douglas, a cultura, na forma de ritual se estende a todos os aspectos da vida cotidiana: a preparação de alimentos, a limpeza, o desfazer-se de coisas – tudo, desde a fala até a comida. (SILVA, 2000, p 40).*

Reconhecemos que a diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização. Por outro lado diferença pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora. É o convívio respeitoso de identidades culturais que permite que a diversidade seja experimentada como valor. Cultura na circunstância contemporânea está relacionada à coexistência de diferentes espaços de sociabilidade, novos territórios, novas identidades e práticas sociais marcadas por convergências e divergências, por uma multiplicidade de possibilidades e valores. E essa diversidade de costumes, idéias e valores culturais presentes no contexto urbano é produto da vida em comum e exprimem as necessidades, os símbolos e demarcações ideológicas, as construções sociais do presente e também de gerações passadas.

Os antecessores de todas as épocas da História estão presentes dentro do espaço dos vivos e dos que hão de vir. As formas de vivência social não representam obras ligeiras, fabricadas de imediato, mas o esforço de gerações de pessoas, perdidas no tempo, fincadas no solo do passado. (VIEIRA, 1996, p.13)

A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder e recursos simbólicos e materiais da sociedade. Como citado por Silva (2000), são tantas

marcas da presença do poder: incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não); demarcar fronteiras (—nós e eles); classificar (—bons e maus, —puros e impuros,

—desenvolvidos e primitivos, —racionais e irracionais); normalizar (—nós somos normais, eles são anormais). A cultura e o processo de representação, classificação e hierarquização são centrais na vida social e na construção da identidade e quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a construção da identidade. A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir e questionar a identidade significa, questionar as representações de poder, sejam as representações externas constituídas por signos e linguagem e as representações internas, as marcas do —real na consciência.

CULTURA, CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Em cada indivíduo convergem múltiplas influências de ordem biológica, social e cultural que no contexto coletivo e pessoal, múltiplo e único são lavradas as marcas de seu desenvolvimento e identidade. E como afirma Cucho (1999, p. 182), *“a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais”*. Neste contexto social amplo, restrito e rico em diferentes aspectos, há uma crise de identidade considerando os desafios presentes na construção e na essencialização da identidade que representa um caráter provisório e híbrido diante da diversidade presente na cultura, matrizes e multiplicidade de fatores que influenciam as construções identitárias. Nesta multiplicidade de fatores e influências que determinam a construção social do ser e a sua caracterização identitária, encontra-se com especial importância a educação.

A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios — sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento — que balizam a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela. (DURKHEIM, 2004, p.56)

Sabemos que é preciso analisar a forma como as identidades são formadas para buscar entender a multiplicidade de fatores que estão imbricados nessa construção. Segundo Gledhill e Nixon *apud* Silva (2000), *por exemplo, a narrativa das telenovelas e a semiótica da publicidade ajudam a construir certas identidades de gênero*. As promoções de marketing, as redes sociais, a ideologia dominante, as crenças, o contexto social e cultural são fatores que direta ou indiretamente podem estar imbricados na construção de identidades, que são constante e incessantemente apropriadas.

Quando pensamos em conceito de identidade, logo pensamos em imagens, representações, conceito de si mesmo, como se o indivíduo se reconhecesse identificando traços, imagens, sentimentos, como parte dele mesmo. Mas esse conceito é produzido a partir das relações que mantemos com os outros (LANE, 2006, p. 99).

Ao se buscar entender e analisar a construção das identidades é preciso considerar e refletir sobre cultura como pano de fundo para as múltiplas matrizes identitárias. A noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais que tem como objeto o ser humano e suas interações sociais. Mas para abordar sociologia, se faz necessária pensar a unidade da humanidade na diversidade, de outro modo que não em termos biológicos.

a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos. (CUCHE, 1999, p. 09)

O longo processo de hominização consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação biológica, genética à sua adaptação cultural conforme aborda Cuche (1999). A cultura permite ao homem não só adaptar-se ao meio, mas também transformar a natureza e o meio para que este adapte-se a si próprio, às suas necessidades, tarefas, desejos e projetos. O homem é essencialmente um ser de cultura. A divisão sexual de papéis e tarefas resulta da cultura e sofre variações de uma cultura para outra. Mesmo as necessidades fisiológicas (fome, sono, desejo sexual) são informadas pela cultura. Porém, as sociedades não dão as mesmas respostas culturais a estas necessidades.

O homem é essencialmente um ser de cultura. O longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural à uma adaptação cultural. Ao longo desta evolução, que resulta no *Homo sapiens sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, — substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo homem que se revela muito mais funcional que a adaptação genética por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem e as suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza. (CUCHE, 1999, p. 10)

Emile Durkheim (2010) vinculava a cultura ao social, não sem adotar certo evolucionismo em suas posições, desenvolvendo a tese da consciência coletiva. Acreditava que a normalidade é relativa a cada sociedade e ao seu nível de desenvolvimento. Afirmava a prioridade da sociedade sobre o indivíduo. Pela educação, cada sociedade transmite aos indivíduos que a compõem o conjunto das normas sociais e culturais que garantem a vinculação e a solidariedade entre todos os membros desta mesma sociedade e que estes membros são mais ou menos obrigados a adotar. Neste contexto, identidade social, se caracteriza pelo conjunto das vinculações do indivíduo em um sistema social: vinculação a uma classe sexual, a uma classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc.

O conjunto das crenças e dos sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem vida própria; podemos chamá-lo de consciência coletiva ou comum. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela é, por definição, difusa em toda a extensão da sociedade, mas tem, ainda assim, características específicas que fazem dela uma realidade distinta. De fato ela é independente das condições particulares em que os indivíduos se encontram: eles passam, ela permanece. (...) Ela é, pois, bem diferente das consciências particulares, conquanto só seja realizada nos indivíduos. Ela é o tipo psíquico da sociedade, tipo que tem suas propriedades, suas condições de existência, seu modo de desenvolvimento, do mesmo modo que os tipos individuais, muito embora de outra maneira. (DURKHEIM, 2010, p. 50)

Margaret Mead *apud* Cuche (1999) orientou suas pesquisas em direção à maneira como um indivíduo recebe sua cultura e as consequências que isto provoca na formação de sua personalidade. A personalidade individual não se explica por seus caracteres biológicos (por exemplo, o sexo), mas pelo “modelo” cultural particular a uma dada sociedade que determina os princípios da educação, da socialização do indivíduo. E é

justamente a maneira como um indivíduo recebe a cultura a qual dita as consequências que isso acarreta na formação da sua personalidade. Assim a personalidade do indivíduo não se explica por seus caracteres biológicos, mas pelo padrão cultural da sociedade.

Diante deste contexto de inculturação, naturalmente esperada, o transtorno psicológico presente e estigmatizado na sociedade, seria a inadaptação do indivíduo, considerado este como anormal diante da orientação e modelos de sua cultura. Existe então uma relação entre padrão cultural, educação e personalidade e o indivíduo que apresenta um desvio em relação ao padrão ditado pela sociedade é muitas vezes alvo de preconceitos e estigmatizações. Uma personalidade bem ajustada é aquela que satisfaz plenamente os impulsos pessoais dentro das expectativas permissíveis do ambiente social. (HOEBEL E FROST, 1999, p. 59)

Para a psicologia, a identidade é o que permite pensar a articulação do psicológico e do social em um indivíduo. O que o faz único, diferente dos demais indivíduos são muito mais que características psicológicas, é o conjunto de características, psicológicas, físicas, culturais, etc. Desde o nascimento, são muitos os modelos que aos poucos são imbricados no indivíduo através de estímulos, de interditos, explícitos sob símbolos e representações que o levam a reproduzir o aprendido, a obedecer de forma inconsciente os princípios da cultura de seu contexto social.

A representação simbólica faz parte do processo cultural que através da linguagem estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas nos quais ela se baseia fornecem respostas às questões sobre a construção do indivíduo, como este se vê, o que poderia ser e o que este indivíduo deseja ser. *Hall em seu ensaio "Identidade cultural e diáspora" toma como ponto de partida a questão de quem e o que nós representamos quando falamos (SILVA, 2000, p. 27).* É a linguagem e a cultura que dão significado à experiência que o indivíduo tem de si, seu autoconceito, suas expectativas e escolhas. O indivíduo recebe de seu meio sociocultural uma extensa gama de elementos e significados – informações, representações, imagens, histórias, modelos – com os quais são determinantes em sua constituição e história pessoal. Neste sentido, filmes, programas de TV, música, arte, whatsapp, facebook, redes sociais, mídia e demais formas de interatividade, carregam em si histórias e significados, bem como ideologias e formas de representação da realidade e dos sujeitos que dão forma à construção do —real— imposto por quem representa o poder.

No entanto, no contexto amplo, diverso e significativo que é a cultura, não existe uma verdade única, uma única versão da história. Existem na pluralidade cultural diversas versões do passado, que tem pesos diferentes dependendo de quem as conta. A pluralidade é pois, um ideal político, uma possibilidade a ser considerada com especial atenção. *As histórias são realmente contestadas e isso ocorre sobretudo, na luta política pelo reconhecimento das identidades (SILVA, 2000, p. 27).* São diversos os campos sociais e a multiplicidade de fatores e elementos culturais que revelam os símbolos de uma determinada cultura, os campos, segundo Bourdieu,

têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros. (CHARTIER, 2002, p. 140)

Ademais, a sociedade, a cultura em constante modificação, oferece diferentes campos sociais e modelos possíveis de subjetividades e identificações. As crises globais de identidade

têm a ver com aquilo que Ernesto Laclau (1980) chamou de deslocamento. *Há muitos e diferentes lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e novos sujeitos podem se expressar* (SILVA, 2000, p. 29). Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições tais como família, grupo de colegas, instituições educacionais, grupos de trabalho, partidos políticos que Pierre Bourdieu (2003) chamou de —campos sociais. O indivíduo exerce diferentes papéis em diferentes lugares e existem uma série de conflitos que surgem a partir das exigências das identidades/papéis.

O campo, no seu conjunto, define-se como um sistema de desvio de níveis diferentes e nada, nem nas instituições ou nos agentes, nem nos actos ou nos discursos que produzem, têm sentido senão relacionalmente, por meio do jogo das oposições e das distinções. (BOURDIEU, P. 2003. p. 179)

Por conseguinte, todo campo social tem seus controles e expectativas, bem como seu —imaginário, isto é, suas promessas de prazer e realização de desejos. Como sugere Lorde *apud* Silva, os pressupostos por heterossexualidade e os discursos racistas negam a algumas famílias o acesso a esse —imaginário (SILVA, 2000, p.33). Nos estudos culturais, identificação está relacionada à forte ativação de desejos e significações inconscientes relativo a pessoas ou imagens. Por conseguinte, as práticas de significação deste —imaginário envolvem padrões e modelos culturais, relações de poder, incluindo o poder para saber quem é incluído e quem é excluído. A mídia dita os modelos de identificação que são incorporados na construção das identidades. E este conceito que descreve o processo de identificação tem origem na psicanálise, referindo-se a fase edipiana, onde a criança se percebe como ser sexuado, com desejos que são reprimidos.

De acordo com Althusser *apud* Silva, baseado em contribuições da psicanálise e do marxismo, a base econômica determina as relações sociais, as instituições políticas e as formações ideológicas. Os sujeitos são manobrados, recrutados e produzidos por um sistema de ideologia que conservam os grupos sociais em posição de dominação ou de subordinação não apenas no nível do consciente, mas também no nível do inconsciente. A ideologia é eficaz porque age no psíquico e no campo social e transforma o indivíduo no resultado dos significados. Concebe ideologia como sistemas de representação e a subjetividade marcada por estruturas e práticas sociais e simbólicas. (SILVA, 2000, p.60)

Para Lacan *apud* Silva, na fase do espelho, o sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si própria (SILVA, 2000, p.63). Nesta fase imaginária, anterior a fase da linguagem a criança não tem consciência de si, vive uma *simbiose* com a mãe. A criança chega a um sentimento do —eu, apenas quando encontra o —eu refletido por algo fora de si própria, pelo outro, a partir do lugar do —outro, através do processo de socialização. Neste processo de interação e assimilação de limites e regras sociais, o pai representa o tabu contra o incesto representado pelo phallus que parece ter poder, significante da diferença masculino/feminino. Assim também a subjetividade depende de algo fora de si mesmo, então a necessidade de identificação com figuras poderosas e significativas fora do eu, oriundas do contexto social.

Segundo Talcott *apud* Cuche (1999), a socialização pode ser compreendida como um verdadeiro condicionamento, um adestramento. A construção identitária é fruto do modo como integram-se numa totalidade interativa as experiências que, sobre um

fundo biológico e sociocultural, marcam o desenvolvimento do indivíduo. Neste contexto, a socialização que é determinante na construção identitária, ocorre através de um processo de integração do indivíduo a uma dada sociedade ou a um grupo particular pela interiorização dos modos de pensar, de sentir e agir, ou seja, dos modelos culturais próprios a esta sociedade ou a este grupo. A identidade cultural serve para a localização do indivíduo enquanto pertencente a um grupo social que lhe é semelhante. Neste sentido, ao mesmo tempo em que a cultura aproxima, ela pode segregar, pois a identidade cultural é um meio de distinção social que se baseia nas diferenças.

As identidades são fraturadas e fragmentadas; elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas e estão em processo de constante mudança e transformação. Segundo Hall *apud* Silva (2000) as identidades são ponto de apegos temporários. Como cultura e a identidade estão intrinsecamente ligadas, as crises culturais são um reflexo das crises de identidade. Pensando neste contexto diverso, há, pois, uma necessidade de defesa do multiculturalismo para que as diferentes identidades e vozes das matrizes culturais, diferentes raças e etnias sejam valorizadas no campo social, bem como a relação entre os contemporâneos e os seus antepassados e os seus sucessores.

SER UNIMÚLTIPLO EM CONSTRUÇÃO

O ser humano, em constante construção, apresenta-se composto por uma diversidade de registros oriundos do meio social e da cultura que podem estar perceptíveis diante do sentido da visão e outros tantos registros inscritos em sua subjetividade, personalidade, e de forma diferenciada, única, em suas características pessoais, sua singularidade. È o contexto social, a cultura que imprime os registros no humano, são muitos os símbolos e representações que o indivíduo carrega, alguns de forma consciente, outros não. Símbolos de uma ideologia que conserva o poder nas mãos de quem não tem a propriedade de representar as diversas categorias sociais e matrizes culturais. As diferenças existem, precisam ser entendidas, analisadas em sua origem e não toleradas, respeitadas, admitidas. È preciso saber como a diferença é produzida, conforme aborda Boaventura de Sousa Santos *“temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”* (BOAVENTURA, 1999, p. 44)

Pensando a cultura e as diversas identidades, em termos sociais, espaciais e temporais, entendemos que há necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades, as inferioridades. È necessário questionar a diferença, tendo em vista que a diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p. 101)

Para o entendimento de uma cultura é necessária uma atitude de observação sensível, atenta e equilibrada, que fuja da avaliação tomada pelo padrão e parâmetros da cultura de quem observa, evitando julgamentos a partir do —lugar! e ponto de vista tão somente (etnocentrismo) do observador. A cultura possibilita e permite o exercício próprio de liberdade, porém, a cultura limita, vicia o olhar de quem observa e restringe o horizonte referente ao que o indivíduo pode vir a ser. No contexto cultural há uma infinidade de elementos, saberes e caracterizações que nos permite pensar numa multiplicidade onde diferença e igualdade se coadunam, se complementam.

Identidade e diferença são características do indivíduo que se fazem temporárias pois, são relativas ao contexto social e ao papel que é exercido no tempo e no espaço. Por conseguinte, para compreender o indivíduo em sua dimensão social, cultural e pessoal, se faz necessário percebê-lo enquanto ser unimúltiplo, possuidor de características únicas (atributos físicos e psicológicos) que o fazem diferente, singular e características múltiplas oriundas do meio externo.

Este ser unimúltiplo em permanente construção ao longo do tempo e do espaço possui características que o diferencia dos demais seres, a possibilidade de uma consciência, mecanismos psíquicos e liberdade, interferindo e resistindo as interpelações das marcas e representações da ideologia dominante que oprimem, alienam e o condicionam como –corpos dóceis!, contrariando Foucault (1997). Num estado de alienação o indivíduo dominado não se opõe ao opressor, tendo em vista que não se percebe como produto do meio, como vítima, mas considera tudo natural, inevitável.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças. Ela dissocia o poder do corpo e faz dele, por um lado, uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1997, p.119).

Mas opondo-se ao estado de cegueira e alienação contagiante provocado pela ideologia massificadora que faz do ser humano unimúltiplo um corpo dócil, encontra-se a visão resultante de uma educação libertadora. O estado de cegueira seria um sintoma de alienação do homem em relação a si próprio e aos outros. Seria a frieza resultante do tecnicismo, que faz com que os homens percam a consciência de si e se deformem, se massifiquem e se barbarizem, tornando-se semelhantes a objetos. A cegueira é o estado neurótico comum do homem contemporâneo. Trabalhamos demais, estamos atolados até o pescoço neste modelo de desenvolvimento anômalo da consciência, uma hipertrofia da consciência. Com isso deixamos de lado vivências psíquicas importantíssimas para nosso equilíbrio anímico, isso resulta em um estado neurótico comum. Estamos cegos, imersos na agitação e no acelerado fluxo de informações deste desenvolvimento frenético da sociedade. O conformismo diante das situações de opressão é também sintomas de cegueira, alienação. O silenciamento dos marginalizados, confirma e conserva práticas ideológicas que oprimem e massificam, opondo-se aos ideais de uma educação libertadora, como aborda Freire:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram _fora de_. Sempre estiveram _dentro de_. Dentro da estrutura que os transforma em _seres para outro_. Sua solução, pois não está em _integrar-se_, em _incorporar-se_ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se _seres para si_. (FREIRE, 2005, p. 70)

Pensando o contexto coletivo e as relações sociais superficiais, é marcante a crise de identidade, as pessoas são vistas como número, instrumentos, anônimos, reproduzem uma cultura que massifica e oprime como um Zé Ninguém. É preciso que o ser unimúltiplo mergulhe na —cegueiral, nas sombras, na escuridão do inconsciente para que possa se conhecer, valorizar-se como ser único, reconhecer-se enquanto representante de uma matriz cultural que o caracteriza diante de um contexto cultural diverso. Através de um processo de conscientização é possível que este Zé Ninguém tome as rédeas de seu próprio destino, que torne-se um agente de mudanças e resistência diante da ideologia opressora. Um Zé que seja alguém com nome e sobrenome que o caracterize enquanto indivíduo através de uma cunha da diferença em um mundo parado e morto, onde os indivíduos são objetificados. Um Zé que revele um auto-conceito positivo, que seja capaz de se enxergar com toda sua singularidade e autoestima bem como ao que o cerca ao longo do tempo e do espaço. Carl Jung (1991), diz que:

A individuação, em geral, é o processo de formação e particularização do ser individual e, em especial, é o desenvolvimento do indivíduo psicológico como ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. É, portanto um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual. (JUNG, 1991, 426)

No contexto social e cultural diverso, a função humanizadora deste ser unimúltiplo que é o indivíduo é possível através da individuação, processo que ocorre a partir da aceitação, por parte do ego, das orientações de uma dimensão da personalidade que denomina —si-mesmo, que, por sua vez, traz informações simbólicas acerca do caminho da realização plena da personalidade. O objetivo desse processo ou sua etapa final é a chegada ao self, ao centro da personalidade ao autoconhecimento, ao estabelecimento de contato com o inconsciente, a realização do indivíduo enquanto individualidade, personalidade. Mas para isso é necessário, analisar, reparar, se libertar da superficialidade da visão para aprofundar o interior do que é o homem, enquanto pessoa que encontra-se a procura da construção da própria identidade, da singularidade, em busca da construção de uma autoestima, de um auto-conceito positivo, em busca de individuação. Jung (1982) refere-se à individuação, como:

Um processo de tornar-se cada vez mais o que de fato se é, um ser singular. Esse processo ocupa toda vida, pois exige um desenvolvimento em todos os aspectos: biológico, social e espiritual. Deve ser empreendido conscientemente e dar lugar a realização da singularidade através de uma gradativa separação da totalidade original, comum a todos os homens, ou seja, quanto mais indivíduo nos tornamos, mais somos capazes de nos perceber como parte de algo maior e ao mesmo tempo manter uma relação significativa com o coletivo da qual fazemos parte. A Individuação vai além da simples consciência, pois abrange extratos coletivos e universais. É o encontro com a nossa singularidade, sem perder a consciência de nossa relação com o todo, que possibilita ao indivíduo assumir um papel atuante e significativo no âmbito social. (JUNG, 1982, p.49)

O papel da educação na ação de construir consciência e cidadania é essencial. Só a educação tem poder de possibilitar intervenção, interação e transformação política, mudando as formas de construção do saber, por uma cultura transformadora da sociedade, onde a diversidade seja significativamente representada e valorizada. A sociedade necessita de uma cultura de paz e respeito que valorize a cidadania e o ser humano com suas diferenças. Uma sociedade composta por seres unimúltiplos

que possam personalidade, subjetividade, identidade própria, embora com caráter híbrido do contexto social e cultural e não por Zé Ninguém que se alimenta da covardia, egoísmo e comodismo diários, entendido como —homem comum, ou —homem médio, um homem que por opção não é mais livre, que não é capaz de se enxergar, um homem que aceita a opressão e que se lança a pergunta: *“Quem sou eu para ter opinião própria, para decidir da minha própria vida e ter o mundo por meu?”* (REICH, 1974, p.23). Reich ao procurar entender esse homem diz: ... *olhando prudentemente em torno, entendi o que te escraviza: “ÉS TU TEU PRÓPRIO NEGREIRO”* (REICH, 1974, p.24). Vale a pena ressaltar que esse homem não é alguém que necessariamente tem um baixo poder aquisitivo. O Zé Ninguém não faz distinções de credo, cor, idade ou classe social. Ele pode ser encontrado em várias localidades. Ele é a opinião pública, ele é o povo, o senso comum, a consciência social.

O Zé Ninguém está presente na sociedade e representa todo indivíduo que reproduz a ideologia, que tornou-se escravo da ideologia, se acomodou e não luta mais, apresenta lentidão e obnubilação da consciência, abrindo guarda para a cegueira, os preconceitos, o medo, a raiva, a mesquinhez, a manipulação de idéias, o massacre de seus próprios ideais. Como oposição ao comportamento do Zé Ninguém que existe em muito contribuindo para a conservação das injustiças sociais e estigmatizações de nossa sociedade, somos todos convidados a opinar, twitar, compartilhar, chorar, gritar, correr, viver, sentir, indignar-se e lutar por mudanças, por uma cultura onde diferença e igualdade se relacionem em prol da dignidade humana. Mas é preciso o desejo por mudança e conquista de liberdade; *“Eu não posso arrancar-te do lameiro. Só tu podes fazê-lo”* (REICH, 1974, p.49). A liberdade exige um esforço contínuo e pessoal que surge do desejo, é um ideal constante diante de tantas manipulações ideológicas presentes em nossa cultura onde pensar é um ato perigoso.

CONCLUSÃO

Refletir sobre a unimultiplicidade do ser em construção no tempo e no espaço é abordar o contexto histórico, cultural, urbano e social e suas imbricações na construção da identidade do indivíduo. No contexto urbano, as relações entre os indivíduos encontram-se representadas por preconceitos e marcas advindas do status social, racial e étnico que se mostram presente na paisagem, na cultura, na organização espacial e demográfica, as quais revelam as diferenças existentes entre ricos e pobres.

Na construção identitária do ser convergem múltiplas influências de ordem biológica, social e cultural que no contexto coletivo e pessoal, múltiplo e único são lavradas as marcas do desenvolvimento e identidade do indivíduo. Diante do contexto coletivo reprodutor de desigualdades e injustiças sociais, a ideologia dominante, conserva e legitima o poder nas mãos de uma minoria, enquanto uma maioria se mantém como massa de manobra, como Zés Ninguéns.

O papel da educação na ação de desenvolver consciência e cidadania é essencial diante da determinante e marcante ação da ideologia dominante. Só a educação libertadora, sem as amarras políticas e ideológicas que oprimem, possibilita

conscientização, interação, intervenção e transformação social. Há urgência de mudanças nas formas de construção do saber, por uma cultura transformadora da sociedade, onde a diversidade seja significativamente representada e valorizada.

Enfim, concluimos nossas reflexões ressaltando que a sociedade necessita urgentemente de uma cultura de paz e respeito que valorize a cidadania e o ser humano

com suas diferenças. Uma sociedade composta por seres unimútiplos que possuam personalidade, subjetividade, identidade própria, embora com caráter híbrido do contexto social e cultural. A unimultiplicidade do ser e a possibilidade deste exercer o próprio direito de liberdade e escolha consciente, necessária ao processo de individuação, exige esforço contínuo e pessoal que surge do desejo. Individuação é um ideal a ser almejado diante de tantas manipulações ideológicas presente em nossa cultura, onde pensar é um ato perigoso e desafiante.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRUNI. J. C. O Sujeito em Foucault. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1989.
- CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu e a história – debate com José Sérgio Leite Lopes. Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, 30 abr. 2002. p. 140.
- CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru : DUS, 1999 .
- DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2010.
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.
- DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa. 2. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2004.
- FERRETTI, Sergio F. Multiculturalismo e Sincretismo. Conferência apresentada no I Congresso Internacional em Ciências da Religião, do PPGCR da Universidade Católica de Goiás, Goiânia 03 a 05/09/2007
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- HOEBEL, E. A. & FROST, E. L. Antropologia cultural e social. 9. ed. Trad. Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Cultrix, 1999.
- JUNG, C. G. Tipos Psicológicos 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- _____. O eu e O Inconsciente. Petrópolis: Vozes, 1982.
- LANE, Silvia T. Maurer. O que é psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2006. LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- REICH, Wilhelm. Escuta, Zé Ninguém. 11 edição. Tradução Maria de Fátima Bivar. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1993
- SANTOS, Boaventura de Souza. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. OFICINA DO CES. Nº 135 - 1999:
- SILVA Tomaz Tadeu (organizador). Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TELES, Jorge. Pobreza, desigualdade e diversidade. Por que pobreza? Educação e desigualdade: Kitta Eitler, Ana Paula Brandão (organizadoras); André Lazaro, (coordenador) -- Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014;
- VALENTE, Ana Lucia E.F. Ser negro no Brasil hoje. São Paulo: Moderna, 1987. VIEIRA, Evaldo. Sociologia da educação: reproduzir e transformar. 3. ed. São Paulo: FTD, 1996.

A CONSTRUÇÃO DE TUTORIAIS NA WEB COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sônia Mendes Ferreira
FAETEC/RJ e CMPDI/UFF
sonmendes02@yahoo.com.br

Josimar da Silva Ribeiro
FAETEC/RJ

Edicléa Mascarenhas Fernandes
UERJ e CMPDI/UFF

Resumo

O trabalho visa apresentar uma pesquisa de inovação quanto a mediação de aprendizagem de adultos com deficiência intelectual em um ambiente escolar promotor de cursos profissionalizantes em uma escola pública especial do Estado do Rio de Janeiro. A proposta metodológica foi de uma pesquisa qualitativa fundamentada nos estudos de Chizotti (2006). O instrumento utilizado foram tecnologias digitais de informação e comunicação, focando a construção de tutoriais na web. Aliados ao profissional de informática da unidade, o estudo proporcionou uma nova práxis pedagógica e um caminho de produção científica, evidenciando ações interdisciplinares no processo ensino aprendizagem visando à inclusão social.

Palavras-chaves: capacitação profissional de pessoas com deficiência; deficiência intelectual; tutoriais na web

INTRODUÇÃO

Uma série de fenômenos reflete que a inclusão dos adultos com deficiência intelectual e a realidade educacional no século XXI vem desafiando pesquisadores de diferentes áreas a um aprofundamento nos conhecimentos tratados e uma resignificação frequente de ações práticas e inovadoras que visem a promoção da autonomia e independência ao se tratar destes indivíduos e a Sociedade.

Com isso, o princípio do cumprimento das políticas públicas voltadas para a inclusão representam a base dos estudos e de novas propostas educacionais. Em acordo com conferências e declarações voltadas para a temática de uma educação inclusiva como: “*Conferência mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*”, em 1990, em Jomtien, na Tailândia; Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto nº 6949, da Convenção Internacional de Direitos das pessoas com deficiência e a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015

Em observação à legislação vigente, é de responsabilidade do educador a promoção da educação pública e reformular a sua práxis pedagógica com vistas a favorecer a o desenvolvimento deste alunado. Portanto, se torna fundamental o procedimento da pesquisa científica edificando nova trajetória a ser percorrida, onde se dará a voz de

ensinante a pessoa com deficiência intelectual, sendo o educador mais um mediador neste processo.

Sendo assim, hipóteses surgem neste trabalho: Como seria a construção de tutoriais no qual os indivíduos envolvidos sejam pessoas com deficiência intelectual? Existem produções semelhantes em tutoriais que revelem a funcionalidade destas pessoas, nos quais eles sejam os mediadores de aprendizagem?

Embora existam vídeos na web, que mostrem as pessoas com deficiência intelectual evidenciando suas potencialidades, desejos e experiências ligadas a diferentes áreas, quais apresentam a realidade de aprendizagem de atividades laborais de adultos com estas peculiaridades?

Com essa perspectiva de investigação tivemos como lócus do trabalho, uma unidade de educação especial e formação profissional da Fundação de Apoio à Escola Técnica – Faetec no município do Rio de Janeiro e na Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais no Município de Duque de Caxias – Fundec Inclusão e Trabalho. A escola no Rio de Janeiro vem apresentando a missão de oferecer educação e formação profissional de qualidade às pessoas com deficiência intelectual por meio de práticas inovadoras, com vistas à sua independência, autonomia e inclusão, sendo um Centro de referência no Estado do Rio de Janeiro na produção de pesquisas científicas voltadas à temática. O grupo de alunos dessa unidade compreende pessoas com Síndrome de Down, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Williams e outros.

Os sujeitos pertencem ao núcleo de formação inicial e continuada que estão vinculados ao Programa de Autogerenciamento da Instituição. Estão matriculados em dois dos cinco cursos oferecidos: Auxiliar de Cozinha, Auxiliar de Serviços Gerais/ Jardinagem, Auxiliar de Garçom, Contínuo e Auxiliar de Aderecistas, que, após a formação profissional, são encaminhados ao programa de autogerenciamento e autodefensoria da escola.

O segundo lócus do trabalho é a uma unidade de educação especializada subordinada a Secretaria de Ações Institucionais e Comunicação da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro. Situada no bairro de 25 de agosto do mesmo município.

Inaugurada em 2010, atende gratuitamente alunos com idade a partir de cinco anos e oferece qualificação profissional através dos cursos de formação inicial e continuada (informática essencial e auxiliar de cozinha), atividades físicas e sociais. São realizados cerca de 600 atendimentos por mês e possui alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva e autismo.¹

A proposta metodológica teve como base a pesquisa qualitativa (CHIZOTTI, 2006) envolvendo os seguintes instrumentos e procedimentos: entrevistas com os sujeitos, profissionais e familiares; entrevistas e pré-testes filmados; a construção dos tutoriais, aplicação em grupo protótipo, aplicação do teste Raven e Escala de Intensidade de suportes (SIS) e criação de CD-ROM com a utilização do programa Non Visual Desktop Access – Acesso não visual ao ambiente de trabalho e com a tradução em Libras.

1 Fonte: <http://www.fundec.rj.gov.br/portal> acesso em: 29 de junho de 2016.

O objetivo do trabalho foi desenvolver estudos e ações interdisciplinares, integrando saberes da Educação Especial e Informática que proporcionaram a construção de tutoriais, na web, de adultos com deficiência intelectual.

As duas unidades de ensino foram selecionadas por apresentarem o público-alvo de pessoas com deficiência intelectual em atividades laborais voltadas para as áreas de Cozinha e Hotelaria. Um dos objetivos visava a apresentação do tutorial em outro Município do Estado do Rio de Janeiro onde pudesse ser aferida a aplicabilidade do mesmo.

A partir desta prática, os indivíduos construíram tutoriais (vídeo-aulas) e foram apresentados a pessoas com deficiência intelectual de uma outra instituição. Estabeleceu-se um primeiro grupo protótipo de confecção; um segundo grupo para a aplicação dos vídeos e o registro das mesmas; um terceiro momento de revisão da aplicação, levantamento dos dados; finalizou-se com o produto final (tutoriais). Um dado significativo e de contribuição foi o modelo em aplicação a seus próprios pares, pois evidencia-se o desafio da construção de novos paradigmas educacionais e sistêmicos de transição para a vida adulta em instituições que atuam com as pessoas com deficiência intelectual.

As questões apresentadas e o interesse pelo tema surgiu do olhar atento sobre o ser humano, seu potencial e possibilidades de superação dos seus obstáculos ou limites internalizados, bem como, as interfaces possíveis com a relação de conhecimentos possíveis e estabelecidas de forma interdisciplinar com o profissional de Informática na construção de novas tecnologias de informação e comunicação que sejam instrumentos para favorecer o processo educacional do público-alvo.

Entende-se que a garantia pelo direito de expressão, ação e transformação, tendo as pessoas com deficiência enquanto protagonistas, atende diretamente a qualquer modificação social proposta nas Políticas Inclusivas.

Logo, perpassa por uma proposta de democratização da Educação, na Escola e com os agentes de transformação na Escola, respeitando e valorizando a todos e a qualquer grupo social, instituições diversas na Sociedade.

Democratizar o ensino é assegurar melhores níveis de aprendizagem a todos os alunos pela apropriação dos conteúdos e das habilidades cognitivas fundamentais para que possam instrumentalizar-se para enfrentar o mundo do trabalho, da cultura, da política (LIBÂNEO, 2006, pg.13)(2010):

Vejamos os dados estatísticos registrados no Censo Demográfico do IBGE



Figura 1. Censo demográfico: Brasil, 2010. Fonte: <http://www.gbarbosa.com.br/institucional/instituto-gbarbosa/projetos/despertar-e-aprender/> acesso em: 09 de maio de 2016.

Pressupostos teóricos de base

O centro do processo de aprendizagem é o sujeito que aprende, um ser mentalmente ativo e construtor de suas estruturas de pensamento. Esta postura pedagógica é abrangente e refere-se também à aprendizagem de pessoas portadoras de deficiência mental (FERREIRA;CRUZ,2005)

Qualquer ação humana possui como princípio de produção a relação entre um indivíduo que ensina e outro que aprende. Vários teóricos voltados para a ciência da Educação realizaram diferentes abordagens do conhecimento sobre o tema proposto.

Sendo o princípio do trabalho a construção do conhecer/saber das pessoas com deficiência, evidencia-se a contribuição de Vygostky e Alicia Fernandez enquanto eixo norteador.

Vygotsky fala que ao considerarmos o plano da cognição, o papel do outro é fundamental, pois favorecerá as construções internas no pensamento dos sujeitos envolvidos em qualquer ação humana. Na fase infantil, a ótica estará naturalmente voltada para o papel do adulto, porém, ampliando a análise, caberá uma constatação de que o Outro, independente da faixa etária, terá a sua contribuição dentro do grupo social de favorecer este processo e ampliará a cultura/paradigma que estiver permeando naquele momento.

Assim é que a mediação é o instrumento crucial para a condução deste caminho em cada nova oportunidade de aprendizagem vivida.

Alicia Fernandez (1991, pg.47), em seus estudos sobre os bloqueios de aprendizagem, teve como ênfase compreender como o indivíduo aprende e quais os fatores, de forma dualista e racional, nos quais cabia entender as seguintes polaridades: processo consciente e produto da inteligência. Não se tratava do lugar do corpo e do afeto na construção do saber. E contribui com a seguinte síntese para uma investigação: existe o “ensinante” e o “aprendente” em algum tipo de relação e vínculo.

A autora diz que a matriz da aprendizagem é formada nas primeiras relações estabelecidas: mãe-pai-filho-irmão, e acrescenta o postulado piagetiano de acomodação-assimilação e inteligência-desejo. Sintetizo, para melhor compreensão, neste gráfico:

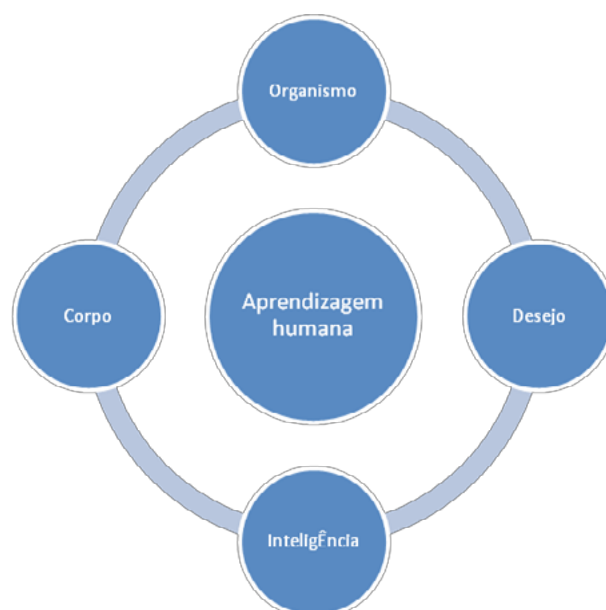


Figura 2. Matriz da aprendizagem humana. Fonte: a autora (2016)

Ao abordarmos o olhar da Sociedade em relação aos adultos com deficiência intelectual, devida à limitação cognitiva, ainda se notam barreiras em considerá-los capazes de receber uma informação, avaliar e decidir o que é o melhor para si, exercendo sua autonomia e expressão de desejo. Não se trata de abordar questões

sociais, abstratas ou de alto teor em questões éticas e ou morais. Trata-se de se questionar se podem ser capazes de fazer escolhas, decidir, expressar, aprender e ensinar.

Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem

A evolução da Sociedade e, por conseguinte, das tecnologias e estratégias de ensino vem tornando o processo educacional um fenômeno ativo, diversificado, dinâmico e desafiador.

Leão (1999), ao abordar que a educação institucionalizada reflete a nossa história evolutiva, referenda o quanto a cultura e o conhecimento perpassam por este paradigma.

Segundo Santos (2009), as possibilidades pedagógicas e pela via da comunicação nos ambientes virtuais de aprendizagem proporciona novas e inúmeras possibilidades de construção de conhecimento dentro do ciberespaço. Acrescenta o conceito de cibercultura como uma cultura contemporânea sistematizada pelas tecnologias digitais, favorecendo construções inovadoras nas tecnologias de informação e comunicação.

Logo, ao se discutir o uso das novas metodologias, os textos revelam o quanto a interdisciplinaridade e a construção do saber científico (e não) vem sendo um suporte significativo em cada etapa.

Desenvolvimento dos tutoriais

A primeira gravação experimental foi realizada dentro de uma aula do curso de Cumim, com a presença de toda a turma e a do instrutor transmitindo as orientações necessárias para a formação de um Auxiliar de Barman², utilizando o conteúdo curricular de confecção de drinks e bebidas.

Nessa primeira experiência observa-se a mediação direta e presencial do instrutor, caracterizando uma aula presencial.



Figura 3. aula experimental de Barman realizada na Unidade 1 Fonte: a autora (2016)

O primeiro tutorial foi realizado com a presença do instrutor relembando em cada etapa do processo.

O sujeito da pesquisa apresentou-se tensa pelo estranhamento mas pode desenvolver, demonstrando conhecimento técnico da qualificação profissional que obteve na área. Em todo o tempo foram registradas as suas falas espontâneas e se viu semelhante a uma apresentadora de TV na área de culinária.



Figura 4. Tutorial 1: Aula de auxiliar de cozinha :Confecção de quiche de queijo Fonte: a autora (2016)

² Segundo o Código Brasileiro de Ocupações, profissional que equivale a atuação de Cumim . Extraído de <http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/513420-barman> ,acesso em 28 de maio de 2016

TUTORIAL 2: Aula de cumim – Arrumação da mesa

Após a gravação do primeiro, iniciou-se a confecção do segundo Tutorial, abordando conteúdos de componentes curriculares do curso de cumim (auxiliar de garçom): arrumação da mesa (talheres e utensílios) e atendimento ao cliente. Com vistas à perspectiva da acessibilidade, a proposta foi inserida com legendas em português e tradução em Libras com duração de 13:32.

Destaca-se apenas um único momento de pausa na apresentação no primeiro minuto, logo após, o sujeito M2 transcorre toda a gravação sem necessidade de pausar para relembrar ou fixar a atividade.



Figura 5. Tutorial da aula de cumim: auxiliar de garçom³. Fonte: a autora (2016).

Replicação na Unidade 2 – S2 E S3: Aula de auxiliar de cozinha: confecção do quiche de queijo



Figura 6. Reaplicação do tutorial: quiche de queijo sujeito 2.

³ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=6r7_surmIqk. Acesso em : 28 de junho de 2016.

CONCLUSÃO

Estamos acostumados a falar por eles, sobre eles... Mas é preciso também dar voz às pessoas com deficiência, torná-los de fato protagonistas de suas próprias vidas. Isso evita que nossas práticas gerem uma espécie de inclusão excludente; aquela que, formalmente, respeita direitos, mas mantém discriminação e exterioridade, sobretudo porque impede ou limita a relação entre as diferenças no campo social. (SOUZA,2014)

Este trabalho objetivou promover um estudo visando a construção de tutoriais, na web, de pessoas com deficiência intelectual, baseados nas interfaces com o conhecimento científico das tecnologias e da área da Informática e o conceito da mediação de Vygotsky.

A discussão do tema perpassa por constatar que no Brasil, mais as unidades escolares públicas e privadas possuem laboratórios de informática e disponibilidade ao uso da internet, porém observa-se um acesso maior para funções administrativas. Verifica-se um número restrito de escolas públicas que a utilizam para fins pedagógicos junto ao aluno. Os mesmos possuem acesso restrito a rede. O uso dos tablets são fundamentais para a ampliação do conhecimento, a novas buscas possíveis através da web e ao âmbito interdisciplinar que o próprio conhecimento já favorece e possui em essência. Sendo assim, evidencia-se o papel do professor de educação especial, professores de Informática e outros agentes como mediadores de aprendizagem.

A pesquisa promoveu esta nova visão, proporcionando que os professores possam ser suporte para a construção da autonomia, novas tecnologias e novos produtos produzidos pelos próprios alunos com deficiência intelectual. Não sendo a tecnologia de comunicação apenas uma ferramenta de apoio, mas sim, um recurso fundamental para construção de novos saberes fundamentados na visão interdisciplinar do conhecimento.

Em várias escolas o acesso a Rede é dificultado, cabendo aí a relevância do intercâmbio com os diferentes agentes: professores das diferentes disciplinas, de Educação Especial, de Informática e engenheiros de Rede, e todos os interessados em proporcionar a Inclusão das pessoas com deficiência na Sociedade.

Torna-se preponderante entender que a pesquisa pressupõe uma compreensão de uma obra em construção. A apropriação da autoria das pessoas com deficiência intelectual na sua apresentação, impressão e/ou avaliação de um fenômeno representa uma conquista essencialmente de um processo inacabado e infinito. Inúmeros materiais de cunho interdisciplinar poderão ser construídos baseados na apresentação e resultados desta investigação. A Ciência favorecerá e encaminhará novos caminhos a partir do momento em que não subestimar as pessoas, no caso, com deficiência intelectual e a riqueza das construções com a apropriação de diferentes saberes irmanados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Magda França Lopes (Trad.). Porto Alegre 10. ed., 2006.

Angelini, A.L., Alves, I.C.B.; Custódio, E.M.; Duarte, W.F. & Duarte, J.L.M. *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven : Escala Especial*. Manual. São Paulo: CETEPP,1999

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP,2001.

_____. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 - *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Brasília, 2011.

_____. Casa Civil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 - *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Brasília, 2011.

_____. *Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. (RESOLUÇÃO nº 4). Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, nº 1, janeiro/junho 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DA CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*. Tese de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013. 242 fls.

FERNANDES, Ediclea. *Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual*. In MENDES, E & ALMEIDA, M.A (Org.). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo:Cortez, 2006.

SANTOS, Edméa. *Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura*. **Educação online: cenário, formação e questões didático- metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed, p. 29-48, 2010.

_____. *A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação*. *Revista Em aberto*, Brasília, p.134-145, 2015.

Links consultados

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acessado em 27 de junho de 2017.

https://www.youtube.com/watch?v=6r7_surmIqk acesso em 02 de setembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=4E2SBng0cJ8&t=13s> acesso em 02 de setembro de 2017.

<http://www.gbarbosa.com.br/institucional/instituto-gbarbosa/projetos/despertar-e-aprender/> acesso em 09 de maio de 2016

AÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE ESCOLARES PARA A REDUÇÃO DO DESPERDÍCIO DE ALIMENTOS

Graziela Nunes

UNICENTRO

grazielaznunes@hotmail.com

Thais Souza Sehnen

UNICENTRO

thaissehnen@hotmail.com

Érica Caroline da Silva

UFMS

ericacarols@yahoo.com.br

Paulo Sergio Loubet Filho

UFMS

paullo.loubet@gmail.com

Camila Jordão Candido

UFMS

cahjordao@gmail.com

Elisvânia Freitas dos Santos

UFMS

elisvania@gmail.com

Daiana Novello

UNICENTRO

nutridai@gmail.com

Resumo:

O doce de mamão apresenta elevado potencial tecnológico para adição de novos ingredientes, como cascas de frutas e sementes. O que pode melhorar o conteúdo de nutrientes do produto, combater o desperdício, reduzir o lixo orgânico e estimular hábitos alimentares mais saudáveis entre escolares. O objetivo do trabalho foi avaliar a aceitabilidade sensorial de doces de mamão light adicionados de diferentes níveis de casca de mamão (CM) entre crianças. Além disso, determinar a composição físico-química do produto tradicional e daquele com maior teor de CM e com aceitação semelhante ao tradicional. Foram elaboradas cinco formulações de doce de mamão: F1padrão (0% de CM) e as demais adicionadas de 9,5% (F2), 19% (F3), 28,5% (F4) e 38% (F5) de CM. Foram avaliados os teores de umidade, cinzas, proteínas, lipídios, carboidratos, calorias e fibra alimentar. As amostras não diferiram significativamente ($p > 0,05$) entre si em nenhum dos atributos avaliados (aparência, aroma, sabor, textura e cor), bem como na aceitação global e intenção de compra. Esses resultados sugerem a possibilidade de substituição de 100% da polpa de mamão pela casca da fruta (F5). Maiores teores de umidade, cinzas, proteínas, lipídios e fibras ($p < 0,05$) foram constatados para F5 quando comparada a F1, enquanto menores conteúdos de

carboidratos e calorias foram observados em F1 ($p < 0,05$). Conclui-se que um nível de adição de até 38% de CM em um doce de mamão foi bem aceito pelos provadores infantis, obtendo-se aceitação sensorial semelhante ao produto padrão e com boas expectativas de comercialização.

Palavras chave: desperdício de alimentos, mamão, crianças.

Abstract: Papaya sweet presents high technological potential for the addition of new ingredients, such as fruit peels and seeds. What can improve the nutrient content of the product, fight waste, reduce organic waste and encourage healthier eating habits among schoolchildren. The objective of this study was to evaluate the sensory acceptability of papaya light candies added to different levels of papaya peel (CM) among children. In addition, to determine the physico-chemical composition of the traditional product and the one with the highest CM content and similar acceptance to the traditional one. Five formulations of papaya sweet: F1 standard (0% of CM) and the others added of 9.5% (F2), 19% (F3), 28.5% (F4) and 38% (F5) of CM. The levels of moisture, ashes, proteins, lipids, carbohydrates, calories and dietary fiber were evaluated. The samples did not differ significantly ($p > 0.05$) from each other in any of the evaluated attributes (appearance, aroma, taste, texture and color), as well as in global acceptance and purchase intention. These results suggest the possibility of replacing 100% of the papaya pulp with the fruit peel (F5). Higher levels of moisture, ashes, proteins, lipids and fibers ($p < 0.05$) were observed for F5 when compared to F1, whereas lower carbohydrate and calorie contents were observed in F1 ($p < 0.05$). It was concluded that a level of addition of up to 38% CM in a papaya sweet was well accepted by the children's tasters, obtaining sensory acceptance similar to the standard product and with good marketing expectations.

Key words: waste of food, papaya, children.

INTRODUÇÃO

O desperdício de alimentos é o resultado das práticas inadequadas de indivíduos envolvidos direta ou indiretamente com o alimento ao longo de todo o processo de produção, distribuição e consumo (LEAL FILHO *et al.*, 2015). Aproximadamente 42% do desperdício de alimentos são produzidos nos domicílios, 39% na indústria, 14% no setor de alimentos e 5% são desperdiçados ao longo da cadeia de distribuição (MIRABELLA *et al.*, 2014). O Brasil está entre as nações que mais desperdiçam alimentos hortifrutigranjeiros, sendo que aproximadamente 64% da produção anual são descartadas (FAO, 2013). O mamão (*Carica papaya* L.) está entre os alimentos que mais apresentam perdas (30%), perdendo apenas para o morango (39%) e o abacate (31%). Isso, porque suas cascas e sementes são comumente desprezadas (STORCK *et al.*, 2013). O Brasil concentra 30% da oferta mundial de mamão, produzindo entre 1,4 a 1,6 milhões de toneladas/ano (COSTA FILHO *et al.*, 2011), ocupando a 3ª posição como exportador da fruta (IBGE, 2011a). Possivelmente em virtude das condições climáticas favoráveis.

O mamão possui elevados teores de carotenoides, como, por exemplo, o β - caroteno ($548,6 \mu\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), β -criptoxantina ($3.798,6 \mu\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$) e licopeno ($3.137,5 \mu\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), os quais são precursores da vitamina A, que compõe cerca de 28,4% do mamão. A casca do mamão (CM) apresenta um ótimo perfil nutricional, sendo constituída basicamente por carboidratos ($4,65 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), proteínas ($1,59 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), lipídios ($0,15 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), fibras ($1,94 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), vitamina A ($11,2 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), B1 ($0,05 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$) e potássio ($0,05 \text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$) (PHILIPPI, 2013). Em geral, o mamão é consumido *in natura* ou adicionado em produtos como geleias, tortas, sucos, doces, dentre outras preparações, obtendo-se boa aceitação sensorial entre adultos e adolescentes (STORCK *et al.*, 2013). Nesse contexto, o aproveitamento integral dos alimentos torna-se uma boa alternativa no combate ao desperdício, colaborando para a redução do lixo orgânico, além de agregar valor econômico, científico, tecnológico e nutricional aos produtos (STORCK *et al.*, 2013; LAURINDO *et al.*, 2014).

O doce de mamão, obtido por meio da mistura da polpa da fruta, açúcar e água em alta temperatura, apresenta um ótimo valor comercial, além de ser bem aceito sensorialmente. Devido à função laxante da fruta, o doce pode auxiliar no bom funcionamento intestinal (SESC, 2008), contudo contém elevados teores de açúcar ($74,28 \text{g}/100 \text{g}$) (IBGE, 2011b). O que pode aumentar o risco de desenvolvimento de patologias como a diabetes mellitus, doenças cardiovasculares, neuropatias e retinopatias (BOAS *et al.*, 2011). Nesse aspecto, considera-se que o doce de mamão apresenta elevado potencial tecnológico para adição de novos ingredientes, como cascas de frutas e sementes, o que pode inclusive melhorar o conteúdo de nutrientes do produto.

Na fase escolar (6 a 12 anos) (LOPES *et al.*, 2010) as escolhas alimentares das crianças são influenciadas principalmente pelos colegas (PRADO *et al.*, 2015). Os hábitos alimentares dos infantes caracterizam-se pela ingestão elevada de alimentos com altos teores de gorduras, açúcares e sódio (embutidos, biscoitos, refrigerantes, salgados e sanduíches) e reduzido consumo de verduras, legumes e frutas (IBGE, 2011b). O consumo excessivo de alimentos industrializados está relacionado ao surgimento de doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) na infância, podendo permanecer ao longo da vida adulta. Como exemplo, incluem-se as doenças cardiovasculares, câncer, hipertensão, diabetes, doenças respiratórias e obesidade. As DCNT são consideradas um problema de saúde global e interferem diretamente no desenvolvimento humano, representando 63% de todas as mortes no mundo (GOLDANI *et al.*, 2012). Considerando esse aspecto, o ambiente escolar torna-se apropriado para intervenções interdisciplinares de promoção à saúde, visando à redução do risco de DCNT (HILLS *et al.*, 2015).

Para a elaboração de novos produtos são necessárias diversas avaliações para que possam ser oferecidos aos consumidores. A análise sensorial, por exemplo, é de grande relevância para se avaliar a qualidade e aceitabilidade do alimento (DUTCOSKY, 2011; VIANA *et al.*, 2012). Já, as análises físico-químicas podem garantir a qualidade e segurança do produto (GOMES *et al.*, 2011). Isso, porque possibilitam identificar fraudes ou adulterações, bem como são fundamentais para a elaboração de rotulagem nutricional fidedigna. Sabendo-se disso, o objetivo desse trabalho foi avaliar a aceitabilidade sensorial de doces de mamão *light* adicionados de diferentes níveis de CM entre crianças. Além disso, determinar a composição físico- química do produto tradicional e daquele com maior teor de CM e com aceitação semelhante ao tradicional.

MATERIAL E MÉTODOS

Os ingredientes foram adquiridos em supermercados localizados no município de Guarapuava, PR. Foram utilizados mamões (*Carica papaya* L), com melhor aspecto visual, superfície lisa com mínimas imperfeições e de tamanhos similares. Inicialmente, 3 kg de mamão foram higienizados em água corrente potável, sanitizados (1 litro de água para 8 ml de água sanitária, por 10 minutos), e novamente higienizados em água corrente potável. Em seguida, separou-se a casca da polpa, sendo que as cascas foram raladas em um ralador doméstico. O rendimento total de cascas após o preparo foi de 782 g.

Foram elaboradas 5 formulações de doce de mamão, sendo: F1 padrão (0% de CM) as demais adicionadas de 9,5% (F2), 19% (F3), 28,5% (F4) e 38% (F5) de CM. Estes níveis de adição foram definidos por meio de testes sensoriais preliminares realizados com o produto. Na Tabela 1 estão descritas as formulações de doce de mamão adicionados de CM.

Tabela 1. Ingredientes das formulações de doce de mamão adicionadas de casca de mamão (CM) e reduzidas em açúcar

Ingredientes	F1	F2	F3	F4	F5
Açúcar refinado (%)	37,0	18,5	18,5	18,5	18,5
Mamão (%)	38,0	28,5	19,0	9,5	0,0
Água (%)	14,8	14,8	14,8	14,8	14,8
Coco ralado (%)	9,4	9,4	9,4	9,4	9,4
Agar-agar (%)	0,8	0,8	0,8	0,8	0,8
Adoçante comercial (%) *	0,0	18,5	18,5	18,5	18,5
CM (%)	0,0	9,5	19,0	28,5	38,0

*Composição: sorbitol, ciclamato de sódio, sacarina sódica e glicosídeos de steviol.

Inicialmente, misturou-se a água e o açúcar sob aquecimento (180° C) em fogão doméstico (Atlas[®], Brasil), por 10 minutos. Na sequência, acrescentou-se o coco ralado, mamão, adoçante comercial, o espessante agar-agar e a CM conforme a Tabela 1. As formulações permaneceram por mais 7 minutos sob cocção (160° C), misturando-se de forma manual até se obter total homogeneização. As formulações foram dispostas em travessas de vidro e acondicionadas em geladeira doméstica (Consul[®], Brasil) (8° C), até se obter uma consistência firme (aproximadamente 2 horas). Após, os doces foram cortados em quadrados pequenos (4 x 4 cm), sendo armazenados em potes hermeticamente fechados até a aplicação do teste sensorial.

Participaram da pesquisa 60 provadores não treinados, sendo crianças devidamente matriculadas em uma Escola Municipal de Guarapuava, PR, de ambos os gêneros, com idade entre 7 a 10 anos. Os produtos foram submetidos à análise sensorial em uma sala da escola. Os julgadores receberam uma porção de cada amostra (aproximadamente 10 g), em copos plásticos descartáveis brancos, codificados com números de três dígitos, de forma casualizada e balanceada, acompanhados de um copo de água para a limpeza do palato. As formulações foram oferecidas aos julgadores de forma monádica sequencial. Cada

prova foi feita individualmente, sendo que o provador foi orientado pelas pesquisadoras para o preenchimento dos formulários, sem interferência nas respostas. Foram avaliados os atributos de aparência, aroma, sabor, textura e cor, por meio de uma escala hedônica facial estruturada mista de 7 pontos variando de 1 (“super ruim”) a 7 (“super bom”). Também, foram aplicadas questões de aceitação global e intenção de compra analisadas com o uso de uma escala estruturada de 5 pontos (1 - “desgostei muito”/“não compraria” a 5 - “gostei muito”/“compraria com certeza”). O cálculo do IA foi realizado segundo a fórmula: $IA (\%) = A \times 100/B$ ($A =$ nota média obtida para o produto; $B =$ nota máxima dada ao produto) (DUTCOSKY, 2011).

As análises físico-químicas foram realizadas na CM, na formulação padrão e naquela com maior teor de CM e com aceitação sensorial semelhante a padrão: *Umidade*: Foi determinada em estufa a 105 °C até peso constante (AOAC, 2011); *Cinzas*: Foram analisadas em mufla (550 °C) (AOAC, 2011); *Lipídios totais*: utilizou-se o método de extração a frio (BLIGH *et al.*, 1959); *Proteínas*: Foram avaliadas através do teor de nitrogênio total da amostra, pelo método *Kjeldahl*, determinado ao nível semimicro (AOAC, 2011). Utilizou-se o fator de conversão de nitrogênio para proteína de 6,25; *Fibra Alimentar*: Foi mensurada por cálculo teórico (PINHEIRO *et al.*, 2009; UNICAMP, 2011; PHILIPPI, 2013; STORCK *et al.*, 2013); *Carboidratos*: Foi realizada avaliação por meio de cálculo teórico (por diferença) nos resultados das triplicatas, conforme a fórmula: % Carboidratos = 100 - (% umidade + % proteína + % lipídios + % cinzas + % fibra alimentar); *Valor calórico total (kcal)*: foi calculado teoricamente utilizando-se os seguintes valores: lipídios (8,37 kcal/g), proteína (3,87 kcal/g) e carboidratos (4,11 kcal/g) (MERRILL *et al.*, 1973). O VD foi calculado em relação a 40 g da amostra, com base nos valores médios, preconizados para crianças de 7 a 10 anos (DRI, 2005), resultando em: 1.899 kcal/dia, 264,10 g/dia de carboidratos, 65,97 g/dia de proteínas, 71,22 g/dia de lipídios e 13,14 g/dia de fibra alimentar.

Os dados foram analisados com auxílio do *software Statgraphics Plus*[®], versão 5.1, por meio da análise de variância (ANOVA). A comparação de médias foi realizada pelo teste de médias de Tukey e t de *student*, avaliados com nível de 5% de significância.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, parecer número nº 608.950/2014. Entretanto, como critérios de exclusão foram considerados os seguintes fatores: possuir alergia a algum ingrediente utilizado na elaboração dos doces de mamão, não ser aluno da escola em questão ou não entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo responsável legal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da Tabela 2 verificam-se os resultados da avaliação sensorial do doce de mamão padrão e adicionados da CM e edulcorante.

Tabela 2. Médias dos testes sensoriais afetivos e de intenção de compra, realizados para o doce de mamão padrão e para aqueles adicionados de casca de mamão (CM) e edulcorante

Amostras/ Atributos	F1 Média±EPM	F2 Média±EPM	F3 Média±EPM	F4 Média±EPM	F5 Média±EPM
Aparência	5,63±0,18 ^a	5,56±0,19 ^a	5,33±0,21 ^a	5,12±0,22 ^a	5,29±0,21 ^a
IA (%)	80,40	79,43	76,14	73,14	75,57
Aroma	5,91±0,13 ^a	5,73±0,14 ^a	5,79±0,15 ^a	5,49±0,18 ^a	5,56±0,16 ^a
IA (%)	84,43	81,86	82,71	78,43	79,43
Sabor	5,77±0,17 ^a	5,77±0,16 ^a	5,69±0,18 ^a	5,51±0,20 ^a	5,27±0,21 ^a
IA (%)	82,43	82,43	81,28	78,71	75,28
Textura	5,45±0,19 ^a	5,35±0,19 ^a	5,38±0,21 ^a	5,17±0,22 ^a	5,27±0,23 ^a
IA (%)	77,86	76,43	76,86	73,86	75,28
Cor	5,74±0,13 ^a	5,78±0,15 ^a	5,57±0,19 ^a	5,68±0,17 ^a	5,53±0,21 ^a
IA (%)	82,00	82,57	79,57	81,14	79,00
Aceitação Global	4,22±0,14 ^a	4,08±0,15 ^a	3,95±0,16 ^a	3,98±0,17 ^a	3,80±0,16 ^a
IA (%)	84,40	81,60	79,00	79,60	76,00
Intenção de Compra	4,10±0,17 ^a	4,07±0,17 ^a	4,04±0,14 ^a	4,02±0,14 ^a	3,94±0,14 ^a
IA (%)	82,00	81,40	81,80	80,40	78,80

*Letras diferentes na linha indicam diferença significativa pelo teste de Tukey ($p < 0,05$); EPM: erro padrão da média; F1: padrão (0%); F2: 9,5%; F3: 19%; F4: 28,5%; e F5: 38% de CM.

As amostras não diferiram significativamente ($p > 0,05$) entre si em nenhum dos atributos avaliados (aparência, aroma, sabor, textura e cor), bem como na aceitação global e intenção de compra. Esses resultados sugerem a possibilidade de substituição de 100% da polpa de mamão pela casca da fruta. Resultados similares foram verificados por Damiani et al. (2008), avaliando a qualidade de geleias formuladas com diferentes níveis de adição de casca de manga (0, 25, 75 e 100%) entre provadores de diferentes faixas etárias.

Durante a elaboração das amostras, foi possível verificar que teores mais elevados de CM promoveram uma coloração mais clara (amarelo-esverdeado) aos doces. Isso, porque a CM apresenta uma coloração mais esverdeada, devido ao seu teor reduzido de carotenoides (11,20 mg/100 g), comparada à polpa (99,3 mg/100 g) (ZANELLA, 2006), que apresenta uma coloração mais alaranjada.

Segundo Dutcosky (2011), IA acima de 70% classificam o produto com boa aceitação sensorial, efeito observado em todas as amostras de doce de mamão. Resultados que corroboram com Dantas et al. (2015), que avaliaram a aceitabilidade de *mousse* de casca de abacaxi com 100% de casca da fruta, entre crianças e adolescentes.

Destaca-se, também, como resultado da presente pesquisa a aceitação similar dos produtos em relação à adição de adoçante comercial às formulações F2, F3, F4 e F5. Assim, verificou-se a possibilidade de redução de 50% do teor de açúcar dos produtos, sem alteração das características sensoriais. O edulcorante comercial utilizado possui combinação de diversos edulcorantes, dessa forma o uso conjunto steviosídeo e ciclamato proporciona um menor sabor residual e metálico. A estévia apresenta um poder adoçante 300 vezes maior que o da cana-de-açúcar, sendo bem aceito em preparações cozidas, promovendo um sabor agradável ao paladar (SALVADORE-REYES *et al.*, 2014). De forma similar, o ciclamato de sódio também possui boa aceitação quando submetido à altas temperaturas, principalmente quando combinado à sacarina (MONTEBELLO *et al.*, 2007). Já o sorbitol possui 50% do poder adoçante da sacarose, além de resistir a processos térmicos, oferecendo brilho e viscosidade às preparações (YAO *et al.*, 2014).

A Figura 1 apresenta a distribuição dos provadores pelos valores hedônicos avaliados no teste sensorial.

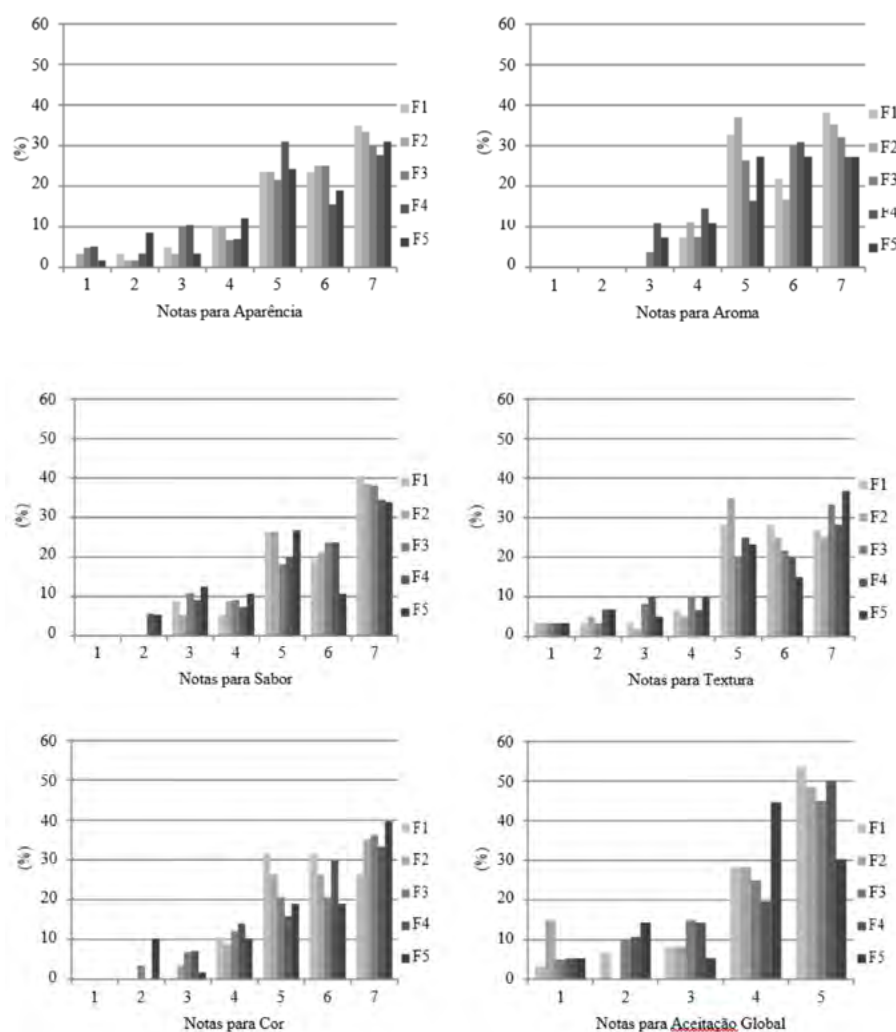


Figura 1. Distribuição dos provadores pelos valores hedônicos obtidos na avaliação dos atributos aparência, aroma, sabor, textura, cor e aceitação global das formulações de doce de mamão padrão (F1) e adicionadas 9,5% (F2), 19% (F3), 28,5% (F4) e 38% (F5) de casca de mamão.

De maneira geral, a maioria dos julgadores atribuíram notas \geq 5 (“bom”) para todos os atributos avaliados e \geq 4 (“gostei”) para a aceitação global, evidenciando a possibilidade de substituição de 100% da polpa de mamão pela casca da fruta. Diversos fatores podem influenciar a qualidade e aceitabilidade de doces como, por exemplo, o tempo de tratamento térmico, adição de ingredientes diferenciados e processo aos quais as frutas são submetidas (SATO *et al.*, 2005). Na presente pesquisa, a CM foi ralada em pedaços extremamente pequenos antes de ser adicionada às formulações, o que pode explicar o fato de não ter sido identificada pelos julgadores, favorecendo as notas elevadas aos produtos. Além disso, a proporção dos edulcorantes e sacarose utilizada nas formulações proporcionou uma boa aceitação dos doces, principalmente

considerando-se a maior preferência das crianças por produtos adocicados em relação a produtos salgados (SOLOMON *et al.*, 2011). Resultados similares foram observados por Soares *et al.* (2013), ao estudar a aceitabilidade de geleia da casca de maracujá-dormato *diet*, onde foram adicionadas 50% de casca na preparação e utilizado 100% de sucralose.

Considerando a boa aceitação da amostra F5 em todos os atributos avaliados (Tabela 1), esta foi selecionada para fins de comparação, juntamente com a padrão (F1), por ser aquela com o maior teor de CM e com aceitação semelhante a padrão em todos os atributos avaliados.

Por meio da Tabela 3 observa-se a composição físico-química e valores diários recomendados (VD) da casca de mamão, do doce de mamão padrão e daquele acrescido de 38% de CM.

Tabela 3. Composição físico-química e valores diários recomendados - VD* (porção média de 20 gramas - 1 colher de sopa) da casca de mamão (CM), do doce padrão (F1) e daquele com 38% de CM.

Avaliação	CM	F1		F5	
	Média±DP	Média±DP	VD (%)*	Média±DP	VD (%)*
Umidade (%)	87,89±0,08	24,47±0,08 ^b	ND	45,95±0,02 ^a	ND
Cinzas (g.100g ⁻¹) **	0,98±0,06	0,73±0,05 ^b	ND	1,07±0,04 ^a	ND
Proteínas (g.100g ⁻¹) **	1,42±0,09	0,88±0,07 ^b	0,27	1,91±0,08 ^a	0,27
Lipídios (g.100g ⁻¹) **	0,63±0,07	5,76±0,08 ^b	1,62	8,04±0,05 ^a	1,62
Carboidratos (g.100g ⁻¹) **	9,08±0,15	68,15±0,25 ^a	5,16	43,03±0,56 ^b	5,16
Calorias (kcal.100g ⁻¹) **	48,08±0,98	331,76±0,78 ^a	3,49	251,53±0,88 ^t	3,49
Fibra alimentar (g.100g ⁻¹) ***	2,09	2,29	3,42	2,40	3,65

Letras diferentes na linha indicam diferença significativa pelo teste de t de *student* (p<0,05); *VD: nutrientes avaliados pela média da DRI (2005), com base numa dieta de 1.899 kcal/dia; **Valores calculados em base úmida; ***Cálculo teórico (PINHEIRO *et al.*, 2009; TACO, 2011; PHILIPPI, 2013; STORCK *et al.*, 2013); DP: desvio padrão da média; ND: não disponível.

Resultados superiores de proteínas (1,59%), cinzas (1,70%) e menores de umidade (86%), lipídios (0,15%) e carboidratos (4,65%) para casca de mamão foram observados em outros estudos (RINALDI *et al.*, 2010). Essas diferenças podem ocorrer em função dos distintos graus de maturação do fruto analisado (STORCK *et al.*, 2013), assim como pela interferência de elementos e fatores climáticos (temperatura, umidade, chuva, vento, radiação solar, tipo de solo, latitude e relevo) (MOTA, 1989), melhoramento genético, além da variedade do produto e formas de preparo.

O teor de cinzas constatado na CM demonstra a elevada concentração de minerais no produto, como, por exemplo, cálcio (10,29 mg.100g⁻¹), fósforo (50 mg.100g⁻¹) (SESI, 2008), ferro (10,29 mg.100g⁻¹), manganês (0,45 mg.100g⁻¹) e potássio (50 mg.100g⁻¹) (PHILIPPI, 2013). De maneira semelhante, o alto conteúdo de fibras presente na casca, torna esse alimento recomendado para adição em produtos, visando o enriquecimento nutricional (RINALDI *et al.*, 2010).

Maiores teores de umidade (p<0,05) foram constatadas para F5. Esse fato pode ser explicado pelo maior conteúdo de água presente na casca em comparação à polpa.

Além disso, as fibras aumentam a retenção e absorção da água (SOUZA *et al.*, 2008). Resultados similares foram observados por Damiani *et al.* (2009), que analisaram formulações de geleia com adição de 100% de casca de manga. Conforme a Resolução nº 272, de 22 de setembro de 2005 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que trata do Regulamento Técnico para Produtos de Vegetais, Produtos de Frutas e Cogumelos Comestíveis, o teor máximo de umidade para doces em conserva é de 25% (BRASIL, 2005). Assim, somente a formulação padrão (F1) encontra-se de acordo com a legislação, demonstrando a necessidade de novos estudos que viabilizem a redução do conteúdo de água no produto.

Maiores teores de cinzas, proteínas e lipídios ($p < 0,05$) foram constatadas para F5 quando comparada à F1. Esse resultado se deve à polpa de mamão conter menores conteúdos desses nutrientes em sua composição (0,6%, 0,8% e 0,1%, respectivamente) (UNICAMP, 2011), quando comparada à casca, corroborando com Damiani *et al.* (DAMIANI *et al.*, 2009). Quanto aos teores de carboidratos e calorias, F1 apresentou maiores teores que F5 ($p < 0,05$). Isso, porque F1 contém maiores quantidades de carboidratos do que F5, devido à redução de açúcar no produto, influenciando diretamente no valor calórico. Resultados similares foram relatados por Chim *et al.* (2006), ao avaliarem doces *light* de morango com adição de 20% e 40% de açúcar.

Destaca-se como principal resultado deste trabalho o teor de fibras verificado na formulação adicionada de 38% de CM (F5), expressando um aumento significativo de 4,80% em relação a F1. Isso se deve, principalmente, ao maior teor de fibras presente na CM (2,09 g/100 g) (STORCK *et al.*, 2013), superior ao encontrado na polpa da fruta (1,80 g/100 g) (UNICAMP, 2011).

CONCLUSÃO

Um nível de adição de até 38% de casca de mamão em doce de mamão foi bem aceito pelos provadores infantis, obtendo-se aceitação sensorial semelhante ao produto padrão.

A adição de 38% de casca de mamão na preparação aumentou o aporte de umidade, cinzas, proteínas, lipídeos e fibra alimentar, porém reduziu os teores de carboidratos e calorias, melhorando o perfil nutricional do produto. Assim sendo, a casca de mamão pode ser considerada um potencial ingrediente para adição em doces *light* e similares, com possibilidade de ser oferecida ao público infantil e com altas expectativas de comercialização.

REFERÊNCIAS

- AOAC International. **Official Methods of Analysis of AOAC International**. 18. ed. Gaithersburg: AOAC, 2011.
- BLIGH, E.G.; DYER, W. A rapid method of total lipid extraction and purification. **Canadian Journal Biochemistry and Physiology**, v. 37, n. 8, p. 911-917, 1959.
- BOAS, L.C.; GOMES-VILLAS, F.M.C.; FOSS-FREITAS, M.C.; TORRES, H.C.; MONTEIRO, L.Z.; PACE, A. E. Adesão à dieta e ao exercício físico das pessoas com diabetes mellitus. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 272-279, 2011.
- BRASIL. RDC nº 272, de 22 de setembro de 2005. Aprova o Regulamento Técnico para produtos de vegetais, produtos de frutas e cogumelos comestíveis Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Diário Oficial da União**. 2005.
- CHIM, J.F.; ZAMBLAZI, R.C.; BRUSCATTO, M. H. Doces em massa light de morango: caracterização físico-química e sensorial. **Alimentação e Nutrição**, v. 17, n. 3, p. 295-301, 2006.
- COSTA FILHO, J.H.; COSTA, G.G.; MAIA, L.K.R.; COSTA, J.M.; MEDEIROS, R. . Efeito da aplicação de cera de carnaúba sobre incidência de doenças pós-colheita em mamão. **Revista Verde**, v. 6, n. 5, p. 41-46, 2011.
- DAMIANI, C. et al. Análise física, sensorial e microbiológica de geleias de manga formuladas com diferentes níveis de cascas em substituição à polpa. **Ciência Rural**, v. 38, n. 5, p. 1418-1423, 2008.
- DAMIANI, C.; BOAS, E.V.B.; JUNIOR, M.S.S.; CALIARI, M.; PAULA, M.L.; ASQUIERI, E. R. Avaliação química de geleias de manga formuladas com diferentes níveis de cascas em substituição à polpa. **Ciência e Agrotecnologia**, v. 33, n. 1, p. 177-184, 2009.
- DANTAS, M.R.; PEREIRA, F.C, LIMA, A.K.V.O.; COSTA, D.B.; FILHO, A. C. Comparação da Aceitação de Preparações Elaboradas Convencionalmente e com Resíduos Alimentares: O Caso do Mousse do Abacaxi e da sua Casca. **Cadernos de Agroecologia**, v. 10, n. 3, p. 1-5, 2015.
- DRI. **Dietary reference intakes for energy, carbohydrate, fiber, fat, fatty acids, cholesterol, protein and amino acids**. Washington: The National Academies Press, 2005.
- FAO. **Urgent collaboration required on food wastage**. Disponível em: <<http://www.fao.org/news/story/en/item/202914/icode/>>. Acesso em abril de 2016.
- GOLDANI, M. Z. et al. O impacto da transição demográfico-epidemiológica na saúde da criança e do adolescente do Brasil. **Revista HCPA**, v. 32, n. 1, 2012.
- GOMES, A.P. et al. Manufacture of low-sodium Minas fresh cheese: effect of the partial replacement of sodium chloride with potassium chloride. **Journal of Dairy Science**, v. 94, n. 6, p. 2701-2270, 2011.

HILLS, A.P.; DENGEL, D.R.; LUBANS, D. R. Supporting public health priorities: recommendations for physical education and physical activity promotion in schools. **Progress in Cardiovascular Diseases**, v. 57, n. 4, p. 368–374, 2015.

IBGE. Levantamento sistemático da produção agrícola. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em maio de 2016.

IBGE. Tabela de composição nutricional dos alimentos consumidos no Brasil. **Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009**, 2011b.

LAURINDO, T.R.; RIBEIRO, K.A.R. Aproveitamento integral de alimentos. **Interciência & Sociedade**, v. 3, n. 2, p. 17–26, 2014.

LEAL FILHO, W.; KOVALEVA, M. **Food Waste and Sustainable Food Waste Management in the Baltic Sea Region**. Germany: Springer, 2015.

LOPES, P.C.S.; PRADO, S.R.L.A.; COLOMBO, P. Fatores de risco associados à obesidade e atores de risco associados à obesidade e sobrepeso em crianças em idade escolar sobrepeso em crianças em idade escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 63, n. 1, p. 73–78, 2010.

MERRILL, A.L.; WATT, B. **Energy value of foods: basis and derivation**. Washington: USDA, 1973.

MIRABELLA, N.; CASTELLANI, V.; SALA, S. Current options for the valorization of food manufacturing waste: a review. **Journal of Cleaner Production**, v. 65, n. 12, p. 28–41, 2014.

MONTEBELLO, N.P.; ARAÚJO, W.M.C.; BOTELHO, R.B. **A alquimia dos alimentos**. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2007.

MOTA, F. S. **Meteorologia agrícola**. 7. ed. São Paulo: Nobel, 1989.

PHILIPPI, S. **Tabela de composição de alimentos: suporte para decisão nutricional**. 4. ed. Barueri: Manole, 2013.

PINHEIRO, V.B.A.; LACERDA, E.M.A.; BENZECRY, E.H.; GOMES, M.C.S.; COSTA, V. **Tabela para avaliação de consumo alimentar em medidas caseiras**. 5. ed. São Paulo: Atheneu, 2009.

PRADO, B.G, HINNIG, P.F. DE., TANAKA, L.F.; LATORRE, M. R. D. O. Qualidade da dieta de escolares de 7 a 10 anos do município de São Paulo: associação com o número e os locais de refeições. **Revista de Nutrição**, v. 28, n. 6, p. 607–618, 2015.

RINALDI, M.M.; LIMA, T.A.; ASCHERI, D.P.R. **Caracterização Física de Frutos de Mamão e Química de Cascas e Sementes**. **Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento**. Planaltina-DF: EMBRAPA, 2010.

SALVADORE-REYES, R.; SOTELO-HERRERA, M.; PAUCAR-MENACHO, L. Estudio de la Estévia (Estévia rebaudiana Bertoni) como edulcorante natural y su uso en beneficio de la salud. **Scientia Agropecuaria**, v. 5, n. 3, p. 157–163, 2014.

SATO, A.C.K.; CUNHA, R. L. Avaliação da cor, textura e transferência de massa durante o processamento de goiabas em calda. **Brazilian Journal Food Technology**, v. 8, n. 2, p. 149-156, 2005.

DUTCOSKY, D.S **Análise Sensorial de Alimentos**. Curitiba: Champagnat, 2011. SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). Departamento Regional do Rio Grande do Sul. **Receitas do Mesa Brasil/SESCRS**, Porto Alegre: SESC/RS 2008.

SOLOMON, M.R.; RIBEIRO, L. **O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo**. 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

SOUZA, M.W.S.; FERREIRA, T.B.O.; VIEIRA, I. F. . Composição centesimal e propriedades funcionais tecnológicas de farinha da casca do maracujá. **Alimentação e Nutrição**, v. 19, n. 1, p. 33-36, 2008.

STORCK, CÁTIA REGINA, NUNES, G. L.; OLIVEIRA, B.B.; BASSO, C. Folhas , talos , cascas e sementes de vegetais : composição nutricional , aproveitamento na alimentação e análise sensorial de preparações. **Ciência Rural**, v. 43, n. 3, p. 537-543, 2013.

UNICAMP. **Tabela Brasileira de Composição dos Alimentos - TACO**. 4. ed. Campinas: NEPA, 2011.

VIANA, E.S.; JESUS, J.L.; REIS, R.C.; FONSECA, M.D.; SACRAMENTO, C. K. Caracterização físico-química e sensorial de geleia de mamão com araçá-boi. **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 34, n. 4, p. 1154-1164, 2012.

YAO, C. K. et al. Dietary sorbitol and mannitol: food content and distinct absorption patterns between healthy individuals and patients with irritable bowel syndrome. **Journal of Human and Nutrition Dietetics**, v. 27, n. 2, p. 263-275, 2014.

ZANELLA, J. **O valor do alimento que é jogado fora**. Disponível em: <<http://www.unesp.br/aci/jornal/213/desperdicio.php>>. Acesso em abril de 2016.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL NA ESCOLA: DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DE PRODUTO COM INGREDIENTE NÃO CONVENCIONAL

Flávia Teixeira

UNICENTRO

teixeiraflavia19@gmail.com

Karine Aparecida de Lima

UNICENTRO

karyne_somer@yahoo.com.br

Vinicius da Cruz Silva

UFMS

vinicius_silvacruz@outlook.com

Bruna Callegari Franco

UFMS

brunacallegarifranco@gmail.com

Elisvânia Freitas dos Santos

UFMS

elisvania@gmail.com

Daiana Novello

UNICENTRO

nutridai@gmail.com

RESUMO

O desperdício de alimentos é caracterizado como o descarte intencional de itens próprios para alimentação. Diante disso, o objetivo do estudo foi avaliar a aceitabilidade sensorial de pães tipo bisnaguinha adicionados de diferentes níveis de farinha de casca de berinjela (FCB), entre crianças. Além disso, determinar a composição físico-química do produto padrão e daquele com maior teor de FCB e com aceitação semelhante ao padrão. Foram elaboradas e analisadas 5 formulações de pães: F1 (padrão - 0% de FCB) e as demais adicionadas de 7% (F2); 14% (F3); 21% (F4) e 28% (F5) de FCB. Participaram da avaliação sensorial 70 provadores não treinados, de ambos os gêneros, com idade entre 7 e 10 anos. Foram analisados os teores de umidade, cinzas, proteínas, lipídios, carboidratos, calorias e fibra bruta do produto padrão e daquele com maior teor de FCB e com aceitação semelhante ao padrão. Menores notas ($p < 0,05$) foram verificadas para F5 para aparência, aroma, sabor, textura, cor, aceitação global e intenção de compra, sem diferença estatística entre as demais amostras. A amostra F4 foi aquela com maior teor de FCB e aceitabilidade sensorial similar ao produto padrão. Maiores teores de umidade, cinzas e fibras e menores de carboidratos e calorias foram verificados para F4. Não houve diferença estatística para os conteúdos de proteínas e lipídios entre as formulações ($p > 0,05$). Um nível de adição de até 21% de FCB em pães tipo bisnaguinha foi bem aceito pelos provadores infantis, obtendo-se aceitação sensorial semelhante ao produto padrão e com boas expectativas de comercialização.

Palavras-chave: *Solanum melongena*; aproveitamento integral dos alimentos; análise de alimentos.

ABSTRACT

The waste of food and conditions as the disposable of items fit for food. Therefore, the objective of the study was evaluated by a sensorial acceptability of breadsticks type added with different levels of eggplant peel flour (FCB) among children. Also, determine the physical-chemical substance of the standard product and the one with the highest FCB content and standard acceptance. Five loaf formulations were formulated and analyzed: F1 (standard - 0% FCB) and as additional added 7% (F2); 14% (F3); 21% (F4) and 28% (F5) of FCB. 70 untested testers, of both genders, aged between 7 and 10 years, participated in the sensory evaluation. The moisture contents, ashes, proteins, lipids, carbohydrates, calories and crude fiber of the standard product and of the one with the highest FCB content and with acceptance of the standard were analyzed. Lower scores ($p < 0.05$) were found for F5 for appearance, aroma, flavor, texture, color, overall acceptance and purchase intent, with no statistical difference among other samples. The F4 sample was the one with the highest FCB content and sensory acceptability similar to the standard product. Higher moisture, ash and fiber contents and lower carbohydrate and calorie content for F4 composites. There was no statistical difference for protein and lipid contents between formulations ($p > 0.05$). A level of addition of up to 21% of FCB in breads type bisnaguinha to well accepted by children's tasters, obtaining sensory acceptance. To the standard product and with good marketing expectations.

Keywords: *Solanum melongena*; whole utilization of food; food analysis.

Introdução

Anualmente, cerca de 1,3 bilhões de toneladas de alimentos são desperdiçadas, causando prejuízos aos recursos naturais e à economia mundial, esse desperdício ocorre na fase inicial da produção, manipulação pós-colheita e armazenagem e 46% ocorrem nas etapas de processamento, distribuição e consumo, onde geralmente países em desenvolvimento, como o Brasil sofrem mais com as perdas durante a produção agrícola (FAO, 2012). As perdas pós-colheita são maiores em regiões tropicais devido à ausência de uma cadeia de frios adequada para a conservação de produtos tropicais e o fato das condições ambientais serem favoráveis para essas perdas, sendo este fato mais visível nas fases de varejo e de consumo (PARISI *et al.*, 2012).

A berinjela (*Solanum melongena* L.) é classificada como um fruto, sendo uma cultura de clima tropical e subtropical (REIS *et al.*, 2011). Sua produção vem aumentando ao longo dos anos devido aos consumidores buscarem cada vez mais uma alimentação saudável, visando a prevenção de doenças, a manutenção e/ou recuperação da saúde e, conseqüentemente, a melhora na qualidade de vida (BRAGA, 2013). A berinjela é fonte de sais minerais como cálcio (9 mg/100 g), fósforo (0,20 mg/100 g), potássio (205 mg/100 g), magnésio (13 mg/100 g), tiamina (0,04 mg/100 g) e riboflavina (0,05 mg/100 g) (NEPA, 2011). Também, possui consideráveis teores de fibra (1,37 g/100 g) (SESI, 2008). A berinjela é comercializada comumente na forma *in natura*, sendo consumida após cocção (cozida, refogada, frita e/

ou assada) (PIMENTEL, 2013). Contudo, suas cascas são muitas vezes descartadas, apesar de conterem elevados teores de carboidratos (0,71 g/100 g), proteínas (0,86 g/100 g), lipídios (0,10 g/100 g) e carotenoides (1,43 mg/100 g) (SESI, 2008). Nesse aspecto, a casca da berinjela torna-se um potencial ingrediente para ser adicionado em novos produtos alimentícios como, por exemplo, os de panificação obtendo-se boa aceitabilidade sensorial (ROSA *et al.*, 2016).

O pão é um alimento que apresenta elevada aceitabilidade e consumo em nível mundial. Produtos derivados da panificação (pães, bolos e massas) tiveram um aumento de 8% na produção em 2014, com faturamento próximo à R\$ 82,5 bilhões (ITPC, 2014). Geralmente, os pães são preparados a partir de trigo e água, podendo ser adicionado de outros ingredientes como leite, ovos, açúcar, especiarias, sementes e farinha de diversos cereais (OZBEK e AKMAN, 2012). Destaca-se também a adição de ingredientes não convencionais como a farinha da casca de mandioca e a farinha da casca de berinjela (ROSA *et al.*, 2016; VILHALVA *et al.*, 2011). Dessa forma, os pães demonstram elevado potencial para adição de novas matérias-primas em sua formulação, visando melhorar seu perfil nutricional e, com isso, um consumo alimentar mais saudável.

No período escolar (6 a 10 anos) (BRASIL, 2012) as preferências alimentares são influenciadas pelos hábitos de vida dos familiares e pelos grupos formados na escola. Atualmente, sabe-se que as crianças apresentam uma alimentação inadequada, englobando alimentos processados e ultraprocessados como doces e frituras. O resultado disso é o aumento no consumo de açúcares simples, lipídios e sódio e uma redução na ingestão de frutas e hortaliças *in natura*, que possuem elevados teores de vitaminas, minerais e fibras (PEREIRA e SARMENTO, 2012; SANTOS FILHA, 2012).

Considerando esse aspecto, o ambiente escolar torna-se conveniente para intervenções de promoção à saúde, principalmente aquelas voltadas à introdução de alimentos com um melhor perfil nutricional, visando à redução do risco de doenças crônicas não transmissíveis futuras como a obesidade (LANES *et al.*, 2012).

Para que novos alimentos sejam comercializados, é necessário o uso de testes específicos que analisem suas características sensoriais, já que podem definir propriedades relativas à aceitação e à preferência dos mais diversos tipos de consumidores, incluindo-se as crianças (DUTCOSKY, 2011). Além disso, é fundamental a presença de análises físico-químicas, que possam assegurar a adequada comercialização do alimento. Isso, porque novos produtos só podem ser oferecidos no mercado mediante o atendimento dos padrões de qualidade, especificados pelas legislações vigentes (GOMES e OLIVEIRA, 2011).

O objetivo deste trabalho foi avaliar a aceitabilidade sensorial de pães tipo bisnaguinha adicionados de diferentes níveis de farinha de casca de berinjela (FCB), entre crianças. Além disso, determinar a composição físico-química do produto padrão e daquele com maior teor de FCB e com aceitação semelhante ao padrão.

Material e métodos Aquisição da matéria-prima

Os ingredientes foram adquiridos em supermercados do município de Guarapuava, PR. Foram utilizadas berinjelas (*Solanum melongena* L.) com melhor aspecto visual, superfície lisa, sem imperfeições e de coloração roxo brilhante.

Preparação da farinha

Sessenta quilos de berinjela foram higienizados em água corrente potável, sanitizados (mergulhados em solução de hipoclorito de sódio por 10 minutos) e novamente higienizados em água corrente (BRASIL, 2005). As cascas foram extraídas de forma manual (espessura aproximada de 5 mm) e picadas. Em seguida, foram submetidas à secagem em desidratador (Pardal[®], Brasil) com circulação de ar (65 °C) por 24 horas. Depois de secas, permaneceram em temperatura ambiente (22 °C) até total resfriamento. As cascas foram trituradas em liquidificador doméstico (Britânia[®], Brasil) e peneiradas em peneira com abertura de 32 mesh/Tyler (Bertel[®], Brasil) até a obtenção da FCB, que obteve um rendimento de 623 g.

Formulações

Foram elaboradas 5 formulações de pães: F1: padrão (0% de FCB) e as demais adicionadas de 7% (F2), 14% (F3), 21% (F4) e 28% (F5) de FCB. Essas porcentagens foram definidas através de testes sensoriais preliminares realizados com o produto. Além da FCB, os ingredientes utilizados nas formulações foram: farinha de trigo (F1: 52%, F2: 45%, F3: 38%, F4: 31%, F5: 24%), leite integral (16,70%), ovos (9,07%), açúcar cristal (8,40%), margarina sem sal (8,40%), ovos para pincelar (4,54%), fermento instantâneo biológico (0,84%) e sal (0,04%).

Para o preparo dos pães, misturou-se o fermento com o leite, o açúcar, o sal e 3/4 da farinha de trigo. Na sequência, foram acrescentadas a margarina, os ovos e o restante da farinha de trigo. A massa foi sovada manualmente até completa homogeneização, permanecendo em repouso em temperatura ambiente (22 °C) e em recipiente coberto até dobrar de volume (aproximadamente 60 minutos).

Os pães foram moldados em formato de bisnagas (7,8 cm de comprimento, 3,7 de largura e 4,5 de espessura), sendo dispostos em formas de alumínio retangulares (33 x 15 cm), permanecendo em repouso em temperatura ambiente (22 °C) e em recipiente coberto até dobrar de volume (aproximadamente 60 minutos). Os pães foram pincelados com os ovos e, em seguida, assados em forno semi industrial (Venâncio[®], Brasil), pré-aquecido a 180 °C, por 20 minutos. Posteriormente, permaneceram em repouso até atingirem a temperatura ambiente (22 °C), sendo acondicionados em sacos plásticos hermeticamente fechados até o momento da análise sensorial.

Análise sensorial

Participaram da pesquisa 70 provadores não treinados, sendo crianças devidamente matriculadas em uma Escola Municipal de Guarapuava, PR, de ambos os gêneros, com idade entre 7 a 10 anos.

Os produtos foram submetidos à análise sensorial em uma sala da escola. Cada prova foi feita individualmente, sendo que o provador foi orientado pelas pesquisadoras para o preenchimento das respostas.

Foram avaliados os atributos de aparência, aroma, sabor, textura e cor, por meio de uma escala hedônica facial estruturada mista de 7 pontos variando de 1 (super ruim) a 7 (super bom). Também, foram aplicadas questões de aceitação global e intenção de compra analisadas com o uso de uma escala estruturada de 5 pontos (1 - desgostei muito/não compraria a 5 - gostei muito/compraria com certeza) (DUTCOSKY, 2011).

Os julgadores receberam uma porção de cada amostra (aproximadamente 10 g), em copos plásticos descartáveis brancos, codificados com números de três dígitos, de forma casualizada e balanceada, acompanhadas de um copo de água para realização do branco. As formulações foram oferecidas aos julgadores de forma monádica sequencial.

Índice de aceitabilidade (IA)

O cálculo do IA foi realizado conforme a fórmula: $IA (\%) = A \times 100/B$ (onde: $A =$ nota média obtida para o produto e $B =$ nota máxima dada ao produto) (DUTCOSKY, 2011).

Composição físico-química

As seguintes análises físico-químicas foram realizadas em triplicata na FCB, na formulação padrão e naquela com maior nível de adição de FCB e com aceitação sensorial semelhante ao produto padrão:

Umidade: Foi determinada em estufa a 105 °C até peso constante (AOAC, 2011); *Cinzas:* Foram analisadas em mufla (550 °C) (AOAC, 2011); *Lipídios totais:* utilizou-se o método de extração a quente com extrator de Soxhlet e éter de petróleo (AOAC, 2011); *Proteínas:* Foram avaliadas através do teor de nitrogênio total da amostra, pelo método *Kjeldahl*, determinado ao nível semimicro (AOAC, 2011). Utilizou-se o fator de conversão de nitrogênio para proteína de 6,25; *Fibra bruta:* O teor de fibra foi avaliado por cálculo teórico (NEPA, 2011; SESI, 2008; WANG *et al.*, 2007); *Carboidratos:* A determinação de carboidratos foi realizada através de cálculo teórico (por diferença) nos resultados das triplicatas, conforme a fórmula: $\% \text{ Carboidratos} = 100 - (\% \text{ umidade} + \% \text{ proteína} + \% \text{ lipídios} + \% \text{ cinzas} + \% \text{ fibras})$; *Valor calórico total (kcal):* foi calculado utilizando os seguintes valores: lipídios (8,37 kcal/g), proteína (3,87 kcal/g) e carboidratos (4,11 kcal/g) (MERRILL e WATT, 1973).

Determinação do Valor Diário de Referência (VD)

O VD foi calculado em relação a 50 g da amostra, com base nos valores médios diários preconizados para crianças (7 a 10 anos) (DRI, 2005), resultando em: 1.996 kcal/dia, 276,78 g/dia de carboidratos, 67,78 g/dia de proteínas e 74,91 g/dia de lipídios.

Análise estatística

Os dados foram analisados com auxílio do *software Statgraphics Plus*[®], versão 5.1, através da análise de variância (ANOVA). A comparação de médias foi realizada pelo teste de médias de Tukey e t de *student*, avaliados com nível de 5% de significância.

Questões éticas

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, parecer número nº 608.950/2014. Entretanto, como critérios de exclusão foram considerados os seguintes fatores: possuir alergia a algum ingrediente utilizado na elaboração dos pães ou não entregar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

Resultados Análise sensorial

Por meio da Tabela 1 pode-se verificar o resultado da avaliação sensorial do pão padrão e daqueles acrescidos de FCB.

TABELA 1. Médias do índice de aceitabilidade (IA) e dos testes sensoriais afetivos de aceitação e intenção de compra, realizados para as formulações de pão tipo bisnaguinha padrão e daquelas adicionadas de farinha de casca de berinjela (FCB).

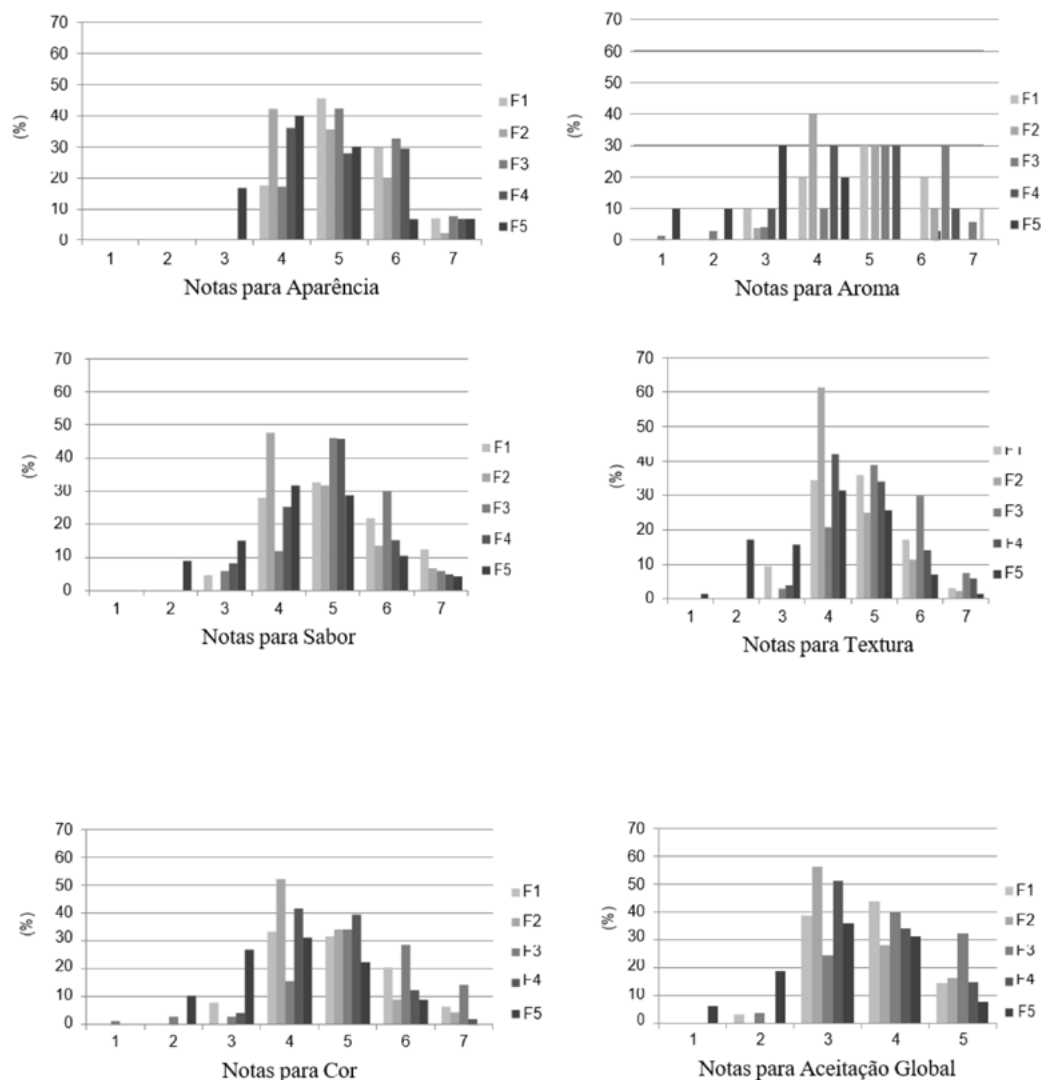
Formulações/ Atributos	F1	F2	F3	F4	F5
	Média±EPM	Média±EPM	Média±EPM	Média±EPM	Média±EPM
Aparência	5,26±0,11 ^a	4,92±0,12 ^a	5,30±0,11 ^a	5,06±0,12 ^a	4,46±0,13 ^b
IA (%)	75,14	70,29	75,71	72,28	63,71
Aroma	4,95±0,14 ^a	4,90±0,11 ^a	5,11±0,14 ^a	4,70±0,14 ^a	3,91±0,16 ^b
IA (%)	70,71	70,00	73,00	67,14	55,85
Sabor	5,09±0,13 ^a	4,79±0,14 ^a	5,18±0,13 ^a	4,83±0,12 ^a	4,30±0,15 ^b
IA (%)	72,71	68,42	74,00	69,00	61,42
Textura	4,70±0,12 ^a	4,93±0,11 ^a	5,03±0,11 ^a	4,76±0,13 ^a	3,90±0,15 ^b
IA (%)	67,14	70,41	71,85	68,00	55,71
Cor	4,91±0,13 ^a	4,90±0,12 ^a	5,21±0,15 ^a	4,66±0,12 ^a	3,92±0,13 ^b
IA (%)	70,14	70,00	74,42	66,57	56,00
Aceitação global	3,69±0,09 ^a	3,60±0,10 ^a	4,00±0,11 ^a	3,63±0,10 ^a	3,15±0,12 ^b
IA (%)	73,80	72,00	80,00	72,60	63,00
Intenção de compra	3,81±0,13 ^a	3,81±0,10 ^a	4,07±0,08 ^a	4,00±0,10 ^a	3,33±0,12 ^b
IA (%)	76,20	76,20	81,40	80,00	66,60

*Letras diferentes na linha indicam diferença significativa pelo teste de Tukey ($p < 0,05$); EPM: erro padrão da média; F1: padrão (0%); F2: 7%; F3: 14%; F4: 21% e F5 28% de FCB.

Não houve diferença significativa entre as amostras F1, F2, F3 e F4, sendo que apresentaram maiores notas que F5 ($p < 0,05$) para todos os atributos avaliados, aceitação global e intenção de compra. Além disso, os IA's foram em geral maiores que 70%, com exceção de F1 (textura), F2 (sabor) F4 (aroma, sabor, textura e cor) e F5 (todas as avaliações).

Na Figura 1 está representada a distribuição dos provadores pelos valores hedônicos avaliados no teste sensorial.

FIGURA 1. Distribuição dos julgadores pelos valores hedônicos obtidos na avaliação da aparência, aroma, sabor, textura, cor e aceitação global das formulações de pães padrão (F1) e com adição de 7%, 14%, 21% e 28% de FCB.



A maioria das notas conferidas pelos provadores encontram-se acima de 4 (talvez bom ou talvez ruim) para os atributos aparência, aroma, sabor, textura e cor e 3 (não gostei/nem desgostei) para aceitação global. Isso demonstra que as formulações foram, em geral, bem aceitas pelos provadores.

Considerando a menor aceitação da amostra F5 em todas as características avaliadas (Tabela 1), a formulação F4 (21% de FCB) foi selecionada para fins de comparação, juntamente com a padrão (F1), por ser aquela com o maior teor de FCB e com aceitação semelhante a padrão em todas as avaliações.

Composição físico-química

Por meio da Tabela 2 observa-se a composição físico-química e valores diários recomendados (VD) do pão padrão e daquele acrescido de 21% de FCB.

TABELA 2. Composição físico-química e valores diários recomendados – VD* (porção média de 50 gramas – 3 unidades médias) da farinha da casca de berinjela (FCB), da formulação de pão tipo bisnaguinha padrão (F1) e daquela adicionada de 21% de FCB (F4)

Avaliação	FCB	F1	VD	F4	VD
	Média±DP	Média±DP	(%)*	Média±DP	(%)*
Umidade (%)	8,31±0,06	25,79±0,05 ^b	ND	31,63±0,01 ^a	ND
Cinzas (g.100g ⁻¹)	2,64±0,03	0,83±0,04 ^b	ND	1,22±0,06 ^a	ND
Proteínas (g.100g ⁻¹)	9,46±0,07	7,56±0,09 ^a	5,57	7,49±0,03 ^a	5,52
Lipídios (g.100g ⁻¹)	1,15±0,09	9,22±0,03 ^a	6,15	9,17±0,04 ^a	6,12
Carboidratos (g.100g ⁻¹)	78,44±0,23	56,60±0,45 ^a	10,22	50,49±0,07 ^b	9,12
Calorias (kcal.100g ⁻¹)	369,60±0,98	339,05±0,87 ^a	8,49	313,25±0,09 ^b	7,85
Fibra bruta (g.100g ⁻¹)**	1,37	0,33	ND	0,50	ND

Letras diferentes na linha indicam diferença significativa pelo teste de t de *student* ($p < 0,05$); *VD: nutrientes avaliados pela média da DRI²⁴, com base numa dieta de 1.996 kcal/dia; Valores calculados em base úmida; **Cálculo teórico^{7,8,22}; DP: desvio padrão da média; ND: não disponível.

Maiores teores de umidade, cinzas e fibras e menores de carboidratos e calorias ($p < 0,05$) foram verificados para F4. Não houve diferença estatística para os conteúdos de proteínas e lipídios entre as formulações ($p > 0,05$).

Destaca-se como principal resultado o teor de fibras verificado na formulação adicionada de 21% de FCB (F4), expressando um aumento significativo de 66,7% em relação à F1.

Discussão

A menor preferência do pão contendo 28% de FCB (F5) pode ser explicado, principalmente, devido à presença de elevados teores de compostos fenólicos (18,09 mg/100 g a 183,25 mg/100 g) na casca da berinjela. Essas substâncias conferem um aroma característico e sabor residual amargo ao produto (DREWNOSKI e GOMEZ-CARNEIROS, 2000; RETONDO e FARIA, 2008), prejudicando a aceitabilidade. Resultados similares foram encontrados por Vilhalva *et al.* (2011), que avaliaram pães adicionados de farinha da casca de mandioca (7,5%, 15%, 22,5% e 30%) entre adultos, sendo que a adição de até 15% de farinha de casca de mandioca foi bem aceita.

Segundo Ortolan *et al.* (2010), a cor da massa é influenciada diretamente pelos componentes de seus ingredientes. Na presente pesquisa, a baixa aceitação de F5 para os atributos de aparência e cor pode ser explicada devido ao elevado conteúdo de flavonoides, do tipo antocianinas (69,1% a 87,7%), presentes na casca da berinjela. Essas substâncias promovem uma coloração púrpura às formulações, a qual não é uma característica sensorial comum em pães (ORTOLAN *et al.*, 2010). Efeitos semelhantes foram constatados por Fernandes (2006), avaliando pães integrais com farinha de casca de batata (0%, 3%, 6%, 9% e 12%), entre adultos.

Durante a elaboração dos produtos verificou-se que a amostra com maior teor de FCB (28%) reteve uma maior quantidade de líquidos, o que tornou a massa mais quebradiça. Com isso, houve uma diminuição da elasticidade da massa afetando a qualidade final

da amostra (FERNANDES, 2008). Além do mais, constatou-se que após o processo de cocção F5 apresentou maior rigidez, causada principalmente pelos altos teores de fibras presentes na casca de berinjela (SESI, 2008). As fibras são formadas por resíduos de açúcares, constituídos por grupos polares livres OH^- , CO_2H^- e SO^- e grupos apolares $\text{C}=\text{O}^-$, os quais formam ligações de hidrogênio com moléculas de água adjacentes deixando a massa mais rígida (FERNANDES, 2008). Ademais, quando se adiciona quantidades elevadas de fibras em pães verifica-se uma diminuição do volume, uma coloração mais escura, um aumento da firmeza da casca e uma possível modificação no sabor, além de ocorrer um aumento na absorção de água e redução da tolerância à fermentação. No caso da casca de berinjela, a alteração no sabor ocorreu devido à presença de compostos antinutricionais, como as saponinas e os glicoalcalóides esteroidais que deixam o produto com sabor amargo (EL-DASH *et al.*, 1992).

Índices de aceitabilidade maiores que 70% classificam os produtos com boa aceitação sensorial (Teixeira *et al.*, 1987), o que foi constatado para a maioria das formulações, corroborando com Cristo *et al.*³¹, que avaliaram barras de cereais com adição de farinha de casca de chuchu (0%, 6,75%, 13,5%, 20,25% e 27%), entre crianças.

Rosa *et al.* (2016) analisando FCB, verificaram valores superiores de umidade (11,37%), cinzas (4,93 $\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), lipídios (1,25 $\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$) e inferiores de proteínas (8,22 $\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$), carboidratos (74,23 $\text{g}\cdot 100\text{g}^{-1}$) e calorias (347,37 $\text{kcal}\cdot 100\text{g}^{-1}$). Essas diferenças podem ser explicadas devido a fatores como o binômio tempo/temperatura empregado no processamento térmico de desidratação; a espessura da casca removida e a técnica de cultivo da berinjela, dentre outros (CALABRETTA *et al.*, 1994)

A FCB encontra-se conforme a RDC nº 263, de 22 de setembro de 2005, que regulamenta produtos de cereais, amidos, farinhas e farelos e recomenda um valor máximo de umidade de 15% para farinhas³³. Já o elevado teor de cinzas da FCB, se deve à presença de minerais como o potássio (0,27 $\text{g}/100\text{g}$), o que demonstra o bom perfil nutricional desse alimento (SESI, 2008).

O conteúdo de umidade constatado em F4 foi superior ao máximo permitido (14%) pela Comissão Nacional de Normas e Padrões para Alimentos nº12 de 1978, que trata sobre Padrões de Identidade e Qualidade para os Alimentos e Bebidas (BRASIL, 1974). Esse efeito pode ser justificado uma vez que as fibras presentes na FCB aumentam a absorção de água no produto, já que possuem elevada higroscopicidade (EL-DASH *et al.*, 1982).

Os maiores teores de cinzas e fibras verificados em F4 ocorrem porque a farinha de trigo apresenta menor conteúdo de cinzas (0,8 $\text{g}/100\text{g}$) e fibra bruta (0,57 $\text{g}/100\text{g}$) (NEPA, 2011; WANG *et al.*, 2007) que a FCB. Enquanto isso, os menores teores de carboidratos e calorias de F4 são justificáveis devido à maior concentração de umidade dessa formulação, comparada à F1 (Tabela 2). A farinha de trigo possui teores similares de proteínas (9,8 $\text{g}/100\text{g}$) e lipídios (1,4 $\text{g}/100\text{g}$) quando comparada à FCB, o que não modificou a concentração desses nutrientes em F1 e F4 (NEPA, 2011).

Conclui-se que um nível de adição de até 21% de FCB em pães tipo bisnaguinha foi bem aceito pelos provadores, obtendo-se aceitação sensorial semelhante ao produto padrão. Além disso, a adição de 21% de FCB em pães tipo bisnaguinha proporcionou um aumento no conteúdo de umidade, cinzas e fibras, entretanto reduziu os teores de carboidratos e calorias, melhorando o perfil nutricional do produto. Assim, a FCB pode ser considerada um potencial ingrediente para adição em pães e similares, podendo ser oferecida aos consumidores com altas expectativas de aceitação no mercado.

Referências bibliográficas

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Resolução.

Regulamento técnico para produtos de cereais, amidos, farinhas e farelos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, set. 2005. Acessado em 21 de dez de 2016. Disponível em: <http://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MjIwMw%2C%2C>

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). **Resolução - CNNPA nº 12, de 1978.** São Paulo, SP: 24 jul. 1978. Acessado 03 de dez de 2016. Disponível em: http://www.anvisa.gov.br/anvisa/legis/resol/12_78.htm

BRASIL. **Manual de orientação para a alimentação escolar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e na educação de jovens e adultos.** 2. ed. Brasília: Cecane-SC; 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira: Promovendo a alimentação saudável,** 2005. Acesso em 07 de dez de 2016. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0289.pdf>.

CALABRETTA, C.; NUCIFORA, M.T.; FERRO, B.; NATALE, V. New techniques for the cultivation and defense of tomato crops in cold greenhouses in the area Ragusa (Sicily). **Acta horticultrae**, Belgium, v.361, n.3, p.530-544, 1994. CRISTO, T.W.; RODRIGUES, B.M.; SANTOS, N.M.; CANDIDO, C.J.; SANTOS,

E.F.; NOVELLO, D. Barra de cereais com adição de farinha de casca de chuchu: caracterização físico-química e sensorial entre crianças. **Semina. Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 36, n.2, p.85-96, 2015.

DIETARY REFERENCE INTAKES (DRI). **Dietary Reference Intakes for energy, carbohydrate, fiber, fat, fatty acids, cholesterol, protein and amino acids.** Washington: National Academy Press; 2005.

DRENNOWSKI, A.; GOMEZ-CARNEIROS, C. Bitter taste, phytonutrients and consumer. A review. **American Journal of Clinical Nutrition**, Rockville, v. 72, n.14, p.24-35, 2000.

DUTCOSKY, S.D. **Análise Sensorial de Alimentos.** Curitiba: Champagnat; 2011. FERNANDES, A.F. **Utilização da farinha de casca de batata na elaboração de pão integral** [dissertação]. Lavras: Universidade Federal de Lavras; 2006.

EL-DASH A, CAMARGO CO, DIAZ NM. **Fundamentos da tecnologia de panificação.** São Paulo: Secretaria da Indústria, Comércio, Ciência e Tecnologia; 1982.

GOMES, J.C.; OLIVEIRA, G.F. **Análises Físico-Químicas de Alimentos.** Viçosa: UFV; 2011.

INTERNATIONAL AOAC. **Official Methods of Analysis of AOAC International.** Gaithersburg: AOAC; 2011.

INSTITUTO TECNOLÓGICO PANIFICAÇÃO E CONFEITARIA (ITPC). Associação Brasileira da Indústria de Panificação e Confeitaria (ABIP). **Performance do setor de panificação e confeitaria brasileiro em 2014** [dados da Internet]. Acesso em 30 de dez de 2016. Disponível em: <http://www.abip.org.br/site/indicadores-2014/>

LANES, D.V.C.; SANTOS, M.E.T.; SILVA, E.F.S.J.; LANES, K.G.; PUNTEL, R.L.; FOLMER, V. Estratégias Lúdicas para a construção de hábitos alimentares saudáveis na educação infantil. **Revista Ciências & Idéias**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 2-12, 2012.

MERRILL, A.L., WATT, B.K. **Energy values of foods: basis and derivation**. Agricultural Handbook. Washington: USDA; 1973.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO (NEPA). **Tabela Brasileira de Composição dos Alimentos (TACO)**. Campinas: NEPA; 2011.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA ALIMENTACIÓN Y LA AGRICULTURA (FAO). **Pérdidas y desperdicio de alimentos en el mundo**. Depósito de documentos de la FAO. Roma: FAO; 2012.

ORTOLAN, F.; COELHO, H.S.; GOURLATE, V.D.S.; MOLINA, P.D.S.; AIRES, E.M.; CORREA, K.V.L. **Caracterização da cor de massas frescas elaboradas com farinha de trigo de diferentes genótipos durante o período de armazenamento**. Anais... Congrega Urcamp, Alegrete, 2010 [dados da internet]. Acesso em 01 de dez de 2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21797775-Caracterizacao-da-cor-de-massas-frescas-elaboradas-com-farinha-de-trigo-de-diferentes-genotipos-durante-o-periodo-de-armazenamento.html>

OZBEK, N.; AKMAN, S. Method development for the determination of calcium, copper, magnesium, manganese, iron, potassium, phosphorus and zinc in different types of breads by microwave induced plasma-atomic emission spectrometry. **Food chemistry**, Barking, v. 200, n.1, p. 245-248, 2016.

PARFITT, J.; BARTHEL, M.; MACNAUGHTON, S. Food waste within food supply chains: quantification and potential for change to 2050. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, London, v.365, n.1554, p.3065-3081, 2010.

PEREIRA, M.N.; SARMENTO, C.T.M. Oficina de culinária: uma ferramenta da educação nutricional aplicada na escola. **Universitas/Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana**, Bogota, v. 10, n.2, p. 87-94, 2012.

PIMENTEL, A.C. **Efeito da dieta hipoenérgica associada ao consumo de farinha de berinjela em obesas metabolicamente saudáveis e não saudáveis [dissertação]**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2014.

REIS, A.; BOITEUX, L.S.; LOPES, C.A. **Doenças da berinjela no Brasil**. Brasília: Embrapa Hortaliças, 2011. 8p. (Circular Técnica, 97) [dados da internet]. Acesso em 10 de dez de 2016. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/916695/1/CT97.pdf>.

RETONDO, C.G.; FARIA, P. **Química das Sensações**. Campinas: Átomo; 2008. ROSA, P.A.; RODRIGUES, B.M.; SANTOS, N.M.; CANDIDO, C.J.; SANTOS, E.F.; NOVELLO, D. Elaboração de esfihas de frango adicionadas de farinha de casca de berinjela: análise físico-química e sensorial. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 9, n.21, p. 200-213, 2016.

SANTOS FILHA, E.O.; ARAÚJO, J.S.; BARBOSA, J.S.; GAUJAC, D.P.; SANTOS, C.F.S.; SILVA, D.G. Consumo dos grupos alimentares em crianças usuárias da rede pública de saúde do município de Aracaju, Sergipe. **Revista paulista de pediatria (Impresso)**, São Paulo, v.30, n.4, p.529-536, 2012.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA (SESI). **Programa Alimente-se Bem**: Tabela de Composição Química das Partes não Convencionais dos Alimentos. São Paulo: SESI; 2008.

TEIXEIRA, E.; MEINERT, E.M.; BARBETTA, P.A. **Análise sensorial de alimentos**. Florianópolis: UFSC; 1987.

VILHALVA, D.A.A.; SOARES JÚNIOR, M.S.; MOURA, C.M.A.; CALIARI, M.; SOUZA, T.A.C.; SILVA, F.A. Aproveitamento da farinha de casca de mandioca na elaboração de pão de forma. **Revista do Instituto Adolfo Lutz**, São Paulo, v. 70, n.4, p. 514-521, 2011.

WANG, S.W.; NASCIMENTO, T.P.; ROCHA, O.G.; ASCHERI, J.L.R. Massa semipronta de croquete de cenoura obtida a partir de farinha de trigo e soja extrusada. **Alimentos e Nutrição**, Araraquara, v. 18, n. 2, p. 167-176, 2007.

BACHARELADO INTERDISCIPLINAR: RETOMADA DA SUBORDINAÇÃO CULTURAL AO DISCURSO EDUCACIONAL EUROCÊNTRICO OU UMA SAÍDA PARA OS GRANDES DESAFIOS POSTOS PELO QUADRO DE EXCLUSÃO SOCIAL DO PAÍS?

Bracarense, Abigail Emília de Jesus

UNIFAL

abigail_bracarense@hotmail.com

Oliveira, Renata Aparecida

UNIFAL

renata.oli.br@googlemail.com

Gambi, Thiago Fontelas Rosado

UNIFAL

thiago.gambi@uol.com.br

Resumo

Tem-se por tema a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares, a partir da instituição do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI). Defende-se a ideia de que a adoção de um currículo interdisciplinar, como vanguarda em termos de itinerário formativo na graduação, foi capturada pelas mudanças de um sistema econômico conservador, ou seja, pela razão neoliberal, por meio de uma investida da transnacionalização do capitalismo contra o Estado brasileiro e suas políticas sociais. São desenvolvidas reflexões baseadas em pesquisa qualitativa em andamento, voltada para a elaboração de dissertação no Mestrado Acadêmico de Gestão Pública e Sociedade (PPGPS) da Universidade Federal de Alfenas, Campus de Varginha - MG.

Palavras-chave: Bacharelados interdisciplinares. Inclusão social. Resistência e emancipação.

Da origem do debate à tese deste ensaio

Este ensaio emerge de uma investigação em andamento sobre a reestruturação da arquitetura curricular acadêmica, no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os Bacharelados Interdisciplinares (BIs). Na maior parte dos estudos a que se teve acesso, trata-se o tema apenas a partir dos instrumentos institucionais que lhe deram origem. Procura-se, sobretudo, obter uma visão de totalidade sobre este objeto de estudo, fundando-se na concepção de que as ideias de uma época são a expressão das relações sociais vigentes num dado momento e espaço. Preocupa-se, por isso, como ensina Vilar (1982), em recuperar os nexos existentes entre as ideias e a prática econômica, entre esta e as políticas públicas, entre as práticas sociais e as instituições em meio à produção e implementação dos BIs na universidade brasileira. Busca-se resposta para o problema que norteia a pesquisa: que significado têm os BIs, a partir do diálogo entre economia, gestão pública e práticas sociais que condicionou sua adoção pela universidade brasileira?

Tal pesquisa se dá com vistas à elaboração de uma dissertação de mestrado acadêmico do Programa de Gestão Pública e Sociedade (PPGPS) da UNIFAL MG e tem como objetivo geral “desocultar a produção histórica do novo desenho curricular do processo formativo na graduação da universidade brasileira com a implementação dos bacharelados interdisciplinares”. Esse propósito mais amplo exigiu a definição de três objetivos específicos, quais sejam: (a) investigar as relações existentes entre a instância econômica, a política e a educacional na produção dos BIs; (b) discutir implicações do modelo na reconfiguração do *ethos* universitário e (c) analisar percepções dos atores envolvidos na implementação dos BIs na UNIFAL.

Enquanto pesquisa prevalentemente qualitativa, os procedimentos e técnicas de investigação utilizados são tomados com ênfase no seu papel de mediação técnica necessária. Ou seja, o fio condutor do percurso metodológico consiste em tratar compreensivamente o objeto de estudo, o que reclamou explicitar os pressupostos que estão na base da metodologia adotada: (a) como busca de compreensão de um fenômeno social, desenvolver uma abordagem histórica; (b) enquanto análise compreensiva, fundar-se em um processo reflexivo e sistemático; (c) dada a opção por superar a aparência do fenômeno, estabelecer um diálogo histórico-crítico.

Significa dizer, segundo Vilar (1982) que, em função do fim real de uma explicação da realidade histórica, o procedimento metodológico coerente diz respeito à análise histórica, que não lida com modelos eternos nem universais, mas com modelos que se modificam no interior de uma realidade que é mais ampla que a situação particular em estudo, mas que a produz. Torna-se, pois, imperativo construir uma visão de totalidade em relação aos BIs e, para tanto, busca-se recuperar sua historicidade, compreendendo-se como foi produzido para conhecê-lo na sua essência.

Assim, no presente, buscar entender a produção histórica do BI, exigiu uma volta para o passado com todas as implicações e contradições do lugar de onde se fala e a partir de onde se dirige ao passado. Isso tem reclamado estudar os mecanismos de funcionamento e da dinâmica social dos diferentes aspectos da realidade: em algum sentido, da realidade mais remota; na maioria das situações, da mais recente, o que põe em evidência as relações reais e concretas a partir da qual diferentes visões de mundo, de sociedade, de educação e de universidade foram construídas na realidade brasileira. Com vistas a se construir uma visão científica da adoção do BI pela universidade brasileira, para além do suporte de elementos quantitativos, desenrola-se um esforço de compreensão que supera a abordagem convencional, voltada para fatos e ocorrências, para se preocupar com as transformações vividas pelos homens. Para Braudel (2013[1958]) preocupar-se apenas com a cronologia de fatos seria fazer uma história do tempo breve, do indivíduo, do evento, da narrativa precipitada, de fôlego curto e atual, ocorrencial, enfim, uma história tradicional.

O caráter sistemático da reflexão desenvolvida ao longo de toda essa análise converge para a especificidade e materialidade quando, inspirando-se na análise de conteúdo, quatro categorias¹ são utilizadas para se discutir pontos considerados fundamentais, presentes em dois relatos de experiência com os BIs na UNIFAL MG. Constituem base

1 São elas: (a) Interdisciplinaridade como necessidade e como problema; (b) BI, de avanço enquanto organização curricular a ensino de massa; (c) BI, projeto pedagógico autônomo X universidade como simples produto do seu tempo; (d) REUNI: da reconfiguração do *ethos* universitário ao fortalecimento do debate acerca da democratização da universidade pública brasileira.

empírica da pesquisa duas obras coletivas², produzidas por docentes e técnicos do Campus de Varginha e do Campus de Poços de Caldas, em que são discutidos os primeiros anos da implementação dos BIs nessa universidade. Com a crença de que na “prática pensada” se descobre e se constrói a dimensão emancipatória das práticas educativas, tais categorias referenciam a discussão dos temas emergentes desses textos. Eles oferecem uma visão de como se deu a “chegada” dessa ideia, sob o ponto de vista teórico-prático, numa instituição igualmente em “gestação”, dado o fato de que os dois *campi* foram implantados durante o processo de interiorização da universidade.

A partir desse contexto é que surgiu o interesse pelo estudo dos BIs; iniciou-se por contato informal com a proposta deste tipo de curso, seguido da participação em atividades acadêmicas do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da UNIFAL - Campus de Varginha, dentre elas, a participação no Seminário Interno do ICSA, em março de 2014, com o tema “A experiência do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (BICE): discussão crítica da leitura de uma prática”. Outro motivo de interesse originou-se em fatos vivenciados mais remotamente: boas experiências de trabalho com projetos interdisciplinares nas séries finais da Educação Fundamental e na etapa final da Educação Básica (hoje ensino médio) contribuíram para que o encontro com os BIs na UNIFAL- MG resultasse numa indagação em termos da pertinência dessa abordagem e das perspectivas curriculares para a educação em nível superior.

Entretanto, o acesso aos debates promovidos pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) acerca da ação governamental via REUNI e seus complementos, frente ao Projeto Universidade Nova da Universidade Federal da Bahia (UFBA), trouxe perplexidades em relação à motivação inicial desta pesquisadora em torno do tema. Acontece que, em meio às discussões sobre a proposta formulada pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), gestou-se o REUNI. Tal proposta – Universidade Nova – inicialmente referenciada pelo Modelo Norte-Americano e pelo Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha) tem por ideia central a implantação de bacharelados interdisciplinares em que a formação profissional da graduação e a formação científica da pós-graduação são antecedidas por um ciclo de formação geral. A discussão do REUNI e da Universidade Nova se deu de forma concomitante; supõe-se que, na prática, este fato é que conduziu ao entendimento do BI como aspecto central na reestruturação da universidade brasileira.

Embora o Decreto do Governo Federal de Nº 6.096, de 24.04.2007, que instituiu o REUNI, não exija, explicitamente, a implementação de BIs em todas as universidades que aderissem ao Programa, sindicatos docentes manifestaram-se com posições de resistência e antagonismo ao REUNI, defendendo que os pontos norteadores da proposta da “Universidade Nova”, de certa forma, estavam presentes nas diretrizes do Programa. Ou seja, de maneira subliminar poderiam condicionar a adoção dos BIs, como forma obrigatória de ingresso na educação superior. O cerne dessas críticas iniciais reside no fato de que, segundo a fala do próprio SINDICATO ANDES NACIONAL, “na prática, essa concepção, que supostamente busca incluir os excluídos, acaba criando obstáculos adicionais ao acesso das camadas populares aos cursos profissionalizantes” (ANDES, mar 2007).

2 GAMBÍ, Thiago et al. (Orgs). O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre o bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013. XAVIER, Amanda R. C. et al. (Org.). Bacharelado interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas, no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Editora Progressiva, 2013.

Além disso, o BI é visto como inovação curricular comprometida com a “razão” neoliberal, ao participar da precarização do trabalho via formação profissional em nível superior de forma aligeirada (ANDES, mar 2007). Tem-se que o BI é assim considerado – formação aligeirada, rápida, de menor custo – porque:

- a) desenvolve-se em menor período de tempo que a graduação convencional, na prática, antecipando a inserção dos jovens no mercado de trabalho, com menor custo para o poder público;
- b) pode-se dizer também que, possivelmente, seja incentivado pelas famílias de baixa renda que, numa postura imediatista, anseiam pela participação destes jovens na renda familiar;
- c) atende ao mercado, como formação superior intermediária, já que constitui mão de obra qualificada de menor custo que aqueles que têm uma formação plena.

Sob o ponto de vista acadêmico, aqui se considera que essa abordagem da questão reforça um papel reducionista da educação universitária, pois discute-se o BI com foco apenas no seu papel de formação profissional em nível superior.

Descreveu-se, brevemente, nesta introdução, a pesquisa em andamento da qual emerge este ensaio, com o objetivo de se dar a conhecer a origem e justificativa do debate e das reflexões que se seguem. De modo especial, tem-se por foco os fenômenos da globalização e da transnacionalização do capitalismo como possíveis razões ocultas da produção histórica do novo desenho curricular para o ensino superior brasileiro.

Defende-se que a adoção de um currículo interdisciplinar, como vanguarda de itinerário formativo na graduação, foi capturada pelas mudanças de um sistema econômico conservador, ou seja, pela razão neoliberal, por meio de uma investida da transnacionalização do capitalismo contra o Estado brasileiro e suas políticas sociais.

Práticas educativas nacionais: subordinação cultural ou saída para o quadro de exclusão social do país?

Importa, em primeiro lugar, reconhecer que este tema se situa no contexto mais amplo do debate em torno da democratização da universidade pública brasileira, um dos objetivos do REUNI³. Em segundo lugar, esclarecer que tal debate exige contextualizar, ou seja, evidenciar a interdependência entre os fatos de modo a se obter visões consistentes sobre o movimento da realidade que produziu o fenômeno em estudo. Significa ir além das aparências ou dos motivos declarados institucionalmente acerca do seu surgimento e significado.

Diante do exposto, conhecer e discutir o período que se estende de 1995 a 2011 (Governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva), tem este propósito: desvelar a interlocução entre o contexto mais amplo e a realidade mais imediata, presente na configuração dos BIs, em meio à reestruturação da universidade

3 O REUNI, criado pelo Decreto de Nº 6.096/ 2007, integrou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001- 2010, cujo conjunto de medidas constituiu “uma forma de incentivar as universidades públicas a retomarem seu papel estratégico para contribuir com o desenvolvimento econômico e social do país” (PNE 2001- 2010). Os principais objetivos do Programa são: a) ampliar de forma democrática o acesso e permanência de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade; b) possibilitar a criação de novos cursos em áreas carentes; c) ministrar, com qualidade, os cursos de graduação; d) e, além de trazer à tona o fortalecimento dos debates acerca da democratização da universidade pública brasileira. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100006. Acesso em 25 jul. 2016.

brasileira que acontece nessas décadas. O recorte temporal do estudo, traz para o debate o período que abarca os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003) e os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2011). Diz respeito ao período de transição na administração pública brasileira de um modelo gerencial para um modelo societal – momento em que persistiam fortes reflexos do pensamento neoliberal que antecedeu e esteve na base da Reforma de Estado da década de 1990 no Brasil.

Tal propósito exigiu buscar integrar os nexos da realidade, pois, se a realidade é um todo uno e indivisível, a explicação do fenômeno dado não decorre de uma “iluminação” ou evidência imediata. A “subjetividade que conhece” é que, em processo, oferece acesso ao mundo objetivo e permite que se estabeleçam os nexos entre as situações presentes nas práticas sociais, assim sendo responsável pela construção de verdades provisórias que, datadas, as referenciam (SEVERINO, 2007, p. 12-19). Esse acesso se inicia por identificar, no período dado, as contradições geradoras do atual estado de coisas da universidade brasileira, ao mesmo tempo em que se busca compreender o seu significado.

Segundo Paula (2005), no período que abarca os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003) tem-se um ambiente de quase-mercado que se concretizou com o modelo gerencialista implementado na administração pública brasileira, e que não foi totalmente superado pelo modelo que o sucedeu, de caráter social- desenvolvimentista, nos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007- 2011). Essa característica específica conduz à busca de resposta para a seguinte pergunta: em que medida este período de transição entre o modelo gerencialista e o modelo societal se tornou significativo para explicar a adoção dos BIs pela universidade brasileira? Ao procurar respondê-la, o objeto de estudo estará sendo abordado por seus condicionantes sócio-econômicos-políticos e pelos pressupostos institucionais vigentes à época; estes últimos, com um conteúdo que teve papel central nos argumentos da maioria daqueles que participaram dos relatos sobre a implementação dos BIs na UNIFAL.

Como já se afirmou, na década de 1990, promoveu-se uma reforma do Estado que se apropriou de estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado, no dizer de Paula (2005). Tem-se, com isso, um contexto que se articula com a dinâmica da reorganização da educação superior no Brasil, decorrente da Reforma de Estado de FHC, uma reforma orientada para a formação de quadros profissionais para o mercado, no caso, um mercado do trabalho flexível. Pela revisão bibliográfica do estudo, constatou-se a flagrante submissão da universidade ao projeto da Reforma do Estado que, por conseguinte, permite inferir e denunciar o fato de que o espaço e o saber da universidade pública colocam-se a serviço, quase que exclusivo, da formação profissional dos “recursos” humanos para o incremento das atividades econômicas e para o alcance das metas fiscais da investida neoliberal no período que constitui o recorte desta investigação. Do conjunto de ocorrências dessa natureza origina-se a transformação da universidade brasileira em universidade operacional, para usar a expressão de Marilena Chauí (2003), modelo que interessa à reprodução e expansão da acumulação do capital.

Para avançar nesta discussão, recorre-se a Frigotto (2010) que, por um lado, concorda com Chauí (2003) acerca do processo de mercantilização do conhecimento e do trabalho docente, quando a autora analisa o “processo que vem transformando a universidade pública, instituição vinculada ao Estado Republicano, em organização social, prestadora de serviços, ligada ao mercado” (FRIGOTTO, 2010, p. 21). Por outro lado, esse autor rejeita o que chama de “discurso antinômico da mera continuidade e descontinuidade [da década de 2001-2010] em relação à década de 1990” já que não aceita a possibilidade de uma interpretação que reduza tal período histórico a si mesmo.

Isto é, para Frigotto (2010), estudar os efeitos do gerencialismo da década de 1990, tanto exige estender as análises aos seus antecedentes quanto à conjuntura da década seguinte, “como parte de uma totalidade histórica, em que se estabelecem mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 3), sem esquecer que isso implica identificar a relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural:

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura face às privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2010, p.7).

Concorda-se aqui com tal posicionamento porque se acredita que não exista outro caminho a seguir senão aquele cuja análise parte do campo das contradições, mediações e determinações que o configuram. Com isso se quer dizer que “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem” (FRIGOTTO, 2010, p. 4). Daí proceder-se à discussão, no estudo realizado, de teses que se voltam para o campo de contradições e mediações de políticas educacionais definidas num contexto de perda da soberania do Estado brasileiro diante da crise do capital dos anos 70. Nesse sentido, explicita-se que, além do *Consenso de Washington* (1989) e do *Banco Mundial* (1995), tem-se, mais tarde, em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, a *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*, em que foram definidos princípios a serem considerados nas políticas para o ensino superior pelos países signatários do documento final da Conferência (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. Brasília, UNESCO / CRUB, 1999).

Segundo Dias (2004) dois dos documentos citados – os publicados pelo Banco Mundial e pela UNESCO – tiveram grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro e as questões neles colocadas continuam, até hoje, a ser objeto de discussão em todos os fóruns internacionais voltados para este nível de educação (DIAS, 2004, p. 821). Essas políticas integraram as mudanças ocorridas no nível da educação superior no Brasil com a Reforma do Aparelho do Estado, apresentada como alternativa para lançar o país no circuito internacional da

modernidade. Prevaleram os interesses do mercado que determinaram, sobretudo, na Reforma do Estado brasileiro, a adoção de “uma abordagem gerencial, baseada na descentralização, no controle de resultados e não no controle de procedimentos, na competição administrada e no controle social direto” (TENÓRIO & SARAIVA, 2006, p. 10).

Acredita-se que nas medidas efetivas da globalização e da transnacionalização do capitalismo podem se originar as razões ocultas da produção histórica do novo desenho curricular e/ou das formas como a interdisciplinaridade chegou e foi institucionalizada no currículo da educação superior brasileira, no período dado. Mais ainda, tais medidas e seus efeitos poderiam explicar também como se tem conseguido fazer de uma abordagem emancipadora da construção do conhecimento – a interdisciplinaridade – um recurso para se submeter real e formalmente ao capital (isto é, de fato e por instrumentos legais) as práticas educativas nacionais, por meio de uma investida contra o Estado brasileiro e suas políticas sociais, em que o papel do Banco Mundial (BM) foi significativo:

[...] os marcos normativos mais amplos que vêm reconfigurando a educação superior brasileira são fortemente congruentes com os documentos do banco [...] A primeira geração compreende o período de “reformas” da Constituição Federal brasileira, em particular: a emenda constitucional n. 19, de 4 de julho de 1998, que dispõe sobre a reforma administrativa (parte estrutural da reforma do Estado), modificando também o inciso V do art. 206, e a proposta de emenda constitucional n. 370, que pretendeu alterar o estatuto da autonomia universitária, deslocando-a para o nível infraconstitucional. Parte dos objetivos bancomundialistas já fora obtida na própria Constituição de 1988, em especial no art. 209 (“o ensino é livre à iniciativa privada”), por ação de uma burguesia de serviços em ascensão. A segunda geração corresponde ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE, lei n. 10.172/01), dispositivos que decididamente incentivam a diferenciação das instituições de ensino superior e abrem caminho para a proliferação de cursos à distância. Finalmente, a terceira geração corresponde a um complexo de medidas que articula avaliação, diretrizes curriculares, competências, empregabilidade, inovação tecnológica, TIC, sociedade da informação/conhecimento etc., operando a comodificação da educação de modo orgânico com o padrão de acumulação que prevaleceu no país (BARRETO; LEHER, 2008, p.431).

Esse caminho, pautado pelas contradições, mediações e determinações, remota e proximamente relacionadas com o surgimento do REUNI, e não pelo tempo cronológico, permite identificar que, em meados da década de 1990, ocorre uma crise da universidade brasileira similar à do início dos anos sessenta, no sentido de se tratar de uma “crise institucional”. É que o ideário neoliberal do período produziu um mercado de serviços universitários que desestabilizou a sua especificidade, conseqüentemente sua identidade, crise esta que se estendeu no período de governo seguinte, ainda que sob as ênfases de uma gestão societal. A conjuntura econômica e política da década anterior conduziu a tentativas institucionais de se impor à universidade brasileira um modelo organizativo considerado mais eficiente, à imagem das instituições próprias do mercado.

Essas análises conduzem ao reconhecimento do papel dos processos de globalização e de transnacionalização do capitalismo, acabaram por constranger e desafiar a autonomia

dos países, pois, direta ou indiretamente, as ações de organismos internacionais de regulação supranacional induziram medidas modernizadoras e reformas de Estado nos países de economia periférica (AFONSO, 2001, p. 16). Provocaram, assim, a redefinição do foco de suas políticas educacionais; essa constatação permitiu perguntar: a razão neoliberal teria capturado o avanço curricular da interdisciplinaridade na construção do conhecimento? Isto é, um currículo interdisciplinar como vanguarda na organização do itinerário formativo teria sido apropriado pelas mudanças de um sistema econômico conservador?

Para balizar os efeitos do REUNI com a implementação do BI – inovação curricular interdisciplinar ou submissão real ao capital via trabalho flexível? – se estabelece, neste estudo, interlocução com condicionantes remotos e com seus antecedentes mais próximos. Por condicionantes remotos aqui se refere às situações que produziram o que “permanece” em termos de objetivos e funções na “concepção de universidade”, de modo geral, e na identidade da universidade brasileira, em particular. Já quando aqui se fala em “antecedentes mais próximos”, dá-se ênfase, sobretudo, aos efeitos da crise do capitalismo dos anos 70 na realidade brasileira, obtendo-se uma visão das “rupturas” provocadas pelo contexto e acontecidas com a emergência do REUNI, neste caso, pela adoção dos BIs. Tais “rupturas”, ainda que, por muitos, sejam consideradas tímidas, são analisadas, aqui, sob o ponto de vista do conteúdo do Decreto que instituiu o REUNI.

O ponto de partida dessa constatação diz respeito ao cotejamento do modelo de gestão gerencial com o modelo societal em que, teoricamente,

a vertente gerencial, cuja ênfase recai principalmente nas dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa [...] opõe-se à vertente societal do governo seguinte, em que a ênfase é na dimensão sócio-política [...]; as duas vertentes estão imbricadas, a primeira, com o projeto político do ajuste estrutural e do gerencialismo e, a segunda, com a participação social, em que se procura estruturar um projeto político que repense o modelo de desenvolvimento brasileiro, a estrutura do aparelho de Estado e o paradigma de gestão (PAULA, 2005, p. 36-49).

Paula (2005) evolui na discussão dos dois modelos, ao destacar o foco da vertente gerencial nas relações produtivas e da vertente societal na intersubjetividade das relações sociais. O caráter monológico da gestão no primeiro caso e dialógico no segundo permitem compará-los de modo a se entender a tentativa de uma “deliberação participativa” na maneira como o REUNI foi proposto. Observe-se que o Programa não se constituiu de ações concebidas pelo governo, a serem executadas pelas universidades, mas numa proposta às IFES, cujas diretrizes foram enunciadas a partir do cenário de desigualdade social e de exclusão identificado. Instigou-se as universidades no sentido de que criassem alternativas, para as quais o governo destinaria os recursos necessários, ao atribuir às IFES a responsabilidade de elaborar um Plano de Reestruturação e Expansão.

Esse modo de abordar a questão corresponde à preocupação central de um paradigma de gestão que pretendeu resgatar a dimensão sócio-política em favor do interesse público, no bojo de um modelo alternativo de desenvolvimento. Ao fazer do REUNI um instrumento que chamou à participação as universidades públicas, com vistas ao avanço da democratização do acesso e permanência na educação superior, o governo assumiu a opção de substituir uma reestruturação racional, de cima para baixo,

inspirada apenas na eficiência e na produtividade por uma reestruturação deliberativa, portanto, mais horizontal.

Resta saber como as universidades ocuparam este espaço, ao elaborarem seus Planos de Reestruturação e Expansão, neste processo de redefinição de identidade sob a pressão da agenda neoliberal vigente. Encontra-se na justificativa e fundamentação de alguns planos de reestruturação ainda em análise, os motivos do itinerário formativo flexível, tomado como solução para a diversidade e complexidade do mercado na sociedade contemporânea, a partir da experiência de países europeus, via Processo de Bolonha. Por mais que se tenha a aprender com os estudos de educação comparada e ainda que se norteie conscientemente pela opção de um primeiro ciclo de formação interdisciplinar, a maneira como, prevalentemente, se integrou este modelo aos planos referidos aponta para um replicar da experiência de outrem, talvez porque na sociedade brasileira esteja internalizada uma submissão ao discurso educacional eurocêntrico.

Sabe-se que a universidade teve que decidir entre uma adesão pragmática e uma resistência emancipatória. Por adesão pragmática compreende-se a opção de elaborar um plano de reestruturação preocupado, sobretudo, com a captação de recursos para se instalar um campus, construir prédios, equipar laboratórios, crescer institucionalmente numa dada região; uma postura imediatista na resposta ao REUNI. Por resistência emancipatória aqui se refere à opção de elaborar um plano que, ainda que se preste à captação de recursos, a ela não se reduz. Em torno de 46% dos planos de reestruturação das IFES, constantes do Relatório da primeira fase do REUNI⁴ revela não adesão aos BIs, isto é, este percentual de instituições criou outras formas de reestruturar, melhorar e expandir sua atuação.

Com esse olhar, defende-se que uma resistência emancipatória ultrapassa a atitude de se tornar apenas reflexo de seu tempo e espaço. Consciente da perenidade de objetivos dos quais continua portadora, a universidade precisa explorar todas as possibilidades de exercer sua autonomia por meio do projeto político-pedagógico que elabora. Insiste-se que este é o instrumento e espaço de manifestar sua indignação e apresentar o que tem a propor, como fruto de um modo de ser e de pensar autonomamente suas condições objetivas para superar essa nova crise institucional de identidade em que se encontra.

Essa circunstância põe em evidência, mais uma vez, a tensão própria de uma instituição calcada na histórica *dimensão crítica* de sua prática. Isso porque, submetida a interesses hegemônicos, a universidade pública avança na perda de objetivos e características num flagrante movimento de transformação, porém, imbricado com a resistência e embates com a comunidade acadêmica e com o movimento sindical.

Tais reflexões, por fim, apontam para a pertinência de um dos objetivos do REUNI, definidos no Decreto de sua criação, qual seja, o de “trazer à tona o fortalecimento dos debates acerca da democratização da universidade pública brasileira”. Considera-se que esse objetivo tem se concretizado por meio de incontáveis estudos que têm se constituído suporte para artigos, dissertações e teses sobre o REUNI e os BIs. Ao inserir

4 BRASIL. MEC/SEU Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. REUNI2008-Relatório de Primeiro Ano. 30 out 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 nov. 2016.

esse objetivo como um dos propósitos do REUNI reforça-se a busca de participação social, cumprindo-se, sob esse aspecto, o compromisso sócio-político do modelo de gestão vigente à época.

Para concluir

O debate mais amplo acerca da democratização da universidade pública, com base nas análises, argumentos e indagações que permearam as reflexões acerca da adoção dos BIs no contexto do REUNI, encaminha-se para algumas considerações finais, ao mesmo tempo, provisórias.

Exige, a esta altura, que se retome a tese explicitada no início deste ensaio, quando se afirmou que a adoção de um currículo interdisciplinar, como vanguarda do itinerário formativo na graduação, foi capturada pelas mudanças de um sistema econômico conservador, ou seja, pela razão neoliberal, por meio de uma investida da transnacionalização do capitalismo contra o Estado brasileiro e suas políticas sociais.

Ora, a específica dimensão crítica da universidade envolve pensar sobre si mesma e à sociedade em que se insere, de onde partem os condicionantes de sua prática, mas para onde se volta a influência que é capaz de exercer. A mesma realidade que tenta usurpar seu papel crítico carece desta sua dimensão para avançar científica e tecnologicamente; e é neste espaço de contradições e lutas, que o exercício da “prática pensada” possibilita se contrapor às poderosas investidas que tentam deter os avanços sociais do interesse da maioria estruturalmente subjugada, ainda que a luta seja muito desigual. No Projeto Pedagógico de cursos e das universidades como um todo é que se manifesta o caráter autônomo destes instrumentos de gestão da prática educativa. Propor e ousar, reinventar e encontrar saídas para as perplexidades com as quais se depara significa negar a aceitar se constituir simples produto de seu tempo.

A visão de conjunto que se buscou obter ao longo deste ensaio demonstra como esta luta é desigual. Pode-se inferir que a investida neoliberal sobre as políticas sociais, de modo geral, e sobre as educacionais, em particular, foi além da captura das possibilidades de um currículo inovador. O BI seria um entre os vários recursos a concretizar os ideais de inclusão social no país, por sua condição de currículo que pode contribuir para o acesso e permanência no ensino superior. A captura acontecida parece ser bem mais ampla: de uma sociedade, que ensaia os primeiros passos rumo a uma convivência mais justa e igualitária, captura-se a própria ideia de “inclusão social” como suporte de um processo emancipatório ampliado. Este parece ser um desafio maior a ser enfrentado.

Referências

- AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº75, Agosto/2001, p. 15-32.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 02 ago. 2016.
- BRASIL. MEC SESU Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. REUNI 2008-Relatório de Primeiro Ano. 30 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 23 nov. 2016
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências sociais: a longa duração. In *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 2013 [1958].
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p.5-15, 2003. (Conferência proferida na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003).
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. *Tendências da educação superior para o século XXI*. UNESCO/CRUB, 2ª edição, 1999.
- DIAS, Marco Antônio. *Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público?* Educação & Sociedade, Campinas, 2004, v.24, nº84, p. 817- 838.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da Educação no Brasil na primeira década do Século XXI*. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf> Acesso em: 10.06.2016.
- GAMBI, Thiago *et al.* (Orgs). *O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre o bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. Revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). *Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira*. Nº 2. 4ª ed. atualizada e revisada. Brasília DF. Jan 2013. Disponível em: www.andes.org.br Acesso em: 23 mai.2016.
- TENÓRIO, Fernando Guilherme; SARAIVA, Enrique Saraiva. Esforços sobre gestão pública e gestão social. In: MARTINS, Paulo Emílio Matos; PIERANTI, Octavio Penna (org.). *Estado e Gestão Pública: Visões do Brasil Contemporâneo*. Editora FGV, p. 107-132. 2006.
- VILAR, Pierre. Desenvolvimento econômico e análise histórica. In: *Desenvolvimento econômico e análise histórica*. Lisboa: Presença, 1982.
- XAVIER, Amanda R. C. *et al.* (Org.). *Bacharelado interdisciplinar: a experiência da Universidade Federal de Alfenas, no Campus Avançado de Poços de Caldas*. Poços de Caldas: Editora Progressiva, 2013.

CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES PARA A CONCESSÃO DE PRÓTESES AUDITIVAS NA MICRORREGIÃO DE ITAJUBÁ-MG

Lidia Daniela da Costa Gonçalves
UNIFEI
lidiadanielacg@gmail.com

Denise Pereira de Alcantara Ferraz
UNIFEI
deniseferraz741@gmail.com

Instituição financiadora
CAPES

1. INTRODUÇÃO

A deficiência auditiva é uma deficiência sensorial que pode trazer consequências negativas de natureza emocional, social e ocupacional ao sujeito, principalmente por comprometer a comunicação oral (RUSSO, 1999). Isto significa que a deficiência auditiva afeta não somente a sensibilidade e a acuidade auditivas, mas também abrange implicações biopsicossociais (FONSECA e IÓRIO, 2014).

Estas implicações biopsicossociais são agravadas em um mundo onde a comunicação oral é privilegiada, fazendo com que frequentemente a pessoa com deficiência auditiva necessite da companhia de um “ouvinte” que atue como um intérprete ou uma ponte entre o mundo “ouvinte” e o “não-ouvinte”. Neste contexto, a prótese auditiva, como um recurso em Tecnologia Assistiva (TA)¹ que tem como objetivo a reabilitação auditiva, pode compensar os efeitos negativos desta deficiência.

A legislação brasileira estabelece o direito de acesso aos recursos em TA e preconiza uma ação propositiva da parte do Governo Federal para atender a demanda

que necessita destes recursos. O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Plano Viver sem Limite -, implementou iniciativas, desenvolveu políticas sociais e intensificou as ações já existentes voltadas às pessoas com deficiência. Dentre estas ações, destacam-se o incremento da pesquisa, a organização de redes de serviços de reabilitação e a concessão de recursos em TA (BRASIL, 2012).

O Plano Viver sem Limite é considerado o primeiro plano federal brasileiro voltado para a promoção dos direitos da pessoa com deficiência. Este plano, coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) foi instituído por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro 2011 (BRASIL, 2012).

Este programa governamental considera não apenas a necessidade de criar e ampliar os serviços públicos voltados para o cuidado das pessoas com deficiência, mas também diversificar e integrar as ações desenvolvidas. As ações do Plano Viver sem

1 Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL - SDH/PR. - Comitê de Ajudas Técnicas, 2007).

Limite não demandam apenas uma agenda quantitativa, a fim de aumentar os números do que já era feito. Pelo contrário, estas ações exigem novas formas de organização, tais como formação em rede, consulta à sociedade civil e aos movimentos sociais e transversalidade com outras áreas (BRASIL, 2012).

Sendo assim, foram criadas novas políticas públicas, articuladas em quatro eixos temáticos: Acesso à Educação, Atenção à Saúde, Inclusão Social e Acessibilidade. O eixo Atenção à Saúde contempla ações voltadas para a promoção à saúde, prevenção, identificação precoce das deficiências, tratamento e reabilitação, a cargo do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014).

Todo o processo de reabilitação auditiva é coberto pelo Sistema Único de Saúde (SUS), desde a prevenção até a terapia fonoaudiológica, não tendo o paciente gastos referentes ao recebimento das próteses auditivas. Desta maneira, os gastos públicos com o tratamento da deficiência auditiva no país são expressivos. O Plano Viver sem Limite, nos seus três primeiros anos de vigência (2011-2014), investiu R\$1,4 bilhão² no eixo saúde, sendo R\$ 949 milhões destinados ao fornecimento de órteses e próteses.

A má distribuição destes recursos financeiros, a ineficiência das ações, os custos crescentes e a desigualdade nas condições de acesso dos usuários têm configurado-se como os principais problemas enfrentados nas organizações de saúde. Se os recursos devem ser utilizados eficientemente, é essencial saber o que se pode esperar do benefício da reabilitação e quais são as formas mais adequadas de reabilitação para diferentes pessoas com deficiência auditiva, para que todo este processo seja realmente efetivo (BEVILACQUA *et al*, 2013).

Frente a estas reflexões, e considerando-se que a reabilitação é um direito conquistado, o objetivo deste trabalho, que é um recorte da pesquisa de mestrado denominada “Plano Viver sem Limite e reabilitação auditiva: um estudo na microrregião de Itajubá”, é caracterizar as ações de concessão de próteses auditivas na microrregião de Itajubá-MG, no período de janeiro de 2012 a dezembro de 2015.

Discutir sobre alguns aspectos desta política pública para a reabilitação auditiva pode propiciar melhor aplicação de recursos públicos e efetividade das ações, favorecendo a inclusão da pessoa com deficiência.

2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa quali-quantitativa, com coleta de dados realizada por acesso ao Sistema de Informações Ambulatoriais do SUS (SIA/SUS), acesso ao endereço eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e acesso aos documentos oficiais divulgados nos endereços eletrônicos relacionados ao tema e à base de dados da legislação, além de pesquisa bibliográfica.

O recorte temporal escolhido para esta pesquisa refere-se aos quatro primeiros anos de vigência do Plano Viver sem Limite, ou seja, de janeiro de 2012 a dezembro de

2 Em 2011, o valor do salário mínimo no Brasil era de R\$545,00 (BRASIL, 2011).

2015. O cenário da pesquisa envolve os municípios da microrregião de Itajubá-MG: Brasópolis, Consolação, Cristina, Delfim Moreira, Dom Viçoso, Itajubá, Maria da Fé, Marmelópolis, Paraisópolis, Piranguçu, Piranguinho, Virgínia e Wenceslau Braz.

Para coleta de dados no SIA/SUS acessou-se o sistema TABNET e selecionou-se a categoria "Assistência à Saúde". Posteriormente, acessou-se "Produção Ambulatorial". Em seguida, selecionou-se "Por local de residência", onde foi possível visualizar dados referentes a cada município da microrregião estudada. Os dados elencados para este estudo foram "seleção e verificação do benefício das próteses auditivas", "próteses auditivas concedidas", "reposição de próteses auditivas" e "acompanhamento de pacientes para adaptação de próteses auditivas".

A coleta de dados também foi realizada no endereço eletrônico do IBGE, acessando "informações completas", em seguida "censo demográfico 2010" e "resultados da amostra - pessoas com deficiência".

Na pesquisa em documentos oficiais divulgados nos endereços eletrônicos relacionados ao assunto e na base de dados da legislação, utilizou-se as palavras-chave: "AASI", "deficiência auditiva", "Plano Viver sem Limite", "PNASA", "prótese auditiva" e "reabilitação auditiva". Os endereços eletrônicos consultados foram Biblioteca Virtual em Saúde, Ministério da Saúde, Observatório do Viver sem Limite, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Saúde Auditiva.

Para pesquisa bibliográfica, foi realizado um levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos. Foram consultados livros, artigos científicos, base de dados (Lilacs, Scielo e Google Acadêmico), páginas de *web sites* (Biblioteca Virtual em Saúde, Instituto Sulmineiro de Otorrinolaringologia e Observatório do Viver sem Limite). As palavras-chave pesquisadas foram: "AASI", "deficiência auditiva", "Plano Viver sem Limite", "PNASA", "prótese auditiva" e "reabilitação auditiva".

3. RESULTADOS

3.1. Pessoas com deficiência auditiva residentes na microrregião de Itajubá-MG

Segundo o IBGE (2010), população da microrregião de Itajubá-MG é de 189.193 habitantes. Esta microrregião, pertencente à mesorregião Sul e Sudoeste de Minas Gerais, possui uma área total de aproximadamente 2.982 km².

Na tabela 1 pode-se visualizar, na primeira coluna, o nome do município, seguido do número absoluto de habitantes e, posteriormente, o número de pessoas que referiram, com relação à acuidade auditiva, "alguma dificuldade", "grande dificuldade" ou "não consegue de modo algum" no censo demográfico brasileiro de 2010. A opção "não consegue de modo algum" refere-se a pessoas que não conseguem ouvir, mesmo com o auxílio de próteses.

Tabela 1. Microrregião de Itajubá

Município	População(hab)	DA(hab/%)
Brazópolis	14661	813 (5,54)
Consolação	1727	85 (4,92)
Cristina	10210	525 (5,14)
Delfim Moreira	7971	340 (4,26)
Dom Viçoso	2994	131 (5,71)
Itajubá	90658	4454 (4,91)
Maria da Fé	14216	737 (5,18)
Marmelópolis	2968	99 (3,33)
Paraisópolis	19379	990 (5,10)
Piranguçu	5217	250 (4,79)
Piranguinho	8016	389 (4,85)
Virgínia	8623	654 (7,58)
Wenceslau Braz	2553	85 (3,32)
Total	189193	9552 (5,04)

Fonte: Ministério da Saúde-SIA/SUS

3.2. eleição e verificação do benefício das próteses auditivas

De janeiro de 2012 a dezembro de 2015, foram realizados 765 procedimentos para seleção e verificação do benefício das próteses auditivas, em sujeitos residentes nos municípios da microrregião de Itajubá-MG.

Tabela 2. Seleção e Verificação do Benefício da Prótese Auditiva

Município	Qtd.aprovada
Brazópolis	59
Consolação	14
Cristina	28
Delfim Moreira	23
Dom Viçoso	16
Itajubá	416
Maria da Fé	38
Marmelópolis	10
Paraisópolis	91
Piranguçu	15
Piranguinho	24
Virgínia	20
Wenceslau Braz	11
Total	765

Fonte: Ministério da Saúde-SIA/SUS

3.3. Próteses auditivas concedidas

De janeiro de 2012 a dezembro de 2015 foram concedidas 1113 próteses auditivas para sujeitos residentes na microrregião de Itajubá-MG, totalizando o valor de R\$779.400,00. Estes dados estão descritos na Tabela 3.

De acordo com Dumke *et al* (2014), as próteses auditivas concedidas por estes serviços são classificadas em Tipo A (R\$525,00), Tipo B (R\$700,00) e Tipo C (R\$1100,00), sem reajuste de valor até 2017. Para fins comparativos, o valor do salário mínimo vigente em 2012, ano em que o Plano Viver sem Limite entrou em vigor, era de R\$622,00 (BRASIL, 2011) e em 2017 o valor é de R\$937,00 (BRASIL, 2015).

A classificação das próteses auditivas relaciona-se às características eletroacústicas, conforme descrição no Quadro 1.

Quadro 1. Características eletroacústicas das próteses auditivas

	Tipo A	Tipo B	Tipo C
	Não programáveis	Programáveis ou não	Programáveis
Modo de condução	Aérea ou óssea	Aérea ou óssea	Aérea
Controle de saída	Compressão de limitação	Compressão de limitação	Compressão de limitação
Compressão			
	Monocanal	Mono ou multicanal	Multicanal
Controles disponíveis	Ganho, corte de grave e/ou corte de agudo, controle para saída máxima	Ganho, corte de grave e/ou corte de agudo, controle para saída máxima, controle do limiar e/ou razão de compressão	Ganho, corte de grave e/ou corte de agudo, controle para saída máxima, controle do limiar e/ou controle das constantes de tempo da compressão
Controle de volume	Manual	Manual e/ou automático	Manual e/ou automático
Entradas alternativas	Bobina telefônica e/ou entrada de áudio	Bobina telefônica e/ou entrada de áudio	Bobina telefônica e/ou entrada de áudio
Memórias	Única	Única ou multitemória	Única ou multitemória
Microfone	Omnidirecional ou direcional	Omnidirecional ou direcional	Omnidirecional ou direcional
Controle de ruído			Algoritmo para redução de ruído
Expansão			Expansão
Feedback			Algoritmo para expansão de feedback

Fonte: Ministério da Saúde-SIA/SUS

Recomenda-se que o percentual de prescrição e fornecimento pelos Serviços de Reabilitação Auditiva das diferentes classes de tecnologia de próteses auditivas seja: Tipo A, 50%; Tipo B, 35%; Tipo C, 15% (BRASIL, 2013).

Tabela 3. Concessão de Próteses Auditivas

Município	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Total
Brazópolis	38	26	13	77
Consolação	10	3	8	21
Cristina	26	20	5	51
Delfim Moreira	13	13	4	30
Dom Viçoso	8	18	3	29
Itajubá	181	311	100	592
Maria da Fé	18	35	1	54
Marmelópolis	4	4	0	8
Paraisópolis	65	63	27	155
Piranguçu	4	10	2	16
Piranguinho	11	18	3	32
Virgínia	14	12	7	33
Wenceslau Braz	4	10	1	15
Total	396	543	174	1113
Valor (R\$)	207.900,00	380.100,00	191.400,00	779.400,00

Fonte: Ministério da Saúde-SIA/SUS

3.4. reposição de próteses auditivas

De janeiro de 2012 a dezembro de 2015 foram repostas 262 próteses auditivas de sujeitos residentes na microrregião de Itajubá-MG. Ou seja, um percentual de 23,53% do total de próteses concedidas neste mesmo período (1113 próteses auditivas), implicando em R\$198.875,00 de gastos para este fim.

Tabela 4. Reposição de Próteses Auditivas

Município	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Total
Brazópolis	8	22	7	37
Consolação	2	2	0	4
Cristina	0	0	1	1
Delfim Moreira	2	6	5	13
Dom Viçoso	0	2	0	2
Itajubá	43	51	43	137
Maria da Fé	4	12	0	16
Marmelópolis	0	11	0	11
Paraisópolis	2	4	4	10
Piranguçu	2	7	0	9
Piranguinho	2	6	2	10
Virgínia	0	0	6	6
Wenceslau Braz	2	4	0	6
Total	67	127	68	262
Valor (R\$)	35.175,00	88.900,00	74.800,00	198.875,00

Fonte: Ministério da Saúde-SIA/SUS

3.5. acompanhamento de pacientes para adaptação de próteses auditivas

De janeiro de 2012 a dezembro de 2015 foram realizadas 624 consultas de acompanhamento de pacientes residentes na microrregião de Itajubá-MG, para adaptação de próteses auditivas.

Tabela 5. Acompanhamento de paciente para adaptação de próteses auditivas

Município	Qtd.aprovada
Brazópolis	74
Consolação	14
Cristina	13
Delfim Moreira	22
Dom Viçoso	15
Itajubá	329
Maria da Fé	23
Marmelópolis	12
Paraisópolis	55
Piranguçu	12
Piranguinho	21
Virgínia	14
Wenceslau Braz	20
Total	624

Fonte: Ministério da Saúde-SIA/SUS

4. DISCUSSÃO

A deficiência auditiva, caracterizada por uma perda completa ou parcial da habilidade para obter informações auditivas, pode restringir ou impedir o sujeito de desempenhar plenamente seu papel na sociedade, comprometendo os relacionamentos interpessoais, a inclusão no ambiente de trabalho e no ambiente educacional. Por conseguinte, pode causar declínio na qualidade de vida, uma vez que está intimamente relacionada ao desenvolvimento da comunicação oral humana (LESSA *et al*, 2010; VEIGA, MERLO e MENGUE, 2005; MARQUES, KOZLOWSKI e MARQUES, 2004).

De acordo com os dados de 2010 do IBGE, dentre o percentual de 23,9% da população brasileira que referiu ter algum tipo de deficiência, cerca de 5,1% (nove milhões de pessoas) declarou ter dificuldade permanente ou incapacidade para ouvir. Consoante com os dados nacionais, na microrregião de Itajubá-MG este percentual é de 5,04%.

A deficiência auditiva ocupa o terceiro lugar entre as deficiências no Brasil, ficando atrás da deficiência visual (18,8%) e da deficiência motora (7%). Conforme Almeida (2003), a dificuldade permanente para ouvir refere-se a perdas auditivas irreversíveis. Já a incapacidade em ouvir relaciona-se ao baixo desempenho na comunicação oral e na habilidade auditiva.

Tendo em vista estas estatísticas, constata-se que estamos diante de problemas de Saúde Pública. Estas estatísticas configuram um desafio que pressupõe a construção

de uma sociedade inclusiva, com respeito às diferenças, valorização da diversidade humana e garantia de acesso universal aos direitos (BRASIL, 2010).

Os recursos, serviços e procedimentos em TA são meios para que estes objetivos sejam alcançados. A prótese auditiva configura-se como recurso em TA disponível na rede pública para a reabilitação auditiva, por meio de ações da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do SUS que, por sua vez, considera o eixo temático Atenção à Saúde, do programa governamental Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2012).

Atualmente, as pessoas com deficiência auditiva residentes nos municípios que compõem a microrregião de Itajubá-MG são atendidas exclusivamente no Instituto Sulmineiro de Otorrinolaringologia (ISMO), situado no município de Pouso Alegre-MG. O ISMO faz parte da rede complementar do SUS e se constitui em serviço privado de saúde.

A iniciativa privada pode participar do SUS de forma complementar, mediante contrato de prestação de serviços de saúde firmado com o gestor estadual ou municipal do SUS. Integradas ao SUS, as entidades privadas devem ser submetidas a regulação, fiscalização, controle e avaliação do gestor público correspondente, conforme as atribuições estabelecidas nas respectivas condições de gestão (BRASIL, 2007). No caso do ISMO, o contrato de prestação de serviços foi firmado com o gestor estadual.

Atualmente, a equipe do ISMO é composta por dois médicos otorrinolaringologistas, duas fonoaudiólogas, uma psicóloga e uma assistente social. Desta forma, constata-se que, no que se refere à composição mínima da equipe, o ISMO está em consonância com as normas presentes nos Instrutivos de Reabilitação Auditiva, Física, Intelectual e Visual, do Governo Federal. De acordo com este documento, o serviço de reabilitação auditiva deve ser composto obrigatoriamente por médico otorrinolaringologista, fonoaudiólogo e psicólogo, sendo que o cargo de assistente social pode ser inserido à equipe, de forma opcional (BRASIL, 2013).

A população total referente à área de atuação do ISMO encerra um contingente de 1.311.888 habitantes, dentre os quais 65.003 (4,95%) referiram, no censo demográfico de 2010, “alguma dificuldade”, “grande dificuldade” ou “não consegue de modo algum” quando perguntados a respeito da acuidade auditiva. Além da microrregião de Itajubá, o ISMO atende a microrregião de Pouso Alegre, a microrregião de São Lourenço, a microrregião de Santa Rita do Sapucaí, a microrregião de Poços de Caldas, a microrregião de Andrelândia e a microrregião de Varginha. Deste modo, o ISMO segue as indicações dos dispositivos legais no que diz respeito à população atendida. Nas normas técnicas para o planejamento das redes de atenção à saúde auditiva, estima-se um serviço credenciado para cada 1.500.000 habitantes.

No ISMO, de janeiro de 2012 a dezembro de 2015, foram realizados 765 procedimentos para seleção e verificação do benefício das próteses auditivas em sujeitos residentes nos municípios da microrregião de Itajubá-MG. Neste mesmo período, foram concedidas 1113 próteses auditivas para sujeitos residentes neste recorte populacional.

O número de próteses auditivas concedidas é sempre maior do que o número de procedimentos para seleção e verificação do benefício das próteses, porque o Governo Federal prioriza a reabilitação auditiva em pessoas com deficiência auditiva bilateral. A partir do ano de 1999, o Governo Federal passou a considerar deficiência auditiva na vigência de “perda bilateral, parcial ou total, de 41dB ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz” (BRASIL, 1999).

Inferre-se, deste modo, que sujeitos com perda de audição unilateral, perdas de grau leve ou com perda em frequências agudas (acima de 4000Hz) não se enquadram na definição de deficiência auditiva do dispositivo legal. A partir disso, observa-se também que trabalhadores expostos a ruído (como os trabalhadores da indústria) que desenvolvem perda auditiva induzida por ruído (PAIR)³ não fazem parte da categoria de pessoas com deficiência, uma vez que a PAIR desencadeia inicialmente um rebaixamento nas frequências agudas e preservação das frequências médias e graves.

Uma classificação que desconsidera as frequências mais agudas, ou seja, aquelas acima de 3000Hz, prioriza a energia dos sons da fala em detrimento de sua inteligibilidade. Desta forma, esta classificação não reflete o real prejuízo no desempenho comunicativo gerado por tais perdas. Sujeitos com perdas auditivas em frequências acima de 3000Hz apresentam dificuldade na discriminação da fala, principalmente em ambientes ruidosos (RUSSO *et al*, 2009).

Um outro dado relevante refere-se à reposição de próteses auditivas. No recorte temporal desta pesquisa, foram repostas 262 próteses auditivas de sujeitos residentes na microrregião de Itajubá-MG. Ou seja, um percentual de 23,53% do total de próteses concedidas neste mesmo período (1113 próteses auditivas), implicando em R\$198.875,00 de gastos para este fim.

A reposição da prótese auditiva deve ocorrer na situação de perda auditiva progressiva comprovada, em que não há possibilidade de regulagem da prótese auditiva anteriormente adaptada; perda, furto ou roubo comprovado por meio de apresentação de Boletim de Ocorrência; falha técnica do funcionamento dos componentes internos e/ou externos da prótese, sem condições de reparo (BRASIL, 2013).

De acordo com Dumke *et al* (2014), em alguns casos as próteses auditivas têm sido repostas mesmo tendo condições de reparo. Ressalta-se que enquanto próteses auditivas são repostas ainda em condição de serem reparadas, outras pessoas que não utilizam próteses estão aguardando vagas nos serviços de saúde auditiva. No caso de reposição da prótese, não há necessidade do usuário retornar para a fila de espera (DUMKE *et al*, 2014).

Em pesquisa realizada por Dumke *et al* (2014), 34,9% dos consertos foram orçados em menos de R\$500,00, portanto, pode-se afirmar que existe uma falha na política de manutenção destas próteses, ou seja, o governo gasta mais recursos repondo a prótese auditiva danificada do que se a reparasse.

As consultas de acompanhamento destes pacientes parece ser um grande ponto nodal desta política. De janeiro de 2012 a dezembro de 2015 foram realizadas 624 consultas de acompanhamento de pacientes residentes na microrregião de Itajubá-MG, para adaptação de próteses auditivas. A recomendação é de pelo menos uma consulta de acompanhamento por ano. Assim sendo, deveriam ter sido realizadas, ao menos, 2295 consultas de acompanhamento para que estes pacientes usuários de próteses auditivas fossem atendidos ao menos uma vez por ano, conforme orientação dos dispositivos legais.

De acordo com os Instrutivos de Reabilitação Auditiva, Física, Intelectual e Visual do Plano Viver sem Limite, o acompanhamento periódico da perda auditiva com o objetivo de monitorar e realizar possíveis modificações nas características eletroacústicas

da prótese auditiva configura como procedimento imprescindível deste processo (BRASIL, 2013).

Não basta investir em recursos para o diagnóstico e concessão das próteses auditivas sem o devido acompanhamento. Investimentos deste tipo estimulam demandas que não serão efetivas, tornando as ações pouco eficazes. A reabilitação é um processo que tem como objetivo permitir que a pessoa com deficiência alcance um nível biopsicossocial ótimo, proporcionando-lhe os meios para modificar a sua própria vida (TEIXEIRA, 2007).

5. CONCLUSÃO

O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Viver sem Limite representa um grande avanço no que se refere à concessão de recursos em TA pelo SUS. A ação propositiva do Plano Viver sem Limite favorece a inclusão social e o empoderamento da pessoa com deficiência.

No caso da pessoa com deficiência auditiva, a prótese auditiva é o principal recurso em TA destinado à sua reabilitação. A prótese auditiva pode promover a melhoria da comunicação, da qualidade de vida e a inserção educacional e ocupacional de seu usuário.

Apesar das conquistas, esta política pública apresenta aspectos nodais. Alguns destes aspectos foram apresentados neste texto, devendo ser refletidos com vistas ao aperfeiçoamento do Plano Viver sem Limite e melhor atendimento ao usuário.

O primeiro aspecto nodal apresentado refere-se à definição vigente de pessoa com deficiência auditiva. Sujeitos com perda de audição unilateral, perdas auditivas de grau leve ou com perda em frequências acima de 4000Hz não se enquadram na definição de deficiência auditiva do dispositivo legal. Esta definição, que considera apenas a energia dos sons da fala em detrimento de sua inteligibilidade, não reflete o real prejuízo no desempenho comunicativo gerado por tais perdas.

Outro ponto nodal apresentado refere-se à deficiência na política para manutenção das próteses. Após um ano de uso, tempo da garantia do dispositivo, o usuário deve arcar com as despesas de conserto destas. Desta forma, desencadeia-se o fenômeno de abandono da prótese, mesmo com possibilidade de conserto. Muitas vezes, a pessoa com deficiência auditiva solicita novas próteses, gerando um incremento na fila de espera e desperdício de dinheiro público.

A questão da manutenção das próteses auditivas é ainda mais profunda. Os avanços nesta política parecem estar centrados no acesso ao recurso em TA, mas não no acompanhamento das pessoas. Os usuários não são devidamente acompanhados, fator que impulsiona o abandono das próteses.

Conclui-se que, para um melhor funcionamento da rede de cuidados, é fundamental um melhor acompanhamento do processo que envolve o usuário, levando em consideração uma definição de deficiência auditiva que considere sobremaneira o desempenho comunicativo, além de otimizar o serviço de manutenção das próteses.

Cria-se, assim, uma rede consistente, que seja capaz de considerar as necessidades das pessoas com deficiência auditiva usuárias de próteses auditivas, principalmente no seu objetivo maior, que é a inclusão social.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, K. Avaliação dos Resultados de Intervenção. In: ALMEIDA, K. IÓRIO, M.C.M. **Próteses Auditivas: Fundamentos Teóricos e Aplicações Clínicas**. São Paulo: Lovise, 2003. 494p.

BEVILACQUA, M.C. *et al.* Adaptação do aparelho de amplificação sonora no SUS comparado com um modelo de adaptação compacto. **Braz. j. otorhinolaryngol.** São Paulo, v. 79, n. 3, Junho de 2013.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas - CAT**. Brasília, DF, 2007.

_____. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNP. **Tecnologia Assistiva**. Brasília, DF, 2009.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

_____. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.655, de 23 de dezembro de 2011**. Regulamenta a Lei no 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012**. Institui a rede de cuidados à pessoa com deficiência no âmbito do SUS. Brasília, DF, 2012.

_____. **Saúde sem Limite**. Instrutivos de Reabilitação Auditiva, Física, Intelectual e Visual. Brasília, DF, 2013.

_____. **Viver sem Limite - Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. SDH/PR, Brasília, DF, 2014. 180 p.

_____. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015**. Dispõe sobre a política de valorização do salário-mínimo e dos benefícios pagos pelo Regime Geral de Previdência Social (RGPS) para o período de 2016 a 2019. Brasília, DF, 2015.

DUMKE, C. *et al.* Investigação das falhas técnicas verificadas em próteses auditivas de usuários de um programa público de saúde auditiva. **Rev. CEFAC**, São Paulo: v. 16, n. 4, p. 1117-1124, Agosto de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000401117&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de setembro de 2015.

FONSECA, F.C.; IORIO, M.C.M. Próteses auditivas dispensadas pelo SUS e qualidade de vida. **Rev. CEFAC**. 2014, Mai-Jun; 16(3):768-778.

IBGE. Cidades. IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 02 de Abril 2015. Apresenta informações sobre todos os municípios do Brasil.

LESSA, A.H. *et al.* Satisfação de usuários de próteses auditivas, com perda auditiva de graus severo e profundo. **Arquivos Int. Otorrinolaringol. (Impr.)**. São Paulo , v. 14, n. 3, Set 2010.

MARQUES, A.C.; KOZLOWSKI, L; MARQUES, J.M. Reabilitação auditiva no idoso. **Rev Bras Otorrinolaringol.** São Paulo, 70(6):806-11, 2004.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID- 10)**. Versão 8, vol. 1. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>> Acesso em 23 de junho de 2017.

RUSSO, I.C.P. Distúrbios da audição: a presbiacusia. In: RUSSO, I.C.P. **Intervenção fonoaudiológica na terceira idade**. Rio de Janeiro: Revinter, 1999. p.51-82.

TEIXEIRA, C.F. Estudo avaliativo da política de atenção à saúde auditiva: Estudo de caso em Pernambuco. [Tese de Doutorado]. Centro de Pesquisas Ageu Magalhães, **Fundação Oswaldo Cruz**: Recife, 2007.

VEIGA, L.R.; MERLO, A.R.C.; MENGUE, S.S. Satisfação com a prótese auditiva na vida diária em usuários do Sistema de Saúde do Exército. **Rev. Bras. Otorrinolaringol.**, São Paulo , v. 71, n. 1, Feb. 2005.

DESAFIOS NA GESTÃO DA INFORMAÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Josimar da Silva Ribeiro
josimar.unig@gmail.com
FAETEC/RJ

Sônia Mendes Ferreira
FAETEC/RJ e CMPDI/UFF
sonmendes02@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho objetiva relatar a implantação de um sistema de gestão de rede em uma escola pública especial no Rio de Janeiro. A proposta metodológica teve como base a pesquisa qualitativa (CHIZOTTI, 2006), visando identificar com os usuários as necessidades e expectativas na área administrativa e favorecer inovações na área de tecnologia de informação e comunicação proporcionando nova práxis pedagógica bem como a segurança das informações da unidade escolar. As diferentes ações desenvolvidas pontuaram um caminho de produção em busca das melhorias dos processos. Verificou-se a eficiência da gestão e as oportunidades de melhoria possíveis na gestão de informação em uma escola pública.

Palavras-chaves: escola pública especial; gestão de informação; tecnologias digitais

INTRODUÇÃO

A origem da moderna gestão da informação pode ser encontrada nos trabalhos de Paul Otlet, cujo livro *Traité de documentation*, publicado em 1934, foi um marco fundamental do desenvolvimento da gestão da informação, disciplina que, na época, era conhecida como documentação.

Ao longo dos anos, a necessidade motivada pelo avanço tecnológico, o crescimento do capitalismo no Mundo, a urgência de um fluxo contínuo de mercadorias favoreceu que a economia crescesse e o desenvolvimento acontecesse.

O desenvolvimento técnico-científico, por sua vez, impulsionando novas descobertas, gera grandes alterações na vida humana e no trabalho, caracterizando este momento como período da Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnológica. A exigência de um domínio cada vez maior de conhecimentos e habilidades, para tratar desta realidade diversa e complexa, impõe novas concepções de educação, escola e ensino. (PINTO, 2004, pg.2)

Nas escolas públicas existe uma constante inquietação pela ausência de investimento, recursos, infraestrutura precária e outros que permeiam as diferentes queixas em prol da construção de inovação na gestão. (MORAN, 2003)

Portanto, constatamos a relevância de iniciativas diversas na área da Educação e Saúde que promovam propostas voltadas a adoção de compartilhamentos em rede proporcionando o processo ensino -aprendizagem, na pesquisa e na gestão. (CAVALCANTE, 2007)

Logo, este trabalho foi realizado tendo como lócus a Escola Especial Favo de Mel pertencente a Fundação de Apoio a Escola Técnica - Faetec. A unidade escolar atende

a pessoas com deficiências diversas principalmente as de cunho mental/intelectual. Segundo Lopes (2016), o conceito de deficiência intelectual é cultural e que vem avançando historicamente. Pontua que na revisão de 2010, a American Association on Intellectual and Developmental Disabilities- AAIDD (denominada anteriormente como American Association on Mental Retardation - AAMR) delinea o modelo teórico da deficiência intelectual tratando a pessoa com deficiência intelectual quando a mesma apresenta limitações significativas no

funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas), manifestadas antes dos 18 anos.

A unidade escolar a formação profissional e possível inclusão das mesmas no mercado de trabalho, bem como sua integração plena no convívio social e auto-realização enquanto ser humano.

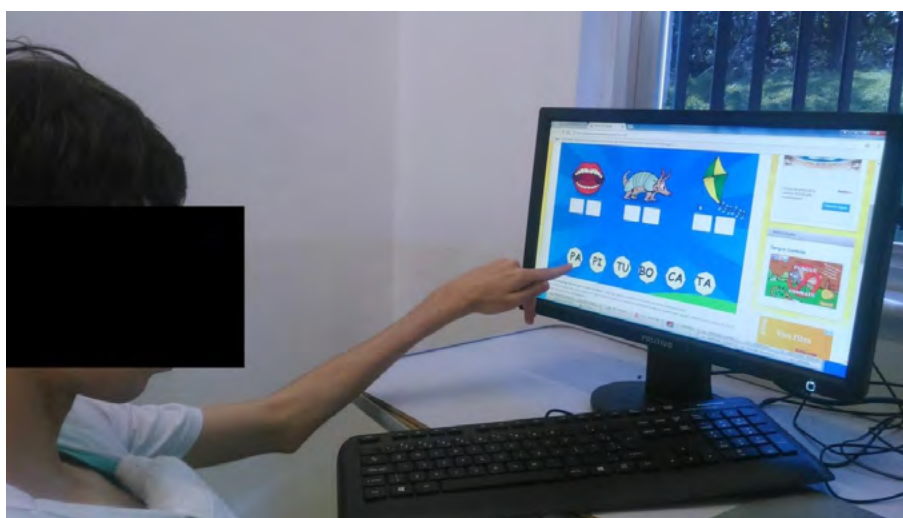


Figura 1. Aluno X com paralisia cerebral se beneficia com recursos providos pelas tecnologias e gestão da informação.

A proposta foi desenvolvida em várias etapas:

- Conscientização dos gestores;
- Capacitação da equipe de colaboradores;
- Mudança de filosofia e aceitação de políticas;
- Controle uso da internet;
- Controle de banda por perfis de usuários;
- Controle de sites;
- Implantação hot spot para mobiles;
- Servidor de Arquivos compartilhados com privilégios de acesso;
- Backup;
- Remoção de duplicidades;
- Log's de acesso por usuário;
- Uso de impressoras em rede
- inserção de programa NVDA em tutoriais (produção científica)
- Acesso externo ao sistema de segurança de câmeras

Conscientização dos gestores

A maioria das escolas públicas possui uma grande quantidade de informações: fotos de atividades, eventos, datas comemorativas, encontros, reuniões pedagógicas, etc. que, aos poucos vem se convertendo ao mundo digital, porém de forma desestruturada, duplicada e sem cópias de segurança, em local relativamente inseguro ou acesso público, pois a maioria dos diretores não atentaram ao transtorno que lhes causaria uma perda acidental de todo conteúdo de arquivos da unidade escolar (risco de incidente), são muitas horas de trabalho. Aliado a isto a dificuldade de pessoal com capacidade técnica para desenvolver e implementar um projeto de gestão da informação.

A primeira e urgente parte seria controlar o uso da internet por meio de um roteador a solução rápida e imediata para as demanda foi o Mikrotik Routerboard Rb750gl - 64mb Gigabit - Nivel Level 4, dispositivo este que a princípio atendeu as expectativas por sua facilidade de controle de acesso, porém com o crescimento do número de dispositivos na rede o mesmo não suportou precisando ser substituído por Router OS 5.20 em um PC Dual Core que tem atendido muito bem aos serviços requisitados havendo melhora sensível na velocidade de conexão com a internet.

Capacitação da equipe de colaboradores

O processo de implantação de gestão em rede pressupõe colaboradores de áreas afins atentos e dispostos ao suporte e aprendizagem do novo modelo. Gerando na gestão a perspectiva de uma união crescente entre o pedagógico, o administrativo e os diferentes colaboradores de apoio.

Segundo Morin, 2003:

Existem no mercado programas de gestão tecnológica que têm como princípio integrar todas as informações que dizem respeito à escola. Eles possuem um banco de dados com todas as informações dos alunos, famílias, professores, funcionários, fornecedores e, do ponto de vista pedagógico, bancos de informações para as aulas, para as atividades de professores, dos alunos, bibliotecas virtuais, etc. Todo esse conjunto de informações costuma circular primeiro numa rede interna, chamada Intranet, à qual alunos, professores e pais podem ter acesso, em diversos níveis, por meio de senhas. Num segundo momento, a Intranet se conecta com a Internet, abre-se para o mundo através de uma página WEB, uma página na Internet, que tem como finalidade imediata a divulgação da escola - marketing -, e como finalidade principal, facilitar a comunicação entre todos os participantes da comunidade escolar.

Logo, reuniões sistemáticas foram realizadas com membros da equipe de secretaria escolar, operadores de micro, Centro de Memória (área destinada ao arquivamento de fotos e vídeos enviados pelos professores) e RH, após as primeiras reuniões de capacitação verificamos a necessidade de acompanhamento sistemático dos setores visando a apreensão do conhecimento adquirido, atualização dos micro processos e construção de novos procedimentos para melhoria contínua das atividades.



Figura 2. Capacitação dos professores para o uso do recurso: “Enviar mídia ao Centro de Memórias”



Figura 3. Capacitação dos profissionais de apoio

Mudança de filosofia e aceitação de novas políticas pelos usuários e uso de recursos de compartilhamento em rede

Vencida a primeira etapa foi preciso uma série de palestras para conscientização das mudanças de filosofias das empresas/instituições; como por exemplo, mudar a idéia de que cada usuário possa ter uma impressora particular e pessoal sobre sua escrivaninha. Houve uma certa resistência por parte de alguns que pensavam estarem perdendo privilégios, quando na verdade estávamos apenas nos atualizando à realidade de qualquer instituição moderna que funcione em rede corporativa. De qualquer forma aconselha-se muito cuidado ao retirar das pessoas aquilo que elas pensam ser de direito, ou por motivo de comodidade ou ociosidade; sempre visando favorecer a otimização do trabalho administrativo e pedagógico.

Controle uso da internet, de banda por perfis de usuários e de sites

Outro desafio que nos deparamos é a idéia de que passaria haver um controle de acesso e log's de sites, o que a princípio parecia a retirar a privacidade do usuário no ambiente de trabalho, visto que antes não havia controle nenhum sobre os acessos. Foi preciso proporcionar o entendimento óbvio que todos estávamos em um ambiente de trabalho produtivo.

Ainda precisávamos estabelecer prioridades no uso da internet, pois muitas vezes um usuário executando um download de arquivo para uso pessoal pode atrapalhar o envio de um e-mail importante ao presidente da instituição, por exemplo; há casos em que os usuários levam dispositivos de armazenamento portátil para o trabalho pois as vezes a internet doméstica é lenta. O uso do Router OS facilitou muito o gerenciamento destas questões, pois o mesmo permite controle de banda por grupo de usuários de forma fácil e rápida.

Um outro problema que nos deparamos é a questão dos updates de software tanto do sistema operacional como do antivírus por exemplo: os usuários não podem ficar realizando atualizações simultaneamente de sistema e software, foi preciso criar um servidor local de atualizações, pois assim o download seria executado pela madrugada e os clientes de rede fariam as atualizações pela rede local sem comprometer a banda de internet, até mesmo off line poderiam fazer as atualizações.

Percebeu-se ainda a necessidade de acesso móvel por toda área da unidade escolar para dispositivos móveis em atividades pela extensão da unidade. Sendo assim, foi instalado diversos pontos de acesso permitindo conexão contínua.

Outra situação que enfrentava toda instituição é a questão dos compartilhamentos de arquivos e onde os mesmos devem ser guardados; até então cada usuário os detinha em seu computador pessoal uma cópia atual ou obsoleta que alguns arquivos do acervo escolar, não existia uma política de backup e/ou segurança, onde, os pen drives eram o meio de transferência de arquivos entre as máquinas e juntamente algumas pragas virtuais.

Partindo desta constatação, foram feitas modificações no sistema de transferência de dados entre os dispositivos existindo a economia de investimento em compras de pendrives para os diferentes setores.

Servidor de arquivos compartilhados com privilégios de acesso, backup, remoção de duplicidades e log's de acesso por usuário

O maior problema até então era a descentralização do acervo de arquivos da unidade, espalhados por computadores diversos sem certeza de cópia de segurança e duplicados. A instalação de um File Server (servidor de arquivos) otimizou em muito a organização e acesso dos dados vitais para o funcionamento da unidade escolar e forma segura. Foi criado também um sistema de cópia de segurança e remoção de duplicidades, bem como um registro dos acessos aos arquivos registrados em log's diários.

Backup de Arquivos do Servidor

Outra coisa que muitas escolas públicas não se preocupam é ter uma cópia de reserva de todos os seus dados o que equivale a muitas horas de trabalho e transtorno em casos específicos; por isso foi criado pelo menos duas maneiras de se ter um backup disponível caso houvesse queda do servidor principal, uma delas foi um espelho em outro servidor e outra um backup em mídia removível, ambos realizados semanalmente.

Inserção de programa NVDA em tutoriais (produção científica)

A unidade escolar possui um grupo de professores com pós-graduação *latu sensu* e outros que avançam para cursos de Mestrado e Doutorado. Em uma destas pesquisas foram desenvolvidos tutoriais onde os alunos com deficiência intelectual construíram tutoriais baseados na aprendizagem realizada em sala de aula.

As pesquisadoras envolvidas no projeto perceberam a necessidade da inserção de uma atuação técnica que promovessem um produto de qualidade originário da pesquisa desenvolvida. Entraram em contato com o gestor, a fim de, favorecer as ações necessárias.

Partindo de um reconhecimento das necessidades, efetivou-se a pesquisa ao Programa gratuito NVDA, que promove acessibilidade à pessoa com deficiência visual e criou um cd-rom compatível e inclusivo.

Acesso externo ao sistema de segurança de câmeras

O uso da tecnologia em um ambiente institucional pode promover além de melhor controle, possibilidade de se promover a segurança de todos. A unidade não possuía acesso externo ao sistema de monitoração interna. Devido ao fato de termos dois roteadores foi preciso criar um duplo redirecionamento de portas para se ter acesso, o que tem promovido otimização dos processos, zelo para os usuários e maior controle para a gestão do cotidiano na Escola.

CONCLUSÃO

Sendo assim, o artigo abordou a gestão da informação na escola pública e apresenta uma gama de desafios relevantes diante do avanço das tecnologias digitais e gestão de informação, através das diferentes etapas vividas no processo foi favorecido aos clientes de uma instituição pública ultrapassar o limite da ausência de recursos otimizando os instrumentos, materiais já existentes, redimensionando para um paradigma característico de instituições privadas. Evidenciou-se a necessidade de compreensão e

parceria dos diferentes profissionais almejando um aumento de produção e otimização dos processos.

O trabalho pontuou a necessidade emergente de formação continuada aos profissionais de educação, administrativo, de apoio e outros que estejam envolvidos direta ou

indiretamente a uma instituição que se envolva em um amplo projeto de implantação de tecnologias de informação em Rede. A proposta é que haja uma reflexão da nova conceituação das informações produzidas na instituição, bem como, não mais um entendimento de deslocamento de informações para uma real e otimizada interação.

Partindo de uma formação continuada os profissionais poderão se apropriar de forma gradativa e gradual, se apropriando destes instrumentos e metodologias. Em seguida, partirão para a criação de novas propostas ligadas ao cotidiano escolar, facilitando os procedimentos e registros dos mesmos, bem como, poderão viabilizar novas formas no processo ensino- aprendizagem.

Cabendo a compreensão e constatação que as propostas metodológicas inovadoras que modifiquem os processos administrativos de uma unidade escolar favorecem diretamente o cotidiano escolar de todos os agentes e componentes da Comunidade proporcionando uma atmosfera de aprendizagem e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. Magda França Lopes (Trad.). Porto Alegre 10. Ed., 2006.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (RESOLUÇÃO nº 4). Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, nº 1, janeiro/junho 2008.

CAVALCANTE, Maria Tereza Leal; VASCONCELLOS, Miguel Murat. *Tecnologia de informação para a educação na saúde: duas revisões e uma proposta*. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 12, n. 3, p. 611-622, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vozes, 2006.

DA CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*. Tese de doutorado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013. 242 fls.

FERREIRA, I. N.; CRUZ, M. M. *Caminhos das letras: alfabetização na era digital*. Rio de Janeiro, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens. Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M.S.F. *Tutoriais de pessoas com deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2016. 107 fls.

MENDES LOPES, S.; LIDIZIA SOARES, C. A. *De uma Escola Especial a um Centro de Atendimento: experiência no país - Campinas*, 2014.

QUADROS, Amanda Maciel de. *Práticas educativas e tecnologias digitais de rede: novidade ou inovação?* Tese de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2013.

PINTO, Aparecida Marcia. *As novas tecnologias e a educação*. ANPED SUL, v. 6, p. 1-7, 2004.

Links consultados:

<http://extra.globo.com/noticias/rio/escola-da-faetec-desenvolve-profissionais-especiais-6945260.html> acesso em 27 de novembro de 2016.

TANENBAUM, Andrew Stuart. *Computer Network - Fourth Edition* (<http://www-usr.inf.ufsm.br/~rose/Tanenbaum.pdf>) acessado em 29 de novembro de 2016.

http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/gestao.pdf acesso em 29 de novembro de 2016.

http://dsic.planalto.gov.br/documentos/cegsic/monografias_1_turma/ina_lucia.pdf acesso em 29 de novembro de 2016.

https://www.youtube.com/watch?v=6r7_surmIqk acesso em 02 de setembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=4E2SBng0cJ8&t=13s> acesso em 02 de setembro de 2017.

ENSINANDO CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA DEFICIENTES VISUAIS: UMA REVISÃO

ARAÚJO, Thalyta Nogueira de
Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF-FAPERJ)
thalyta_na@hotmail.com

SANT'ANNA, Nadir Francisca
Professora do Programa de Pós Graduação
em Cognição e Linguagem (UENF)
Professora da Faculdade Metropolitana
São Carlos (FAMESC)
nadirfsantanna@gmail.com

RESUMO

Nos propusemos a reunir neste trabalho, pesquisas sobre metodologias desenvolvidas e/ou adaptadas no Brasil, em diversas áreas do conhecimento para o ensino de pessoas com deficiência visual. Os resultados apresentados neste trabalho servirão de apoio para docentes que não tenham formação em “Atendimento Educacional Especializado” nem trabalhem em escolas com salas de recursos, mas que possuam alunos cegos em suas salas de aula, a fim de que possam elaborar aulas interativas e inclusivas.

Palavras-chave: Metodologias de ensino, Deficientes visuais, Aulas inclusivas.

ABSTRACT

In this paper, we combine researches on methodologies developed and / or adapted in Brazil in several areas of knowledge for the teaching of visually impaired people. The results presented will serve as support for teachers who do not have “Specialized Educational Attendance” training nor work in schools with resource rooms, but that have blind students in their classes, so that they can elaborate interactive and inclusive classes.

Keywords: Teaching methodologies, Visually impaired, Inclusive classes.

INTRODUÇÃO

É notável o crescimento da presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aula. O grande desafio é assegurar a estes indivíduos o direito a uma educação inclusiva e igualitária (PEDROSA & GUIMARÃES, 2016). Dentre os diferentes tipos de deficiência, temos a deficiência visual, que engloba dentre outras, a cegueira e a baixa visão (MEC, 2012).

Desde muito cedo, pessoas capazes de enxergar se preparam para lidar com as mais diversas situações do dia-a-dia, dessa mesma forma, é necessário possibilitar que os deficientes visuais tenham esse mesmo aprendizado, desenvolvendo autonomia e autoconfiança para lidar com as situações corriqueiras do dia-a-dia (MEC, 2012).

Na perspectiva de Thoma (2006), é impossível negar as exigências que a deficiência faz. Inclusão exige rupturas em um sistema já existente e a busca de alternativas viáveis

que garantam a esses indivíduos especiais o direito de alcançar maiores índices de escolarização igualmente qualquer outro cidadão.

Porém, devido a sua condição especial, pessoas com limitações visuais tendem a buscar outras formas de comunicação com o meio exterior para que suas capacidades sejam identificadas e assim, valorizadas (SEE/MEC, 2000).

Para estes indivíduos, uma das mais eficientes formas de inclusão é através da adaptação de materiais didáticos. Esses materiais são substancialmente importantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sejam deficientes ou não. Quando adaptados, esses materiais permitem a compreensão de informações ilustrativas contribuindo de maneira expressiva para o aprendizado do discente cego (MEC, 2007; SILVA *et al.*, 2011).

Além de favorecer o ensino do aluno deficiente, os recursos didáticos adaptados também viabilizam a oportunidade de aprendizado aos demais alunos, visto que a curiosidade deles aumenta durante as aulas com materiais diferenciados e isso propicia o conhecimento de todos (FRIAS & MENEZES, 2009).

Por consequência, visto a importância dos instrumentos didáticos adaptados, nos propomos neste trabalho a realizar um levantamento bibliográfico sobre as metodologias de adaptação de materiais didáticos para deficientes visuais em diversas áreas de ensino.

METODOLOGIA

Buscamos artigos científicos em português que abordassem metodologias para o ensino de deficientes visuais, indexados em periódicos ou anais de congressos entre os anos de 2011 e 2016. Para esta pesquisa foram utilizadas as bases de dados a seguir:

- a) Google Acadêmico - Plataforma de pesquisa do Google para busca de trabalhos acadêmicos. Por ser uma plataforma muito abrangente, os artigos selecionados para este estudo foram obtidos com base no número de acessos;
- b) Revista Benjamin Constant (IBC) - Periódico de publicação de artigos que abordam pesquisas na área de deficiência visual. Foram analisadas da edição número 48 (ano 2011) até a edição número 58 (ano 2016), incluindo as edições especiais.

Foram utilizados artigos relacionados às áreas de: Ciências da Natureza que abordavam metodologias direcionadas ao ensino de deficientes visuais.

Os trabalhos foram selecionados objetivando encontrar metodologias de ensino que utilizassem materiais de fácil acesso e de baixo custo que pudessem ser aplicadas em salas de aula e que contribuíssem para o processo de inclusão do aluno com deficiência visual (DV).

Desta forma, optou-se pela pesquisa das palavras “materiais didáticos para deficientes visuais” e “adaptação de materiais didáticos para deficientes visuais”, onde foram exibidos como resultados, artigos que apresentavam pelo menos uma das palavras utilizadas na procura.

Após isto, foram selecionados para análise os trabalhos que condiziam com a temática proposta e descartados os que não estavam dentro do tema ou que apresentavam metodologias repetidas. Vejamos a seguir:

RESULTADOS E DISCUSSÃO

▪ TRABALHOS ENCONTRADOS

Em 2011 Cozendey & Pessanha desenvolveram um trabalho para explicar o funcionamento do Sistema Solar utilizando uma maquete, onde a Terra e a Lua foram representadas por bolas de isopor com partes em relevo para diferenciar uma da outra e o Sol foi representado por uma lâmpada. Nesta maquete os alunos deficientes visuais podiam fazer a leitura tátil e distinguir o Sistema Solar.

Pupo *et al.* (2011) apresentaram quatro dispositivos tátil-visuais sobre fenômenos da Física Moderna e da transição da Física Clássica para a Moderna, onde foram representados o experimento de Rutherford, o aparelho utilizado para separação magnética das radiações, um gráfico tátil sobre a meia-vida do elemento químico rádio e reação em cadeia. Esses experimentos foram elaborados utilizando madeira, fios de metal e plástico.

Corrêa *et al.* (2011) elaboraram dois experimentos multissensoriais utilizando materiais artesanais como: bola de isopor, arames e diferentes materiais com texturas variadas para que o DV fizesse a leitura tátil facilmente. O objetivo era explicar as propriedades de dipolo magnético e as linhas do campo magnético, conceitos estes fundamentais no ensino do conteúdo de Física.

Bernardes & Souza (2011) desenvolveram arquivos de som portáteis para trabalhar conceitos de Astronomia como, sistema solar, ônibus espaciais, planetas, dentre outros, onde os áudios eram gravados por alunos de turmas regulares, que através de uma linguagem informal descreviam os conteúdos para os alunos cegos ouvirem.

Em 2011, Razuck *et al.* proporam o desenvolvimento dos modelos atômicos de Dalton, Thompson, Rutherford e Bohr, adaptando-os para leitura tátil através da utilização de materiais de baixo custo como balão inflável, maisena, miçangas, isopor, arames e linha de crochê.

Almeida *et al.* (2011) realizaram um trabalho para explicar conceitos de óptica através da formação de imagens em espelhos côncavos. Os autores elaboraram uma maquete utilizando materiais artesanais de fácil acesso para que os deficientes visuais pudessem tocá-los enquanto o professor explicava detalhadamente o processo de formação das imagens.

Libardi, Cardoso & Braz (2011) trabalharam o conceito de movimento do centro de massa em Mecânica, onde o experimento demonstrou através de isopor e carrinhos de brinquedo, como uma balsa transporta um automóvel sem afundar, explicando o atrito entre a balsa e a superfície líquida que se faz desprezível.

Ribeiro & Oliveira (2011) realizaram um trabalho experimental em Termologia, para explicar a percepção da absorção de calor. Os autores produziram um aparato utilizando madeira MDF e lâmpadas para explicar como a distância entre o sol e os planetas pode interferir na temperatura.

Junior *et al.* (2011) utilizou materiais de baixo custo para elaborar um equipamento e explicar de forma tátil a formação de uma sombra a partir do modelo de óptica geométrica. Esse equipamento ilustra a formação da sombra de um objeto no momento

em que uma fonte de luz se aproxima do mesmo. Para construção deste foram utilizados placas de isopor, hastes de plástico, fita adesiva, palitos de madeira, dentre outros materiais de baixo custo.

Pereira *et al.* (2011) elaboraram um experimento para explicar circuito em série e circuito paralelo, temas estes do conteúdo de Eletricidade. Neste trabalho os autores pretenderam ministrar uma aula inclusiva para alunos com deficiência visual e auditiva, onde montaram um painel de circuito elétrico utilizando materiais de fácil acesso como placa de madeira, pinos, fios, baterias, leds, etc. O objetivo foi criar um material que pudesse focar os dois sentidos sensoriais remanescentes do deficiente visual, que são o tato e a audição.

Souza & Faria (2011) criaram maquetes interativas e uma mini apostila utilizando biscuit e papel E.V.A. para explicar o desenvolvimento fetal humano, conceito este que faz parte do conteúdo de embriologia. Cabe ressaltar também, que os autores traduziram cada fase do desenvolvimento para o Sistema Braille, visto que isto forneceria mais autonomia aos deficientes.

Silva, Bernardo & Oliveira (2011) desenvolveram um exercício para explanarem o conceito de ondas sonoras, nessa atividade utilizaram desenhos de ondas em alto relevo, molas e instrumentos musicais, dentre os materiais, para que o aluno DV compreendesse a diferença entre cada tipo de onda e assim aprendessem o conteúdo de forma participativa e significativa.

Camargo *et al.* (2012) buscaram explicar a formação de imagem em um espelho côncavo, conteúdo da disciplina de Física. Os autores montaram um espelho esférico multissensorial utilizando uma placa de MDF, parafusos, pregos, barbante e tintas coloridas. Também demonstram o princípio de funcionamento da fibra óptica através da utilização de materiais de fácil acesso como: balde com água, mangueira transparente, um laser e fios de cobre.

Quadros *et al.* (2012) criaram o modelo físico tridimensional de um átomo, onde utilizaram cartolina, papel emborrachado e barbante no processo de confecção do experimento.

Em Biologia Celular e Molecular, Vaz *et al.* (2012) adaptaram o conteúdo de tradução a partir do modelo desenvolvido por Orlando *et al.* (2009). Os autores utilizaram um tabuleiro de madeira onde as peças confeccionadas com isopor representavam as estruturas que se encaixam, exemplificando o processo.

Neste mesmo trabalho, os autores também adaptaram um modelo de célula eucariótica e núcleo celular, ambos retirados do livro de De Robertis & Ribs (2006), onde para a construção utilizaram modelos das estruturas constituintes da célula recortadas em peças de madeira. E para a confecção do núcleo celular utilizaram uma bola oca de isopor em que foram feitos recortes formando a membrana do núcleo e o seu interior foi preenchido com estopa colorida para representar a cromatina (VAZ *et al.*, 2012).

Lima & Castro (2012) desenvolveram um modelo do olho humano para trabalhar conceitos de refração e reflexão, um esquema tátil para trabalhar ondas mecânicas e um experimento para trabalhar a ideia de transmissão de calor. Todos esses experimentos foram confeccionados com materiais artesanais de baixo custo para que pudessem ser facilmente elaborados por professores da rede regular de ensino. Entre os materiais foram utilizados, bola de isopor, parafina líquida, pregos, vela, palitos, dentre outras coisas.

Fernandes *et al.* (2012) propõem ensinar sobre saúde bucal utilizando uma ferramenta da *Web* chamada OdontoVoice, que tem como finalidade mensurar o grau de percepção do deficiente visual acerca de seu cuidado com a saúde bucal, através de questionários audiodescritos que os usuários precisavam responder.

Nessa mesma temática, Costa *et al.* (2012) elaboraram um material lúdico- pedagógico para ensinar sobre cuidados com a saúde bucal, onde imagens com conteúdos odontológicos foram adaptadas com diferentes texturas e legendas em braille para que o deficiente visual pudesse conhecer a estrutura dos dentes através da leitura tátil.

Basso *et al.* (2012) desenvolveram materiais didáticos multissensoriais explorando o conteúdo de fecundação. Os esquemas foram montados utilizando materiais como: isopor, papel machê, biscoito, papelão, bexigas, dentre outros aparatos com diferentes texturas.

Bernardo, Lupetti & Moura (2013) propõem duas aulas práticas inclusivas utilizando blocos de madeira e materiais comestíveis para abordar temas de Ecologia, como relações harmônicas e desarmônicas, fluxo de energia, cadeias e teias alimentares de forma lúdica e participativa não só para os deficientes visuais, mas também para os alunos normovisuais.

Gonçalves *et al.* (2013) elaboraram um experimento químico de cromatografia em papel, onde os cromatogramas foram adaptados para alto relevo através da utilização de papéis com diferentes texturas e outros materiais artesanais.

Faria *et al.* (2013) buscaram desenvolver modelos tridimensionais em resina de imagens microscópicas de conteúdos da disciplina de Anatomia Vegetal, onde utilizaram massa acrílica, argila e gesso para moldarem as estruturas e logo após, utilizaram um molde em silicone objetivando a produção das peças finais em resina poliéster.

Goya *et al.* (2014) desenvolveram um trabalho com base em conteúdos de Ciências e Biologia, em que abordaram temas sobre Ecologia e Teia Alimentar, onde foram impressas imagens relacionadas ao assunto em tamanho A6 e adaptadas em papel paraná para em seguida serem contornadas com tinta plástica, que quando seca, forma o alto relevo para o DV poder tatear.

Pauletti (2014) criou o modelo tridimensional da epiderme foliar para o ensino de Botânica, utilizando cerca *Chainlink* isolada, madeira MDF, massa de modelar, conchas de praia, flores artificiais, algodão, dentre outros materiais.

Fernandes, Portella e Basso (2014), desenvolveram um modelo tátil para abordar o tema de higiene pessoal, onde trataram a questão da pediculose, elaborando o exemplo tátil de um piolho, construído com massa de modelar, bexigas, miçangas, fios de cobre e canos de silicone.

Silva (2014) confeccionou um modelo didático tridimensional das diferentes fases do desenvolvimento do mosquito *Aedes aegypti* utilizando materiais de baixo custo como biscuit, isopor, arames, fio de nylon, dentre outros.

Sant'Anna *et al.* (2014) desenvolveram um trabalho adaptando conteúdos de Biologia, como células e suas organelas, peças anatômicas, fases embrionárias, dentre outras estruturas, através da utilização de materiais simples e de baixo custo como, biscuit, miçangas, lixa, dentre outros, a fim de tornar essas formas acessíveis a pessoas não videntes.

Vieira *et al.* (2014) confeccionaram um diagrama para explicar as mudanças de estados físicos da matéria: fusão, vaporização, condensação, solidificação e sublimação. Foram utilizadas esferas de isopor para exemplificar a agregação das partículas, palitos de dente e de churrasco para representar as setas que indicam as mudanças de um estado para o outro. Para complementação deste diagrama, os autores criaram um segundo modelo, onde utilizaram um cubo de madeira com um motor que fez com que o cubo vibrasse, pois é através das vibrações que as partículas se movimentam.

Rizzo *et al.* (2014), com o intuito de representar o sistema solar para alunos com deficiência visual, elaboraram uma maquete tátil utilizando materiais de fácil acesso e baixo custo como, bexiga de festa, arames, isopor, dentre outros. Os autores também representaram algumas constelações do zodíaco utilizando barbante para dar origem ao alto relevo.

Pietricoski & Menin (2015) confeccionaram um modelo de célula eucariótica animal, eucariótica vegetal e procariótica. Para construir a célula animal foi utilizado uma fôrma de silicone para representar a membrana plasmática, no interior colocaram gelatina para demonstrar o citoplasma e as organelas confeccionadas com massa de modelar, o reticulo endoplasmático liso, rugoso e o complexo de golgi foram exemplificados com lã. Para a célula vegetal a única diferença foi a utilização de uma bola de isopor para representar a parede celular e um plástico com água para representar o vacúolo. No caso da célula procariótica foi utilizada uma garrafa Pet cortada ao meio e um fio de nylon representando o flagelo.

Em um segundo trabalho estes mesmos autores criaram modelos didáticos tridimensionais de histologia baseados no tecido epitelial, fragmento de pele e tecido muscular estriado esquelético. As estruturas foram confeccionadas com argila, barbantes, arame, massa de modelar, isopor e feijões (MENIN & PIETRICOSKI, 2015).

Soares, Castro & Delou (2015) representaram conceitos de astronomia através da construção de pranchas com modelos didáticos táteis utilizando papelão, lixa, barbante,

miçangas, dentre outros materiais e incluíram legendas transcritas em braille para maior autonomia dos cegos com o conteúdo. Por fim, todo o material foi levado ao *Thermoform*, onde o relevo dos modelos foi transposto para uma película de PVC, o que conferiu mais resistência e durabilidade as estruturas.

Luiz *et al.* (2015) desenvolveram três tipos de modelos educativos para trabalhar o tema educação alimentar e nutricional, onde o primeiro material foi um jogo da memória com peças em alto relevo no formato e essência de frutas, para se trabalhar o tato e o olfato dos cegos. O segundo modelo foi a montagem da pirâmide alimentar com molde de madeira e descrições em Braille. Nessa pirâmide foram colocadas réplicas de alimentos que permitiam aos DVs tocar cada alimento. O terceiro modelo foi a confecção de uma cartilha em braille com orientações sobre alimentação saudável.

Padilha *et al.* (2016) utilizou o *software* Monet para adaptar gráficos e símbolos químicos de diagramas e fases da água e imprimi-los na impressora Braille, com isso, os deficientes visuais puderam ter acesso a esses conteúdos através da leitura tátil.

Masson *et al.* (2016) elaborou uma tabela periódica inclusiva em braille construída em um suporte de madeira, onde os elementos foram confeccionados em pequenas peças de madeira, pintados de diferentes cores para identificar os grupos químicos e colados sob o suporte e as legendas em braille de cada elemento foi confeccionada com miçangas transparentes.

Bastos (2016) construiu uma tabela periódica com diferentes texturas para ensinar Química a alunos com deficiência visual. A tabela foi adaptada utilizando materiais que fizessem parte do cotidiano dos alunos, como por exemplo, caixinhas de leite ou suco, para que eles tivessem facilidade na identificação dos elementos.

Cavalcanti & Santos (2016) desenvolveram os modelos moleculares de acetona, etanol, amônia e água, utilizando materiais de baixo custo como: bola de isopor, papel E.V.A., miçangas, algodão, palitos de madeira, papel camurça, dentre outros, para observação tátil de DV.

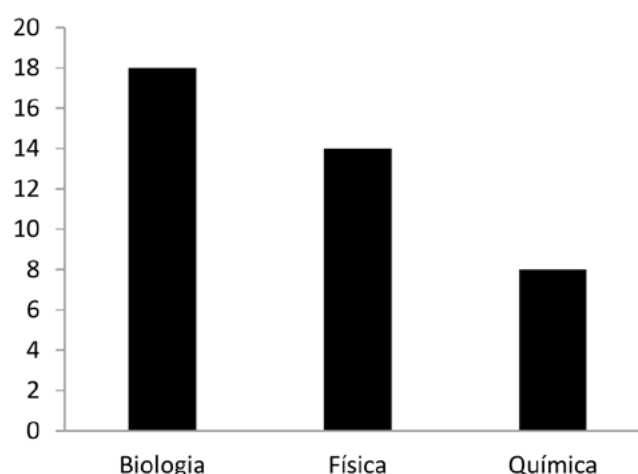
Oliveira & Marques (2016) desenvolveram modelos biológicos tridimensionais de células animal e vegetal utilizando isopor, massa de modelar e tinta, com o objetivo de permitir que os alunos deficientes visuais pudessem manusear e assim aprender com os modelos táteis.

Sant'Anna *et al.* (2016) desenvolveram uma metodologia para adaptação de imagens reais de Microscopia Óptica e Eletrônica utilizando programas muito conhecidos e de fácil manuseio como *Microsoft Word* e *Paint*. A metodologia consistiu em editar as imagens ajustando matrizes como cor, brilho, contraste e nitidez para posterior impressão em papel microcapsulado e impressora térmica, que conferiu o alto relevo das estruturas.

▪ QUANTITATIVO DE PUBLICAÇÕES

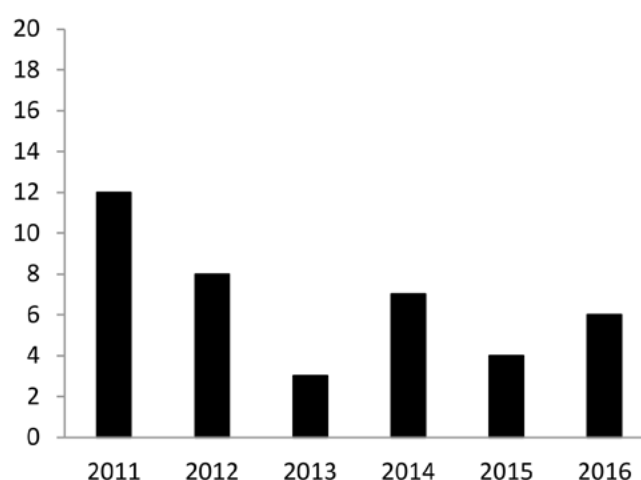
Dentro da grande área de Ciências da Natureza, área esta que inclui Química, Física e Biologia, podemos inferir que a maior parte dos trabalhos encontrados foram para o ensino de Biologia com um total de 18 trabalhos publicados, seguido do ensino de Física com 14 trabalhos publicados e Química com apenas 8 artigos, como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1. Divisão dos trabalhos por área.



A partir da análise do gráfico 2, podemos inferir que o ápice de publicação dos trabalhos ocorreu no ano de 2011, onde foram publicados um total de 12 trabalhos, seguido por 2012 com 8 publicações e 2014 com 7 artigos publicados. Esse número tem decaído nos últimos anos, chegando a 3 trabalhos publicados em 2013 e 6 trabalhos em 2016, ou seja, a metade das publicações realizadas em 2011, ano em que a pesquisa se inicia.

Gráfico 2. Divisão dos trabalhos por ano de publicação.



CONCLUSÃO

Através do levantamento bibliográfico realizado foram selecionados para esta pesquisa 40 trabalhos, o que nos permite concluir que existe uma gama de trabalhos que propõem práticas de ensino inclusivas no âmbito da deficiência visual e que colaboram para a integração destes indivíduos em sala de aula.

Com base nos resultados apresentados, professores de diversas áreas de ensino poderão recorrer aos artigos mencionados a fim de ministrarem aulas com recursos didáticos que facilitem a inclusão dos deficientes visuais e também a consolidação do aprendizado dos alunos videntes.

Ainda há muito a se fazer para alcançarmos um ensino inclusivo, de fato, onde os deficientes visuais possam contar com materiais adaptados as suas necessidades em todas as disciplinas e em todas as aulas. Porém, os resultados mencionados propõem ideias para ministração de diversos conteúdos, a fim de proporcionar a melhora do processo de aprendizagem dos discentes especiais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E.; BARRETO, R.; RAMOS, H.; BRITO, H. Ensino de óptica a deficientes visuais: uma alternativa lúdica de inclusão. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- BASSO, S. P. S.; GIMENO, J. G.; CAMARGO, E. P.; DASCANIO, D.; ANJOS, P. T. A.; ALMEIDA, T. J. B. Material didático multissensorial para deficientes visuais. In: *IV ENEBIO e II EREBIO*. 2012.
- BASTOS, A. R. B. Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de Química e a tabela periódica. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 16, 2016.
- BERNARDES, A.; SOUZA, M. Recursos táteis para o ensino de Astronomia para deficientes visuais em turmas inclusivas. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- BERNARDO, A. R.; LUPPETTI, K. O.; MOURA, A. F. Vendo a vida com outros olhos: o ensino de ecologia para deficientes visuais. *Ciências & Cognição*. Vol. 18 (2). p. 172-185. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E.A.; PANTOJA, L. de M.P.; MANTOAN, M.T.E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Cartilha BPC na Escola – Orientação às Famílias*. Brasília: MEC, 2012.
- CAVALCANTI, C. D. M.; SANTOS, M. B. H. Confecção de modelos moleculares adaptados para deficientes visuais. In: *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. Campina Grande. 2016.
- CAMARGO, E. P.; AGOSTINI, M. M.; SILVA, R. P.; ALCÂNTARA, D.; SANTOS, G. F. S.; VIVEIROS, E. R. Artefatos tátil-visuais e procedimentos metodológicos de ensino de física para alunos com e sem deficiência visual: abordando os fenômenos presentes na fibra óptica e em espelhos esféricos. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro. 2012.
- CORRÊA, B.; SANTOS, M.; ROSA, R.; CAMARGO, E.; ANJOS, P. Inclusão no ensino de Física: materiais multissensoriais que auxiliam na compreensão de fenômenos do magnetismo. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- COSTA, F. S.; NEVES, L. B.; BONOW, M. L. M.; AZEVEDO, M. S.; SCHARDOSIM, L. R. Efetividade de uma estratégia educacional em saúde bucal aplicada a crianças deficientes visuais. *RFO*. V. 17, n. 1, p. 12-17. Passo Fundo. 2012.
- COZENDEY, S.; PESSANHA, M. Modelo experimental para o ensino das fases da Lua aos indivíduos com e sem deficiência visual. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- FARIA, F. S.; RESENDE, A. A.; JUNIOR, L. C. V.; ISAIAS, R. M. S.; ZANETTI, N. N. S. BRAGA, C. E.; TEIXEIRA, A. B. Ensino inclusivo de anatomia vegetal a partir do uso de modelos tridimensionais. In: *64º Congresso Nacional de Botânica*. Belo Horizonte. 2013.
- FERNANDES, A. M. R.; COSTA, F. O. C.; LAMHA, A. P. S. F.; MOREIRA, D. S. Ensinando Saúde bucal para deficientes visuais através de uma ferramenta web. In: *CVIII WIE*. Rio de Janeiro. 2012.

- FERNANDES, M., PORTELLA, O. R., BASSO, S. P. S. Higiene pessoal na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Eletrônica de Educação*, p. 251-265. 2014.
- GONÇALVES, F. P., REGIANI, A. M., AURAS, S. R., SILVEIRA, T. S., COELHO, J. C., HOBMEIR, A. K. T. A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de química: a deficiência visual em debate. *Química Nova na Escola*, p. 264-271. 2013.
- GOYA, P. R. L.; TEODORO, N. C.; BASSO, S. P. S. Materiais didáticos de Ciências e Biologia para alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista da SBEnBio*. n 7. 2014.
- JUNIOR, C. E. G., CAVALHEIRO, M. G., CAMARGO, E. P.; ANJOS, P. T. A. Explicando o fenômeno da sombra para alunos com deficiência visual. 2011.
- LIBARDI, H.; CARDOSO, F.; BRAZ, F. Experimentos envolvendo conceitos de centro de massa para alunos com nenhuma ou pouca visão. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- LIMA, M. C. B.; CASTRO, G. F. Formação inicial de professores de física: a questão da inclusão de alunos com deficiências visuais no ensino regular. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 1, p. 81-98, 2012.
- LUIZ, A. M. C.; BRAGA, A. S. C.; SILVA, B. P.; SANTOS, J. G.; MENDES, L. L. Educação alimentar e nutricional como instrumento de promoção da autonomia e inclusão social de pessoas cegas. *Revista Benjamin Constant*. ano 21, n. 58, v. 1, p. 79-89. Rio de Janeiro. 2015.
- MASSON, R.; CHIARI, P. H.; CARDOSO, T. P.; MASCARENHAS, Y. P. Tabela periódica inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol.16, n. s1. 2016.
- MENIN, M.; PIETRICOSKI, L. B. Educação inclusiva para alunos portadores de deficiências visuais: utilização de modelos didáticos concretos para o ensino de histologia animal. In: *XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná. 2015.
- OLIVEIRA, T. G. C.; MARQUES, R. C. P. Utilização de modelos didáticos no ensino de Biologia e o processo de inclusão na cidade de Apodi-RN. In: *III Congresso Nacional de Educação*. 2016.
- PADILHA, M. V. S.; OLIVEIRA, A. S.; RIBEIRO, P. E. S.; MONTEIRO, R. L.; FERREIRA, J. E. V. A construção de imagens táteis para o ensino de química a alunos cegos utilizando o software monet. In: *56º Congresso Brasileiro de Química*. Pará. 2016. <http://www.abq.org.br/cbq/2016/trabalhos/6/9966-23288.html>. Acessado em: 11/09/2017.
- PAULETTI, J.; BRITO, A. B. G.; REIS, J. G.; VOLTOLINI, C. H. Modelo didático tridimensional de epiderme foliar como estratégia para inclusão de alunos com deficiência visual no ensino de botânica. In: *V ENEBIO e II EREBIO*. n.7. 2014.
- PEREIRA, E.; OCAWADA, J.; CESTARI, R.; CAMARGO, E.; ANJOS, P. Material sobre associação de resistores para o ensino de alunos com deficiência visual e auditiva. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- PIETRICOSKI, L. B.; MENIN, M. A inclusão de alunos portadores de deficiências visuais no ensino de Ciências e Biologia: Confecção de modelos didáticos para o ensino de citologia. In: *XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*. 2015.

- PUPO, P.; CAMARGO, E.; ANJOS, P.; NARDI, R.; PERREIRA, E. Materiais e referencial teórico para o ensino de Física moderna para alunos com e sem deficiência visual. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- QUADROS, L., NOVAES, T., LIBARDI, D., RABBI, M. A., FERRACIOLI, L. Construção de Tabela Periódica e Modelo Físico do Átomo Para Pessoas com Deficiência Visual. Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.
- RAZUCK, R. C. S. R.; GUIMARAES, L. B. ; Rotta, J. C. G. . O ensino de modelos atômicos a deficientes visuais. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Campinas. 2011.
- RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, A. Experimento de baixo custo no ensino de absorção de calor sob a perspectiva inclusiva. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus. 2011.
- RIZZO, A. L., BORTOLINI, S., SANTOS, P. V R. Ensino do Sistema Solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 191-204. 2014.
- SANT'ANNA, N. F.; ARAUJO, T. N.; LOPES, V. C. S.; DELOU, C. M. C. Microscopia óptica e eletrônica para deficientes visuais. *Revista Benjamin Constant*. ano 22, edição especial, p. 71-86. Rio de Janeiro. 2016.
- SANT'ANNA, N. F.; ARAUJO, G. S. M.; ROCHA, L. O.; GARCEZ, S. F.; BARBOZA, C. B. Técnicas para produção e reprodução de material educacional de baixo custo na área de ciências morfológicas para deficientes visuais. *InterSciencePlace*. vol. IX. nº 30. 2014.
- SILVA, R. M. Ensino de ciências para deficientes visuais: desenvolvimento de modelos didáticos no Instituto Benjamin Constant. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, ano 20, n. 57, v. 1, p. 109-126. 2014.
- SILVA, J. I.; ARAUJO, B. K.; BORGES, B. K.; LOFI, M.; ARAUJO, M. D. M.; CASARIN, T. J. Guia prático de adaptação em relevo. Secretaria de Estado da Educação. *Fundação Catarinense de Educação Especial*. São José, 2011.
- SILVA, M.; BERNARDO, R.; OLIVEIRA, N. Ensinando ondas sonoras para pessoas Cegas. In: *XIX Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Manaus, 2011.
- SOARES, K. D. A., CASTRO, H. C., DELOU, C. M. C. Astronomia para deficientes visuais: Inovando em materiais didáticos acessíveis. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, p. 377-391. 2015
- SOUZA, P. D., & FARIA, J. A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de Ciências Morfológicas-uma proposta inclusiva e interativa. *Enciclopédia Biosfera*, Centro Científico Conhecer-Goiânia, 2011.
- VAZ, J. M. C.; PAULINO, A. L. S.; BAZON, F. V. M.; KIILL, K. B.; ORLANDO, T. C. Material didático para o ensino de Biologia: Possibilidades de inclusão. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Vol. 12. n. 3. 2012.
- VIEIRA, M. R.; SOUSA, L. J. G.; SILVA, J. V. F. Mudanças de estados físicos da matéria: fusão, vaporização, condensação, solidificação e sublimação, para deficientes visuais. In: *Congresso Internacional de Educação e Inclusão*. 2014.

ENVELHECIMENTO HUMANO: O DESENHO ARTÍSTICO COMO MOTOR DE APRENDIZAGEM

Lea Sandra Risse
UENF
risse.lea@web.de

Rosalee Santos Crespo Istoe
UENF
rosaleeistoe@gmail.com

Fernanda Castro Manhães
UENF
castromanhães@gmail.com

Ivana Ferreira de Andrade
UENF
andradeivana@yahoo.com.br

Rachel Pontes Pessanha Fernandes
UENF
rachelpontespsi@hotmail.com

Considerações iniciais

Diversas pesquisas realizadas atualmente apontam para um crescimento inquestionável da população idosa, não só no Brasil como no mundo. De acordo com o IBGE, em 2020 a população idosa global chegará a um total de 30 milhões de pessoas. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Para Zimerman (2000), envelhecer pressupõe alterações físicas, psicológicas e sociais no indivíduo. Ao envelhecer, o corpo se altera, trazendo possibilidades de doenças. Aparecem as doenças degenerativas, bem como problemas de apetite e sono, os esquecimentos, as perdas de visão e audição, bem como comprometimentos cognitivos. A aposentadoria, o isolamento social, a diminuição da renda financeira, a perda do status e do prestígio social, entre outros, configuram o campo social.

O modelo social consumista e imediatista é regido por padrões e normas de beleza estabelecidos pela mídia, na qual predominam a jovialidade, a beleza esculpida, o dinamismo, o novo saber, a proatividade, a energia e a disposição para competir (SCORTEGANA & OLIVEIRA apud MANHÃES, 2016). Nesse contexto, ter mais de 65 anos não é sinônimo de experiência e sabedoria, mas sim de se tornar um peso social, que, em muitos casos, torna-se um percalço no dinamismo, que consome mais investimentos e que não colabora para o crescimento de uma sociedade. Assim, a ideia do envelhecimento como processo normal e vital do ser humano é tomada por um conceito negativo (IDEM).

Na velhice em relação aos aspectos emocionais, o sentido da vida e a identidade muitas vezes vão se diluindo pouco a pouco. As perdas recorrentes, o abandono social, o apelo da jovialidade pela sociedade contemporânea, a solidão e o desgaste dos anos, vão se somando e contribuindo para moléstias que acometem não só o corpo físico como também à alma.

“O lugar que a pessoa ocupa no sistema de produção reflete sua posição no sistema social, repercutindo em sua identidade [...]. É difícil a preparação para a aposentadoria. A reconstrução do cotidiano é demorada e não se processa de uma hora para outra. A aposentadoria causa uma fratura na interação social” (GUIDI & MOREIRA, 1996, p. 146).

Indicadores sociológicos, renda, estado de saúde, desempenho, fatores objetivos, tão cruciais como indicadores subjetivos, medos, esperanças, expectativas padrões de gerenciamento de problemas influenciam a satisfação. Os indicadores sociais também são de importância considerável, é importante sentir-se necessário e não ser supérfluo na sociedade. Mantenha sua própria independência e permaneça móvel e independente durante o maior tempo possível. Reconciliou-se com a história de vida, olhe para um subiu passado sua própria biografia para desenvolver a aceitação e assumir a finitude de sua própria vida. Isso traz uma mudança de foco na consciência para a importância do momento. No sentido, experimente o momento. “Não dê a vida mais dias, mas aos dias mais vida!” (SAUDERS apud LUTZEYER, 2016, p. 3)

Sabe-se que envelhecer com boas condições de vida, requer não somente aceitação por parte dos que envelhecem, mas, sobretudo, meios que oportunizem este idoso externalizar seu mundo interior, conseqüentemente seus medos e suas angústias, permitindo uma reconstrução mais consciente do que venha a ser envelhecer. Com este objetivo novos caminhos estão surgindo, com os mais variados meios, a fim de compreender o idoso de forma holística, permitindo a ele um melhor entendimento de si, e um destes caminhos é o desenho artístico.

O significado do desenho artístico na velhice

As atividades de desenho e pintura são intimamente ligadas com a percepção. A criação artística é a nitidez da percepção, a expressão de lembranças e sentimentos, a discussão holística com um tópico e não só um passatempo. O homem é ativado de forma holística, facilitando a interação de corpo, alma e espírito. Habilidades motoras finas, experiência emocional e intelectual, exploração das coisas ocorrem através de uma forma criativa de trabalhar. Criação artística, oferece a possibilidade de expressar o próprio bem-estar e também biograficamente orientada para o trabalho. O homem evoluiu em relação ao seu ambiente e suas possibilidades de ação. Se conseguimos enriquecer o ambiente dos idosos através de itens de ação criativa, estendemos automaticamente as possibilidades das pessoas. Através da experiência, uma pessoa aprende não só sobre o pensamento, mas também sobre concretos estímulos físicos e sensoriais. Descobrir você mesmo em relação a tarefa, testar novas técnicas ou materiais permite uma penetração da matéria e, portanto, um desenvolvimento pessoal. A prática da pintura e do desenho regular, promove as competências e habilidades dos participantes, que contribui para a qualidade de vida. “Ritmo, estrutura, cria satisfação.” (LUTZEYER, 2016, p. 5)

Expressar-se através da arte, significa aguçar a capacidade de empatia, de sensibilidade e de julgamento. Isso inclui a aprendizagem de métodos de pintar e desenhar. Estratégias de resolução de problemas, como também rede estratégias e capacidade de debate e discurso são capacidades promovidas na prática artística em grupo. Competências de personalidade, autodeterminação, co-determinação, solidariedade vão se desenvolver na prática das Artes.

Praticar artes estabelece uma comunicação através da imagem ou design. No grupo ou individualmente, e com base na confiança e apreciação mútuas, as pessoas que muitas vezes tomaram um pincel nas mãos durante o horário escolar fizeram uma viagem à terra de cores e formas. Eles se redescobrem, aprendem a fazê-lo. O processo criativo está no centro e, portanto, o encontro do homem consigo mesmo e com os outros. Novas possibilidades de expressão surgem na pintura e no design. Pintura criativa - relaxada, motivada, fortalece e melhora habilidades cognitivas. Praticando artes atinge as pessoas no nível emocional. Funciona no nível não-verbal com a imagem média como um "objeto de transição". Tem muitos meios para aliviar, motivar e explorar os idosos. A autoconfiança de cada um é reforçada. Através de suas obras, os idosos se sentem úteis e valiosos. Eles podem se expressar através de seus meios e continuar sendo criativos. Existem uma variedade de métodos que ajudam as pessoas a desenvolver habilidades. O encontro com a própria expressão geralmente é percebido como positivo e fortalecido. É um encontro de si mesmo ou de outra pessoa, o encontro com uma situação, com a natureza, a ferramenta, forma e cor, um encontro com a imagem que foi criada. É um encontro sensitivo. A arte pode fazer bem a qualquer pessoa que possa ver, ouvir ou sentir. A pintura tem algo reconfortante. Você pode pintar algo "da alma", você pode se comunicar e pode ser visto e entendido, você pode dizer algo sem falar muito. No processo artístico, nos encontramos de maneira suave e brincalhona. Trata-se de exercícios criativos em auto-expressão e comunicação, compaixão e compreensão entre as gerações. O diálogo que emerge pode contribuir para um empoderamento mais forte e um sentimento comunitário mais agradável.

O desenho artístico é uma opção alternativa utilizada para as pessoas expressarem os conteúdos do seu interior e que vem sendo aplicada com bastante êxito em diferentes contextos, e especialmente no trabalho com grupos. Entrar em contato com os recursos artísticos é entrar em contato com seu próprio eu, o que permite ao idoso o resgate de sua autonomia e de sua identidade, a construção de novos olhares e o melhor contato com seus sentimentos mais profundos. "A arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, criatividade, é vida" (JUNG apud OLIVIER, 2007, p. 31).

Todos nós somos capazes de criar e criamos para nossa própria sobrevivência. Mas nem sempre isso ocorre de forma saudável. É preciso às vezes recorrer a outros meios, porque a capacidade criativa pode ter sido bloqueada e então o indivíduo não conseguirá sozinho encontrar alternativas de soluções para seus problemas. A arte é uma via especial para se trabalhar aquilo que não se conhece. Trevoz afirma que: "a arte, além de desenvolver a capacidade motora, os gestos, ela ajuda a ativar os aspectos cognitivos, propiciando uma nova forma de aprendizagem" (TREVOZ apud MARTINE; et al., 2002, p.98). Em seguida vai ser apresentada a pesquisa na qual buscamos demonstrar como desenhar e pintar podem ser instrumentos de estímulo da memória cognitiva dos idosos.

Metodologia

A presente pesquisa se constitui da observação e relatos das experiências vivenciadas pelo grupo do programa "Terceira Idade em Ação", na Universidade Estadual do Norte Fluminense. Caracterizando-se como uma pesquisa descritiva exploratória e de observação participante.

“A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema, ou seja, explicitá-lo. A pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. Ela está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RAUEN, 1999, p. 25).

No que se refere à pesquisa qualitativa, Minayo (1994) afirma que esta possibilita trabalhar “com o universo de significados, motivos, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21). No início das atividades, são realizadas entrevistas de anamnese com cada idoso, para que seja possível uma melhor compreensão do contexto de cada um. Durante as entrevistas, analisamos as histórias de vida de cada um, se apresentam problemas relacionados ao meio familiar, dificuldade em lidar com a aposentadoria, problemas relacionados à saúde, baixa auto-estima, dentre outros. Este é o momento de coleta de informações inicial.

Logo após a primeira etapa, iniciamos as oficinas de desenhos artísticos, realizando encontros semanais com a duração de 2 horas. Nestas, desenvolvemos atividades artísticas com a proposta de compreender o contexto sócio-cultural em que se encontram, bem como sua participação neste contexto, papel que desempenham e a percepção de si mesmo e do mundo que os cercam. Cada idoso é estimulado e acompanhado na elaboração de desenhos, de modo a desenvolver suas capacidades cognitivas. Nessa pesquisa o processo que os idosos estão passando está em foco, ou seja, como os participantes vão se desenvolver ao longo do tempo. Para mostrar um possível desenvolvimento, o processo está sendo documentado em forma de desenhos, gravações, questionários e fotografias. Para no final analisar todos esses dados.

Outro fator determinante para escolha deste tema deve-se pela grande admiração que temos com este público, pelo respeito e pelo carinho. À luz desta realidade sobre o público da terceira idade, inúmeros grupos de apoio - Universidades Abertas para Terceira Idade e projetos sociais - buscam de maneira diversificada atender a estes idosos com o objetivo de tentar oferecer oportunidades de melhoria na qualidade de vida e no resgate de sua cidadania. É com este objetivo que o programa de extensão universitária, intitulado “Terceira Idade em Ação”, da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, localizada no município de Campos dos Goytacazes, RJ, vem atendendo desde junho de 2011, idosos de ambos os sexos, residentes neste município, que apresentem condições físicas e mentais capazes de desenvolver as atividades propostas. O grupo será composto por idosos com idades acima de 55 anos de idade e de ambos os sexos. No sentido de preservar o anonimato dos sujeitos, estes serão apresentados na pesquisa por nomes fictícios. Todos os envolvidos na pesquisa responderão o termo de consentimento livre e esclarecido.

As oficinas

Como um todo, até agora foram realizadas uma palestra introdutória e 10 encontros com duração de duas horas cada uma. Houve dois grandes blocos de tópico, conectados com as biografias e obras de Paul Cezanne e Keith Haring. No total participaram da oficina 12 pessoas de ambos os sexos, em uma sala da Universidade Estadual Norte Fluminense - UENF reservada para o projeto. A continuação da oficina já está

programada. No primeiro bloco começamos a olhar a pintura de Paul Cézanne, 'The Bay of Marseille seen from L'Estaque', uma pintura a óleo que foi criada em 1886. (Conforme a imagem 1)



Imagem 1. Fonte: http://www.larousse.fr/encyclopedie/data/images/1312358-Paul_C%a9zanne_le_Golfe_de_Marseille_vu_de_lEstaque.jpg

A pintura mostra o mar mediterrâneo, e uma parte da cidade de Marselha, que está localizada no sul da França. A pintura apresenta um forte contraste das cores, o azul do mar em contraste com o laranja e amarelo das casas e telhados. Esse contraste é chamado de “contraste complementar” e “contraste quente-frio”. Paul Cézanne que viveu 1839 até 1906 na França, na época do impressionismo não se importou com os detalhes, mas com as impressões, a luz e as cores. Foi escolhida essa pintura para começar a oficina, porque a região de Campos também tem costa de mar, ou seja, é uma impressão conhecida pelos idosos, e uma beleza de natureza, que faz bem ao olhar. Um outro aspecto foi a intensidade das cores, que nos leva a entender o significado das cores, contrastes, iniciando com a teoria da cor, tematizando qual são as cores primárias e qual as cores secundárias, terciárias, como elas surgem. E como misturá-las. Os idosos escreveram e colaram em uma caderneta, para fixar os novos aprendizados. (Veja imagens 2 e 3)



Imagens 2 e 3. Fonte: (própria)

Na semana seguinte, foi lida uma viagem de fantasia com título “Um tesouro no fundo do mar” que iniciou o encontro. Essa pequena história levou os idosos para fora do dia a dia, e tematizou de novo uma paisagem de mar, agora mergulhando até o fundo. Depois cada um falou das suas impressões e imaginação evocadas pela história. Aprofundou os idosos na mistura das cores, com a tarefa que vem em seguida, criar mais tons de azul possíveis, para pintar o fundo do mar. Isso requer paciência, educa a percepção e fortalece as habilidades motoras finas. E a impressão da cor azul, traz um efeito calmante, refrescante. Uma outra dificuldade foi achar as formas que representam o mar, a água em movimento, as ondas. (Conforme as imagens 4, 5, 6) Ao lidar com o tema, mergulhar até o fundo do mar, trouxe várias lembranças dos participantes, como por exemplo as férias no mar, tempo com a família, a força da natureza, como um banho no mar faz bem, refrescante, não saber como é no fundo do mar, se é místico.



Imagem 4. (Fonte: própria)

No terceiro encontro, foram terminadas as pinturas do mar e o próximo passo foi explicar como vai ser a continuação da pintura. O novo tema foi sobre peixes, primeiro eles pesquisaram sobre a forma e as cores dos peixes, foram mostradas e estudadas pelos idosos imagens de peixes e plantas marinhas. Em seguida, foram desenhados peixes, mexilhões e estrelas do mar. Isso exige um maior grau de competências, da percepção de proporções, estruturas, formas, dimensões, abstração, um arranjo. Essa foi a tarefa mais difícil para eles, porque exige paciência, superar frustrações nas primeiras vezes que desenharam. Aqui eles falaram, “eu não sei desenhar um peixe”, eles se mostraram muito ansiosos e tímidos. Por isso foi importante gerar uma atmosfera de confiança, sem julgamento, correção, concorrência, cada um tem o seu estilo, e deve ser aceito como é. Um outro fator importante que ajudou bastante foi a motivação oral, como, por exemplo, “você está indo muito bem”, “Dá pra reconhecer a barbatana do peixe”, “a forma do cavalo marinho”... É importante também alertá-los para os detalhes e proporções.



Imagem 5. (Fonte: própria)

O quarto encontro foi a continuação dos desenhos de peixes, que foi a parte que precisava de mais tempo. Sempre foi feita uma avaliação no final dos encontros, para pensar como foi o encontro, o que nós aprendemos, como nos sentimos, o que precisamos lembrar e melhorar. No último e quinto encontro desse primeiro bloco a tarefa foi cortar e pintar os peixes que foram desenhados, e no final os peixes foram colados na pintura. Essa parte trouxe muita alegria, porque os desenhos de peixes foram muito valorizados, com as cores quentes em destaque no fundo. As cores quentes dão um brilho na pintura, e no final o efeito foi mais forte. Cada idoso sentiu orgulho, em conseguir pintar e desenhar. Vendo o resultado nas mãos, compartilhando com o grupo. Dando parabéns para os companheiros e sendo parabenizado.



Imagem 6. (Fonte:própria)

O segundo bloco dos próximos cinco encontros foi sobre a obra do artista Keith Haring, que nasceu 1859 em Reading nas Estados Unidos e que morreu muito cedo de AIDS em 1990 em Nova York. Para iniciar o tema foi escolhido um desenho de uma pirâmide de Haring do ano 1990. (Veja a imagem 7)

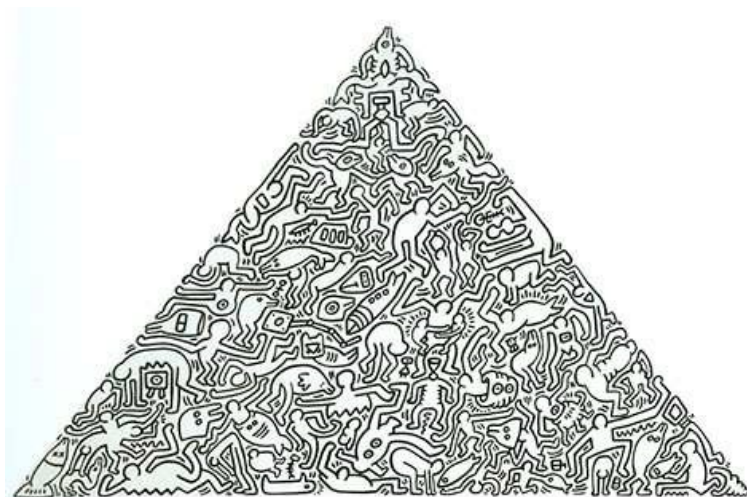


Imagem 7. (Fonte: http://www.haring.com/!/wp-content/uploads/2012/12/p357_haringshow01.jpg)

Aqui vemos uma pirâmide de várias figuras em movimento, algumas são parecidas com homens outras com animais, ou aliens, robôs, etc. Nos desenhos do Keith Haring domina a linha, os trabalhos mais tarde foram muito coloridos, mas quando ele começou a desenhar nas áreas de cartazes enegrecidos, ele usou só giz para desenhar suas figuras que nasceram da linha. Para um primeiro encontro com a obra, cada idoso recebeu um detalhe de uma figura que é encontrada na pirâmide. (Conforme imagem 8) Cada um por si precisava achar o detalhe na obra total, e depois explicar com suas palavras para as outros onde a figura está situada na pirâmide. Isso exige percepção, concentração, paciência, fortalecer a capacidade de se expressar, descrever para outras pessoas e entrar em contato com os outros idosos.

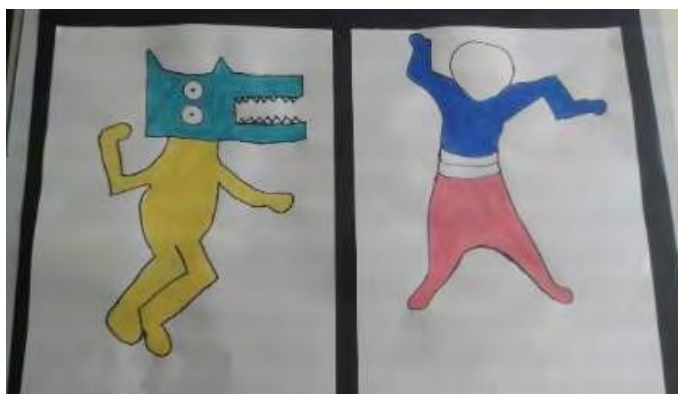


Imagem 8 e 9. (Fonte: própria)

A curiosidade para o artista foi despertada. Foi possível observar que os idosos sentiam bastante alegria nessa tarefa. Depois falamos sobre a biografia do artista e informações sobre as obras dele. Os idosos mostraram bastante interesse na biografia do artista e conversaram sobre a doença da AIDS, também foi gerada uma discussão sobre homossexualidade e a época dos anos de 1980 e nossos dias de hoje. Depois eles anotaram as marcantes informações nas cadernetas. Nos dois encontros em seguida

a atividade foi desenhar figuras maiores, para afinal criar uma pirâmide em grupo. A preparação foi a observação das características especiais das figuras de Haring e no segundo momento desenhar essas figuras em maior proporção. Um exercício que pode ajudar aqui é desenhar no ar, antes de desenhar no papel. Os primeiros desenhos de figuras foram em geral muito pequenos, precisava alguma prática até os idosos conseguirem desenhar grandes figuras num papel. Se eles estavam satisfeitos com a figura desenhada, eles faziam o contorno com hidrocor preto. (Conforme a imagem 9) Depois eles pintaram e cortaram a figuras deles e afinal montaram uma pirâmide num cartaz preto. No último momento eles precisavam achar uma solução juntos para o arranjo das figuras. (Conforme imagens 10 e11)

Imagem 10. (Fonte: própria)



A biografia de Haring os levou a refletir sobre as doenças que eles estão sofrendo ou alguma pessoa querida, e valorizaram o momento em que eles vivem. Também foi tematizado que cada pessoa é diferente da outra e que isso é enriquecedor. As figuras chamaram atenção, porque falta um braço ou tinha um braço a mais. Com isso, eles tematizaram a deficiência, a sexualidade, o animal dentro da pessoa, a expressão com corpo, a dança, a alegria e o sofrimento. Um imagem da sociedade, uma crítica social, entre realidade e fantasia. Assim foi provocada uma discussão sobre a sociedade em que vivemos.



Imagem 11. (Fonte: própria)

Resultados e discussão – Efeitos do desenho artístico nos idosos

Nos encontros é possível compreender cada vez mais a dinâmica vivenciada pelos idosos do programa de extensão universitária Terceira Idade em Ação. O convívio social e a participação nos encontros trazem um grande melhoramento de bem-estar para os idosos. Eles se apresentam mais alegres, equilibrados, centralizados, menos ansiosos do que antes. Os idosos que frequentam o programa relatam que a participação no programa traz um significado, uma estrutura, um ritmo na vida deles. Depois de muito tempo de criar filhos, trabalhar, eles podem fazer algo só para eles mesmos. No passado eles nunca tiveram muito tempo para desenvolver certas habilidades, agora é o momento de pensar em si.

Os idosos estão aprendendo uma variedade de habilidades, tais como a concentração, trabalho em equipe, perseverança, respeito e compreensão. Primeiro, eles precisam se concentrar enquanto eles estão desenhando e pintando, para capturar os detalhes, as proporções, para misturar as cores, cortar as figuras, na hora de escutar a ordem de trabalho. Eles precisam se lembrar, por exemplo, como é o mar, como foi a última experiência que eles tiveram com o mar, qual são os detalhes do peixe, ou se lembrar das compras no mercado dos peixes, para reconstruir e definir a imagem do mar, do peixe ou da concha. E no mesmo tempo eles avaliam, por exemplo, em nosso primeiro bloco, qual é o meu tesouro no fundo do mar. Essas lembranças e pensamentos causam sentimentos em cada pessoa, que podem ser refletidos e expressos no desenho.

Segundo Kirchner (2012, p.8) as paixões são estimuladas pela percepção de felicidade e sofrimento, amor e ódio, etc. nas respectivas obras. Sentir-se e refletir os sentimentos é um aspecto importante também da clarificação do significado das obras de arte. As ideias, que são imagens internas, são a base do pensamento. Sem uma idéia, não consigo formar um conceito.

“No início de um projeto há uma ideia do que você deseja moldar, mas nenhuma imagem concreta para isso - esse momento está sempre em um desenho artístico. Então, a idéia já tem qualidade, mas ainda não existe. Sinto a energia, mas ainda não é uma forma. Da primeira percepção das energias surgem imagens (a alma fala em imagens). Se eu passar neste momento, a idéia é condensada, a qualidade se torna uma forma. ” (STARKE apud GALLNBRUNNER ET. AL, 2016, p.31) (tradução própria).

Um outro aspecto é o trabalho em grupo, que em nossa oficina causou uma troca de ideias entre os idosos. Isso fortaleceu as habilidades de trabalho em equipe, como ter paciência um com o outro, escutar o outro, se abrir para o outro, mostrar compaixão, etc. Trabalhar juntos em uma obra, como no segundo bloco da pirâmide, pois eles precisaram conseguir achar uma solução juntos.

Durante processo, eles mostravam perseverança, pois mesmo se eles tivessem momentos de frustração, como, por exemplo, nos primeiros testes de desenhar, eles conseguiram continuar, desenvolver o trabalho. Essa experiência é muito importante, porque traz autoconfiança e autoestima. Os desenhos artísticos fornecem um espaço livre para experiências estéticas e psicossociais.

O processo de desenhar e pintar permite aos indivíduos experiências de auto-eficácia. Os participantes demonstraram um aumento de autoestima, auto-confiança e estabilidade emocional, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma personalidade bem estabelecida. De acordo com a Kirchner (2012) em todas as atividades estéticas, como ler, dançar, cantar, pintar, desenhar, construir, cenários reais são projetados, que promovem a formação da identidade.

Deste modo, vimos que no fazer artístico se abre uma ponte entre as realidades internas e externas. A realização de atividades expressivas favorece o encontro dos idosos com seus sentimentos, facilitando a autopercepção, o aumento da autoestima e contribuindo para a reestruturação da sua identidade. Conseguimos evidenciar os benefícios do desenho artístico dentro de um processo de envelhecimento criativo e saudável. Assim, estas teorias sobre o aprendizado pessoal e coletivo, bem como sobre a interação entre eles, está associada à compreensão do papel da arte no aprendizado. Sendo assim, um dos principais objetivos da arte é entrar em contato com o idoso fazendo sua ligação com o lado criativo da vida, desenvolvendo alternativas para lidar com suas dificuldades e para expressar seus sentimentos, o resgate de suas potencialidades, de sua identidade e uma melhor integração consigo mesmo no seu contexto social.

Considerações finais

É fato que o envelhecimento é um processo natural a todos os seres vivos. Em nós humanos, o envelhecimento se inscreve de formas peculiares. Não se pode mais ignorar a necessidade de darmos atenção à velhice no âmbito institucional, político, econômico e da saúde. Não podemos deixar de ver que a população mudou, e esta mudança necessita de ajustes nos campos políticos, sociais e econômicos, pois ao envelhecer as necessidades são alteradas, mas não perdidas. Viver a terceira idade, não significa estar finalizando a participação em sociedade, viver bem a velhice é uma responsabilidade pessoal e social e está diretamente ligada ao desejo de viver, desejo este que deve ser fortalecido sempre.

Desta forma, se faz necessário encarar o idoso como uma categoria social, onde podemos desconstruir os preconceitos atribuídos a ele no novo contexto sócio-cultural. É o que se vê, é a necessidade de se realizar trabalhos como a arte. Sabe-se que o bem-estar dos idosos depende de inúmeros fatores, cabe oportunizar a eles possibilidades de realização para fazê-los experimentar novas oportunidades de conquista à uma qualidade de vida efetiva. É exatamente neste sentido que o desenho artístico entra em contato com o público da terceira idade, resgatando seu potencial criativo e oportunizando meios de ressignificar e reconstruir a si mesmo.

Referências

ARCURI, I. G. . Arteterapia: um novo campo do conhecimento. São Paulo: Vetor, 2006.
GALLNBRUNNER, Marie-Theres et al. Ein neuer Blick auf mich, Kunsttherapie als Selbsterfahrung. Wien: Maudrich Verlag, 2016.

GUIDI, Maria Laís M.; MOREIRA, Maria Regina de Lemos P. . Rejuvenescer a velhice. 2. ed. Brasília: UNB, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/perfilidoso/>. Acesso em 04 de maio de 2017.

KIRCHNER, Constanze. Kunstunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012.

LUTZEYER, H.. Malen mit alten und demenziell erkrankten Menschen. München: Elsevier, 2016.

MANHÃES, Fernanda C.; ISTOE, Rosalee S. C.; SOUZA, Carlos Henrique M. de. Envelhecimento em foco: abordagens interdisciplinares IV. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2016.

MARTINIE, Josy Mariane Thaler et al. Arteterapia: Recurso Terapêutico Ocupacional na Terceira Idade. Revista Miltitemas, v. 25, mar. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVER, Lou de. Psicopedagogia e arteterapia: teoria e prática na aplicação em clínicas e escolas. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

RAUEN, Fábio José. Roteiros de investigação científica. Tubarão: Editora da Unisul, 2002.

ZIMERMAN, G. I. Velhice: Aspectos biopsicossociais. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Palavras-Chave: Desenho artístico, Envelhecimento, Memória cognitiva.

Contato autor: Lea Sandra Risse, mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tel: +55 22 999 867 852 E-mail: risse.lea@web.de

FATORES ASSOCIADOS AO EXCESSO DE PESO EM ADOLESCENTES**Flávia Teixeira**

UNICENTRO

teixeiraflavia19@gmail.com

Luis Paulo Gomes Mascarenhas

UNICENTRO

lmascarenhas@unicentro.br

Claudio Shigueki Suzuki

UNICENTRO

suzuki@unicentro.br

Leandro Smouter

UNICENTRO

leandrosmouter@hotmail.com

Daiana Novello

UNICENTRO

nutridai@gmail.com

Resumo

O Brasil passa por uma transição nutricional caracterizada pelo aumento de casos de obesidade implicando a reformulação de ações, visando a prevenção e erradicação dessa epidemia. Nesse aspecto, uma atuação interdisciplinar pode auxiliar na escolha de ações adequadas para a melhoria da qualidade de vida e da saúde dos indivíduos. Este estudo tem por escopo avaliar a prevalência de variáveis antropométricas, bioquímicas e socioeconômicas sobre o estado nutricional de adolescentes. Participaram efetivamente da pesquisa 554 adolescentes de ambos os gêneros, com idades entre 10 e 18 anos. A coleta de dados foi realizada por uma equipe interdisciplinar de profissionais e acadêmicos da área da saúde (Educação Física, Nutrição, Fisioterapia, Medicina e Enfermagem). Dos 554 adolescente participantes, 57,4% (318) eram do sexo feminino e 42,6% (236) eram do sexo masculino. Verificou-se uma frequência de excesso de peso de 24,2% para o sexo masculino e 24,5% para o sexo feminino. As meninas apresentaram resultados acima do ideal para % GC (91,2%). Uma concentração sanguínea de HDL abaixo do recomendado para a idade foi prevalente para ambos os sexos, contudo apareceu com maior frequência entre os meninos. Adolescentes que apresentaram idade ≤ 13 anos (OR: 0,59), CC elevada (OR: 13,37), RCE elevada (OR: 22,23), % GC elevada (OR: 9,88) demonstraram maiores chances de apresentar excesso de peso ($p < 0,05$). O estado nutricional dos adolescentes é influenciado por variáveis antropométricas, bioquímicas e socioeconômicas.

Palavras-chave: adolescentes, obesidade, sobrepeso.

Abstract

Brazil undergoes a nutritional transition characterized by the increase of cases of obesity, implying the reformulation of actions, aiming at the prevention and eradication of this epidemic. In this respect, an interdisciplinary approach can help in choosing appropriate actions to improve the quality of life and health of individuals. This study aims to evaluate the prevalence of anthropometric, biochemical and socioeconomic variables on the nutritional status of adolescents. A total of 554 adolescents of both sexes, aged between 10 and 18 years, participated in the study. Data collection was performed by an interdisciplinary team of health professionals and academics (Physical Education, Nutrition, Physiotherapy, Medicine and Nursing). Of the 554 adolescent participants, 57.4% (318) were female and 42.6% (236) were males. There was an overweight frequency of 24.2% for males and 24.5% for females. Girls presented better than ideal results for% GC (91.2%). A blood concentration of HDL below that recommended for age was prevalent for both sexes, however it appeared more frequently among boys. Adolescents who presented age \leq 13 years (OR: 0.59), high CR (OR: 13.37), elevated CR (OR: 22.23), high CR% (OR: 9.88) overweight ($p < 0.05$). The nutritional status of adolescents is influenced by anthropometric, biochemical and socioeconomic variables.

Key words: adolescents, obesity, overweight.

Introdução

A Saúde Pública tem como função compreender as condições socioambientais e sua atuação sobre o processo saúde-doença, buscando intervir e melhorar essa condição. Atualmente, o Brasil passa por uma transição nutricional caracterizada pelo aumento de casos de obesidade (GHOSH-DASTIDAR *et al.*, 2016). Doença essa que pode ter início ainda na infância, e é caracterizada como uma proporção de massa gordurosa superior a 25% no sexo masculino e 33% no sexo feminino (FATIMA *et al.*, 2015). A prevalência de excesso de peso em adolescentes aumentou em todo o mundo nas últimas décadas, sendo aproximadamente 23,7%, para o sexo masculino e 23,8% para o feminino, o que corresponde um total estimado de 3 milhões de sujeitos, e de obesidade 8,3% dos meninos e 7,3% das meninas, o que é preocupante, visto que o excesso de peso ou obesidade na adolescência perdura para a idade adulta (BRASIL, 2016; LAKSHMAN *et al.*, 2012).

Os adolescentes estão inseridos em um contexto histórico-social, no qual as interações com o meio definem suas condições sociais. Diante disso, passam a repetir as ações do seu grupo de convivência, também em relação à alimentação, que é marcada por produtos com alto teor calórico e ultraprocessados, conjuntamente com a prática de atividade física insuficiente e inúmeras horas fazendo uso de aparelhos eletrônicos, que são fatores que predisõem o excesso de peso (MICHAEL *et al.*, 2017). O excesso de peso aumenta o risco de comorbidades relacionadas, como o diabetes tipo 2, hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, alterações no sono, alguns tipos de neoplasias, danos mentais, e sociais como a exclusão social e consequentes transtornos psicológicos (depressão e ansiedade) (CARMENKE *et al.*, 2013; GODAY *et al.*, 2015; CORDERA e ADAMI, 2016).

Com isso, verifica-se um aumento desordenado de doenças crônicas não transmissíveis entre essa população e nas fases seguintes da vida. Nesse aspecto, uma atuação interdisciplinar pode auxiliar na escolha de ações adequadas para a melhoria da qualidade de vida e da saúde desses indivíduos, diante das variações socioeconômicas inter e intrarregionais, às quais estão submetidos os núcleos familiares, este estudo tem por escopo avaliar a prevalência de variáveis antropométricas, bioquímicas e socioeconômicas sobre o estado nutricional de adolescentes.

Metodologia

Estudo caracterizado como inquérito epidemiológico de corte transversal, realizado entre outubro de 2007 a março de 2010, em escolas da rede pública de ensino, da região urbana da cidade de Curitiba, PR. A amostra continha uma escola de cada região do município (norte, sul, leste, oeste e centro), na qual o diretor aceitou a realização da pesquisa. Um total de 152.177 adolescentes matriculados foi computado para a realização do cálculo amostral, que considerou os seguintes fatores: número total de adolescentes; intervalo de confiança de 95%; erro amostral de 5% e prevalência de 50%, uma vez que a prevalência dos fatores de risco nesta população é desconhecida (LUIZ e MAGNANINI, 2000). Acrescentou-se 20% de indivíduos em cada sexo, prevendo-se

possíveis desistências, perda de dados durante o período de avaliação e possibilidade de evasão escolar, resultando em uma amostra de 422 indivíduos. Ao final, participaram efetivamente da pesquisa 554 adolescentes de ambos os gêneros, com idades entre 10 e 18 anos. A coleta de dados foi realizada por uma equipe interdisciplinar de profissionais e acadêmicos da área da saúde (Educação Física, Nutrição, Fisioterapia, Medicina e Enfermagem). Os adolescentes que possuíam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) preenchido foram convidados a comparecer na escola em dia pré-determinado para participação na pesquisa.

Um estadiômetro vertical portátil (WCS[®], Brasil) escalonado em 0,1 cm foi utilizado para a aferição da estatura. Para a medida, o indivíduo foi posicionado em pé, ereto, com os braços estendidos ao longo do corpo, a cabeça erguida, olhando para um ponto fixo na altura dos olhos, no plano de Frankfurt, segundo as normas preconizadas pelo Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) (BRASIL, 2004). A massa corporal foi mensurada em uma balança digital portátil (Filizola[®], Brasil), com resolução de 100 g. Durante a avaliação, os adolescentes ficaram descalços e usavam o mínimo de roupas possível. Também, permaneceram eretos, com os pés juntos e com os braços estendidos ao longo do corpo (LOHMAN *et al.*, 1988). Utilizando-se os dados de estatura e peso, foi obtido o Índice de Massa Corporal (IMC), que foi calculado por meio da razão massa/estatura² (WHO, 2007). A circunferência da cintura (CC) foi obtida segundo Tritschler (2003) e Pitanga (2005) e a classificação foi realizada de acordo com Taylor *et al.* (2000). A variável razão cintura estatura (RCE) foi classificada conforme recomendação de Beck *et al.* (2011), enquanto a medida do percentual de gordura corporal (% GC) seguiu o protocolo de Lohman (1987).

A pressão arterial (PA) foi mensurada pelo método auscultatório, após 5 a 10 minutos de repouso do adolescente, na posição sentada e com o braço direito estendido na altura do coração. A classificação da pressão arterial ocorreu conforme as recomendações da *National High Blood Pressure Education Program* (NHBPEP, 2004)

e foi considerada como adequada (percentil 90 e abaixo do percentil 95) e elevada (no percentil 95 ou acima dele). Para a coleta de sangue, os participantes foram orientados com antecedência de 48 horas sobre os procedimentos necessários (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2001). A classificação dos valores de triglicérides (TG), colesterol (CT), *High-density lipoprotein* (HDL) e *Low-density lipoprotein* (LDL) foi obtida pelo *National Heart, Lung and Blood Institute* (NHLBI, 2010). Os valores de glicose foram avaliados conforme a *American Diabetes Association* (ADA, 2010).

A classificação da classe socioeconômica da família do adolescente seguiu os critérios da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2008), que é usado para estimar o poder de compra de famílias urbanas. Para essa classificação considera-se a posse de itens e o grau de instrução do chefe de família. Seus escores foram calculados pela soma de pontos obtidos em cada questão sendo então obtida a classificação de cada família. Neste estudo optou-se por simplificar a classificação deste instrumento. As categorias originais (A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E) foram agregadas em quatro itens (A, B, C, D/E) (MESQUITA FILHO *et al.*, 2014). A classificação da idade ocorreu de acordo com Macedo e Sperb (2013), que consideram pré-adolescente a pessoa de até 13 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 13 a 18 anos de idade.

Os dados foram avaliados por meio de análise de regressão, utilizando-se o *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 23.0. Foi considerado um nível de significância de 5% ($p < 0,05$). A pesquisa foi inicialmente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná, registro CEP: 1466.131/2007-06 e CAAE: 0137.0.208.00-07.

Resultados

Participaram da pesquisa 554 adolescentes, com média de idade de $14,1 \pm 1,9$ anos, sendo 57,4% (318) do sexo feminino e 42,6% (236) do sexo masculino. O estudo não apresentou perda amostral. As adolescentes possuíam um número menor de televisores em casa, se concentraram mais na classe C1-C2 e eram mais novas que os meninos, além de ter maior prevalência de % GC. O IMC adequado e a PA nos níveis de normalidade prevaleceram similares em ambos os sexos, enquanto os resultados para CC e RCE foram mais adequados para o sexo feminino. Uma elevada ingestão de lipídios foram igualmente prevalentes tanto nas meninas como nos meninos. Os exames bioquímicos de glicose, colesterol, LDL e TG permaneceram dentro da normalidade para a maioria dos indivíduos. Apesar disso, verificou-se que um elevado número de adolescentes apresentam níveis de HDL baixos.

Tabela 1. Caracterização do estado socioeconômico, antropométrico, alimentar e bioquímico de acordo com o sexo de adolescentes de 12 a 18 anos. Curitiba, Brasil, 2012.

Variável	Masculino (n=236)		Feminino (n=318)	
	n	%	n	%
Televisão				
0 – 2	137	58,1	205	64,5
≥ 3	99	41,9	113	35,5
Classe Socioeconômica				
A	3	1,3	1	0,3
B	101	42,7	105	33,0
C	74	31,4	138	43,4
D/E	58	24,6	74	23,3
Idade				
< 13 anos	65	27,5	101	31,7
≥ 13 anos	171	72,5	217	68,3
Índice de Massa de Corporal				
Adequado	179	75,8	240	75,5
Elevado	57	24,2	78	24,5
Circunferência da cintura				
Adequado	150	63,6	267	84,0
Elevado	80	36,4	51	16,0
Razão Cintura Estatura				
Adequado	186	78,8	264	83,0
Elevado	50	21,2	54	17,0
% Gordura Corporal				
Adequado	126	53,4	28	8,8
Elevado	110	46,6	290	91,2
Pressão Arterial				
Adequado	221	93,6	300	94,3
Elevado	15	6,4	18	5,7
Glicose				
Adequado	178	75,4	232	73,0
Inadequada	58	24,6	86	27,0
Colesterol Total				
Adequado	216	91,5	291	91,5
Elevado	20	8,5	27	8,5
High-density lipoprotein				
Adequado	98	41,5	154	48,4
Baixo	138	58,5	164	51,6
Low-density lipoprotein				
Adequado	215	91,1	299	94,0
Elevado	21	8,9	19	6,0
Triglicerídeos				
Adequado	204	86,4	283	89,0
Elevado	32	13,6	35	11,0

Notas. OR: *odds ratio* IC95%: intervalo de confiança de 95% para *odds ratio* n: frequência absoluta; %: frequência relativa.

Houve associação significativa ($p < 0,05$) para o modelo bruto (Tabela 2) entre as variáveis idade, CC, RCE, % GC, PA, kcal, CT, TG e a classificação do IMC dos adolescentes. As demais variáveis não foram significativas ($p > 0,05$). Adolescentes com idade < 13 anos (IC95%: 0,39–0,89), CC (IC95%: 8,44–21,18), RCE (IC95%: 13,09–37,76), % GC (IC95%:

4,49–21,70), PA (IC95%: 1,77–7,40), CT (IC95%: 1,10–3,85) e TG (IC95%: 1,28–3,75) elevados apresentaram uma maior prevalência de excesso de peso ($p < 0,05$).

Tabela 2. Prevalência e razão de chance (*odds ratio*) bruto para fatores associados ao IMC de adolescentes de 12 a 18 anos. Curitiba, Brasil, 2012.

Variável	IMC/idade				OR	p	IC95%
	Eutrofia		Sobrepeso				
	n	%	n	%			
Televisão							
0 – 2	268	64,0	74	54,8	1	0,058	0,98–2,16
≥ 3	151	36,0	61	45,2	1,46		
Classe Socioeconômica							
A	3	0,7	1	0,7	1	0,994	0,10–9,70
B	155	37,0	51	37,8	0,98		
C	160	38,2	52	38,5	0,97		
D/E	101	24,1	31	23,0	0,92		
Idade							
< 13 anos	114	27,2	52	38,5	1	0,013	0,39–0,89
≥ 13 anos	305	72,8	83	61,5	0,59		
Sexo							
Masculino	179	42,7	57	42,2	1	0,919	0,68–1,51
Feminino	240	57,3	78	57,8	1,02		
Circunferência da cintura							
Adequado	369	88,1	48	35,6	1	0,000	8,44–21,18
Elevado	50	11,9	87	64,4	13,37		
Razão Cintura Estatura							
Adequado	394	94,0	56	41,5	1	0,000	13,09–37,76
Elevado	25	6,0	79	58,5	22,23		
% Gordura Corporal							
Adequado	147	35,1	7	5,2	1	0,000	4,49–21,70
Elevado	272	64,9	128	94,8	9,88		
Pressão Arterial							
Adequado	403	96,2	118	87,4	1	0,000	1,77–7,40
Elevado	16	3,8	17	12,6	3,62		
Glicose							
Adequado	309	73,7	101	74,8	1	0,806	0,60–1,47
Inadequada	110	26,3	34	25,2	0,94		
Colesterol Total							
Adequado	390	93,1	117	86,7	1	0,022	1,10–3,85
Elevado	29	6,9	18	13,3	2,06		
High-density lipoprotein							
Adequado	227	54,2	75	55,5	1	0,780	0,17–1,56
Baixo	192	45,8	60	44,4	1,05		
Low-density lipoprotein							
Adequado	393	93,8	121	89,6	1	0,108	0,28–1,13
Elevado	26	6,2	14	10,4	0,57		
Triglicerídeos							
Adequado	378	90,2	109	80,7	1	0,004	1,28–3,75
Elevado	41	9,8	26	19,3	2,19		

Notas. IMC: Índice de Massa Corporal; OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%; n: frequência absoluta; %: frequência relativa.

No modelo corrigido de regressão logística multivariada (Tabela 3), apenas as variáveis idade, CC, RCE, % GC foram significativas ($p < 0,05$). Além disso, verificou-se que após o ajuste o OR reduziu substancialmente para a RCE (IC95%: 13,09–37,76), CC (IC95%: 8,44–21,18) e % GC (IC95%: 4,49–21,70), demonstrando menor influência dos fatores associados controlados.

Tabela 3. Prevalência e razão de chances (*odds ratio*) ajustada para fatores associados ao IMC de adolescentes de 12 a 18 anos. Curitiba, Brasil, 2012.

Fator	IMC/idade				OR	p	IC95%
	Eutrofia		Sobrepeso				
	n	%	n	%			
Idade							
< 13 anos	114	27,2	52	38,5	1	0,000	0,14–0,51
≥ 13 anos	305	72,8	83	61,5	0,27		
Circunferência da cintura							
Adequado	369	88,1	48	35,6	1	0,000	5,57–21,28
Elevado	50	11,9	87	64,4	10,89		
Razão Cintura Estatura							
Adequado	394	94,0	56	41,5	1	0,000	3,42–12,44
Elevado	25	6,0	79	58,5	6,52		
% Gordura Corporal							
Adequado	147	35,1	7	5,2	1	0,000	3,70–22,80
Elevado	272	64,9	128	94,8	9,18		
Pressão Arterial							
Adequada	403	96,2	118	87,4	1	0,127	0,78–7,04
Elevada	16	3,8	17	12,6	2,35		
Colesterol Total							
Adequado	390	93,1	117	86,7	1	0,233	0,70–4,15
Elevado	29	6,9	18	13,3	1,71		
Triglicerídeos							
Adequado	378	90,2	109	80,7	1	0,548	0,33–1,77
Elevado	41	9,8	26	19,3	0,77		

Notas. IMC: índice de massa corporal; OR: *odds ratio*; IC95%: intervalo de confiança de 95%.

Discussão

Os resultados demonstram que as prevalências de excesso de peso no grupo estudado, apesar de inferiores à média nacional (25%) (BRASIL, 2010), já ultrapassam em cerca de dez vezes o valor limítrofe (2,3%) estabelecido pela *World Health Organization* (WHO) (SAHOO, 2015). Segundo Michae *et al.* (2017), o excesso de peso está relacionado, geralmente, à falta de prática de atividade física e a comportamentos alimentares não saudáveis. Em relação ao sexo, os resultados se assemelham com restante do Brasil, sendo que o sobrepeso afeta a mesma proporção de meninos e que meninas (MONTEIRO *et al.*, 2016). O excesso de GC, principalmente em meninas, é comum devido aos níveis hormonais femininos que influenciam diretamente na formação do tecido adiposo e níveis de IMC, levando a um elevado índice de insatisfação corporal entre esse sexo e também uma menor aptidão cardiorrespiratória, que afeta diretamente a saúde e a

qualidade de vida (Lubans e Cliff, 2011). Isso pode ser explicado devido à presença de aparelhos eletrônicos na residência. De acordo com Arora *et al.* (2017), adolescentes que utilizam televisão e demais aparelhos eletrônicos por um período superior a duas horas possuem maior prevalência de excesso de peso e suas complicações. Outro fator que colabora para o acúmulo de gordura corporal é a classe econômica. A classe C prevaleceu entre as adolescentes, que, em geral consomem quantidades inferiores de frutas e hortaliças e praticam pouca atividade física (MORLEY *et al.*, 2012; STEPHENS *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2016). O fator idade (< 13 anos) mostrou-se prevalente para a influência do excesso de peso, resultados semelhantes aos verificados Castilho *et al.* (2014), que avaliou adolescentes de Campinas, SP. Segundo os autores, esses resultados apontam a possibilidade da prevalência do excesso de peso na fase adulta, caso o IMC não diminua com o estirão da puberdade. Com isso, pode-se aumentar o risco do desenvolvimento de síndrome plurimetabólica (diabetes *mellitus*, resistência à insulina, hipertensão arterial sistêmica, dislipidemia, obesidade visceral e albuminúria). O efeito disso será percebido diretamente na saúde pública, aumentando-se os gastos econômicos do país (FERREIRA e AYDOS, 2010), além da redução na qualidade de vida dos indivíduos.

A concentração de LDL apresenta-se adequada na maioria dos adolescentes. Contudo, um HDL baixo prevaleceu entre os adolescentes. Em geral, o baixo HDL é ocasionado pelo baixo nível de atividade física e consumo alimentar inadequado (ALKAHTANI *et al.*, 2015; SILVA *et al.*, 2017). Fato similar foi verificado por Saha *et al.* (2017). Nesse aspecto, tornam-se necessárias ações que possam modificar esses resultados, como a ingestão de hortaliças e frutas e a prática de atividade física diária (McMAHON *et al.*, 2017). Os adolescentes que apresentaram idade ≤ 13 anos, CC, RCE, PA, TG e % GC elevadas demonstraram maiores chances de apresentar excesso de peso. Resultados que corroboram com Ramírez-Vélez *et al.* (2017) e Perona *et al.* (2017) que avaliaram adolescentes colombianos e espanhóis, respectivamente. Essas variáveis elevadas e associadas auxiliam para a produção de citocinas, como IL-6 e TNF α , que são responsáveis pela síndrome metabólica (SIJTSMÁ *et al.*, 2014). Contudo, no modelo corrigido apenas as variáveis idade, CC, RCE, % GC foram significativas para o excesso de peso. Todas essas variáveis de acordo com a literatura são preditores de efeitos cardiometabólicos adversos e demais comorbidades associadas que possuem como resultado final a obesidade (Lecube *et al.*, 2017). Mindell *et al.* (2012) relata em seu estudo sobre as mudanças na CC entre adolescentes ingleses de 1977 e 1987 a 2005 e 2007 que a CC aumentou substancialmente ao longo dos anos e provavelmente mais do que IMC ressaltando que existe a necessidade da conscientização da população sobre hábitos saudáveis.

Conclusão

O estado nutricional dos adolescentes é influenciado por variáveis antropométricas, bioquímicas, alimentares e socioeconômicas. Com evidência para a consistente associação do excesso de peso com a faixa etária, CC, RCE e % GC. Demonstrando assim, a necessidade de campanhas de saúde pública sobre a educação alimentar e ao incentivo à atividade física, no âmbito escolar, comunitário e familiar, de maneira continuada, com vistas a promover mudanças no estilo de vida.

Referências bibliográficas

ALKAHTANI, S.; ELKILANY, A.; ALHARIRI, M. Association between sedentary and physical activity patterns and risk factors of metabolic syndrome in Saudi men: A cross-sectional study. **BMC Public Health**, London, v.14, n.2, p.1234 – 1248, 2015.

ARORA, M.; SHINDE, S.; PATWARDHAN, R.P. Prevalence of Overweight or Obesity in Adolescent School Children from Pune, India. **Imperial Journal of Interdisciplinary Research**, New Delhi, v.3, n.3, p. 1272- 1276, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS EM PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 24 de maio de 2017.

AMERICAN DIABETES ASSOCIATION (ADA). **Standards of medical care in diabetes – 2010**. *Diabetes Care*, v.33, n.1, p.11-61, 2010.

BECK, C.C.; Lopes, A.S.; Pitanga, F.J.G. Indicadores antropométricos de sobrepeso e obesidade como preditores de alterações lipídicas em adolescentes. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 29, n.1, p.46-53, 2011.

BRASIL. VIGILÂNCIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (SISVAN). **Orientações básicas para a coleta, processamento, análise de dados e informação em serviços de saúde**. FAGUNDES, A.A., *et al.* Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 120 p.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa de Orçamentos Familiares: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos do Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2010.

BRASIL. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2015**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.

CARMENKE, S.; FREITAG, M.H.; PISCHON, T.; SCHLATTMANN, P.; FANKHAENEL, T.; GOEBEL, H.; *et al.* General and abdominal obesity parameters and their combination in relation to mortality: a systematic review and meta-regression analysis. **European journal of clinical nutrition**, London, v.67, n.1, p.573-585, 2013.

CASTILHO, S.D.; NUCCI, L.B.; HANSEN, L.O.; ASSUINO, S.R. Prevalência de excesso de peso conforme a faixa etária em alunos de escolas de Campinas, SP, Brasil.

Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v.32, n.2, p. 200-206, 2014.

CORDERA, R.; ADAMI, G.F. From bariatric to metabolic surgery: looking for a “disease modifier” surgery for type 2 diabetes. *World Journal Diabetes*, Philadelphia, v.7, n.1, p.27-33, 2016.

FATIMA, Y.; DOI, S.A.; MAMUN, A.A. Longitudinal impact of sleep on overweight and obesity in children and adolescents: a systematic review and bias adjusted meta-analysis. **Obesity reviews**, Oxford, v.16, n. 2, p.137- 149, 2015.

FERREIRA, J.S.; AYDOS, R.D. Prevalência de hipertensão arterial em crianças e adolescentes obesos. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.97- 104, 2010.

GODAY, A.; BARNETO, I.; GARCÍA-ALMEIDA, J.M.; BLASCO, A.; LECUBE, A.; GRÁVALOS, C. *et al.* Obesity as a risk factor in cancer: a national consensus of the Spanish Society for the Study of Obesity and the Spanish Society of Medical Oncology. **Clinical & translational oncology**, Barcelona, v. 17, n.1, p.763-771, 2016.

GHOSH-DASTIDAR, M.B.; *et al.* Accuracy of BMI correction using multiple reports in children. **BMC Obesity**, Bethesda, v.3, n.1, p1-37, 2016.

LAKSHMAN, R.; ELKS, C.E.; ONG, K.K. Childhood obesity. **Circulation Journal**, Kyoto, v.14, n.2, p. 1770-1779, 2012.

LARSON, N.; *et al.* Multicontextual correlates of energy-dense, nutrient-poor snack food consumption by adolescents. **Appetite**, London, v. 112, n.1, p. 23-34, 2017. LECUBE, A.; MONEREO, S.; RUBIO, M.A.; ICAYA, P.M.; MARTÍ, A. Prevention, diagnosis, and treatment of obesity. 2016 position statement of the Spanish Society for the Study of Obesity. **Endocrinología, Diabetes y Nutrición**, Barcelona, v.64, n.1, p.15-22, 2017.

LOHMAN, T.G. The use of skinfold to estimate body fatness on children and youth. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v.58, n.9, p. 98-102, 1987.

LOHMAN, T. G.; ROCHE, A. F.; MARTORELL, R. **Anthropometric standardization reference manual**. Human Kinetics: Champaign, 1988.

LUBANS, D.R.; CLIFF, D.P. Muscular fitness, body composition and physical self-perception in adolescents. **Journal of Science and Medicine in Sport/Sports Medicine Australia**, Pennant Hills, v. 14 , n.1, p. 216-221, 2011.

LUIZ, R.R.; MAGNANINI, M.M. F. A lógica da determinação do tamanho da amostra em investigação epidemiológicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.8, n.2, p. 9-28, 2000.

NATIONAL HEART, LUNG AND BLOOD INSTITUTE (NHLBI). Expert panel on integrated guidelines for cardiovascular health and risk reduction in children and adolescents. **US Department of Health and Human Services**. NIH; 2010.

PERONA, J.S.; SCHMIDT-RIOVALLE, J.; RUEDA-MEDINA, B. Waist circumference shows the highest predictive value for metabolic syndrome, and waist-to-hip ratio for its components, in Spanish adolescents. **Nutrition Research**, Amsterdam, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2017.

MACEDO, L.S.R.; SPERB, T.M. Regulação de Emoções na Pré-Adolescência e Influência da Conversação Familiar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n.2, p. 133-140, 2013.

MARTÍNEZ-GÓMEZ, D.; EISENMANN, J.C.; GÓMEZ-MARTÍNEZ, S.; VESES, A.; MARCOS, A.; VEIGA, O.L. Sedentary behavior, adiposity and cardiovascular risk factors in adolescents. The AFINOS study. **Revista Española de Cardiología**, Madrid, n.63, n.3, p.277-285, 2010.

McMAHON, E.M.; CORCORAN, P.; O'REGAN, G. *et al.* Physical activity in European adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. **European Child and Adolescent Psychiatry**, Darmstadt, v.26, n.1, p.11-122, 2017.

MESQUITA FILHO, M.; LUZ, B.S.R.; ARAUJO, C.S. A Atenção Primária à Saúde e seus atributos: a situação das crianças menores de dois anos segundo suas cuidadoras. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 7, p. 2033- 2046, 2014.

MINDELL, J.S.; DINSDALE, H.; RIDLER, C.; RUTTER, H.R. Changes in waist circumference among adolescents in England from 1977 e 1987 to 2005 e 2007. **Public Health**, Tokyo, v.126, n.1, p. 695 -770, 2012.

MONTEIRO, A.R.; DUMITH, S.C.; GONÇALVES, T.S.; CESAR, J.A. Excesso de peso entre jovens de um município do semiárido brasileiro: estudo de base populacional.

Revista Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v.21, n.4, p.1157-1164, 2016.

MORLEY, B.; SCULLY, M.; NIVEN, P.; BAUR, L.A.; CRAWFORD, D.; FLOOD, V. *et al.* Prevalence and socio-demographic distribution of eating, physical activity and sedentary behaviours among Australian adolescents. **Health Promotion Journal of Australia**, Clayton South, v.23, n.1, p.213-218, 2016.

NATIONAL HIGH BLOOD PRESSURE EDUCATION PROGRAM WORKING GROUP ON HIGH BLOOD PRESSURE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS (NHBPEP). The fourth report on the diagnosis, evaluation, and treatment of high blood pressure and adolescents. **Journal Pediatrics**, New York, v.114, n.2, p. 1-60, 2004.

PITANGA, F.J.G. **Testes, medidas e avaliação em educação física e esportes**. 4ªed. São Paulo: Phorte, 2005.

RAMÍREZ-VÉLEZ, R.; BAUTISTA, J.E.C.; TORRES, J.M.; RUIZ, KG.; JIMÉNEZ, E.G. *et al.* Using LMS tables to determine waist circumference and waist-to-height ratios in Colombian children and adolescents: the FUPRECOL study. **BMC Pediatrics**, London, v.17 n.172, p.1-11, 2017.

SAHAA, A.; POOJARYB, P.; CHANB, L.; CHAUHANA, K.; NADKARNIB, G.; COCAB, S.; URIBARRI, J. Increased odds of metabolic syndrome with consumption of high dietary advanced glycation end products in adolescents. **Diabetes & Metabolism**, Paris, v. 22, n.1, p.1-3, 2017.

SAHOO K, SAHOO B, CHOUDHURY AK, SOFI NY, KUMAR R, BHADORIA AS. Childhood obesity: causes and consequences. **Journal of Family Medicine and Primary Care**, Crossing Republik, v.4, n.1, p.187-192, 2015.

SICHIERI, R.; EVERHART, J.E. Validity of a Brazilian food frequency questionnaire against dietary recalls and estimated energy intake. **Nutrition Research**, Amsterdam, v. 18, n.1, p.1649-1659, 1998.

SIJTSMA, A.; BOCCA, G.; L'ABÉE, C.; LIEM, E.T.; SAUER, P.J.J.; CORPELEIJN, E. Waist-to-height ratio, waist circumference and BMI as indicators of percentage fat mass and cardiometabolic risk factors in children aged 3 - 7 years. **Clinical Nutrition**, Edinburgh, v. 33, n.1, p.311-315, 2014.

SILVA, F.A.; CANDIÁA, S.M.; PEQUENO, M.S.; SARTORELLI, D.S.; MENDES, L.L.; OLIVEIRA, R.M.S.; *et al.* Daily meal frequency and associated variables in children and adolescents. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 93, n.1, p. 79-86, 2017.

SILVA, F.M.; MENEZES, A.S.; DUARTE, M.F.S. Consumption of fruits and vegetables associated with other risk behaviors among adolescents in Northeast Brazil. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v.34, n.3, p.309-315, 2016.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. III Diretrizes Brasileiras sobre dislipidemias e diretriz de prevenção da aterosclerose do departamento de aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, Rio de Janeiro, v.77, n.3, p.1-48, 2001.

STEPHENS, L.D.; McNAUGHTON, S.A.; CRAWFORD, D.; BALL, K. Longitudinal predictors of frequent vegetable and fruit consumption among socio-economically disadvantaged Australian adolescents. **Appetite**, London, v. 78, n.2, p. 165-171, 2014.

TAYLOR, R.W., *et al.* Evaluation of waist circumference, waist-to-hip ratio, and the conicity index as screening tools for high trunk fat mass, as measured by dual-energy X-ray absorptiometry, in children aged 3-19 y. **The American Journal of Clinical Nutrition**, Rockville, v.72, n.1, p. 490-495, 2000.

TRITSCHLER, K. **Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee**. 5. ed. Barueri-SP: Manole, 2003.

UNGER, E.S.; ICHIRO KAWACHI, M.B.; MILLIREN, C.E.; SONNEVILLE, K.R.; THURSTON, I.B.; GOODING, H.C.; RICHMOND, T.K. Protective Misperception? Prospective Study of Weight Self-Perception and Blood Pressure in Adolescents With Overweight and Obesity. **Journal of Adolescent Health**, New York, v.60, n.1, p.680-687, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **WHO growth reference data 5-19 years, 2007**. Disponível em: http://www.who.int/growthref/who2007_bmi_for_age/en/. Acesso em: 20 de junho de 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Claudia Almada Leite
PPGHCA/UNIGRANRIO
Bolsista CAPES
claudia.aleite2013@gmail.com

Jurema Rosa Lopes
PPGHCA/UNIGRANRIO
jlopes@unigranrio.edu.br

INTRODUÇÃO

A profissão docente tem como elemento legitimador o saber, e cabe ao educador ampliar, aprofundar, e melhorar a sua competência profissional e pessoal, transformando intencionalmente o seu saber em aprendizagens relevantes para os seus alunos. Os educadores têm que ter a capacidade de manter a curiosidade sobre a sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, e valorizar e procurar o diálogo em sala de aula, pois sabemos que “[...] as conversações nas quais estamos imersos ao fazermos ciência que determinam o curso da ciência” (MATURANA, 2001, p. 146), e também o despertar dos alunos pelo interesse pela observação, pesquisa e ciência.

Neste contexto, buscamos neste estudo problematizar a formação dos professores das ciências como orientador das aprendizagens dos alunos, investigando o desenvolvimento da Alfabetização Científica na pós-graduação, como uma das possibilidades de mudança na prática do professor da educação básica, em sala de aula. Este é um estudo de natureza qualitativa desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória com foco na análise de narrativas. Estabelecemos como critério de seleção dos sujeitos, egressos do Mestrado em Ensino das Ciências da Universidade do Grande Rio que desenvolvem suas atividades docentes junto aos alunos da Educação Básica. Trazemos na presente pesquisa, o fragmento da narrativa de dois professores de matemática. Os resultados mostram que, para os professores, a imersão na pesquisa possibilitou uma análise de como professores e alunos aprendem. Segundo esses professores, a busca por conhecimentos é infinita e jamais deixarão de aprender na medida em que ensinam. Desenvolvemos o estudo articulando a formação do professor aos conceitos de Alfabetização Científica e interdisciplinaridade enquanto um conjunto de significados ensinados e apreendidos.

Para compreendermos este contexto intencional dos docentes, e dialógico entre docentes e estudantes no caminho da alfabetização científica buscamos Gérard Fourez (1995, p.59) que nos leva a refletir sobre o “sujeito de observação”, que é o sujeito pesquisador, onde inclui-se professores e alunos. O autor destaca que “na medida em que a observação se liga à linguagem e a pressupostos culturais falar de um sujeito de observação puramente individual, é ficção”, ou seja, “a observação é uma interpretação” (p.40) deste sujeito histórico-cultural, que vive em sociedade, e tem um contexto de vivências. Ele contesta que a observação científica seja uma “visão espontânea” e uma “mera atenção passiva” (p.39), e acrescenta que “quando se trata de uma observação

científica, é a coletividade científica” (p.59) que está presente e perpassa os processos de observação, onde ‘a objetividade não tem lugar nem na subjetividade, nem em um “real em si”, mas na instituição social do mundo’, há medida que o sujeito científico é “uma maneira socialmente estabelecida de estruturar o mundo” (p.52), “a fim de produzir o objeto científico” (p.52).

Moreira e Candau (2007, p.27, grifos das autoras) explicam que “quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”, e assim, ‘a palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo’, ou seja, “um conjunto de práticas significantes’ nas vivências coletivas.

O aprendizado das Ciências (KRASILCHICK, 2011, p. 59), “é importante considerar o papel do desenvolvimento da linguagem”, e também suscitar “o potencial desse aprendizado no desenvolvimento das habilidades para expressar ideias e pensamentos ou para argumentar nos níveis mais complexos do raciocínio”. Esta autora estabelece relação entre as fases da alfabetização científica e os quatro estágios de aquisição de linguagem. No primeiro estágio “a linguagem é descritiva e restrita aos nomes de objetos, fenômenos e espécimes”, no segundo estágio aparecem relações causais “com expressões como *porque, portanto, mesmo que*, porém limitadas a um fator”. O terceiro estágio apresenta características que envolvem o “uso de argumentos multidimensionais na análise dos problemas”, no quarto estágio há o desenvolvimento da “linguagem matemática, que amplia as possibilidades e a precisão das expressões” (2011, p. 60, grifos da autora).

Fourez (2003) situa a Alfabetização Científica dentro de uma tensão entre duas perspectivas, a que visa à formação do cidadão e a que visa à preparação de especialista. Este autor explica que “os cursos de ciências que visam à formação de cientistas se ramificam em física, química, biologia. Os que visam à formação cidadã (e talvez a da maioria dos jovens), falam de ambiente, de poluição, de tecnologia, de medicina, de conquista espacial, da história do universo e dos seres vivos, etc.” (p.113), e que “a maneira de fazer funcionar a complementaridade entre estas duas abordagens ainda está por ser encontrada” (114) nas diversas Ciências.

Gérard Fourez (1997, p. 62, grifos do autor) determina três características para que um estudante seja considerado Alfabetizado Cientificamente, que possua “**autonomia** (possibilidade de negociar suas decisões perante as pressões naturais e sociais), uma certa **capacidade de comunicar** (encontrar maneiras de dizer), um relativo **domínio e responsabilidade**, frente a uma situação concreta”. E este autor informa que “o sujeito da alfabetização científica não é mais o indivíduo isolado, mas o grupo” (FOUREZ, 2003, p.114), pois “nunca é inteiramente só que se afronta a realidade, mas também em grupo, em comunidade humana, em sociedade organizada” o que possibilita um processo dialógico no grupo, “um debate democrático” (p.115) em comunidade, que permite um aprendizado dos estudantes, no caminho de “um ensino de ciências e de tecnologias que se articule com este mundo e consiga analisá-lo” (p.122), é uma construção intencional de ensino que caminha numa perspectiva interdisciplinar.

No sentido do ensino das Ciências num enfoque interdisciplinar, há necessidade de se pensar na “*profissão professor*” (NÓVOA, 1999, p.31, grifos do autor) e no

Desenvolvimento Profissional Docente (GARCÍA, 1999), pois a intencionalidade do educador (VIGOTSKI, 2003; PRESTES, 2012) ao ensinar é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem. Fourez (2003, p.111) salienta que “a formação dos licenciados esteve mais centrada sobre o projeto de fazer deles técnicos de ciências do que de fazê-los educadores. Quando muito, acrescentou-se à sua formação de cientistas uma introdução à didática de sua disciplina”, o enfoque na formação desses professores gira em torno do aspecto técnico e experimental, e não de suscitar “questões epistemológicas, históricas e sociais. Seus estudos não estão muito preocupados em introduzi-los nem à prática tecnológica, nem à maneira como ciências e tecnologias se favorecem, nem às tentativas interdisciplinares”, o que reflete num ensino de âmbito teórico e experimental que não se preocupa com as inter-relações sociais.

Assim, pensando na Formação de Professores, e no ensino das Ciências no contexto da Alfabetização Científica entendemos a perspectiva de Gérard Fourez da importância de deslegitimar a visão da ciência como absoluta, valorizando seu aspecto construído pelos seres humanos. No entendimento de “uma ciência construída socialmente para a sociedade e um conhecimento científico socialmente reconhecido e historicamente condicionado, ambos, extremamente eficazes para resolver interrelações com o mundo” (LIMA e GHEDIN, 2009, p.2) dentro de um aspecto cooperativo, dialógico, interdisciplinar e curricular.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Fourez (1995, p.39) examina o método científico clássico através do método dialético analisando como podemos ter “uma certa distância em relação à visão espontânea que se pode ter da observação, das leis, das provas, dos processos de verificação etc., sempre de maneira a obter uma visão mais crítica”. Lima e Ghedin (2009, p.6) nos indicam que de acordo com Fourez “na ânsia de legitimar a Ciência podemos omitir os traços ou vestígios históricos e situacionais da origem da fonte daquilo que não podemos chamar de verdade, mas de válido para aquela situação, naquele momento e para aquele grupo social”, e esta atitude dos educadores “significa tentar fazer o aluno acreditar no que lhe é ensinado, sem levar em consideração, sua cultura e seus valores individuais” (LIMA; GHEDIN, 2009, p.6)

Essa visão mais crítica e investigativa no constructo das ciências precisa estar presente na perspectiva e intencionalidade dos educadores ao pesquisarem e planejarem as suas aulas. Lima e Ghedin (2009, p.5) indicam que Fourez ressalta que “enquanto professores apresentamo-nos como agentes humanos que na sala de aula temos potencial para provocar modificações no desenvolvimento dos alunos, em decisões ou atitudes que resultarão em interferências positivas ou negativas”, e neste sentido “como professores podemos exercer uma posição de auxílio ou de obstáculo ao desenvolvimento moral e intelectual dos alunos.”

Neste sentido, pensamos na Alfabetização Científica, Interdisciplinaridade e Currículo inserido no contexto dos cursos de Formação e Especialização docente trazemos neste estudo como resultado em uma perspectiva de análise das narrativas, os dados coletados junto a dois Professores Egressos do Mestrado em Ensino das Ciências da UNIGRANRIO:

Nogueira: “O Mestrado Profissional em Ensino das Ciências alavancou de maneira praticamente imediata o meu crescimento profissional, não só pelas oportunidades que naturalmente surgiram, bem como pelos conhecimentos e práticas adquiridas durante o curso, que permitiram muitas e produtivas reflexões sobre minha prática docente.”

Andrade: “Todo o trabalho de pesquisa, as leituras durante o projeto, fizeram, também, com que hoje eu analise a aprendizagem do aluno de forma mais ampla, considerando sua história de vida.”

Estes relatos nos fazem refletir que os professores inseridos num contexto de reflexões, diálogo e argumentação nos cursos de Formação no ensino das Ciências perpassados por um aprendizado pautado nas questões da Alfabetização científica, Interdisciplinaridade e Currículo pode estimular e aprimorar o desenvolvimento dos professores nas suas capacidades de autonomia, comunicação, domínio e responsabilidade que são características de um sujeito alfabetizado cientificamente, segundo Fourez (1997).

Desta forma, os educadores na intenção de pensarem na construção de um ensino baseado na Alfabetização Científica tem que estarem cientes que “ciência, por mais que se ofereça como conhecimento irrecusável, por conta de seu método, constitui-se em polêmica sem fim, porque, apesar da formalização metódica, é tão somente um tipo de interpretação, do ponto de vista do observador” (DEMO, 2010, p.130) e polêmica entendida numa visão positiva e dialógica que “não precisa ser algo negativo; ao contrário, desde que fundada em esforço metucioso e ético de fundamentação. Em sala de aula, a diversidade de olhares é riqueza, não fraqueza” (p.130), e esse movimento da aceitação das diversas ideias construído juntamente entre professores e alunos, dentro de um processo cooperativo, dialógico e argumentativo levam ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2010) e aprendizagem dos educandos.

Na perspectiva de Fourez (2003, p.113, grifos do autor) a Alfabetização Científica é expressa em termos de finalidades humanistas, sociais e econômicas. “*Os objetivos humanistas* visam à capacidade de se situar em um universo técnico-científico e de poder utilizar as ciências para decodificar seu mundo [...] trata-se de poder participar da cultura do nosso tempo.” Para este autor as finalidades sociais estão direcionadas a “diminuir as desigualdades produzidas pela falta de compreensão das tecno-ciências, ajudar as pessoas a se organizar e dar-lhes os meios para participar de debates democráticos que exigem conhecimentos e um senso crítico [...] uma certa autonomia na nossa sociedade”, e as finalidades econômicas e políticas indicam “participar da produção de nosso mundo industrializado e do reforço de nosso potencial tecnológico e econômico.”

Lima e Ghedin (2009, p.5) ressaltam que para Fourez “enquanto professores apresentamo-nos como agentes humanos que na sala de aula temos potencial para provocar modificações no desenvolvimento dos alunos”, e estas transformações se expressam “em decisões ou atitudes que resultarão em interferências positivas ou negativas, ou seja, como professores podemos exercer uma posição de auxílio ou de obstáculo ao desenvolvimento moral e intelectual dos alunos”, e esta influência positiva ou negativa, é reflexo da intencionalidade das ações dos educadores. Sasseron e Carvalho (2011, p. 68) explicam que “Fourez defende a necessidade de um ensino que desenvolva o espírito crítico” e questionador dos alunos “que sejam capazes de

perceber os benefícios e malefícios provenientes das inovações científicas e tecnológicas e, na medida do possível, estabeleçam julgamentos quanto a esses” num processo dialógico incitado pelos educadores.

A profissão docente tem como elemento legitimador o saber, e cabe ao professor ampliar, aprofundar, e melhorar a sua competência profissional e pessoal focando os seus esforços na atualização contínua, em processos de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, que integra saberes individuais, coletivos e científicos de tal forma que estes se correlacionem numa integração de saberes com a finalidade de uma prática docente atualizada, crítica e criativa. E nessa perspectiva “o projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores” (NÓVOA, 1999, p. 31, grifos do autor).

Carlos Marcelo García (1999) traz reflexões sobre Desenvolvimento Profissional Docente, direcionadas à formação inicial e contínua, que tenham potencial de autorreflexão crítica sobre sua prática. Nesse sentido a formação é entendida “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos” (GARCÍA, 1999, p. 19, grifos do autor), construídas nas vivências cotidianas dos professores, em sala de aula, na comunidade escolar e nas suas relações em sociedade.

Neste sentido, Nóvoa (1999) nos incita a refletir que “o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e colectivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* dos professores projecte o futuro desta profissão” (p. 30, grifos do autor), num caminho com foco num ensino de cunho interdisciplinar, pois “quanto à interdisciplinaridade, apenas raramente lhes ensinamos como fazer intervir, para resolver uma situação problemática, as disciplinas pertinentes, sejam elas de ciências naturais ou humanas” (FOUREZ, 2003, p.111). Nessa vertente, pensamos em Santos (2008, p. 34) que traz a discussão sobre a importância das ciências sociais que trouxeram “um estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza.”

Mortimer (2002, p. 29) ressalta a importância do ensino das Ciências estar inserido na dimensão do cotidiano e indica que “as propostas curriculares afirmam e nós, pesquisadores, confirmamos, que o conhecimento científico é essencial para as decisões que tomamos na vida cotidiana” e suscitando as questões interdisciplinares indica “que muitas das situações cotidianas que a ciência poderia explicar são, na verdade, complexas e envolvem a articulação de vários conceitos científicos, algo a que o professor muitas vezes não está acostumado” a articular.

Pensando nas questões curriculares que influenciam nos processos formativos citamos Moreira e Candau (2007, p.28) que definem currículo como “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais [...]” e “um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante”, que está integrado num grupo cultural. Numa conjuntura que “o currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura”, portanto “o currículo não é

um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura”, tensões estas que emergem por ser o currículo “um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados” nas relações de poder dos grupos.

Nesta perspectiva, Souza (2012, p.47) destaca que “Foucault contribui para a compreensão das relações entre currículo e poder, quando afirma que somos governados por mecanismos muito sutis, e que nos tornamos sujeitos como resultado de um processo de produção cultural e social.” E acrescenta que Foucault aborda as “relações de poder que se estabelecem em toda a sociedade, que podem ser exercidas por todos e que só existem em mútua dependência com o saber, porque dele se utilizam e por ele se expressam. O saber é parte do poder”. Portanto, para Foucault (1994, p. 57) “saber e poder não são opostos, aparecerão sempre interligados em uma relação caracterizada pelo fato de que o poder e o saber funcionam em uma relação de correlação e não de causalidade”. E assim na concepção foucaultiana “é possível entender o currículo como um dispositivo que não só reproduz, representa ou sustenta as relações sociais, mas produz saberes, verdades, sujeitos e práticas que se desdobram em relações de poder” dentro das particularidades dos diversos grupos inseridos em sociedade.

Desta forma, neste estudo dos diversos autores pesquisados que abordam as Ciências na sua perspectiva de análise, intervenção, pesquisa, influência histórica e questões curriculares, compreendemos que há necessidade de um ensino planejado e direcionado na intenção da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente num contexto da Alfabetização Científica e da interdisciplinaridade, para que traga a possibilidade de um ensino e aprendizado das Ciências concretizado em espaços de trocas dialógicas e reflexivas das vivências cotidianas da profissão professor inserida numa teia tecida de singularidades e particularidades.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Sasseron e Carvalho (2011, p.65) destacam que nos dias atuais com as inovações tecnológicas provenientes dos estudos científicos que contribuem para nosso bem-estar e saúde, e com estes conhecimentos científicos que podem e estão se tornando bens de consumo, “os estudos sobre a natureza e os seres vivos cada vez mais são realizados por grupos de pesquisa e são analisados por áreas de conhecimento distintas”. Hurd (1988) enfoca que as pesquisas científicas têm hoje característica social que envolve profissionais especialistas em diversas disciplinas, o que nos incita na compreensão de que não podemos pensar em Alfabetização Científica sem pensar a sua perspectiva interdisciplinaridade.

Neste contexto interdisciplinar que a Alfabetização Científica está inserida compreendemos que nas ações docentes as relações entre as Ciências, as Tecnologias e a Sociedade tornaram-se mais fortes. As discussões interdisciplinares são essenciais, para que o ensino de áreas das ciências seja trabalhado nas escolas de forma que conscientize o cidadão numa visão ampla do seu pertencimento à biosfera e de sua responsabilidade social com o planeta. Krasilchick (2006, p. 160) enfatiza a importância dos educadores terem “conhecimentos relativos às estratégias que permitem relações mais harmônicas entre a sociedade humana e a natureza” que perpassa por reflexões

e discussões sobre os caminhos interdisciplinares a serem percorridos, que “tem a ver não apenas com um trabalho em equipe, mas também com um individual”, postos os objetivos docentes em sala de aula (LOPES, 2011, p.118).

Outro aspecto no ensino de Ciências que deve ser trabalhado pelos professores é a integração intradisciplinar que se configura pela inter-relação dos vários conceitos de uma determinada disciplina na formação de um conjunto conexo evitando que sejam “apresentados e cobrados conhecimentos factuais, muitas vezes irrelevantes e desconexos em relação às outras áreas da disciplina ciências e às demais disciplinas do currículo” (KRASILCHICK, 2012, p. 15).

Aliada à interdisciplinaridade, é importante a compreensão da questão da transversalidade que encontramos nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que suscitam questões sociais a estarem veiculadas nos conteúdos disciplinares, “através de um tratamento transversal, isto é, que não os caracterizasse como disciplina ou área, mas que permitisse sua abordagem por todas elas” (SOUZA, 2012, p. 51), e a transversalidade traz “à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Lopes (2000, p.66) destaca “a escola como um local em que as pessoas em relação vão formando uma vasta teia. Considerar, então, a prática pedagógica da escola como ação apenas do professor de turma” é não incluir os diversos atores que fazem parte da comunidade escolar e que partilham suas vivências nesta teia. Leis (2011) nos informa que “a interdisciplinaridade pode ser definida como um ponto de cruzamento entre atividades disciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, com lógicas e histórias diferentes [...] ela tem a ver não apenas com um trabalho em equipe, mas também com um individual” (p.118), e aponta que nas universidades têm sido desenvolvido trabalhos em prol da interdisciplinaridade, e que traz o perigo de que essas “estruturas departamentais podem acabar sendo colonizados pela lógica da disciplina de origem do departamento, contribuindo assim para a banalização da perspectiva interdisciplinar” (p.119).

Bettanin (2003, p. 35) aponta que “o contato do aluno com o conhecimento científico tem acontecido predominantemente através das ciências disciplinares, e isso tem despertado pouco ou nenhum sentimento de interesse ou de satisfação porque não se enfatiza sua relação com a sua vida”, percebendo este mecanismo que ocorre nas instituições escolares entendemos a necessidade do educador ser criativo e estar sempre pesquisando e buscando a maneiras de aproximar os alunos das questões científicas em consonância com o entendimento cotidiano.

Esse processo nos remete a importância da Alfabetização Científica e sua perspectiva interdisciplinar, e buscamos Fourez que trabalha a Alfabetização Científica com as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (IR). Ao pensarmos nessas ilhas de racionalidade interdisciplinar sabemos que estas nos ajudam a resolver uma determinada situação, sendo necessário criar um modelo multidisciplinar para a situação que facilite a sua compreensão, e corrobore na atuação sobre elas. Para a construção desses modelos, são necessários, além do conhecimento proveniente das diversas disciplinas, os saberes da vida cotidiana.

A construção de uma Ilha de Racionalidade parte sempre de uma situação- problema que definirá o projeto e que geralmente é apresentada em forma de pergunta sobre questões que envolvem o constructo de compreensão das ciências na inter-relação com situações do cotidiano. Fourez, no entanto, destaca que a construção da Ilha de Racionalidade não deve procurar apenas dar uma resposta à questão formulada na situação-problema, pois esta tenderia a se orientar para algum campo disciplinar. Ao contrário, a construção das Ilhas envolve aspectos do cotidiano do aluno e tem como objetivo dar significado ao ensino escolar e, ao mesmo tempo, à construção do modelo teórico, processo no qual são envolvidos conhecimentos científicos referentes a diversas disciplinas. Dessa forma, essa metodologia desloca a ênfase do ensino disciplinar para os aspectos relacionados ao cotidiano do aluno aliado ao conhecimento científico percorrendo o caminho interdisciplinar.

Uma Ilha de Racionalidade “visa produzir uma representação teórica apropriada em uma situação precisa e em função de um projeto determinado” (Fourez, 1997a, p. 121), permitindo ao indivíduo comunicar-se e agir sobre o assunto. Na elaboração dessa representação teórica da situação, os conhecimentos científicos e tecnológicos não existem separadamente. Dessa forma, elaborar Ilhas de Racionalidade não significa descobrir uma nova teoria, mas sim “inventar uma teorização” adequada à situação problema, onde os conhecimentos científicos, tecnológicos e vivenciais estão em constante inter-relação.

Fourez explica a Ilha Interdisciplinar de Racionalidade como sendo uma maneira de elaboração de modelos interdisciplinares para representar as situações cotidianas definindo-a como sendo uma invenção de uma modelização adequada para uma situação específica. Para esta construção são utilizados os conhecimentos de diversas disciplinas e também os saberes da vida cotidiana.

Uma Ilha Interdisciplinar de Racionalidade designa uma representação teórica apropriada de um contexto e de um projeto, permitindo comunicar e agir sobre o assunto e ao se construir uma ilha de racionalidade surgirão questões específicas ligadas a determinado conhecimento científico que poderão ser respondidas ou não conforme o caso. Estas questões abertas são denominadas de caixas-pretas. O contexto e os objetos do projeto orientam a abertura ou não das caixas-pretas, e sua abertura significa a obtenção de modelos que possam relacionar os fatos conhecidos, gerando explicações.

Nesse contexto, uma Ilha de Interdisciplinar de Racionalidade baseia-se na construção de modelos, oriundos das questões que surgem no processo, isto é, das caixas-pretas, visando a solução de problemas de interesse a partir do cotidiano dos indivíduos. Segundo Fourez, a teorização proposta na ilha de racionalidade é quase sempre interdisciplinar, pois é muito difícil propor uma solução a um problema concreto, engessado pelas limitações e abstrações de uma disciplina particular.

Como prática, a construção de uma Ilha de Racionalidade implica em cruzar saberes provenientes de muitas disciplinas e conhecimentos da vida cotidiana, para estruturar um modelo (ou uma representação, ou uma teorização). A eficiência e o valor de uma ilha de racionalidade estão vinculados a sua capacidade de dar uma representação que contribua para solucionar um problema preciso, onde possa fomentar reflexões, pesquisas e discussões em busca da solução.

Conforme Fourez (1997a) uma Ilha de Racionalidade pode ser de três tipos: - as que se organizam em torno de uma noção se parecem mais com as perspectivas científicas tradicionais, por não se inventar uma representação da noção, mas sim usar uma representação multidisciplinar já estruturada ao longo do tempo. Neste tipo de Ilha, a preocupação não é necessariamente utilitária. Ex.: efeito estufa, contágio, poluição, etc.; - as que se organizam em torno de um projeto visam proporcionar uma tomada de decisão e a invenção (construção) de uma representação para uma situação-problema. Ex.: como realizar a instalação elétrica de uma residência, como evitar a infecção pelo vírus HIV, etc.; - as que se organizam em torno de uma tecnologia são construídas para compreender uma situação em que um componente tecnológico é o foco principal. Ex.: a elaboração de um manual de instruções sobre o ferro de passar roupas, a instalação de uma usina nuclear, etc.

Para a construção de uma Ilha de Racionalidade, Fourez (1997b) indica uma seqüência de etapas sugeridas para facilitar e delimitar o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, evitando que se torne muito abrangente e prejudique a realização dos objetivos propostos pela Ilha de Racionalidade. A proposição da metodologia de IR tem por objetivo desenvolver no indivíduo os atributos de uma Alfabetização Científica, isto é, formar indivíduos autônomos, que saibam dialogar com seus pares e que adquiram domínio de conhecimento para poder tomar decisões responsáveis frente às situações do seu cotidiano. Fourez (1997b) identifica oito etapas para a construção de uma Ilha de Racionalidade:

- 1ª) Fazer um Clichê da Situação Estudada;
- 2ª) Panorama Espontâneo;
- 3ª) Consulta aos Especialistas e às Especialidades;
- 4ª) Ida à Prática;
- 5ª) Abertura aprofundada de algumas caixas-pretas;
- 6ª) Esquematização global da tecnologia;
- 7ª) Abrir algumas caixas-pretas sem a ajuda de especialistas;
- 8ª) Síntese da Ilha de Racionalidade produzida.

Partindo dos objetivos gerais da Alfabetização Científica que são autonomia, domínio e comunicação, Fourez propõe trabalhar com as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade, para desenvolver no sujeito “conhecimentos e habilidades que levem o indivíduo a saber quando e a qual especialista recorrer, a negociar e usar os saberes para tomar decisões, a identificar quando é necessário conhecer certas noções (caixas-pretas), a criar modelos simples para uma determinada situação” (BETTANIN, 2003, p.31) em prol do entendimento integral e integrado dos diversos conhecimentos dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

A proposição da metodologia de Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade tem por objetivo desenvolver nos estudantes os atributos de uma Alfabetização Científica, isto é, formar sujeitos autônomos, que saibam dialogar com seus pares e que adquiram domínio de conhecimento para poder tomar decisões responsáveis frente às situações do seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo, percorrendo e refletindo sobre as proposições de diversos autores da área das Ciências intentou compreender as possibilidades do ensino e aprendizado das Ciências numa relação com as concepções da Alfabetização Científica e Interdisciplinaridade na perspectiva da Formação e Desenvolvimento Profissional Docente através da e inter-relação pesquisa de diversos autores que abordam estas questões nas Ciências.

A partir das premissas desses autores, é possível entender a possibilidade dos educadores terem a capacidade de manter a curiosidade em sua turma, identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem e valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes para troca de saberes numa perspectiva das possibilidades dos movimentos interdisciplinares e como apoio na reflexão das diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar. Pois a fragmentação do conhecimento impossibilita ao educando observar as relações de interdependência entre os conteúdos e de situar todas essas informações em um contexto e em conjunto na vida cotidiana.

A concepção das Ciências por Gérard Fourez permitiu compreender o importante papel da Alfabetização Científica tanto na perspectiva do ensino em sala de aula, como da Formação de Professores no sentido de possibilitar a formação do sujeito reflexivo, comunicativo e autônomo, que tenha a capacidade argumentar, e a curiosidade de investigar as questões que suscitam no ensino e aprendizado das Ciências. Esse movimento gera transformação e desenvolvimento dos estudantes.

Vigotski (2009) explica que, o que sujeito internaliza, através da interpretação dos significados do mundo em suas vivências é cultura, e gera transformação, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Trazemos na presente reflexão, o fragmento da narrativa de dois professores de matemática, identificados como Nogueira e Andrade. Os resultados mostram que, para os professores, a imersão na pesquisa possibilitou uma análise de como professores e alunos aprendem. Segundo esses professores, a busca por conhecimentos é infinita e jamais deixarão de aprender na medida em que ensinam. Concluímos que embora os egressos sejam oriundos de um ambiente de trabalho escolar, o qual habitualmente discrimina o campo disciplinar da Matemática, as narrativas apontam não só para a abertura ao diálogo interdisciplinar, como também indicam uma prática interdisciplinar.

Dentro deste contexto, o educador tem que estimular um ambiente motivador e desafiador em sala de aula, direcionado à pesquisa, argumentação, elaboração e cooperação, colocando como meta a ser alcançada pelo aluno, o desafio científico de se tornar autor. Este movimento possibilita ao aluno desenvolver a capacidade de produzir o seu próprio texto, utilizando a linguagem científica e os devidos cuidados metodológicos, sempre atentos da contextualização deste aprendizado com as questões das vivências cotidianas.

Então, cabe aos educadores estarem conscientes da importância da integração das disciplinas aliadas a uma conjugação com as questões da vida real, que os professores possam criar possibilidades de um ensino com foco na Alfabetização Científica que seja mais dinâmico, otimizado pelas inter-relações e compreensão mútua, numa troca

de vivências, estimulando a capacidade de cooperação entre os diversos atores da comunidade escolar em prol do desenvolvimento e aprendizado de todos.

Dessa forma, há necessidade do foco nas questões curriculares no que buscamos compreender com Lopes e Moreira e Candau, para que possam nos ajudar de forma a suscitar discussões críticas sobre como trabalhar com a interdisciplinaridade de forma a construir um movimento de interdisciplinaridade entre as ciências humanas e ciências naturais, que não seja somente de caráter pragmático, mas que possa ser efetivamente posto em prática.

Este estudo é finalizado com um desejo forte de contribuir para ampliar as concepções de Formação de Professores referenciadas em práticas docentes de cunho interdisciplinar e apoiada na concepção da Alfabetização Científica e dos debates sobre Currículo e que possa atravessar as fronteiras dos espaços de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. Então pensamos que estudos sobre os diversos autores, destas áreas, possam colaborar para que atitudes visando um ensino e aprendizado das Ciências na esfera da Alfabetização Científica e Interdisciplinaridade seja praticada de forma intencional e estruturada e ajude o educador na sua intencionalidade e no seu papel de orientador seja nos processos de instrução nos espaços de desenvolvimento docente, seja nos espaços de sala de aula, contribuindo com ações e metodologias que incitem os processos internos de desenvolvimento dos sujeitos.

REFERÊNCIAS:

BETTANIN, E. *As Ilhas de Racionalidade na promoção dos objetivos da Alfabetização Científica e Técnica*. 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.

DEMO, P. *Educação e alfabetização científica*. Campinas, SP: Papirus, 2010. FOUCAULT, M. Foucault: A história dos saberes e das práticas. In: PORTOCARRERO, V. *Filosofia, História e Sociologia das Ciências*. Abordagens contemporâneas. Rio de Janeiro: FIOCRUZ Ed., 1994, p. 43-65.

FOUREZ, Gérard. *A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências*. São Paulo: Editora UNESP, 1995, p.37-61.

_____. *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue, 1997a.

_____. *Qu'éntendre par îlot de rationalité? Et par îlot interdisciplinaire de rationalité?*. *Aster*, 25: pp. 217-225, 1997b.

_____. *Crise no Ensino de Ciências? Revista Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.109 -123, Ago, 2003.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

- KRASILCHICK, M. *Pesquisa Ambiental: construção de um processo participativo de educação e mudança*. São Paulo: Edusp, 2006.
- _____. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- _____. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: E.P.U., 2012.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1975. P.67-105.
- LAKATOS, I. *História das Ciências e suas reconstruções*. Lisboa: Edições 70, 1978, p.77-114.
- LEIS, H. R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI Jr, A; SILVA NETO, A. J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 106-122.
- LOPES, J. R. A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho: reflexões. *Pro-Posições*. Campinas (SP), vol. 1, n.5 (32), p.61-68, Julho 2000.
- LIMA, E. L; GHEDIN, E. *Conhecimento, Ciência e Ética na Epistemologia de Fourez e suas implicações para o ensino de Ciências*. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Florianópolis: UFMG, 2009.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. /Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.48p.
- MORTIMER, E. F. Uma agenda para a pesquisa em Educação em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, 2(1) 25-35, 2002.
- NÓVOA. A. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SANTOS, B. A. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.13- 40.
- SASSERON, L. H; CARVALHO, A. N. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 16(1), p. 59-77, 2011.
- SOUZA, M. C. S. B. *A formação do sujeito cooperativo no Colégio Pedro II: o longo caminho do documento ao investimento*. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, trad.). *Psicol.USP [online]*, 21(4), p. 681-701, 2010 (Trabalho original publicado em 1935).

FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CAMPO DA ENFERMAGEM

Ana Lúcia Cota

Centro Universitário Tiradentes (UNIT)-AL
ana.cota@uol.com.br

Daiane Almeida

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
leitedai@gmail.com

Daniglayse Vieira

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
daniglayse.sv@hotmail.com

Pedro Simonard

Professor Universitário
Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
pedrosimonard@gmail.com

Thalita Pereira

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
Instituição Financiadora: PROCAPS/UNIT/AL
thalitapereira.enf@gmail.com.

Verônica Marques

Professor Universitário
Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
veronica.marques@hotmail.com

Contato: Daiane Leite de Almeida

Mestranda em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas
pelo Centro Universitário Tiradentes de Alagoas - UNIT/AL
leitedai@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sempre existiu, em maior ou menor medida, certa aspiração à unidade do saber, e conseqüentemente, a ciência ocidental se desenvolveu com base na noção de especialização, sendo cada vez mais valorizada no campo das práticas sociais, refletindo em profissões criadas em um sistema de ensino e formação estruturado, com base na estratégia da disciplinaridade, caracterizada pela fragmentação do objeto e pela crescente especialização do sujeito científico (AIUB, 2006).

A interdisciplinaridade como conceito, surgiu no século XX e a partir da década de 60, começou a ser enfatizado como necessidade de transcender e atravessar este conhecimento fragmentado, pois com o advento da Modernidade, por volta do século XVII, provocou-se um processo de desintegração crescente da unidade do saber (FRIGOTTO, 2010).

Na área da saúde, o cuidado em enfermagem, envolve a dimensão integral do indivíduo, onde é preciso considerar a complexidade desta área, uma vez que seu objeto tem base conceitual situada em campos bastante distintos como a Física, Epidemiologia, Ecologia, Biologia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Ciência Política, Economia, Administração, Ética, Genética, Educação, etc. (CARVALHO, 2007).

Assim, a proposta interdisciplinar na área da saúde, coloca-se como exigência, uma vez que seu objeto de trabalho - a saúde e a doença - envolve as relações sociais, as expressões emocionais e afetivas e a biologia, as condições e razões sócio-históricas e culturais dos indivíduos e grupos. Embora haja dificuldades de construir uma proposta interdisciplinar, essa é vista como desafio possível e desejável na área da saúde, uma vez que há ilimitado campo de possibilidades a ser explorado, pois existe, a seu favor, ligação direta e estratégica com o mundo vivido, o mundo do sofrimento, da dor e da morte (CARVALHO, 2007).

Para isto, torna-se necessário que a formação de profissionais de saúde, que desde então tem sido orientada pelo modelo fragmentador e biologicista, seja pautada em conhecimentos experimentados e vividos, com a abertura para o contato e interação com as mais variadas disciplinas, permitindo formar profissionais com capacidade de solucionar problemas, contribuindo para melhorar a situação de saúde da população, pois, a formação isolada dos contextos sociais leva ao fato de que os profissionais de saúde muitas vezes fazem muito mais parte do problema do que da solução dos mesmos (AMPARO, 2013).

Diante deste cenário, este estudo tem como proposta refletir acerca da interdisciplinaridade enquanto instrumento de formação/profissionalização no campo da saúde, com especial atenção a área da enfermagem, oferecendo um espaço privilegiado de discussão para contribuir com uma nova visão e atuação destes profissionais, pois, na graduação ainda é comum a formação rígida e fragmentada baseada em disciplinas, formando o aluno especificamente para a prática clínica, sem grandes espaços para a discussão interdisciplinar, sendo esta reduzida as atividades de grupos de pesquisa de modo que essa prática apresenta-se periférica aos alunos que freqüentam a graduação.

Este trabalho é composto, além desta introdução, por três subseções de discussão que versam sobre a Interdisciplinaridade enquanto conceito, o Modelo Pedagógico Do Ensino Na Área Da Saúde e Interdisciplinaridade na Formação da Enfermagem. Por fim, as considerações finais dão destaque a emergência da necessidade de ampliar estudos abordando esta temática, assim como reafirma a necessidade de uma reconstrução dos projetos pedagógicos e dos currículos de formação dos profissionais de enfermagem.

METODOLOGIA

Este artigo utiliza a revisão bibliográfica como método de pesquisa para tratar as temáticas de formação, enfermagem e interdisciplinaridade, de forma a apresentar aos leitores um material para pesquisa e reflexão sobre o tema.

Conforme Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica é a busca de informações documentadas, seleção de obras relacionadas ao problema pesquisado - livros, enciclopédias, artigos, revistas, teses, dentre outros - que poderão ser utilizadas na criação de um novo documento. Este tipo de pesquisa sendo uma das etapas de

investigação científica requer tempo, dedicação e atenção daquele que resolve utilizá-la (PIZZANI et al, 2012).

A revisão bibliográfica se estruturou a partir da utilização das bases de dados para busca: Google acadêmico, LILACS, MEDLINE e a biblioteca eletrônica SciELO a fim de identificar artigos científicos, teses e documentos oficiais publicados na íntegra que discutissem a temática em questão. A busca nas fontes supracitadas foi realizada tendo como termos norteadores: “Interdisciplinar”, “Enfermagem” e “Formação”.

Inicialmente realizou-se um levantamento e escolha dos textos que ajudariam a refletir e analisar o que já foi publicado, permitindo assim que o trabalho tivesse uma visão geral sobre estas temáticas, posteriormente a revisão proposta foi dividida em subtítulos inter-relacionados a fim de contemplar o objetivo do estudo. Após identificar os textos na íntegra seguiu-se com uma análise interpretativa onde foi discutida de maneira crítica as grandes questões atreladas a enfermagem, interdisciplinaridade e formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

1. A INTERDISCIPLINARIDADE

O termo interdisciplinaridade é composto por três termos: *inter-* que significa ação recíproca, ação de A sobre B e de B sobre A; *disciplinar* – termo que diz respeito à disciplina, do latim *discere* – aprender, *discipulus* – aquele que aprende e o termo *dade* que corresponde a qualidade, estado ou resultado da ação (AIUB, 2006).

A interdisciplinaridade é encontrada na história do período da Idade Média, onde a busca por um saber unitário é respaldada pela necessidade de contextualizar e explicar a realidade a partir de vários ângulos, já no final do século XIX, a interdisciplinaridade surgiu como questão gnosiológica, pela precisão de dar uma resposta à fragmentação motivada por uma epistemologia de cunho positivista (BAGNATO et al, 2007).

Em 1961, Gusdorf, apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar, onde a idéia central era de reunir grupos de cientistas que foi composto por Europeus e Americanos para realizar um projeto de pesquisa com ciências humanas, essa idéia foi retomada por um grupo, patrocinado pela UNESCO, cujo trabalho foi publicado em 1968, onde a idéia era indicar as principais tendências no sentido de organizar uma nova metodologia e levantar hipótese para a construção das ciências do amanhã.

Pereira, Nascimento apud Klein, 1990 enfatiza que a interdisciplinaridade não é uma temática, nem um conteúdo, mas, sobretudo, um diálogo metodológico em busca de uma síntese, uma síntese integradora, um processo que normalmente começa com um problema, uma questão, um tópico ou um tema, onde os indivíduos devem superar problemas criados pelas diferenças entre as linguagens e as visões de mundo disciplinares.

Vale salientar, que toda discussão sobre a temática da interdisciplinaridade surge na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das ciências humanas e da educação e foi tratada sob dois grandes aspectos: o epistemológico e o pedagógico, ambos abrangendo conceitos diversos e muitas vezes complementares (GADOTTI, 2004).

Fazenda, 1999, divide os primeiros estudos das questões da interdisciplinaridade em: 1970- construção epistemológica da interdisciplinaridade, em busca de uma explicitação filosófica, procuravam a definição de interdisciplinaridade; 1980- explicitação das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção, em busca de uma diretriz sociológica, tentar explicitar um método para a interdisciplinaridade e em 1990- construir uma nova epistemologia, a própria da interdisciplinaridade, em busca de um projeto antropológico, construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Ao pensar na interdisciplinaridade busca-se um conceito pronto, mas pensar sobre a interdisciplinaridade é a princípio entender como todo o processo disciplinar vivenciado acabou impactando para uma apreensão e veiculação desta prática interdisciplinar.

Morin, 2002, traz que as disciplinas como estão estruturadas só servirão para isolar os objetos do seu meio e isolar partes de um todo, e essa inadequação de como as disciplinas são trabalhadas, de saberes divididos, compartimentados não está de acordo com a realidade que é global, as relações entre o todo e as partes, impedem a contextualização dos saberes.

Assim, qualquer discussão que pretenda abordar a interdisciplinaridade, sugere que se reflita sobre o significado de disciplina e sua relação com a construção do conhecimento.

Para Fazenda, 1999 umas das estudiosas sobre a interdisciplinaridade no Brasil coloca que a polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar, precisando estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas, que seriam a marca fundamental das relações interdisciplinares.

Frigotto, 1995 nos coloca que o caráter necessário do trabalho interdisciplinar não deve decorrer de forma arbitrária e abstrata, mais da própria forma de o homem produzir-se enquanto ser social e sujeito e objeto do conhecimento social ou seja, a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é ao mesmo tempo, uma e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.

Para os teóricos Jantsch e Bianchetti, 2011 a interdisciplinaridade na concepção histórica, como um princípio norteador entre a integração das disciplinas, não seria um método de redução a um denominador comum, mas um princípio de exploração das potencialidades de cada disciplina, da compreensão de seus limites, da valorização da diversidade. Contudo, neste processo de compreensões sobre os sentidos da interdisciplinaridade faz relevante citar que a primeira produção significativa sobre a interdisciplinaridade no Brasil é de Japiassu, 1976, onde a mesma caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração das disciplinas no interior de um mesmo projeto, ou seja, exige-se que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente.

Outra contribuição importante que nos ajuda também a pensar a importância da interdisciplinaridade é Paulo Freire (1987) quando a conceitua como processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com a realidade, com o contexto que o cerca e com sua cultura, levando o indivíduo a problematização da situação, desvelando a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma interligada.

Observamos com este recorte histórico que a preocupação interdisciplinar não é um fenômeno recente e independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade sempre fica situada na possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos por elas produzido.

2. O MODELO PEDAGÓGICO DO ENSINO NA ÁREA DA SAÚDE - ENFERMAGEM

A educação e o ensino na área da saúde têm seguido padrões tradicionais na formação de seus profissionais, com o incentivo a especialização precoce e voltados, em sua maioria, ao modelo técnico e biologicista, favorecendo uma prática totalmente disciplinar, contrariando o princípio da integralidade, presente no Sistema único de Saúde (SUS), que garante um cuidado multifacetado e integral ao indivíduo que busca por estes serviços (BISPO, TAVARES e TOMAZ, 2014).

As transformações sofridas pela sociedade têm colocado em questão os aspectos relativos à formação profissional. As Instituições de Ensino Superior (IES) tem sido levadas a refletir sobre mudanças relacionadas ao seu processo educador, reconhecendo seu papel social no enfrentamento do desafio de formar profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado (SOUZA, 2014).

Ainda hoje, o pensamento em saúde é fragmentado, levando a ações de prevenção e controle de doenças pontuais e a um enfoque mutilado da realidade vivida pelos sujeitos, muitas vezes, ainda sendo construído por meio da pedagogia de ensino tradicional que se centra no papel do professor, que transmite os conteúdos para os alunos, cabendo a estes assimilarem o conteúdo que lhes são transmitidos. Com isto, ainda é uma pedagogia institucionalizada e sistematizada. Nesta perspectiva, não se busca apenas negar as pedagogias tradicionais de ensino, mas superá-las, conservando seus aspectos técnicos que também apresentam alguns benefícios (GALINDO e GOLDENBERG, 2008).

A história da enfermagem mostra que houve grandes evoluções no ensino da profissão de enfermeiro, onde esta sempre procurou ser dinâmica e se ajustar às necessidades sociais, sendo a institucionalização do ensino para formação destes profissionais, no Brasil, resultado de um processo político, permitindo-nos ver e compreender os elementos que moldaram o perfil do enfermeiro (TEIXEIRA et al, 2013).

Em todo o percurso histórico do ensino de enfermagem no Brasil, as relações sociais e as políticas de educação e saúde influenciaram diretamente no contexto da formação dos enfermeiros. Nesse processo, muitos desafios estão sendo encontrados, pois a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para os cursos de enfermagem implicam em mudanças de paradigmas, fazendo rupturas em práticas e crenças internalizadas. Faustino et al. (2003) apud Meirelles e Edrmann (2005), afirmam que:

as escolas têm a frente um grande desafio: respeitando a vocação e a identidade institucional, utilizar as Diretrizes como estratégias estimuladoras de discussões coletivas para subsidiar a construção de projetos políticos pedagógicos que aproximem a formação de Enfermagem das necessidades locais de saúde. Assim procedendo, estarão favorecendo a consolidação do SUS, um modelo de atenção à saúde cujas práticas sanitárias se fundamentam em um conceito ampliado de saúde e justiça social (p.346).

A profissionalização da Enfermagem surgiu como uma prática de caridade, sem embasamento científico, chegando aos dias atuais como uma ciência a ser exercida e desenvolvida por profissionais que tenham um perfil generalista, humanista, crítico e reflexivo, o que exige das universidades nacionais o ajuste a um novo modelo de formação.

Há de se destacar que convivemos com a necessidade de diferentes abordagens para entender a realidade e enfrentar os problemas que se apresentam, buscando múltiplas teorias para explicá-los. Assim, a saúde torna-se um processo dinâmico e complexo, cuja compreensão aponta a reflexões interdisciplinares para uma nova prática em saúde e Enfermagem. A visão disciplinar leva a distorção dessa realidade o que leva aos profissionais isolarem os problemas de saúde de seu contexto, assim como afirma Meirelles e Edrmann (2005):

necessitamos de uma ampla visão da base científica que considere a complexidade inerente à promoção da saúde num enfoque multisetorial, compartilhando com outros saberes, outras disciplinas, outros setores e com a população, com a consciência de que não há resposta fácil aos complexos fenômenos humanos (p. 417)

Nesta mesma perspectiva, com as constantes transformações, tanto de caráter econômico como político no país, há uma necessidade de propostas de mudanças no modelo de assistência, passando de um aspecto curativo para voltar sua atenção para ações de promoção, proteção e prevenção da saúde. Sendo assim, exige-se um ensino mais amplo, perpassando as mais variadas áreas do conhecimento, permitindo um cuidado integral (BISPO, TAVARES e TOMAZ, 2014).

Acompanhando a tendência geral da educação, a formação em enfermagem também foi estruturada dentro de grades curriculares fechadas, com predomínio de disciplinas obrigatórias e optativas, formadas por unidades, ou seja, por conteúdos fragmentados, dificultando que os alunos exerçam sua autonomia e transitem em diferentes possibilidades de escolha, construindo seu percurso pedagógico com o contato com diferentes áreas do saber (TEIXEIRA et al, 2013).

Assim, as estruturas curriculares dos cursos de formação do enfermeiro, que ainda seguem o modelo fragmentado de disciplinas, acabam por reforçar nos alunos o comportamento que seguem os padrões médicos e religiosos, em que “o silêncio, a cortesia, a obediência e o espírito de servir ao próximo sem esperar recompensa” é o que caracteriza a identidade profissional do enfermeiro (TACLA, 2002, p. 15 apud MONTENEGRO, 2010).

Currículos tradicionais, onde se oferece uma formação fragmentada de disciplinas, predominam as metodologias de ensino baseadas apenas na transmissão de informações, o docente apresenta-se como centralizador, suas aulas são expositivas, com pouco recurso didático, e apresentado para grupos grandes de alunos, que apenas mantêm o nível de memorização. Nesses casos, também afeta o ensino da prática, que, em geral, ocorre nos semestres finais dos cursos, pois acreditam que primeiro é necessário saber para depois fazer (CARVALHO, 2007)

Com a perspectiva de mudança e adequação a formação profissional em saúde, o governo estimulou algumas mudanças significativas tanto na organização da rede de serviços,

quanto na formação dos profissionais envolvendo a universidade e a comunidade com as questões de saúde, tais como a criação da já citada Diretriz Curricular Nacional para os cursos da área da saúde estimulando as universidades a adequarem seus currículos de graduação; o projeto vivências e estágios na realidade do Sistema Único de Saúde do Brasil (VER-SUS – Brasil), em 2004, visando estreitar relações de compromisso e de cooperação entre estudantes, gestores da saúde, instituições de ensino superior e movimentos sociais, para efetivar a integralidade em saúde e a educação significativa de profissionais e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde, com o objetivo de estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica, bem como a atuação profissional pautada pelo espírito crítico, pela cidadania e pela função social da educação superior, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado pelo Ministério da Educação (MONTENEGRO, 2010).

Diante deste cenário, engatinhamos para uma formação mais aberta e ampla, no entanto, ainda é necessário e se configura como um grande desafio, a formação de enfermeiros com competência técnica e política, como sujeitos sociais dotados de conhecimento, de raciocínio, de percepção e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade.

A interdisciplinaridade ainda é um tema pouco tratada na área da saúde, em especial nos cursos de enfermagem, sendo ainda confundida com trabalho em equipe, mas pode se configurar como uma saída para uma formação mais estruturada do enfermeiro, fornecendo uma capacitação adequada para melhor intervirem em contextos de incertezas e complexidade, visando o fortalecimento do Sistema Único de Saúde e ampliando a resolutividade dos mais variados problemas relacionados à saúde.

3. INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DA ENFERMAGEM

O movimento de reorganização dos serviços de saúde, que resultaria na institucionalização do SUS em 1988, culminou na reorientação da organização do ensino nas instituições, no sentido da incorporação da formação generalista. Reafirma-se neste processo a expansão das atividades extra-muros, configurando espaço para a integração disciplinar, junto à formação das equipes multiprofissionais. Compromissados com estas diretrizes, a interdisciplinaridade passa a integrar o temário de debates na instituição desde 1992, norteando o movimento de reconstrução do currículo para formação na enfermagem (GALINDO E GOLDENBERG, 2008).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, com pressupostos que asseguraram às instituições de ensino superior, autonomia didático-científica, bem como autonomia em fixar os currículos dos seus cursos e programas, surgiram em 2001, para atender as exigências da LDB vigente, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Saúde (ITO et al, 2006).

Fomentando o processo de reestruturação do ensino, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais definiram que na formação acadêmica do enfermeiro, é necessário o estímulo a participação de vivências práticas, propiciando a construção de um conhecimento contextualizado e comprometido com a transformação da realidade (ITO et al, 2006).

A mudança no modelo assistencial também apontou para uma necessária transformação do perfil dos futuros trabalhadores da saúde, por meio da adoção de

estratégias dirigidas ao campo da formação e desenvolvimento dos profissionais, construídas com base nos princípios e diretrizes do Sistema Público de Saúde, além de fundamentadas no conceito ampliado de saúde; na utilização de metodologias que considerem o trabalho em saúde como eixo estruturante das atividades; no trabalho multiprofissional e transdisciplinar; na integração entre o ensino e os serviços de saúde; e no aperfeiçoamento da atenção integral à saúde da população. O desafio envolve um novo modelo assistencial, e para isso um novo modelo de formação (AMPARO, 2013).

Diante disso, as instituições de ensino superior são desafiadas a quebrar paradigmas com relação à formação profissional de forma que implementem ações que reorientem o processo de formação. Ao considerar as novas exigências na formação do profissional de Enfermagem, surge a discussão a respeito da interdisciplinaridade como um mecanismo de ensino que ajudasse responder as exigências propostas pela DCN e as variadas questões envolvidas na enfermagem. A interdisciplinaridade surge como um campo profícuo para o entrelace dos saberes e conhecimentos com objetivos e finalidades pactuadas em benefício da coletividade (CARVALHO, 2007).

A formação da enfermagem é marcada historicamente por trabalhar conceitos isolados, baseada em currículos disciplinares que proporcionam uma formação baseada no modelo biomédico dando reflexo de um perfil profissional com abordagens fragmentadas e sanitaristas (CARVALHO, 2007).

A complexidade da questão fragmentada na enfermagem envolve diversos fatores como: a estrutura e organização da grade curricular do curso de Enfermagem, a ausência de comunicação entre os docentes do semestre ou do ano que contribuem para a desunião dos conteúdos, a formação básica dos alunos ao ingressarem na graduação e os docentes de Enfermagem que são tecnicistas e reproduzem o ensino tradicional pelo qual foram formados (SANTOS, 2007).

Para Morin (2000) a educação do futuro para que o conhecimento seja pertinente, deverá ser contextualizada para ter sentido, globalizada, definida como o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo interretroativo ou organizacional, também multidimensional pelo fato de o ser humano ser ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Por fazer parte de uma sociedade que possui as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa. No complexo de Morin (2000, p.38):

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a Multiplicidade.

No artigo de Galindo e Goldenberg (2008) discute que o ser humano não pode ser entendido, compreendido, cuidado ou orientado pelo enfermeiro com o olhar fragmentado para a resolução de problemas. Compreender aspectos da relação entre as disciplinas com mundo contribui para o desenvolvimento consciente de profissionais éticos, humanísticos, autônomos, cooperativos, solidários, capazes de propor soluções criativas de problemas que a sociedade propõe, de gerenciar e atuar criticamente em um mundo em incessante transformação, de proceder tomadas de decisões

fundamentadas, capazes de atuar em equipes multidisciplinares e que contribuam de forma efetiva para a melhoria da qualidade de vida em nossa sociedade, em todos os níveis de atenção à saúde.

Santos (2007), Galindo e Goldenberg (2008) defendem a importância da aplicação da interdisciplinaridade em toda a formação do enfermeiro, uma vez que, através dela é possível proporcionar a aplicação de um conhecimento transversal à formação, o qual será importante para execução de um trabalho em equipe interdisciplinar para oferecer um cuidado com qualidade. Para tanto, é necessário que os docentes desenvolvam uma nova postura diante do conhecimento e realizem a comunicação entre os diversos saberes.

Nos textos levantados, foram encontrados fatores limitantes para a aplicação da interdisciplinaridade na formação do enfermeiro, tais como: a falta de articulação dos currículos com os cenários de prática e com a política de saúde vigente no país. Além disso, a apresentação da proposta interdisciplinar nos currículos é incipiente ou mesmo não há essa aplicação, levando ao docente realizar uma iniciativa individual.

O despreparo do docente para formar na perspectiva interdisciplinar é explorado em quase todos os artigos publicados que discutem que a falta de conhecimento dos docentes e o despreparo dos profissionais para ensinar numa perspectiva interdisciplinar, requer das instituições de ensino, criem espaços proativos para encontros didáticos, favorecendo a aproximação entre professores e trabalho coletivo, com o intuito de romper com o pensamento disciplinar, dicotomizado e transformando o pensar e o agir, resgatando contribuições mútuas e integração de processos formativos geradores de novos saberes e fazeres na assistência à saúde de qualidade (PADILHA and BORENSTEIN, 2006).

Acredita-se que a formação dos profissionais de saúde baseada na interdisciplinaridade desenvolva competências e habilidades que possibilitam diagnosticar, planejar e intervir com resolutividade diante das demandas que envolvem as questões da saúde. Os resultados desta pesquisa demonstraram que, dentro da prática profissional, os profissionais de saúde, não priorizam a interação entre as diferentes disciplinas, sobretudo quando esta comunicação é dirigida às práticas interdisciplinares em saúde.

Nos trabalhos explorados foi possível perceber que interdisciplinaridade na enfermagem ainda se apresenta de forma limitada, na graduação ainda é comum a formação rígida e fragmentada baseada em disciplinas, formando o aluno especificamente para a prática clínica, sem grandes espaços para a discussão interdisciplinar, sendo esta reduzida as atividades de grupos de pesquisa de modo que essa prática apresenta-se periférica aos alunos que frequentam a graduação.

CONCLUSÃO

Há uma tendência atual das instituições de nível superior em incorporar a interdisciplinaridade em seus currículos, levando a uma remodelagem na formação de seus alunos. No entanto, esta mudança necessita do envolvimento de gestores, coordenadores, professores e alunos, no sentido de ultrapassar a barreira de resistência do ensino disciplinar e isolado, que leva ao engessamento do conhecimento e pensamento crítico.

As Diretrizes Curriculares determinam que a interdisciplinaridade deve permear toda a formação do enfermeiro. Em função dessas Diretrizes, os cursos de graduação em Enfermagem com currículos estruturados em matrizes disciplinares se vêem às voltas com a necessidade de reorganizá-los para atender as exigências da lei, pois os profissionais da saúde, ao refletirem sobre as condições e relações de trabalho e o seu modo de agir, podem inserir-se de maneira crítica e consciente, na realidade.

Muitas foram as críticas e barreiras que emergiram a respeito da organização curricular e o plano pedagógico tradicional, no sentido de atender a uma formação que desse conta da competitividade para o mercado e, ao mesmo tempo capacitasse o indivíduo para resolução de problemas de uma realidade em ritmo de rápidas mudanças. Nesse contexto coloca-se a interdisciplinaridade como alternativa inovadora no esforço da busca de soluções para a melhoria do ensino.

Portanto, a interdisciplinaridade é vista como uma atual necessidade no colóquio do setor da saúde, e em específico, dentro da enfermagem, pois, corresponde diretamente aos princípios e valores importantes que determinam uma assistência de qualidade no cuidar dos indivíduos em todas as fases do processo de viver e morrer, considerando a sua integralidade e suas reais necessidades.

Diante dos desafios evidenciados no estudo, emerge a necessidade de ampliar estudos abordando esta temática, bem como, são necessárias mudanças no sistema de formação dos profissionais de saúde fomentando assim a articulação entre ensino – assistência, na perspectiva da formação e atuação interdisciplinar do enfermeiro, pois a saúde é considerada uma área eminentemente interdisciplinar.

Assim, a partir das mudanças na reconstrução dos projetos pedagógicos e dos currículos, certamente poderá levar à formação de profissionais mais comprometidos com a realidade de saúde e com a sua transformação.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**. São Paulo: 2006; jan/mar 30 (1): 107-116, 2006.

AMPARO, L.P. **Aprender fazendo: a interdisciplinaridade na formação em saúde coletiva**. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2013, vol.18, n.5, pp.1511-1512.

BAGNATO, M.H.S et al. De interdisciplinaridade e multirreferencialidade na educação superior em saúde. *Cogitare Enferm*, Jul/Set; 12(3):365-70, 2007.

BISPO, E. P.F et al. Interdisciplinaridade no ensino em saúde: o olhar do preceptor na Saúde da Família. **Interface** (Botucatu) [online]. 2014, vol.18, n.49, pp.337-350. Epub Mar 10, 2014.

CARVALHO, V. Acerca da interdisciplinaridade: aspectos epistemológicos e implicações para a enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP** vol.41 no.3 São Paulo Sept. 2007.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9.ed.atualizada e ampliada-Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- GALINDO, M.B; GOLDENBERG, P. Interdisciplinaridade na Graduação em Enfermagem: um processo em construção. **Ver BrasEnferm**, Brasília 2008 jan-fev; 61(1).
- GUSDORF, Georges. "Projet de rechercheinterdisciplinaire dans lessciences humaines". In *Lessciences de l'hommesontdessciences humaines*. **Univ. de Strasbourg**, 1967.
- ITO, E.E.; PERES, A. M; TAKAHASHI, R. T. and LEITE, M. M. J. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Rev. esc. enferm. USP** [online].2006, vol.40, n.4, pp.570-575.ISSN 0080-6234. <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342006000400017>.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976. JANTSCH, A.P, BIANCHETTI, L(orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9.ed.atualizada e ampliada-Petropolis, RJ: Vozes, 2011.
- MACEDO, N.D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1994
- MEIRELLES, B. H. S.; ERDMANN, A. L. A interdisciplinaridade como construção do conhecimento em saúde e enfermagem. **Texto Contexto Enfer**, 2005 Jul-Set; 14(3):411-8
- MONTENEGRO, L. **A formação profissional do enfermeiro: avanços e desafios para a sua atuação na atenção primária à saúde**. Belo Horizonte. Dissertação Mestrado-Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paul. PADILHA, M.I.C.S and BORENSTEIN, M.S. História da Enfermagem: Ensino, Pesquisa e Interdisciplinaridade. **Esc Anna Nery R Enferm**. 2006 dez; 10(3): 532-8.o: Cortez, 2000.
- PEREIRA, E.Q, NASCIMENTO, E.P. A interdisciplinaridade nas universidades brasileiras: trajetória e desafios. **Redes** (St. Cruz Sul, Online), v. 21, nº 1, p. 209-232, jan./abr. 2016.
- PIZZANI, L. S. R. C. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522>.
- SANTOS, S.C.S ent al. Interdisciplinaridade: a pesquisa como eixo de Formação/profissionalização na saúde/enfermagem. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108, Volume 5, janeiro a junho de 2007.
- SALVADOR. Interdisciplinaridade no Ensino Fundamental. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas/RS:ULBRA, 2006.
- TEIXEIRA et al. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva** vol.18 n.6 Rio de Janeiro Jun. 2013.

FUNÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS - RJ

Maria Inês de Andrade Cruz
UNIGRANRIO
nilacruz100@yahoo.com.br

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis
UNIGRANRIO
hmaria@unigranrio.edu.br

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada por “Função e Atuação do Psicólogo Educacional no contexto da Educação do Município de Duque de Caxias - RJ”, como objetivo principal, pretende-se compreender o papel do psicólogo educacional no contexto da rede pública municipal de Duque de Caxias e refletir sobre a relação entre psicologia e educação e sobre os atributos contidos na função e na prática do profissional que atua neste campo interseccional, o psicólogo. A justificativa é a incipiência de pesquisas que proporcionem reflexões sobre a atuação do profissional de psicologia na rede municipal, bem como estudos que apontem registros sobre a prática do mesmo.

Nesse contexto, supõe-se, baseando-se no Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, que a proposta de atuação do psicólogo é de compreender o processo educacional como um todo, inserido num ambiente constituído e atravessado por relações sociais, políticas e econômicas, com características e diversidades relacionadas à realidade escolar e a comunidade local. Diante desta realidade, surgiram algumas reflexões: Seria viável a atuação do psicólogo nas equipes das Unidades Escolares de Duque de Caxias? Como seria compreendido o lugar e a função do profissional de psicologia atuando no âmbito da Educação Municipal de Duque de Caxias? Em que o profissional de psicologia poderia contribuir? São essas questões que a presente pesquisa, em andamento responderá.

Neste momento do desenvolvimento da pesquisa, focalizamos um breve recorte do percurso histórico da psicologia educacional e as tendências da prática profissional do Psicólogo Educacional, enquanto serviço oferecido à comunidade escolar. Nossas reflexões caminham no sentido de abordar o contexto histórico no qual se inscreve a psicologia e a psicologia educacional. Nesse sentido, as ações do passado têm repercussões atuais, sem configurar, no entanto, uma visão determinista da história, porém marcado por transformações econômicas, sociais, políticas e ideológicas. Frente a essas questões, apontamos o caminho que nos leva à educação e a psicologia e mais especificamente à psicologia educacional a fim de compreender como se dão as interações entre esses dois campos de saber que se interseccionam, as relações de poder, as práticas, os dilemas perante a realidade da educação e os sujeitos que compõem esse cenário privilegiado que tem por finalidade o desenvolvimento e a aprendizagem humana.

A presença da Psicologia na sociedade e em particular, na educação, não se caracteriza somente por contribuições positivas. A partir de avanços teóricos e práticos e de uma postura crítica, a psicologia educacional passou a valorizar o contexto relacional,

pedagógico, histórico e social no qual as dificuldades se instalam e atualmente se caracteriza por uma atuação preventiva e por ações diferenciadas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos envolvidos no cotidiano da educação.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

A partir de estudos e análise bibliográfica, construiu-se um recorte do percurso da Psicologia baseado em referenciais e marcos teóricos significativos ao contexto de conhecimento e ao desenvolvimento dos saberes científicos ao longo da história. A Psicologia, como campo de saber científico e profissional reconhecida legalmente, bem como no âmbito da educação, surgiu inicialmente no Brasil como uma espécie de profissão com o “poder descomunal de resolver problemas”, visão que ainda perdura em diversos contextos em plena contemporaneidade.

Quanto ao processo histórico de desenvolvimento e inserção da Psicologia no Brasil, até o início do século XIX não havia no Brasil uma prática definida ou um conhecimento científico psicológico estabelecido. Segundo Pessotti (1988), era crescente o interesse da elite brasileira pela produção e aplicação de saberes psicológicos. Após a chegada da Família Real no Brasil, em 1808 e a proclamação da Independência em 1822 foram criadas instituições de ensino superior que favoreceram o avanço das pesquisas e construção de conhecimento, como a faculdade de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro em 1833.

Durante o período compreendido entre a criação das faculdades de medicina no Rio de Janeiro (1833) e o final do século XIX (1890) não havia ainda nenhuma sistematização ou institucionalização do conhecimento psicológico. Os médicos apresentavam interesse em abordar conhecimentos relacionados à Psicologia, bem como a aplicação destes aos problemas sociais, como na Higiene Mental e Psiquiatria Forense. Segundo Pessotti (1988), os estudos desenvolvidos no Rio de Janeiro estavam voltados para a neuropsiquiatria, neurologia e psicologia experimental. Estudos fundamentados em saberes caracterizados pela mensuração e classificação de comportamentos. A organização de periódicos e estudos sobre saúde significava avanços de conhecimentos.

Esses textos coloniais versam explicitamente sobre política, teologia, medicina, pedagogia, moral e outros assuntos, mas tratam de questões como métodos de ensino, controle das emoções, causas da loucura, diferenças de comportamentos entre sexos e raças, controle político, formação da juventude, persuasão dos selvagens, condições do conhecimento, percepção, etc. São temas que compõem o pensamento da elite cultural da época colonial a respeito de assuntos que hoje constituíram áreas convencionais da Psicologia como aprendizagem, processos cognitivos, personalidade, percepção, desenvolvimento, psicodinâmica, psicopatologia, etc. (PESSOTTI, 1988, p. 18)

Para Massimi (1990), a *psychologia*, dessa época, era composta por uma série de discursos sobre a subjetividade ou o comportamento humano presentes em diferentes áreas de saber como a filosofia, a medicina, a pedagogia e a teologia. Os temas pertinentes a psicologia eram abordados em diferentes campos de conhecimento como os filosóficos no direito, os fisiológicos na medicina, além dos incorporados pela pedagogia e teologia. A igreja e a medicina utilizavam os saberes e conhecimentos da psicologia para ideologias e práticas. Segundo Massini (1990), a medicina incorporava a psicologia como parte de seu próprio conhecimento,

os saberes psicológicos se tornaram palco de um conflito entre esses poderes; de um lado, sustentado pela filosofia – vinculada ao poder ainda soberano; de outro,

pela medicina, que procura angariar forças e conhecimentos suficientes para fazer ruir as antigas formas de dominação. (ALBERTI, 1999, p. 239)

A história do início da psicologia enquanto profissão no Brasil exige um entendimento do que estava acontecendo a nível internacional. Segundo Schult e Schultz (1992), no final do século XIX, em pleno positivismo, se inicia a psicologia científica buscando estudos semelhantes a fisiologia e a física o que culminou na fundação do primeiro laboratório de psicologia experimental na Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879, por Wilhelm Wundt. Este laboratório representou uma estratégia de transformação da psicologia em ciência autônoma, possibilitando estudos dos processos de consciência humana e sensações. Segundo Anastasi (1965) propunham investigar fenômenos sensoriais, como visão, audição e o tempo de reação.

Na França do século XIX, conforme relato de Anastasi (1965), os testes psicológicos já eram utilizados pelo psiquiatra Kraepelin, mas foi somente no século XX que surgiu o interesse por “desvios” e “erros” como resultados de testes de inteligência. Em 1905, na França, foi desenvolvida a primeira escala de inteligência, chamada Binnet-Simon, usada para avaliar os componentes da inteligência, como o julgamento, a compreensão, o raciocínio e a idade mental do indivíduo. Posteriormente, nos Estados Unidos, surgiram várias revisões da escala Binnet-Simon, até a criação, na Universidade de Stanford, da Escala Stanford Binet, introduzido o conceito de Quociente de Inteligência (Q.I.), difundido por todo o mundo.

Essa busca por cientificidade através da mensuração do comportamento humano da educação e da medicina contribuíram para o início da psicologia no Brasil. Em termos institucionais, a psicologia se aproximou primeiramente da educação. Segundo Soares (1979) a Reforma Benjamim Constant (1890) incorporou a disciplina de psicologia nos currículos das Escolas Normais o que contribuiu para o desenvolvimento da profissão, pois deu início ao processo de institucionalização da psicologia no Brasil. Acompanhando a tendência internacional, foi criado no *Pedagogium*¹, em 1906, o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental no Brasil. (Lourenço Filho, 1955/1994; Penna, 1992). A inclusão da disciplina de Psicologia na formação da professora normalista (1890) e a criação do primeiro laboratório experimental em educação (1906) são registros do processo de profissionalização da psicologia no Brasil. Quanto á aquisição de status científico.

A psicologia experimental, recém-constituída, parece oferecer à pedagogia o método objetivo para o conhecimento do homem e de seu processo evolutivo, substituindo-se ao método empírico ou filosófico da tradição anterior. (MASSIMI, 1990, p. 70).

Em relação à medicina, a efetivação do seu interesse pela psicologia, perceptível desde o século XIX, se materializou em 1923 com a criação do laboratório de psicologia experimental dentro da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, dirigida por Gustavo Riedel. Este é mais um marco do processo de profissionalização da psicologia no Brasil. Para Penna (1992), esse laboratório, dirigido por Waclaw Radecki, administrava vários cursos e pesquisas, auxiliando a formação dos profissionais tanto de pedagogia como de psicologia (Lourenço Filho, 1994; Penna, 1992). Nestes laboratórios,

1 Museu Pedagógico fundado em 1890. O Pedagogium foi extinto em 1919 por Decreto Municipal, sendo que posteriormente (1932) foi substituído pelo INP (Instituto Nacional de Pedagogia), que em 1972 recebeu a denominação de INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), no entanto, todo seu patrimônio foi doado à Escola Normal (atualmente ISEJ) – Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro).

os temas mais comuns de pesquisa eram os processos de inteligência, motivação, atividades sensoriais, entre outros, além da realização de testagem e psicoterapia. Este laboratório foi incorporado ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934 (Massimi, 1990).

A medicina, do início do século XX, em suas dimensões mensurativa, classificatória e adaptativa, exercia influência determinante sobre a psicologia. De uma maneira geral, ambas acompanhavam a lógica da filosofia positivista predominante naquela época. Em 1932, o Decreto-Lei nº 21.173 transformou o Laboratório da Colônia de Psicopatas no Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública. Ao Instituto caberia realizar pesquisas científicas, ser um centro de aplicação e uma escola superior de psicologia, mesmo que esta fosse entendida como pertencentes à medicina. Porém, segundo Centofanti (1982) a pressão dos médicos e de católicos e a falta de recursos financeiros são algumas das explicações do fechamento do Instituto com menos de um ano de funcionamento. Em 1937, o instituto foi reaberto e incorporado à Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1939, instalam-se neste local as seguintes cátedras: Psicologia Geral, no Departamento de Filosofia; Psicologia Educacional, no Departamento de Pedagogia; e Psicologia Aplicada, na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Penna, 1992).

Nos anos 1940/50, a Portaria 272, referente ao Decreto-Lei 9092, de 1946, institucionalizou, pela primeira vez na história brasileira, a formação profissional do psicólogo (Soares, 1979). O psicólogo habilitado legalmente deveria frequentar os três primeiros anos de filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística e fazer então os cursos especializados de psicologia. Com a formação dos denominados especialistas em psicologia iniciou-se oficialmente o exercício dessa profissão. A formação profissional do psicólogo, como hoje está organizada, em estabelecimento de nível superior e com currículo majoritariamente dedicado à psicologia, foi iniciada em 1957, tanto no Rio quanto em São Paulo. A psicologia chega ao final da década de 1950 como detentora de uma formação profissional. No dia 27 de agosto de 1962 foi aprovada a Lei nº 4.119, que regulamentou a profissão de psicólogo. Também foi emitido, nesse mesmo ano, o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso universitário de psicologia. Em 1966 foi iniciado o primeiro curso de mestrado e em 1974, o de doutorado (Biaggio & Grinder, 1992). Assim, a profissão legitimou-se academicamente.

A prática da psicologia se amplia aos poucos e algumas intervenções são necessárias. Além do cadastro dos profissionais que já exerciam a atividade de psicólogo antes da regulamentação da profissão, era necessário definir as funções desses profissionais. Uma observação do Decreto nº 53.464 permite constatar que essas funções legais deram ao psicólogo a possibilidade de trabalhar em diferentes campos, como a clínica, a escola, o trabalho, a área acadêmica e a jurídica. Isso representou um amplo leque de alternativas no mercado de trabalho, que gerou, ao mesmo tempo, disputas com outras atividades profissionais em diferentes ramos do conhecimentos e atividades. Funções do psicólogo segundo o Decreto nº 53.464:

Art. 4º - São funções do psicólogo: 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: a) diagnóstico psicológico; b) orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. 2) Dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos,

paraestatais, de economia mista e particulares. 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor. 4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia. 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia (BRASIL, 1964)

Avanços da psicologia ocorrem ao longo do tempo, porém, ainda carecia ao psicólogo organizar-se em conselhos profissionais e criar um código de ética. Em 1971 foi promulgada a Lei nº 5.766 de 20 de dezembro, a qual criou os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia. A função oficial dos conselhos era *“orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe”* (Brasil, 1971). O primeiro Código de Ética dos psicólogos foi criado em 1975, através da Resolução nº 8, de 02 de fevereiro, do Conselho Federal de Psicologia. Um ano depois esse código foi revisto. Em 1977, o segundo Conselho Federal (1976-1979) fixou normas de orientação e fiscalização do exercício profissional de psicólogo. A psicologia conseguiu, em meados dos anos 1970, todos os requisitos necessários para ser considerada uma profissão: conhecimento pouco acessível e institucionalizado, mercado de trabalho formalmente assegurado e auto-regulação, instituída em conselhos e códigos de ética. Porém, foi somente no ano de 1975 que foi assinalado o fim do processo de profissionalização da psicologia no Brasil. Em 1990 é criada a ABRAPPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional) com a finalidade de buscar o reconhecimento legal do psicólogo nas instituições de ensino, estimular e divulgar pesquisas nesta área, reciclar e atualizar os psicólogos e incentivar a melhoria dos serviços prestados por estes profissionais.

O PSICÓLOGO E A EDUCAÇÃO: FUNÇÃO E ATUAÇÃO EM QUESTÃO

A definição dos termos quando colocamos uma questão é essencial para o avanço da compreensão sobre o estudo realizado. As diferenças e semelhanças entre o que se denomina por Psicologia da Educação e Psicologia Escolar têm sido objeto de vários conflitos de conceituação e terminologia, portanto optamos por demarcar nosso objeto de pesquisa através de algumas considerações. A Educação é um campo amplo de estudos e aplicações e a psicologia contribui neste contexto, porém em se tratando de Psicologia da Educação, optamos por considerar a Psicologia que se faz em meios educacionais. Mialaret (1999, p.3 a 10) admite que praticamente todos os capítulos da Psicologia podem ser aplicados à Educação. De acordo com Andrada (2011):

O psicólogo educacional precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Precisa criar formas de reflexão dentro da escola, com todos os sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas. (ANDRADA, 2011, p.196)

A denominação Psicologia da Educação possibilita estabelecer especificidades e limites conceituais e um amplo campo de atuação que é determinada pela análise psicológica dos processos educativos. A psicologia educacional integra em sua prática e ações a multiplicidade dos componentes das situações educacionais, em especial a escola. Neste contexto, a Psicologia que se faz na escola é denominada por muitos como Psicologia Escolar, porém designada também como Psicologia Educacional. Nesta pesquisa, consideramos Psicologia Educacional e Psicologia Escolar como equivalentes, sendo a primeira mais

abrangente que a segunda. Reconhecemos a práxis do psicólogo educacional, seja na escola ou em outro contexto como caracterizada por diversas alternativas de ações e atividades, com múltiplos instrumentos e intervenções diante da pluralidade presente na realidade do campo da educação. Novaes (1972) com relação a atuação do psicólogo na educação diz que:

Cabe ao psicólogo escolar a aplicação dos princípios da psicologia da aprendizagem, da motivação, do desenvolvimento e do ajustamento para o estudo do comportamento da criança escolar e do seu meio educacional com o objetivo de facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento humano através de prevenção, identificação, avaliação e reeducação dos problemas educacionais nos diversos níveis de escolaridade. (NOVAES, 1972, p.26)

A Psicologia Escolar não deve ser reduzida a exclusivamente uma área de aplicação, o psicólogo presente em unidades escolares, necessita identificar o contexto onde atua como sendo também um meio educacional e também de pesquisa. O psicólogo atuando na escola pode e deve contribuir para o avanço dos conhecimentos no campo da aprendizagem, da psicologia e da educação e mais especificamente dos vários fenômenos e atores próprios à instituição escolar, como alunos, professores e família. *“Psicologia Educacional lida com as relações na educação, pode ser numa escola ou em todos os lugares onde as pessoas estão aprendendo e ensinando, ou tratando de coisas de educação”* (VIANA, 2006, p. 133).

Na contemporaneidade, parece-nos imprescindível ampliar o campo de ação, já não é aceitável retroceder a posicionamentos radicais que limitam a ação do psicólogo escolar às práticas sobre alunos com dificuldade de aprendizagem. A Psicologia Educacional convive com paradigmas diversos inspirados por diferentes concepções do real e a práxis da Psicologia Educacional/Escolar defronta-se, constantemente, com o desafio de múltiplas escolhas inspiradas pelas diferenças e pelas especificidades das Ciências Sociais emergentes no século XIX (Maluf, 1999, p. 19). O trabalho do psicólogo educacional tem como referência o documento para a atuação básica elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (2013):

Almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2013, p. 32)

No dizer de Santos (1988, 1989, 2000), novas confianças epistemológicas emergem no panorama atual das ciências, inextricavelmente relacionadas às mudanças nos modos de organizar as sociedades. A compreensão do campo educacional em sua especificidade multifacetada se revela como uma necessidade para o psicólogo que pesquisa e que desenvolve práticas profissionais no campo educacional. Contudo, como muito bem lembra Luna (1999), a complexidade, no caso da Educação, decorre particularmente de sua transdisciplinaridade:

Se o fenômeno é transdisciplinar e o pesquisador é limitado à sua competência (relativamente) específica, só haverá crescimento se sua análise puder ser contraposta à de outros profissionais que tenham estudado a questão do ponto de vista da competência de cada um deles. (LUNA, 1999, P. 47)

A educação não é uma conduta, é um empreendimento humano. Enquanto tal ela é susceptível de investigações científicas de diferentes ordens: etnológica, sociológica, econômica, histórica, demográfica e psicológica. Não constitui, assim, a priori um objeto de estudo definido pelo psicólogo como o funcionamento cognitivo ou o inconsciente. Constitui um campo da atividade humana que a investigação psicológica pode e deve intervir enquanto possibilidade de atuação em processos de mudanças sistemáticas e por estudar a interação educativa. Mas a preocupação pelo estudo das mudanças individuais torna-se indissociável do estudo das situações e interações que contribuem para a construção dos indivíduos coletivamente. A educação, campo de atuação do psicólogo ocorre através de encontro:

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais. Um contato amoroso entre seres que preenchem a vida. (ABED, 2002: 23)

As mudanças através da educação interagem com os outros tipos de mudanças que ocorrem na sociedade, o conhecimento destas últimas é indispensável em psicologia da educação. É necessário considerar o macro sistema interativo, o coletivo para a explicação das mudanças individuais através da educação. A psicologia da educação estuda processos que ocorrem não em um "vácuo social", mas tem como pano de fundo relações sociais, em contextos situacionais dotados de significado social. E isto pode explicar os comportamentos e funcionamentos dos sujeitos em interação educativa, bem como a preocupação dos psicólogos educacionais com a descontextualização sucessiva dos saberes, do saber erudito ao saber proposto pela escola; pela representação dos conteúdos de matemática, pela representação das crianças sobre a aprendizagem da leitura; pelas representações e aprendizagens recíprocas professor-aluno. *"Por vezes, as mesmas deficiências que interferem na leitura, na escrita e na aritmética interferem na prática de desporto e em outras atividades, na vida familiar e no relacionamento com os amigos"*. (DOMINGOS, 2007, p. 9).

A psicologia da educação está pautada em um estatuto muito importante no seio da psicologia: a educabilidade do ser humano. Este ser inacabado quando nasce é chamado a tornar-se um indivíduo com funcionamento psicológico complexo graças a extrema plasticidade das suas possibilidades de adaptação. A construção progressiva do psiquismo sob a influência conjunta e interativa de fatores biológicos, de maturação orgânica, do meio, da prática, faz intervir desde o nascimento influências educativas, estimulações sociais sistemáticas e específicas. Pautada na psicologia, Marti (1996) considera importante como diretrizes educacionais:

outorgar ao aluno um papel central em suas aprendizagens, aceitar que o processo de aprendizagem é um processo reconstrutivo, lento, no qual o aluno deve carregar o peso da atribuição de significados, pensar que o processo de equilíbrio é essencial em qualquer construção de conhecimentos, defender que o ensino deve favorecer as situações nas quais ocorra essa aprendizagem significativa e que não deve ser um processo mecânico e repetitivo, etc (MARTI, 1996, p. 23).

Sendo a educação fonte principal de mudança no homem, podemos atribuir a psicologia da educação um papel essencial no estudo da plasticidade e do desenvolvimento do ser humano, dedicada à construção ininterrupta das características gerais e individuais do ser humano. E essa construção do humano está relacionada também às mudanças históricas e sociais que revelam a trajetória da Psicologia enquanto ciência e profissão.

A atuação do psicólogo na educação, no Brasil, possui uma história que revela os caminhos da Psicologia como ciência e profissão, são mudanças sociais e políticas que interferem na concepção de homem, que necessita aprender para desempenhar atividades impostas pelo desenvolvimento econômico e pela industrialização. Na década de setenta havia o que se pode chamar de uma Psicologia “do” Escolar, que se preocupava, especialmente com características dos escolares. O foco dos pioneiros da psicologia educacional e escolar, como prática profissional, centrava-se, principalmente, naqueles que não aprendiam, que não se alfabetizavam e que não aceitavam as regras escolares.

Vale lembrar que, as relações entre Psicologia e Educação foram, nesse momento, ao mesmo tempo polêmicas e de ricas possibilidades, pois, de um lado, o reconhecimento psicológico estava incorporado aos diferentes aspectos da Pedagogia e à prática profissional dos educadores, e por outro lado, a atuação específica do psicólogo na escola estava calcada numa perspectiva clínica, ocupando-se do atendimento individual de “crianças com problemas de aprendizagem” fora da sala de aula (ANTUNES, 2003).

A partir de 1980, rompe-se com esse modelo de entendimento das dificuldades escolares que tinha como causa fatores oriundos do próprio aluno que não aprendia. A ampliação do conceito de dificuldades escolares passa a interferir nas intervenções da psicologia educacional e escolar. Maria Helena Souza Patto (1984, 1990) definiu o conceito de “fracasso escolar” (Patto, 1987) o qual desconstruiu a concepção sobre os alunos que não aprendem, ampliando o entendimento para as questões oriundas do sistema capitalista que se articulam nas políticas educacionais e no cotidiano escolar. De acordo com essa perspectiva o fracasso escolar é *produto da escola* e por isto, não pode ser tratado como um fenômeno individual e descontextualizado das relações institucionais, pedagógicas, sociais e culturais. Porém, segundo Charlot (2000) não existe um objeto chamado “fracasso escolar”:

O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

A psicologia educacional tem a função de em sua prática buscar promover a humanização através do aprofundamento teórico sobre temas como fracasso escolar, queixas escolares, desenvolvimento humano, indisciplina, violência, afetividade, aprendizagem etc. Humanização no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos pela psicologia para compreender e intervir diante dos fenômenos escolares, desenvolvimento e aprendizagem humana. Porém, refletindo sobre o contexto social e cultural, observa-se que a escola que deveria ser um lugar de humanização, de aprendizagens, de surgimento de novas possibilidades e avanços, muitas vezes se mostra como um espaço de depreciação, desmotivação, humilhação e desrespeito. A descontextualização dos conteúdos escolares que não representam significados inerentes a vida do aluno são representativos de desmotivação e dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao espaço que é visto

como estranho e hostil pela criança que ingressa na escola. Em relação à prática da psicologia educacional brasileira frente às dificuldades escolares, Souza (1997), afirma que:

as explicações psicológicas para as dificuldades escolares consideram que muitas delas tornam-se evidentes no momento de ingresso da criança na escola – tanto pelas habilidades psicomotoras que exige, quanto pela tarefa de adaptação a um ambiente novo, que difere profundamente do ambiente familiar. A criança seria portadora de dificuldades emocionais e conflitos internos que se revelam ao entrar em contato com um ambiente desafiador e hostil, como o escolar. (SOUZA, 1997, p. 25)

Quando é levada em consideração apenas o comportamento da criança sem buscar as causas e fatores imbricados no não aprender, há a manutenção da responsabilidade sobre o próprio aluno e estigmatização da queixa. O não aprender centrado no aluno, em sua personalidade e características, é tratado através de medicamentos e encaminhamentos para terapias. Muitos encaminhamentos não são fundamentados, podendo ocorrer o que os autores chamam de “medicalização” e “psicologização” do fracasso escolar:

Muitas vezes se observa que diagnósticos que encaixem a criança em algum transtorno neurológico ou psiquiátrico funcionam como pretexto para que as pessoas que a cercam se eximam de responsabilidade sobre seu desenvolvimento ou melhora, sobretudo se o diagnóstico vier acompanhado do qualificativo “crônico” ou “sem cura”. É como se, pelo fato de a criança apresentar algum comprometimento, ao qual se atribui um nome, colocasse sobre ela toda a responsabilidade das inadequações e fracassos e liberasse os que com ela interagem de proverem contingências mais adequadas para o seu desenvolvimento (exceto, talvez, iniciar tratamento medicamentoso). Entendido desta forma, o rótulo acaba contribuindo mais para que o problema persista ou se agrave do que para que seja minimizado. (OLIVEIRA, 1993; LINHARES et. al, 1993. p. 310)

No que se refere a atuação do psicólogo educacional em sua origem, as pesquisas e teorias psicológicas empenhavam-se por encontrar no aluno, em sua personalidade, desenvolvimento intelectual e organismo a causa para as dificuldades e o não aprender na escola. Essa atuação do psicólogo na educação era caracterizada pela elaboração de diagnósticos e pelo uso da psicometria no tratamento das crianças- problema. Nas palavras de Yazlle (1997):

A bibliografia disponível nos indica que a Psicologia, enquanto instrumento aplicado às práticas educacionais, se origina justamente no final do século XIX, com o empenho dos educadores e cientistas do comportamento em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem às mesmas métodos especiais de educação, a fim de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos pela sociedade. (YAZLLE, 1997, p.15)

Em plena contemporaneidade o tema “psicólogo educacional” vem sendo objeto de múltiplos questionamentos, são críticas que têm sua origem nas raízes da psicologia. Há críticas radicais às práticas profissionais do psicólogo educacional, chegando-se a excluir a possibilidade de que esse profissional possa de fato contribuir para a solução dos problemas que enfrenta o sistema educacional brasileiro. Outros depositam no profissional de psicologia a solução para todos os dilemas da educação de forma fantasiosa. Antunes (2007) aborda as críticas com relação a psicologia educacional:

Uma das consequências apontadas por essas críticas era a desconsideração dos determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica;

daí falar-se em reducionismo. Alguns psicólogos escolares e pesquisadores da área começaram, nessa época, a elaborar uma crítica radical à Psicologia Escolar e Educacional, com base em argumentos semelhantes aos apontados por pedagogos e educadores em geral. De um lado, criticava-se a já apontada hipertrofia da Psicologia na Educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes. Por outro lado, enfocando mais especificamente a prática da Psicologia Escolar e aprofundando a crítica a seu modo de ação, avançavam para a demonstração de que o enquadramento clínico- terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola. (ANTUNES, 2007, p. 9)

No que se refere à atuação do psicólogo no campo educacional, com o avanço epistemológico e a construção de uma abordagem crítica diante do meio social, esta revelou um compromisso do psicólogo com as finalidades da Educação, com as políticas públicas sociais, questionando as explicações clássicas que centram na criança as causas do não-aprender na escola. Embora existam complexas relações entre o conhecimento psicológico, a teoria e a prática educacionais, a Psicologia da Educação tem um estatuto disciplinar autônomo. A educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos (Coll, Marchesi, Palácios & Cols., 2004). Cruz (2008), afirma que em relação ao psicólogo que atua na educação, existe a necessidade de uma intervenção multidisciplinar:

Existe uma necessidade de redimensionar o papel que o psicólogo escolar desenvolve dentro da escola, pois o psicólogo deve buscar contribuições para análise e intervenção multidisciplinar dos fenômenos que envolvem sala de aula e o processo de construção do conhecimento. [...] a intervir nas dificuldades escolares, o psicólogo deverá avaliar as condições sócio-pedagógicas destas, assim como as condições individuais, subjetivas e familiares do sujeito-aluno que expressa, pela via do não aprender, o sintoma individual e social do fracasso escolar. (CRUZ, 2008, p.8)

O trabalho do psicólogo educacional em Duque de Caxias apresenta um caráter sistêmico, com inúmeras possibilidades de intervenções, desde a questões relacionadas aos problemas de aprendizagem e emocionais dos atores envolvidos no contexto da educação até aos relacionados com o Projeto Político Pedagógico. A atuação do psicólogo é ampla e surge no decorrer do processo, de acordo com as demandas e necessidades pertinentes ao ensino aprendizagem e aos integrantes do contexto educativo como alunos, pais, família, comunidade, sociedade e parcerias. A atuação do psicólogo na educação visa a ampliação do olhar e do entendimento de que cada aluno é um ser único com experiências de vida diferente que naturalmente influenciam na aprendizagem. No contexto da educação cada aluno deve ser visto e respeitado em sua singularidade para que sejam estimuladas as potencialidades e superados os limites. Em Duque de Caxias, conforme consta no Plano Municipal de Educação:

A Psicologia Educacional deve compor o espaço das equipes técnico- pedagógicas, portanto, atuar com orientadores educacionais e pedagógicos, Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação,

avaliação, formulação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de procedimentos educacionais. Contribui na análise e intervenção no contexto educacional, buscando melhor funcionamento do sistema, que resultará na realização dos objetivos educacionais. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 132)

Com relação à educação municipal de Duque de Caxias no que se refere a atuação do Psicólogo Educacional consta nas diretrizes legais o Regimento Escolar deste Município, em particular o título II, capítulo II, seção I, artigos 33 e 34 (relacionados à função, habilitação e atribuições do Psicólogo educacional):

Art. 33 - A função do Psicólogo Educacional será exercida por profissional legalmente habilitado em Psicologia, concursado para este fim. Parágrafo Único- Sua função deverá ser a de agir nos fatores relacionados aos processos de desenvolvimento humano, aos processos de aprendizagem, às relações interpessoais e às dimensões institucionais. Art. 34 - São atribuições do Psicólogo Educacional: I- participar, de forma integrada com a Equipe Técnico-Administrativo- Pedagógica, da construção e elaboração coletiva do Projeto Político- Pedagógico da Unidade Escolar; II- contribuir, junto com a Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica, no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas na Unidade Escolar, visando uma ação articulada; III- desenvolver atividades com a Comunidade Escolar, visando identificar e minimizar dificuldades psicossociais que possam bloquear o desenvolvimento de potencialidades, a auto-estima e o exercício da cidadania; IV- desenvolver, junto com a Equipe Diretiva, atividades com educadores e alunos, objetivando a explicitação e superação de entraves institucionais; V- contribuir para o processo de orientação para o trabalho, tendo com o princípio a relação trabalho-conhecimento, vinculada à prática social, individual e coletiva; VI- selecionar, pesquisar e estudar assuntos específicos de seu campo de trabalho, procurando manter-se atualizado quanto aos processos de aprendizagem, desenvolvimento humano, relações interpessoais e dimensões institucionais; VII- participar de seminários, fóruns de debates, palestras, oficinas organizados pela Unidade Escolar, promovidos pela Secretaria ou outras Instituições de Ensino; VIII- participar da atualização pedagógica, através dos grupos de estudo e dos Conselhos de Classe; IX- desenvolver, junto com a Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica, atividades com os educandos, visando um trabalho preventivo relacionado à afetividade, cognição e socialização; X- diagnosticar as necessidades dos alunos dentro do Sistema Educacional e analisar, com o Orientador Educacional, possíveis encaminhamentos a serviços de atendimento clínico, médico e outros Serviços Públicos dentro da Comunidade. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.15, 16)

Quanto à garantia em Lei, temos em Duque de Caxias, o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município - Lei 1.070, de 19/09/1991 que institui a estruturação das carreiras. No Art, 15 - o qual se refere ao Pessoal de Apoio Técnico, em Parágrafo Único, consta que:

Psicólogo - passarão a integrar esta categoria funcional os Psicólogos com Formação em Psicologia e comprovada habilitação na Área Escolar através de cursos de atualização (360 h) e extensão; e que desempenhem atividade de Assessoria no Planejamento Educacional, Avaliação Psicológica e Acompanhamento de alunos da rede municipal e orientação às famílias dos educandos e equipe pedagógica. (DUQUE DE CAXIAS, 1991, Art. 15)

São muitos os desafios presentes no contexto da educação, psicólogos e demais profissionais enfrentam inúmeras dificuldades e somente através da colaboração e união de todos pode-se superar os dilemas e limitações regionais, econômicos e sociais em prol de uma educação de qualidade. Atuando na educação, o psicólogo encontra novas formas de intervir diante das especificidades sociais e culturais presentes nos diferentes meios educacionais. Mas para que o psicólogo esteja presente, atuando na educação municipal, o poder público necessita viabilizar essa inserção através da promoção de concursos:

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias, diante de tantos desafios (drogas, violências, desinteresse de estudantes, professores e pais, falta de participação da família, pouco envolvimento docente em algumas ações pedagógicas, inclusão das diferenças no cotidiano escolar) no que se refere às metas, no item r consta a contratação de psicólogos educacionais, por meio de concurso público. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 134 e 135)

A reflexão e a análise da atuação do psicólogo educacional poderá contribuir para uma partilha de conhecimentos e experiências que são necessárias diante dos diversos aspectos contidos na pluralidade cultural. São muitas as possibilidades de intervenção do psicólogo diante do campo educacional, porém à psicologia educacional se impõe a necessidade de provar a sua importância no plano da práxis, mostrando que contribui com respostas a certas questões postas pelos meios educativos; tem que provar simultaneamente a sua necessidade no plano dos conhecimentos científicos mostrando que permite o estudo de certas categorias de comportamentos e de mecanismos psicológicos relacionados com a mudança, comportamentos e mecanismos da educação. Conforme Resolução número 010/1997 e número 011/1997, os profissionais psicólogos só podem associar, utilizar e anunciar sua prática profissional a princípios e técnicas reconhecidos pela ciência, pela prática e pela ética profissional.

As práticas psicológicas que orientam a atuação profissional devem ser ressignificadas e apoiadas não em uma teoria, mas em uma epistemologia que enfatize os fatores objetivos e subjetivos do processo ensinar-aprender, as condições do contexto socio-cultural, a importância das relações inter e intra-subjetivas professor-aluno, o aprendiz como sujeito do conhecimento e o papel social da escola na formação do cidadão. A ressignificação da atuação profissional passa, portanto, pela apropriação de referenciais teóricos que levem em consideração os processos interativos, conscientes e inconscientes, constitutivos dos sujeitos em processo de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem, em uma perspectiva psicodinâmica e sociohistórica, cujo foco não é o indivíduo, mas os sujeitos em relação. (ALMEIDA, 2001. p. 48)

Atualmente a rede municipal de educação de Duque de Caxias composta por cento e setenta e oito Unidades Escolares, conta com o quadro total de dez psicólogos com lotação em diferentes unidades: na sede da SME, em Escolas e Creches. Com os dados iniciais da pesquisa, já foi possível perceber que as ações dos psicólogos na equipe, seja com a direção, orientadores, professores, pais e alunos têm como foco a prevenção. A avaliação ocorre, porém dentro de um contexto institucional, histórico, social e pedagógico e não voltado ao aluno individualmente. A realidade e a necessidade de intervenção é o que norteia a atuação do psicólogo educacional, seja atuando em unidades escolares ou na própria secretaria de educação do município. Através do fazer psicológico é possível, incentivar, questionar, planejar, analisar, avaliar e contribuir

por uma educação onde todos os envolvidos no processo podem participar ativamente, podem ser ouvidos na busca por aprender, obter soluções, superar as dificuldades diante da realidade que em muito está longe da idealizada.

CONSIDERAÇÕES

Como expectativa em relação aos resultados da pesquisa que está em andamento, é possível considerar sobre os estudos e observações realizadas que é lícita a compreensão de que há diversas maneiras de intervir através da prática do profissional de psicologia diante da educação. A rede de educação de Duque de Caxias, atualmente, composta por cento e setenta e oito Unidades Escolares e com um quadro efetivo de dez psicólogos educacionais revela que este profissional atua em diferentes demandas em Unidades Escolares específicas ou de forma ampla, junto a Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional da Secretaria Municipal de Educação.

Entendemos que, sobre a prática e as ações do psicólogo, seja lotado na Secretaria Municipal de Educação ou em alguma Unidade Escolar, a realidade e a necessidade de intervenção é o que naturalmente possibilita a definição da ação a ser realizada. Nesse contexto social, cultural, psicológico e pedagógico, o psicólogo, presente e atuante pode intervir com práticas diversas que a função que consta em regimento e diretrizes legais o permite.

A Psicologia da Educação é ao mesmo tempo uma ciência psicológica e uma ciência da educação, encontra-se em um campo interseccional e dispõe de objeto específico e usa métodos da psicologia aplicados ao campo pedagógico. Através do fazer psicológico é possível, incentivar, questionar, planejar, analisar, avaliar e contribuir por uma educação onde todos os envolvidos no processo possam participar ativamente, possam ser ouvidos na busca por aprender, obter soluções, superar as dificuldades diante da realidade que em muito está longe da idealizada.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. Recursos metafóricos no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso. São Paulo: Universidade São Marcos. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Dissertação de Mestrado, 2002.
- ALBERTI, Sonia. História da psicologia no Brasil – origens nacionais. In: JACÓ- VILELA, Ana Maria., JABUR, Fabio & RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (orgs.). *Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, , (p. 237-246). 1999.
- ALMEIDA, F. C. de. O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In Z. A. P. Del Prette (Ed.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 43-57). Campinas, SP: Alínea. 2001.
- ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos: teoria e aplicação*. São Paulo: Editora Herder, 1965.
- ANDRADA, E. G. C. *Novos Paradigmas na Prática do Psicólogo Escolar*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, n. 2, maio/ago. 2011.
- ANTUNES, M. A. M. *Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico*. In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Eds.), *Psicologia Escolar: Teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.
- ANTUNES, M. A. M. . *Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas*. *Cadernos de Psicopedagogia*. 2007.

BIAGGIO, Ângela & GRINDER, R. Brazil. In: SEXTON, V.S. & HOGAN, H. (orgs.) International psychology: views around the world. University of Nebraska Lincon & London, (p. 54-62). 1992

BRASIL, Câmara dos Deputados. Decreto nº 667, de 6 de Agosto de 1890.

_____.Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

_____.Decreto-lei nº 53.464 de 21 de janeiro de 1964. Regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo.

_____.Lei nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências.

CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a psicologia no Brasil. Psicologia, ciência e profissão, ano 3, nº 1, (p. 2-50), 1982.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL. MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, Vol 2. 2004.

Conselho Federal de Psicologia. Ano da Psicologia na Educação - Textos Geradores. Brasília, DF. 2008

_____.Seminário Nacional do Ano da Educação - Psicologia : Profissão na Construção da Educação para Todos. Brasília, DF.2009.

_____.Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

CRUZ, L.R.G.S. Psicólogo Escolar e a dificuldade de aprendizagem: como intervir, como prevenir? Revista Educação em destaque. Colégio Militar de Juiz de Fora, v.1, n.3, abril. 2008.

DOMINGOS, Gláucia de Ávila. Dificuldades do processo de aprendizagem. 2007. ESCH, Cristiane Ferreira & JACÓ-VILELA, Ana Maria. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria, CEREMO, Antônio Carlos & RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (orgs.) Clio- psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, (p. 17-24), 2001.

LOURENÇO, Filho, M.B. (1994). A psicologia no Brasil. Em: Azevedo, F. de. As Ciências no Brasil. (V. 2, pp.301-341) Rio de Janeiro: Editora UFRJ (Trabalho original publicado em 1955).

LUNA, S. Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo. Psicologia da Educação. Revista do Programa de estudos Pós-Graduados, PUC-SP.São Paulo, 9, (pp.43-52). 1999.

MALUF, M. R. Novos Rumos para a Psicologia e os Psicólogos da Educação. Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC/SP. São Paulo, 9, (pp.15-41). 1999.

MARTÍ, E. Introdução: A atualidade de Jean Piaget. Em NOME do Organizador (Org.), Substratum (Vol. I, N. 01, pp. 13-35). Porto Alegre: Artes Médicas.1996.

- MASSIMI, M. História da Psicologia brasileira: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU. 1990.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias – São Paulo: Contexto, 2011.
- MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar – 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.
- NOVAES, M. H. Psicologia Escolar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1972. OLIVEIRA, M. B. F. Análise da clientela infantil de um Centro de Saúde: subsídios para implantação de um Programa de Trabalho para a Área de Psicologia. 1993. 182 f. Dissertação de mestrado apresentada ao Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.
- PATTO, M. H. S. Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984
- _____. M. H. S. A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia. Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1987
- PESSOTTI, Isaias. Notas para uma história da psicologia brasileira. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon, (17- 31). 1988.
- DUQUE DE CAXIAS. Plano de Carreira dos Profissionais de Educação do Município de Duque de Caxias. 1991.
- _____. Regimento Interno das Unidades Escolares de Educação. SME, 2005.
- _____. Plano Municipal de Educação. SME 2015.
- ROSAS, P., Rosas, A. & Xavier, I. B. Quantos e quem somos. Em: Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro? (pp.32-48) São Paulo: Edicon. 1988.
- SANTOS, B. S. Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. Estudos Avançados. São Paulo, v. 2, n. 42, (pp. 46-71). 1988.
- _____.B. S. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro, Graal.1989.
- _____.B. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, v.1. 2000.
- SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney Ellen. História da psicologia moderna. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1992.
- SOARES, Antônio Rodrigues. A psicologia no Brasil. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Psicologia ciência e profissão. Brasília: CFP, Edição especial, n. zero, (p. 09-59). 1979.
- SOUZA M.P.R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado AM, Souza MPR, organizadores. Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo; (p.18-33), 1997.
- VIANA, M. N. Psicologia, educação e cidadania: Um estudo sobre o papel do psicólogo nas Raízes de Cidadania em Fortaleza. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade na UECE, Fortaleza. 2006.
- YAZLLE, E.G. Atuação do Psicólogo escolar: Alguns dados históricos. Em Cunha, B.B. Psicologia na escola: Um pouco de história e algumas histórias (pp.11-38). São Paulo: Arte e Ciência.1997.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: BUSCA DE UM DIAGNÓSTICO PRECOCE VISANDO A INCLUSÃO

Thamires Gomes da Silva Amaral
Licenciada em Ciências Biológicas
Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
thamiresgsa@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral
Professora do LEEL e da PGCL da
Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
shirlenacsa@gmail.com.br

Maria Cristina Carvalho Delou
Professora da Faculdade de Educação da
Universidade Federal Fluminense - UFF
cristinadelou@gmail.com

Nadir Francisca Sant'Anna
Professora da PGCL da Universidade Estadual
do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos - FAMESC
nadirsantanna@yahoo.com.br

RESUMO:

O autismo é um tema que vem se tornando cada vez mais presente na sociedade, tendo em vista que 01 a cada 68 crianças nascidas é diagnosticada como estando dentro do transtorno de espectro autista, também conhecido como TEA. Contudo, este diagnóstico, de um modo geral, tem sido fechado pelos profissionais, tardiamente, o que atrasa significativamente o início da intervenção terapêutica interdisciplinar e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. No presente trabalho discorreremos sobre os aspectos neurobiológicos da doença, na busca de características comuns aos pacientes inseridos no espectro autista que possam servir de base para um diagnóstico precoce, pelo menos, do risco de desenvolvimento da doença. Tendo em vista que diversos trabalhos já descreveram o corpo caloso como tendo sua morfologia alterada em casos de autismo, utilizamos imagens anatômicas de Ressonância Magnética do repositório ABIDE, no qual universidades afiliadas ao projeto CONECTOMA depositam suas imagens. Medimos, utilizando o software ImageJ, o corpo caloso de crianças autistas de 8 anos de idade. Estas medidas foram comparadas com as obtidas a partir do corpo caloso de crianças normotípicas na mesma faixa etária. A constância entre as medidas de cada grupo e a diferença significativa observada entre os dois grupos, nos levam a acreditar que este seja um caminho promissor na busca de um diagnóstico precoce do Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Palavras chave: Neurobiologia do Autismo, TEA, Inclusão.

INTRODUÇÃO:

O autismo foi descrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, no ano de 1943, com base nos casos de aproximadamente onze crianças que ele acompanhava e que apresentavam prejuízos em três aspectos: relações sociais, comunicação/ linguagem e comportamento.

Dentre os comportamentos observados, por Kanner, eram assinaladas estereotípias e posições estranhas, além de dificuldade no modo de se relacionar com as pessoas. Diante dessas observações, publicou um artigo denominado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, no qual descreveu características de um grupo de crianças com incapacidade de estabelecer relações com as pessoas, apresentando uma série de atrasos na aquisição e no uso da linguagem, obsessividade e ecolalia, uma tendência a repetição de sons e palavras, de modo mecânico e inconsciente com relação ao sentido e significados. Para Kanner, essas crianças eram extremamente inteligentes, embora não demonstrassem.

Segundo Ribeiro (2013), existe consenso sobre a causa multifatorial do autismo, o que ainda é objeto de estudo de muitos pesquisadores, assim como, a origem deste transtorno, que varia de acordo com o segmento teórico e investigativo desenvolvido. Assim, as concepções sobre origem e causa do autismo estão em constante construção, devido à complexidade apresentada pelo transtorno e apesar de todos esses anos entre descobertas e estudos o autismo ainda é um conceito impreciso, à medida que se trata de um transtorno avaliado dentro de um espectro, no qual os indivíduos que o possuem apresentam características que estão em níveis diferentes, refletindo uma heterogeneidade que dificulta a precisão de diagnósticos médicos. Quando uma criança é diagnosticada com autismo, são avaliadas dentre muitas, as características comportamentais, e apenas neste critério encontramos crianças que falam e outras que não falam; crianças com pouco ou nenhum tipo de contato social e outras com um alguma forma atípica de relacionamento; crianças com deficiência mental ou com um nível de desenvolvimento adequado para sua idade. Também, há autistas que apresentam linguagem verbal, entretanto a mesma é repetitiva e não comunicativa. Ainda, podemos mencionar que, outro nível de imprecisão do conceito envolve diferentes concepções de autismo, em termos de interação social e comunicação.

No dia 2 de abril de 2010, a Organização das Nações Unidas (ONU), declarou que no mundo, há cerca de 70 milhões de autistas. Estima-se que, atualmente, este número esteja em torno de 72 milhões. No último CENSO, ou recenseamento demográfico, realizado também em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o autismo não foi considerado nas pesquisas que tinham como finalidade contabilizar o número de pessoas com deficiência que estavam sendo inseridas nas escolas e no mercado de trabalho. De igual forma, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNADE), do mesmo modo, não aferiu dados sobre o autismo.

Diante disso, é possível entender porque o autismo ainda não é tratado com relevância na sociedade brasileira, considerando que, de fato, trata-se de um transtorno com classificações recentes e, ainda, com descobertas em andamento. Porém, isso não justifica a falta de informações levantadas sobre esse transtorno.

O termo autismo é generalizado pela literatura como um conjunto de sinais e sintomas,

como um transtorno específico de Espectro Autista (TEA), segundo o DSM-V (2014). O autismo não tem cura, mas existe uma melhora significativa por parte do indivíduo quando este recebe tratamento precoce (BRENTANI, et al. 2013).

Os portadores de TEAs apresentam uma ampla gama de severidade e prejuízos, sendo frequentemente a causa de deficiência grave, representando um grande problema de saúde pública. Há uma grande heterogeneidade na apresentação fenotípica do TEA, tanto com relação à configuração e severidade dos sintomas comportamentais. O diagnóstico do autismo ainda é quase que exclusivamente clínico, feito por meio de observação direta do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis, já que os sintomas característicos da doença costumam aparecer em torno dos 3 anos de idade, embora por volta dos 18 meses de idade já seja possível diagnosticar o risco de autismo em algumas crianças (GESCHWIND, 2009). Além disso, o transtorno acompanha-se comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas como por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade) (OMS, 1993, p. 367 apud SUPLINO, 2007, p.28).

A fim de facilitar o processo de diagnóstico dentro do contexto do autismo foi lançada, em 2004, a nova edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM- V) que trouxe uma nova estrutura de sintomas, e a tríade que modela déficits de comunicação separadamente de prejuízos sociais do DSM-IV, que foi substituído por um modelo de dois domínios composto por um domínio relativo a déficit de comunicação social e um segundo relativo a comportamentos/ interesses restritos e repetitivos e é onde a classificação do autismo passa a estar dentro Transtorno de Espectro Autista (TEA) em substituição ao Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), como antes era abordado e onde o critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento de linguagem expressiva foi eliminado, uma vez que pesquisas mostraram que esta característica não é universal, nem específica de indivíduos com TEA.

Tanto no DSM-IV quanto no DSM-V, o autismo é descrito como uma disfunção cerebral caracterizado por déficit na interação social, perturbações na linguagem e alterações no comportamento. Frombonne descreveu em 1999, que em 70% dos casos de autismo pode ocorrer retardo mental e em 33%, as convulsões são frequentes. Segundo este autor, o autismo pode ser hereditário, com ocorrência de 3 a 5% dos casos entre irmãos. São também descritos como sintomas do autismo, redução do potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Em muitos casos, o diagnóstico de autistas torna-se um pouco complexo e a ressonância magnética é requerida por alguns profissionais a fim de avaliar o comprometimento cerebral destes.

A opção pela Ressonância Magnética para o estudo de alterações cerebrais é enfatizada por ZILBOVICIUS et al, 2006, pois utiliza campos magnéticos e ondas de rádio para gerar imagens permitindo a diferenciação de vários tecidos e órgãos pela quantidade de hidrogênio. As imagens são obtidas em quatro planos: axial, coronal, sagital e oblíquo por determinação da direção e velocidade do fluxo sanguíneo. Se baseia no movimento giratório de núcleos específicos presentes em materiais biológicos. Uma vez ativados os núcleos tendem a alinhar seu eixo rotacional ao do campo magnético. O hidrogênio é um bom exemplo por ser abundante no corpo humano e apresentar um grande movimento magnético. Este procedimento opera através da exposição de

um núcleo a uma perturbação oscilatória com frequência próxima a sua. A variação do contraste das imagens geradas está diretamente relacionada a diferença na intensidade do sinal.

Nos últimos anos a ressonância magnética (RM) suplantou o uso da tomografia computadorizada (TC) nos estudos em psiquiatria, principalmente por não oferecer danos ao indivíduo (radiação ionizante) e gerar imagens de alta resolução, sendo através da ressonância magnética possível medir estruturas cerebrais e verificar possíveis desordens a nível anatômico. A ressonância magnética pode ser aplicada para diagnosticar anomalias cerebrais que podem estar atribuídas a transtornos mentais em crianças e adultos (ZILBOVICIUS et al, 2006).

Estudos sobre o aparato neurológico de autistas relatam que pessoas com esse transtorno apresentam prejuízo em regiões cerebrais como: cerebelo, amígdala, hipocampo, gânglios da base e corpo caloso. (BOLIVAR et al, 2007; DEVITO et al, 2007; MINSHEW & WILLIAMS, 2007 apud PEREIRA, 2007). O corpo caloso é formado por um grande número de fibras miélicas, que cruzam o plano sagital mediano e penetram de cada lado no centro medular do cérebro, é ele o responsável pela conexão do hemisfério direito com o esquerdo do encéfalo. Atua no processo de interpretação dos sentidos corporais: tato, olfato, paladar, visão e audição, bem como auxilia no processo de interpretação de toda informação recebida pelo corpo (PINTO et al., 2010). Como o corpo caloso é uma estrutura acometida TEA e é de fácil visualização em RM, optamos por utiliza-la em nossos experimentos.

METODOLOGIA:

Como o corpo caloso é uma das estruturas cerebrais citadas como comprometidas no autismo e morfologicamente é de fácil evidenciação nas RM, nos propusemos a verificar a área destas estruturas em cortes sagitais medianos e comparar estas áreas entre indivíduos autistas e normotípicos. As imagens utilizadas neste trabalho, foram obtidas a partir do banco de dados públicos "Autism Brain Imaging Data Exchange" (ABIDE), hospedado no site http://fcon_1000.projects.nitrc.org que compartilha de dados do projeto Conectoma/Internacional Neuroimaging Initiative (INDI).

O diagnóstico dos casos foi feito com base nos critérios contidos no Manual de Diagnóstico e Estatística das Transtornos Mentais- Texto Revisado 4ª edição, DSM-IV-TR, e indivíduos autistas pelo Autism Diagnostic Interview-Revised - ADI-R (LORD et al., 1994).

Os dados utilizados neste trabalho são totalmente anônimos, em conformidade com as diretrizes e procedimentos da Health Insurance Portability e Accountability, HIPAA, e as diretrizes éticas seguidas estavam de acordo com os Conselhos de Revisão Institucional (IRB) das instituições fornecedoras das imagens, que foram o Instituto Kennedy Krieger (KKI) e a Universidade de Nova York, NYU. Foram analisadas imagens de ressonância magnética anatômica de 6 indivíduos neurotípicos e 7 indivíduos autistas. Todas as imagens foram coletadas de indivíduos do sexo masculino e destros, não utilizamos imagens de nenhum indivíduo classificado como tendo Síndrome de Asperger. Inicialmente utilizamos o MRicron, obtido no link: <https://www.nitrc.org/projects/mricron>. O MRicron é uma plataforma multivisualizadora de imagens disponibilizadas em formato NIFTI, que pode carregar vários cortes de imagens

proporcionando observação tridimensional. Com a ajuda deste software, centralizamos as imagens de cortes sagitais medianos utilizando a ferramenta Toggle Crosshairs e a partir deste ponto, salvamos em “bitmap”, (figura 1).

Foram separadas cada uma das imagens de acordo com sua origem, por haver diferenças no tamanho e resolução da imagem entre os institutos pesquisados e desta forma, a fim de obter um resultado mais preciso.

As imagens foram posteriormente abertas no programa ImageJ disponibilizado pelo US National Institute of Health, Bethesda, MA, USA, através do link: <http://rsb.info.nih.gov/nihimage>. Uma vez abertas as imagens, foram feitas as medidas nos cortes sagitais mediano e a área de cada corte do corpo caloso foi medida utilizando a ferramenta Multi-point, onde as medidas obtidas são fornecidas pelo próprio programa em tabelas (Figura 2 A e B).

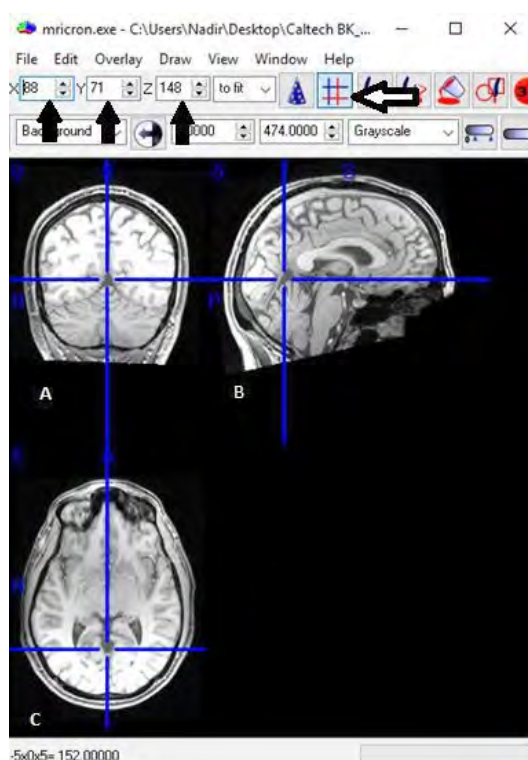


Figura 1. Imagem no MRicron, disponibilizando cortes coronal (A), sagital (B) e axial (C), respectivamente de um mesmo indivíduo. Através da ferramenta “Toggle Crosshairs” (seta branca), centralizamos as imagens dentro dos eixos x, y e z (setas pretas)

Para montagem dos gráficos foram obtidas médias a partir de 3 medidas de área no programa ImageJ que foram lançadas para análise estatística no programa GraphPad Prism 5.03, onde o próprio programa gera o gráfico.

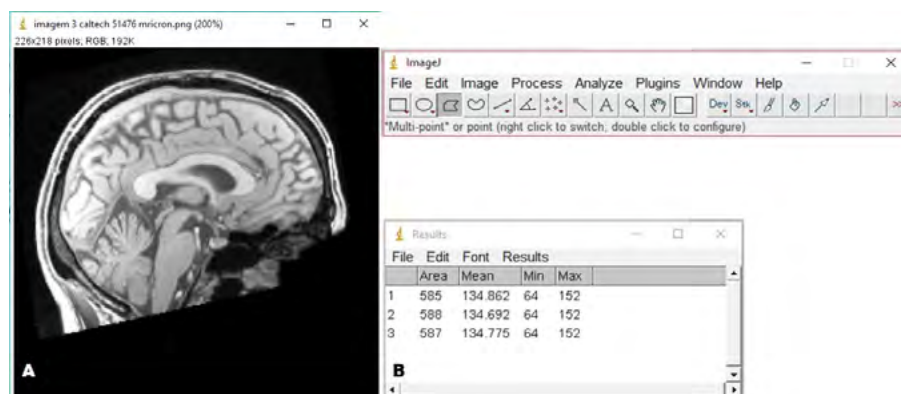


Figura 2. Imagem em A e tabela de medição de corte sagital mediano em B no ImageJ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

No programa MRIcron, marcamos todas as estruturas até o momento implicadas como apresentando alterações funcionais nos casos de autismo. Nestas estruturas estão incluídas o corpo caloso, amígdalas, cerebelo (Figura 3).

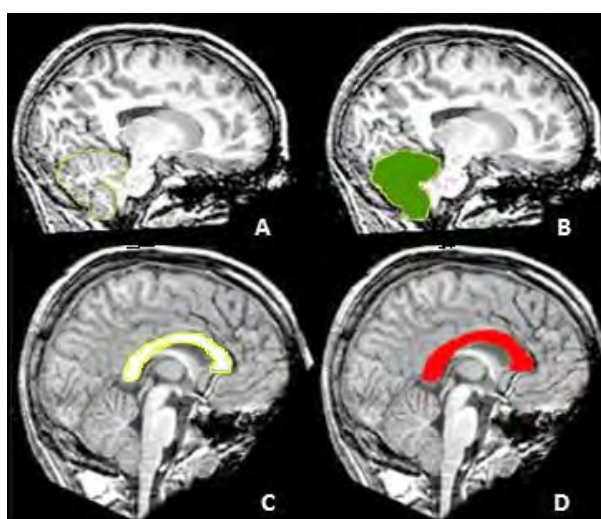


Figura 3. Em 3A, observamos uma das secções de cerebelo de um indivíduo autista marcada manualmente em amarelo. Após a medida automática feita com base na marcação manual, para evidenciar a estrutura, utilizamos a ferramenta de preenchimento do programa e a secção individual do cerebelo aparece verde em B. Em C, observados em amarelo o delineamento manual do corpo caloso de um indivíduo autista e em D o preenchimento da secção delineada em vermelho.

Posteriormente, ainda com o auxílio do programa MRIcron, selecionamos cortes sagitais medianos de indivíduos controle e autista com 8 anos. Os cortes eram sempre centralizados com o auxílio dos eixos x, y e z do programa, a fim de que apenas o corte mais mediano fosse utilizado (Figura 5).

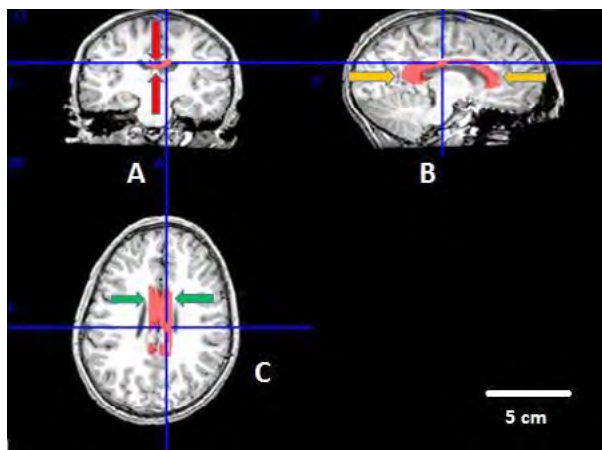


Figura 4. Cortes ressonância magnética cerebral de indivíduo com autismo clássico. Análise morfológica do corpo caloso no software MRICRON. Em rosa, resultado do somatório de marcações de todos os cortes que demonstravam o corpo caloso de um indivíduo. As setas vermelhas, em A, demonstram a altura do corpo caloso. As setas de cor laranja, em B, demonstram o comprimento máximo do corpo caloso deste indivíduo. As setas verdes em C, demonstram a largura deste corpo caloso. bar 5cm.

Desde 1987, Gaffney & Tsai já investigam o tamanho do corpo caloso em autistas. As técnicas de avaliação cerebral foram sendo aprimoradas até chegar ao exame de Ressonância Magnética que permite uma resolução bastante clara das áreas cerebrais incluindo o corpo caloso.

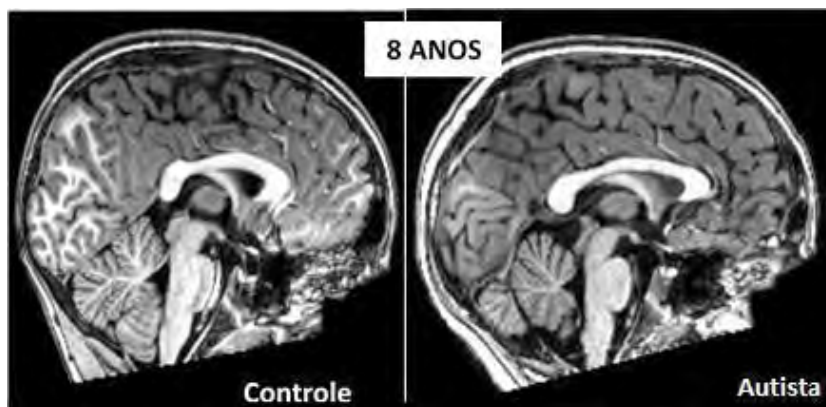


Figura 5. Observação de cortes sagitais medianos centralizados de RM anatômica de indivíduos controle e autista com 8 anos.

Segundo Egaas et al. (1995) o corpo caloso de autistas era menor em relação aos controles, mas a literatura mostra resultados divergentes quando as medidas da estrutura em autistas são comparadas com as de pessoas neurotípicas e autistas (ELIA et al., 2000). Contudo, Bala & Yasmin (2016) comprovam que a funcionalidade desta estrutura no cérebro de autistas é muito menor do que nos cérebros controle.

Na tentativa de buscar um exame que detectasse o risco de TEA utilizando medidas do corpo caloso, independente do volume total do mesmo, optamos por medir cortes sagitais mediano de RM de indivíduo autistas e compara-los com indivíduos neurotípicos utilizando o software ImageJ, que no auxiliou na verificação de diferenças de tamanho nesta região da estrutura entre estes indivíduos. Nós observamos que, em cortes sagitais medianos, o corpo caloso de indivíduos autistas apresentava uma área significativamente maior quando comparados com crianças normotípicas na mesma faixa etária.

Nos cortes sagitais medianos, em indivíduos de 08 anos, todas as medidas demonstravam claramente que o corpo caloso de indivíduos autistas, ocupavam uma área significativamente maior quando comparados com crianças normotípicas na mesma faixa etária (Figura 6). Estes resultados se repetiram em imagens obtidas no Instituto Kennedy Kriege (KKI), como na Universidade de Nova York (NYU).

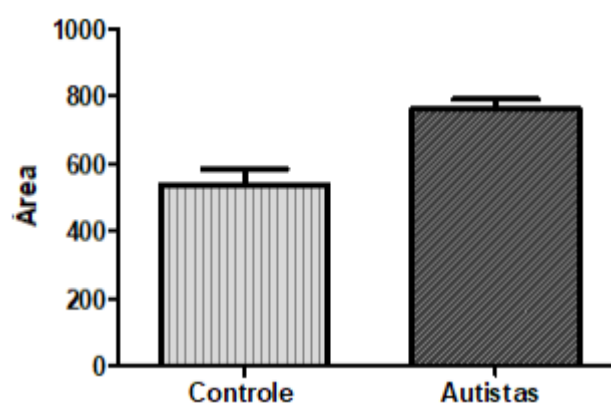


Figura 6. Análise do tamanho do corpo caloso de crianças normotípicas e autistas com 8 anos de idade do Instituto Kennedy Krieger e da Universidade de Nova York.

Após calculadas as médias das medidas dos dois grupos, verificamos que, crianças autistas de 8 anos, do sexo masculino e destros, possuem um corpo caloso com área mediana maior que a dos indivíduos controle investigados.

Embora, com esses dados não possamos entrar na discussão de existência de uma diferença entre o volume total do corpo caloso de autistas e normotípicos, podemos sugerir que, pelo menos, medidas feitas nesta área são capazes de detectar diferenças significativas entre corpo caloso de indivíduos autistas e normotípicos, do sexo masculino, destros e com 08 anos. Acreditamos que embora a Ressonância Magnética (RM) seja um exame caro, é uma excelente técnica para o estudo das alterações cerebrais em autistas. Embora muitas críticas sejam feitas à utilização desta técnica em crianças, pelo fato de ser um exame demorado e necessitar de imobilização da criança com anestesia geral (DEMIR et al., 2012), nossos dados vêm a possibilidade promissora de com apenas um a 3 tomo do corpo caloso, excluindo a necessidade de anestesia geral, o exame seja realizado de forma satisfatória para o diagnóstico de autismo.

CONCLUSÃO

Ao considerarmos os dados apresentados acerca da avaliação neurológica por Ressonância Magnética do corpo caloso, podemos afirmar que este exame pode permitir o diagnóstico precoce de risco de TEA com considerável precisão e segurança.

A Ressonância Magnética (RM) embora seja um exame caro, é a melhor técnica para o estudo das alterações cerebrais, por sua alta resolução para tecidos moles, dispensar contrastes na maioria dos casos e por ser inócua ao organismo. Contudo, necessita que o paciente fique imóvel durante os longos períodos de exame. Por isso, acaba sendo pouco utilizada em crianças muito pequenas, por exigir a utilização de anestesia geral para ser realizada (DEMIR et al., 2012).

Nossos dados sugerem uma possibilidade promissora de que com apenas um a 3 tomo ou cortes, a análise do tamanho da região central do corpo caloso seja feita sem anestesia geral, já que o exame exigiria pouco tempo para sua realização e permitiria que um imobilizador mantivesse cabeça da criança imóvel por tempo suficiente para a realização do exame. Concluimos também que podemos estar num caminho promissor para a avaliação de risco do TEA em crianças antes de um ano de idade, com precisão e segurança. Contudo, mais casos precisam ser estudados para que possamos garantir a segurança da proposta de avaliação de risco do TEA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-IV-TR)*. Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: (DSM-V)*. 2014.
- BALA, M.; YASMIN, S. Study the Corpus Callosum of Brain to Explore Autism Employing Image Segmentation International Journal of Neuroscience and Behavioral Science. 2016, 4(3): p. 37-44.
- BRENTANI, H., PAULA, C., BORDINI, D., ROLIM, D., SATO, F., PORTOLESE, J., PACÍFICO, M., & MCCRACKEN, J. (2013). Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35, 62-72.
- BOLIVAR, V.J., WALTERS, S.R., AND PHOENIX, J.L. "Assessing autism-like behavior in mice: variations in social interactions among inbred strains." *Behavioural brain research* 176.1 (2007): 21-26.
- DEMIR, G.; CUKUROVA, Z.; EREN, G.; TEKDOS, Y.; HERGUNSEL, O. O Efeito da "Sedação Multifásica" no Exame de Tomografia Computadorizada e Ressonância Magnética em Crianças, Pais e Anestesiologistas *Rev Bras Anesthesiol* 2012; 62: 4: p. 511- 519
- EGAAS, B., COURCHESNE, E., & SAITOH, O. (1995). Reduced size of corpus callosum in autism. *Archives of Neurology*, 52, 794-801.
- ELIA, M, FERRI, R., MUSUMECI, S. A., PANERAI, S., BOTTITTA, M., & SCUDERI, C. (2000). Clinical correlates of brain morphometric features of subjects with low-functioning autistic disorder. *Journal of Child Neurology*, 15, 504-508.
- GAFFNEY, G., TSAY, L. (1987). Magnetic resonance imaging of high level autism. *Journal of Autism of Developmental Disorders*. 17, 433-438.
- GESCHWIND, D.H. Advances in autism. *Annual Review of Medicine*. V.60. p. 367-380. 2009.
- KANNER, L. *Child Psychiatry*. 2.ed. Springfield: Charles c. Thomas, 1948. .Autisc Disturbances off Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 1943, p. 217-250.
- PINTO, D.; et al. "Functional impact of global rare copy number variation in autism spectrum disorder." *Nature* 466.7304 (2010): 368.
- RIBEIRO, I.P.; FREITAS, M.; OLIVA-TELES, O.T. As Perturbações do Espectro do Autismo: Avanços da Biologia Molecular." *Nascer e Crescer* 22.1 (2013): 19- 24.
- ZILBOVICIUS M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. *Rev Bras Psiquiatr*. 2006;28 (Supl I):S21-8.

O USO DAS TIC'S COMO FERRAMENTAS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA MINI REVISÃO VISANDO CONTRIBUIR PARA O LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES

Elisângela Matos Oliveira de Souza

Mestranda do PPGCL - Universidade Estadual
Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
elisangela.uffcampos@gmail.com

Thamires Gomes da Silva Amaral

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
thamiresgsa@gmail.com

Nadir Francisca Sant'Anna

Professora do PPGCL - Universidade Estadual
Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF Professora
do Curso de Medicina da Faculdade
Metropolitana São Carlos - FAMESC
nadirsantanna@yahoo.com.br

RESUMO:

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), têm funcionado como grandes aliadas no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. O referido trabalho irá discorrer também sobre a importância da utilização destas ferramentas como mecanismo facilitador de ensino e aprendizagem, bem como a realização de tarefas por esse público com maior autonomia e de forma mais atrativa, permitindo a construção do conhecimento de forma segura e propícia à aprendizagem tanto no contexto social quanto no contexto familiar. Desta forma, surge um novo paradigma denominado letramento digital. Como um grande número de professores ainda desconhece as TIC's mais utilizadas no processo inclusivo de educação, este artigo tem como finalidade revisar as tecnologias mais utilizadas para ensino de alunos com diferentes tipos de deficiência, sua importância como ferramentas de acesso no processo ensino/aprendizagem, e, também, como elas podem ser utilizadas na rede regular de ensino. Outro aspecto importante neste trabalho é pontuar onde e como tais tecnologias poderão ser aprendidas, contribuindo cada vez mais para o letramento digital dos docentes e com o processo de inclusão/inserção escolar desses alunos.

Palavras Chave: Tecnologias da Informação e Comunicação, Inclusão de alunos com deficiência, Letramento digital

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICTs) have been great allies in the learning process of people with disabilities in all levels of education. This work will also discuss the importance of using these tools as a facilitating mechanism for teaching and learning, as well as the accomplishment of tasks by this public with greater autonomy and in a more attractive way, allowing the construction of knowledge in a safe and propitious way, learning both in the social context and in the

family context. In this way, a new paradigm called digital literacy emerges. As a large number of teachers are still unaware of the ICTs most used in the inclusive education process, this article aims to review the most used technologies for teaching students with different types of disabilities, their importance as access tools in the teaching learning process, and also how they can be used in the regular network of education. Another important aspect of this work is to point out where and how such technologies can be learned, contributing more and more to the digital literacy of teachers and to the process of inclusion / insertion of these students.

Keywords: Information and Communication Technologies, Inclusion of students with disabilities, Digital Literacy

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

A Educação, segundo o dicionário Aurélio (Ferreira, 2002), se trata de uma aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Sendo assim, surgiu um novo modelo de educação inclusiva que insere os alunos com necessidades especiais para junto dos demais, realizando uma interlocução desses alunos não apenas com os colegas, mas com os professores e demais profissionais. Esse novo modelo contrapõe-se ao modelo existente nos anos 70 onde não havia nem sequer integração física dos alunos com necessidades especiais que eram colocados separados, e não tinham contato sequer com os alunos considerados “normais”, bem como haviam currículos separados, e equipes distintas de profissionais também.

Pesquisas realizadas nas escolas nos dias de hoje, demonstraram a necessidade de uma reestruturação, principalmente no que concerne às metodologias aplicadas no ensino, principalmente nas utilizadas na chamada educação inclusiva. Esses dados foram surgindo a partir dos anos 90 (UNESCO APUD MENDES., 2001).

Isso se deu porque os processos educacionais que estão sendo aplicados nas escolas, não têm sido suficientes quando relacionados às condições de aprendizagem da sociedade, a qual possui a necessidade de independência na busca de informações e construção do conhecimento. Este requisito de mudança se dá pelas rápidas transformações tecnológicas a que está submetido a sociedade.

Os profissionais relacionados a educação não podem mais pensar em ensinar, como na forma tradicional, apenas utilizando-se de livros, caderno, quadro e exercícios, pois se assim agirem, serão taxados de desatualizados, pois devido ao acelerado avanço das tecnologias, cada vez mais percebemos que a dinâmica nas escolas tem sido avançada, principalmente, porque todo o aluno, nos dias de hoje, tem acesso à conteúdos na internet, redes sociais, blogs, chats. Sendo assim, estes docentes deverão proporcionar aos seus alunos, atividades com a utilização de recursos diversos, diferentemente daqueles existentes há alguns anos atrás. Com a evolução das tecnologias da informação e comunicação (TIC), a sociedade ficou também afetada no que diz respeito à velocidade em que os fatos ocorrem. As crises na história da humanidade foram, muitas vezes, resolvidas com a inclusão de pessoas que possuíam a informação e o conhecimento. No entanto, modernamente isso passa pelo domínio das tecnologias da informação e comunicação, sendo assim um decisivo fator competitivo (FELICIANO, 2008).

Segundo Castells (2003), o surgimento dessas tecnologias é caracterizado pelo seu alcance global, pela integração de todos os meios de comunicação e pela interatividade que está mudando e mudará para sempre nossa cultura. A utilização de tecnologias da informação e comunicação tem se mostrado um processo irreversível e tal tecnologia pode auxiliar na formação do ser humano, por meio da exploração de práticas pedagógicas mais recentes (ALBERTIN; MOURA, 1994).

As características essenciais das TICs - simulação, virtualidade, acessibilidade, além da superabundância e extrema diversidade de informações são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista. Sua utilização com fins educativos exige mudanças radicais nos modos de compreender o processo de ensino-aprendizagem e a didática. (BELLONI, 1998)

Dessa forma, pesquisas revelam que as atividades desenvolvidas com o computador, através dos softwares educativos, têm provocado um impacto marcante na vida desses educandos, enriquecendo sua capacidade intelectual, seu sentimento de autoestima, e colocando-os em contato com sua capacidade de aprender cognitiva e emocionalmente. Destarte, considerando o computador como instrumento a mais que poderá minimizar as barreiras sociais entre os alunos e o mundo físico, seja através do desenho, da leitura da escrita, ou da sua própria interação social, justificamos a necessidade da execução desse projeto educacional destinado aos alunos com necessidades especiais. (UCG, 2003).

Outro fato importante a ser considerado é que a decisão sobre os recursos ou tecnologias que serão utilizados com os alunos, tem que partir de um estudo individual, com cada aluno. Deve-se elaborar uma análise detalhada e escuta aprofundada de suas necessidades, para, a partir daí, ir optando pelos recursos que melhor respondem a essas necessidades. Cabe ressaltar ainda que diante das novas tecnologias e da própria inclusão, vimos a importância da formação dos professores como componente fundamental para uma educação inclusiva (GALVÃO FILHO, 2009).

Diante desta nova realidade, é necessário que os professores saibam utilizar tais tecnologias para atuar com alunos portadores de necessidades especiais, e que saibam trabalhar com às diferenças desses alunos, considerando suas especificidades ou limitações. Sobre esse aspecto, a Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais, na Espanha, 1994), aponta a flexibilidade de estudo e a questão do atendimento complementar no que diz respeito aos fatores escolares: "Os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem as crianças com capacidades e interesses diferentes". (Declaração de Salamanca, 1994, p 33). De acordo com a referida declaração: "...aos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo...".

Sobre uma escola diferenciada, considerando as possibilidades e limitações de cada aluno no processo de construção do conhecimento, Padilha (2001, p. 135) afirma:

“...vencer as barreiras de sua deficiência, expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo”. Isto leva a pensar no modo pelo qual deve-se avaliar os alunos com deficiência intelectual, que deveria ser individualizado, aceitando suas possibilidades, e não os erros, vendo como ser único e que terá seus resultados de acordo com suas limitações”.

Segundo Mantoan (1993), o índice de deficientes que evade das escolas regulares é muito alto, tendo em vista a dificuldade que estas instituições encontram para passar da fase da integração para a de inclusão destes alunos. Em 1997, Mantoan destacou ainda que para que haja inclusão, não basta adaptar fisicamente a escola, faz-se necessária a utilização de novas metodologias de ensino e aprendizagem, adaptação curricular e de avaliação, mudanças de hábito e capacitação dos professores.

Na década de 80, os educadores se viram diante da necessidade de adaptação dos alunos com necessidades especiais ao sistema, pois estes, eram amparados pelas leis das pessoas com deficiência que estavam surgindo e amparados também pela própria Constituição Federal de 1988 (CF/88).

De acordo com a CF/88, no que tange a educação especial: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p.34), representando assim um grande avanço no que concerne a educação inclusiva em nosso país, garantindo aos alunos que dela necessitem pleno acesso na rede regular de ensino.

Ainda sobre direitos, o ECA também define em seu artigo 53: “...I- o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Nesta mudança metodológica, as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) vêm assumindo um papel extremamente importante. Elas estão presentes em nosso cotidiano, já que estamos inseridos em um contexto digital e vivendo um processo dinâmico de avanços tecnológicos (BONILLA, 2012).

Desde que o computador passou ser utilizado pela sociedade de forma habitual, foi iniciado um processo de transformação das formas tradicionais de ensino. Vários trabalhos têm demonstrado que as TIC's podem contribuir, de forma significativa, para o processo de ensino e aprendizagem, independentemente das limitações que os alunos possam apresentar (LOBATO, 2007; AGUIAR, 2008; BARRETO, 2010; ABREU et al., 2015; MORAES & SANT'ANNA, 2017). Por isso, muitas tecnologias têm sido criadas ou até mesmo adaptadas para atender a diferentes tipos de deficiência (SILVA, 2011).

Por outro lado, foi observado que as TIC's auxiliam consideravelmente no cotidiano desses alunos, contribuindo também para a melhoria da qualidade de vida, por permitir-lhes a realizar, de forma autônoma, tarefas que antes não conseguiam desenvolver (MENDONÇA, 2016).

O surgimento de novas demandas referentes às práticas de leitura e escrita trouxeram outras metodologias de ensino, ampliando-as para o mundo. Isso se deu para que, nesse sentido, houvesse também a chamada “ruptura” com as práticas tradicionais de ensino/aprendizagem, Paulo Freire, em 1981 trouxe uma proposta para o Congresso Brasileiro de leitura em Campinas a necessidade da ampliação e de uma “*compreensão mais crítica da leitura que*” ... segundo ele... “*fosse além da decodificação escrita*”.

Freire (1986) afirmou ainda que *“o adolescente deve aprender com o mundo, e nesse aprendizado, aprender com a escrita...”* Sendo assim, o que buscou-se com as chamadas inserções das tecnologias digitais nas escolas foi a ampliação das práticas de leitura e de escrita, e tirá-las de um cenário individual (de cada aluno) e torná-la uma prática social.

METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender melhor como as TICs podem funcionar como ferramentas para as pessoas com necessidades especiais, destacamos alguns softwares e programas que servem de apoio às pessoas com necessidades especiais, bem como aos docentes das escolas em que estão inseridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existem alguns softwares para leitura de tela que utilizam o sistema operacional Windows e são utilizados como sintetizadores de voz para leitura de tela, dentre eles, podemos destacar o Virtual Vision, JAWS, NVDA e o DOSVOX (GALVÃO FILHO, HAZARD E REZENDE, 2007, p. 30).

Eles permitem aos deficientes visuais a utilização do Windows e seus aplicativos como Office e Internet Explorer, funcionando como ferramentas de leitura e de apoio, principalmente para os deficientes visuais, que atualmente, contam também com os programas DIGITAVOX, VIRTUAL VISION 10, NVDA 2016 e JAWS 2017 e também com o sistema DOSVOX 5.

No programa **DIGITAVOX**, o deficiente visual pode personalizar seu computador o nome do utilizador e este, por sua vez, todas as vezes que for acessado realizará o reconhecimento do usuário. Ao receber o comando de voz, este computador imediatamente fala todas as mensagens que ouviu e digita estes comandos na tela, formando textos e documentos. Este software não apenas promove a acessibilidade como a interface total das pessoas que o utilizam de forma rápida, eficiente e motivadora para seus usuários . (VALTER JÚNIOR, 2016).

O software **VIRTUAL VISION**, atualmente, é um dos programas mais eficazes para os deficientes visuais, porque ele permite com que este público utilize com autonomia as ferramentas do Windows, o pacote Office, a Internet Explorer, bem como de outros aplicativos, através da leitura dos menus telas desses programas por um sintetizador de voz. A navegação é feita através de um teclado comum do computador com placa de som e não é necessária qualquer adaptação no computador. Este programa acessa conteúdos da internet promovendo uma leitura sincronizada, navegação em links e também em hyperlinks.

Alguns softwares para leitura de tela, utilizam outros sistemas operacionais. Um sistema operacional é a camada de um software que funciona como base para programas. Tem como função monitorar recursos, alocar programas e permitir sua execução.

O Linux é um “open-source” de sistema operacional. O Ubuntu é um sistema operacional livre que pode ser salvo por CD ou USB sem substituir sistema operacional nativo do seu computador. Isso facilita sua instalação por deficientes visuais. O Linux kernel Ubuntu é baseado na arquitetura do Linux, o que permite que se comunique o

hardware. Para as pessoas com deficiência, ele tem como principal objetivo adicionar, configurar, corrigir, funcionando como um facilitador, pois esse público poderá utilizar o GNU Linux a partir do momento em que o sistema é iniciado.

O leitor mais indicado para esse sistema é o ORCA, que é um leitor de tela programável e livre que utiliza combinações e códigos tanto para ampliação, quanto na fala e nos arquivos em braile.

Para leitura de tela em sistema Android, que rodam na maioria dos celulares, existem alguns aplicativos como o Talkback que é um recurso padrão que existe nos aparelhos de celular com a tecnologia e sistema operacional android, aplicativo este que serve como auxílio, para os deficientes visuais com perda total ou parcial da visão. Nele, o aparelho de celular fala qual a opção foi tocada antes de abri-la. Algumas pessoas, quando não sabem utilizar essa tecnologia, podem até mesmo pensar que o “touch screen” do aparelho não funciona. Mas posteriormente, irão perceber que, o que ocorre, é que ao ativar essa opção, seu aparelho não funciona mais no modo normal, e sim, diferentemente do usual. Ao deslizar a tela para abrir os aplicativos, u da forma normal, isto por que o Talkback exige um modo diferente para deslizar a tela e para abrir aplicativos, utilizaremos os dois dedos, e, para abrimos uma opção qualquer, temos que tocar uma vez para selecionar e assim o aparelho diz o nome do aplicativo ou opção escolhida, e só depois, pressionar com mais dois toques na opção selecionada para abri- la .

Tanto o aplicativo VLIBRAS, como, o HandTalk e ProDeaf, são aplicativos que podem ser utilizados em diferentes sistemas operacionais convertendo para LIBRAS o texto digitado em português. O mais conhecido e utilizado atualmente é o Hand Talk, pois ele é gratuito, e de fácil compreensão para os deficientes auditivos e qualquer pessoa que dele necessite, pois é autoexplicativo.

Muitos sistemas de comunicação consistem de desenhos lineares que recebem o nome de pictogramas como o Picsyms e o Pictogram Ideogram Communication (PIC), projetados para auxiliar na comunicação com pessoas com dificuldades de discriminação figura-fundo. Estes são conhecidos como sistemas alternativos de comunicação.

Em alguns casos também, as TICs são utilizadas como recursos das Tecnologias Assistivas, nesse caso, poderão ser utilizados acionadores, teclados adaptados, ou sistemas auxiliares para as pessoas com tem algum tipo de deficiência motora. Um aluno de paralisia cerebral ou deficiência mental poderá utilizar um arco com uma caneta comandada por um chip conectado ao cérebro, assim os comandos serão passados através de neurotransmissores conectados ao cérebro e ao computador do aluno. Para alunos com deficiência motora, poderão ser utilizados tablets ou celulares com aplicativos capazes de desligar e ligar luzes, a televisão, entre outros. Santarosa(1997).

Observamos que as TIC'S são utilizadas quase que restritamente na deficiência para a qual foram criadas, no entanto, os softwares e os aplicativos também podem ser utilizados pelos docentes, para que aprimorem suas metodologias de ensino e as suas práticas. Correlacionando a escola dos dias de hoje, com as escolas tradicionais das décadas de 70/80, podemos constatar que a utilização das TIC's trouxe um avanço muito grande para os alunos com necessidades especiais, principalmente porque elas

inseriram esses alunos dentro da classe regular e trouxeram para eles um aprendizado significativo. (PIROVANO, 1996).

Alunos deficientes visuais na escola tradicional não tinham acesso a programas de leitores de tela, nem tampouco à programas de scanner de documentos, e eram muitas vezes aconselhados a não freqüentarem a escola. A utilização das TIC's revolucionou também outro público, o da terceira idade, que, muitas vezes necessitam delas por possuírem problema de baixa visão. Esses idosos, nos dias de hoje, podem recorrer ao uso dos aplicativos, smarphones e até mesmo tablets para realizarem suas tarefas cotidianas. (DINIZ, 2007-p. 78).

O DOSVOX, por exemplo, criado para deficientes visuais (BORGES, 1998), pode ser utilizado com sucesso por pessoas com visão perfeita, mas que tenham dificuldades na compreensão de textos, como disléxicos, ou que tenham dificuldades de verbalização como autistas (CARLOS & SANT'ANNA, 2014).

Os sistemas alternativos de comunicação, foram criados com o objetivo de auxiliar pessoas com dificuldades de discriminação de figuras, mas também podem ser muito interessantes para utilização com autistas. Neste trabalho, chamamos atenção para o fato da capacidade múltipla de utilização destas TIC's, chamando atenção para as grandes possibilidades de utilização das mesmas no processo de ensino-aprendizagem de deficientes. Contudo, para que os educadores possam utilizar estas tecnologias, faz-se necessário o letramento digital (FREITAS, 2010). No caso de professores que não tenham acesso a instituições que os capacitem, a vantagem das TIC'S é que a maioria é descrita com detalhes em diversos tutoriais disponíveis em sites de vídeos, como o YouTube, o que permite se auto capacitem e explorem mais estas tecnologias no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Assim, desde que a informação das opções de TIC's existentes, para cada tipo de deficiência, chegue ao professor pelos setores de atendimento educacional especializado da rede regular, o professor sozinho, pode adquirir o conhecimento o necessário para a utilização destas TIC'S através de tutoriais na internet. Esse professor ainda poderá reproduzir a utilização das TIC's em seu cotidiano, como práticas pedagógicas e ferramentas de inserção e socialização de seus alunos.

A cada dia mais tecnologias vão surgindo, e com o chamado "boom" tecnológico, as pessoas estão procurando cada vez mais se inserirem na era digital, buscando as redes sociais, internet, a utilização de aplicativos e principalmente, utilizando as TIC's. Na área da educação, essas TIC's também promoveram não somente o desenvolvimento dos alunos, mas também foram grandes aliadas para eles.

No âmbito da educação inclusiva, com o avanço crescente das novas tecnologias, os alunos com NEE se apropriaram delas em seu dia a dia e avançaram consideravelmente com autonomia e segurança nos conteúdos que são ofertados.

Na sociedade em geral, as TIC's chegaram também nos chamados ambientes virtuais de aprendizagem, o sistema AVA criando oportunidade de realização de cursos,

capacitações no mercado de trabalho, oportunizando as pessoas que delas utilizar. Outro ponto forte a destacar é que a maioria dos softwares funcionam na plataforma Windows, que é a mais utilizada nas escolas.

Atualmente, são implementadas em algumas escolas recursos como lousas eletrônicas, projeções de conteúdo das aulas nas classes onde por exemplo alunos com DM possam interagir com todo o grupo, realizar seu questionamentos e considerações, facilitando assim a orientação do professor e principalmente permitindo que os objetivos sejam alcançados.

A partir dos estudos apreendidos, podemos concluir que a interdisciplinaridade é um fator primordial no que concerne o uso das tecnologias, pois é através do uso da Linguagem digital que ocorrerá uma maior inserção e inclusão dos alunos com necessidades especiais e a troca de saberes, que ser fará tanto do professor para com o aluno, como do aluno para com o professor.

Outra questão também que podemos pontuar é essa aproximação com as tecnologias permitirá uma quebra nas barreiras “digitais” sofridas pelos alunos com necessidades especiais fazendo que com eles sejam construtores do seu próprio conhecimento de forma autônoma e independente.

Cabe ressaltar ainda que o uso das tecnologias deverá ser ofertado de acordo com a necessidade e limitação de cada aluno, realizando um levantamento e uma escuta detalhada de cada caso, para posteriormente implementar a tecnologia que atenderá melhor esse estudante. Em alguns casos, esse levantamento poderá ser feito por outros profissionais, como psicólogos, fisioterapeutas e médicos que sinalizarão o que melhor atenderá o aluno.

Vale destacar ainda que a utilização dessas tecnologias não irá suprimir os desafios e ausências de recursos físicos, ergonômicos. E, ao trabalhá-las, caberá ao educador ter uma postura crítica frente à essa nova modalidade de trabalho assim como ter uma postura crítica frente à inclusão desses alunos e aos desafios sofridos pelo ambiente de trabalho, como falta de recursos e indisponibilidade de equipamentos.

Faz-se necessária a inclusão de todos os recursos digitais para obtermos a chamada Acessibilidade virtual. Devemos considerar mecanismos como a internet fortes aliados e instrumentos de pesquisa e acesso para os alunos com necessidades especiais.

Desta forma o professor se auto incluir digitalmente, tornando-se construtor do seu próprio conhecimento e contribuindo para a inclusão do aluno com deficiência na escola, ajudando-o a ser um indivíduo mais autônomo e independente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, A. et al. "Caderneta Eletrônica no Processo Ensino-Aprendizagem: Visão de Professores e Pais de alunos do ensino Básico e Secundário." *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação* 16 (2015): 108-128.

AGUIAR, E.V.B. "As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem." *VÉRTICES, Rio de Janeiro* 10 (2008): 63-71.

BARRETO, E.R.L. "A influência da Internet no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita." *Revista Espaço Acadêmico* 9.106 (2010): 84-90.

BONILLA, M.H. "A presença da cultura digital no GT Educação e Comunicação da ANPEd." *Revista Teias* 13.30 (2012): 23-pgs.

BORGES, J.A. "DOSVOX: uma nova realidade educacional para deficientes visuais." *Revista Benjamim Constant* (1998).

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CARLOS, L.C.M.; SANT'ANNA, N.F. Estimulação sensorial da criança com autismo utilizando o software DOSVOX: Relato de Caso. CONINTER, Salvador, BA, 2014. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense. 2007. 80 p. Disponível em: <<http://live.gnome.org/Orca.html>> Acesso em 05 out. 2017

Disponível em: <<http://pessoacomdeficiencia.org.br>> Acesso em 05 out. 2017

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/linux>> Acesso em 05 out. 2017

Disponível em: <<http://www.abledata.com/product/pictogram-ideogram-communication-pic>> Acesso em 05 out. 2017

Disponível em: <<http://www.virtualvision.com.br>> Acesso em 05 out. 2017 Disponível em: <<https://www.Picsyms.com.br.html>> Acesso em 05 out. 2017 Disponível em: <<https://www.gnulinix.com.br.html>> Acesso em 05 out. 2017 Disponível em: <<https://www.talkback.com.br.html>> Acesso em 05 out. 2017 Disponível em: <<http://www.prodeaf.net/>> Acesso em 05 out. 2017 Disponível em: <<https://www.handtalk.me>> Acesso em 05 out. 2017 FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, M.T. "Letramento digital e formação de professores." *Educação em Revista* 26.03 (2010): 335-352.

GALVÃO FILHO, T.A. Educação Especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. *Revista Integração*, Brasília, ano 13, n. 23, p. 24-28, 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL, Tecnologia Assistiva. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39. (disponível em: www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf)

_____;HAZARD, D; REZENDE, A L. A inclusão educacional a partir do uso de Tecnologia Assitiva. Salvador: EDUNEB: UNESCO, 2007.

JUNIOR, V.A . Digitação para deficientes. Tecnologia Assistiva – uma revisão do tema. LAUAND, G.B.do A; MENDES, E.G. Fontes de informação sobre tecnologia assistida para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E.G; LOBATO, M.G. “Limites e possibilidades das TIC na educação.” *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* 3 (2007): 41-50.

MANTOAN, M.T.E. “Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos.” *Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade-LEPED/UNICAMP* (1993).

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.

MENDONÇA, A.A.S. “TECNOLOGIAS ASSISTIVAS Recursos para a Autonomia e Inclusão de Pessoas com Deficiências.” *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância* (2016).

MORAES, M & SANT’ANNA, N.F. Desenvolvimento da Coordenação Motora Fina no Processo de Alfabetização de crianças Autistas: Uma análise a partir do Uso de Aplicativos iPad. Dissertação de Mestrado. UENF, 2017.. 115-138, 1997

PADILHA, Paulo Roberto. Relação Pedagógica na Sala de Aula. Artigo. In: Anais Seminário de Educação: “Transversalidade no espaço escolar”. 2001.

PIROVANO, K. R. C. Caminho Suado – a Trajetória Escolar de Alunos Encaminhados para Classes Especiais de Educação Especial para Deficientes Mentais em Escolas Públicas da Rede Estadual de São Paulo. Marília, 1996. [Dissertação de Mestrado – UNESP, Marília]

SANTAROSA, L M C. Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. *Revista de Informática Educativa*, Bogotá, n 10, p. 115-138, 1997.

SILVA, L.C. “O design de equipamentos de tecnologia assistiva como auxílio no desempenho das atividades de vida diária de idosos e pessoas como deficiência, socialmente institucionalizados.” (2011).

UCG; ASDOWNGoiás. PROJETO: “A utilização da informática no processo de alfabetização de pessoas portadoras a Síndrome de Down” - Projeto interdepartamental: 2003

OS RECURSOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTAS FACILITADORAS NA PRÁTICA DOCENTE COM FOCO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Amaro Sebastiao de Souza Quintino

Pós-graduado em Planejamento, Implementação e Gestão em EAD
Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ
amarotiao@yahoo.com.br

Jackeline Barcelos Corrêa

Mestre em Cognição e Linguagem
Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF/RJ
jack.barcelos1@hotmail.com

Alcemir da Cruz Belmiro

Graduando da Licenciatura em Pedagogia
Universidade Estadual do Norte Fluminense- UENF/RJ
alcemirdejesus@gmail.com **esumo**

Percebe-se que atualmente, é urgente e fundamental que o docente tenha em sua prática profissional, aptidões para atuar com a educação inclusiva. O trabalho docente deve ser voltado para a formação e para o diálogo, a fim de contribuir para um novo olhar para essa realidade educacional que não pode ser negligenciada. O objetivo geral é atribuir maior importância de analisar as estratégias pedagógicas para a formação do aluno especial e apresentar uma discussão acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino/aprendizagem. A relevância deste trabalho se dá devido à importância da quebra de paradigmas e refletir no processo de educação inclusiva, ou seja, o aluno que apresenta alguma deficiência e que, de forma direta sofrerá os impactos da inclusão sejam estes positivos ou negativos. Como metodologia, vamos refletir sobre todos os entraves que influenciam a prática docente, e como os recursos didáticos podem ser cruciais para o desenvolvimento dos alunos. Como objeto de estudo do presente artigo focamos o acompanhamento de um aluno Portador de Necessidade Especial, da Licenciatura em Pedagogia da UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), durante o 5º e o 6º período. Sendo assim, a partir do acompanhamento do aluno e uma realização da pesquisa de campo, foi possível identificar a importância dos recursos facilitadores utilizados de forma positiva na área da inclusão que partiu da iniciativa pessoal e individual de cada professor. Por fim, verificou-se que trabalhar com a tecnologia em sala de aula em situações envolventes facilita o trabalho dos professores e do próprio aluno, e gera uma reflexão sobre o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, desses alunos “especiais” com vistas à superação dos medos e angústias em relação à teoria e a prática.

Palavras-chave: Recurso Didático, Prática Docente, Inclusão Escolar.

Introdução

Os Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Atualmente há uma grande busca por estratégias que incentivem o ensino/aprendizado, e tendo como grande aliado o avanço tecnológico, o uso das interfaces digitais, tem se destacado como grandes recursos facilitadores do ensino EaD, já que facilitam o acesso e dinamizam as práticas virtuais pedagógicas. Mas, podemos apontar como fraquezas, as limitações quanto ao acesso, à qualidade dos serviços de internet e às suas implicações para o acompanhamento do curso. Essas defasagens podem ser superadas pela implantação de polos presenciais, nos quais os alunos possam acessar a internet, sobretudo em regiões com mais dificuldades do país.

Ao vivenciarmos a importância desta nova “especialidade” (Educação inclusiva), descobriu-se que se trata de uma nova cultura, uma nova relação entre os participantes, os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, os comportamentos e a avaliação. Neste contexto enfatiza-se a hipótese de trabalhar com esta condição: “A Educação Inclusiva como cultura escolar diferenciada e que exige novos procedimentos para o acompanhamento e a avaliação da aprendizagem” (González, 2002, p. 5).

Desta forma a ampliação dos recursos oferecidos pelas mídias digitais e do uso da internet nos últimos anos impulsionam a inserção de métodos inclusivos oportunizando mais alunos a ingressarem nas escolas. Isso acontece devido à importância que atualmente está tendo as práticas pedagógicas. Neste contexto, o pesquisador, nos coloca que:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2004, p. 7)

Segundo o Ministério da Educação, para atender a essas diferenças, os recursos pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar.

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (2009)

É imprescindível que se busque uma melhoria da percepção de que é importante e positivo para a educação trabalhar com a inclusão escolar e com as diversas linguagens presentes no cotidiano do aluno e na cultura humana de um modo geral, como a música, TV, cinema, brincadeiras, jogos, rádio, artes visuais, jornal, histórias em quadrinho entre outras, pois, enquanto educador não pode negar a experiência do educando enquanto cidadão fora do espaço escolar, isto é, não podemos deixar de considerá-lo como sujeito histórico, construtor de conhecimento a partir do saber produzido nas suas relações sociais e culturais.

Desta forma, é percebido que nos dias atuais os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, por uma sociedade inclusiva no Brasil, vêm sendo mais valorizada, contando com salas de recursos, atendimentos diferenciados, métodos tecnológicos como computadores adaptados, sintetizadores de fala, programas e aplicativos, dentre outros diversos modelos tecnológicos e inclusão social de um público que sofreu arduamente com discriminações e preconceitos e hoje busca a garantia dos seus direitos perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento social, sem se esquecer de suas potencialidades e peculiaridades.

Segundo Rosa (2005, p. 8) “atualmente existem várias ciências voltadas para esta integração, mas para esta etapa educacional exigem daqueles que a exercem, uma seriedade, competência e comprometimento”. É de suma importância que o educador se prepare para atuar, compreendendo todos os mecanismos de aprendizagem dos alunos inclusivos e buscar estimular o desenvolvimento, de forma a despertar a manifestação das habilidades e competências.

A esse respeito disso o teórico acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1999, p. 31)

Prete ressalta que:

As teorias da aprendizagem visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos, cada uma mostrando um pensar e agir diferenciado, porém todas com a mesma essência, e se adequando ao sistema educacional que sofrem transformações para se adequar melhor o perfil dos alunos em foco da série são as visões construtivistas e sócias interacionistas da aprendizagem. (2002, p. 8)

O objetivo desta pesquisa se dá mediante a perspectiva de contextualização dos recursos pedagógicos e reflexão da prática docente inclusiva, de forma que algumas atitudes poderão influenciar nos educandos, atribuindo maior importância de analisar as estratégias pedagógicas para a formação do aluno especial e apresentar uma discussão, acerca do uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino/aprendizagem.

Tais objetivos evidenciam a significação do trabalho pedagógico quando o conhecer, o trabalhar e o valorizar o dia a dia desses alunos, sem perder de vista a função social de tais linguagens, tornando a leitura destas uma prática necessária e também um instrumento de lazer, torna-se comum ao trabalho pedagógico.

A educação deve ter como um foco essencial de seu trabalho a práxis educativa, onde a ludicidade e psicomotricidade deverá se pautar numa intencionalidade de humanização, de orientação, de leituras dessa prática, dando condições das crianças se auto-transformarem, ao mesmo tempo em que tais práticas vão se transformando e adequando-se às novas condições percebidas.

A relevância deste trabalho se dá devido à importância da quebra de paradigmas e refletir no processo de educação inclusiva, ou seja, o aluno que apresenta alguma

deficiência e que, de forma direta sofrerá os impactos da inclusão sejam estes positivos ou negativos. Como metodologia, vamos refletir sobre todos os entraves que influenciam a prática docente, e como os recursos didáticos podem ser cruciais para o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, é necessário ter em mente que, que a motivação através dos recursos didáticos inclusivos, pode ser utilizada como uma grande ferramenta nas relações Inter e intrapessoal, agindo de forma decidida e significativa nos processos de desenvolvimento psicológico, social e familiar, ajudá-la a superar eventuais dificuldades, recuperar possíveis defasagens cognitivas e auxiliá-la a ativar áreas potenciais imediatas de crescimento e desenvolvimento.

A prática docente e a inclusão escolar

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos professores nos sistemas de ensino despontam hoje a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume um papel de destaque acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Salamanca (1994, p. 8-9) define em sua declaração que:

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

A necessidade de buscar conceitos e conhecimentos na transformação de uma realidade reflete na maneira de conduzir a prática no que resulta a práxis educativa. Entretanto, a educação especial que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse alunado na rede escolar regular. Num caminhar rumo à aprendizagem significativa, percebe-se que educar é manter a consciência através do desenvolvimento de instrumentos que garantam à curiosidade, a reflexão, a cooperação, a solidariedade, a ética e a estética. Por isso verifica-se a importância de se aplicar todos os conhecimentos adquiridos na teoria para que não a prática seja eficaz.

De acordo com Acampora (2013 p. 5) é importante ressaltar que algumas crianças são portadoras de nenhuma síndrome ou transtorno e mesmo assim, apresentam distúrbios de aprendizagem. São crianças com famílias desestruturadas, com uso de drogas na família, que sofreram abuso sexual também pode apresentar problemas escolares. Desta forma, muitas são as causas que podem levar o indivíduo a apresentar distúrbios de aprendizagem.

É importante que nas escolas os colegas de turma incentivem e contribuam para a educação desses alunos com dificuldades. Sendo assim este aprendizado terá duplo sentido: Auxiliar o aluno com deficiências e possibilitar os alunos que não tem vivenciarem estas experiências, para que quando se tornarem adultos saibam como conviver de forma natural com as diferenças e sabendo como lidar com elas (SORRANTO, 2010, p. 10).

Mediante aos diversos casos de inclusão na vivência profissional e considerando o ingresso cada vez maior de crianças com necessidades especiais nas escolas regulares

(BRASIL, 2006), surge a preocupação e o interesse em aprofundar as questões relevantes que envolvem as intervenções educacionais neste processo de inclusão.

Segundo o Ministério da Educação:

A inclusão não significa apenas que deixem de existir a segregação e o preconceito das pressões sociais negativas contra pessoas com deficiência, porém também a ruptura com a atrofia psíquica praticada pelos ditos normais [...] a partir dos parâmetros dominantes de normalidade e desempenho. (2010)

A inclusão requer muita reflexão e preparo do contexto escolar. O movimento inclusivo no contexto educacional é desafiador, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a educação inclusiva, conforme aponta o autor:

Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos. CARVALHO, (2003, p. 61)

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais começa a ser repensada, implicando em mudanças estruturais e culturais da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

O professor na educação inclusiva tem grandes desafios e responsabilidades. É primordial que ele utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com necessidades especiais, e mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe.

Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que tem no seu processo educativo, os professores não lhes podem prestar o apoio adequado, daí surge à importância da capacitação para estes profissionais. (CORREIA, 1999 p. 7)

A educação inclusiva segundo RODRIGUES, Armino J. *Apud* RIBEIRO e BAUMEL (2003), não deve ser tratada como uma abordagem tradicional onde era sinônimo de uniformização, mas numa abordagem de atenção a diversidade e a igualdade com respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais, desenvolvendo as potencialidades de cada aluno através de percursos individualizados de aprendizagem, respeitando as características e o ritmo de cada um.

Sendo assim a inclusão escolar deve ser considerada como um todo complexo e contínuo entrecruzado por vários componentes do sistema escolar, do sistema educacional e do sistema social e político. A inclusão escolar pressupõe uma intervenção planejada no desenvolvimento do sistema educacional, uma intervenção que se oponha às tendências de segregação conforme observadas no sistema „natural“, buscando-se, assim, preservar o caráter particular do sistema „humano“.

Já para SASSAKI (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Os principais documentos legais, relacionados aos direitos das pessoas com NEE, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca (1994) abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público. Segundo determina a LDB 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A legislação atual sobre Educação abrange a LDB, Portarias do Ministério de Educação; as leis estaduais entre outras que se destacam no meio educacional por suas diretrizes

norteadoras. Atualmente a legislação brasileira busca metodologias para ampliar cada vez mais os horizontes e vencer barreiras. A todo instante lembra-se que a legislação sempre estabeleceu mecanismos para garantir a legitimidade e autenticidade da avaliação, preocupação constante dos legisladores.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) apresentam, também, impactos importantes na Inclusão Digital, na busca da correção das desigualdades através da possibilidade de acesso no âmbito escolar, como afirma Alonso (2008, p. 2).

Para que ocorra a inserção efetiva das tecnologias na inclusão escolar é fundamental que o professor aprimore seus conhecimentos em tecnologias educacionais e usá-la de forma eficaz como ferramenta pedagógica é essencial que a “inclusão digital” inicie pelo professor.

Os recursos didáticos e suas práticas pedagógicas

No entanto, é percebido que nos dias atuais os avanços sociais, pedagógicos e tecnológicos, por uma sociedade inclusiva no Brasil, vêm sendo mais valorizada, contando com salas de recursos, atendimentos diferenciados, métodos tecnológicos como computadores adaptados, sintetizadores de fala, programas e aplicativos, dentre outros diversos modelos tecnológicos e inclusão social de um público que sofreu arduamente com discriminações e preconceitos e hoje busca a garantia dos seus direitos perante a sociedade, promovendo o desenvolvimento social, integrando todos os alunos inclusivos.

Nesta concepção, os professores devem ter prioridade quanto ao acesso às ferramentas e recursos tecnológicos inclusivos, para que possam aderir novas propostas metodológicas, a partir de práticas inovadoras que possam atender as diversas deficiências. Para isso é preciso estar aberto a novas aprendizagens. Como coloca Freire (1996, p. 12) o professor enquanto ensina também aprende, pois “ensinar inexiste sem aprender”, é um caminho de mão dupla.

Para reforçar a lógica inclusão digital na escola, especialmente oferecendo aos professores estas possibilidades, Teixeira (2010, p. 40) coloca que é preciso que ocorra a reflexão sobre a importância das ferramentas virtuais como possibilidades didáticas de trabalho em sala de aula, principalmente quando se trata de educação inclusiva.

É bem sabido que vivemos atualmente uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos, em que a comunicação e a informação acontecem de forma mais rápida e convencional. O próprio conhecimento torna-se de fácil acesso por todos. No entanto, mesmo com o avanço tecnológico percebemos que muitos ainda não estão preparados para essa realidade inclusiva. (UNESCO, 1994)

Desta forma também se faz necessário, uma mudança de paradigma dos sistemas educacionais onde se centra mais no aprendiz, levando em conta suas potencialidades e não apenas as disciplinas e resultados quantitativos, favorecendo uma pequena parcela dos alunos, priorizando o que se deve aprender, de forma que o desenvolvimento se dará pela gama de experiências e existirão sempre etapas a serem vencidas. E os jogos e as brincadeiras ajudam a criança a vencer essas barreiras e a encarar o mundo. Sendo assim, destaca-se como ferramentas e facilitadoras inclusivas:

1. REGLETE

Ela foi adaptada do próprio criador deste alfabeto usado para que pessoas cegas possam ler e escrever, Louis Braille. Ele usava uma prancha com uma régua que continha as celas do alfabeto para que qualquer letra pudesse ser escrita. A reglete existe em diferentes modelos: de bolso (menor, com poucas linhas e sem prancha); reglete de mesa (que vem com uma prancha para apoio) e a reglete de página inteira, cujas linhas compreendem todo o espaço de uma folha A4.

2. SOROBAN

Fernandes (2006, p. 4) afirma que o soroban foi um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo.

3. GRADE PARA ESCRITA CURSIVA - PAUTA

Sua função é auxiliar a escrita dos educandos. Ela tem o formato de linha para que a escrita possa dar seguimento em linha reta. São pautas confeccionadas com caixa de papelão, radiografias, emborrachado e outros.

4. JOGOS EDUCATIVOS E MAPAS

Os jogos educativos, mapas políticos, hidrográficos e outros, podem ser representados em relevo ou, no caso do primeiro, por justaposição das partes (encaixe). Mapas em relevo podem ser confeccionados com linha, barbante, cola, cartolina e outros materiais de diferentes texturas. A riqueza de detalhes num mapa pode dificultar a percepção de detalhes significativos.

5. CONFECÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS

Aqui é importante ressaltar que a UENF e outras instituições, se preocupam com os alunos da educação especial da instituição. Na UENF, temos o OPTA que faz parte do núcleo de acessibilidade com diversos equipamentos mediadores para os alunos especiais e também a brinquedoteca com equipamentos mais táteis facilitando o ensino aprendido.

6. AVANÇOS TECNOLÓGICOS - INFORMÁTICA ADAPTADA

O grande avanço tecnológico verificado nos últimos anos vem proporcionando, também à educação especial, recursos valiosos para o processo ensino-aprendizagem, inclusive com a utilização de equipamentos de informática. Entre esses recursos podem ser destacados:

6.1. IMPRESSORA BRAILE

Existem hoje, no mercado mundial, diferentes tipos de impressoras Braille, seja para uso individual (pequeno porte) ou para produção em larga escala (médio e grande porte). Essas impressoras, geralmente, podem imprimir Braille interpontado ou não em seis ou oito pontos, bem como produzir desenhos. Algumas impressoras Braille

podem utilizar folha solta, mas a maioria funciona com formulário contínuo.

6.2. THERMORFOR

Duplicador de materiais, empregando calor e vácuo, para produzir relevo em película de PVC.

6.3. MAQUINA FUSORA

A Máquina Fusora que possibilita a criação de mapas táteis, diagramas, textos e gráficos. Ela Transforma imagens impressas ou desenhadas com caneta preta, em relevos. Permite a produção de diagramas em relevos táteis a partir de documentos impressos por impressora a laser, de uma fotocópia ou de desenhos feitos por uma caneta preta.

6.4. DOS VOX

O DOSVOX é um sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto.

6.5. JAWS

Jaws é um software do tipo leitor de tela que fornece assistência para que pessoas com deficiência visual possam utilizar melhor o computador. Foi fabricado e é atualizado constantemente pela empresa Norte Americana Henter-Joyce, pertencente ao grupo Freedom Scientific. Vale ressaltar que talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes visuais.

O docente precisa aproveitar bem os dos recursos didáticos está para proporcionar aos alunos os seguintes fatores: melhorias de sua capacidade; aprimorar a experiência do educando; visar às técnicas de emprego; oportunidade dos equipamentos serem apresentados e um uso limitado, para não resultar em desinteresse.

Antunes (2000, p. 9), afirma que:

a criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que muitos alunos têm enfrentado no seu processo ensino aprendizagem. (2000, p. 9)

Por ser tão importante e crucial essa integração, se faz necessário este contato direto com uma diversidade de material, experimentações e situações de aprendizagens, buscando proporcionar aos educandos diversos momentos de descoberta e prazer em aprender.

O acompanhamento e a experiência com o aluno X na UENF

A participação ativa no acompanhamento do aluno do 5º e 6º período pedagogia da UENF foi muito importante para a realização do trabalho proposto. O uso dos recursos tecnológicos citados acima é uma ótima ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, que devem ser adotadas para auxiliar no processo educacional, visando

uma aprendizagem e adequando a diversas situações. De esta forma incentivar os alunos é de extrema importância, permitindo o acesso e um aprendizado eficaz.

As observações a serem realizadas buscará descrever e investigar o ambiente de aprendizagem e os procedimentos de inclusão em sala de aula. Verificará também o uso dos recursos tecnológicos na educação é apenas uma alternativa para aprimorar a memorização, a reprodução de conteúdo e, principalmente, o desenvolvimento individual de cada aluno, desenvolvendo assim suas múltiplas inteligências (GARDNER, 1995, p.9).

Visando ampliar os conhecimentos e interagir o aluno com dificuldade de aprendizado com as diversas formas de tecnologias e recursos pedagógicos apropriados, buscando possibilitar acesso a esses alunos a uma educação de qualidade com diversos recursos de aprendizagem adaptáveis, para aqueles alunos que apresentam algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, algumas metodologias auxiliam no desenvolvimento de projetos educacionais, visando uma aprendizagem e adequando ao aluno a diversas situações.

Kenski, (2007, p. 6) afirma que a amplitude de recursos oferecida pela informática representa uma contribuição inestimável para o alcance de inúmeros objetivos da escola regular que atende pessoas com necessidades especiais.

É necessário, antes de tudo, que se distinga inclusão de integração. A integração do aluno com deficiência é um primeiro passo, mais voltado para a socialização. Já a inclusão exige preparo de professores e profissionais de ensino para trabalhar com a diversidade e avaliar as reais necessidades do aluno, muitas vezes pouco visíveis, para que se ofereça acompanhamento individualizado, visando ao seu integral desenvolvimento.

Educação Inclusiva exige o atendimento de Necessidades Especiais, não apenas dos portadores de deficiências, mas de todas as crianças. Implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa - escola e setores sensíveis. Deve estar orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento. Requer que as crianças portadoras de necessidades especiais saiam da exclusão e participem de classes comuns. Para isso, é necessário um diagnóstico cuidadoso que levante as necessidades específicas de cada criança. (SCOTTO, 2008).

Ressalto neste artigo que a UENF e outras instituições, estão abraçando a ideia e levando ao seu corpo docente a refletir sobre os alunos da Educação Especial na instituição. Na UENF, temos o OPTA (Oficinas Pedagógicas de Tecnologia Assistiva), que faz parte do núcleo de acessibilidade com diversos equipamentos mediadores para os alunos especiais. Temos também a brinquedoteca com equipamentos mais táteis facilitando o ensino aprendizado. Desse modo, a UENF busca mediar encontros e minicursos com os professores para esclarecimentos da forma adequada do uso das novas ferramentas educacionais; realizar oficinas em laboratório de informática para conhecimento e aprendizagem do recurso tecnológico, no caso, o computador; pontuar formas metodológicas corretas para ministração de práticas pedagógicas claras e seguras com formação coerente sobre a temática estudada, entre outras.

Contudo, é importante que algumas escolas/universidades oportunizem seus discentes com dificuldades de aprendizado a utilizar esses recursos, para que os

alunos tenham mais oportunidades de apreender e, tornar mais flexíveis quanto aos requisitos de admissão, interação e aprendizagem, reestruturando programas para responder a necessidades específicas fazendo com que os alunos aprendam prazerosamente e o ato de ensinar e aprender torne a sala de aula um ambiente didático e dinâmico acessível a todos para que os alunos gostem de aprender através da leitura, da reflexão e da escrita.

Considerações Finais

O uso de tecnologias educacionais se relaciona com o nível de qualidade de ensino, que o docente pretende proporcionar seus discentes e embutir neles as novas tecnologias que permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras, que podem contribuir para resultados diferenciados, bem como fortalecer a justiça social, pela democratização do acesso ao ensino e por facilitar a Educação Inclusiva de alunos portadores de necessidades especiais.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos professores nos sistemas de ensino despontam hoje a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume um papel de destaque acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A partir do reflexo positivo das experiências da utilização das tecnologias da informação e comunicação em instituições ou classes de educação especial, percebeu-se o quanto a tecnologia pode ser útil, abrangendo desde as possibilidades de inclusão, sem contar outro aspecto relevante constatado nesse estudo foi o benefício da inclusão para a minimização do preconceito e para o respeito às diferenças.

Percebe-se atualmente que o tema inclusão escolar tem sido muito abordado nas escolas e universidades, mas já é sabido que muito ainda temos que aprender, para trabalhar neste universo que requer mais conhecimentos, mas também como necessidade para se realizar experiências novas interativas, enfim adquirir aprendizagens.

Referências Bibliográficas

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia Clínica: o despertar de potencialidades**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013. 180p.: 21cm.

ANTUNES, Carlos. **O jogo e o brinquedo na escola**. In SANTOS, S.M.P. *Brinquedoteca a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis, Vozes, 2000.

ALONSO, Katia Morosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000300006&script=sci_arttext. Acesso em 10 jul. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Dados do Censo Escolar 2006 (MEC/INEP). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>>. Acesso em: 23 mai 2008.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ações sobre necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

- CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Educação Especial, 1).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP. Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- GONZÁLEZ, J. A. T.. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. trad. Rosa Ernani. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 03 de agosto de 2012. MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- PRETI, Otto. [2002]. **Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 03 de set de 2017.
- RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de (orgs.). **Educação Especial: Do Querer ao Fazer**. Editora: Avercamp, São Paulo, 2003.
- RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação**. Editora: Summus. São Paulo, 2006.
- ROSA, S. P. S. **Fundamentos teóricos e metodológicos da inclusão**. Curitiba: IESD, 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCOTTO, Arlete. **A inclusão escolar na rede de ensino estadual**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=004
- SORRANTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e comunicação Aumentativa e Alternativa, Coleção v.6**. Fortaleza. Universidade do Ceará, 2010.
- TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Inclusão Digital: Novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí-RS: Ed. UNIJUI, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA A INFLUÊNCIA DOS ATORES SOCIAIS

Pamela Couto Rosa Stupp

UNIFEI

pamela.stupp@gmail.com

Denise Pereira de Alcantara Ferraz

UNIFEI

deniseferraz741@gmail.com

RESUMO

A deficiência e a história das pessoas com deficiência são temas complexos e controversos. Estudos mostram que a deficiência faz parte da sociedade desde que a humanidade existe, entretanto, com significados muito distintos ao longo dos anos, mas sempre com um viés muito semelhante: a exclusão e a segregação. Trata-se de uma população que possui pouco poder dentro da sociedade e restritas oportunidades, fruto de uma economia marcada pelo capitalismo, que no campo da deficiência, exclui os denominados “anormais”. Entretanto, trata-se, também, de indivíduos com um vasto histórico de conquistas de direitos, especialmente no Brasil, que teve seu maior expoente com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Lei de Inclusão. Exclusão e Inclusão.

INTRODUÇÃO

As questões acerca da pessoa com deficiência compõem um tema complexo e controverso ao longo da história. Considerando a relevância do tema, este trabalho trata de uma temática que perpassa décadas e modelos de sociedade na busca por direitos, respeito e reconhecimento. Assim, para entender o contexto que esta pesquisa se insere, é necessário entender o processo de evolução dos direitos relacionado à pessoa com deficiência até a aprovação da Lei nº 13.146/15 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

O Brasil é marcado por culturas e povos muito heterogêneos. Possui uma sociedade paradoxal, que ao passo que valoriza suas origens e culturas, cria processos de exclusão marcados pelas restritas oportunidades oferecidas às minorias, que, nesse trabalho, se refere à pessoa com deficiência (PCD). Fruto de uma economia marcada pelo capitalismo que, no campo da deficiência, exclui os denominados “anormais”. Diante desse contexto, surgem pesquisas que mostram a importância da inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, na escola e, sobretudo, na sociedade. Trata-se de um esforço para evidenciar uma realidade que por vezes permanece afastada das reflexões dentro do campo político, social, cultural e econômico.

Por vezes, indivíduos incapazes de realizar atividades cotidianas eram considerados inadequados socialmente e conseqüentemente presos, abandonados e até mesmo privados de direitos. É preciso que a história seja recuperada e conhecida para que se possa realizar uma reflexão crítica. Atualmente, o “ser diferente” não deixa de carregar

o mesmo peso da história passada, se constituindo em ameaça da ordem social. Piccolo (2012, p.39) traz uma importante consideração quando expõem que “a deficiência não é negada pela sociedade, mas reconhecida explicitamente para posteriormente ser bombardeada por significações deletérias das mais diversas espécies”. Nesse sentido, o trabalho objetiva identificar e analisar os embates, as influências dos atores sociais bem como as controvérsias no processo de constituição e aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se consolida através de um campo interdisciplinar que tem se materializado por meio de reuniões periódicas do grupo de estudos Tecnologias, Educação e Diversidade composto por indivíduos de diferentes áreas do conhecimento, que busca refletir sobre um mesmo objeto – temáticas acerca da pessoa com deficiência. Assim, o conhecimento sobre o objeto desse estudo foi construído reciprocamente por meio da contribuição de pesquisadores de diferentes áreas e de diferentes orientações teóricas, evidenciando que não houve a sobreposição de nenhuma das ciências, mas preservaram-se os seus conceitos.

A pesquisa, no que se refere à abordagem do seu problema, tem como proposta a pesquisa qualitativa, assim a pesquisa procura mais compreender os fatos do que mensurá-los, sendo possíveis, ao pesquisador, as análises dos dados em toda sua opulência, buscando a construção do conhecimento através da compreensão do fenômeno estudado, utilizando-se das fontes de significados produzidas pelos participantes da pesquisa, considerando que este é um sujeito social e histórico.

Vergara (2000) classifica a pesquisa através de dois eixos: quanto aos fins e quanto aos meios. Nesse contexto, aplica-se a essa pesquisa o fim ou o objetivo da pesquisa descritiva, onde se procura relatar as características de determinado fenômeno, de forma a observar, registrar e analisar as informações coletadas sem necessidade de manipulá-las. No que se refere aos meios, ou procedimentos de investigação, o estudo busca utilizar de três procedimentos de pesquisa:

- Pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de referências teóricas;
- Pesquisa documental através da utilização de fontes como revista e normas;
- Pesquisa de campo onde se busca a investigação e a coleta de dados junto às pessoas.

A obtenção de dados da pesquisa bibliográfica e documental ocorreu através de ferramentas de busca como Google Notícias, Google Acadêmico, diretório de grupos do CNPq e periódicos da CAPES por meio da utilização de palavras-chave. A entrevista semiestruturada será o próximo passo da coleta de dados. Os participantes das entrevistas abrangem indivíduos envolvidos nos movimentos relacionados às pessoas com deficiência, bem como aqueles que participaram do processo de construção da Lei.

1. COMPREENDENDO A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA

As informações sobre a deficiência, quase em toda sua totalidade, estão presentes na história relacionada aos chamados “miseráveis”, categoria que incluía os pobres, sendo a PCD o mais pobre dos pobres (DA SILVA, 1987).

Através dos relatos históricos, fica evidente que o homem da pré-história acreditava que a origem das enfermidades estava relacionada às crenças de natureza mística. Estas eram vistas como forma de punição de seres superiores ou resultante de ordem demoníaca. Há relatos que os médicos do Antigo Egito utilizavam das preces, do exorcismo, das pomadas, para combater as doenças graves e a deficiência intelectual. A crença estava alicerçada na ideia de que estas eram provocadas por maus espíritos e por pecados de vidas anteriores e, por isso, apenas uma intervenção divina era capaz de dominar esses males (DA SILVA, 1987).

Com a ascensão do cristianismo, apesar de a doutrina ser voltada para o amor entre as pessoas, houve a caracterização do homem como filho de Deus, conduzindo a concretude do pensamento da perfeição e, portanto, todos aqueles não considerados semelhantes a Deus, não eram seus filhos e, assim, apontados como criaturas malignas (PICCOLO, 2012). De modo geral, até este período, as pessoas com deficiência viviam sob condições de total desprezo e abandono. A partir do surgimento da moral cristã, torna-se inaceitável a prática de eliminação dos “subumanos”, uma vez que esses passam a serem possuidores de uma alma.

Na Idade Média, em razão do desconhecimento que predominava a época, as epidemias, as doenças e as deficiências eram verdadeiros sinais de uma ira divina e de um castigo de Deus. Paradoxo da época, uma vez que se tinham os ideais cristãos que conferem às pessoas certo grau de tolerância e caridade, mas também a crença nas maldições e na deficiência como consequência da ira de Deus pelos pecados cometidos. Situação que muitas vezes foi levada a extremos, com a crença de que até mesmo a tortura era um dos remédios cabíveis, como no caso da epilepsia, que era entendida como manifestação de possessão de um espírito maligno. Nessa época, surgem grandes males como influenza, peste, hanseníase – também vistos como sinais da ira Divina - que muitas vezes devastaram a Europa, deixando um extenso número de pessoas com sérias sequelas, condenadas a passar o resto da vida em situações de privação e de marginalidade. Época marcada pelo dilema da caridade-castigo, uma vez que a pessoa com deficiência era confinada em asilos e, assim, pela moral cristã, se exercia a caridade, garantindo o teto e a comida, ao passo que isolava o incômodo que a deficiência causava na sociedade. Acreditava-se, também, que o castigo seria uma forma de caridade, pois, por meio dele, seria possível salvar a alma e livrar a sociedade de ações que agridem a moral (PESSOTTI, 2012).

Ao final da Idade Média, as sociedades europeias iniciaram um processo de reconhecer os pobres, as pessoas com deficiência e aqueles que não tinham possibilidade de se sustentar, como de sua responsabilidade. Iniciava-se, então, uma sociedade mais esclarecida, findando uma obscura etapa sobre a trajetória da PCD e o início de direitos daqueles postos à margem da sociedade, época denominada Renascimento. Esse período da história surgiu com a perspectiva de extinção da ignorância e das superstições da Idade Média, muito embora essas práticas continuassem existindo (DA SILVA, 1987).

No ano de 1534, na Inglaterra, a natureza patológica da deficiência deixa de ter o foco a partir da superstição e da opinião, para se tornar norma de jurisprudência. Entretanto, a sociedade começou a assumir, de fato, a responsabilidade pela PCD apenas no século XIX, uma vez que, até então, a relação do que acontecia com os homens ainda

estavam estritamente ligadas ao sobrenatural, e às diversas crendices (DA SILVA, 1987). Neste século, houve o esforço para a deficiência sair do campo teológico para se tornar problema médico.

O século XX trouxe avanços, como os questionamentos acerca da teoria da deficiência nascida no ambiente médico que atrelava à deficiência intelectual apenas a hipótese da hereditariedade. Os avanços da psicologia, da genética, da biologia e iniciativas pedagógicas foram os percursos desses questionamentos (PESSOTTI, 2012). Outros elementos foram importantes neste período, como os componentes da tecnologia assistiva, que além da criação de novos, trouxe o aperfeiçoamento dos elementos já existentes. A deficiência passa a ser integrada na sociedade, entretanto, a crença do perigo neste século – e talvez no seguinte – deixa de ser a ameaça de algo sobrenatural que possui a pessoa com deficiência, para ser ela própria ou a sua lesão a causa da ruína social.

Em síntese, como aponta Amaral (1995), a deficiência passou historicamente da marginalização para o assistencialismo, do assistencialismo para a educação, reabilitação e integração social e deste para o que chamamos hoje de inclusão, o que não significa a anulação da existência de um ou de outro dentro da sociedade.

1.2. Modelos de compreensão da Deficiência

Historicamente, os indivíduos almejavam alcançar um nível ideal: ser semelhante ao criador espiritualmente. Entretanto, se traduzia em uma meta inatingível e nem por isso todos eram vistos como ameaças. Com o surgimento do conceito de norma e da modernidade, ser ideal deixa de ser aquele que é parecido com o criador para ser aquele cujo corpo é apto para a maquinaria industrial. Não atingir esse ideal, significa, portanto, sinal de incapacidade (PICCOLO, 2012).

O conceito de norma está relacionado ao que chamamos hoje de normalidade, onde se verifica a determinação de uma média que é definida por aquilo que é habitual ao ser humano. A ideia se baseia em ajustar o corpo anormal ao considerado ideal, ou seja, para aqueles indivíduos considerados em desvio da média da normalidade, os rotulados anormais, que desejam participar equitativamente da vida social, teriam de se submeter às intervenções capazes de trazer a anormalidade mais próxima possível do normal.

Nesse processo de tentar “consertar” o indivíduo, as particularidades são deixadas de lado, já que as regras e preceitos estabelecidos desconsideram a especificidade de cada pessoa, determinando padrões para a convivência em sociedade. Pensar a deficiência como anormalidade ou como desvio é deixar de pensar nela como diversidade. A diferença, assim, é vista como ameaça à ordem social e demarca aquilo que se deve evitar, constituindo-se em elemento de segregação uma vez que a aceitação de um indivíduo depende da cura para a sua lesão. A busca pela normalidade se estabelece, então, dentro de um grande poder influenciador: o poder médico, que possui papel social extremamente significativo, constituindo-se em valor científico, por acreditar que este é capaz de controlar a anormalidade e é aquele que possui instrução para definir padrões e normas, sujeitando o outro à cura da medicina. Trata-se de um poder que desfruta de prestígio social, político e cultural. É essencial pontuar, que apesar do papel significativo do poder médico, a ideia de normalizar o indivíduo não se

limita apenas a essa área, mas é antes de tudo uma questão que rege a organização da sociedade, como aponta Amaral (1995, p.35) que “embora a diferença constitua-se sobre bases biológicas ou psicológicas, ao ser revestida de um juízo social terá, inevitavelmente, conseqüências na vida cotidiana”.

O Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, CDPD, 2007, p.22) entende a deficiência como “um conceito em evolução”, destacando que ela é o resultado “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Assim, a deficiência quando é vista a partir de uma interação, deixa de ser uma particularidade apenas do indivíduo e passa ter uma relação do indivíduo com as barreiras ambientais e comportamentais existentes na sociedade, sendo uma deficiência “a expressão das limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social e representa uma desvantagem substancial para o indivíduo” (SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, P. 65, 2012). A definição da CDPD elucida o centro da alteração do modelo médico para o modelo social da deficiência.

De modo geral, no modelo médico o foco está na medicalização ou na cura do corpo que é deficiente e isso implica em gasto com ações e reabilitações com um viés mais de caridade e de assistencialismo, sendo a PCD passiva diante desse processo (DE MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014). Já no modelo social, a deficiência está para além do corpo, uma vez que se solidifica como resultado de interações com o ambiente, com o social e com o pessoal, desse modo, a deficiência “deixa de ser apenas um problema médico para ser um problema econômico, sociocultural e de direitos humanos” (DE MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p.92).

Nesse sentido, os estudos sobre a deficiência vêm se constituindo como um campo de reflexões interdisciplinares, que permite o pensamento acerca da deficiência através dos diversos campos das ciências e das diversas abordagens teóricas.

2. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO DA ERA CAPITALISTA

O processo de urbanização capitalista provocou numerosos problemas sociais amplamente conhecidos. Percorrendo a história brasileira, se pode observar que nos anos 1960 a 1970 a migração do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida criou a figura dos excluídos da cidade, consequência da recessão econômica e aumento da pobreza na época.

Na década de 1980, discutia-se muito a exclusão do indivíduo da política, do território, da cidadania. Dos anos 1990 ao período atual, o processo de exclusão certamente se agravou, consequência da escolha de um modelo que valoriza extremamente o mercado. Muito se discute sobre as relações de trabalho, do desemprego, dos indivíduos de baixa renda, da discriminação - indivíduos excluídos ao longo da articulação da sociedade capitalista.

Torna-se importante evidenciar que o movimento de inclusão surgiu a partir de graus insuportáveis de exclusão advindo do modelo econômico da época. Portanto, fatores econômicos foram elementos impulsionadores desse movimento. Sen (2010) afirma que o mundo é repleto de privações e problemas sociais. Para ele, a globalização permitiu

a ligação entre diversas regiões, entretanto trouxe consigo o desafio da desigualdade que se representa nas discrepâncias políticas, econômicas e sociais. Não obstante, a pessoa com deficiência tem enfrentado desafios frente às essas discrepâncias. Martins (2002) aponta que a exclusão moderna trata-se de:

Um problema social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos; outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino e ao destino dos filhos e dos próximos. A verdadeira exclusão está na desumanização própria da sociedade contemporânea, que ou nos torna panfletários na mentalidade ou nos torna indiferentes em relação aos seus indícios visíveis no sorriso pálido dos que não têm um teto, não têm trabalho e, sobretudo, não têm esperança (MARTINS, 2002, p.21).

Sen (2010) discute exatamente que não há desenvolvimento se os indivíduos são privados de suas liberdades e direitos. Para ele, o desenvolvimento é um processo integrado, onde há expansão de liberdades na qual os indivíduos desfrutam, sendo evidenciado pelo autor que se há negação da liberdade política e dos direitos civis então há repressão da liberdade humana. A questão é que os avanços econômicos não solucionaram os problemas do desemprego, má distribuição de renda, o preconceito e no que tange a este trabalho, a privação de direitos e exclusão. Pelo contrário, o avanço do capitalismo trouxe novas significações para o corpo: se ele era útil ou não, se era favorável para o lucro, se cabia dentro das novas disciplinas necessárias para a produção. Sen (2010) argumenta apontando que não cabe apenas pensar se os indivíduos alcançam algum ganho com a sociedade globalizada, mas se dela eles participam equitativamente e recebem oportunidades justas, dado que a busca pelo aumento da riqueza, sem precedentes, gera uma negação das liberdades.

Hoje no Brasil, sabe-se que as normas e políticas resultantes dos processos de mudança na tentativa de superar a exclusão histórica no campo da deficiência encontram seu maior expoente na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No entanto, é válido destacar que, até chegar a esse ponto, o aparato legislativo contou com diversas nuances e etapas de transformação e por isso torna-se extremamente necessário entender essas transformações para que se possa compreender de forma plena o objeto deste estudo - a LBI.

3. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento de coleta dos dados, através da pesquisa bibliográfica, evidenciou-se o movimento político das pessoas com deficiência. Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram discriminadas. Por vezes, indivíduos incapazes de realizar atividades cotidianas eram considerados inadequados socialmente e, assim, presos, abandonados e escondidos.

Os relatos das primeiras ações em prol do atendimento a pessoa com deficiência surgiram no século XIX, época em que o país se empenhava na consolidação do regime democrático e da economia capitalista, após a independência.

A partir deste momento, surgiu como primeiro paradigma formal, a institucionalização onde, as pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades para viverem em escolas especiais ou instituições residenciais (ARANHA, 2001). Essa prática perdurou até a década de 1950, quando houve grande pressão contrária à institucionalização,

apoiada pelos ideais da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Na década de 1960, foi introduzida no Brasil a ideia de normalização, que tinha como pressuposto modificar a pessoa com deficiência, através do tratamento da medicina, para que ela pudesse ser inserida na sociedade. Sob o respaldo da integração, surgiu, em 1979, o Movimento Brasileiro de Pessoas com Deficiência, liderado majoritariamente por mulheres com deficiência. À época, iniciou-se um movimento político em que os familiares e profissionais de saúde foram os protagonistas. Foi nessa mesma época, também, que surgiram as principais associações de PCD. A década de 1980 foi marcada pela reflexão sobre a necessidade de tornar os espaços da sociedade acessíveis a todos e a ideia de valoração das diferenças (LANNA JÚNIOR, 2010).

A década de 1990 foi marcada pela adoção de uma nova postura e esse novo tempo buscou um novo conceito que tem sido discutido até os dias atuais: a inclusão, tendo seu maior expoente no Brasil a aprovação da Lei nº 13.146/15.

As questões que envolvem as pessoas com deficiência têm se tornado mais complexa e necessitam de medidas sociais e governamentais urgentes, e acima de tudo, compreender que pessoa com deficiência é pessoa como qualquer outra, com contradições e singularidades.

No segundo momento da pesquisa, realizou-se a coleta de dados através do Google Notícias. Foram utilizados 4 termos chaves: “Lei 13.146”; “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”; “Lei Brasileira de Inclusão”; e “Estatuto da Pessoa com Deficiência”.

Após a coleta de todas as notícias, foram excluídas aquelas que se repetiam e assim restou uma amostra total de 141 notícias. Após a seleção do material, a próxima etapa compreendeu o tratamento da amostra. Todas as notícias foram lidas, analisadas e classificadas em temas centrais. Ao todo foram elaboradas 18 categorias: 1) Cobrança/ Recusa das Escolas Particulares em receber o aluno com deficiência; 2) Relato sobre a aprovação da Lei; 3) Dificuldades, obrigações e fiscalização a respeito da acessibilidade; 4) Apresentação da Lei ou Estatuto; 5) Capacidade Civil/ Curatela/ Tomada de decisão apoiada; 6) Contratação de PCD, cotas e Direito relacionados ao trabalho; 7) Uso indevido de vagas de estacionamento reservadas a PCD; 8) Casos de acessibilidade implementada; 9) Tecnologia Assistiva; 10) Discriminação que passou a ser crime com a Lei; 11) Atendimento prioritário; 12) Cotas para estudante que tem alguma deficiência; 13) Proteção Jurídica; 14) Audiência sobre a Lei; 15) Libras; 16) Informe sobre relator; 17) Aumento de recurso para esporte; 18) Outras não relacionadas ao tema. A figura 1 abaixo traz essas categorias apontando a quantidade de notícias encontradas em cada uma.

Figura 1. Classificação das Notícias

Categorias	Quantidade de Notícias
Cobrança/Recusa - Escola Particular	25
Aprovação da Lei	12
Acessibilidade (dificuldades/fiscalização/obrigações)	10
Apresentação da Lei/Estatuto	9
Contratação PCD/Cotas/Direito (Trabalho)	9
Capacidade Civil/Curatela (tomada de decisão apoiada)	8
Uso indevido de vagas reservadas a PCD (estacionamento)	7
Acessibilidade (implementada)	5
Tecnologia assistiva	4
Discriminação passa a ser crime	3
Atendimento Prioritário	3
Cotas para PCD (estudantes)	2
Proteção Jurídica	1
Audiência sobre a lei	1
Libras	1
Informe sobre quem seria os relatores	1
Aumento de recursos para esporte	1
Outras não relacionadas ao tema	39
TOTAL	141

Fonte: Elaborada pela autora

Com relação ao assunto, a notícia que teve maior destaque foi a que se referia à cobrança extra ou recusa das escolas particulares em receber o aluno com deficiência.

Nesse campo, algumas notícias evidenciam as dificuldades dos pais em manter os filhos que tem alguma deficiência na escola. Para esses a lei representou um avanço quando dispõe em seu artigo 28 que é “vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas” (BRASIL, 2015). O site Agência Brasil da EBC traz uma notícia que apresenta o caso de uma mãe que teve dificuldades de manter seu filho na escola. Segundo a notícia, a mãe diz que “por causa das exigências, começamos a ser boicotados e mal-vistos [na escola], até chegar a uma situação insustentável, em que ele foi proibido de usar o pátio da escola. Então, eu tranquei [a matrícula] para tratamento médico e comecei com ensino domiciliar” (AGENCIA BRASIL, 2015). Essa mãe evidencia que nem todos têm condições financeiras para manter o ensino domiciliar e que muitos pais recorrem às escolas particulares para tentar suprir uma dificuldade no ensino do seu filho mesmo que isso exija muitos sacrifícios para o pagamento da escola, taxas, matrículas. A mãe, a qual a notícia trouxe a história, foi a criadora de um abaixo-assinado na internet que reivindicou para que a cobrança de taxa extra cobradas pelas escolas para matricular alunos com deficiência não se repetisse. A petição recebeu o apoio de mais de 16 mil pessoas e apesar do texto já constar na Lei 13.146/15, o objetivo do abaixo-assinado era evitar o veto a esse trecho da lei (AGENCIA BRASIL, 2015).

Por outro lado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) entrou com uma ação de inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal para revogar § 1º do Artigo 28 e o Artigo 30 principalmente por conter a expressão “privada”. O site do Jornal Nacional relatou que a CONFENEN crê que o Supremo Tribunal Federal terá a condição de verificar os Direitos Humanos envolvidos, uma vez que para eles não se trata apenas Direitos Humanos das pessoas com necessidades especiais, mas também de todos os envolvidos no processo educacional. “Não existem Direitos Humanos superiores uns aos outros. Você não pode estar obrigado a prestar um serviço que você não está capacitado, afirmou Ricardo Furtado, advogado da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino” (JORNAL NACIONAL, 2015). Para a CONFENEN os dispositivos obrigariam a escola, mesmo que despreparada, receber todo e qualquer aluno com deficiência, além de jogar o ônus dos sobrecustos para a escola particular e demais alunos.

Uma notícia divulgada pelo site Brasil 247 diz que a entidade tenta colocar “pais de crianças deficientes contra os pais das crianças “normais”, “alertando-os” para o “custo” a mais que recairá sobre as mensalidades caso a lei passe a vigorar” (BRASIL247, 2015). Para Martinha Clarete, segundo o Jornal Nacional (2015) “as escolas devem compor no seu custo geral de funcionamento todos os requisitos de acessibilidade, porque esses requisitos são necessários à igualdade de direito entre pessoas com ou sem deficiência”.

A CONFENEN ressaltou na ADIN 5357 que embora as escolas particulares prestem serviço de natureza pública e coletiva, elas não se tratam de concessão, delegação ou favor dos poderes públicos, não sendo assim um braço ou extensão do Estado. Ainda, ressaltou que a obrigatoriedade de atender o aluno com deficiência é do Poder Público e que ao transferir como obrigatória para as escolas particulares estão escapando de cumprir um serviço público. Segundo notícia do site Conjur, o ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal, evidencia que “apesar do serviço público de educação ser livre à iniciativa privada, não significa que os agentes econômicos que o prestam possam fazê-lo de forma ilimitada ou sem responsabilidade” (CONJUR, 2015).

A ADIN, 5357 versa ainda, sobre a inclusão ressaltando que para eles a inclusão não se faz por achar-se politicamente correto, pela beleza do ato ou modismo da época. Traz em seu texto que “incluir é dar e satisfazer corretamente as condições individuais de alguém para, em igualdade de oportunidade, inserir-se na sociedade como protagonista e capacidade para bastar-se a si mesmo” e assim seria “enganar o portador de necessidade especial, praticando contra ele estelionato, prometer atendê-lo bem em uma instituição sem as condições, preparo e especialização para conseguir o objetivo de inseri-lo socialmente” (ADIN 5357, 2015, p.21). Desse modo, segundo a CONFENEN, inserir o aluno com deficiência em convivência com os demais não seria o suficiente já que superar suas limitações “não se aprende por imitação ou osmose”.

O site da Band traz uma notícia que relata que na visão do vice-presidente da Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos do Idoso e das Pessoas com Deficiência (AMPID), negar a matrícula ao aluno com deficiência é discriminação. Segundo ele, “a maior parte das pessoas com deficiência está matriculada em escolas públicas. A impressão que fica é que as escolas privadas só existem para pessoas perfeitas. Com o tempo, vão segregar também aqueles alunos que têm dificuldade no aprendizado” (BAND, 2015).

É certo que o principal ponto de discórdia são os gastos adicionais que as escolas particulares terão que arcar para se adequar à lei. É válido ressaltar que a inclusão se trata de um processo pela qual a sociedade se conscientiza para modificar-se em prol do atendimento da pessoa com deficiência, sendo assim um processo de adaptação bilateral entre pessoas ainda excluídas e a sociedade. A questão é que os custos, no caso da educação privada, é um entrave na discussão da inclusão uma vez que tornar esse espaço acessível gera despesas no qual as escolas não estão dispostas a arcar. Novamente voltamos à reflexão de uma sociedade capitalista onde talvez o menos importante seja o ser humano e sua igualdade de direitos.

Torna-se pertinente retornar a discussão nesse momento sobre outro ponto discutido no capítulo 2: uma exclusão histórica, principalmente quando se fala nas pessoas com deficiência. O retorno a esse assunto se justificava por ser outro tema recorrente durante a coleta de notícias: as mudanças no regime das incapacidades do Código Civil brasileiro. Observando a história do direito brasileiro, temos a figura da pessoa com deficiência intelectual uma pessoa incapaz, amparada sob a justificativa da proteção no qual resultou, muitas vezes, em tratamentos subumanos. O cerne dessa questão é que a pessoa com deficiência intelectual deixou a condição de incapaz com a revogação dos artigos 3º e 4º do código civil, que para Maurício é um importante avanço na busca da igualdade dos sujeitos, mas que merece cuidadosa análise:

A mudança apontada não implica, entretanto, que o portador de transtorno mental não possa vir a ter a sua capacidade limitada para a prática de certos atos. Mantém-se a possibilidade de que venha ele a ser submetido ao regime de curatela. O que se afasta, repise-se, é a sua condição de incapaz (CONJUR, 2015).

Por outro lado, José Fernando Simão, professor da Universidade de São Paulo e da Escola Paulista de Direito, menciona que apesar da LBI merecer aplausos, ela traz algumas preocupações para os conhecedores e estudiosos do Direito Civil. Ele explica que antes da mudança do Código Civil aquele que tinha deficiência intelectual severa ou profunda e que não consegue exprimir sua vontade passava por um processo de interdição. Com a mudança trazida pela LBI, tal pessoa passa a ser capaz. Para ele essa mudança gera um resultado catastrófico uma vez que nesse caso há um descompasso entre a realidade e a lei, posto que a pessoa com deficiência sendo considerada capaz deverá praticar pessoalmente os atos da vida civil. O problema, para ele, se concentra em tal pessoa não conseguir exprimir sua vontade mesmo a lei o considerando capaz. Enfatiza ainda que “há pessoas que por fatores físicos são incapazes de manifestar sua vontade, mas passam a ser capazes por força da nova lei” (Conjur, 2015).

A notícia ainda traz outras inquietudes como os negócios jurídicos. José explica que a pessoa capaz pode celebrar negócios jurídicos e assim aquela pessoa com deficiência intelectual que no passado foi considerada relativamente incapaz por sentença, hoje ao assinar um contrato que lhe desvantajoso, passa a ser válido e que para sua anulação será necessário um esforço e provas de maior complexidade, deixando a PCD “a mercê de pessoas sem escrúpulos e com maior dificuldade para invalidar negócios jurídicos” (Conjur, 2015). Por fim, José resalta outro ponto importante, destacando que as questões referentes à curatela deixam muitas dúvidas uma vez que mesmo sob curatela, a pessoa com deficiência é plenamente capaz. Desse modo, ele questiona qual seria a função do curador, de representa-lo ou assisti-lo? “Cabendo ao curador representar ou assistir o deficiente, qual é a consequência de o deficiente praticar

o ato sem assistência ou representação? Em tese, pela boa técnica a resposta seria: nenhuma, pois ele é pessoa capaz e o ato é válido” (Conjur, 2015), assim a notícia termina salientando que as questões são um convite para a reflexão.

Com essas questões é importante ressaltar que é certo que a LBI trouxe dignidade humana as pessoas com deficiência, mas ainda há um grande desafio a ser superado: mudar a mentalidade da sociedade no que diz respeito ao outro. E todas essas questões acima enunciadas pelas notícias merecem uma discussão mais ampla para que não se desampare a pessoa com deficiência, mas também não as restrinja de seus direitos sob a bandeira da proteção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todos esses anos até a atualidade, houve incrementos de assistências às PCD. Todo esse avanço foi essencial para acabar com a legitimação do abandono, mas não foi o suficiente para tornar a deficiência livre da concepção de castigo divino. Não é raro encontrar pessoas que ainda hoje explicam a deficiência como penalização divina. Pode-se observar, com a rápida verificação feita pelo passar dos séculos da História da humanidade, que diversas deficiências não deixaram de existir, mas houve uma valorização do homem através do envolvimento da sociedade em busca de um bem-estar comum.

É válido retomar também a discussão sobre a inclusão: trata de um processo pela qual a sociedade se conscientiza para modificar-se em prol do atendimento da pessoa com deficiência, sendo assim um processo de adaptação bilateral entre pessoas ainda excluídas e a sociedade. A questão é que os custos, no caso da educação privada, é um entrave na discussão da inclusão uma vez que tornar esse espaço acessível gera despesas no qual as escolas não estão dispostas a arcar. Novamente voltamos a reflexão de uma sociedade capitalista tratada no capítulo 2 onde talvez o menos importante seja o ser humano e sua igualdade de direitos. Por esse motivo, a discussão de Sen (2010) sobre a sociedade globalizada e participação equitativa e oportunidades justas se torna tão importante.

Pensar nesse novo conceito de deficiência que traz pela LBI requer uma mudança de pensamentos e de atitudes, principalmente por parte da sociedade em entender que a deficiência é parte constituinte dela. Isso quer dizer, entender o deslocamento da ideia de deficiência vista sob a ótica da medicina para a visão social, que engloba muito mais que apenas um indivíduo, como mencionado no capítulo 1.2.

Resta ainda ponderar se os espaços da sociedade estão contribuindo para acentuar o modelo de desenvolvimento capitalista atual. Ou seja, a reflexão é no sentido de que o desenvolvimento nos moldes capitalista busca o lucro e o ganho ao invés de se preocupar com questões que não deveriam nem ser problema, como é o caso de tornar os espaços acessíveis a todos.

É preciso, novamente, que se conscientizem as pessoas, que os espaços sejam acessíveis, que o poder público faça valer de sua legislação, que o poder privado entenda que antes do capitalismo e dos lucros a qualquer custo, existe o lado humano, existe o lado social e pessoas que se quer tem alguma oportunidade dentro da sociedade. A LBI é muito nova e é claro que os seus frutos serão vistos em longo prazo, mas entender essas mudanças traz a reflexão de qual sociedade estamos inseridos, qual a sociedade temos criado e reproduzido. Nesse sentido, o principal agora é trazer e fazer entender esses conceitos para que alguma mudança realmente aconteça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADIN 5357. Ação Direta de Inconstitucionalidade com Pedido de Liminar. Brasília, 2015.

AGENCIA BRASIL. Lei que proíbe taxa extra para alunos com deficiência atende a pedido de mães. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/print/966661>> Acesso em: 26 de maio de 2017.

AGENCIA BRASIL. Lei que proíbe taxa extra para alunos com deficiência atende a pedido de mães. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/print/966661>> Acesso em: 26 de maio de 2017.

AMARAL, Lígia A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 233-248, 2002.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Saberes e práticas da inclusão–desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, 2005.

BAND. Escolas não querem ter de atender alunos especiais. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000772765/escolasnaoqueremobrigacaodeatenderalunosespeciais.html>> Acesso em: 20 de maio de 2017.

BAND. Escolas não querem ter de atender alunos especiais. Disponível em: <<http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000772765/escolasnaoqueremobrigacaodeatenderalunosespeciais.html>> Acesso em: 20 de maio de 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2011

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (CDPD)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) /Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2007.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015.

BRASIL247. Confederação de escolas privadas pede para STF banir crianças deficientes. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/colunistas/eduardoguimaraes/205802/Confedera%C3%A7%C3%A3o-de-escolas-privadas-pede-para-STF-banir-crian%C3%A7as-deficientes.htm>> Acesso em: 3 de junho de 2017.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves et al. **Desafios da interdisciplinaridade no ensino, pesquisa e prática profissional**. In: SHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. (Org.). Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 91-117.

CONJUR. Estatuto da Pessoa com Deficiência causa perplexidade. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-ago-06/jose-simao-estatuto-pessoa-deficiencia-causa-perplexidade>> Acesso em: 17 de agosto de 2017.

CONJUR. Escola particular não pode cobrar mais de aluno deficiente, decide Fachin. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2015-nov-20/escola-privada-nao-cobrar-aluno-deficiente-fachin>> Acesso em: 17 de maio de 2017.

DA SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

ÉPOCA. Inclusão: escolas estão proibidas de cobrar taxa extra. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/07/inclusao-dilma-recebe-abaixo-assinado-denuncia-feita-por-epoca.html>> Acesso em: 27 de maio de 2017.

FURTADO, Celso. **Raízes do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

JORNAL NACIONAL. Escolas particulares debatem quem deve arcar com custos da inclusão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalnacional/noticia/2015/11/escolasparticularesdebatemquemdevearcarcomcustosdainclusao>> Acesso em 14 de junho de 2017.

JORNAL NACIONAL. Escolas particulares debatem quem deve arcar com custos da inclusão. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornalnacional/noticia/2015/11/escolasparticularesdebatemquemdevearcarcomcustosdainclusao>> Acesso em 14 de junho de 2017.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. **Brasília: Secretaria de Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 12, 2010.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

NOTÍCIAS DO DIA. Escolas particulares incitaram ódio e preconceito contra deficientes, diz grupo de mães. Disponível em: <<https://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/escolas-particulares-incitaram-odio-e-preconceito-contra-deficientes-diz-grupo-de-maes>> Acesso em: 26 de maio de 2017.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese. São Carlos: UFSCar, 2012. 231f.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 19-23, 2005.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PRODUÇÃO DE LÉXICOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NOS CURSOS DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR

Gislaine Barbosa Cabral Silva

CCH/ UENF - Cognição e Linguagem

gsln.barbosa@gmail.com

Matheus da Silva Oliveira

CCT/ UENF - Engenharia Civil

Laboratório de Engenharia Civil- LECIV

matheussf_silva@hotmail.com

Nadir Francisca Sant'Anna

CCH/ UENF - Pós Graduação em Cognição e Linguagem

FAMESC - Faculdade Metropolitana São Carlos

Bom Jesus do Itabapoana

nadirsantanna@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo desenvolver junto com alunos surdos, na área técnica em edificações e engenharia civil, sinais que possam ser utilizados por discentes surdos matriculados nestes cursos e que possam vir a ser validados e inseridos na Língua Brasileira de Sinais. Inicialmente, elaboramos um glossário de termos técnicos baseados em palavras, para as quais não existem sinais em LIBRAS e que são muito utilizadas dentro da disciplina de Física do curso técnico em Edificações e do curso superior de Engenharia Civil. Utilizamos como suporte à gravação de vídeos onde um deficiente auditivo ensina o sinal, por ele criado, para representar termos técnicos em português. Os sinais foram criados por um aluno surdo com base em Lima (2014) e visam contribuir, de forma efetiva, para a inclusão de alunos surdos do ensino técnico e superior da área tecnológica.

ABSTRACT

The present work aims to develop, together with deaf students, in the technical area in buildings and civil engineering, signs that can be used by deaf students enrolled in these courses and that can be validated and inserted in the Brazilian Sign Language. Initially, we developed a glossary of technical terms based on words, for which there are no signs in LIBRAS and are widely used within the discipline of Chemistry of the technical course in Buildings and the Civil Engineering superior course. We use as a support for the recording of videos where a hearing impaired person teaches the signal, created by him, to represent technical terms in Portuguese. The signs were created by a deaf student based in Lima (2014) and aim to contribute, in an effective way, to the inclusion of deaf students in technical and higher education in the technological area.

Palavras-chaves: Educação de surdos, glossário tecnológico, Libras.

1- INTRODUÇÃO

Segundo Mantoan (2001), a inserção escolar deve ocorrer de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, mas o que ocorre geralmente nas escolas é a segregação. Mantoan afirma que o aluno deficiente é colocado na sala, grande parte das vezes o professor não está preparado para lidar com esse aluno e o mesmo não é acaba não sendo trabalhando como deveria e o processo de aprendizagem acaba comprometido.

No âmbito educacional, segundo Mendes (2002), a escola deve prezar pela capacidade de planejar, programar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes escolares. A autora também ressalta que no aspecto pedagógico é importante usar estratégias de ensino que favoreçam a inclusão e descentralize a figura do professor. A escola deve incentivar o exercício do ensino flexível através do currículo adaptado para que os alunos com alguma dificuldade ou limitação específica também possam ser contemplados pelo ensino qualificado.

Dentre os diferentes tipos de deficiência, a auditiva é um tipo de privação sensorial, cujo sintoma comum é uma reação anormal, ou a falta de reação, diante do estímulo sonoro (Gagliardi & Barrella, 1986). A surdez é, portanto, caracterizada pela perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, havendo vários tipos de deficiência auditiva, em geral classificadas de acordo com o grau de perda da audição. Portanto, esta perda é avaliada pela intensidade do som, medida em decibéis (dB) em cada um dos ouvidos (Marchesi, 1996).

De acordo com Bueno (1994), a educação especial no Brasil e, em particular, a educação do deficiente auditivo, tem sido seletiva, uma vez que apenas 10 a 15% da população deficiente, em idade escolar, consegue receber alguma forma de atendimento educacional” (p.36). Para ele, embora a maioria desta clientela que consiga ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade, muito mal se apropriam do conhecimento matemático básico e da linguagem escrita. Isso demonstra que o ensino escolar precisa criar oportunidades, não apenas de acesso, mas também de permanência dos alunos surdos na escola.

Tem-se colocado como solução para o processo de aprendizagem escolar destes alunos, a presença do intérprete em sala de aula. Contudo, interpretar apenas uma aula com a Língua Brasileira de Sinais, não é a única barreira para sobreposição a sequela da deficiência auditiva. Uma solução real nem mesmo passa simplesmente pela formação especializada do professor diretamente responsável pelo ensino destes alunos. No presente momento histórico brasileiro, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o seu uso regulamentado, abrem as portas para profundas mudanças na educação dos surdos, pois o acesso a uma língua plena, aliada ao uso das novas tecnologias, aponta para reais possibilidades de um grande salto de qualidade na educação, cujo principal objetivo é a inclusão do sujeito surdo na escola e na sociedade. Contudo, como existem poucos léxicos em LIBRAS (GENOUVRIER; PEYTARD, 1985), comparando-se com a língua portuguesa, é importante que busquemos estratégias auxiliem na transmissão das informações nas áreas técnicas (STUMPF, 2005).

No âmbito acadêmico, dentro das áreas científica, tecnológica e cultural, é possível perceber a escassez de sinais em Libras em todos os níveis de ensino. Essa questão

tem preocupado muitos os estudantes surdos, intérpretes de Libras e professores das várias disciplinas, acerca da assimilação, por parte destes alunos, dos conceitos científicos veiculados em salas de aula. Embora, principalmente no ambiente escolar, terminologias específicas de diversas áreas estejam sendo pensadas e criadas, de fato, faltam registros sistematizados desses sinais dentro dos princípios da terminografia, nas áreas científicas, tecnológicas e culturais.

Com isso, essa pesquisa objetiva-se em desenvolver, junto com alunos surdos, na área técnica em edificações e engenharia civil, sinais que possam ser utilizados pelo discentes matriculados nestes cursos, e que sejam validados pela comunidade surda a ser reunida pelo Instituto Nacional de Surdos, a fim de que possam ser inseridos oficialmente na Língua Brasileira de Sinais.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1- Histórico da Educação de Surdos no Brasil

Muito se tem falado sobre a Educação de surdos no Brasil, mas nem sempre compreender esse processo é tão fácil. A história da educação dos surdos envolve muita determinação de uma comunidade que desde o princípio vem lutando por seus direitos. Nesse período, aconteceram situações em que a educação de surdos era favorável e outras em que era contrária a educação de fato. Assim, torna-se importante saber sobre a história dessas pessoas desde os tempos mais antigos.

Segundo Godoi (2013), os Gregos e os Romanos não consideravam o deficiente como um ser humano, isso porque para a sociedade da época, uma pessoa só vivia e/ou existia se pudesse trabalhar estudar, lutar ou se pudesse se comunicar. Eram seres incapazes por não compreenderem o mundo ao redor devido à dificuldade de ouvir. acreditava-se que o pensamento era adquirido através da fala, assim, não adquiriam o conhecimento porque ficavam longe dos ensinamentos da época. Além disso, os surdos eram privados de todos os direitos legais, não podiam votar, estudar, não podiam herdar os bens da família, etc.

Um monge beneditino surdo chamado Ponce de Léon que vivia em uma cidade da Espanha começou a mudar o pensamento de os surdos eram capazes de aprender quando começou a ensinar crianças surdas filhos de nobres que eram excluídos da sociedade. Constituiu uma escola para surdos em seu monastério e utilizava o alfabeto bi-manual – utilizando ambas as mãos e alguns sinais simples.(LOURENÇO, BARANI, 2014)

Após inúmeros acontecimentos sobre esse assunto no mundo, questões que foram desde a proibição das línguas de sinais até imposição do oralismo puro chegou no Brasil a pedido de D. Pedro II, o professor surdo francês Eduard Huet, que posteriormente, fundou no Brasil, no Rio de Janeiro, o instituto de surdos-mudos. Assim, começa a trajetória da educação de surdos no Brasil. .(LOURENÇO, BARANI, 2014)

O francês seguia a língua de sinais francesa e por isso foi considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil. Huet fundou o instituto de surdos-mudos em 1857 e em 1861 ele foi embora para o México e o instituto teve seu nome trocado para Instituto Nacional de Educação de Surdos, atual INES. (LOURENÇO, BARANI, 2014)

Concluimos então, que a língua de sinais representa para os surdos, o mesmo que a fala para os ouvintes. Ela é fundamental para a formação deles como ser humano, pois é através dela que se comunicam com o mundo a sua volta.

2.2- Produção de materiais como estratégia de ensino.

A LIBRAS foi reconhecida no Brasil, através da Lei Federal nº 10.436 de 2002, e obrigatoriamente inserida nos currículos dos cursos de Licenciatura, a partir de 2005, quando o Decreto Federal nº 5.626 foi assinado. Devido ao pequeno período de tempo decorrido após o Decreto ter sido sancionado, os materiais didáticos para o ensino da mesma ainda são escassos (SANTOS, 2013)

Segundo Santos (2013), os materiais existentes em libras se limitam a poucos dicionários e alguns programas de computador e aplicativos que fazem uma tradução limitada há uma grande parte dos sinais, limitada porque não tem tradução de todos os sinais da Libras, mas com um grande potencial em cumprir o seu papel. No caso dos dicionários impressos a limitação é maior, pois não contempla algumas características primordiais da língua de sinais como expressão facial e movimento.

Para os autores Lebedeff, Rosa, Borda e Arosteguy (2011) Por ser uma língua visoespacial, a Libras apresenta peculiaridades específicas distintas das línguas orais; como cenário da Libras temos a cultura surda e seus artefatos, esta muitas vezes desconhecida pela maior parte dos acadêmicos que não possuem saberes sobre o sujeito surdo e a sua cultura, sobre a língua de sinais e a Libras. Percebe-se, portanto, o desafio de introduzir os saberes sobre a surdez na escola e em comunidades que geralmente desconhecem a surdez como diferença linguística e a Língua Brasileira de Sinais como língua de uma comunidade linguística minoritária.

Segundo Lebedeff, Rosa, Borda e Arosteguy (2011) é importante discutir os desafios de ensinar e produzir material didático para uma língua sobre a qual os estudantes não possuem quaisquer informações e que foge dos canais de recepção e produção usuais, ou seja, as línguas orais são oral-auditivas, pois a Libras é visogestual.

Para Leffa (2007) a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.

Na fase da análise encontramos a necessidade dos alunos e o que eles precisam aprender; no desenvolvimento é relevante definir os objetivos propostos depois da análise das necessidades do aluno, o feedback e a motivação também encontra-se nessa fase; na implementação é necessário primeiro saber a quem o material será destinado para poder utilizá-lo. Existem três situações básicas de implementação: (1) o material vai ser usado pelo próprio professor, (2) o material vai ser usado por outro professor, (3) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor e na avaliação pode ser feita de forma informal ou formal através de folhas de exercícios ou até mesmo questionários e entrevistas com alunos. (LEFFA, 2007)

A produção de materiais para surdos se caracteriza como uma estratégia de ensino. Segundo Leffa (2007), Produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa. A tarefa é a atividade que resulta do encontro do artefato (folha de atividade, programa de computador) com o aluno.

2.3- A importância do glossário tecnológico na língua de sinais.

A discussão acerca de glossário nos remete falar de vocabulário. Prometi (2013, p.29) menciona que o vocabulário é o principal desafio para a educação de surdos. Dessa forma, torna-se necessário, o surdo adquirir léxico que seja realmente eficaz para atuar na sua comunicação e no seu processo de leitura e escrita.

Torna-se, portanto, imprescindível conceituar *léxico*. Assim, segundo Rey- debove (1984) O léxico duma língua seria o conjunto das unidades submetidas às regras da gramática dessa língua, sendo a junção da gramática e do léxico necessária e suficiente à produção (codificação) ou à compreensão (descodificação) das frases duma língua, ou seja, o léxico é o conjunto de palavras pertencentes a uma língua.

Desta forma, vale mencionar que os léxicos desempenham um papel fundamental nas relações comunicativas dos surdos, pois através dela que o surdo poderá “ampliar seu vocabulário”.

Faulstich (2012, p. 2) destaca que:

Ampliação de vocabulário é um processo lexical em que o falante acrescenta ao seu vocabulário fundamental unidades lexicais do vocabulário comum e os complementa com termos de áreas especializadas das ciências, das técnicas, das artes e de outros meios sociais.

Devido às circunstâncias, muitos surdos acabam ficando cada vez mais longe da leitura e muitas vezes acabam optando por revistas que tenham imagens para facilitar o seu processo de compreensão. A falta de vocabulário faz com que esse processo de comunicação esteja cada vez mais longe do ideal. Vale mencionar que o vocabulário é a parte mais importante para a aprendizagem de uma língua e a falta dele impossibilita de adquirir conceitos técnicos ou científicos. (PROMETI, 2013).

Para Faulstich (2013, p.3): “glossário é um repertório exaustivo de termos, normalmente de uma área do conhecimento, apresentado em ordem sistêmica ou em ordem alfabética, com informação gramatical, definição, registro opcional de contexto de ocorrência do termo e de remissões”. De acordo com a autora os glossários apresentam diferentes formas:

- a) do ponto de vista da política da língua, faz parte do material didático como apêndice que aparece nos livros de ensino; é um “elucidador sinonímico” das palavras “difíceis” que aparecem nos textos. E, nessa percepção, a finalidade dos glossários é justapor dois discursos – um mais hermético e outro menos hermético, num contínuo de linguagens que vai da +difícil para a –difícil. É aquele que conceitua as palavras menos conhecidas da língua.
- b) do ponto de vista do papel do “reformulador” do texto científico para incluir “palavras especializadas” num glossário, o que prevalece é a operação linguística de paráfrase sinonímica ou textual. Mas, no fundo da cena, resta verificar se

a representação linguística e cultural é bem acionada. Trás sinônimos e melhor aplicação para a palavra/frase.

Faulstich (2013, p.5) considera que:

[...] é preciso notar que as linguagens científica e técnica exigem requisitos além da simples interpretação do conteúdo; exigem representação, isto é, um (o elaborador do glossário) precisa posicionar-se como se fosse o outro (o consultor do glossário). Por exemplo, quando elaboramos glossários tendo como língua de partida o português e como língua de chegada a língua de sinais brasileira, é preciso considerar que os sinais seguem parâmetros diferentes das línguas orais.

Um elaborador de glossário ou de dicionário bilíngue português - língua de sinais brasileira e vice-versa precisa conhecer as duas línguas para, necessariamente, representar os léxicos de acordo com os conceitos em harmonia. Harmonizar as línguas é combinar seus sistemas de tal forma que, no léxico, o resultado apareça no bilinguismo explícito em conformidade conceitual entre os itens lexicais. Nesse caso, não basta traduzir a língua de sinais para o português ou o português para a língua de sinais porque poderá prevalecer, na língua de sinais, palavras soletradas manualmente. (FAULSTICH, 2013, p.5).

O glossário tecnológico bilíngue, para atender a disciplina de Física dentro dos cursos técnicos e superiores, visa atender professores, instrutores e intérpretes que atendam alunos surdos que estão inseridos no contexto escolar. Entender essa proposta é fundamental para que a aquisição de um processo de aprendizagem significativa e a garantir o sucesso do aluno.

3- METODOLOGIA

Neste trabalho, o pesquisador também é objeto dessa pesquisa. Assim, inicialmente, elaboramos um glossário com alguns termos técnicos, para os quais não existem sinais em LIBRAS, mas que são muito utilizadas dentro da disciplina de Física do curso técnico em Edificações e curso superior de Engenharia Civil.

Posteriormente, um aluno surdo da área tecnológica recebeu uma explicação sobre o significado de cada palavra. Com base nestas informações, o mesmo criou sinais que foram gravados em vídeo. Nestes, o deficiente auditivo ensina o sinal, por ele criado, para representar cada palavra. Os sinais foram gravados no NAPNEE, núcleo de apoio a portadores necessidades especiais educativas do Instituto Federal Fluminense em Campos dos Goytacazes, Campus - Centro, com a ajuda de tradutores e intérpretes da instituição.

A proposta é apresentar a alunos surdos esses sinais, através de frames obtidos de vídeos contendo a explicação do significado dessa palavra por um professor da área que será auxiliado por um intérprete de LIBRAS e o sinal dado pelo aluno surdo para aquela palavra.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no glossário de termos específicos para as disciplinas dos cursos técnicos e superiores da área tecnológica, descreveremos alguns exemplos de sinais criados por um aluno surdo da engenharia civil da UENF para utilização na disciplina de Física. Abaixo demonstraremos o aluno criando os sinais para algumas palavras, que não

existiam na LIBRAS oficialmente. Todos os sinais estão sendo criados desta maneira com base em Lima (2014).

DERIVADA

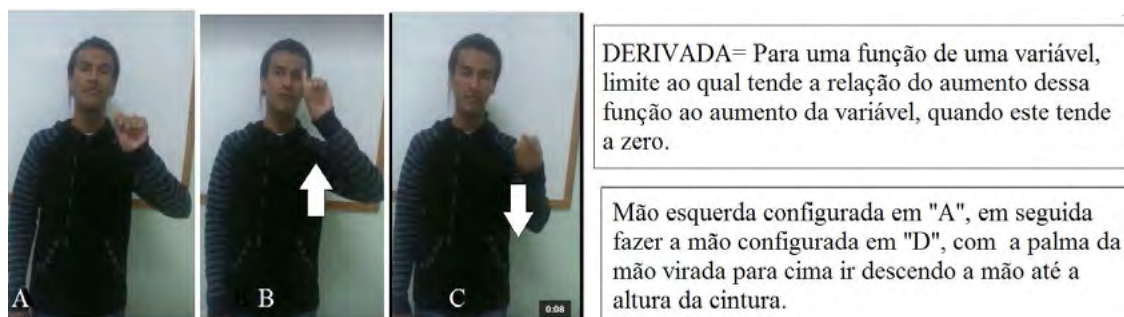


Figura 1. Sinal para a palavra “derivada” como para uma função de uma variável, limite ao qual tende a relação do aumento dessa função ao aumento da variável, quando este tende a zero. Na foto (A), observamos o início do sinal. A seta branca indica para onde o sinal segue. Na foto (B), observamos a mudança de configuração de mão do sinal. Na foto (C), observamos onde o sinal termina. As caixas de texto: Superior (contém a definição de vetorial); Inferior (contém a descrição do sinal).

FORÇA



Figura 2. Sinal para a palavra “força” como grandeza vetorial que descreve as interações entre corpos. Na foto à esquerda (A), observamos o início do sinal. A seta branca indica para onde o sinal segue. Na foto da direita (B), observamos onde o sinal termina. As caixas de texto: Superior (Contém a definição de força); Inferior (Contém a descrição do Sinal).

INTEGRAL

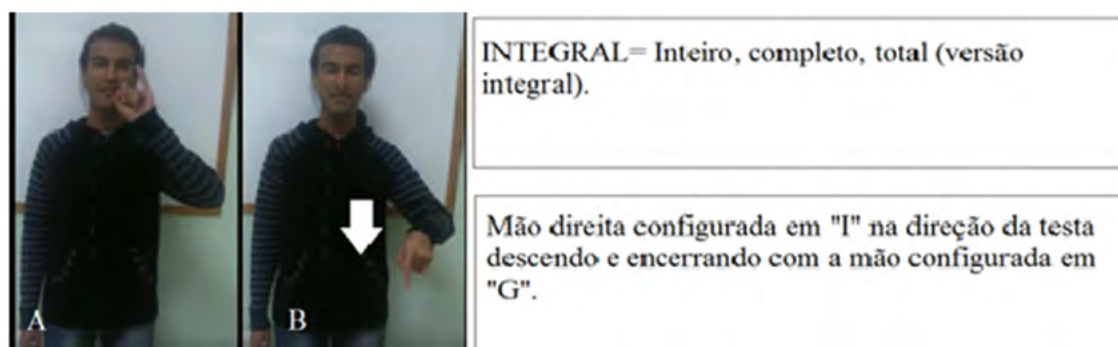


Figura 3. Sinal para a palavra “integral” como inteiro, completo, total. Na foto (A), observamos o início do sinal. A seta branca indica para onde o sinal segue. Na foto (B), observamos onde o sinal termina. As caixas de texto: Superior (contém a definição de vetorial); Inferior (contém a descrição do sinal).

VETORIAL

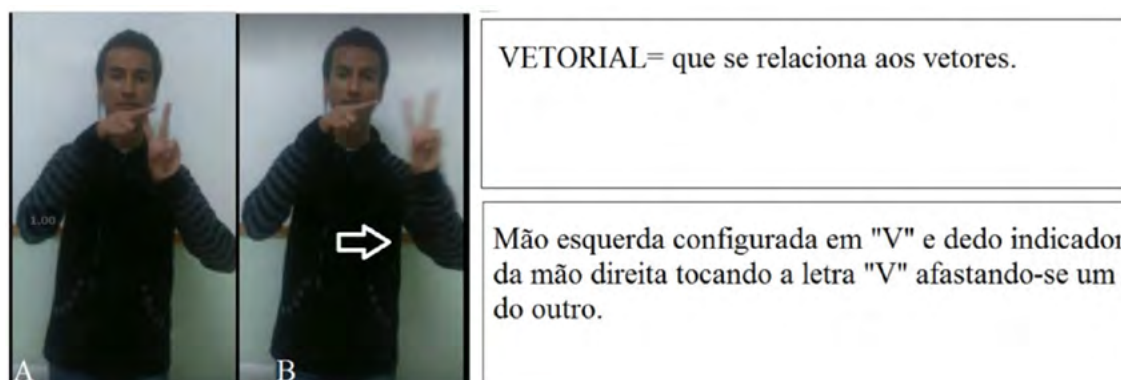


Figura 2. Sinal para a palavra “vetorial” como o que se relaciona aos vetores. Na foto (A), observamos o início do sinal. A seta branca indica para onde o sinal segue. Na foto (B), observamos onde o sinal termina. As caixas de texto: Superior (contém a definição de vetorial); Inferior (contém a descrição do sinal).

Dentre os vários obstáculos que encontramos para efetivação de uma educação de qualidade para os surdos, entendemos a importância de viabilizar meios para que eles possam ser beneficiados já que se trata de um direito de todos. Nesse aspecto, consideramos que a escassez de sinais para termos técnicos para as disciplinas específicas seja um dos grandes desafios encontrados nos dias de hoje. Faz-se necessário dar suporte aos surdos através da produção de novos léxicos para a utilização nos cursos técnicos e superior.

É possível mencionar que também existe uma certa dificuldade vinda dos professores quando se deparam com algum aluno surdo na sua sala de aula. Os alunos apresentam dificuldades para acompanhar as aulas devido à falta de sinais para termos específicos.

Para viabilizar a proposta, como foi dito anteriormente utilizaremos algumas palavras organizadas em forma de glossário que tenham relação com a disciplina de Física e que não tenham um sinal conhecido. Chamamos um aluno surdo, estudante de Engenharia Civil e Física para nos dar um apoio nesse processo.

Pedimos para ele separar algumas palavras que não existia sinal conhecido dentro da disciplina de Física e solicitamos que ele os criasse para essas palavras. Depois de criado, pedimos para ele gravar um vídeo do sinal e a partir desses vídeos fizemos os frames para montar o pequeno glossário de termos técnicos.

Após os frames, montamos a estrutura com o significado da palavra e descrevemos como faz esse sinal utilizando os parâmetros da Língua de Sinais Brasileira. Para facilitar a visualização do sinal utilizamos algumas setas brancas para indicar o sentido das mãos (lado direito, esquerdo, para baixo, para cima) e colocamos letras nos quadros (A, B, C) para representar a ordem dos quadros. Após descrevemos uma legenda para a imagem explicando a sequência de acontecimentos nela.

5- CONCLUSÃO

O número de alunos com alguma necessidade especial educativa vem aumentando a cada dia na escola. Assim sendo, o grande desafio que o sistema educacional brasileiro enfrenta é adequar o sistema para a permanência desses alunos na escola. Diante da proposta desse trabalho, concluímos que, por um lado, é necessário priorizar nas escolas regulares recursos didáticos que oportunizem os alunos surdos à aprendizagem dos conteúdos e a possibilidade de ampliar seu conhecimento assim como nos alunos ouvintes.

Por outro lado, mesmo a metodologia do ensino bilíngue para surdos, que tem a presença da LIBRAS como meio natural de comunicação e educação escolar, ainda precisa ser ampliada de forma significativa para garantir a melhoria do processo de aprendizagem do aluno surdo.

O processo de criação de léxicos que enriqueçam esta língua, com termos técnicos, se torna essencial para a melhoria do processo de compreensão de conteúdo e facilitação do processo de aprendizagem de alunos surdos.

Desta forma, acreditamos que os dados apresentados neste trabalho sejam de grande valia, tanto para o ensino de surdos, como para uma nova visão do processo educacional tecnológico em nível médio e superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BUENO, J. G. S. (1994). A educação do deficiente auditivo no Brasil: situação atual e perspectivas. Em E. M. L. Soriano de Alencar (Org.), *Tendências e Desafios da Educação Especial* (pp. 35-49). Brasília, DF: MEC/SEESP.
- DERIVADA. Dicionário online Aulete, 29 set. 2017. Disponível em <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em 29 set. 2017.
- FAULSTICH, Enilde. *Glossário sistêmico de Léxico terminológico para pesquisadores surdos*. Brasília. Centro Lexterm, 2012
- FORÇA. Dicionário online Aulete, 17 jul. 2017. Disponível em <<http://www.aulete.com.br>> . Acesso em 17 jul. 2017.
- GAGLIARDI, C. & BARRELLA, F. F. (1986). Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia* (pp. 120-123). Ribeirão Preto: SBP.
- GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. Léxico e Vocabulário. In: *Linguística e ensino do português*. Trad.: Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974. p. 277 - 356.
- GODOI, P; SANTOS, M. F; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilingue**. Tupã, 2013. 38 p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) – Faculdades FACCAT.
- INTEGRAL. Dicionário online Aulete, 29 set. 2017. Disponível em <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em 29 set. 2017.
- LEBEDEFF, ROSA, BORDA E AROSTEGUY. Produção de material didático para o ensino de Libras a distância: uma discussão sobre desafios e Superações didáticas e de design. In: *Congresso Nacional de ambientes Hipermídia para aprendizagem*, 5, Pelotas, 2011.
- LIMA, Vera Lúcia de Souza e. *Língua de sinais [manuscrito] : proposta terminológica para a área de desenho arquitetônico / Vera Lúcia de Souza e Lima. - 2014. 272 f*
- LEFFA, V.J. Como produzir materiais para o ensino de línguas In: *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 1 ed. Pelotas : Educat, 2003, v.1, p. 13-38.
- LEFFA, V.J. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática* In: *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2 ed. Pelotas: Educat, 2007, 206 p.
- LOBATO, Maria José Silva. *Educação bilíngue no contexto escolar inclusivo: a construção de um glossário em libras e língua portuguesa na área da matemática/ Maria José Silva Lobato- Natal, 2015, 261 fl.*
- LOBATO, M.S.; NORONHA. C.A. O aluno surdo e o ensino de matemática: desafios e perspectivas na escola regular de ensino em Natal/RN. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA*, 6., 2013.
- LOURENÇO, Katia, R,C; BARANI Eleni. *Educação e surdez: um resgate pela trajetória Educacional dos surdos no Brasil e no Mundo*. Editora Arara azul, edição 8,1, Petrópolis, 2014

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

MANZATO, A.J.; SANTOS, A.B. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. UNESP. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em 17 de junho de 2016.

MARCHESI, A. (1996). Comunicação, linguagem e pensamento. Em César Call; Jesus Palácios & Álvaro Marchesi. (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação* (pp. 200-216). Porto Alegre: Artes Médicas.

REY-DEBOVE, J. – *Léxico e dicionário*. Trad. de Clóvis Barleta de Moraes. Alfa, São Paulo, 28(supl.):45-69, 1984.

SANTOS, A. N. Libras na UFPEL: experiência de produção de material didático para o ensino de Libras como L2 a partir da abordagem comunicativa, In: *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*. EdUece, Pelotas, 2014.

PROMETI, D. *Glossário bilíngue da língua de sinais brasileira: Criação de sinais dos termos da música*. Dissertação de Mestrado, PPGL/UnB, 2013.

PROMETI, D; COSTA M,R; TUXI Patrícia. Sinal-termo, língua de sinais e glossário bilíngue: atuação da Universidade de Brasília nas pesquisas terminológicas. In: I CONGRESSO NACIONAL DE LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, número 1, 2015, Uberlândia, **Anais do I CONALIBRAS - UFU**.

STUMPF, M.R. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado), Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VETORIAL. Dicionário online Aulete, 29 set. 2017. Disponível em <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em 29 set. 2017.

PROJETO CAMINHOS DE BARRO E A INCLUSÃO SOCIAL NA REGIÃO DO NORTE FLUMINENSE: UMA OPORTUNIDADE INOVADORA

BACIENSE, Suelen Vianna

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação
em Políticas Sociais da Universidade
Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF
Bolsista FAPERJ-UENF
suelen.bahiense@gmail.com

GANTOS, Marcelo Carlos

Professor associado do LEEA - Laboratório de
Estudos do Espaço Antrópico do Centro de Ciências
do Homem da Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
mcgantos@gmail.com

A Lei de Inovação do Estado do Rio de Janeiro (Lei nº 5.361/2008) veio incentivando o Estado a estabelecer medidas de promoção à inovação e a pesquisa científica e tecnológica, acreditando que somente serão considerados como inovação social àqueles processos que promovam a inclusão social através de projetos em área restrita e determinada. Esses projetos visam proporcionar a pessoas excluídas formas emergentes de cidadania e participação social. Para tanto, teremos como estudo de caso o Projeto Caminhos de Barro, que tem como finalidade capacitar, na arte da cerâmica artesanal, comunidades excluídas do processo industrial de tijolos e telhas, como: jovens, crianças carentes e especiais, deficientes visuais e idosos. Junto a ele, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, através da extensão universitária vem se tornando uma via de mão dupla entre o conhecimento acadêmico e o popular, dentro e fora da universidade. O projeto de pesquisa tem como objetivo trazer a história dessas artesãs que trabalham a mais de uma década em parceria com a universidade, tendo como foco a inclusão social prevista na Lei de Inovação do Estado do Rio de Janeiro como condição *sine qua non* para a inovação. Nesse sentido, busca-se analisar a inclusão social através de projetos de extensão pública. A coleta de dados para esta pesquisa será feita através de dados quantitativos e qualitativos, onde serão utilizados questionários e entrevistas. Observa-se que ainda existem interesses e entraves a serem superados pela UENF com relação a extensão universitária e consequentemente com o reconhecimento da inclusão social prevista na legislação estadual.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Inovação, Inclusão Social.

Considerações Iniciais

A região do Norte Fluminense centrada na cidade de Campos dos Goytacazes constitui uma vasta área ecológica e econômica diferenciada e contrastante. Possui a principal bacia petrolífera do país, é uma velha zona açucareira e ainda um considerável número de jazidas de argilas e diversos polos cerâmicos. Assim sendo, no mundo social e

cultural do Norte Fluminense integram antigas tradições, guardadas e expressas no convívio de uma população urbana e rural, com novas correntes do saber, fundadas nas ciências, nas artes e nas humanidades.

É nesse quadro que nasce há 24 anos a UENF, planejada através do seu Plano Orientador implantado pelo professor Darcy Ribeiro, para fazer-se herdeira das tradições regionais do saber popular e erudito, mas comprometida a cultivar e ensinar as tecnologias de ponta, para colocá-las a serviço da modernização e do progresso econômico e social da região Norte Fluminense e do Brasil.

Os indicadores de Ciência e Tecnologia (C&T) mostram que, a pesquisa brasileira vem crescendo, tanto em número como em qualidade. Embora exista um relativo sucesso da prática científica brasileira, há ainda um grande desafio a ser superado que consiste na busca pela transformação de conhecimentos científicos em riqueza e desenvolvimento. Portanto, é essencial a ruptura da barreira que separa os dois polos: produção de artigos e desenvolvimento.

Dessa forma, enquanto ciência diz respeito à publicação de artigos, teses e livros, dentre outras opções, os conhecimentos não são propriedade particular das ciências, mas elemento disponível para toda civilização. Já a tecnologia possui característica que está vinculada a um produto ou processo. A tecnologia sem aplicação pode até contribuir para expandir as fronteiras do conhecimento, porém é considerada somente uma invenção, pois não gera desenvolvimento econômico e social.

Com a evidência do baixo aproveitamento de estudos, publicações e experimentos de diversas naturezas no Brasil, fez com que o governo promulgasse no ano de 2004 uma lei federal para fomentar a inovação (Lei 10.973/2004). Essa lei, de forma geral, altera substancialmente as condições institucionais, no sentido de promover investimentos em pesquisa e inovação a partir da cooperação entre universidades e empresas do setor produtivo.

O presente artigo, que se apresenta como resultado inicial de uma pesquisa de Doutorado no Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tem como ideia principal romper a barreira entre conhecimento de um lado, e desenvolvimento de outro, com objetivo de se obter a inclusão social, evidenciada na Lei de Inovação Estadual do Rio de Janeiro (Lei 5.361/2008), inspirada pela atual lei federal.

Pensando nisso, abordaremos o Projeto Caminhos de Barro, que existe há 16 anos e faz parte da história da UENF. As artesãs nele envolvidas se sentem acolhidas como pessoas e incluídas num mercado de trabalho que antes não existia. Aprendem que cada processo de produção dos artefatos feitos de barro depende de uma tecnologia ensinada pelos pesquisadores dessa universidade e que sua aplicação contribui grandemente para o aperfeiçoamento de cada peça.

Dessa forma, aponta-se que o trabalho a ser desenvolvido terá como premissa inicial de que só se consegue inovação na hipótese que as universidades reflitam as características do sistema social e gerem mudanças significativas nele, difundindo o conhecimento e atingindo a sociedade. O objetivo principal é atingir formas de cidadania, inclusão e participação social de pessoas em situação de pobreza e excluídas das atividades laborativas da indústria de cerâmica vermelha da região do Norte Fluminense. A

formação dessas artesãs veio como multiplicadoras de conhecimento e o repasse do conhecimento para além dos muros da universidade, trazem a Extensão Universitária como ponto de suma importância.

Nessa perspectiva o presente artigo abordará de forma sucinta os principais temas que envolvem a pesquisa, seguindo da metodologia utilizada e as considerações finais identificadas até o momento.

A Extensão Universitária como via de mão dupla

A universidade tem como objetivos a formação profissional, a geração de novos conhecimentos, bem como a sua disseminação. Inserida nesse contexto está a extensão universitária, que apresenta um elo entre conceitual e a prática, que interfere no “pensar” e no “fazer” dentro da universidade.

Mesmo antes do aparecimento do termo extensão, vários autores já a consideravam. As primeiras escolas gregas, com suas aulas abertas ao público, seriam na concepção de Rocha (2001) como a sua origem nas universidades europeias medievais. Porém, havia uma prática pedagógica verticalizada, contando com uma transmissão do saber autoritária e restrita a poucos, da universidade para membros da sociedade.

Paulo Freire em sua obra “Extensão ou Comunicação” (2006), acredita que essa prática “coisifica” o homem. Ele argumenta como um momento autoritário da universidade, que desconhecendo a cultura e o saber popular, apresentando-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância. O mesmo ainda completa que o conhecimento só se materializa como tal, na medida em que for apreendido e aplicado à realidade concreta.

Nas primeiras Escolas Gregas e da Inglaterra de meados do século XIX, o conhecimento era transmitido e não construído pelos partícipes da ação. Esta transmissão é verticalizada e parte do pressuposto de que há uma superioridade de quem estende, que escolhe o que transmitir e desconhece a visão do mundo dos que vão receber, sendo que estes se tornam sujeitos passivos do processo. Com este método, ao desconhecer a cultura da população a quem se destina, esta extensão é antidialógica e manipuladora.

Mais tarde na América Latina, o movimento iluminista tomando um caráter de “Ação Revolucionária” juntamente com o Movimento Estudantil, o chamado Manifesto de Córdoba na Argentina (1918)¹, marca novos paradigmas para a Extensão Universitária. Córdoba passa a ser um marco do movimento extensionista universitário quando os estudantes “assumem o poder na Universidade Católica tradicional existente”, tendo como meta uma universidade integrada ao povo e à vida da nação.

A partir desse manifesto, foi que os estudantes tiveram mais oportunidades de familiarizar com os problemas da realidade social na qual eles viviam, além de fazer um contato direto com as populações e de uma forma direta, contribuir com qualificação da educação da vida dos sujeitos históricos, fortalecendo suas crenças e valores.

¹ Esse movimento apresentou várias críticas à universidade, como por exemplo: a universidade não tinha espírito científico; a instituição estava controlada pela oligarquia, mais acesso à universidade; mais autonomia para a docência; mais financiamentos; exigiam o fim da ditadura e do imperialismo; gratuidade dos ensinamentos entre outros.

No Brasil, a Extensão Universitária surge a partir de cursos da Universidade Livre de São Paulo no ano de 1912 até 1917. Esses cursos tratavam de diversos assuntos e eram abertos ao público, porém totalmente diferentes do todo acadêmico, assistemáticos e não despertavam interesse das camadas populares.

Em 1938, a Universidade Popular foi retomada no Brasil juntamente com o movimento estudantil incentivando uma reforma na estrutura da instituição universitária brasileira. O movimento incluía a extensão no bojo das reivindicações pelas reformas universitárias, como um assunto prioritário. Ainda defendia uma concepção de que ela seria “eminentemente política” com relação a universidade e o povo (GURGEL, 1986).

A ideia era que a universidade deveria promover e estimular a transmissão e o desenvolvimento do saber e de métodos de pesquisa, conforme seus fins sociais, bem como propiciar a difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular (GURGEL, 1986). A extensão constituiria como a propagação da cultura e de interação da universidade com o povo. Para implementá-la seria por meio de cursos e divulgação de conhecimentos científicos e artísticos.

O movimento estudantil contribui fortemente com a Extensão Universitária no Brasil através da União Nacional dos Estudantes (UNE). Com ela, houve uma efetivação da proposta extensionista progressista na universidade. A extensão universitária brasileira passa a ser influenciada pelas políticas públicas e sempre integrada às demandas sociais. O interessante seria sua aproximação com a pesquisa e ensino, crescendo o sentimento de democratização do saber, integrando a formação acadêmica a realidade social.

Com o Plano Nacional de Extensão (1999-2001), passou-se a conceituar parte essencial na formação cidadã do profissional na vida acadêmica. Segundo o plano, a extensão interliga a universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da maioria da população. Dessa forma, a universidade seria como uma agenciadora para a solução dos problemas das camadas populares, desde que haja um equilíbrio entre o trabalho acadêmico e as demandas sociais.

Há de se considerar que a extensão deve enfatizar a formação humana do estudante, surgindo como uma necessidade de completar a profissionalização adquirida por meio de ensino e pesquisa. O maior beneficiário da extensão é o estudante, pois obtém o conhecimento da realidade, adquire formação prática, treinamento interdisciplinar e interprofissional, bem como consciência social, motivação e maturidade (TOALDO, 1977).

Dessa forma, o Fórum de Pró-Reitores, órgão normativo responsável pela organização da Extensão Universitária Pública no Brasil, assinala um compromisso da universidade com a sociedade brasileira, na busca de soluções para o país, atendendo as demandas populares. Assim, tem encontrado seus fundamentos nos seguintes termos: indissociabilidade entre os elementos da tríade ensino, pesquisa e extensão; a ideia da relação transformadora entre universidade e sociedade; a ideia de via de mão dupla, ou seja, a troca de saberes acadêmico e popular; e ainda um trabalho interdisciplinar, envolvendo distintas áreas de conhecimento, em uma perspectiva integrada de fazer ciência, onde através do envolvimento de várias áreas do saber permite-se o avanço da inovação (NOGUEIRA, 2000).

O Plano Nacional de Extensão Universitária/ Fórum dos Pró-Reitores da Extensão das Universidades retira da extensão o caráter de terceira função e a encaminha como filosofia, ação vinculada, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para problemas sociais com objetivos de encontrar solução através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo, intervindo na realidade concreta.

A UENF é signatária do Fórum permanente de Pró-Reitores de Extensão, onde muitos projetos contemplam pelo menos 50 linhas programáticas. Entre elas se encontram os polos tecnológicos que estão relacionados com incubadoras de empresas de base tecnológica, reforçando a cooperação universidade/empresa e assumindo seu protagonismo na inovação. Desde 1999, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX) vem investindo recursos, principalmente humanos que dispõe para que a universidade desempenhe seu papel na promoção do desenvolvimento regional. Para tanto, nos últimos anos, a PROEX tem buscado elaborar, apoiar, fortalecer e institucionalizar projetos que estejam em consonância com as metas do Plano Diretor da UENF e com o Plano Nacional de Extensão.

Inovação e políticas de inclusão social na universidade

A partir da Revolução Industrial, a relação entre conhecimento científico e tecnológico se estreitam. Até então, a ciência estava comprometida quase exclusivamente com a geração do conhecimento de forma autônoma desenvolvida nos ambientes acadêmicos. Segundo Freeman e Soete, essa “relação passou a ser mais íntima e os departamentos de profissionais de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) são tanto consequência, quanto causa dessa nova intimidade.” (FREEMAN e SOETE, 1997, p. 11).

No final dos anos de 1960, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) elaborou um estudo prospectivo para a década seguinte, com o objetivo de identificar tendências e influências das políticas de Ciência e Tecnologia (C&T) nas instituições vinculadas à área e na sociedade em geral. Esse estudo demonstrou que, nos países desenvolvidos, o crescimento econômico por si só não é objetivo geral suficiente, ressaltando a importância da contribuição de C&T para a sociedade.

Para Vargas (1983), toda tecnologia tem necessariamente que satisfazer uma necessidade social. As definições das propriedades em C&T não são neutras, elas atendem a um conjunto de interesses em que o Estado é um dos atores fundamentais da interlocução entre grupos sociais (VARGAS, 1983).

O desenvolvimento da C&T no Brasil sempre contou mais de recursos provenientes do Estado do que da iniciativa privada. As universidades públicas são o principal *locus* de pesquisa científica do país e contribuem na formação de recursos humanos em graduação e pós-graduação.

Nesse contexto brasileiro, onde quase um terço dos habitantes vivem em condições de vulnerabilidade social e econômica, compartilhar e promover o usufruto da tecnologia por meio da inclusão social é um desafio que pode contribuir para um país menos desigual. A C&T podem configurar um caminho efetivo para ações criativas e inovadoras, capazes de transformar a realidade social. Dessa forma, agências de apoio a C&T, universidades e outras instituições públicas são importantes para a eficácia

das políticas sociais, ao gerar e promover o uso do conhecimento na superação dos problemas sociais.

A função social da C&T voltada para questões de melhoria da qualidade de vida e inclusão social, não se restringe a tecnologias englobadas nessas concepções de tecnologia apropriada e tecnologia social. Tanto a tecnologia moderna e de ponta, quanto as tecnologias apropriadas e tecnologias sociais podem ter um impacto positivo na redução da pobreza e na promoção da inclusão social. As tecnologias devem ser consideradas como diferentes opções tecnológicas que devem ser complementares e não incompatíveis entre si.

O modelo de tecnologia social tornaria possível a inclusão social, entretanto, para que isso aconteça, é necessária uma conscientização da comunidade acadêmica e da sociedade com relação a vários aspectos que a cercam, a começar por conceitos criados e enraizados como verdades para várias pessoas. A primeira delas é que o conceito de tecnologia social não pode ser visto como qualquer atividade ou projeto concebido vistas à redução da exclusão social, mas sim, como processos e projetos que têm como referência a produção de bens e serviços. Isso até porque a ideia de exclusão se situa primordialmente na órbita de produção e não na órbita da circulação ou mercado (Lima *et al*, 2008).

Assim, a ideia central seria uma efetiva transformação da sociedade, no sentido da diminuição da exclusão e conseqüentemente da pobreza, construindo uma forma de produzir diferente daquela originada através do capitalismo e presentes na tecnologia convencional. O conceito de tecnologia social deve ser relacionado a designar artefatos (máquinas, equipamentos, ferramentas, insumos de produção, etc) e metodologias (processos de produção e gestão da produção, mudanças nas organizações do trabalho, etc) cuja incidência na órbita de produção seja passível de identificação (Lima *et al*, 2008).

Para Dagnino (2004) a universidade internaliza a ideia de que a tecnologia de ponta seja a única que existe, a começar pelo seu pensamento de que a C&T são neutras, ou seja, livre de valores e não como algo construído. Entretanto o enfoque tecnológico parte do entendimento da tecnologia como não-neutra, como construção social que incorpora valores do contexto no qual foi constituída, ou seja, se os artefatos tecnológicos são intrinsecamente portadores de valores sociais, sua aplicação será fortemente condicionada por esses valores.

Apesar desse comportamento, a comunidade acadêmica entende que a sociedade tem que dar valor a ciência e para que isso aconteça é necessário oferecer conhecimento e informação a ela. A universidade tem que fazer uma cruzada para converter a sociedade, para ensiná-la que ciência é uma coisa positiva e boa, que deve ser valorizada pois os benefícios serão para todos. Para isso é essencial uma nova cultura institucional que seja favorável à inclusão social. Uma cultura institucional que viabilize a entrada da tecnologia social na agenda dos principais atores que definem a política científica e tecnológica, bem como em suas pesquisas e de formação de recursos humanos.

Com a institucionalização da Lei de Inovação no Brasil através da Lei Federal de Inovação (Lei nº 10.973/2004), o incentivo a pesquisa científica e tecnológica dentro

das universidades passou a ser obrigatório, haja vista que a norma obriga as ICTs² a disporem de Núcleos de Inovação Tecnológica em seu campus. Desde a entrada em vigor da Lei nº 10.973/2004, os Estados brasileiros começaram a criar suas próprias legislações sobre inovação. Atualmente existem treze leis estaduais de inovação já se encontram vigentes e entre elas a do Estado do Rio de Janeiro (Lei nº 5.361/2008, regulamentada pelo Decreto 42.302/ 2010). Muito embora os Estados tenham redigido a lei de forma muito parecida, existem em cada uma delas algumas particularidades que merecem o devido destaque (PORTO, 2011).

A lei estadual de inovação do Rio de Janeiro estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo que, como a Lei de Inovação federal, visa o alcance da autonomia tecnológica e o desenvolvimento industrial, porém incorpora em seu texto de forma inédita no país a noção de “inclusão social”. A definição de inovação para a Lei Estadual do Rio de Janeiro encontra-se em seu artigo 2º, inciso I³. Essa definição encontra respaldo na Lei de Federal nº 10.973/2004, que por sua vez diz que a inovação só poderá ser assim considerada se em seu objetivo final chegar a ser de utilidade no ambiente social, com ou sem efeitos para o setor produtivo (BARBOSA, 2011, p. 41).

A inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar às populações social e economicamente excluídas – no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais, etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média de outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens. Sendo um conceito polissêmico e de caráter político, em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente. Um dos aspectos da inclusão social é possibilitar que cada brasileiro tenha a oportunidade de adquirir conhecimento básico sobre a ciência e seu funcionamento, que lhe dê condições de entender o seu entorno, de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e de atuar politicamente com conhecimento de causa.

Diante disso, pode-se definir inclusão social como um estado individual do cidadão em que ele se sente socialmente confortável para exercer a cidadania plena, e esta não se restringe apenas à cidadania política ou à civil, como assim tradicionalmente é entendida. A cidadania plena é o *status* do cidadão em um regime democrático, engloba a assunção de que o indivíduo, entre outros direitos, tem acesso à saúde, à educação, ao trabalho decente, sendo, pois, uma cidadania também social. A cidadania plena, portanto, notabiliza-se pelo acesso às prestações positivas e negativas dos direitos constitucionalmente assegurados a todos os seres humanos de uma dada sociedade (LYCURGO, 2008).

2 Art. 2º, parágrafo III Lei 5.361/2008 - Instituição Científica e Tecnológica no Estado do Rio de Janeiro – ICT: órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, instituição privada e outros entes públicos estaduais que tenham por missão institucional formar recursos humanos e executar atividades ligadas à pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico, à inovação tecnológica e à extensão tecnológica em ambiente produtivo, localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

3 “...introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos processos, produtos ou serviços, bem como em ganho de qualidade ou produtividade em processos, produtos ou serviços já existentes, visando ampliar a competitividade no mercado ou **melhorar as condições de vida da população do Estado do Rio de Janeiro**. Há de se considerar que somente serão considerados como inovação social aqueles processos, produtos ou serviços que promovam a **inclusão social** em sua fase de implantação de projeto piloto em área restrita e determinada e/ou transferência de tecnologia” (grifo nosso).

A Lei de Inovação Estadual do Rio de Janeiro reconhece que, para que ocorra inclusão social e o desenvolvimento nas regiões desfavorecidas do país, é necessário que o Estado reconheça e dinamize mecanismos que orientam medidas para gerar estímulos aos atores que inovam, flexibilizando atividades e as relações das ICTs e, conseqüentemente, gerando uma cultura de inovação socialmente inclusiva para o país.

A indústria da cerâmica vermelha em Campos dos Goytacazes: início de uma trajetória para o Projeto Caminhos de Barro

O Brasil é um grande produtor de materiais cerâmicos, possuindo um considerável número de jazidas de argilas e diversos polos cerâmicos. Entre esses polos, encontra-se o município Norte Fluminense de Campos dos Goytacazes, que apresenta uma área territorial do Estado do Rio de Janeiro de aproximadamente 4.026,370 km², e uma população estimada de 483.970 pessoas (IBGE, 2014). As principais atividades econômicas desse município são as indústrias sucroalcooleira e de cerâmica (COUTINHO, 2006). Porém, devido à crise do setor sucroalcooleiro agudizada no final dos anos 1980, a indústria ceramista despontou como uma opção mais razoável no município, crescendo em importância na região, no vácuo deixado pelo declínio da indústria canavieira.

Considera-se que fatores geográficos também contribuíram para a mudança de atividade, haja vista que a grande maioria das olarias se situa nas imediações da estrada RJ-216, a chamada microrregião Baixada Campista, que liga a cidade de Campos dos Goytacazes à Farol de São Tomé. O polo conta com aproximadamente 120 empresas, entre cerâmicas e olarias e destas, apenas 62 eram sindicalizadas no início dos anos 2000. A atividade econômica se constitui como uma importante fonte geradora de receita tributária e contribui para geração de um substancial número de postos de trabalho no município, que seria estimado pelo sindicato patronal em torno de 5.000 diretos e outros 25.000 indiretos. Devido a função das atividades desenvolvidas, a maioria dos trabalhadores são homens de uma certa faixa etária, pois as mesmas exigem esforço físico para realização de suas tarefas.

Tendo em vista uma parte das pessoas ficarem excluídas dos processos do setor cerâmico da região, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, em conjunto com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI, formulou e iniciou em 2000, o Programa Estudos para o Desenvolvimento Sustentado do Polo Cerâmico de Campos dos Goytacazes. Entre as ações propostas, figurava o investimento numa alternativa de geração de renda e inclusão social de familiares dos trabalhadores da indústria cerâmica da Baixada Campista. A escolha foi motivada pela precariedade das condições de vida a que estão sujeitas às famílias dos oleiros, bem como a inexistência de oportunidades para mulheres e jovens, contingente significativo não absorvido pela cadeia produtiva, ou a ela incorporado de maneira precária.

Dessa forma nasceu o Projeto Arte, Educação e Cidadania: Oficina de Arte Cerâmica Caminhos de Barro, como uma estratégia de desenvolvimento humano local, cuja expectativa é criar um espaço alternativo para a formação artística, cultural e técnica das comunidades desfavorecidas da Baixada Campista, *locus* privilegiado de produção artesanal e industrial de telhas e tijolos. Na intenção de aprimorar os métodos que envolvem o setor cerâmico na região, a UENF através de laboratórios de Engenharia

Civil, Engenharia de Materiais e Ciências Humanas, em parceria com o SEBRAE-RJ (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Rio de Janeiro), vem trabalhando modificações na região Norte Fluminense nesse setor, integrando essa população excluída em atividades artísticas e artesanais, com intuito de resgatar a tão sonhada economia solidária. A UENF iniciou também no ano de 2000, em conjunto com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação – SECTI, o Programa Estudos para o Desenvolvimento Sustentado do Polo Cerâmico de Campos dos Goytacazes, sendo que neste mesmo ano nasce o Projeto Caminhos de Barro. Este último, associado à necessidade imperiosa de se restaurar, em seu sentido positivo, a dignidade perdida no trabalho estabelecendo novas perspectivas de futuro.

O projeto Caminhos de Barro tem como primícias contribuir para uma melhora na tecnologia já adotada pelas artesãs. Contando com o apoio do Centro de Ciências do Homem (CCH), bem como o Centro de Ciência e Tecnologia (CCT) e os seus laboratórios, tem conseguido alcançar resultados surpreendentes, adequando à matéria prima utilizada na produção por meio de recursos e estudos, uma vez que a cor, permeabilidade e acabamento dos artefatos podem estar diretamente ligados a pequenas variações físicas e mineralógicas (artefatos em Figura 1).



Figura 1. Peças do Projeto “Oficina de Cerâmica Caminhos de Barro”.

Mesmo que o artesanato em cerâmica não seja exatamente considerado uma atividade sustentável (posto que a argila não é uma matéria prima renovável), frente à indústria cerâmica local, a qual promove a extração da argila para a confecção de telhas e tijolos e emprega mão de obra barata, a promoção da arte cerâmica como atividade alternativa se apresentou bastante eficaz, tanto do ponto de vista da inclusão social, inserção produtiva e reconhecimentos dos sujeitos envolvidos, quanto do ponto de vista da diminuição do impacto ambiental, pois oferece novas formas do indivíduo se relacionar com o meio.

O projeto Caminhos de Barro vem ao longo dos anos ampliando suas atividades e dividindo-se em polos, chamados de unidades satélites. O núcleo sede encontra-se no campus da UENF que administra esses polos de atividades junto à comunidade campista. Atualmente sete satélites encontram-se em funcionamento, conforme na Figura 2 a seguir:

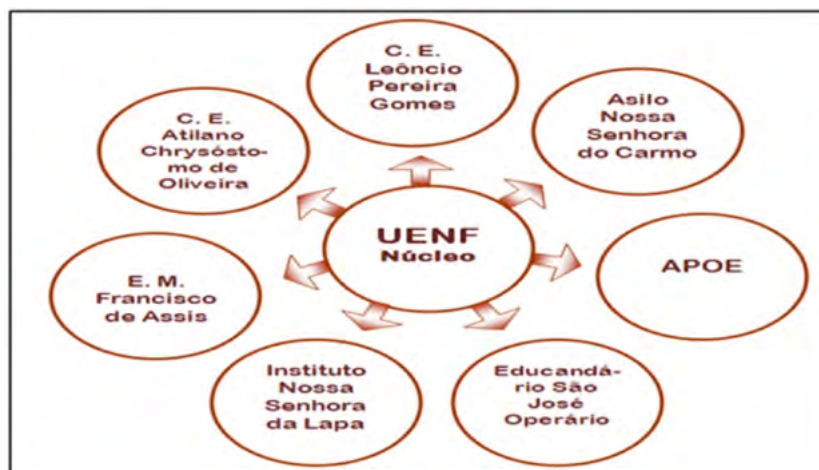


Figura 2. Acervo do Projeto Oficina de Cerâmica Caminhos de Barro.

O trabalho realizado na Associação de Proteção e Orientação aos Excepcionais (APOE) e no Educandário para Cegos iniciaram em 2001, apresentando resultados satisfatórios. No Asilo Nossa Senhora do Carmo, iniciado em 2008, esse mesmo trabalho tem tido excelentes resultados junto aos internos no que diz respeito a atividades terapêuticas e de apoio social. Nos demais satélites, a maioria das pessoas envolvidas encontram-se satisfeitas com as ações desenvolvidas, além de sentirem incluídas na cadeia produtiva de trabalho.

O projeto Caminhos de Barro tem sido propagador de uma tecnologia social graças a seu caráter multiplicador. Considerando, portanto, que tem conseguido resultados, ainda podemos avançar mais em benefício das artesãs, uma vez que seu principal objetivo é a valorização do seu trabalho, trazendo viabilidade econômica e mudança na qualidade de vida.

Metodologia

A pesquisa em questão privilegiará a coleta de dados quantitativos e qualitativos. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, o qual se constituiu na organização e apresentação da fundamentação teórica que esclareça o contexto do tema tratado. O estudo bibliográfico ao modo de Gil (1996) e a produção científica apresentada em livros, artigos como estudo sobre diversos aspectos do tema tais como a extensão universitária, sua relação com as políticas sociais adotadas, além da inclusão social através da Lei de Inovação do Estado do Rio de Janeiro. Essa pesquisa documental também aborda os dezesseis anos de história do projeto Caminhos de Barros.

O que se pretende após essa análise bibliográfica é uma coleta de dados com aplicação de questionários e entrevistas, pois este é uma das formas mais usadas para coletar dados possibilitando com melhor exatidão o que se deseja conhecer. Os questionários serão aplicados aos coordenadores e executores do respectivo projeto, bem como os sujeitos participantes das oficinas e bolsistas. Essa etapa ainda não foi concluída e não possuímos resultados referentes a esses questionários, tendo em vista estarmos em um estágio inicial da pesquisa.

Considerações Finais

Se tratando de um estudo ainda em desenvolvimento, pode-se afirmar que a UENF através da Extensão Pública Universitária vem se tornando uma via de mão dupla entre o conhecimento acadêmico e o popular, dentro e fora da universidade. A pesquisa traz ainda a história do Projeto Caminhos de Barro que, há mais de uma década vem trabalhando em parceria com a universidade, tendo como foco a inclusão social prevista na Lei de Inovação do Estado do Rio de Janeiro como condição *sine qua non* para a inovação.

Acredita-se que a inclusão social está sendo aplicada na UENF mesmo antes da entrada em vigor da lei, tendo em vista que projetos que aplicam a inovação social já fazem parte da história da instituição a mais de uma década. Observa-se que existam interesses e entraves a serem superados por esta universidade com relação a extensão universitária e conseqüentemente com o reconhecimento da inclusão social prevista na legislação estadual.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, D. B.; **Direito da Inovação**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. 177 p.
- BRASIL. **Lei 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União de 2 de dezembro de 2004.
- COUTINHO, J. C. de S. **Indústria Cerâmica de Campos: um retrato em preto e branco**. 2005/06. 115 p. Mestrado (Planejamento Regional e Gestão de Cidades). Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, RJ. Rio de Janeiro, 2005/06.
- DAGNINO, R. **A tecnologia social e seus desafios**. Fundação Banco do Brasil. In: Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.
- FREEMAN, C.; SOETE, L. **The Economics of Industrial Innovations**. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1997.
- FREIRE, R.B. Repensando a extensão universitária. **Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília - A Extensão na Sociedade do Conhecimento**, Brasília, n. 7, jul. 2000. (Edição especial).
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 13 Ed.. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campos dos Goytacazes (RJ). Cidades@**, 2014. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330100>. Acesso em: 10 set. 2017.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.
- GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação**. São Paulo: Cortez; Universidade Federal do Ceará, 1986.

LEITAO, A, B. **Farinha pouca, meu pirão primeiro: cultura, desenvolvimento e o setor criativo do artesanato no Norte Fluminense**, 25/07/2013, 203 f. (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes - RJ, 25/07/2013.

LIMA, J. G. L. de. **As políticas de inclusão social e a Agenda das Instituições de Apoio à Ciência e Tecnologia: o caso do CNPq**; 01/03/2008. 133 f. (Profissionalizante em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília - DF, 01/03/2008.

LIMA, M. M. T.; DAGNINO, R. P.; FONSECA, R. Um enfoque tecnológico para inclusão social. **Perspectivas em Políticas Públicas** - Belo Horizonte, v. I, nº 2, p. 117- 129, jul -dez 2008.

LYCURGO, T. Inclusão Social e Direito: por uma Democracia Constitucional. **Revista Trabalhista Direito e Processo**. Brasília, v.7, n.27, p. 85-94, jul./set. 2008.

NOGUEIRA, M. das D. P. (org.). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX / UFMG, 2000.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, D. S. de (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

PORTO, P. C. da R.; **Leis Locais de Inovação**. Direito da Inovação - Comentários à Lei de Inovação, Incentivos Fiscais da Inovação, Legislação Estadual e local, Poder de Compra do Estado (modificações à Lei de Licitações). Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 661-664.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.361, de 29 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro de 29 de dezembro de 2008.

ROCHA, R. M. G. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In. FARIA, D. S. de (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília. Editora UNB. 2001.

TOALDO, O. A. **Extensão universitária: a dimensão humana da universidade**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1977. 189 p.

VARGAS, N. A Tecnologia é de Deus ou do Diabo? Visão e conceitos de tecnologia. In: HERRERA, A. O. et al. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento 2**. - Brasília: CNPq; UNESC, 1983.

RELAÇÕES DE TRABALHO NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS: IDOSO, MERCADO DE TRABALHO E INCLUSÃO SOCIAL

Fernanda Gonçalves Fernandes

UENF

fernandagfernandes1@hotmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe

UENF

rosaleeistoe@gmail.com

Márcia Regina Pacheco Soares

UENF

mpachecosoaes@gmail.com

Nilza Franco Portela

UENF

ngabby0@gmail.com

Fernanda Castro Manhães

UENF

castromanhaes@gmail.com

Léa Sandra Risse

UENF

rise.lea@web.de

Resumo

O presente artigo faz um panorama do envelhecimento da população mundial e brasileira, fenômeno esse que vem sendo observado ao longo dos anos e, que se apresenta como um relevante problema social com repercussões na estrutura produtiva atual. Esse estudo tem o objetivo de analisar a contribuição do idoso para o mercado de trabalho brasileiro e as ações e incentivos educacionais como meio para esta inclusão, utilizando como procedimentos metodológicos uma abordagem qualitativa e como procedimentos técnicos referenciais bibliográficos. Os resultados desse estudo apontam que o trabalho se apresenta não somente como fonte de renda, mas como satisfação pessoal que influencia diretamente na manutenção da qualidade de vida. Porém, os idosos na maioria das vezes precisam competir com trabalhadores mais jovens, mais qualificados e além de se defrontar com a estigmatização social, o que dificulta seu acesso e permanência no mercado de trabalho. As políticas públicas atuais se apresentam como insuficientes para integrar os idosos no mercado de trabalho, fazem se necessárias ações e incentivos educacionais dirigidos a população idosa no intuito de alcançar a inclusão social

Palavra Chave: Idoso. Mercado de trabalho. Inclusão Social

Abstract

This article presents an overview of the aging of the world and Brazilian population, a phenomenon that has been observed over the years and which presents itself as a

relevant social problem with repercussions on the current productive structure. This study aims to analyze the contribution of the elderly to the Brazilian labor market and the educational actions and incentives as a means for this inclusion, using methodological procedures as a qualitative approach and as reference technical bibliographic procedures. The results of this study indicate that work presents itself not only as a source of income, but as personal satisfaction that directly influences the maintenance of quality of life. However, older people often have to compete with younger, more skilled workers and face social stigmatization, which makes it difficult to access and stay in the labor market. Current public policies present themselves as insufficient to integrate the elderly in the labor market, it is necessary if educational actions and incentives are directed to the elderly population in order to achieve social inclusion.

Keyword: Elderly. Job market. Social inclusion

Introdução

Estudos da demografia brasileira revelam um contínuo envelhecimento da população e o aumento do número de pessoas idosas. O processo de transição demográfica, relacionado com a queda das taxas de mortalidade e fecundidade, tem provocado uma rápida variação na estrutura etária brasileira, com redução proporcional de crianças e jovens, o aumento da população adulta e uma tendência de substantiva elevação da população de idosos. Esta alteração na distribuição etária vem configurar um novo retrato da população brasileira que se reflete em mudanças nas demandas por Políticas Públicas específicas. A Organização Mundial de Saúde considera para os países em desenvolvimento 60 anos a idade como limite inicial caracterizador da velhice, embora estabelecido como mero valor cronológico, e afirma que o aumento da expectativa do número de anos de existência, precisa ser acompanhado pela melhoria ou manutenção da qualidade de vida.

Em um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) mostrou que pessoas com 60 anos ou mais ocupavam 27% das vagas do mercado de trabalho, e espera-se que diante do envelhecimento populacional a chance de permanência desse trabalhador na atividade laboral aumente. Com a população idosa se inserindo e permanecendo no mercado de trabalho, se faz necessário uma adaptação tanto para o idoso como para as organizações, o que acarreta muitas das vezes problemas relacionados a discriminação, exclusão social e vulnerabilidades. As relações de trabalho nas sociedades capitalistas constituem uma relevante problemática que precisa ser discutida e equacionada para que possa garantir a permanência e reinserção no mercado de trabalho aos idosos que assim desejarem.

Nesse contexto, esse estudo de abordagem qualitativa e utilizando referenciais bibliográficos tem como objetivo investigar qual a contribuição do idoso no mercado de trabalho, como a sociedade enxerga o “ser idoso” e como as políticas públicas podem contribuir para inserção ou reinserção do idoso no mercado de trabalho e sanar com o preconceito e estigma social sofrido por essa parcela da população que se encontra em crescimento acelerado.

1 O Envelhecimento no Brasil e no mundo: breves considerações

1.1 Dados e reflexões sobre o crescimento da população idosa

Acompanhamos, atualmente, grandes transformações no cenário mundial. Essas são marcadas particularmente pelo aumento progressivo da população idosa, resultado dos avanços cada vez mais acelerados das tecnologias da informação e comunicação.

Segundo a ONU (Organizações das Nações Unidas), o Brasil é o sexto país do mundo em número de idosos, com um crescimento de 3,2% ao ano. Vale ressaltar que o artigo 1º do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.740 de outubro de 2003, estabelece como idoso, a pessoa com 60 anos ou mais. (BRASIL, 2003)

Dados estatísticos do IBGE (2011) revelam que a previsão é que o número de idosos na população total brasileira triplique até 2050, passando de 21 milhões em 2010 para 63 milhões. A população com 60 anos ou mais de idade passou de 14,2 milhões em 2000, para 19,6 milhões em 2010, devendo atingir 41,5 milhões em 2030, e 73,5 milhões em 2060. Já o grupo populacional de 70 anos ou mais de idade, que representava 2,3% da população total em 1980, passou em 2010, para 4,8% do total. “Espera-se, para os próximos 10 anos, um incremento médio de mais de 1,0 milhão de idosos anualmente no Brasil”. (CAMPOS, et. al., 2015, p 146).

A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2015) considera que esse crescimento representa uma importante conquista social, e que tal conquista, resulta da melhoria das condições de vida, com ampliação do acesso a serviços médicos preventivos e curativos, ao avanço da tecnologia médica, a ampliação da cobertura de saneamento básico, como também ao aumento da escolaridade e da renda, entre outros determinantes.

A tendência de envelhecimento da população brasileira fica ainda mais clara ao se observar que o grupo de pessoas de 60 anos ou mais de idade, segundo IBGE (2013), será maior que o grupo de crianças com até 14 anos de idade após 2030, e em 2050 a participação de idosos na população total será maior que a de crianças e jovens com até 29 anos de idade.

1.2 Reflexões acerca do “ser idoso” no Brasil

O envelhecimento é um processo natural a todos os seres vivos. No entanto, nos humanos o envelhecimento se inscreve de características particulares. Segundo Agostinho (2004) o envelhecimento é um fenômeno normal, universal e inelutável, caracterizado por um conjunto de fatores não só fisiológicos, mas também psicológicos e sociais.

O “envelhecer” se apresenta como processo muito além de alterações biológicas que acometem o indivíduo a partir dos 60 anos. É um fenômeno que acontece no decorrer da vida e depende de fatores sociais, biológicos e psicológicos que se inter-relacionam. Em seus estudos Kachar (2003), ressalta que envelhecer não se dá a partir dos 60 anos, apesar de ser uma idade demarcada para caracterizar a pessoa idosa, mas sim é um processo constante tanto nos aspectos biológicos como sociais.

Quando analisamos popularmente esse processo, percebemos que sua compreensão está trivialmente vinculada ao sentido de decadência. Uma grande parte da população

não tem uma apreensão do que é o envelhecer. E, na maioria das vezes, o envelhecimento é entendido como uma doença e confundido com ela. O pré-julgamento que hoje está sendo combatido nasceu de um histórico em que o “Ser Idoso”, foi por diversas vezes rotulado como improdutivo, incapaz, dependente, assexuado, ocioso, solitário entre outros estereótipos errôneos que são empregados e ainda estão presentes na nossa sociedade atual, que acabam por reforçar uma concepção de envelhecimento como um processo relacionado a limitações, que exclui reais possibilidades.

O papel do idoso foi determinado por costumes e ações oriundos da cultura, como também é determinado pelo contexto histórico no qual está inserido. Em algumas culturas do mundo, o idoso é a pessoa mais sábia, de maior autoridade e em outras tem o seu papel sempre a margem da sociedade. Nesse sentido, Silva (2003, p. 96) nos diz que “O estatuto da velhice é imposto ao ser humano pela sociedade à qual pertence, sendo influenciado pelos valores culturais, sociais, econômicos e psicológicos de uma sociedade que determina o papel e o “status” que o velho terá”.

A função social que é atribuída ao idoso, foi culturalmente constituída. Ferrigno (2006) afirma que a construção social das gerações se concretiza através do estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para cada uma delas, em diferentes etapas da história. A existência social do idoso representa que este não é apenas um indivíduo, sujeito biológico, que se restringe a um processo de evolução do nascimento até a morte.

A velhice, mais que um conceito biológico, é uma construção social, e por se tratar como tal, deve revestir-se de valor. Porém, na maioria das vezes o valor atribuído é negativo, acentuando a incapacidade, fragilidade ou inconveniente papel do envelhecido frente à sociedade.

Estes estereótipos representam uma cultura de valorização do novo, em uma sociedade que busca desenfreadamente o lucro. Com ideais estabelecidos pela mídia, na qual predominam o vigor, a beleza, o dinamismo, o novo saber, a cultura digital, a energia e proatividade e, como consequência, comprovam que o idoso, apesar de toda experiência acumulada e das contribuições feitas para a constituição da sociedade atual, não passa muitas vezes de um problema a ser solucionado.

O idoso, em sua trajetória de vida, vivenciou diferentes papéis sociais desde sua juventude e estes aos poucos foram sendo apagados e desconsiderados em sua existência. Papéis de representatividade no mercado de trabalho, na família entre outros. Porém, ao se aposentar, o trabalhador se converte em um aposentado, sem papel social reconhecido, em uma sociedade que valoriza o trabalho como origem de *status* econômico e social, este passa a ser apenas “sujeito” de desperdício de recursos públicos, através das aposentadorias. É necessário olhar o envelhecimento para além de um tempo de declínio. Kachar (2003, p.134) contribui afirmando que é necessário:

[...]considerar e destacar a face da velhice que não seja só associada a um tempo de aposentar-se, de doenças e de declínio de capacidades e potencialidades, pois dependerá do processo existencial de cada indivíduo, já que o envelhecimento é resultado de uma trajetória de vida.

O apoio e amparo aos idosos são compromissos sociais, que devem articular todas as ações voltadas para o envelhecimento, a fim de contribuir para a constituição de papéis sociais na velhice.

1.3 O idoso como sujeito de direito

No Brasil, há 50 anos atrás, o envelhecimento era questão que se restringia à família e a alguns setores privados, surgindo na cena pública inicialmente como políticas previdenciárias e se transformou hoje em uma questão social e política de debate em todo o mundo. O processo em relação ao envelhecimento brasileiro foi lento, avançando gradativamente com a Constituição do Sistema de Proteção Social e tendo forte pressão de grupos e sujeitos envolvidos na luta por Direitos dos Idosos em toda sua trajetória.

É com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a população idosa começa a ter mais evidência e a partir desse momento a atenção em relação ao envelhecimento começa a ser abordada e discutida de forma mais efetiva e se busca por políticas específicas. Entre as conquistas asseguradas nessa Constituição Federal de 1988 podemos destacar objetivos fundamentais em seu Art. 3 inciso IV “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem. Raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação. ” em seu Art. 5 “que todos são iguais perante a lei”, independente de idade, reprimindo qualquer tipo de discriminação e podemos ressaltar em seu Art. 23º nos diz “A família, a sociedade e o Estado tem o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.”

Em 1994 a Lei Federal 8.842 regulamentada em 3 de Julho de 1996 pelo Decreto Federal nº 1.948, estabelecendo a Política Nacional do Idoso tem por objetivo em seu Art 1º “assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade. ” A Política Nacional do Idosos tem como finalidade estabelecer condições para promover a longevidade com qualidade, posto em prática ações voltadas aos idosos e aqueles que vão envelhecer, procurando impedir a discriminação de qualquer natureza contra o idoso. Em seu histórico Souza (2004, p. 124) destaca sobre a Política Nacional do Idoso:

Ela veio consolidar os direitos dos idosos já assegurados na Constituição Federal, apresentando formas de concretização de instrumento legal capaz de coibir a violação desses direitos e promover a proteção integral do idoso em situação de risco social, retratando as novas exigências da sociedade brasileira para o atendimento da população idosa, sob o pressuposto da manutenção da Política Nacional do Idoso, como norma orientadora da atuação governamental da área.

Em 1º de outubro de 2003, de iniciativa do Projeto de lei nº 3.561 de 1997, foi sancionado pelo Presidente da República o Estatuto do Idoso que amplia os direitos dos cidadãos com 60 anos ou mais. Mais amplo que a Política Nacional do Idoso (1994), o Estatuto nos diz em seu Art. 2º

O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

O Estatuto do Idoso é uma grande conquista na área do envelhecimento brasileiro, foi criado com o objetivo de legitimar os direitos da pessoa idosa já anteriormente assegurados, reforçando a participação e o convívio do idoso na sociedade, através

de meios simples e possíveis como educação e trabalho. E o Estatuto também institui penalidades para quem desrespeitar ou desamparar o cidadão idoso.

Os avanços do envelhecimento no Brasil são cada vez mais visíveis e relevantes em nossa sociedade. Muito se avançou na elaboração de políticas sociais voltadas aos idosos, dentre as quais já citadas: a Política Nacional do Idoso (1994); o Estatuto do Idoso (2003); e a Constituição Federal de 1988 poder citar também a A Política Nacional de Saúde do Idoso (1999); A Política Nacional de Assistência Social (2004); A Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (2006). E mesmo com a evolução dos direitos de saúde, acessibilidade, educação e da tecnologia através de medicamentos e suporte na saúde, ainda há muitos problemas encontrados.

Os direitos protetivos dos idosos no Brasil progrediram muito, porém ainda encontra-se muitos idosos sendo ignorados pela sociedade, a legislação foi criada, porém, a forma como são vistos e tratados pela população em geral ainda não se modificou, o idoso ainda é visto como ultrapassado e inativo, principalmente no mercado de trabalho, ocasionando sua exclusão no contexto social.

2. Aposentadoria e mercado de trabalho

Nos encontramos diante de dois importantes questionamentos nessa etapa do envelhecimento; a primeira refere-se à necessidade do idoso permanecer ou se reinserir no mercado de trabalho diretamente relacionada ao caráter econômico, e a segunda refere-se ao desejo/vontade do idoso de manter ou retornar ao mercado de trabalho diretamente relacionada à satisfação pessoal de ser manter ativo.

A industrialização e a modernização, trouxeram inúmeras transformações no mundo do trabalho contemporâneo. Transformações que trouxeram consequências para toda a população inclusive a população idosa. Os trabalhadores que não acompanham tais mudanças e que não têm como se preparar para atender às necessidades impostas estão automaticamente desligados e fora do mercado de trabalho.

O desemprego tem se apresentado como um dos maiores problemas da nossa sociedade atual, cresce a cada dia o número de desempregados. Segundo Pochmann (2001) as transformações ocorridas na economia brasileira a partir da década de 1980 gerou um nível de desemprego que atinge até os dias de hoje o tecido social brasileiro. A modernidade que trouxe modificações às relações de trabalho aliada ao aumento do desemprego, gera um mercado de trabalho mais competitivo, exigente e fechado. E o idoso que deseja retardar sua retirada no mercado de trabalho ou retornar às atividades laborais em virtude do aumento da expectativa de vida e melhorias nas condições de saúde encontram barreiras como o alto grau de concorrência com pessoas mais jovens que são geralmente priorizados na perspectiva do capital.

Na sociedade capitalista, o idoso representa o trabalhador que já se tornou improdutivo e ultrapassado, a qual deve dar lugar à geração mais jovem, beneficiada de conhecimentos atualizados e maior vigor físico e disposição para o trabalho. Como justifica Marx (1990) o capital não se preocupa com o tempo de permanência da força de trabalho, uma vez que seu exército industrial de reserva é abundante. Assim, o idoso deve ser retirado do mercado de trabalho.

Outro fato importante é que apesar de muitos idosos terem acesso ao benefício da aposentadoria, as remunerações desta não conseguem manter o padrão de vida ou não são suficientes para proporcionar condições mínimas de sobrevivência. Segundo dados do IBGE (2007), em 2006, 5,4% da população idosa vivia com rendimento de até ½ salário mínimo e que poderiam ser consideradas situação de pobreza. É apesar de se aposentarem, há idosos que permanecem trabalhando, mesmo que na informalidade, seja porque o valor do benefício recebido necessita ser complementado ou porque o trabalho acarreta a sensação de serem úteis e ativos, aumentando o bem estar na velhice. (RAMOS et al, 2008)

Segundo Grunewald (1997), o trabalho após os 60 anos de idade pela ótica econômica se justifica pela necessidade de complementação da renda, que diminui com a aposentadoria, de modo a manter e resgatar o seu poder aquisitivo. Já do ponto de vista pessoal, a trabalho após os 60 anos se justifica pela realização pessoal do indivíduo, baseado tanto na prática de atividades que requerem o aproveitamento de suas potencialidades quanto na possibilidade de estimular relacionamento interpessoais. E a ausência de trabalho, advinda da aposentadoria, pode ser considerada responsável pela redução da qualidade de vida do idoso. Segundo a OMS (2005) é importante estimular que após a aposentadoria o indivíduo possa ter várias formas de participar da sociedade, seja trabalhando ou investindo na área social, atividades educacionais, culturais, religiosas ou mesmo voltadas para a própria família.

Entretanto, quando o idoso deseja voltar ao mercado laboral, faz-se necessários incentivos educacionais de capacitação/atualização e reciclagem profissional e de ações que possam incentivar essa faixa etária continuar em atividade, visto que há grande concorrência com mais jovens, que são preferidos pelo mercado de trabalho. Além de sofrerem com a estigmatização e preconceito que faz com que a sociedade naturalmente ignore o idoso no mercado de trabalho. Neri (2002) nos confirma ao dizer que “O desemprego dos adultos mais velhos e dos idosos é mais devido à falta de oportunidades educacionais e de treinamento em serviço e aos preconceitos de que ao envelhecimento em si mesmo”.

Apesar de estudos realizados, demonstrarem positivamente que o trabalhador idoso pode contribuir significativamente para o processo produtivo atual, devido às suas experiências e saberes de vida, adquiridos com o passar da idade, o mercado de trabalho coloca-se com muitos obstáculos para a contratação dos idosos. (Ramos et al, 2008).

3. Direito ao trabalho

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º dos princípios fundamentais da República Federativa do Brasil diz:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL,1988 p.3)

A constituição de 88 adotou tanto regras de proibição a discriminação como fomentadora de inclusão de algumas categorias de pessoas discriminadas, como os idosos.

Embora o direito à vida seja o primeiro direito fundamental da pessoa humana, tem ele como base o trabalho e à saúde, segundo Oliveira (2000, p.139) “[...] sem saúde, a vida perece; sem trabalho, a saúde e a vida estão comprometidas[...]”. E na busca pela garantia do direito ao trabalho o idoso encontra-se em posição de desvantagem.

Além da Constituição de 88 se colocar clara com relação a qualquer discriminação e preconceito em relação a idade, que afeta diretamente a população idosa no mercado de trabalho, as legislações específicas a população idosa dispõem de direitos ao exercício profissional. Destaca-se o Estatuto do Idoso (2003) que estabelece em seu Art 3º:

É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, **ao trabalho**, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

O Estatuto do Idoso (2003) dispõe do capítulo VI que versa sobre a profissionalização e trabalho, em seu Art 26 “O idoso tem direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas.” no Art 27 “é vedada a discriminação e a fixação de limite máximo de idade, inclusive para concursos, ressalvados os casos em que a natureza do cargo o exigir.” O Idoso deve ter a liberdade de exercer qualquer tipo de atividade profissional, em igualdade de condições com os demais trabalhadores. Se faz necessário criar oportunidades favoráveis para a efetivação deste direito. Ainda no capítulo VI no Art. 28 determina que O Poder Público criará e estimulará programas de:

I - profissionalização especializada para os idosos, aproveitando seus potenciais e habilidades para atividades regulares e remuneradas; II - preparação dos trabalhadores para a aposentadoria, com antecedência mínima de 1 (um) ano, por meio de estímulo a novos projetos sociais, conforme seus interesses, e de esclarecimento sobre os direitos sociais e de cidadania; III - estímulo às empresas privadas para admissão de idosos ao trabalho.

Esse artigo deixa claro que cabe ao Estado oferecer meios para assegurar a igualdade material entre o idoso e as demais pessoas da sociedade. E de garantir a execução de programas de profissionalização, preparação para a aposentadoria e estímulos para admissão em empresas privadas. O Estatuto também criminaliza as seguintes condutas, descritas em seus Art. 99 e 100:

Art. 99. Expor a perigo a integridade e a saúde, física ou psíquica, do idoso, submetendo-o a condições desumanas ou degradantes ou privando-o de alimentos e cuidados indispensáveis, quando obrigado a fazê-lo, ou sujeitando-o a trabalho excessivo ou inadequado: Art. 100. I - obstar o acesso de alguém a qualquer cargo público por motivo de idade; II - negar a alguém, por motivo de idade, emprego ou trabalho; III - recusar, retardar ou dificultar atendimento ou deixar de prestar assistência à saúde, sem justa causa, a pessoa idosa; IV - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; V - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

A Lei nº9.029/95 também aborda sobre a questão da discriminação em seu Art 1º em que é proibida qualquer prática discriminatória e limitativa para efeito de acesso à relação de trabalho, ou de sua manutenção, por diversos motivos, entre eles a

idade. Já relacionado as condições de trabalho especificamente a população idosa, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) não prove sobre tratamento diferenciado, ressalva apenas em seu Art 134 §2º “Aos menores de 18 (dezoito) anos e aos maiores de 50 (cinquenta) anos de idade, as férias serão sempre concedidas de uma só vez.” que veda o parcelamento das férias e as demais condições de trabalho são aplicáveis igualmente aos idosos e demais trabalhadores.

No Brasil, a aposentadoria compulsória existe para servidores públicos (da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios) aposentados compulsoriamente, com proventos equivalentes ao tempo de contribuição, aos 75 anos¹. Para a iniciativa privada, não existe aposentadoria compulsória, e o fato do trabalhador se aposentar, não o impede de manter vínculo empregatício se o tiver². E também não há nenhuma diminuição do salário caso o trabalhador já esteja aposentado.

3.1 Incentivo a contratação de idosos

Em pesquisas feitas por Melo e Souza (2017) em plataformas do Sistema de Informações Legislativas (SILEG) da Câmara dos Deputados, revelam que tramitam inúmeros Projetos de Lei (PL) de interesse da população idosa relacionado a “Trabalho e Emprego”. Esses projetos discorrem sobre o incentivo a contratação de Idosos, parcelamento de férias, Fundo de Garantia do tempo de Serviço (FGTS), PIS/PASEP, discriminação, Aposentadoria, proteção do emprego e outras condições de trabalho. (MELO E SOUZA, 2017)

Somente um PL, entre os muitos projetos de lei do Senado Federal, versa sobre a discriminação. A PL nº 1.634 de 2011 do Senado Federal da Senadora Lucia Vânia, veda sobre a Discriminação ao idoso na admissão ou permanência no trabalho e no limite etário máximo entre outras práticas discriminatórias. Ainda de iniciativa da Senadora Lucia Vânia a o PL nº6.685 de 2009 que altera a CLT, para dispor sobre a proteção do trabalho do Idoso, que visa alcançar tanto princípios do direito do trabalho quanto princípios constitucionais tendo em vista que valoriza o trabalho, a dignidade do idoso, a liberdade do trabalho, o direito ao emprego, o direito ao descanso e a justa remuneração.

Entre alguns Projetos de Lei podemos ressaltar o PL nº 6.443 de 2002, do Deputado Rubens Bueno, que acrescenta artigo a lei nº8.842 de 1994, dispondo sobre a reserva de postos de trabalho para Idosos. O PL nº 5.993 de 2001, do Deputado José Carlos Fonseca Junior, que dispõe sobre percentual mínimo obrigatório de trabalhadores idosos nos quadros funcionais das empresas privadas e dá outras providências.

Além dos projetos de lei que se encontram em tramitação, há empresas que já inseriram em sua política de Gestão de Pessoas a figura do idoso entre elas pode-se citar: “Pizza Hut”, “Bob’s”, o Grupo Pão de Açúcar, o Instituto Butantã e Biscoitos Festiva. Uyehara (2010).

Segundo França (s/d) algumas empresas já identificaram o potencial do trabalhador idoso por ser detentor de experiências. A contratação ou a retenção de idosos nas

1 Art. 40, § 1º, Inciso II, Constituição Federal e Lei Complementar nº 152, de 3 de novembro de 2015.

2 O Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucionais os §§ 1º e 2º do art. 453 da Consolidação das Leis de Trabalho, que tratavam do fim do vínculo empregatício em decorrência da aposentadoria.

organizações também é um fator valorizado pelos funcionários mais jovens, uma vez que não se sentem ameaçados pela possibilidade de serem descartados com o avanço da idade. E estas organizações reconhecem como vantagem o exercício da responsabilidade social, o aumento da produtividade, imagem positiva perante o mercado e à comunidade, além da elevação na qualidade do trabalho.

Uyehara (2010) explicita que a “Pizza Hut” contrata, aproximadamente, trinta idosos nos restaurantes por meio do “Programa Atividade”. Onde os funcionários idosos trabalham entre quatro e oito horas por dia, e recebem, além da remuneração, convênios médico e odontológico, cesta básica, seguro de vida e alimentação. Na rede “Bob’s”, também existe o “Programa de Trabalho para a Terceira Idade” o qual inclui, além da remuneração de um salário-mínimo, o plano de saúde. O Grupo Pão de Açúcar conta com o “Programa Terceira Idade”, e desde 1997, este grupo já contratou 1500 (mil e quinhentos) funcionários idosos que trabalham entre quatro e seis horas por dia em atividades de atendimento ao cliente, apoio à área de vendas, empacotamento e entrega de mercadorias. A política do Grupo Pão de Açúcar valoriza a experiência de vida dos idosos, a liderança natural exercida sobre os trabalhadores mais jovens e a capacidade que eles têm para ouvir. O Instituto Butantã busca, como requisitos indispensáveis para se preencher a vaga de monitor no “Museu do Instituto Butantã”, as seguintes qualidades: carisma, boa vontade, didática e paciência. A fundação oferece, além do salário por vinte horas semanais, almoço, cesta básica, registro em carteira profissional e assistência médica as idosas contratadas para a monitoria. E a empresa Biscoitos Festiva emprega profissionais idosos e experientes para todas as áreas da fábrica, ou seja, tanto para a produção, quanto para o setor administrativo.

De acordo com Alves (2010), as empresas obtêm retorno através da contratação de profissionais com mais de sessenta e cinco anos de idade. Assim, constata-se que, aos poucos, as empresas começam a valorizar atributos como experiência de vida e simpatia, no momento de escolher seus funcionários. Algumas empresas iniciaram programas de recrutamento e seleção de trabalhadores mais velhos, como propostas de responsabilidade social, porém os resultados práticos devolveram um bom retorno aos negócios, e conquistaram os clientes. O Grupo Pão de Açúcar, Bob’s e Pizza Hut são alguns exemplos de empresas que obtiveram sucesso por meio dessas contratações, e estão expandindo o número de vagas. As referidas organizações afirmam que contratam essas pessoas, pois elas apresentam bom desempenho, e conferem resultados bem satisfatórios. Para estas empresas, os pontos fortes desses profissionais consistem em um nível maior de compromisso com o trabalho, além do sucesso que têm entre os clientes. O programa da rede “Bob’s” começou, inclusive, a criar um plano de carreira para esses funcionários da terceira idade, a fim de que eles possam ter a oportunidade de ascensão.

Polettini (2010) diz que as razões que motivam as contratações de trabalhadores idosos são: o baixo custo em prepará-los; o conhecimento e as experiências que podem ser passadas aos mais jovens, auxiliando os na conquista de melhores posições no mercado de trabalho. A contratação de idosos também traz lucros para as empresas, pois em determinadas função, eles agregam valor econômico ao negócio, são mais atenciosos com os clientes e, em geral, desenvolvem uma relação de confiança aos clientes e aos funcionários.

Apesar de serem poucos os estabelecimentos e empresas que oferecem contratações para os mais idosos, podemos afirmar que as organizações são beneficiadas com essa prática. Pois valorizam a imagem da empresa como socialmente responsável e oportuniza a troca de experiência entre gerações. Se faz necessário criar programas de recolocação profissional e estímulo a contratação de idosos, pois o trabalho para muitos idosos funciona além de aumento da renda pessoal ou da família como estímulo ao raciocínio, aumento da auto estima aumentando a qualidade de vida. Entretanto, para que isso ocorra, na prática, os preconceitos e estigmatizações devem ser superados pelos empregadores e toda a sociedade.

Considerações Finais

As previsões estatísticas da OMS afirmam que a população de idosos cresce demasiadamente. Em 2025 o Brasil será a sexta maior população idosa do mundo. Apesar do número crescente de idosos em nosso país, enfrentamos um problema chamado discriminação por idade, principalmente no mercado de trabalho. Os estereótipos negativos ligados à velhice, tem influenciado, na exclusão dos trabalhadores mais velhos, criando-se um problema de ordem social.

O percurso protetivo no Brasil foi lento, por muito tempo o idoso teve que esperar por uma proteção jurídica que lhe desse o justo reconhecimento. A constituição de 88 trouxe alguns dispositivos, mas foi com a Política Nacional do Idoso (1994) e o Estatuto do idoso (2003) que este foi identificado como sujeito de direitos especiais, com instrumentos que impõem a família, a sociedade e o Estado à obrigação de garantir dignidade e reconhecimento para a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar a essa parcela da população.

No mercado de trabalho o idoso é visto muito das vezes como improdutivo, inútil, ultrapassado, fraco para compor a força de trabalho. Esses são, portanto, alguns dos estigmas e estereótipos negativos relacionados ao envelhecimento, que como consequência cria-se um ambiente de trabalho hostil para os mais idosos, levando os ao desemprego, dificuldade de inserção e reinserção e improdutividade levando-o ao isolamento social. Pois o resgate da dignidade humana do idoso através do trabalho consiste em incluí-lo no mercado de trabalho, com a finalidade de aproveitar as suas potencialidades. E assim melhora a sua autoestima, o seu senso de utilidade social, proporcionando-o melhor qualidade de vida e assim evitando o isolamento social.

Já existem algumas iniciativas empresariais que valorizam o idoso no mercado de trabalho, abrindo postos de trabalho e através dessa inclusão usufruem das vantagens que o trabalhador idoso pode oferecer, como capacitação para análise, conhecimento geral, melhor atendimento aos clientes, maturidade entre outros. Entretanto, essas iniciativas são poucas, ainda há muito a ser feito nessa área, é preciso que haja políticas públicas, a fim de inserir o idoso, ampliando seu direito de acesso ao mercado de trabalho como garantidos nas legislações. E através de incentivos do governo e da sociedade em geral, essas pessoas poderão desfrutar da dignidade humana em toda sua plenitude.

Referências

- AGOSTINHO, Paula. Perspectiva Psicossomática do envelhecimento. **Revista Portuguesa de Psicossomática**. Porto, vol. 6, n. 001, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/287/28760104.pdf>>, Acesso em: 25/06/2017
- ALVES, Terciane. **O primeiro emprego na terceira idade**. (2010). Disponível em: <<http://portalsaber.com/archives/204>>. Acesso em 27/06/2017
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 maio 2017.
- _____. **Lei 10.741 de Outubro de 2003**. Estatuto do Idoso.
- _____. **Lei ° 8842 de 4 de janeiro de 1994**. Política Nacional do Idoso
- _____. **Decreto de Lei N.º 5.452, De 1º De Maio De 1943**. Consolidação das Leis do Trabalho
- _____. **Lei nº9.029 De 13 De Abril De 1995**. Práticas discriminatórias.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 1634 de 2011**.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº6.685 de 2009**.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 6.443 de 2002**.
- _____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 5.993 de 2001**.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Manual de enfrentamento à violência contra a pessoa idosa. É possível prevenir. É necessário superar**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Guia-Politiclas-Programas-2015.pdf>. Acesso em: 15/10/2015.
- CAMPOS, Marden Barbosa de. Passado, presente e futuro das migrações internacionais. In: **Estudos e Análises Informação Demográfica e Socioeconômica número 3. Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI. Subsídios para as projeções da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.
- FERRIGNO, J. C. A co-educação entre as gerações: um desafio da longevidade. **A terceira idade**. São Paulo, v. 17, nº 37, p. 16-26, out. 2006.
- FRANÇA, Luciano Spina. **Quando o entardecer chega... o envelhecimento ainda surpreende muitos**. S/d. Disponível em:<[HTTP:// http://www.guiarh.com.br/pp46.html](http://www.guiarh.com.br/pp46.html) >. Acesso em: 28 de junho 2017
- GRÜNEWALD, Virgínia. **Considerações sobre ergonomia e terceira idade**. 1997. Dissertação (Doutorado em Engenharia de Produção) – UFSC, Florianópolis.
- KACHAR, V. **Terceira Idade e Informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Projeção da população do Brasil por sexo e idade para o período 2000/2060. Projeção da população das unidades da federação por sexo e idade para o período 2000/2030.** IBGE, 2013. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/projecao_da_populacao/projecao_da_populacao_2013/nota_metodologica_2013. Acesso em: 24/06/2017.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Sinopse do censo demográfico 2010.2011.** Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf. Acesso em 13/06/2017.

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, número 29. **Síntese de Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira.** Rio de Janeiro. IBGE 2012 Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf> Acesso em 25/06/17

_____, Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. Estudos e Pesquisas. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2007 (PNAD - Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílios - Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 21). Rio de Janeiro, 2007.

MARX, Karl. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1990. v. 1. (Coleção Os Economistas).

NERI, Anita Liberalesso. **Envelhecer bem no trabalho:** possibilidades individuais, organizacionais e sociais. In: Revista Terceira Idade. São Paulo: SESC, 2002, v. 13, n. 24. OLIVEIRA, Sebastião Geraldo de. Proteção jurídica ao trabalho dos portadores de deficiência. IN: VIANA, Márcio Túlio; Renault, Luiz Otavio Linhares (Coord). **Discriminação.** São Paulo: LTr, 2000. P. 139-155.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Envelhecimento Ativo: uma política de saúde.** Tradução CONTIJO, Suzana. Brasília: Organização Pan-Americana de Saúde, 2005. POCHMANN, Márcio. **O desemprego na globalização.** São Paulo: Boitempo, 2001

POLETTINI, Márcia Regina Negrisoni Fernandez. **Idoso: proteção e discriminação no trabalho** (2010). Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manuel/arquivos/anais/bh/marcia_regina_negrisoni_fernandez_polettini.pdf>. Acesso em 28 de junho 2017

RAMOS EL, SOUZA N.V.D.O, CALDAS C.P. **Qualidade de vida do idoso trabalhador.** Rer Enferm UERJ.2008; 16(4):507-511.

SILVA, J. C. **Velhos ou idosos.** A terceira idade. São Paulo, v. 14, n. 26, p. 94-111. Jan. 2003.

SOUZA, Carlo Henrique. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias.** Ed. Fafic. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/2013/download/Livro_Novas_Tecnologias_da_Comunica%C3%A7%C3%A3o_e_Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%202004.pdf> Acesso em: 25/06/2017. SOUZA, C. S. MELO, C. V. B. O mercado de trabalho brasileiro diante das perspectivas de envelhecimento da população. IN: **BRASIL 2050: desafios de uma nação que envelhece/Câmara dos Deputados, Centro de Estudos Estratégicos, Consultoria Legislativa; relator Cristiane Brasil; consultores legislativo Alexandre Candido de Souza (coord.), Alberto Pinheiro [et al]. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.**

UYEHARA, Ana Maya Goto. **Idosos: entre a aposentadoria e o trabalho.** (2010). Disponível em: < <http://portaldoenvelhecimento.org.br/noticias/artigos/idosos-entre-a-aposentadoria-e-o-trabalho.html> >. Acesso em 27 de junho de 2017.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO: UM ESTUDO NA UNIFEI

Geraldo Elias Silva Junior

Unifei

geraldo.junior@unifei.edu.br

Denise Pereira de Alcantara Ferraz

Unifei

deferraz@unifei.edu.br.

Resumo

O presente trabalho aborda as questões sobre como os recursos em tecnologia assistiva (TA), entendidos como ferramentas de apoio que também auxiliam às pessoas com deficiência (PCD) na realização das suas tarefas laborais, podem ser difundidos e melhor utilizados na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Para tanto, tem como objetivo geral entender como esses recursos possibilitam a permanência das PCD no ambiente de trabalho da UNIFEI. Dessa forma, na tentativa de alcançar os objetivos traçados foi utilizada uma metodologia de pesquisa qualitativa que colaborou com as investigações das relações que perpassam o processo de permanência no trabalho pelas PCD e os recursos em TA. Os procedimentos de coleta de dados utilizados correspondem a entrevistas semiestruturadas com os servidores com deficiência da instituição e levantamento bibliográfico relacionado ao tema de pesquisa. Os dados coletados até o presente momento foram analisados por meio da Análise de Conteúdo buscando uma análise objetiva e sistemática, que através da inferência dedutiva irá verificar se uma política de inserção no mercado sem uma política de permanência é suficiente para garantir acesso aos direitos das PCD e, determinar como a tecnologia pode influenciar e melhorar essa política de permanência.

Palavras-chave: tecnologia assistiva, pessoa com deficiência, trabalho.

Abstract

This paper deals with questions about how assistive technology (AT) resources, understood as support tools that also help people with disabilities (PWD) in the performance of their work tasks, can be disseminated and better used at the Federal University of Itajubá (UNIFEI). Therefore, it has as general objective to understand how these resources allow the permanence of PWD in the work environment of UNIFEI. In this way, in an attempt to reach the objectives outlined, a qualitative research methodology was used that collaborated with the investigations of the relations that permeate the process of permanence in the work by the PWD and the resources in AT. The data collection procedures used correspond to semi-structured interviews with the disabled employees of the institution and bibliographical survey related to the research topic. The data collected until the present moment were analyzed through the Content Analysis seeking an objective and systematic analysis, which through deductive inference will verify if a policy of insertion in the market without a permanence policy is sufficient to guarantee access to the rights of the PWD and, determine how technology can influence and improve this policy of permanence.

Keywords: assistive technology, person with disability, work.

INTRODUÇÃO

Inicialmente cabe esclarecer que ao longo do processo histórico e evolutivo dos direitos das pessoas com deficiência (PCD) muitas terminologias foram criadas e modificadas, algumas caindo em desuso e se tornando inapropriadas para referencia-las. Nesse contexto, parte da sociedade que não possui familiaridade ou não atua na área da deficiência, promovendo a cidadania e inclusão social, utiliza, entre outros, os termos “portadores de deficiência” ou “portadores de necessidades especiais” para designar alguém com deficiência e, na maioria das vezes, desconhecem que os usos dessas terminologias podem reforçar a segregação e a exclusão.

Dessa forma, para não cometer esses equívocos e assegurar a utilização das terminologias corretas, para esse trabalho foi adotado o termo “Pessoa com Deficiência”, termo esse que passou a ser utilizado desde a metade da década de 1990 e permanece até hoje, sendo empregado também no Estatuto da Pessoa com Deficiência¹ e tendo sua definição conforme o Art. 2º:

Art. 2º considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Nessa definição não se rotula a pessoa pela sua característica física, visual, auditiva ou intelectual, mas reforça-se o indivíduo acima de suas restrições, diferente dos termos utilizados anteriormente. Considerando que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem.

Após esclarecida a terminologia que será utilizada ao longo do trabalho para referenciar as PCD, tem-se que o tema da presente pesquisa aborda os recursos em tecnologia assistiva (TA), entendidos como ferramentas de apoio que também as auxiliam na realização das suas tarefas laborais, e como eles podem ser difundidos e melhor utilizados na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Preliminarmente, toma-se que a universidade, na maioria das vezes, participa das políticas públicas voltadas para as PCD apenas por meio de editais de concursos públicos que atendam a Lei de Cotas² sem, contudo, levar em consideração quais serão as dificuldades que essas pessoas contratadas enfrentarão ao assumir os cargos devido a um ambiente de trabalho despreparado para atender as suas necessidades.

Desse modo, esse trabalho se apoia nas seguintes questões problematizadoras: como os recursos em TA possibilitam a permanência das PCD no ambiente de trabalho da UNIFEI? Existe algum mapeamento do ambiente de trabalho dos servidores com deficiência e das barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e programáticas encontradas por eles? Quais os recursos em TA estão disponíveis para melhorar a permanência desses servidores no seu ambiente de trabalho?

1 Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

2 Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991, Lei de Cotas, dispõe sobre os planos de benefícios da previdência e sobre a contratação da PCD. De acordo com o Art. 93 da referenciada Lei, “A empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência”.

Tendo-se essas questões como o ponto de partida, o que se verificou inicialmente com as investigações é a falta de conhecimento a respeito dos recursos em TA por parte da gestão de pessoas do órgão e também por parte dos próprios servidores com deficiência, conforme observado nos relatos coletados durante a realização da entrevista piloto com a participante um (P1) que serão apresentados adiante, que resultam em uma menor disponibilização, utilização e adaptação do ambiente de trabalho desses servidores.

Diante do exposto e para justificar a realização desse trabalho, tem-se como fator preponderante a LBI (Lei nº. 13.146/2015), que se destina a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas PCD, visando a sua inclusão social. Essa legislação aprovada dá respaldo às PCD para exercerem seus direitos nas diversas esferas sociais do país.

Essa nova lei, que entrou em vigor a partir de janeiro de 2016, também assegura que as PCD exerçam plenamente sua cidadania e direitos políticos. No que diz respeito ao exercício de cargo público, a pessoa terá assegurado o uso de tecnologias apropriadas, quando necessário, para o exercício de suas atividades. Diante disso, os estudos a respeito dos recursos em TA se mostram importantes instrumentos para que UNIFEI se adapte a essa nova realidade e coloque em prática o cumprimento da lei.

O Art. 74 da LBI corrobora com as ideias de fomento ao desenvolvimento de pesquisas que visem a aprimorar, desenvolver e difundir os recursos em TA. Veja:

Art. 74 O poder público desenvolverá plano específico de medidas com a finalidade de **criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva**, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais (BRASIL, 2015, sem grifos no original).

Outro fator relevante que serve como embasamento para a referida pesquisa trata do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) firmado entre a UNIFEI e o Ministério Público Federal (MPF), em 15 de fevereiro de 2011. Nesse termo foi constatado que a UNIFEI não estava adaptada em conformidade com o que dispõe o Decreto nº. 5.296/2004, que regulamentou as Leis nºs. 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento as PCD, e a 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PCD ou com mobilidade reduzida, entre outras providências. Nesse TAC foram firmados compromissos a serem cumpridos durante um determinado período de tempo, que se prorrogou até o presente momento.

As ações firmadas nesse TAC vão de encontro às ideias de Galvão Filho (2009); Skliar (1999), que dispõe sobre uma sociedade que seja adaptada às necessidades das PCD e não o oposto.

O indivíduo será mais ou menos limitado, em termos de funcionalidade e participação, quanto mais ou menos deficiente ou acessível for o seu ambiente. As intervenções e modificações devem ocorrer, dessa forma, também na sociedade, para que esta possa tornar-se realmente acessível e inclusiva (GALVÃO FILHO, 2009, p. 216).

Nessa conjuntura, onde todos os indivíduos compõem uma sociedade democrática que visa o respeito aos seus mais sérios valores, a defesa dos indivíduos e seus direitos deve ser feita em sua plenitude e em decorrência dos princípios jurídicos da igualdade, da justiça social e do bem-estar. Dessa forma, essa pesquisa se mostra relevante em

vários aspectos, além de contribuir e auxiliar a instituição - para que como um órgão público - esteja dentro do cumprimento da Lei.

No que diz respeito à complexidade do objeto de estudo e o fato de que essa pesquisa possui um caráter interdisciplinar, nota-se que a visão de uma única especialidade não seria suficiente para responder os questionamentos acerca desse tema. A concepção de uma pesquisa interdisciplinar se apoia na análise de objetos de estudos complexos com o objetivo de alcançar uma visão global de mundo e, na abordagem de temas ou tópicos que estejam acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de abordar o tema como um todo nas múltiplas visões das disciplinas que o cerceiam.

Entende-se por interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora (CAPES, 2009, p. 06).

Nesse contexto interdisciplinar, o que caracteriza a interdisciplinaridade nesse trabalho são as interfaces que envolvem as visões da área tecnológica, da área humana e da área social. Do ponto de vista da área tecnológica, aspecto esse representado pelos recursos em TA, tem-se que as problemáticas que esse aspecto envolve não se restringem a questionamentos somente acerca das responsabilidades de se desenvolver tecnologias voltadas para a inclusão das PCD, mas também sobre como as políticas públicas para fomento de pesquisas nessa área estão sendo criadas e aplicadas. Dessa forma, a primeira interface entre a tecnologia e o social se constitui. Já com relação a visão da área humana, o objeto de estudo perpassa essa área através das PCD e se entrecruza com os recursos tecnológicos e sociais, pois ele trata da permanência das PCD no ambiente de trabalho e essa inclusão está relacionada diretamente com os direitos humanos e a viver com dignidade em uma sociedade de acesso comum a todos, concretizando a interface entre o humano, o tecnológico e o social.

Conforme exposto, não se pode desconsiderar que no atual cenário que vivemos os problemas apareçam de forma mais complexa e exijam propostas de pesquisa cada vez mais interdisciplinares, além disso, traçar objetivos claros que auxiliem a alcançar as respostas aos questionamentos levantados no início do trabalho é fundamental. Nesse ensejo, o objetivo geral dessa pesquisa se constitui em entender como os recursos em TA disponíveis atualmente possibilitam a permanência das PCD no ambiente de trabalho na UNIFEI.

Em função disso, os próximos tópicos serão destinados à descrição da metodologia adotada; um breve histórico das relações entre as PCD e o mundo do trabalho; a apresentação das políticas relacionadas ao assunto e a legislação existente; também serão abordadas as tecnologias e como elas influenciam a vida das PCD, além das melhorias do ambiente laboral advindas da sua utilização; por fim, serão apresentadas as discussões sobre os relatos parciais da pesquisa até o presente momento e a apresentação das conclusões.

1. METODOLOGIA

No que diz respeito à construção do caminho metodológico a ser percorrido e o tendo como o direcionador da pesquisa, adotou-se aqui o método qualitativo, que é aquele capaz de “[...] incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2007, p. 38) ”.

Nesse contexto, com relação aos participantes do estudo, estes foram definidos de forma a proporcionar uma amostragem real da situação dos servidores com deficiência que compõem, atualmente, o quadro de colaboradores da universidade, seguindo os seguintes critérios: ter sido aprovado em concurso público concorrendo as vagas de cotas destinadas as PCD ou não; ser servidor ativo da UNIFEI; possuir algum tipo de deficiência (auditiva, física, visual ou intelectual); ter idade superior a 18 anos. Os servidores que não se enquadraram nos critérios mencionados acima não foram convidados a participar do estudo.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas, nesta pesquisa, como instrumento (ou técnica) do método qualitativo para complementar a coleta de dados. As questões abordadas nessas entrevistas foram elaboradas de forma a proporcionar um melhor entendimento da situação dos participantes, no que diz respeito a quais são as suas deficiências, como elas influenciam suas atividades laborais, quais os recursos em TA elas utilizam, como utilizam, se seriam capazes de desempenhar suas tarefas diárias sem o auxílio dessas tecnologias, entre outros dados relevantes para o estudo.

Os dados coletados através das entrevistas foram transcritos integralmente e analisados utilizando o método da Análise de Conteúdo (AC). Espera-se, assim, que os dados sejam apresentados através de análise das percepções apresentadas pelos sujeitos da pesquisa em correlação com a bibliografia estudada. Segundo Bardin (2011, p. 15), “a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes), extremamente diversificados”. Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo é definida como um método empírico cuja função primordial é o desvendar crítico.

O trabalho de Bardin (2011) em relação à análise de conteúdo que será utilizado como referência nessa pesquisa compreende as seguintes partes de análises: parte prática (análises de entrevistas); os métodos de análise (categorização e inferência) e as técnicas de análise (análise categorial), que se complementam. Desse modo, serão utilizados esses conceitos como referência da AC com as adaptações necessárias para a realidade do estudo.

Dessa forma, após a definição dos participantes, das técnicas de coleta e análise dos dados, a pesquisa de campo foi iniciada via contato prévio com o Departamento de Pessoal (DPE) e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UNIFEI, com o objetivo de conseguir acesso aos dados dos servidores que declaram ser PCD para uma futura abordagem e agendamento das entrevistas. Nesse primeiro momento foi informado apenas uma quantidade aproximada de servidores na condição de PCD, aproximadamente 7 (sete) indivíduos, e que após a submissão da pesquisa ao comitê de ética e posterior aprovação, os dados de cada um deles seriam liberados aos

pesquisadores. Dessa forma, os próximos passos consistiram na submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética.

Após a aprovação pelo comitê, os dados foram liberados aos pesquisadores e iniciou-se a fase de contato e agendamento das entrevistas. Até o presente momento foi realizada uma entrevista piloto com um dos participantes, escolhido aleatoriamente entre a lista de participantes, para que seja verificado se as perguntas estão de acordo com o que se propõem os objetivos da pesquisa e se as análises estão coerentes. A participação foi oficializada através do aceite do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado em duas vias. Os resultados serão apresentados no tópico das discussões parciais dos dados e estando relacionados com o referencial teórico.

2. O MUNDO DO TRABALHO E AS PCD: CONCEPÇÕES SOBRE A HISTÓRIA E AS POLÍTICAS ALCANÇADAS

Ao iniciar as pesquisas sobre as relações das PCD e a permanência delas no ambiente de trabalho, verificou-se a necessidade de se realizar um levantamento histórico a respeito de como se constituiu esse processo e algumas questões surgiram nesse contexto. Como as relações de trabalho e as PCD eram vistas no passado e como são vistas na atualidade? Como se consolidou a legislação existente que garante o acesso das PCD ao mercado de trabalho? Essa consolidação se deu através de movimentos sociais e lutas por esses direitos? Dessa forma, o desenvolvimento deste tópico busca auxiliar no esclarecimento de tais questionamentos pertinentes.

Ao refletir sobre essas questões, tendo como foco a análise do processo histórico da relação das sociedades e do mercado de trabalho com as PCD, se pode observar que o estado permanente de segregação e de exclusão a que estas pessoas foram submetidas tem determinado limites claros para o seu desenvolvimento e, praticamente impossibilitado a construção de uma identidade positiva, de consciência crítica e do exercício da cidadania. As ideias de Aranha (2003), nesse contexto, complementam esse pensamento, veja:

Em uma sociedade em que as relações de produção são organizadas de forma a utilizar-se mecanicamente do fazer do homem, e não do seu pensar e ativa participação, instala-se um processo de coisificação, no qual o homem desenvolve o sentimento de menor valia, de impotência, de membro social de segunda categoria (p. 08).

Em complemento a essas ideias em que as pessoas apenas tornam-se membros ativos e valorosos da sociedade através do que produzem, Sen (2010) discorre sobre essas relações e modelos de produção que geram riqueza econômica, mas não refletem em melhorias das condições de vida das pessoas. “O que as pessoas conseguem realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras (SEN, 2010, p. 18)”. Dessa forma, o trabalho pode ser visto como uma ferramenta dessas condições habilitadoras que irão proporcionar às pessoas o acesso às liberdades que possam vir a ser usufruídas dentro de uma determinada sociedade.

Assim, se pode inferir que o trabalho como atividade desenvolvida no contexto das relações sociais de produção representa determinante essencial na formação da identidade pessoal e social do indivíduo, e essas relações podem ser melhor observadas a seguir.

2.1. Um breve histórico sobre as PCD e suas relações com o trabalho

Segundo Carvalho-Freitas (2007), os primeiros relatos a respeito das PCD e suas relações com o trabalho remetem a Grécia Antiga e tem nesta seus principais fundamentos e possibilidades de entendimento dos padrões de comportamento em relação a essas pessoas, na qual a sociedade ocidental contemporânea é tida como herdeira das concepções desenvolvidas nesse período (Século XII a. C. ao Séc. VII a. C.), considerado o berço da civilização. Ainda segundo a autora, esse período era uma aristocracia militar baseada em uma economia agrária, onde o pensamento mítico era a forma que o povo adotava para explicar aspectos essenciais da realidade. Portanto, os valores de beleza, vigor e capacidade física eram relevantes, pois dariam ao povo as condições de subsistência e sobrevivência. Esse contexto oferece os elementos para a compreensão da concepção de deficiência e o trabalho nesse período.

No decorrer dos períodos históricos, segundo Marcondes (2002), no período Clássico compreendido entre o Século VI a. C. e o ano 322 a. C., começam a surgir na Grécia as cidades-estados, com uma participação política mais ativa dos cidadãos. Ainda de acordo com o autor, verifica-se que, nesse período clássico, o qual era um período de formas perfeitas na arquitetura e na arte, era também um período em que o valor das pessoas estava em sua função social e na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Segundo Galvão Filho (2009), nessa sociedade, a compreensão da deficiência se depara com a perfeição e a função das pessoas para a Cidade/Estado, o que tem implicações na forma como as PCD eram tratadas: não havia lugar para elas e seu abandono era encarado como uma atitude natural e adequada.

[...] sabe-se que na China Antiga, na Grécia e em outras culturas o assassinato de crianças com deficiência era algo aceito pela sociedade. Essas pessoas que nasciam “deformadas” eram consideradas como subumanas, como seres anormais, malformados, por isso as suas famílias recebiam apoio do Estado e do grupo social onde estavam inseridas para matar ou abandonar as crianças com deficiência a própria sorte. Pensando, por exemplo, na cultura greco-romana e o seu ideal de homem atlético, guerreiro, pronto para a luta, podemos inferir com facilidade porque não havia lugar nesse tipo de mundo para uma pessoa com um defeito físico: a sua deficiência não lhe permitiria ser forte, viril, ser um bom soldado (GALVÃO FILHO, 2009, p. 87).

Em continuidade a linha cronológica de tempo, no período correspondente a Idade Média (Séc. IV ao Séc. XIV), a concepção de deficiência era submetida à superstição, ora sendo entendida como eleição divina, ora como punição de Deus ou possessão diabólica. Também foi nesse período que as PCD passaram a ser acolhidas nos conventos ou igrejas, onde ganhavam a sobrevivência em troca de pequenos serviços à instituição (CARVALHO-FREITAS, 2007).

Segundo Carvalho-Freitas (2007), nos séculos que seguem após a Revolução Industrial, especificamente no Sec. XX, são criadas, no mundo inteiro, instituições especializadas no atendimento das deficiências e implantados programas de reabilitação. Além disso, as organizações intergovernamentais³ passam a apoiar a equiparação de oportunidades para as PCD e a criar um intercâmbio de conhecimentos sobre a deficiência.

3 Alguns exemplos de organizações intergovernamentais que passam a apoiar as equiparações de igualdade das PCD: ONU (Organização das Nações Unidas), OMS (Organização Mundial da Saúde), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OIT (Organização Internacional do Trabalho).

O período pós Segunda Guerra Mundial (1945-1973), marca uma época em que a posição das PCD começou a se modificar, visto que:

Nesse período, os países europeus estavam em uma situação precária e precisavam de homens para o mercado de trabalho (subsistência/sobrevivência); por outro lado, os ex-combatentes, apesar de mutilados pela guerra, detinham um capital social e cultural diferenciado; representavam os esforços de luta dos países e eram reconhecidos como pessoas capazes de contribuir com a sociedade, apesar de suas deficiências (CARVALHO-FREITAS, 2007, p.72).

Verifica-se, nesse momento histórico, que essas situações combinadas propiciaram o início das mudanças em relação as PCD, excluídas até então, sendo uma referência do início da legalização do direito ao trabalho para essas pessoas. Além disso, esses fatos obrigaram a Europa Ocidental, principalmente, a rever seus critérios de exclusão com o objetivo de absorver a contribuição social necessária das PCD (GOSS, GOSS e ADAM-SMITH, 2000).

Já a partir das décadas de 1960 e 1970, notadamente nos Estados Unidos, ocorre uma forte defesa dos direitos humanos e civis pelos movimentos sociais de minorias. Esse movimento da sociedade, dos grupos minoritários e das próprias pessoas com deficiência, contribuiu para o surgimento de uma nova perspectiva ideológica em relação à questão, com forte ênfase nos direitos, na iniciativa individual e na autonomia dessas pessoas (CARVALHO-FREITAS, 2007; GOSS, GOSS e ADAM-SMITH, 2000).

Assim, devido a esses movimentos ocorridos tanto na Europa como nos Estados Unidos e suas consequências, na atualidade a inserção das PCD se posiciona através de dois paradigmas políticos internacionais dominantes. Um, derivado dos Estados Unidos e Canadá, tendo por foco fortes medidas antidiscriminação, com ênfase nos direitos civis e no modelo de vida independente por parte da pessoa com deficiência; e, outro, proveniente de países europeus, se origina e depende substancialmente de cotas compulsórias de emprego e de uma extensiva ação do Estado (CARVALHO-FREITAS, 2007; BATAVIA e SCHRINER, 2001; GOSS, GOSS e ADAM-SMITH, 2000). Desse modo, temos que o Brasil se encaixa na segunda forma.

No Brasil, até a década de 1980 o conceito de normalidade relacionado as PCD ainda permanecia de forma predominante. No entanto, as ações dessa perspectiva começam a se modificar visando à reabilitação das pessoas com deficiência para sua integração nas atividades da sociedade. Abre-se a perspectiva de integração social das PCD por meio da reabilitação e a adequação delas ao sistema social (OMOTE, 1995).

Em 1992, ocorre a abertura da economia nacional e o país entra no cenário comercial mundial. O modelo neoliberal de redução do Estado em favor do mercado se sistematiza no país e os programas inspirados no estado de bem-estar social se enfraquecem e novas leis trabalhistas, de aposentadorias e de seguro social são implementadas (CARVALHO-FREITAS, 2007). Nesse contexto, há uma confluência de interesses: as pessoas com deficiência se organizam e reivindicam equiparação de oportunidades e garantia dos direitos civis; o Estado precisa diminuir suas despesas públicas, inclusive com o seguro social das PCD; e as organizações mundiais pressionam pela defesa dos direitos humanos das minorias, fatos estes que acabaram por contribuir para o surgimento das leis em defesa dos direitos das PCD e o aumento de sua inserção no mercado de trabalho.

2.2. A legislação para as PCD e a LBI

Conforme já mencionado as guerras mundiais serviram de fator importante para a promoção, em um contexto mais amplo, das leis que hoje asseguram os direitos das PCD. A ocorrência de duas guerras mundiais foi um importante marco para o estudo da proteção dessas pessoas, pois as guerras fizeram aumentar, significativamente, o número delas; e isso fez com que fosse exigido do Estado uma posição de agente protetor (MOREIRA, 2011; ARAUJO, 1996).

Nesse contexto de aumento mundial da relevância sobre a garantia de direito das PCD, tome-se como comparação inicial o desenrolar da criação dessas leis entre os Estados Unidos e o Brasil. De acordo com Moreira (2011), os Estados Unidos diferentemente do Brasil tiveram participação massiva na Segunda Guerra Mundial, dessa forma, muitos veteranos voltaram para suas casas com deficiências decorrentes da guerra. Entretanto, até a década de 1980 pouco se falava nos direitos desses veteranos mutilados e das PCD em geral, o que mostrava uma incoerência com a realidade.

Somente em julho de 1990, muitos anos após o desenrolar das guerras mundiais e suas consequências no aumento do número de PCD, é que foi assinada a maior expressão da lei acerca das PCD nos Estados Unidos, o ADA - *Americans with Disabilities Act* (MOREIRA, 2011). Porém, os movimentos sociais que buscavam equiparação de direitos pelas PCD começaram muito antes da década de 1990, nas décadas anteriores, assim como os negros lutaram contra a segregação racial, as PCD lutaram e marcharam em favor da igualdade (MAYERSON, 1992).

Como aconteceu com os negros e as mulheres, o Congresso Americano percebeu que era necessária uma legislação para erradicar práticas discriminatórias contra as PCD (MAYERSON, 1992). Assim, o ADA foi criado para trazer igualdade a um grupo sem representatividade. E embora o ADA seja a maior expressão da lei para as PCD nos Estados Unidos, vale destacar que existem outras leis federais que asseguram os direitos a esse grupo de pessoas.

Já no contexto brasileiro, a legislação que apoia as PCD é muito recente. Além disso, o número elevado de PCD não tem a mesma causa dos países da Europa e dos Estados Unidos. Segundo Moreira (2011, p. 63), “o índice de pessoas com deficiência no Brasil se deve em grande parte aos acidentes de trânsito, acidentes de trabalho, à carência alimentar e à falta de higiene”.

O Brasil diferentemente dos Estados Unidos, tem sua legislação baseada em várias constituições ao longo da história. Assim, a Constituição de 1824 e a de 1891 trataram apenas de garantir o direito à igualdade, sem qualquer menção as PCD. Já a Constituição de 1934, por sua vez, traz um pequeno avanço ao assegurar “amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar (BRASIL, 1934)”. Em 1937, quando uma nova Constituição é promulgada, não há avanço algum em relação à anterior. Já a Constituição de 1967 traz a primeira menção expressa à proteção específica das PCD sobre assistência a maternidade, infância e a adolescência e sobre educação de “excepcionais” (BRASIL, 1967).

Em 1988 é lançada uma nova Constituição, que por sua vez, tornou-se base para todos os decretos, portarias e resoluções oficiais às PCD. Assim, surgiram diversas normas no intuito de regulamentar, facilitar e acelerar a integração social das PCD (RÊGO, 2004).

Atualmente, a mais recente lei brasileira referente às pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº. 13.146/2015), que se destina a assegurar e a promover em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas PCD, visando à sua inclusão social. De acordo com Gabrilli (2016), o texto da LBI tem como base a Convenção da ONU, de 2008, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional.

Essa nova lei vai além das medidas instituídas pela Convenção, tais como o acesso à saúde, educação, trabalho, cultura, lazer, informação, entre outros, o texto da LBI baseou-se na carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população (GABRILLI, 2016). Muito importante dizer também que sua composição partiu do pressuposto de que nenhum retrocesso sobre os direitos já conquistados poderia ser feito. O texto foi pensado para não repetir mandamentos legais já previstos em outras leis, a exceção de disposições de decretos que foram elevadas ao *status* de Lei.

Segundo Lorentz (2016), a LBI acolheu alguns princípios que também são encarados como normas com relação às pessoas com deficiência, são eles: princípio da inclusão (ou e pela efetiva participação), princípio da igualdade, princípio da não discriminação, princípio da prioridade, princípio da não onerosidade, princípio da vulnerabilidade em situações de risco ou emergências, princípio da especificidade (ou respeito pela dignidade inerente, independência e liberdade das PCD), princípio da proteção integral, princípio da acessibilidade e princípio do respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência.

Em suma, pode-se afirmar que a nova lei trouxe grandes novidades, repetiu alguns conceitos e, por fim, trouxe vetores que devem conduzir a administração pública e os particulares na tarefa da inclusão. Ademais, janeiro de 2016 marca o início de um novo olhar sobre os milhões de brasileiros com algum grau de deficiência, pois, de acordo com o censo realizado em 2010, no Brasil, aproximadamente 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira (IBGE, 2010) e foi a partir desse mês que passou a vigorar a LBI, reafirmando a autonomia e a capacidade desses cidadãos para exercerem atos da vida civil em condições de igualdade com as demais pessoas.

Tendo em vista que o percentual de brasileiros com algum tipo de deficiência corresponde a 23,9% da população brasileira, é natural que parte desse percentual esteja inserido no mercado de trabalho e venha a necessitar dos recursos em TA para sua permanência no ambiente laboral, desempenhando as suas funções de forma satisfatória. Assim, os próximos tópicos são destinados as discussões a respeito dos recursos em TA e a inserção e permanência no ambiente de trabalho pelas PCD.

3. A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA INSERÇÃO E PERMANÊNCIA NO AMBIENTE DE TRABALHO

Apesar de ainda ocorrerem casos de segregação e discriminação relacionados as oportunidades de trabalho envolvendo as PCD, essa inclusão vem ganhando espaço na sociedade atual. Como citado anteriormente, leis específicas garantindo essa liberdade

básica e outros direitos já existem, porém, não basta apenas garantir que essas pessoas tenham um lugar no mercado de trabalho, mas sim garantir um ambiente favorável para o seu desenvolvimento profissional, onde elas possam exercer e estimular todo o seu potencial na realização das atividades laborais, sejam elas rotineiras ou de maior complexidade.

A inclusão da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho é um direito, independente do tipo de deficiência que apresente e de seu grau de comprometimento. No entanto, ainda presenciamos inúmeros casos de discriminação e exclusão, talvez, pela falta de conhecimento da sociedade de que esse cidadão tem direito à convivência não segregada e ao acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (ARANHA, 2003, p. 05).

Atualmente, ainda permanecem algumas dificuldades enfrentadas pelas PCD ao ingressarem no mercado de trabalho, dentre as quais se destacam o uso inadequado dos recursos disponíveis para desenvolver programas de emprego, elaboração de avaliações através de critérios inadequados e espaços físico e logístico do ambiente de trabalho organizados de maneira excludente (OLIVEIRA; GOULART JUNIOR; FERNANDES, 2009). Dessa forma, sugere-se que órgãos responsáveis pelo gerenciamento de políticas de emprego avaliem a extensão de suas incumbências para assegurar as condições necessárias à acessibilidade ao trabalho.

Apesar dessa realidade estar se modificando gradualmente ainda há a crença de que suas especificidades são um impeditivo para o trabalho. Nesse viés, as manifestações e lutas para inclusão das PCD no mercado de trabalho ganham importantes aliados advindos dos avanços tecnológicos e dos recursos em TA, pois estes devem ser entendidos como uma ferramenta de auxílio que irá promover a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada que se encontra impedida por circunstância da deficiência. Assim, o próximo subcapítulo trará ao leitor maior entendimento a respeito dessas tecnologias.

2.3. Tecnologia assistiva - conceitos e objetivos

Várias são as terminologias utilizadas para se definir o que são os recursos em TA, tais como: Tecnologia Assistiva (EUA), Tecnologia de Assistência (CIF/OMS), Tecnologia de Apoio (Comissão Europeia/ EUSTAT) e Ajudas Técnicas (Ministério da Saúde). Dessa forma, dentre todas essas terminologias, nesse trabalho foi adotada a expressão Tecnologia Assistiva por ser mais conhecida e utilizada no Brasil.

[...] Encontramos com mais frequência, em nosso país, a expressão “Tecnologia Assistiva”, principalmente no meio acadêmico, em cursos e disciplinas do ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação, e em documentos e iniciativas de órgãos públicos. Por exemplo, o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) realizou, em 2005, uma chamada pública de projetos de pesquisa e desenvolvimento em Tecnologia Assistiva, a serem apoiados financeiramente através de sua Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (GARCÍA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 20).

Quanto ao conceito estipulado para o termo TA, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁴ que elaborou e aprovou por unanimidade, em dezembro de 2007, a adoção da seguinte formulação para o conceito de TA:

É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007).

Nesse sentido, Bersch e Tonolli (2006) identificam os recursos em TA como “todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão” (p. 09). Particularmente, essas tecnologias que permitem a interação com os dispositivos tecnológicos, mais comumente os computadores, *notebooks*, celulares e *tablets*, têm trazido um enorme benefício na vida desses indivíduos.

Segundo Sonza *et al* (2013, p.199), “o propósito da tecnologia assistiva reside em ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade em geral”. Assim, muito além de servirem para compensar as especificidades das PCD elas podem garantir a igualdade de direitos que é comum a todos os indivíduos.

Já a LBI, no seu Art. 37, traz as seguintes colocações acerca dos recursos em TA e das pessoas com deficiência na inclusão no mercado de trabalho:

Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, **o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.**

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes: [...] II - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho (BRASIL, 2015, sem grifos no original).

Entretanto, mesmo com todos os benefícios e melhorias que os recursos em TA podem prover, o uso dessas tecnologias no Brasil ainda é restrito, os principais motivos são a “falta de conhecimento do público em geral, falta de orientação aos usuários pelos profissionais da área de reabilitação, alto custo de algumas delas, carência de produtos no mercado e falta de financiamento para pesquisa” (SONZA *et al*, 2013, p.200). E isso pode ser verificado através das falas dos participantes entrevistados por este trabalho até o presente momento.

Assim, a partir da apropriação desses conceitos e objetivos do que seja a TA no cenário normativo brasileiro, podemos adentrar nas discussões dos resultados parciais desta pesquisa.

4 O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), é um comitê permanente criado no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), ligado à Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), um órgão dessa Secretaria. Esse Comitê foi instituído pela Portaria 142, de 16 de novembro de 2006, e teve a sua criação prevista e determinada pelo Decreto nº. 5.296/2004, em seu Artigo 66 (BRASIL, 2004).

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com vistas a responder às problematizações e aos objetivos propostos inicialmente, os dados coletados previamente foram analisados por meio da análise categorial, que, conforme Bardin (2011), consiste no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método da análise de conteúdo, respaldada pelas observações *in loco*.

3.1. Categorias e subcategorias iniciais

As categorias iniciais se configuram como as primeiras impressões acerca da realidade do objeto de estudo e resultaram do processo de codificação da entrevista piloto transcrita, num total de quatro categorias e vinte e uma subcategorias. Cada subcategoria situa-se no contexto dos trechos selecionados das falas de P1 e, também, conta com o respaldo do referencial teórico. Na pesquisa original, as categorias iniciais foram dispostas na sessão análise dos dados, através de citações ilustrativas das narrativas da entrevistada, juntamente com o referencial teórico balizador. Desse modo, a Figura 1, ilustra a nomeação concedida a cada categoria e subcategoria:

Categoria	Subcategoria
1. Caracterização dos Participantes	Gênero
	Tipo de Deficiência
	Nível de Instrução
	Local onde trabalha
	Cargo que ocupa
	Aprovação em vagas direcionadas as PCD
2. Percepções sobre as experiências de trabalho	Experiências anteriores
	Experiências no trabalho atual
	Adaptações do ambiente laboral
	Diferenças entre o ambiente de trabalho público e privado
	Relacionamento com os colegas
	Dificuldades para desempenhar as funções
	Desvios de função
3. Percepções sobre os recursos em TA	Conhecimento
	Utilização
	Disponibilização dos recursos pela universidade
	Desempenho das funções sem os recursos em TA
4. Expectativas dos sujeitos	Divulgação
	Maior preocupação com os servidores PCD
	Adaptação universal
	Conscientização

Figura 1. Categorias iniciais e subcategorias. Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que, por conta do espaço reduzido, não serão apresentadas todas as análises envolvendo as categorias. Assim, serão abordadas somente aquelas consideradas mais relevantes juntamente com as falas de contextualização.

Analisando a segunda categoria, percepções sobre as experiências de trabalho, é possível inferir que o cenário laboral ao qual as PCD estão sujeitas atualmente sofreu uma mudança drástica se comprado com os dados históricos apresentados inicialmente. E que a deficiência não é mais um impeditivo para a contratação dessas pessoas, conforme observado na Figura 02.

Categoria	Subcategoria	Contexto
2. Percepções sobre as experiências de trabalho	Experiências anteriores	Sim, é ... eu tive experiências anteriores de trabalho, eu trabalhei numa escola de música, num escritório de contabilidade e como recepcionista do convento aqui de Itajubá.

Figura 2. Subcategoria – Experiências anteriores de trabalho. Fonte: Elaborado pelos autores.

Isso comprova a necessidade de assegurar as PCD as mesmas condições necessárias para permanecer e crescer na organização que são oferecidas aos seus outros colaboradores e não somente garantir a sua contratação. Segundo Gil (2002), “fica cada vez mais clara a importância estratégica de criar uma realidade social inclusiva, que absorva as demandas e necessidades de todos os segmentos sociais” (p.11).

Com relação as questões de adaptação do ambiente de trabalho são verificadas as necessidades de pequenos ajustes que se tornam diferenciais para a execução das atividades diárias. No entanto, conforme mencionado anteriormente, a falta de conhecimento a respeito dos recursos em TA, que poderiam ser importantes auxiliares nessas adaptações, acaba prejudicando os servidores.

Categoria	Subcategoria	Contexto
2. Percepções sobre as experiências de trabalho	Adaptações do ambiente laboral	Tudo que eu preciso pro meu trabalho tem que ser adaptado pra mim, eu preciso de impressões mais visíveis né, tudo que a pessoa vai me mostrar no computador eu coloco zoom maior.
	Conhecimento	Sim, eu já ouvi falar, mas nunca usei nenhum. Mas já ouvi falar.
3. Percepções sobre os recursos em TA	Utilização	Não utilizo.
	Disponibilização dos recursos pela universidade	Não, tudo que eu sei até agora eu corri atrás.

Figura 3. Adaptações do ambiente laboral e conhecimentos sobre os recursos em TA. Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses dados corroboram com as ideias de Souza *et al* (2013), e mesmo com todos os benefícios e melhorias que os recursos em TA podem prover, o uso dessas tecnologias no Brasil ainda é restrito e, os principais motivos são a “falta de conhecimento do público em geral, falta de orientação aos usuários pelos profissionais da área de reabilitação, alto custo de algumas delas, carência de produtos no mercado e falta de financiamento para pesquisa” (p.200). Em complemento, segundo Galvão Filho (2009), no Brasil, o processo de apropriação e sistematização do conceito e classificação de TA é ainda mais incipiente que em outros países mais desenvolvidos, o que acaba por reforçar o cenário da falta de utilização desses recursos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estudo foi motivada pelo fato de que diversos recursos em TA estão disponíveis atualmente, com objetivo de auxiliar as PCD na realização tanto das tarefas diárias como nas tarefas laborais, entretanto, isso não ocorre de forma integral, ou seja, esses recursos não são utilizados e a permanência dos servidores com deficiência no ambiente de trabalho acaba sendo prejudicada. Cabe ressaltar que a presente pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento e os dados aqui apresentados representam uma amostra inicial. Sendo assim, este estudo pretende atuar como um guia, para que a gestão de pessoas da universidade o possa tomar como base para futuras melhorias, adaptações e adequações as leis que beneficiam seus colaboradores com deficiência.

Em suma, esses dados já indicam a necessidade de uma etapa de sensibilização onde serão trabalhados pontos importantes a respeito das PCD a fim de se quebrar resistências no ambiente de trabalho, especialmente os relacionados ao censo comum que essas pessoas não possuem escolarização ou capacidade para buscar aperfeiçoamento contínuo. Por fim, espera-se que essa pesquisa ajude a preparar a equipe de gestão de pessoas dando os conhecimentos necessários sobre o assunto para que os relacionamentos entre as PCD e o restante dos colaboradores aconteça e, que o desenvolvimento das atividades laborais e a permanência no trabalho sejam atingidos de modo eficiente.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. Trabalho e emprego: instrumento de construção de identidade pessoal e social. Brasília: Corde, 2003.

ARAÚJO, L. A. D. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. 2 ed. Brasília: Corde, 1996. 122 p.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art124>. Acesso em: mai. 2016.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Dispõem sobre a organização de um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico. Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: set. 2017.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BATAVIA, A. I.; SCHRINER, K. *The Americans with Disabilities Act as engine of social change: models of disability and the potential of civil rights approach.* *Policy Studies Journal*, v. 29, n. 4, p. 690-702, 2001.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. Introdução ao conceito de tecnologia assistiva. Disponível em: <<http://www.assitiva.com.br>> Acesso em: out. 2016.

CAPES. Documento de área da avaliação trienal de 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>>. Acesso em mai. 2017.

CARVALHO-FREITAS, M. N. A inserção de pessoas com deficiência em empresas brasileiras: um estudo sobre as relações entre concepções de deficiência, condições de trabalho e qualidade de vida no trabalho. 2007. 309 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/ SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuniao_do_Comite_de_Ajudas_Tecnicas.doc>. Acesso em: jun. 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>>. Acesso em: out. 2016.

GABRILLI, M. LBI - Lei Brasileira de Inclusão. Guia digital sobre a LBI. 2016. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: mai. 2017.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade.* 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GARCÍA, J. C. D.; GALVÃO FILHO, T. A. Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012. 68 p.

GIL, M. (Coord.). O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência. São Paulo: Instituto Éthos, 2002.

GOSS, D; GOSS, F; ADAM-SMITH, D. Disability and employment: a comparative critique of UK legislation. *The International Journal of Human Resource Management*, 11:4, p. 807-821, Aug. 2000.

LORENTZ, L. N. A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência. 2. ed. São Paulo: LTr, 2016.

MARCONDES, D. Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

MAYERSON, A. *The history of the ADA: a movement perspective*. In: GOSTIN, L. O.; BEYER, H. A. (Ed.). *Implementing the Americans with disabilities act: rights and responsibilities of all Americans*. Baltimore: P. H. Brookes, 1992. p. 17-27. **MOREIRA, L. B.** Socialização organizacional e dinâmica identitária de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e nos Estados Unidos. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011. **MINAYO, M. C. S.** O desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde. Rio de Janeiro: Hubitec-Abrasco, 2007.

OLIVEIRA, M. A.; GOULART JUNIOR, E.; FERNANDES, J. M. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: considerações sobre políticas públicas nos Estados Unidos, União Europeia e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 15, n. 2, p. 219-232, 2009.

OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. *Temas de Psicologia*, n. 2, 1995.

RÊGO, M. C. dos S. O portador de deficiência e o novo Código Civil. *Jus Navigandi*, Teresinha, v. 8, n. 224, fev. 2004.

SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2010, 461 p.

SONZA, A. P.; KADE, A.; FAÇANHA, A.; REZENDE, A. L. A.; NASCIMENTO, G. S.; ROSITO, M. C.; BORTOLINI, S.; FERNANDES, W. L. Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs. Bento Gonçalves: Ministério da Educação, 2013, 367 p.

TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Ediclea Mascarenhas Fernandes

UERJ

professoraediclea.urej@gmail.com

Walter Alves Sansão

UFF

walter.feusp@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho visa investigar de forma metodológica em estudo de caso em classe hospitalar a possibilidade do uso do aplicativo de comunicação whatsapp em atendimento pedagógico hospitalar. Dessa forma estabelecemos diálogo com autores para aprofundar nosso referencial teórico. Desenvolvendo a percepção das representações mentais em ambiente hospitalar e a Cultura da Convergência, para definir como os Nativos Digitais podem ser compreendidos em meio a uma sociedade digital, que mesmo em ambiente da educação precisam serem atendidos de forma tecnológica para aprender, desenvolver e pesquisar atividades pedagógicas de forma inovadora através dos recursos disponíveis no referido aplicativo de comunicação.

Palavras-chave: whatsapp, tecnologia assistiva, classe hospitalar

Introdução

O objetivo de estudo desse projeto tem a finalidade de pesquisar possibilidades do atendimento pedagógico hospitalar com o uso do aplicativo de comunicação whatsapp (uso do celular) e whatsapp web (uso do computador pessoal ou tablet). Dessa forma, estudar e elaborar novas formas didáticas interdisciplinares dessa tecnologia popular em ambientes hospitalares. O uso de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é cada vez mais frequente em ambientes escolares, e o uso dessas tecnologias podem ser ampliadas em atendimento educacional a espaços não formais visando contemplar alunos que necessitem de atendimento pedagógico especializado.

O objetivo específico do estudo é investigar de forma qualitativa e quantitativa como o processo didático pedagógico é realizado entre os personagens professor e aluno. Visando testar todas as possibilidades oferecidas pelo aplicativo de comunicação whatsapp: mensagens de texto, vídeos, sons e imagens. Sem dispensar em nossa metodologia a organização e planejamento a partir de um contexto didático. A sistematização com êxito do aplicativo de comunicação como metodologia de ensino bem-sucedida em ambientes de ensino formais ou não formais pode revelar uma forma inovadora de compartilhamentos de experiências pedagógicas e formação docente.

Revisão de literatura

Definir em nossa proposta uma abordagem de uma experiência que já testamos em sala de aula regular do ensino fundamental. Tal ação expressa a necessidade de tornar a apresentação do conteúdo das aulas mais atrativas, atuais e tecnológicas. Mas sabemos que nem as instituições escolares estão equipadas com aparelhos tecnológicos que

possibilitam aos professores o uso de tais ferramentas. Nossa preocupação é trazer à tona uma necessidade que está sendo cada vez mais conflitante para os alunos e professores, já que atualmente estamos em momento que a sociedade é digital. Para Lacerda Santos, 2011:

“... é uma preocupação presente em cada professor que, nestes tempos de emergência da chamada sociedade da informação, tem a responsabilidade de promover, junto a seus alunos, aprendizagens significativas, pertinentes e contextualizadas em um ambiente societário tão dinâmico quanto a própria internet.”

Tal fato faz com que a escola estabeleça, também, uma relação de linguagem digital em sala de aula, para que os conteúdos tenham apresentação mais agradável e inovadora, ou seja, mais significativa. Para isso, elaboramos um planejamento, com o uso do aparelho celular e atividades pedagógicas que façam relação com jogos, o uso do computador e o uso do aparelho celular visando desenvolver as linguagens de conhecimento: matemática, escrita e leitura.

De acordo com Lemos (2013), o uso de novas tecnologias pela sociedade contemporânea amplia o potencial comunicativo e proporciona a troca de informações em diversas formas. O uso de novas tecnologias como forma pedagógica é tão rico que no caso dos aparelhos celulares há possibilidade explorar em um único objeto, funcionalidades que vão além de uma conversa telefônica. Tais funções como gravador de voz, músicas, e-mail, textos, downloads, acesso a internet, câmera fotográfica, cronômetro, despertador, horas e até para os vaidosos a tela é usada como espelho. Essas funcionalidades em um mesmo objeto são definidas como a cultura da convergência, por Faccion, (2011), que traz uma abordagem além da questão tecnológica, uma concepção nova para área da comunicação com os novos desafios de uma sociedade digital e da informação. Nessa concepção o desenvolvimento da cultura da convergência relacionado as mídias nos fazem refletir sobre duas questões: a tecnologia em si e o a forma que será utilizada. Na primeira questão podemos atrelar a necessidade de mobilização ou aceitação da sociedade em interagir com tal tecnologia, como é o caso do aplicativo de comunicação whatsapp. Na segunda questão estão as formas como tal ferramenta é utilizada por essa sociedade. Em nosso caso, a investigação da possibilidade do uso do aplicativo de comunicação whatsapp como ferramenta pedagógica. Para Tavares (2002), a interação oferecida pelas ferramentas de comunicação pode ser definida de duas formas importantes que vão além de uma abordagem técnica ou instrumental, mas nos permite analisar a interação como uma forma de linguagem de comando do outro e a possibilidade de interatividade corporal, transferindo o seu pensamento e ações para um ambiente virtual. Exigindo do usuário a sua participação em ações de comando em linguagens que são indispensáveis para que a utilização de tais funções oferecidas pelos aparelhos de comunicação tenha êxito.

Em nossa pesquisa bibliográfico sobre o tema do uso do aplicativo de comunicação whatsapp percebemos que a palavra chave que se destina melhor para essa pesquisa é o aprendizado móvel. Dessa forma, percebemos que os autores buscaram refletir sobre como essa ferramenta poderia atender de forma geral e específica as necessidades. Sendo que amplamente as características fundamentais para esse processo se determinou pela questão técnica (o aparelho de celular e acesso a internet) e a questão pedagógica. Os artigos estudados apontaram as seguintes características para o uso do aplicativo de comunicação whatsapp: um bom potencial pedagógico, a prática informal como

ferramenta de discussão sobre o conhecimento já é utilizada de forma natural pelos alunos, de forma diversificada, de forma inovadora, utilizada em curso de formação de professores, utilizada em cursos de nível superior, oferece interatividade e maior intersubjetividade entre os estudantes, se usado didaticamente contribui para o desenvolvimento de atividades nos diversos campos de conhecimento, as instituições educacionais devem apoiar o uso adequado de telefones celulares de forma mais sistemática; particularmente em relação ao desenvolvimento de habilidades de alfabetização em redes móveis, sugere alguns métodos práticos de implementação e quatro objetivos: comunicar com os alunos, preparar uma atmosfera positiva e um senso de pertença na classe, criar um diálogo, usar e compartilhar uma plataforma de aprendizagem.

Utilizou-se como metodologia o estudo de caso, com observação sistemática do aluno/paciente no desenvolvimento de atividades educativas no ambiente da classe hospitalar e na enfermaria. O protocolo ético do estudo foi submetido à Plataforma Brasil.

Definimos teoricamente dois contextos o da teoria das representações mentais e sociais no ambiente hospitalar com a inserção da Pedagogia, conforme Orrico, 2014 e Cultura da convergência e processos de interação, conforme Faccion, 2010. Nosso objetivo é realizar uma proposta inovadora para que haja uma concepção de relação em classe hospitalar entre tecnologia e atendimento pedagógico. Para tal, iremos relacionar as questões apresentadas por (Orrico, 2014) ao conceber as representações sociais, como forma de constituir referenciais e interferências no cotidiano hospitalar em geral, especificamente em nosso caso, em atendimento pedagógico hospitalar. O referido autor busca trazer uma reflexão acerca da humanização dos espaços hospitalares. Dentre as representações mentais apresentadas pelo autor iremos nos deter as representações mentais analógicas, que são as relacionadas as vias sensoriais e que de forma ampla atendem as informações que chegam ao cérebro através dos órgãos dos sentidos. Tais percepções fazem com que haja uma construção mental e para tal, a social sobre o espaço hospitalar, e que, muitas vezes, são equivocadas para as percepções e definições socialmente. Fazendo com que o cheiro dos medicamentos, o vestuário branco, o uso de injeções e outros objetos sejam informações para construção de representações sociais que impedem avanços significativos no que se refere ao atendimento pedagógico hospitalar e outras áreas também. Atualmente, ainda há a oferta de afirmações de que o hospital não é um espaço para brincadeira, criança enferma não brinca e que essas mesmo espaço hospitalar não há possibilidade para o aprendizado. Sabemos que são proposições, dentre outras, equivocadas. Que tais modelos de representação precisam ser alterados para que haja uma estrutura de formação pedagógica inicial e continuada, políticas que contribuam para ações permanentes de atendimento pedagógico hospitalar. Dessa forma, o principal aspecto das representações mentais dentro de um contexto cognitivista trata sobre a discussão desses conceitos que dentro de uma linha ideológica definem como representações coletivas. É nessa última que desejamos trabalhar nosso projeto para que possamos construir uma experiência de uma concepção sociológica e positivista que permita estabelecer ampla relação entre teoria e prática. Nessa concepção, acreditamos que o hospital precisa ganhar uma nova representação social, como novos campos de conhecimentos, atitudes e visão holística sobre o ser humano, que possa influenciar valores e crenças, aproximando os personagens que compõem o ambiente hospitalar.

Para completar nosso trabalho de referencial teórico buscamos entender a Cultura da Convergência que estabelece uma relação multitarefa para os aparelhos de comunicação, em nosso caso o aplicativo de comunicação utilizado em aparelhos de celular e tablete, nos fornece duplamente essa Cultura da Convergência pelo próprio aplicativo, pela possibilidade do uso de áudio, imagem, texto e vídeo, e pelo acesso as ferramentas de o aparelho celular nos oferece e que podem contribuir pedagogicamente em uma didática específica ou geral. Conforme Faccion (2010):

A convergência pode ser entendida como um estado de comunicação alcançado após o envolvimento de diversas pessoas através do uso das mídias. Esse estado de comunicação pressupõe a criação de múltiplas manifestações que acrescentam pensamentos, interpretações e reapresentações de um objeto inicial, capaz de atrair o interesse de muitas pessoas.

Por isso, optamos por desenvolver nosso trabalho com o aplicativo de comunicação whatsapp, por envolver o uso de multitarefas, de forma fácil e acessível. Embora, haja a necessidade técnica de acesso a internet, esse aplicativo pode ser usado de on-line e off-line, evitando prejuízo a forma didática em alguns casos. Mas o desenvolvimento atividades pedagógicas com o whatsapp tem sido explorado com diversidade com as características da informalidade, visando a construção do conhecimento, mas a grande marca dessa didática tem sido a mobilidade. Tal mobilidade é detectada por diversos autores como uma forma de atender aos alunos, professores e instituições de maneira que não haja restrição ao espaço e ao tempo. A Cultura da Convergência atende a perspectiva da semiótica que permite ser entendida como uma forma de organização abrangente, que engloba diversos sistemas de significação, processa, comunica informações, compartilha, interpreta e traduz os códigos utilizados nos sistemas dos quais as pessoas participam. Desenvolver uma didática pedagógica com tais características é nos permitir explorar um universo rico em possibilidades criativas. Fornecendo ampla inovação a construção do conhecimento em uma sociedade digital.

Em nosso trabalho sobre uso do aplicativo de comunicação whatsapp em atendimento pedagógico hospitalar nos remete a teoria da cultura da convergência e seus processos de interação, já que abre a possibilidade de fazermos uma analogia específica com o referido aplicativo. Pois o whatsapp oferece múltiplas possibilidades de interação entre os usuários através de ferramentas bem definidas: áudio, texto, imagem e vídeo. Em nosso trabalho exploramos todas essas possibilidades e criamos metodologias de aula, para que o aluno paciente utilize tais ferramentas, conforme o seu desejo e a seu tempo, sem comprometer o seu quadro clínico. Para Faccion, 2010:

“... é importante para demonstrar o desenvolvimento da convergência relacionado às mídias, ou seja, dotado de duas esferas fundamentais: a tecnologia e o seu uso. A noção de cultura atrelada à convergência, trazida por Jenkins, por sua vez, instaura um caráter universal ao processo atentado por Pool na década de 80, que agora pode ser observado com maior clareza. O caráter universal aqui considerado relaciona-se à criação de universos de pensamentos, atitudes, produtos, etc, formados a partir de determinados objetos capazes de mobilizar várias pessoas com o mesmo propósito de desenvolver a compreensão ou acrescentar ideias à estes objetos.”

Ao utilizar em nosso trabalho o referido aplicativo estamos definindo como ferramenta pedagógica uma cultura atrelada as esferas fundamentais da tecnologia e seu uso. Já que a referida ferramenta é gratuita, de uso popular e de fácil acesso aos usuários que

tenham um aparelho *smartphone*. Conforme o autor, o caráter universal traz consigo uma identidade que facilite a comunicação, o acesso, e a utilização, contribuindo para construção de pensamentos, atitudes e resultados dentro de uma dinâmica em que o aluno paciente possa ser protagonista ao realizar as atividades pedagógicas ao seu tempo. Tendo como referencial o uso de um aplicativo que permite a convergência de informações para desenvolver a compreensão e acrescentar ideias com a orientação do Pedagogo em classe hospitalar. Fazendo que o aluno paciente registre suas atividades como protagonista, construindo seus saberes e registrando novas formas de interagir com o aplicativo, mas de forma pedagógica. Já que antes essa interação e uso se limitavam a uma comunicação primária. Como é o caso da maioria dos usuários. Que define em suas representações mentais as formas mais básicas para o uso dessa ferramenta, mas que também pode ser enriquecida se a utilizarmos com o objetivo de explorar os recursos oferecidos de forma pedagógica. Para Faccion, 2010:

“Existe na cultura da convergência, portanto, um caráter fundamental de interação, que, se por um lado depende da competência tecnológica das novas mídias em abrir caminhos de interatividade, por outro, estabelece dois parâmetros de avaliação: a capacidade dos objetos de incitar a interação e o interesse da sociedade em interagir.”

Dessa forma, tivemos que atuar de forma objetiva em apresentar nosso trabalho no hospital Infantil Ismélia da Silveira. Para atuar em ampla mudança de paradigmas. Conforme os referenciais apresentados anteriormente de representações mentais e sociais no ambiente hospitalar, na construção de um hospital hospitaleiro e a cultura da convergência e processos de interação. Para que possamos realizar um trabalho pleno com atividades pedagógicas em que o aluno paciente, possa desenvolver sua interação no aplicativo desenvolvemos um esquema de apresentação pessoal, apresentação do tema de atividade, discussão e desenvolvimento com fotos e vídeos. A ferramenta de áudio foi definida como uma forma de opção pelo paciente e o professor conforme necessidade em andamento da atividade pedagógica e que foi muito utilizada em diversos momentos pelo aluno paciente, já que muitas vezes a mão estava comprometida para digitar por causa “acesso” preso na mão.

O aluno paciente em todos os momentos demonstrou êxito em utilizar a cultura da convergência e os processos de interação que o aplicativo oferece, já que em todos os casos de atendimento pedagógico os alunos, já haviam utilizado a ferramenta de comunicação anteriormente. Mas em nosso trabalho tivemos que conversar e informar sobre a configuração das propostas de nossas atividades em classe hospitalar e seus objetivos com a família. Tentar estabelecer um trabalho pedagógico que pudesse contribuir com currículo escolar do aluno paciente. Mas esse processo de atividades deve ser contínuo e é uma luta, para que a longo prazo a sociedade em geral tenha acesso a uma classe hospitalar em todos os hospitais do país. Com programas inovadores que oportunizem o desenvolvimento pedagógico do aluno paciente.

Metodologia e materiais:

Portanto, estabelecemos uma configuração de pesquisa de estudo de caso com os seguintes critérios de metodologia e materiais:

1. Uso de tecnologias – internet, smartphones e computadores
2. Pesquisa de descritores
3. Pesquisa de campo e aplicação de possibilidade do projeto no hospital infantil Ismélia da Silveira Endereço: R. Gen. Gurjão - Centro, Duque de Caxias - RJ, 25010-002
4. Telefone: (21) 2671-7702
5. Aplicação de entrevistas
6. Análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa foi organizada a partir das análises dos questionários produzidos para identificar o perfil socioeconômico, escolarização e acesso a internet. Desse modo, a sistemática seguiu uma abordagem quantitativa para analisar os conteúdos provenientes do questionário. Uma vez construído o instrumento que ordena as informações do campo, tornou-se oportuno delimitar onde seria aplicado o questionário, conforme descrito no item 3 a cima. Para tanto, será a classe hospitalar o campo de coleta de dados para as reflexões acerca do uso do aplicativo de comunicação whatsapp em atendimento pedagógico hospitalar.

Em nossa pesquisa, o estudo de caso, da aluna/ paciente denominada A, de onze anos de idade foi realizado em um Hospital Infantil situado no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Uma dos resultados do estudo foi identificar A. na qualidade de nativo digital (termo utilizado) por autores para qualificar os jovens que já nasceram com as tecnologias sendo utilizadas amplamente em nossa sociedade. Os que se enquadram nesse grupo precisam conviver e interagir com as tecnologias, os impactos sobre a área da educação sofrem muitas transformações já que os recursos tecnológicos visam influenciar o seu modo de estudar, aprender e pesquisar. Dessa forma podemos compreender que para aluna exercer a atividade pedagógica através de uma ferramenta tecnológica em um ambiente hospitalar não foi um desafio, mas um perfil de estímulo ao conhecimento. Para o diálogo teórico com as observações utilizamos a epistemologia cognitiva de Piaget e sócio- interacionismo de Vigotski.

Dentro da proposta com o aplicativo de comunicação whatsapp a aluna A. iniciou com uma apresentação pessoal, descrevendo os seus dados pessoais, realizou atividades de ciências sobre o Sistema Solar e outra atividades de matemática com as quatro Operações Matemáticas. As duas atividades oferecidas a aluna tiveram como objetivo a cultura da convergência com utilização multitarefa de imagem, texto, áudio e vídeo. A aluna apresentou domínio na utilização da ferramenta whatsapp, sem a necessidade de orientação ou auxílio do professor para utilização da ferramenta de comunicação whatsapp e soube utilizar os recursos multitarefas que o aparelho celular oferece como a calculadora e o acesso a internet para resolver as atividades pedagógicas solicitadas. Entendemos que mesmo em estado de clínico de enfermidade a aluna A. apresentou potencialidades cognitivas para desenvolver as propostas didáticas na classe hospitalar da referida unidade hospitalar infantil.

Para compreensão do fenômeno investigado trabalhamos com os conceitos de: totalidade (noção de integração); - interdependência (noção de coibição); - hierarquia (noção de maturidade e complexidade); - auto-regulação (noção de busca de objetivos e fins a atingir); - intercâmbio (noção de reafirmação e efeito da experiência); - equilíbrio (noção de homeostasia); - adaptabilidade (noção de modificabilidade); - equifinalidade (noção de vicariedade, ou seja, de execução e duplicação do pensamento pela ação); e os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento real e proximal.

O estudo de caso revelou possibilidades do uso aplicativo de comunicação whatsapp como atividade pedagógica em ambiente hospitalar e contribuição para que o aluno/paciente utilizem uma ferramenta de ação cotidiana, como um recurso pedagógico para obtenção de conhecimento por meio de desafios cognitivos; proporcionou também estabelecimento de vínculo entre o professor de classe hospitalar/ aluno/ professor classe comum e possibilitando uma circularidade de interações necessárias durante o período de hospitalização.

Precisamos ressaltar entretanto que as tecnologias, ainda, não estão ao alcance de todos. O poder de alcance que as tecnologias nos proporcionam, não são oferecidos em nossa sociedade de forma justa e igualitária. É necessário estabelecer programas e investimentos para que as instituições de ensino possam atender amplamente todos os tipos de alunos em espaços formais e informais; abrindo espaço para uma sociedade da informação e do conhecimento sem fronteiras, seja no mundo físico ou virtual, minimizando assim exclusões.

Em nossas atividades em classe regular podemos perceber como a cultura pedagógica do ensino tradicional, ainda, é forte. E quando definimos essa premissa, não que seja ruim, mas desejamos sempre compartilhar espaço para a filosofia do ensino construtivista. Dessa forma, permitir que os alunos sejam protagonistas da construção do conhecimento e serem avaliados em múltiplas formas. Ao apresentar a nossa proposta do uso do aplicativo whatsapp como forma de atividade pedagógica em classe regular, o processo de construção dessa atividade pedagógica foi difícil pela interpretação do uso do aplicativo como atividade pedagógica, mas não pelo uso e acesso ao aplicativo de comunicação. O que queremos definir é que a cultura, através da representação mental e suas interferências sociais nos impedem de acreditar em novas possibilidades pedagógicas. Já que, muitas das vezes, somos interrompidos de construir novas atividades pedagógicas, também pelas interferências de tais representações sociais, que determinam, principalmente nos dias atuais o mau uso da internet, aplicativos e tecnologias com atividades que se distanciam do pedagógico. Conforme, Orrico, 2014:

“... é a observância da interlocução existente no processo de interação social onde, fundamentação teórica, representações sociais e práxis profissional formam um elo entre formação profissional, estrutura de personalidade e práxis institucional. ”

O referido autor define em sua teoria que o processo de interação social é a soma de tais elementos e que a formação profissional e pessoal determinam os caminhos que configuração a atuação pedagógica. Em nosso trabalho em classe regular esses elementos estão presentes e, também, configuram nossa atuação pedagógica. Em ambiente hospitalar nosso trabalho foi focado em aplicar as possibilidades do uso do aplicativo de comunicação whatsapp em atendimento pedagógico hospitalar. Nesse sentido,

fomos construindo nossas concepções em teorias e práticas que nos possibilitasse avançar. Conforme o autor, tais configurações se dão tanto por profissionais ou por leigos que constroem o imaginário em âmbito social hospitalar. O referido autor define como base das representações mentais em “ambiência hospitalar” os pressupostos da psicologia cognitiva para que entendamos como tais processos mentais nos oferecem e determinam meios para que haja uma configuração individual e coletiva a respeito das atuações pedagógicas em âmbito hospitalar. Dessa forma, tais representações mentais convergência para o que chamamos de representações mentais: analógicas, proposicionais e modelos mentais. Tais configurações definem características que oferecem ao indivíduo informações internas e externas que as sensações, representações e analogias sejam construídas de forma parcial ou total. Construindo modelos mentais que podem ser verdadeiros ou falsos dependendo das características ou decisões em relação a situação ou objeto. Conforme Orrico (2014), “ As proposições: “Hospital não é lugar para brincadeira” e “Criança enferma não brinca” são resultados dos modelos mentais apresentados e que configuram formas de intervenções que norteiam as práticas na ambiência hospitalar dentro de um perfil profissional. Configurando o hospital como um ambiente que representa um conjunto de modelos mentais diferentes, seja para o indivíduo ou grupo social.

Dessa forma, nosso trabalho em aplicar e definir as possibilidades do uso do aplicativo de comunicação whatsapp em atendimento pedagógico hospitalar nos faz refletir como esse projeto pode ser concebido conforme os conceitos das representações mentais tanto para nossa autoria quanto para os personagens: instituições hospitalar, aluno paciente, família e instituição escolar/ professor da classe regular. Já que a nossa proposta também se enquadra dentro das premissas que não comportam as representações mentais para profissionais de algumas categorias, quanto ao aluno paciente utilizar a tecnologia de forma pedagógica em ambiente hospitalar. Os personagens anteriormente citados perpassam por processo de configuração de união pedagógica. Onde todo processo desse projeto deve ser apoiado por cada personagem para que o aluno paciente tenha a oportunidade dar continuidade as suas atividades escolares, mesmo estando em ambiente hospitalar. Conforme Orrico, 2014:

“ No ambiente hospitalar, os vários modelos mentais que representam as diversas condutas profissionais, desde os gestores até as categorias profissionais mais distintas... possuem formas diferentes de visão e percepção do ambiente hospitalar de visão e percepção do ambiente hospitalar. Os enfermeiros, médicos, assistentes sociais, psicólogos, profissionais de apoio e administrativos, pacientes e familiares têm concepções diferentes, formas distintas de representar o hospital mentalmente.”

Por isso, precisamos entender que a atuação do pedagogo que é o profissional formado para exercer em classe hospitalar o trabalho educacional, conforme o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 1/2006. Deve ser norteado por meio de um processo mental e sua formação pedagógica que possibilite definir em classes hospitalares uma união sadia dessas percepções mentais. Para que os diversos profissionais que atuam em ambiente hospitalar também possam refletir sobre os modelos de conceitos sobre a classe hospitalar definidos por professores e pesquisadores que possam facilitar a compreensão e o ensino pedagógico. Para Orrico, 2014, há três dimensões da representação: a atitude, a informação e o campo de representação:

“ A atitude expressa a orientação global em relação ao objeto da representação social, uma tomada direta de posição do sujeito em relação ao objeto da representação, implicando em juízo de valor e qualificação positiva. A informação corresponde à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. Os sujeitos com mais conhecimento sobre o objeto da representação têm melhores condições de informação sobre o objeto. O campo da representação remete a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto de representação ”.

È nesse sentido que o nosso trabalho passa a ser interpretado com atitudes e configurações sobre o hospital em uma nova representação social para que a classe hospitalar tenha em seus objetivos e resultados uma visão humana que aproxime a todos, influenciando atitudes, valores e crenças, independente da classe social. Já que o próprio uso do aplicativo de comunicação whatsapp tem a característica de ser popular e de fácil acesso, não exigindo em nenhum momento de seus usuários orientações e formação para utilização com êxito. Por isso, optamos por esse aplicativo que oferece essas características e podemos defini-lo como um campo rico dentro das representações sociais em comunicação visando atividades pedagógicas com os recursos de áudio, texto, imagem e vídeo. Permitindo que o Pedagogo e a estruturação da classe hospitalar registrem atividades que configure um hospital, que vá além, com espaço para o ensino e aprendizado de todos, não somente do aluno paciente.

Referências Bibliográficas

FACCION, Debora. **Processos de interação na cultura da convergência**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero São Paulo, v.2, n.2, dez.2010/maio 2011.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas; ORRICO, Hélio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.

HONORATO, Wagner de Almeida Moreira; REIS, Regina Sallete Fernandes. **WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino**. In IV SIDTecS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade. Disponível em: <<http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf>> Acesso em: 25/12/2014.

LACERDA SANTOS, G. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 10/07/2015.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2ª ed., 2004.

MACHADO-SPENCE, Nádie Christina Ferreira. **O WhatsApp Messenger como Recurso no Ensino Superior: Narrativa de uma Experiência Interdisciplinar**. Revista de Educação Vale do Arinos. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (Juara). n.01, vol. 1, 2014.

OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares de; ANJOS, Eudisley Gomes dos; OLIVEIRA, Felipe Soares de; SOUSA, Hercilio de Medeiros; LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Estratégias de uso do WhatsApp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores**. In Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014.

ORRICO, Helio Ferreira. **Representações Mentais em Ambiente Hospitalar**. In: Pedagogia Hospitalar. Princípios, políticas, e práticas de uma educação para todos. 2004.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976.

TAVARES, Monica . **Aspectos estruturais e ontogênicos da interatividade**. In: Motta, Luiz Gonzaga; Weber, Maria Helena; França, Vera; Paiva, Raquel. (Org.). Estratégias e culturas da comunicação. 1 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002, v. 1, p. 39-61.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VERIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS EDUCADORES SOBRE O TEMA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

Franciele Ramos da Costa Silva

CCH/UENF - Cognição e Linguagem
francielecosta66@yahoo.com.br

Nadir Francisca Sant'Anna

CCH/UENF - Cognição e Linguagem
FAMESC - Faculdade Metropolitana São Carlos
Bom Jesus do Itabapoana
nadirsantanna@yahoo.com.br

RESUMO

Altas habilidades/superdotação ainda é um assunto envolto por muitos mitos e preconceitos, que precisa ser bastante difundido para assegurar o atendimento especializado para este grupo específico de pessoas, de forma a garantir seu pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal. No município de Campos dos Goytacazes, por vezes foi noticiado que alunos ganharam concursos de poesia, concorreram em olimpíadas de matemática, participaram de feiras de ciências, como também apresentaram destaque em áreas como música, dança e esportes. Embora as habilidades destes alunos sejam noticiadas, o tema Altas Habilidades/Superdotação ainda apresenta pouca ênfase no município. Visto essa lacuna, o presente trabalho teve como objetivo analisar o perfil e averiguar o conhecimento dos professores frente a esta temática. Foi utilizado um questionário, respondido por 36 professores, atuantes em diferentes seguimentos do ensino público e privado, que possibilitou a presente pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades, Superdotação, Inclusão

ABSTRACT

High skills / giftedness is still a subject of many myths and preconceptions, which needs to be widespread to ensure specialized care for this specific group of people, so as to ensure their full academic and personal development. In the municipality of Campos dos Goytacazes, it has sometimes been reported that students have won poetry contests, competed in mathematical olympiads, participated in science fairs, as well as featured in areas such as music, dance and sports. Although the skills of these students are reported, the theme of High Abilities / Giftedness still shows little emphasis on the municipality. Given this gap, the present work had the objective of analyzing the profile and ascertaining the knowledge of teachers in this area. A questionnaire, answered by 36 teachers, was used in different segments of public and private education, which enabled the present research.

KEY-WORDS: High Abilities, Giftedness, Inclusion

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho nos leva a compreensão da perspectiva dos educadores atuantes em escolas da rede pública e privada do município de Campos dos Goytacazes frente a temática Altas Habilidades/Superdotação (SD/AH).

Frequentemente, em nossa sociedade, nos deparamos com pessoas que possuem habilidades distintas e certa facilidade em aprender ou se destaca em atividades específicas. No município de Campos dos Goytacazes - RJ, por vezes foi noticiado que alunos ganharam concursos de redação, participaram das olimpíadas de matemática, tiveram destaque em esportes ou feiras de ciências, entre outras modalidades que demonstrem algumas habilidades intrínsecas. Mesmo com estes casos noticiados pela mídia e dados publicados que apontam a presença de alunos com altas habilidades/superdotação (SD/AH) em classes regulares, esta temática ainda é pouco explorada no município. Renzulli (2014), pontua a importância de que, antes de oferecer qualquer tipo de informação ou conteúdo sobre o presente tema é necessário ter conhecimento da perspectiva do público alvo. Desta forma, para o presente trabalho foi elaborado e posteriormente aplicado um questionário afim de investigar como os educadores compreendem este tema para que, futuramente, se possa auxiliá-los na verificação do indicativo de alunos com SD/AH no município e no seu apoio adequado.

Embora o foco do presente trabalho seja a atuação docente, é importante ressaltar que não é responsabilidade apenas do professor identificar estes alunos. Virgolim (2007) afirma que, *reconhecer, estimular e aproveitar talentos humanos em desenvolvimento ou em potencial nas diversas áreas do saber humano é, afinal, responsabilidade de todos: família, escola e sociedade* (VIRGOLIM, 2007. p. 17). Inclusive, Aspesi (2007), destaca que, *para se prestar um adequado atendimento às necessidades especiais de um aluno superdotado, deve-se reconhecer o papel atuante da família na manifestação do seu potencial superior* (ASPESI, 2007.p. 31). Desta forma pontuando que o sucesso ou não, de todas as crianças, sejam elas superdotadas ou não, é responsabilidade de todos.

Assim, compreendemos que, para que de fato ocorra uma aprendizagem significativa e também um bom desempenho de alunos superdotados, tanto em suas áreas de interesse quanto em áreas que demonstrem alguma dificuldade, é preciso que haja um trabalho conjunto para o sucesso destes.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Abordaremos de forma breve a trajetória histórica do conceito de inteligência, para que posteriormente possamos compreender tanto o conceito do termo SD/AH, quanto suas características. E ao final da presente revisão, abordaremos de forma sucinta a lei que ampara os indivíduos superdotados.

2.1. Inteligência: breve trajetória histórica

Por se tratar de uma temática fortemente ligada à SD/AH, entender como a definição da inteligência vem evoluindo ao longo do tempo se faz necessário para a compreensão da complexidade a que estes temas são atribuídos. Virgolim (2014), aponta que

Entre os gregos antigos e os europeus dos séculos XV e XVI, os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxo. Já no período renascentista, com o advento do humanismo e das

novas teorias derivadas da observação e classificação, os demônios foram paulatinamente substituídos pela mente. [...] A mente passou a ser concebida como função do cérebro e do sistema nervoso, o que deu origem a fortes interesses sobre as diferenças individuais no comportamento mental. No entanto, a falta de controle emocional, a ausência de disposição, as ideias grandiosas e os insights novos, assim com qualquer desvio, tanto na direção da insanidade, quanto da genialidade, representava, para os cientistas, instabilidade mental, assumida como sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal. (VIRGOLIM, 2014. p. 25)

Por volta do séc. XIX, Francis Galton chegou à conclusão que a inteligência seria algo herdado, fixo e imutável, ele também deu início aos testes que mediam habilidades mentais. No séc. XX, Binet refutou a teoria de Galton, reconhecendo que a inteligência aumentava durante a infância, e juntamente com seu aluno Theodore Simon criou o teste conhecido como Binet-Simon, que permitia comparar a idade biológica com a idade mental dos indivíduos. Estes testes ganharam ainda mais forças durante a I Guerra Mundial, onde eram utilizados para a seleção de recrutas e, posteriormente passaram a ser utilizados em empresas e escolas, desta forma, ao longo do tempo foram se aprimorando até chegar ao teste mais conhecido – o teste de QI (Quociente de Inteligência). Também no séc. XX, Charles Spearman apontou que todas as pessoas possuíam uma inteligência e Guilford concluiu que a inteligência seria uma junção de diferentes habilidades. Posteriormente Piaget afirmou que o construto da inteligência sofre influência tanto da genética quanto do ambiente. E Vygotsky enfatizou que a inteligência se modula de acordo com as experiências adquiridas pelo indivíduo (VIRGOLIM, 2014).

No séc. XX, Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, destacando que a inteligência não seria algo unânime, que se apresentaria de uma forma única. Inicialmente ele apontou a presença de pelo menos, sete tipos de inteligência, a inteligência linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 1995). Renzulli (2014), confirma esta teoria ao concluir que, *a inteligência não é um conceito unitário; ao contrário, existem muitos tipos de inteligência e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar esse complicado conceito* (RENZULLI, 2014. p. 224). E, embora novas perspectivas de reconhecer diferentes tipos inteligência venham ganhando cada vez mais espaço, a visão ocidentalista de conceituá-la ainda se faz bastante presente. Parte do equívoco relacionado a pessoas superdotadas, gira em torno das expectativas que rodeiam o significado de inteligência e, além disso, à associação de que a pessoa para ser considerada superdotada tem que obrigatoriamente ser extremamente boa em todas as áreas do conhecimento (RENZULLI, 2014).

2.2. Altas Habilidades/Superdotação: conceito, tipos e características

Comumente, crianças superdotadas são rotuladas pela sociedade como gênios, prodígios, precoces, e estes conceitos caminham pelo senso comum como sinônimos, mas de acordo com a Tabela 1, conseguimos perceber que são conceitos distintos, aplicados a diferentes realidades, que deveriam ser divulgados de forma mais pertinente para diminuir eventuais enganos e rótulos desnecessários que influenciam a identificação do indivíduo superdotado e também faz com que o mesmo não se reconheça como tal (VIRGOLIN, 2007).

Tabela 1. Diferença entre criança precoce, prodígio e Gênio

Precoce	Criança que apresenta comportamento e/ou realiza atividades que não são equivalentes à sua idade, apresenta habilidades prematuras.
Prodígio	Criança que realiza tarefa com a exatidão e perfeição de um profissional experiente. Geralmente a habilidade extrema é voltada para apenas uma área do conhecimento.
Gênio	Indivíduo que realizou uma grande descoberta capaz de revolucionar a humanidade, com habilidades extremas que geralmente se manifestam em várias áreas do conhecimento.

Fonte: VIRGOLIM, 2007.

A teoria dos três anéis de Renzulli, aponta que para ser considerado com altas habilidades/superdotação, o indivíduo deve apresentar habilidade acima da média, motivação e criatividade, no desenvolvimento de alguma tarefa, seja ela acadêmica ou não (RENZULLI, 1986. *apud* VIRGOLIM, 2007)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (1994), no Brasil, são consideradas pessoas com altas habilidades/superdotação aquelas que *apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora* (MEC, 2006).

A Secretaria de Educação Especial destaca, de acordo com classificações internacionais, tipos de SD/AH, com características distintas que são facilmente encontradas em alunos matriculados em escolas regulares, são eles:

Tipo Intelectual –apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.

Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.

Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.

Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.

Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.(MEC, 2006. p. 13-14)

Ourofino e Guimarães (2007) apontam que, o reconhecimento das características do aluno é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula e implementação de efetivos mecanismos institucionais e governamentais que garantam a qualidade e continuidade de apoio aos alunos superdotados. Assim, ter ciência das principais características e compreender que estas podem acarretar problemas no desenvolvimento dos mesmos é crucial. A Secretaria de Educação Especial aponta as principais características (Tabela 2) que podem ser encontradas em indivíduos superdotados tanto de forma acentuada quanto atenuada, de acordo com o tipo de habilidade (MEC, 2006). E embora comumente sejam compreendidas numa perspectiva positiva, estas características podem trazer problemas tanto comportamentais como no desenvolvimento destes indivíduos. Alencar (2007), ressalta que estes indivíduos podem desenvolver transtornos como: baixa autoestima, depressão, ansiedade, perfeccionismo, irritabilidade, não-conformismo, hostilidade e comportamento agressivo. Dessa forma, a superdotação deve ser percebida como conceito dinâmico e relativo, o que implica que tais comportamentos podem ser desenvolvidos em certas pessoas em alguns momentos da vida e não em todas as pessoas e em todos os momentos ou circunstâncias (VIRGOLIM, 2014. p. 53).

Por se tratar de perfis cognitivos amplos e complexos, que normalmente são caracterizados por habilidades específicas apresentadas de forma natural e precoce, tanto os profissionais da educação quanto a família, subentendem que não há necessidade de apoio e suporte para o desenvolvimento pleno, seja no meio acadêmico ou nas relações sociais (VIRGOLIM e KONKIEWITZ, 2014). Aspesi (2007) ressalta que, os pais de crianças com deficiência costumam procurar, desde a identificação da necessidade especial do filho, atendimento educacional especializado a fim de que ele possa desenvolver toda a sua potencialidade, enquanto que os pais de crianças com altas habilidades quase sempre se deparam com a decisão de permitir ou não que seus filhos participem de programas especiais (ASPESI, 2007. p. 41). Isso ocorre pois, muitas vezes com certo medo de que os filhos passem por preconceitos e exclusão e também por considerarem que, devido a certa facilidade no aprendizado, não necessitam de atendimento especializado. Como é um tema que ainda é pouco discutido, envolto por informações equivocadas e muitos mitos relacionados a um contexto histórico, a inclusão de alunos com SD/AH infelizmente se passa de forma despercebida ou pouco priorizada. Mosquera, Stobäus e Freitas (2014), destacam a importância da identificação destes alunos durante a infância, para prepará-los de forma pertinente para a vida adulta. E segundo Alencar (2007), a negligência na identificação de superdotados pode resultar na improdutividade dos mesmos não só na infância, mas em outras fases da vida.

Tabela 2. Características de alunos superdotados.

Características	Comportamentos
Curiosidade acentuada	Está sempre interessado em entender como as coisas funcionam e porque funcionam de determinada forma.
Auto iniciativa	Aptidão em iniciar tarefas, tende a ser mais individualista na sua área de interesse.
Originalidade	Habilidade para elaborar formas criativas e autênticas para solucionar problemas.
Talento artístico	Apresenta grande aptidão para artes, música, dança, teatro, desenho.
Grande destreza em situações-problema	Soluciona problemas complexos com facilidade.
Busca por conhecimento e informação	Procura sempre comprovação dos fatos, realiza associações com facilidade.
Facilidade em tomar decisões	Maestria ao avaliar, ponderar e julgar.
Sagacidade	Aprende de forma rápida, fácil e eficiente principalmente em sua área de interesse.

Fonte: MEC, 2006

2.3. Inclusão e direito ao atendimento especializado

A lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 3º, I prevê que, *deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*. E em seu Art. 4º, III determina *atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]*. Dados apontam que, embora o número de alunos matriculados em escolas regulares, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apresente crescimento gradativo entre os anos de 2009 e 2015, não se pode dizer que os mesmos estejam sendo incluídos, mas apenas inseridos, visto que a maioria das unidades escolares regulares ainda carecem de estrutura física adequada como também formação docente capacitada para atender a este público (GOMES, 2017). Além disso, Alencar (2007) afirma que, devido ao sistema, as escolas regulares estão preparadas para atender à alunos medianos ou abaixo da média, não priorizando o devido atendimento aos superdotados. Embora seja direito do educando ter acesso ao ensino que atenda a sua demanda, e dever da família e do estado promover essa educação de qualidade, a realidade nas escolas ainda se mostra distante do que a lei determina.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve início no primeiro semestre do ano de 2017 e visa traçar o perfil dos educadores do município de Campos dos Goytacazes, através de um questionário, com relação a concepção dos mesmos, sobre os temas SD/AH e inteligência.

O questionário foi elaborado segundo Nogueira (2002), com perguntas fechadas, diretas e curtas, que embora sejam uma forma mais rígida de investigação, facilita a análise quantitativa além de coletar as respostas que realmente interessam aos objetivos da pesquisa. O questionário foi elaborado através da ferramenta "Google Forms", disponível de forma gratuita no "Google" e respondido "on line" por 36 professores, de forma anônima e não assistida, impedindo qualquer interferência do pesquisador nas respostas. Serão utilizadas as escalas de soma constante de modo que será alocado um número fixo de pontos de acordo com as preferências do participante. A validade do questionário foi verificada com base na amplitude das variáveis cobertas na escala. Um questionário inicial testado na Escola Municipal de Outeiro em Cardoso Moreira - RJ e os ajustes necessários da escala, validade e efetividade foram corrigidos para a utilização neste trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora o questionário produzido anteriormente e aplicado na Escola Municipal de Outeiro em Cardoso Moreira tenha revelado dados bastante relevantes, o mesmo não se mostrou satisfatório, pois apresentou algumas lacunas por não ter abordado aspectos relacionados à formação docente, inclusão e inteligência. Devido a isto, para ser aplicado no município de Campos dos Goytacazes, o questionário sofreu alterações a fim de atender as necessidades do presente trabalho, e assim possibilitar o real entendimento da perspectiva dos educadores frente a temática Altas Habilidades/ Superdotação.

O questionário aplicado em Cardoso Moreira foi respondido de forma manuscrita por um grupo de 10 professores, que trabalham com o primeiro segmento do ensino fundamental, pertencentes à mesma instituição de ensino - Escola Estadual Municipalizada Azevedo Cruz. Já no município de Campos dos Goytacazes, o questionário foi respondido de forma "online", por 36 professores que atuam em instituições públicas e privadas, desde as séries iniciais até o ensino médio, desta forma analisando um maior público, visto que a heterogeneidade tanto no aspecto da formação quanto da atuação dos docentes permitiu a coleta de resultados mais pertinentes.

Através do atual questionário foi possível constatar que, aproximadamente 81% dos professores possuem nível superior, e dentre eles, a maioria (72%) possui curso de pós graduação, predominando cursos de especialização. Um outro ponto averiguado diz respeito ao ano de formação, dos 36 professores, 50% responderam que sua formação foi após 2011, 22,2% afirmaram que sua formação foi entre os anos de 2001 e 2010 e 27,8% tiveram sua formação concluída antes de 2001.

Averiguamos também que, o tema inclusão ainda é abordado de forma bastante ineficaz durante a formação docente, pois 47,2% consideram que esta temática foi abordada de forma insatisfatória ou completamente insatisfatória, 25% afirmam que o tema foi abordado de forma regular, e apenas 27,8% relatam que foi abordado de forma

satisfatória ou completamente satisfatória. Estes dados nos levam a reflexão que ainda há muito trabalho a ser feito no que diz respeito a levar informações pertinentes sobre inclusão para os educadores atuantes e em formação. Incluir alunos com diferentes demandas se torna ainda mais complexo se os educadores não tiverem conhecimentos básicos sobre o assunto.

No que diz respeito à altas habilidades/superdotação, foi revelada uma realidade ainda mais alarmante, a maioria (72,2%) relatou que o tema foi abordado de forma bastante insatisfatória durante a sua formação. Como mostrado na Tabela 3, mais de 65% dos professores nunca ouviram a expressão SD/AH e também não sabem o seu significado. Também verificamos que as habilidades mais reconhecidas são as relacionadas a atividades acadêmicas, pois muito educadores (47,2%) acreditam que para um aluno ser considerado superdotado, tem que possuir um QI elevado. Isso ocorre, pois, *o QI é ainda o grande responsável na determinação dos rótulos de "retardamento" ou "superdotação", assim como na definição de quem deve receber educação especial e outras oportunidades educacionais* (VIRGOLIM, 2014. p. 44), e além disso, acredita-se que o aluno com SD/AH seja o aluno ideal, que sempre tira boas notas e tem grande facilidade de aprendizado em muitas áreas do conhecimento, sendo considerado com QI elevado (ALENCAR, 2001). Desta forma, distanciando habilidades como: corporais, musicais, intrapessoais, interpessoais, entre outras, de possíveis indicativos para superdotação.

Os professores não consideram Altas Habilidades como sinônimo de Superdotação (Tabela 4), para Pérez (2003) isso ocorre, pois, *a falta de universalização do conceito de inteligência e, em consequência, de Altas Habilidades/Superdotação e Talento, gera confusão sobre o fenômeno*, este equívoco também pode ser reflexo do grande impacto que a mídia exerce, associando superdotação à genialidade e revelando a ausência de informações corretas (VIRGOLIM, 2007).

Mesmo com grande equívoco no que diz respeito a presente temática, quando perguntados sobre possíveis características de alunos com SD/AH, muitos (47,2%) marcaram a alternativa que mais se aproxima a esta realidade. Porém, a segunda alternativa mais escolhida, marcada por 36,1% dos professores, foi justamente a que relaciona SD/AH à genialidade (Tabela 5). Segundo Virgolim (2007), esta mitificação pode ser um reflexo dos casos extremos e bastante específicos, que mostram superdotação como sinônimo de genialidade.

Quando perguntados sobre o significado de ter alunos com SD/AH em suas salas, a maioria (69,4%) dos professores respondeu que representa um desafio, refletindo todas dificuldades apresentadas no que diz respeito ao entendimento sobre o assunto, e consequentemente na identificação destes. Ainda assim, alguns (22,2%) relataram que tê-los em sala de aula é uma forma de motivação. Embora a minoria tenha respondido que, tê-los presentes em suas classes seria algo fantástico ou impossível, Alencar (2007), explica que isso ocorre pois, no Brasil ainda existe uma visão bastante distorcida sobre o assunto uma vez que, a superdotação é vista como algo raro.

Tabela 3. Perspectiva dos professores sobre o tema altas habilidades/superdotação.

	Sim	Não
Você já ouviu a expressão SD/AH?	33,3%	66,7%
Você sabe o significado da expressão SD/AH?	30,6%	69,4%
Para uma pessoa ser considerada com altas habilidades/superdotação, ela tem que obrigatoriamente ter um QI (Quociente de Inteligência) elevado?	47,2%	52,8%

Tabela 4. Alunos com Superdotação e Altas Habilidades.

	Sim	Não	Talvez
Na(s) sua(s) classe(s) algum aluno apresenta características que indiquem superdotação?	11,1%	75%	13,9%
Na(s) sua(s) classe(s) algum aluno apresenta características que indiquem presença de altas habilidades?	22,2%	52,8%	25%

Tabela 5. Características reais e esperadas de alunos com SD/AH

Qual dessas opções mais se aproxima às características apresentadas por alunos com altas habilidades/superdotação?	
Estão sempre atentos, realizam todas as atividades com êxito, conseguem boas notas e são bastante interessados.	16,7%
Apresentam destaques e interesses apenas em algumas matérias, nem sempre conseguem boas notas, podem mostrar desinteresse e apatia por alguns conteúdos.	47,2%
São considerados gênios, além de serem autodidatas, ajudam aos colegas da classe quando estes têm dificuldades.	36,1%

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, observamos que a grande maioria dos educadores entrevistados carecem de informações básicas, durante a formação acadêmica, no que diz respeito a inclusão de pessoas com características especiais.

Dentre as peculiaridades individuais, podemos destacar as altas habilidades e superdotação. Verificamos que o desconhecimento do que são SD/AH é fato, e tem gerado preconceito contra estes indivíduos. O conhecimento e compreensão das características apresentadas por esses indivíduos, acabaria com estereótipos em torno dos mesmos, preconceito e facilitaria a inserção destes na sociedade e no mercado de trabalho. Contudo, para que isso ocorra, é preciso primeiro que estes indivíduos sejam identificados, que suas habilidades sejam verificadas e, por fim, que estas habilidades sejam estimuladas e utilizadas visando o crescimento pessoal e profissional deste indivíduo.

Não identificar e não estimular as habilidades das pessoas, faz com que percamos grandes talentos. Por outro lado, manter uma pessoa talentosa à margem da sociedade não é apenas desvantajoso para a pessoa, mas pode acabar sendo prejudicial para a própria sociedade. Gostaríamos de enfatizar que, certamente em todas as escolas, existem alunos superdotados e, infelizmente, muitos desses talentos passam despercebidos. Esta falta de habilidade profissionais em identifica-los, pode contribuir para que estes venham a desenvolver importantes transtornos comportamentais que poderiam ser evitados simplesmente com informação sobre o assunto.

Como disse Peripolli et al. (2011), precisamos canalizar a capacidade destes jovens para coisas positivas, na tentativa de impedir que nossa incapacidade de ajudá-los, os jogue, inclusive, na criminalidade.

Investir em divulgação de informações corretas e conseqüentemente na identificação de alunos superdotados possibilita garantir uma aprendizagem significativa para os mesmos e o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Para isso, melhoria da formação acadêmica dos profissionais da área educacional, bem como na educação continuada dos mesmos, seria uma alternativa para melhor compreensão das peculiaridades de cada indivíduo e de como trabalha-las.

Embora a realização de parcerias entre a universidades e unidades escolares seja de extrema importância para a identificação e atendimento adequado destes alunos, não podemos deixar de citar que a participação das famílias dos estudantes no processo, afim de promover diálogos e ação conjunta, é fundamental, visando um atendimento educacional especializado que possibilite o desenvolvimento pleno destes alunos superdotados.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas. In: FLEITH, D.S. (org) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- ASPESI, C.C. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, D. S. (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família*. Vol. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007
- ALENCAR, E.M.L.S., & FLEITH, D. S. Superdotados determinantes, educação e Ajustamento. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.
- GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, A.V.A. (org.). Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/33101>> Acesso em: 18.ago.2017
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15.ago.2017.
- MEC. Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- METTRAU, M.B. A representação social da inteligência e os portadores de altas habilidades. Inteligência: patrimônio social. Rio de Janeiro, RJ: Dunya Ed., 2000. In: Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D.; FREITAS, S.N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.
- NOGUEIRA, R. Elaboração e Análise de Questionário: Uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro. UFRJ/ COPPEAD. 2002.
- OUROFINO, V.T.A.T.; GUIMARÃES, T.G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D.S. (org) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PÉREZ, S.G.P.B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Santa Maria, RS: Cadernos Educação Especial, n.22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>> Acesso em: 06.out.2017.

PERIPOLLI, A., DOS SANTOS, S. C., & FREITAS, S. N. A criatividade no adolescente em conflito com a lei: um olhar diferenciado para as altas habilidades/ superdotação. *VIDYA*, 30(1), 16, 2011.

RENZULLI, J.R.A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

VIRGOLIM, A.M.R. *Altas Habilidades/Superdotação - Encorajando Potenciais*. Brasília: MEC, 2007.

VIRGOLIM, A.M.R. A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica. In: *Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. *Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papirus, 2014.

GT: 12 - Língua e discurso: aproximações interdisciplinares

Coordenadores: Eliana Crispim França Luguetti e Ana
Lucia Lima da Costa

DA NORMA DO OUTRO À NORMA DO MESMO: INTERINCOMPREENSÃO DISCURSIVA NO BOM DIA, BRASIL

Khal RENS

Professor da Educação Básica (CEEB)

Mestre (PPGEL - UFU)

khalrens@hotmail.com

Apoio: FAPEMIG

Introdução

Com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), mais especificamente das noções de interdiscurso, interincompreensão discursiva e simulacro, postulados por Dominique Mainguenuau em *Gênese dos discursos* (2008), analisamos como se dá a polêmica discursiva em torno da problemática da língua portuguesa em programas de entretenimento e de jornalismo da Rede Globo de Televisão.

Neste texto, pretendemos descrever e analisar como ocorre o processo de tradução semântica de discursos relacionados à *norma linguística*, em um trecho do jornal *Bom dia, Brasil*, da Rede Globo de Televisão. No trecho analisado, motivados pela polêmica da aprovação, pelo Ministério da Educação, do livro *Por uma vida Melhor* da autora Heloísa Ramos, o âncora do jornal e o comentarista Alexandre Garcia fazem considerações sobre o livro e sua aprovação pelo MEC.

Do ponto de vista metodológico, a análise do *corpus* se deu seguindo Pêcheux (2002), segundo o qual a análise implica uma alternância entre os momentos de descrição e interpretação, e seguindo Maingueneau (2008), para quem o tratamento dos dados se dá a partir de hipóteses fundamentadas na história e em um conjunto de textos, podendo tais hipóteses serem confirmadas ou não ao longo das análises.

Faz-se necessário esclarecer que os dados analisados não são, originalmente, escritos, mas foram transcritos¹ dos programas televisivos tomados para análise. No Brasil, como suporte para a transcrição de textos orais, há orientações elaboradas por Marchuschi (1986) e atualizadas pelo Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC), a fim de que haja uma padronização dessas transcrições de entrevistas. A seguir, detalha-se o significado de algumas das convenções elaboradas por Marcuschi (1986) e utilizadas em nossas transcrições:

1 Além das orientações elaboradas pelo NURC, cabe salientar que, em nossas transcrições, fizemos uso do alfabeto fonético do português brasileiro disponível no site: <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1.

Quadro. Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1986)

Situação	Convenção
Qualquer pausa na fala	...
Comentários do transcritor	((ruído))
Truncamento, Interrupção discursiva	/ (ex.: a meni/ a menina vai fazer...; o menino/ a menina vai fazer...)
Interrogação feita	?
Entonação enfática na fala	Letras em maiúsculo (Ex.: ela quer UMA solução, não qualquer solução)
Silabação	-- (Ex.: Eu estou pro-fun-da-men-te chateada)

Maingueneau (2008) postula o primado do interdiscurso, segundo o qual um discurso constitui-se de forma heterogênea numa relação inextricável com seu Outro. O teórico afirma que, no reconhecimento do primado do interdiscurso, incita-se a construção de um “sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro”.

Assim, a relação entre o Mesmo e o Outro é repensada, de modo que o Outro, na perspectiva de Maingueneau (2008, p. 37), não é concebido como um invólucro do discurso. Assim, um posicionamento discursivo não consegue traduzir ou interpretar seu Outro tal como ele é, uma vez que é incapaz de sair de seu fechamento semântico; inscrito em um posicionamento discursivo, só é possível emprestar ao Outro “suas próprias palavras, manifestando assim, a irreduzível descontinuidade que funda o espaço discursivo”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 55) A esse fenômeno, o autor se refere como interincompreensão – um processo decorrente da impossibilidade de compreender o Outro tal como ele é.

Com base em nossas análises, uma das conclusões a qual chegamos é que, no trecho do jornal *Bom dia, Brasil*, a relação discursiva estabelecida é de confronto aberto, uma vez que o foco da temática é o ensino de Língua Portuguesa. Assim, podemos perceber que o jogo de forças na polêmica varia, em alguma medida, em função do fato de a abordagem de questões relacionadas à língua portuguesa estar relacionada às problemáticas do ensino ou não.

1. O primado do interdiscurso, a interincompreensão discursiva e a construção de simulacro

No que diz respeito aos conceitos propostos por Maingueneau em *Gênese* (2008), a postulação central da obra é o primado do interdiscurso, segundo o qual um discurso constitui-se de forma heterogênea numa relação inextricável com seu Outro. Para compreender como ocorre esse processo de constituição dos discursos, é necessário

compreender a tríade “universo discursivo”, “campo discursivo” e “espaço discursivo”, que constituem o interdiscurso.

Partindo do conceito mais amplo, universo discursivo é o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada. Trata-se de um conjunto finito, mesmo não sendo possível sua apreensão total. Para o analista do discurso, esse conceito é útil, na medida em que define o horizonte a partir do qual serão estudados os campos discursivos, ou seja, um conjunto de formações discursivas (ou posicionamentos) que se encontram em relação de concorrência. O termo concorrência, segundo o autor, deve ser entendido de maneira ampla, como aliança, neutralidade aparente, confronto e etc., entre discursos que possuem a mesma função social. O campo discursivo é, nas palavras do autor, “uma abstração necessária, que deve permitir redes de trocas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 34). Desse modo, nada tendo de evidente, o campo discursivo, para ser apreendido, depende de escolhas e hipóteses do analista, e será no interior de um campo que um discurso (isto é, um posicionamento, uma identidade discursiva forte e em incessante processo de configuração) se constitui, por meio de operações regulares sobre outros posicionamentos já existentes.

Definido o campo discursivo, o analista é levado a isolar, afirma Maingueneau (2008), de acordo com seus propósitos de análise, subconjuntos de formações discursivas (ou posicionamentos) desse campo, que serão postos em relação. Delimita-se, assim, o espaço discursivo, que não estava previamente dado, mas resultou de escolhas do analista.

Maingueneau (2008) afirma que, no reconhecimento do primado do interdiscurso, incita-se a construção de um “sistema no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com a definição das relações desse discurso com seu Outro”. Assim, a relação entre o Mesmo e o Outro é repensada, de modo que o Outro, na perspectiva de Maingueneau (2008, p. 37), não é concebido como um invólucro do discurso:

O Outro não é um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa [...]. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte do sentido que foi necessário o discurso sacrificar para construir a própria identidade.

Dessa perspectiva, todo enunciado do discurso possui um caráter dialógico, na medida em que um posicionamento discursivo retira seu princípio de unidade do conflito regulado com seu Outro. Esse modo de conceber a heterogeneidade vai além da distinção entre heterogeneidade mostrada, marcada ou constitutiva, visto que o Outro não se encontra especificamente nos enunciados portadores de citações ou alusões; diferentemente, o Outro é, precisamente, aquele discurso do qual se deseja afastar para se constituir em um posicionamento discursivo, que delimita o espaço daquilo que pode ou não pode ser dito, tendo em vista o dizível do Outro. Desse modo, não há possibilidade de dissociar da interação dos discursos o funcionamento intradiscursivo; toda coerência semântica dos posicionamentos decorre do conflito regulado que ocorre no interior de um campo discursivo.

O Outro, segundo a perspectiva de Maingueneau (2008, p. 37), “circunscreve justamente o dizível insuportável, sobre cujo interdito se constitui o discurso”. Não há, pois, a necessidade de, a cada enunciação, afirmar-se que não se admite o Outro, visto que o dizer do Mesmo já exclui seu discurso concorrente. Assim sendo, o “direito” e o “avesso” de um enunciado são indissociáveis. Para além das questões relativas ao que dizer, Maingueneau (2008) postula, ainda, que, embora não haja, para um discurso, a existência de uma “língua” específica, existe uma submissão dos enunciados a restrições específicas ao tipo de discurso e ao posicionamento no campo de onde esse enunciado provém – que estaria relacionado ao “como” dizer.

Maingueneau conceitua então o *sistema de restrições semânticas*, que diz respeito a “um filtro que fixa os critérios em virtude dos quais certos textos se distinguem como pertencendo a um posicionamento discursivo determinado.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 48). As “filtragens” operadas por esse sistema de restrições semânticas incidem sobre o universo intertextual no qual circulam os actantes e onde se dão as relações interdiscursivas, bem como sobre os múltiplos dispositivos retóricos acessíveis à enunciação do discurso em análise.

Assim sendo, segundo Maingueneau (2008), em função da competência discursiva, descrita a partir desse sistema de restrições, é possível compreender a razão pela qual são produzidos determinados enunciados e não outros em um posicionamento discursivo. Por essa proposta de Maingueneau, tal sistema de restrição poderia ser ‘aprendido’ pelos sujeitos, como forma de uma competência. Entretanto, essa competência não está nem no domínio do individual de um sujeito, nem no que poderia ser chamado de consciência coletiva. Trata-se, antes, da interiorização do funcionamento discursivo em toda sua complexidade, por parte do sujeito inscrito em um posicionamento; o enunciador de um discurso possui a competência de saber o que pode ou não pode dizer a partir do posicionamento em que se encontra. Trata-se, na verdade, de uma *competência interdiscursiva*, uma vez que o enunciador de um discurso, além de reconhecer quais enunciados são compatíveis com o sistema de restrições que rege o posicionamento em que se inscreve, tem ainda a aptidão para reconhecer a incompatibilidade de enunciados proferidos de posicionamentos que constituem o Outro, bem como a de interpretar e traduzir os enunciados do Outro nas categorias do seu próprio sistema de restrições semânticas.

Essa competência de ‘tradução’ está relacionada ao próprio sistema de restrições. Para Maingueneau, esse sistema constitui-se não apenas dos semas valorizados pelo posicionamento discursivo em questão, mas também pelos seus avessos. Disso resulta o fato de que um posicionamento discursivo não consegue traduzir ou o interpretar seu Outro tal como ele é, uma vez que é incapaz de sair de seu fechamento semântico; inscrito em um posicionamento discursivo, só é possível emprestar ao Outro “suas próprias palavras, manifestando assim, a irredutível descontinuidade que funda o espaço discursivo”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 55) A esse fenômeno, o autor se refere como *interincompreensão* – um processo decorrente da impossibilidade de compreender o Outro tal como ele é. Em virtude de suas restrições semânticas, um discurso está condenado a produzir simulacros do Outro, e esses simulacros são tidos como o avesso do si, isto é, como aquilo que é necessário relegar ao interdito para se constituir enquanto identidade discursiva forte em um campo discursivo.

Nesse percurso de teorização a respeito da constituição dos discursos, Maingueneau (2008) dá ênfase ao modo como um discurso se distancia de seu Outro para se constituir. Do mesmo modo, reforçaremos em nossa resenha, a noção de polêmica discursiva como um processo de *interincompreensão* generalizada, conceitos caros ao nosso trabalho.

O espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, no qual a *interincompreensão* é condição de possibilidade para as várias posições enunciativas. Assim, a mesma grade semântica que legitima a enunciação de um posicionamento discursivo faz com que esse posicionamento “não compreenda” os enunciados do Outro:

Cada discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas “positivos, reivindicados; de outro, os semas “negativos”, rejeitados. A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. (MAINGUENEAU, 2008, p.100)

Desse modo, os enunciados do Outro só são “compreendidos” no interior do fechamento semântico do tradutor. Assim, para construir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso tradutor não compreende o Outro como tal, mas, como postula Maingueneau (2008), o *discurso-agente*, ou o tradutor, só consegue haver-se com o *discurso-paciente* (o discurso traduzido/o Outro) sob a forma de simulacro. O autor esclarece a esse respeito que a tradução discursiva é um mecanismo necessário e regular que remete à constituição de posicionamentos discursivos. Dessa perspectiva, *interincompreensão* não se deve aos mal-entendidos languageiros usuais; ela decorre, na verdade, do fato de cada formação discursiva ter uma maneira própria de traduzir e interpretar o seu Outro. Nesse sentido, na relação polêmica, a relação com o Outro é função da relação consigo mesmo, de modo que um posicionamento discursivo ganha identidade definindo, em virtude do interdiscurso e de seu fechamento no interior de um espaço discursivo, uma grade de sentido que lhe é própria e, ao mesmo tempo, um modo de coexistência com os outros discursos: “O outro representa esse duplo cuja existência afeta radicalmente o narcisismo do discurso, ao mesmo tempo em que lhe permite ter acesso à existência” (MAINGUENEAU, 2008, p. 118). Pode-se dizer, então, que a polêmica é necessária, visto que, sem a relação com o Outro, sem essa falta que o discurso do Mesmo reivindica para se constituir, a identidade do discurso correria o risco de se desfazer: “O discurso não tem razão a não ser na medida em que se crê que ele pode ser ameaçado, isto é, que é de fato o Outro que ele destrói, e não seu simulacro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 114).

2. Transcrição do trecho analisado do jornal *Bom dia, Brasil*²

Âncora 1 do jornal: Na semana passada, foram distribuídos para quase meio milhão de alunos um livro de Português que defende, digamos assim, um novo conceito sobre o uso da língua. Não teria mais certo ou errado, e sim, o adequado ou o inadequado, dependendo da situação. Alexandre Garcia, o Ministério da Educação esclareceu que a norma culta da língua portuguesa vai ser sempre exigida nas provas e nas avaliações. Que isso fique bem claro.

2 O trecho que propomos analisar foi transmitido no jornal Bom dia, Brasil, do dia 17 de maio de 2011.

Alexandre Garcia: Renata, quando eu tava no primeiro ano do Grupo Escolar e a gente falava errado, a professora nos corrigia, pois ela estava nos preparando para vencer na vida. É notório que o conhecimento liberta, que forma eleitores e contribuintes conscientes, gente que cresce e faz o país crescer. É notório que o conhecimento vem pela educação, em casa, na escola, na vida. E também é óbvio que a raiz de tudo tá na capacidade de se comunicar. A linguagem escrita, que transmite e difunde o conhecimento e o pensamento, diferencia o animal homem dos outros animais. A educação liberta e torna a vida melhor, pois nos livra da ignorância que é essa condenação a uma vida difícil. Quem for nivelado por baixo, terá a vida nivelada por baixo. Pois, ironicamente, esse livro se chama *Por uma vida melhor*. Se fosse apenas uma polêmica linguística, tudo bem, mas faz parte do currículo de meio milhão de alunos e é abonado pelo Ministério da Educação. Na moda do politicamente correto, defende o endosso ao falar errado, para evitar um preconceito linguístico. Olha, ainda hoje vimos aqui o chefão do FMI algemado. Aqui no Brasil ele não seria algemado por não oferecer risco a sua custódia. No Brasil, algemas constroem o detido. Aqui no Brasil, alunos analfabetos passam automaticamente de ano para não serem constroangidos. Aboliu-se o mérito, e agora, se aprova a frase errada para não constroanger. Olha, a Coréia saiu da terra arrasada por duas grandes guerras, em apenas duas ou três décadas de educação rígida. A China, que a poucos anos, estava atrás do Brasil sabe para onde quer ir, e está indo à razão de dez por cento ao ano do PIB, com educação rígida, tradicional e premiando o mérito. Por aqui, com a chancela para a ignorância que infelicita, estamos apontando para o sentido contrário.

Âncora 2 do jornal: Alexandre, nós temos aqui no estúdio... a gente vai conversar também com o professor Sérgio Nogueira, sobre esse livro que recomenda o... enfim, o equivocado, o inadequado ((risos baixos da âncora 1 e do convidado)) e não distingue o certo do errado. Isso seria, digamos, o início do fim da gramática?

Professor Sérgio Nogueira: Olha, primeiro eu quero parabenizar o Alexandre, que foi brilhante na sua fala, né. Eu fico até... me tirou as palavras. Safadinho do Alexandre, um abraço para ele. Mas a verdade é o seguinte: o fim da gramática vem sendo feito há um bom tempo, por essa nova linha do ensino, a chamada linguística moderna, em que o certo e errado é abandonado e as variantes linguísticas são valorizadas, até aí tudo bem... Eu não conheço a autora deste livro. Eu gostaria de crer que ela teve boas intenções, que seriam, digamos, incentivar os alunos a não serem preconceituosos, por sinal, função de qualquer professor... de português, matemática, história...

Âncora 1 do jornal: Pois é, professor... A gente gostaria de mostrar também pras pessoas que estão em casa, o que está nesse livro aprovado pelo MEC. Olha só: "Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado." Tem também: "Na variedade popular, basta que a palavra 'os' esteja no plural". Esta é a explicação que o livro dá para usar, assim digamos, essa forma não tão culta da gramática. Tem outro exemplo: "Mas eu posso falar 'os livro'?" O livro diz: "Claro que pode." E a explicação é a seguinte: "Dependendo da situação, a pessoa pode ser vítima de preconceito linguístico". Isso é preconceito, professor?

Professor Sérgio Nogueira: Bom, ((leve riso)) da mesma forma que se ele for fazer uma entrevista, né? O Max Gehringer vive falando isso. Se for fazer uma entrevista de chinelo de dedo e camisa regata, ele vai ser discriminado da mesma forma. O que mais

me irrita nessa história toda é que se falamos tanto em preconceito, em discriminação, eu acho que discriminação maior é você... alguém acreditar que nossa criança é incapaz de aprender a fazer plural, concordar verbo com sujeito. Gente, o *Soletrando*³ está provando isso aí. Questões ortográficas mais complexas, eles ((referindo-se à alunos que participavam do *Soletrando*)) são capazes de aprender.

Âncora 1 do jornal: O programa do Luciano Huck, né?

Professor Sérgio Nogueira: O programa do Luciano Huck, do qual eu participo, é testemunha, ninguém me disse nada, eu participo, eu sinto isso.

Âncora 2 do jornal: E nós podemos imaginar também o contrário, a pessoa que estudou que faz as concordâncias certas, que usa as palavras gramaticalmente corretas, poderá ser discriminada no futuro?

Professor Sérgio Nogueira: É... Teremos uma inversão de valores?

Âncora 1 do jornal: É importante salientar isso, e até o próprio MEC ((riso)) fez questão de divulgar, de dizer, que no vestibular... nas provas de vestibular... a norma culta da língua será observada.

Professor Sérgio Nogueira: ((Riso de descrença)) Renata, isso é um contrassenso. Se a escola é transformadora, vocês pagariam escolas, veja, porque pública é cara também, não é só a escola pública que...

Âncora 1 do jornal: Todos pagamos...

Professor Sérgio Nogueira: Todos pagamos pelas escolas públicas... Você pagar uma escola, em que seu filho continuará falando aquela língua que ele não precisa, que ele pode aprender sozinho. Eu lembro da época do *internetês*, que me perguntaram: tem que usar o *internetês* na escola? É claro que não, *internetês* meu filho aprende sozinho em casa, de algum computador, não precisa de professor para isso.

Âncora 2 do jornal: Professor, a língua é um traço de união nacional e ela estaria ameaçada?

Professor Sérgio Nogueira: Nesse caso sim, porque é diferente você respeitar as variantes linguísticas regionais, sociais, e não conhecer uma língua geral, uma língua padrão. Por sinal, nosso trabalho constante aqui na Globo é conseguir essa linguagem, como é o caso aqui do *Bom dia*... que atinge Sul e Norte, Leste e Oeste. Hoje um gaúcho da fronteira se comunica com um sertanejo.

Âncora 1 do jornal: Professor Sérgio Nogueira, muito obrigado pela sua participação no *Bom dia*...

Professor Sérgio Nogueira: Posso dizer só mais uma coisinha?

Âncora 1 do jornal: Claro...

Professor Sérgio Nogueira: Olha, diante de toda essa polêmica, o MEC me desculpe... ((enumerando com os dedos)) É ENEM desorganizado, PROUNI falta de fiscalização,

³ Trata-se de um concurso brasileiro de soletração que era realizado anualmente pelo programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo, com alunos da Rede Pública de Ensino de todo o país.

agora é o livro didático, já teve problema com o livro de história... Gente, pior é aquela reportagem sobre merenda. Essa me irrita profundamente, mais até como educador, do que como professor...

Âncora 1 do jornal: A reportagem que o Fantástico divulgou sobre as merendas nas escolas públicas...

Professor Sérgio Nogueira: Isso é a maior vergonha... E a diretora foi exonerada porque denunciou.

Âncora 1 do jornal: Olha, em Santa Catarina, professor, o anúncio diz em bom português: Vende-se... Sabe o que? Uma rua inteira... Já viu isso?

3. O livro em pauta

Nesse trecho do jornal, o jornalista Alexandre Garcia, comentarista do jornal, faz comentários acerca da aprovação do livro didático *Por uma vida melhor – Língua Portuguesa* da autora Heloisa Ramos que, de acordo com o jornalista, “não ensina a língua portuguesa corretamente”.

No ano de 2011, a aprovação pelo Ministério da Educação desse livro didático, adotado por 4.236 escolas públicas do País, foi objeto de discussão em diversos programas da mídia. A polêmica em questão ocorria com relação ao capítulo *Escrever é diferente de falar*. Neste capítulo são feitas, dentre outras, as seguintes afirmações com relação aos fenômenos de concordância verbal e nominal:

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’.” Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião. (RAMOS, 2010, p. 15)

4. Rastreamento dos posicionamentos

A partir deste trecho é possível afirmar que o posicionamento de Ramos (2010), em relação a língua portuguesa, busca relativizar as noções de certo e errado na língua, apresentando a possibilidade de se considerar, no ensino, a existência de outras normas linguísticas, além da norma padrão, uma vez que a língua é compreendida como uma gama de variantes: “Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas” (RAMOS, 2010, p. 15). Assim, é proposto pelo livro, que o falante, tendo conhecimentos além do prescrito pelas gramáticas, seja capaz de usar adequadamente a língua, dependendo da situação em que se encontra.

Por sua vez, com base na análise integral do trecho do jornal *Bom dia, Brasil*, em que se fazem comentários acerca do livro, é possível afirmar que tanto da fala do âncora, a jornalista Renata Vasconcelos, quanto do comentarista Alexandre Garcia, emergem traços de um posicionamento mais conservador em relação à língua, que parece não considerar que a língua portuguesa seja heterogênea. O vocabulário mobilizado para se referir à obra de Heloisa Ramos permite sustentar essa hipótese:

Âncora do jornal: [...] Não teria mais certo ou errado, e sim, o adequado ou o inadequado, dependendo da situação. Alexandre Garcia. (BOM DIA, BRASIL. 2011)

Alexandre Garcia: [...]quando a gente *tava* no primeiro ano do grupo escolar e a gente falava **errado** a professora nos corrigia, porque ela estava nos preparando para vencer na vida. [...] Aprova-se a frase **errada** para não constranger o aluno. (BOM DIA, BRASIL. 2011)

A recorrência dos termos “certo” e “errado” parece indicar um posicionamento que dicotomiza os fatos linguísticos. Assim, aquilo que não se encontra em acordo com um padrão normativo gramatical deve ser visto como “erro”.

Outro aspecto que parece apontar para esse posicionamento mais conservador e autoritário com relação a língua, por parte do jornal, é o fato de que, para comentar sobre a aprovação do livro de Heloísa Ramos, são convidados um jornalista e um professor de língua portuguesa, contudo, em nenhum momento, um linguista ou a autora do livro é convidada a expor suas concepções e, de algum modo, contrapor-se àquele posicionamento.

5. Interincompreensão e simulacros construídos

De tudo o que é exposto no capítulo *Escrever é diferente de falar*, é destacado pelo âncora do jornal que o livro “defende um novo conceito sobre o uso da língua, no qual não teria mais certo ou errado, e sim, adequado ou inadequado, dependendo da situação.” (BOM DIA, BRASIL, 2011). O âncora do jornal, ao dar voz para o comentarista, ainda afirma que “o Ministério da Educação esclareceu que a norma culta da língua portuguesa vai ser sempre exigida nas provas e avaliações.” (BOM DIA, BRASIL, 2011). Parece que o que o âncora chama de norma culta é equivalente às regras da gramática normativa.

A partir dessa fala do âncora, Alexandre Garcia faz a seguinte afirmação:

[...]quando a gente *tava* no primeiro ano do grupo escolar e a gente falava **errado** a professora nos corrigia, porque ela estava nos preparando para vencer na vida. [...] Aprova-se a frase **errada** para não constranger o aluno. (BOM DIA, BRASIL. 2011)

Do posicionamento de Garcia, que não aceita a possibilidade de se considerar a variação linguística no ensino de língua portuguesa, a proposta de Ramos (2010) implica não corrigir os alunos, quando estes não usam a norma gramatical da língua. Mais que isso, a correção, para ele, está atrelada à consideração de que há uma equivalência entre norma culta da língua e as prescrições normativas da gramática.

Do posicionamento em que se inscrevem – um posicionamento que não aceita a heterogeneidade linguística – nem a jornalista, nem o comentarista conseguem compreender a proposta do livro, pois conforme explica Maingueneau (2008a), um discurso não consegue traduzir o discurso do Outro tal como ele é, mas somente a partir das categorias do Mesmo. Assim sendo, o que é tido como “adequado” ou “inadequado”, para o discurso com o qual o livro faz aliança, é lido como “certo” ou “errado” para o discurso com o qual jornalista e comentarista se alinham. Do processo de interincompreensão, portanto, decorre esse jogo de simulacros.

6. Considerações finais

A partir de nossas análises, verificamos que o jogo de forças na polêmica varia, em alguma medida, em função do fato de a abordagem de questões relacionadas à língua portuguesa estar relacionada às problemáticas do ensino ou não. Se não estiver, a polêmica entre diferentes posicionamentos encena uma aparente neutralidade; por sua vez, se o cerne do debate se der em torno do ensino de língua portuguesa, a relação de contradição entre diferentes posicionamentos é aberta e acirrada.

No trecho analisado do jornal *Bom dia, Brasil*, em que é discutida a aprovação do livro didático *Por uma vida melhor* (2011), a relação discursiva estabelecida é de confronto aberto, uma vez que o foco da temática é o ensino de Língua Portuguesa: “se fosse apenas uma polêmica linguística, tudo bem, mas faz parte do currículo de meio milhão de alunos e é abonado pelo Ministério da Educação” (Alexandre Garcia - cf. transcrição da edição do *Bom dia, Brasil*)

Com base na análise acima exposta e em outras análises que compõem nosso *corpus* analisado em nossa dissertação, é possível fortemente supor que os programas da Rede Globo selecionados apresentam traços de um posicionamento mais conservador em relação às problemáticas de língua portuguesa. Contudo, um questionamento que se abre para futuras pesquisas é se esse conservadorismo é específico da Rede Globo, ou se é típico da mídia em geral. Levantamos essa hipótese em função de outros trabalhos realizados e relacionados, em alguma medida, com o tema de nossa pesquisa: Mendes (2013), Mendonça (2006), Vilela-Ardenghi (2007) e os trabalhos de Sírio Possenti, como *A língua na mídia* (2011), entre outros.

Referências bibliográficas

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; YEHIA, Hani Camille . *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <http://fonologia.org>. ISBN 978-85-7758-135-1.

ENTRETENIMENTO. *Programa do Jô*. São Paulo: Rede Globo de Televisão. 13 de abril de 2008. Programa de televisão.

ENTRETENIMENTO. *Programa do Jô*. São Paulo: Rede Globo de Televisão. 18 de julho de 2011. Programa de televisão.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

JORNALISMO. *Bom dia, Brasil*. Rio de Janeiro: Rede Globo de Televisão. 17 de maio de 2011. Programa de televisão.

JORNALISMO. *Jornal Hoje*. São Paulo: Rede Globo de Televisão. 18 de março de 2015. Programa de televisão.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Heloisa Mara. *A língua do Museu da Língua Portuguesa*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MENDONÇA, Marina Célia. *A luta pelo direito de dizer a língua: a linguística e o purismo linguístico na passagem do século XX para o século XXI*. 2006. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

POSSENTI, Sírio. *A língua na mídia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____, Sírio, MUSSALIM, Fernanda. Contribuições de Dominique Maingueneau à Análise do Discurso. In: STAFUZZA, G., PAULA, L. de (Orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso no Brasil*. Uberlândia: EDUFU, 2010, p. 139- 150

RAMOS, Heloisa. Escrever é diferente de falar. In: AGUIAR, Carolina Amaral. et al. *Por uma vida melhor*. São Paulo: Global, 2010. p.11-27. v. 2. (Viver, Aprender).

SILVA, F. M. Marcos históricos do talk show no Brasil: uma análise dos programas *Globo Gente* e *Jô Soares Onze e Meia*. *Galaxia (São Paulo, Online)*, n. 25, p. 123-134, jun. 2013.

VILELA-ARDENGHI, Ana Carolina Nunes da Cunha. *Minha pátria é minha língua: língua e identidade nacional*. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM CONVITE À REFLEXÃO ACERCA DOS PCN

Poliana da Silva Carvalho

UENF / PPGCL

polianasilva.carvalho@gmail.com

Ezequiel Gonçalves de Paula

UENF / PPGCL

depaula_ezequiel@yahoo.com.br

Sonia Maria da Fonseca Souza

UENF / PPGCL

sonifon1@hotmail.com

Joyce Vieira Fettermann

UENF / PPGCL

joycejvieira@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade investigar os aspectos norteadores da educação linguística, bem como as origens, suas aplicações e importância na formação do professor de língua estrangeira. É proposto ainda um estudo reflexivo dos PCN de Língua Estrangeira, a fim de analisar e compreender a real e autêntica proposta que fundamenta esses documentos oficiais, e como os professores devem construir conceitos e ideias a partir dos saberes construídos por esses documentos e aplicarem tais conhecimentos nas experiências e vivências cotidianas do contexto da sala de aula. Este estudo proporcionou-nos uma reflexão crítica e mais aprofundada acerca das práticas direcionadas ao docente de língua estrangeira e sobre a importância de se (re) pensar mais a formação desse público específico, com vistas à obtenção de um contínuo aperfeiçoamento na carreira e à melhoria da qualidade do ensino ministrado por ele. Evidenciamos os novos desafios quanto à concepção de ensino, em particular, a concepção de ensino de língua estrangeira à luz dos PCN e o papel que a educação linguística exerce nesse atual cenário. Fundamentamo-nos em autores cujas pesquisas fomentam a nossa reflexão como Marcos Bagno (2005), Travaglia (2003) e Menezes (2009). Durante todo o trabalho, foi constatada a importância de se refletir sobre a educação linguística e a formação do professor de língua estrangeira a partir da proposta dos PCN.

Palavras-chave: Educação Linguística. Formação do Professor. Língua Estrangeira. PCN.

INTRODUÇÃO

Muito se tem investigado acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre a necessidade de se repensar a prática docente sob essa perspectiva. No entanto, poucos são os estudos que se voltam para a investigação da educação linguística e da formação do professor de língua estrangeira à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNLE).

É importante refletir como estão sendo ministradas as aulas de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas e quais abordagens estão sendo (ou podem ser) adotadas, para que possamos mudar ou melhorar nossas ações enquanto educadores, a fim de alcançarmos resultados positivos e formarmos alunos aptos a desenvolver habilidades e competências eficazes para uma significativa aprendizagem de língua estrangeira, atendendo à demanda atual.

Nessa perspectiva, os PCN de Língua Estrangeira ressaltam um novo caminho para o ensino de LE: a focalização da língua como prática social, observando-a em uso e não apenas por meio de sua estrutura.

Esse documento oficial (2000) não é uma teoria, mas a sua construção e estruturação se deu a partir de um conjunto de teorias que dão a base. Ele propõe conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras (LE) um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão.

Desse modo, percebe-se que esse novo olhar para a abordagem da LE está intimamente correlacionado à formação ou à educação linguística do professor, e a Linguística Aplicada (LA) é a grande responsável por essa mudança. Ela tem contribuído muito para que as políticas linguísticas voltadas à formação e ao aperfeiçoamento de professores de línguas estrangeiras estejam cada vez mais engajadas à vida social destes e de seus alunos.

Diante dessa consideração, Menezes, Silva e Gomes (2009) consideram que a Linguística Aplicada nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência.

Entretanto, observa-se, na prática, que muitos professores não se apropriam dos novos modelos teóricos disponibilizados nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente, o que dificulta bastante a melhoria da qualidade desse ensino.

Como forma de estruturar o artigo, o dividimos em três seções. Na primeira seção, falamos sobre a Linguística Aplicada; na segunda seção, propusemos um estudo reflexivo acerca das novas perspectivas de ensino de Língua Estrangeira orientadas pelos PCN; e na terceira seção, abordamos a Educação Linguística e sua importância para a formação do docente de Língua Estrangeira.

Com base no acesso às leituras sobre teorias que tratam do assunto abordado aqui, apontamos, para operacionalizar a pesquisa, alguns objetivos. Como objetivo geral tem-se: compreender a importância da educação linguística para a formação do professor de Língua

Estrangeira (LE), segundo a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Língua Estrangeira.

A partir desse tem-se os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre o percurso da Linguística Aplicada (LA) e suas contribuições para o ensino de Línguas Estrangeiras; apresentar os PCN sob uma perspectiva teórico-prática para o ensino de Línguas Estrangeiras, pautadas na significação, na funcionalidade e na valorização linguística do aprendiz, de modo que a aprendizagem de uma segunda língua estabeleça uma aproximação com outras identidades culturais; e, por fim, discutir a importância, para o ensino de Línguas Estrangeiras, da educação linguística na formação do docente de língua estrangeira.

A despeito do arcabouço teórico que embasa essa pesquisa, fundamentamo-nos em autores cujas pesquisas fomentam a nossa reflexão, como Marcos Bagno (2005), Travaglia (2003) e Menezes (2009).

Ao refletir sobre a realização desta pesquisa, pensamos na contribuição que ela poderia (ou pode) trazer para a formação e prática de professores de língua estrangeira especificamente como pesquisa científica, não apenas por questões acadêmicas, mas pela expectativa de promover mudanças na atual situação da nossa educação.

Assim, levando esses critérios em consideração, realizou-se uma pesquisa qualitativa, na qual permite ao pesquisador percorrer pelo campo da pesquisa, revendo e analisando pontos críticos da sua prática, e também de base bibliográfica, dando enfoque maior nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

1. LINGUÍSTICA APLICADA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Muito se discute acerca do ensino de línguas estrangeiras em todo contexto educacional. Planejamentos, ações, métodos, eficazes ou não, são colocados à prova todos os dias com o intuito de se realizar um fazer pedagógico eficiente. Desse modo, sabe-se que hoje, aprender um novo idioma, seja o inglês, espanhol, francês, entre outros, torna-se fundamental diante do mundo globalizado em que vivemos e de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Surge, no entanto, a Linguística Aplicada (LA) que foca no estudo sobre a língua e diversas maneiras de se ensinar e aprender uma língua, com intuito de buscar diferentes propostas para o fazer pedagógico de LE, ou seja, estuda o próprio idioma em foco.

Girard (1997, p.26) salienta que é necessário saber

quais são portanto os princípios fundamentais daquilo que se convencionou chamar - a linguística aplicada ao ensino das línguas - e não apenas a linguística aplicada, porque as aplicações da linguística são numerosas e variadas (telecomunicações, tratamento da informação, tradução automática, patologia da linguagem, etc.

Com isso, Girard (1997, p.28) fomenta que

o ensino de uma língua estrangeira deve além disso ter em conta o substrato linguístico do aluno e os riscos de interferências, bem como aquilo a que se pode chamar os - pontos de apoio -, isto é, tudo o que é verdadeiramente paralelo nas duas línguas em questão.

O perfil atual da LA, esboçado pelo autor acima citado, parece instigar teorias que promovem reflexões cada vez mais intensas, principalmente dentro da concepção de

como a língua(gem) tem influenciado a pesquisa e a prática pedagógica de professores de línguas dentro e fora da sala de aula.

Essa concepção de língua(gem) parece instruir e justificar a prática do professor de línguas. Junto a essa questão, depara-se com a necessidade de que os estudos dentro da LA respondam às novas demandas sociais, principalmente no que tange às crenças de alunos voltadas para o processo de se aprender uma língua que não é a sua.

Reconhecer a importância da linguística no ensino das línguas não nos deve impedir, muito pelo contrário, de reflectir na dificuldade de pôr em prática os seus preciosos contributos. Também é conveniente ver claramente os limites desta contribuição. Estes são impostos pelo carácter complexo e específico do ensino das línguas que não só depende da psicologia (psicolinguística e psicopedagogia) como também da linguística (GIRARD, 1997, p.28)¹.

Barboza (2009, p. 20) define a LA como “prática que tem como foco principal estudos sobre questões de uso da língua e pesquisas envolvendo aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras e de língua materna”.

Kopschitz (1993), por sua vez, entende a LA como a prática na qual o homem usa a língua para falar dela mesma, e assim conceitua mais uma vez como meio pelo qual a LA usa a língua para dialogar sobre a própria língua.

Cook (2003) determina a LA como a disciplina que estuda a língua em geral. A Linguística busca generalizações dos fatores reais e está, portanto, comprometida em mostrar realizações abstratas da língua, ao invés de mostrar como ela é entendida no mundo real.

Ainda no que tange ao conceito de LA, Valadares e Bragança (2012) afirmam que na década de 1980, muitas definições eram atribuídas ao termo. Ocorre nesse momento um deslocamento de teorias que determinam esse campo de estudo.

Partindo-se da Linguística, a qual os autores conceituam como ciência considerada “mãe”, rumo a áreas das ciências humanas e sociais, como a psicologia (cognitiva), a psicolinguística, a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolinguística, a estética, a estilística e a literatura, as quais caracterizam a LA como campo interdisciplinar [...]. (VALADARES e BRAGANÇA, 2012, p. 30).

Neste sentido a LA é caracterizada como campo interdisciplinar, ciência na qual é capaz de se relacionar com outras ciências pela troca de saberes, originando conforme citado outras fontes de estudos e práticas.

Conforme dito, o fato de ser interdisciplinar vai além de saberes disciplinares. Dessa forma, segundo Barboza (2009, p. 20) “a LA não se propõe simplesmente a ser uma aplicação de teorias linguísticas. O que os pesquisadores da LA defendem é que esta é uma área de estudos interdisciplinar, transdisciplinar e até mesmo “indisciplinar”. Ainda na perspectiva de Barboza (2009), há novos conhecimentos, novas maneiras de identificá-los e analisá-los, que transgridam os limites disciplinares.

1 A grafia está de acordo com o original, seguindo a ortografia da época em que foi produzido.

Muitos são os objetivos da LA para com o ensino-aprendizagem de LE, dentre os quais se sobressai o fato de fornecer contribuições para fazer com que as pessoas envolvidas na linguística enfocada pensem sobre ela de maneira crítica (KOPPSCHITZ e MATTOS, 1993).

De acordo com Sousa (2012, p. 601)

as características centrais da LA propõem explicar fenômenos que podem ou não estarem relacionados a problemas sociais, culturais, psicológicos entre outros e quase sempre ela está centrada em projetos e guiada por demandas. Ela é fundamentalmente baseada em disciplinas acadêmicas.

Desse modo, mais uma vez Valadares e Bragança (2012, p. 31) enfatizam ser

[...] o objeto de estudo da LA problemas linguísticos socialmente relevantes. Em outros termos, o foco está nas atividades humanas mediadas pela linguagem, ou seja, há uma reinserção do objeto de estudo nas redes de práticas sociais. A formulação teórica, por sua vez, consiste em construir inteligibilidade de conhecimentos que melhorem a qualidade de vida dos indivíduos.

Assim, a LA surge com diversas definições e muito se procura discutir a respeito de suas vertentes. Como discutido, seu foco também vai estar em estudar a própria língua falada, bem como nas metodologias e nas formas de se ensinar e aprender a língua em uso, tal como a língua estrangeira.

Não há dúvidas de que a LA tem contribuído muito para que o ensino de línguas, bem como a formação e aperfeiçoamento de professores de línguas estejam cada vez mais comprometidos com a vida social.

Nesse aspecto, muitos autores evidenciam esse novo caminhar dentro da LA, em que há uma tendência à focalização da língua como prática social, acompanhando-a em uso e não somente por meio de sua estrutura.

Documentos oficiais como as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) esclarecem o papel do ensino de LE na escola de Ensino Básico, ratificando que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (OCEM, 2006, p. 92).

A formação em Linguística só é importante para os professores de línguas estrangeiras se essa formação for suficientemente abrangente, abarcando aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem. O professor com formação em Linguística deveria não só entender o funcionamento da linguagem, como também compreender de que forma o aluno faz esforços para aprender. Assim, o professor fica mais flexível ao ponto de ter a sensibilidade para compreender os erros e outras características da evolução, do progresso do aprendiz durante o processo de aquisição da língua estrangeira que estiver aprendendo.

Para Nina Spada (2004, p. 3)

acredita-se que seja relevante para o desenvolvimento linguístico acrescentar algo sobre como as línguas são aprendidas. Obviamente, os professores de línguas estrangeiras deveriam não apenas possuir conhecimento e domínio avançados da língua, mas também a habilidade de fazer esse conhecimento acessível e compreensível para o aluno.

Segundo Widdowson, 2002, p. 67 (apud SPADA, 2004, p.3)

parece razoável esperar que os professores devam saber a sua matéria [e a língua]. Esse conhecimento fornece as bases de sua autoridade e dá a garantia da ideia de que eles estão praticando uma profissão. Sem esse conhecimento especializado, eles não têm autoridade, nem profissão... O mínimo que poderíamos esperar dos professores, então, é que eles saibam a sua matéria.

Talvez essa afirmação esteja parecendo ousada ou até mesmo estranha, todavia o professor deve sim dominar muito bem o idioma que se ensina e propiciar um ambiente educacional que desenvolva a construção da aprendizagem junto com o aluno, e não a transmissão e reprodução do conhecimento.

Cabe ao professor ter um olhar e dimensão linguísticos para entender o universo, as limitações e as dificuldades dos alunos antes, durante e depois do processo de aquisição de uma segunda língua. É preciso fugir do tradicional e buscar práticas inovadoras que lhes deem subsídios para sedimentar sua prática docente. Caso o professor não os tenha, o seu fazer metodológico torna-se improdutivo, muitas vezes substituído pelo fazer imposto pelo livro didático, ou de qualquer outro material que o torna a vez e estabelece as regras e as normas a serem seguidas.

A Linguística Aplicada só vem contribuir com a prática em sala de aula, fazendo com que o ensino de línguas estrangeiras seja ministrado de forma dinâmica e faça sentido na vida do aluno. Ela procura apontar caminhos para a utilização de novas metodologias ou abordagens e possibilidades de ensino, a fim de que os alunos com dificuldades sejam alcançados.

2. PCN DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Os PCN retratam todos os aspectos importantes no ensino da Língua Estrangeira (LE). Neles são citadas várias contribuições de uma educação voltada aos interesses dos alunos, como: expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido.

Dessa forma, é importante destacar que muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, as aulas de LE podem ser ricas, conforme abrem espaço para que o educando possa construir/reconstruir sua carga cultural e linguística. Os PCN (BRASIL, 2006, p. 91) mencionam que

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Outro aspecto relevante mencionado no documento é o fato de a LE servir como colaboradora na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade em que vive, quais os motivos que o levaram a estar ali, como ele se sente diante desta situação, etc. Nesse caso, a LE, segundo os PCN (BRASIL, 2006, p. 97):

[...] propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos - se

focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem, de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução.

A partir disso, os alunos passam a sentirem-se sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade que muitas vezes se presta a excluir, porque sabem como expressar-se, como compreender o que vivenciam e sabem da sua importância enquanto cidadãos.

Aprender uma língua estrangeira torna-se no século XXI muito mais que necessidade. Estudar francês, alemão, espanhol e principalmente o inglês, uma das línguas mais faladas ao redor do mundo, vista como língua oficial mundial, era antes visto como artigo de luxo. Poucas pessoas tinham condições de pagar cursos privados para se aprender sobre determinado idioma.

Hoje, estudar uma língua estrangeira (LE) é um processo natural e necessário para se conquistar posições na sociedade, bons empregos no mercado de trabalho e até mesmo engajar-se no discurso.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 9.394/96, o ensino de pelo menos uma LE torna-se obrigatório nas escolas a partir da quinta série do ensino fundamental, hoje sexto ano, até o terceiro ano do Ensino Médio, conforme cada escola e sua comunidade e possibilidades da instituição.

Para os PCN de LE (1998, p. 15),

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

A discussão acerca da melhor maneira de se ensinar e aprender uma língua estrangeira é muito comum. Diversas metodologias são apresentadas e discutidas no ambiente escolar com o intuito de se obter êxito neste cenário. Professores buscam capacitação, inserção de novas tecnologias, tudo direcionado para um fazer pedagógico eficiente.

No que diz respeito à língua estrangeira, os mesmos questionamentos são feitos pelos gestores das escolas. Ensinar e aprender uma LE implica ir muito além do livro didático, do quadro e conseqüentemente da sala de aula. Sobre este aspecto, é preciso entender a língua conforme relatam os PCN em seu uso, a natureza sociointeracional da linguagem, as relações entre língua estrangeira e a língua materna do aluno, entre outros aspectos.

Nesse sentido, ainda segundo os PCN (1998, p. 27),

[..] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

Ao ensinar uma língua estrangeira, o docente deve ter domínio teórico da língua a ser ensinada por ele e a ser aprendida pelo aluno. É preciso também conhecimento

técnico do idioma estudado para que desse modo esteja seguro e apto a desenvolver-se pedagogicamente em sua aplicação.

Ainda no âmbito linguístico, Volpi (2008) reafirma a importância do conhecimento técnico que o docente de LE deve ter do idioma que ensina, levando em conta perspectivas sócio-culturais que cercam e determinam a língua.

Para ensinar e aprender uma língua estrangeira é preciso levar em consideração, ainda, a visão sociointeracionista, na qual instruir-se no sentido linguístico é “estar em um mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional” (PCN/LE, 1998, p. 58).

O fazer pedagógico acerca da língua estrangeira envolve muitos aspectos e sentidos que o docente deve ponderar ao ensinar e passar determinado conteúdo ao discente, dentre eles podemos destacar a relação da língua estrangeira com a língua materna do aluno.

O docente precisa estar ciente que ao aprender uma língua estrangeira o aluno automaticamente fará comparações com seu idioma materno ou língua materna. Tal relação/associação é natural na aprendizagem de qualquer idioma, seja o inglês, o francês, o espanhol, entre outros. É preciso ainda que o professor aceite o conteúdo e informações, conceitos que os educandos trazem de seu próprio conhecimento, como forma de valorizar e impulsionar a caminhada rumo à aprendizagem significativa.

Desse modo, os PCN (1998) corroboram mais uma vez com essa assertiva ao afirmar que ao aprender uma LE o aluno vai ampliar o conhecimento de linguagem sobre a sua própria língua materna, comparando-a com a língua estrangeira em aprendizado, vai ainda aumentar e construir significados e poder estar preparado para se envolver na habilidade comunicativa na língua estrangeira.

Muitos são os pareceres que os PCN tratam a respeito do correto ensino-aprendizagem de LE. De modo geral, o bom professor deve priorizar em sua prática a aprendizagem baseada nos fatores históricos, conhecimento de mundo, organização textual, a língua como construção da cidadania, entre outras temáticas que o documento oficial para o ensino de língua estrangeira aborda e enfatiza.

Diante de todas as considerações propostas pelos PCN de LE e na busca por um ensino-aprendizagem de qualidade, é preciso que todos os envolvidos no universo escolar busquem maior aprimoramento neste sentido, maior participação dos gestores escolares, investimento do governo em professores de LE, promovendo cursos e formação continuada, visto que o fazer pedagógico encontra-se muitas vezes prejudicado, e o professor desmotivado, sem recursos, transpondo apenas conhecimento gramatical ao aluno.

Sem um acervo de metodologias inovadoras, o professor não vai além dessa temática, não consegue elaborar atividades inovadoras que atraiam o aprendiz da língua-alvo ou estrangeira, pois este está dominado pela tecnologia e imerso num universo cujas informações são absorvidas veloz e instantaneamente.

Girard (1997, p.163) enfatiza que

O trabalho de aperfeiçoamento do professor de línguas corresponde para ele a tripla finalidade: preencher as lacunas de uma formação insuficiente; pôr em dia os conhecimentos da língua e do país, que correm o risco de se deteriorar com o tempo e com o contato com os seus alunos; seguir o desenvolvimento científico nos domínios que diretamente o interessam: linguística, psicologia, eletrônica, tecnologia, etc.

Em outras palavras, o autor quer dizer que por melhor que seja a formação de base do professor, este deverá estar continuamente em aperfeiçoamento.

Mas este reforço constante de actualização, de reciclagem, é indispensável para aqueles que têm a responsabilidade de transmitir o saber e que não poderiam, sem correr um grave risco, permitir-se ficar à margem e sentirem-se defasados em relação ao progresso geral que se manifesta em todos os domínios (GIRARD, 1997, p.164).

Assim, Bagno e Rangel (2005, p. 64) estabelecem que, “a educação linguística nas escolas brasileiras atravessa, no momento atual, uma crise inegável [...]”. Isso significa que a desconsideração do docente em relação aos PCN em sua prática diária resulta aspectos negativos como a falta de atenção à língua como uma prática social, priorizando apenas sua instrução gramatical.

É preciso maior atenção das instituições e professores em relação a estes documentos, buscando renovação e mais capacitação para um ensino de LE promissor. Os PCN servem como base e apoio ao educador. O uso de suas referências tende e pode propor uma educação eficiente que sane os tantos problemas pelos quais a educação perpassa.

Torna-se necessário, portanto, discutir cada vez mais a postura e ação do educador em sala de aula, buscando ainda a aplicabilidade dos PCN em sua prática diária de ensino.

3. A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

É sabido por todos que para haver a melhoria da qualidade da educação é fundamental que se valorizem e qualifiquem os professores. Necessita-se, para isso, melhoria na formação e nas condições de trabalho dos docentes que deverão ter os conhecimentos específicos e as competências adequadas à sua atividade pedagógica, a saber: qualidades pessoais, compromissos educacionais, possibilidades profissionais, motivação e tantas outras são requeridas.

Pensar na formação do professor é pensar, sobretudo, no estudante e principalmente na educação como um todo. Sendo assim, é indispensável refletir acerca da educação linguística à luz dos PCN, que o profissional da educação, neste caso específico o professor de línguas, deve ter.

Neste sentido,

a questão linguística é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes na formação do professor, pois são eles que interferem nas relações interativas e comunicativas em sala de aula e na assimilação do conhecimento que nela ocorre, e, por extensão, nas diversas outras disciplinas (LUQUETTI, CASTELANO e CRISÓSTOMO, 2013, p. 122).

Das várias pesquisas e definições atribuídas ao termo educação linguística, Brito e Brito (2011, p.4) salientam que ela

refere-se ao desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas, partindo da premissa de que o estudo da língua não deve ser confundido com o ensino da gramática e que o seu conhecimento não favorece um desempenho discursivo melhor.

Em contrapartida, Travaglia (2003) discute o termo como atividades formais ou informais, que fazem com que a pessoa que busca o ensino e aprendizagem da língua, conheça-a em todos seus recursos e sentidos, e que possa assim utilizar estes recursos de maneira correta na comunicação, na escrita, produzindo efeito e coerência.

Das concepções de educação linguística, e, para os fins para os quais este estudo se destina, talvez a mais abrangente e objetiva até o momento seja a concepção proposta por Bagno e Rangel. Para os autores, educação linguística é

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).

Ainda neste sentido, para Bagno e Rangel (2005), a educação é o processo ininterrupto para o alcance do letramento, tais como ler, escrever, falar e escutar; é também o entendimento acerca da constante mudança e variação linguística, e o estabelecimento de uma análise sistemática sobre a língua em uso.

Para esclarecer a ideia de educação linguística aqui fundamentada pelos autores supracitados, é preciso que tenhamos em mente que educação linguística é tudo o que foi escrito e lido até aqui. É também a condição de escrever e de ler textos, como compreendê-los e interpretá-los de maneira ampla, abstraindo todos os sentidos e conotações que ele possa oferecer.

Mormente, a educação linguística deve ser proveniente da nossa condição de falantes de uma ou de mais línguas e, em decorrência disso, de nos tornarmos capazes de perceber que é possível elaborar, reconstruir e pôr em prática as nossas ações linguisticamente informadas. Nessa perspectiva a educação linguística é, portanto, um aprendizado contínuo que se origina em diferentes âmbitos e, necessariamente, nos outorga responsabilidades provenientes de escolhas feitas.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração quanto ao sentido prático que a educação linguística pode promover está relacionado ao papel do professor na proposta do ensino de uma ou mais línguas adicionais no âmbito escolar. Historicamente, devido a crenças já profundamente enraizadas no imaginário coletivo, é voz corrente que a aprendizagem de línguas não é bem-sucedida na escola regular. Ocorre que o senso comum, determinado pelo mau trato à educação nacional e à proliferação dos cursos de idiomas, "autorizou" a escola a desacreditar os professores de línguas.

O senso comum, ainda nesse sentido, aparentemente expandiu-se de tal maneira que atingiu, inclusive, os próprios docentes que, desacreditados, desacreditaram-se de ensinar o que seus alunos não aprenderiam mesmo e cederam à realidade apresentada. Essa realidade, por sua vez, abriu as portas aos pais, gestores do âmbito familiar que, determinados a proporcionar o melhor aos seus filhos, afastaram-nos da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola.

Isso propiciou que eles se orgulhassem de frequentar os cursos de idiomas e não acreditasse na aprendizagem de línguas estrangeiras na escola regular, ignorando o papel de cada uma dessas instâncias na promoção da aprendizagem de línguas.

Com isso, ao retomar questões relacionadas às políticas educacionais, a LDB (BRASIL, 1996) introduziu mudanças substanciais às políticas de ensino de línguas nos

níveis de ensino fundamental e médio. Pode-se dizer que a partir daí muitos professores de línguas começaram a se apropriar de algumas ideias expressas nos PCN, revelando tentativas de mudanças didáticas e pedagógicas, a fim de atender à demanda proposta por esses documentos sob o prisma da educação linguística.

A apropriação do que é normatizado nos documentos oficiais, de acordo com suas condições de trabalho, é influenciada, principalmente, pelas suas experiências e orientações dos livros didáticos, que lhes possibilitam a incorporação de outras estratégias na organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua estrangeira.

Ao tomarmos para nós a responsabilidade de interferirmos de forma mais contundente na educação de nossos alunos, deve ser, portanto, mais uma das tantas tarefas já sugeridas por colegas, linguistas, intelectuais, estudiosos e professores que marcaram a nossa formação escolar e acadêmica. Ocorre que com essa tarefa vem também a necessidade de conhecermos mais este objeto de estudo e os seus aprendizes.

Assim, as investigações relacionadas à educação linguística devem ser cada vez mais aprofundadas no sentido de proporcionarem a clareza necessária àqueles que precisam interagir em um mundo que é de todos. Desse modo, Luquetti, Castellano e Crisóstomo (2013) enfatizam que a instituição escolar tem importante papel em desenvolver a competência comunicativa dos alunos como meio de ascensão social e torná-los detentores da língua culta, não ignorando questões político-ideológicas.

Nossos alunos ainda têm o direito de receber o conhecimento que lhes conduzirá a uma inserção ampliada no mundo globalizado em que vivem. Para isso, devem ter o domínio dos instrumentos formais e cidadãos para reivindicar a sua participação e atuação neste universo, até porque isso lhes é cobrado diariamente por meio dos desafios da sociedade contemporânea.

Sendo assim, a tarefa é árdua que inclui não somente a educação linguística, como também questões sobre letramentos, avaliações, níveis de proficiência, entre tantos outros tópicos passíveis de pesquisa e de mais investigações acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que o docente de língua estrangeira deve buscar cada vez mais capacitar-se e apropriar-se de ações que contemplem as propostas previstas nos PCN, não as limitando, mas adequando-as continuamente ao contexto escolar em que estiver inserido. Todo professor precisa conhecer e se inteirar desses parâmetros, pois eles nos orientam e, por isso, devem fazer parte do cotidiano da prática pedagógica de cada um. Os PCN são documentos feitos com relação à educação e devem ser pautados e verificados por cada docente, tendo a liberdade é claro de criar, pensar sobre o documento, mas tendo ciência de que em suma é algo feito para orientá-los.

É necessário também que o professor busque capacitar-se por meio de formação continuada e esteja sempre disposto a aprender algo novo, almejando ir sempre além do livro didático, do quadro, do caderno, dos conteúdos e das regras gramaticais. O docente deve ainda atualizar-se quanto aos recursos tecnológicos, uma vez que vivemos em um mundo globalizado, o qual está cercado de aparatos como computadores, *smartphones*, *tablets*, entre outros. Estes, devem ser adaptados e utilizados no fazer pedagógico ao sentido de se obter uma ensino-aprendizagem não só de língua estrangeira, mas das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar cada vez mais moderno e próximo do aluno conectado de hoje.

No que tange à aprendizagem de LE, ela só terá mais sentido na vida do aprendiz se somada a novas abordagens no ensino, conscientizando o discente sobre a importância de se aprender um novo idioma para conquistar um novo emprego, para a inserção em um grupo social que ensine valores sociais e culturais, para acessar diversas informações por meio da segunda língua aprendida, entre outras vantagens.

Dessa forma, fica evidente que a aquisição de uma LE só traz benefícios sem precedentes para todos os atores do cenário escolar, tanto dentro quanto fora desse âmbito. Uma língua estrangeira, seja ela qual for, se ensinada por profissionais capacitados e sedentos pelo novo, pode dar asas a um aluno e torná-lo capaz de desenvolver-se em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2005, volume 5, n.1. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004 >. Acesso em 29 de abril de 2017.

BARBOZA, C, A, V. A linguística aplicada e o professor de língua inglesa: novas formas de pensar a prática pedagógica. Rio de Janeiro. 2009. In. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, Vol. 01 n. 05, Agosto de 2009, Semestral.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (volume 1).

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: MEC/SE, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais, 2006.** Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRITO, L. L. C. de.; BRITO, R. H. P. de. **Educação linguística e a formação crítica do aluno.** Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, VII Jornada de Iniciação Científica.

COOK, Guy. **Applied Linguistics.**Oxford: Oxford University Press, 2003.

GIRARD, Denis. **Linguística Aplicada e Didática das Línguas.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975. 3ª edição, janeiro de 1997.

KOPPSCHITZ, Lúcia X. B; MATTOS, Maria Augusta B. A Linguística Aplicada e a Linguística. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas: Instituto dos Estudos da Linguagem, v. 22, 1993. p.07-23.

LUQUETTI, E. C. F.; CASTELANO, K. L.; CRISÓSTOMO, M. T. A educação linguística na formação do professor: uma reflexão necessária. In: MOURA, S. A.; NASCIMENTO, G. **Formação de professores: história, experiências e proposições.** Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia Editora, 2013, p. 111-126.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SOUSA, W. L. de. A linguística aplicada ao ensino de língua portuguesa: o ensino-aprendizagem da Língua Materna no espaço da sala de aula. In. **Revista Eventos Pedagógicos** v.3, n.1, Número Especial, p. 599 – 610, abr. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/604/411>. Acesso em 19 set 2017.

SPADA, Nina. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada. In. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL.** Vol. 2, n. 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática - Ensino Plural.** São Paulo: Cortez, 2003. VALADARES, F. B.; BRAGANÇA, M. L. L. (2012). Bakhtin e Linguística Aplicada: Ações Metodológicas na Construção do Ensino de Língua Portuguesa. In. **Revista Percursos Linguísticos**, 2(6), 29-45.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. Ed. Pelotas: Educat, 2008.

EFEITOS E PERSPECTIVAS DA REPERCUSSÃO DA POLÊMICA DAS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO SOBRE A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Andrea Peres Lima
UNESA/RJ
andrea.peres@yahoo.com

1. Introdução

A presente pesquisa surgiu num momento em que as discussões acerca do debate sobre gênero em sala de aula faziam parte não somente dos discursos midiáticos televisivos, mas se tornaram também, entre os estudantes da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETHEL), discussões calorosas que ecoavam pelos corredores e pátio dessa instituição.

Nesse solo fértil de intensas discussões e de uma demanda por parte do próprio material didático adotado pela referida escola falar sobre esse tema tornou-se um momento de tamanho conflito em sala de aula. Ora pois, havia aqueles definitivamente contra o debate e que clamavam que logo assim que o projeto Escola Sem Partido entrasse em vigor, eles poderiam fazer algo para evitá-lo. Pesquisar auxilia na observação do mundo e como consequência um “novo” olhar sobre ele é propiciado. Dentro dessa perspectiva, é que embrionariamente brotou a necessidade de investigar o quão influenciados esses enunciados proferidos foram pelos discursos midiáticos e se efetivamente houve essa influência de quais instituições eles provêm.

Outra reflexão que emerge é se essa polêmica do debate de gênero na escola retira a legitimidade do professor ao tratar desse assunto, vez que na legislação atual brasileira existem normas cujo teor permitem tal abordagem didática. Para tal, foi realizada a coleta de dados entre os alunos e professores, através de questionários abertos e fechados e entrevistas, para que fosse estabelecido a visão que estes possuem acerca do tema em questão. E por conseguinte, estas informações poderem ser analisadas a partir da ótica da Análise do Discurso. E assim, a partir das formações discursivas que integram esse campo discursivo estabelecer um universo discursivo onde seja possível delinear e apontar os motivos que tornam tão polêmico a referida discussão em sala de aula.

Também foram utilizados casos concretos relacionados ao tema provenientes de jornais e notícias que tramitam na rede mundial de computadores que abordam conflitos que suscitaram a partir da discussão de gênero na escola. Acredita-se que a comparação pode ser de grande relevância para a análise de um possível paradigma na esfera do poder judiciário futuramente, que contribui não de forma ideal na possibilidade de construção do conhecimento construído intersubjetivamente, mas que não pode deixar de ser considerado.

Nesse diapasão, os questionários abertos que foram aplicados trouxeram um novo questionamento à baila através dessa análise discursiva: se a retirada do termo ‘gênero’ gera aniquilação de direitos sob o ponto de vista de Juergen Habermas, cujas reflexões corroboram para a pluralidade de direitos no Estado Democrático Brasileiro.

2. Desenvolvimento

2.1. A Questão do Debate de Gênero no Cenário Político e Social

Esse polêmico paradigma, que a sociedade escolar está enfrentando, diante do contexto político vivido, traz indagações que não podem ser ocultadas. Isso porque conflitos de natureza ideológica cultural, política, racial e de gênero não deixarão de acontecer nos corredores, nas salas de aula e nos espaços de entretenimento da Escola Técnica Estadual Henrique Lage (ETEHL), situada em Niterói, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), somente porque foram retiradas das diretrizes e metas educacionais.

Na turma de 3º ano do ensino médio (EM) do curso técnico de edificações, onde essa pesquisa foi viabilizada, foi possível analisar e observar o quão importante e polêmico o tema de gênero é na vida político-social escolar. No entanto, nesse ambiente o tema de gênero não é só algo para a discussão, mas também uma realidade vivida por seus integrantes cotidianamente. Nessa turma, a diversidade religiosa, política, cultural e de gênero é bastante acentuada, visto que esse curso é oferecido apenas pela rede FAETEC nesse campus específico, e assim atraindo alunos fora dos limites do município de Niterói, o que torna o rol de alunos matriculados consideravelmente diversificado do ponto de vista político, cultural, socioeconômico e religioso.

Essa questão polêmica tem sido o enfoque de calorosos conflitos no âmbito estadual e municipal desde junho de 2014, quando parlamentares retiraram o termo 'gênero' da proposta de reforma do Plano Nacional de Educação (PNE) que tramitava no Congresso Nacional para estabelecer diretrizes e metas na educação no período de vigência entre 2014 e 2024.

Nesse contexto, alegava-se que ao introduzir 'a ideologia de gênero nas escolas', os conceitos de homem, mulher e da família tradicional seriam deturpados. Desta maneira, o termo gênero foi retirado do PNE e transformou a erradicação da desigualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual dentro do contexto escolar em um objetivo genérico de erradicação de todas as formas de discriminação.

Ocorre que, no final de 2014, parlamentares favoráveis à inclusão de gênero no PNE trouxeram à tona essa discussão na Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual conta com a participação de 3,9 mil cidadãos incluindo: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração de educadores de diversas esferas. O documento resultante dessa conferência traz em seu seio a proposta de uma política educacional pública popular, laica e com qualidade social, que colabore para banir diversas formas de preconceitos incluindo os de gênero.

Destarte, essa conduta suscitou na possibilidade de os entes federativos incluírem suas metas e diretrizes quanto ao tema gênero de forma livre. Cedendo à pressão de diversos setores conservadores, relevante número de câmaras municipais e assembleias legislativas vetaram a inclusão do tema nas metas. Com a aplicação dos referidos

questionários para coleta de opinião da comunidade discente do campus da ETHEL chegou-se as determinantes abaixo:

Formações Discursivas	Favoráveis	Desfavoráveis	Não opinaram
"Eu acho que este tipo de discussão só deve acontecer em casa"	12	9	4
"A discussão de gênero na escola é importante para que promova o fim do preconceito"	18	7	-
"A discussão sobre gênero pode influenciar na opção"	9	13	3

Convém mencionar que, ao serem indagados a respeito do conceito de gênero nenhum entrevistado reuniu o conceito tradicional (homem e mulher) e social/psicológico (o que diferencia socialmente as pessoas) em uma só resposta.

Respostas	Alunos
"Aquilo que diferencia homem de mulher, gênero masculino de feminino"	10
"Identificação sexual" ou relacionado à sexualidade	5
Não souberam ou não quiseram responder	8
Conceito relacionado à biologia	1
Relacionaram a um grupo social	1
"Mencionaram que esse conceito é algo construído pela sociedade"	0

Dos 10 alunos que responderam que gênero é aquilo que diferencia homem de mulher, gênero feminino de masculino também incluíram no conceito o vocábulo:

Raça	2
Homossexual	2

Diante do exposto, é possível deduzir que o conceito de gênero nessa turma de adolescentes entre 16 e 18 anos - que está prestes a ingressar em uma universidade - ou não foi exposto de forma apropriada ou se foi, os entrevistados não concordam com

as nuances que diferem do conceito tradicional. É relevante aludir que um pequeno número de alunos incluiu ao conceito de gênero à questão racial, o que pode denotar a falta de informação a respeito do tema.

2.2. As Formações Discursivas sob a Perspectiva da Análise do Discurso

A pesquisa desenvolvida teve como escopo apontar, a partir de uma prática discursiva, as formações favorável e desfavorável ao debate de gênero na ETEHL. Para isso, os estudos da Análise do Discurso foram abordados com o intuito de identificar com quais simulacros as respectivas formações discursivas dialogam quando em relação consigo mesmas e em oposição.

Conforme o disposto, utilizou-se o conceito da Análise do Discurso que ultrapassa a pura e simples análise do texto e entenderemos por discurso *“uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”*¹. Os enunciados, dentro da ótica do dialogismo de Bakhtin, constroem-se através das relações intersubjetivas e também subjetivas. Os enunciadores são substituídos por diferentes vozes que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos.²

Para Maingueneau, essa relação de intersubjetividade e subjetividade é inscrita numa relação fortemente entrelaçada, a qual ele chama de o ‘Mesmo’ do discurso e seu ‘Outro’. Sua hipótese floresce na concepção da heterogeneidade constitutiva, que é aquela, que, diferentemente da heterogeneidade mostrada, não deixa marcas identificáveis visualmente. São enunciados que estão tão entranhados ao texto que não podem ser compreendidos por uma abordagem linguística ‘stricto sensu’ e para essa tarefa o linguista francês propõe a hipótese do ‘Primado do Interdiscurso’³.

Nesse sentido, interdiscurso é definido como uma tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo, na qual cada um deles está inserido no outro respectivamente. O universo discursivo é o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que se relacionam dentro da ótica enunciativa. Campo discursivo é a zona de concorrência entre os enunciados, nela estão inseridos tanto os discursos que se confrontam, quanto aqueles que formam uma aliança. Dentro do campo discursivo, espaços discursivos devem ser delimitados, ou seja, formações discursivas que são relevantes para destacar hipóteses fundadas sobre um conhecimento textual e um saber histórico, que serão confirmadas conforme a progressão da pesquisa.

Assim sendo, ao tomarmos como exemplo, as formações discursivas citadas anteriormente nos questionários, será possível notar a oposição entre elas. Seus enunciados dialogam entre si apresentando razões para o ponto de vista que acreditam estarem presentes no ‘Outro’ dos seus enunciados antagônicos.

*“Em outras palavras, esses enunciados do Outro só são compreendidos no interior do fechamento semântico do intérprete para; construir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que dele constrói”*⁴

1 MAINGUENEAU, Dominique. Gênesis do Discurso. 2008. p. 15

2 FIORIN, José Luiz. Introdução à Linguística. 2002 p. 50.

3 Ibidem 1. p.31.

4 Ibidem 1.p.100.

Através de uma análise bem rasa, é possível vislumbrar a oposição entre a formação discursiva desfavorável (F1), cujo enunciados se opõem àqueles que defendem que se discutida na escola a questão de gênero poderá ajudar no combate desse preconceito (F2). Nesse sentido, em F1 o sema 'família' é positivo. Dentro da perspectiva interdiscursiva, este se coloca em oposição com os supostos semas negativos resultantes dos enunciados de seu 'Outro'. Vez que supostamente são a favor da homossexualidade e assim contrários aos bons costumes da família tradicional brasileira.

Vale ressaltar que os enunciados de F1 desconsideram qualquer outro conceito de família diferente do modelo 'tradicional': pai, mãe e filhos. Hodiernamente devido à mudança nos valores em nossa sociedade, tornou-se importante uma definição mais ampla para o significado de família. Por isso, a suprema corte brasileira consagrou interpretação consolidada em referência ao dispositivo constitucional do artigo 226 que traz a família como base da sociedade e concebe especial proteção a família como um núcleo doméstico, o qual não se importa se constituída formal ou informalmente, ou se constituída por casais heteroafetivos ou pares homoafetivos.

A partir do texto constitucional, é possível inferir que os enunciados oriundos de F1 possivelmente são influenciados por discursos religiosos. Estes traduzem os enunciados de F2 negativamente como se o tema gênero estivesse somente ligado à questão da homossexualidade – assunto condenado pelas instituições religiosas brasileiras.

Contraditoriamente, os enunciados de F2 direcionam seu enfoque para a questão da mulher na sociedade. Nesta atividade dialógica interdiscursiva com seu 'Outro', os enunciativos de F2 precisam demonstrar e encontrar uma seara argumentativa antagônica aos enunciados de F1. Nesse sentido, trazem à tona a questão do preconceito contra a mulher. Fato este, que não pode ser contestado, visto que graças à luta dos movimentos feministas, a mulher tem a cada dia conseguido galgar degraus em uma sociedade tão patriarcal quanto a nossa.

1.4 O Fenômeno da Interincompreensão da Polêmica

Nesse campo discursivo onde os enunciados forma produzidos por sujeitos que trazem experiências marcadas por um conteúdo histórico e ideológico foi possível determinar um espaço de regularidades enunciativas que se mantêm sempre dentro do mesmo campo semântico. Além disso, cabe ressaltar que o debate embora regrado sempre caminhava para âmbito do convencimento do outro e nunca para uma troca de saberes onde o crescimento consciente e um exercício com o fim de esclarecimento e emancipação fossem estabelecidos.

Percebe-se, também, que dentro de uma perspectiva linguística a ser exposta no seio do presente artigo, existe uma dissonância no pensamento dos entrevistados, haja vista os enunciativos ora se colocam contra a abordagem do tema na escola, ora parecem concordar.

Neste diapasão, levantam-se indagações acerca dessa heterogeneidade enunciativa presente no interdiscurso dos entrevistados, que leva à análise de duas formações discursivas divergentes que integram os enunciados referentes aos discursos presentes na polêmica da questão de gênero.

Assim sendo, através dessa interpelação de simulacros conciliáveis e contraditórios, uma faceta do fenômeno da polêmica foi evidenciada: Como poderia uma pessoa ao mesmo tempo se colocar contra o debate de gênero na escola, e achar que esse debate na escola pode ser uma forma de diminuir o preconceito em nossa sociedade?

Assim, é curioso ressaltar que a maioria dos entrevistados acredita que a discussão de gênero só deve acontecer em casa, mas também a maioria acredita que a discussão de gênero na escola seja importante para promover o fim do preconceito de gênero. Por último, mas não menos importante, a maioria acredita que essa discussão sobre gênero não influencia na opção sexual.

Neste cenário paradoxal, é que são suscitadas indagações sobre os discursos proferidos pelos entrevistados. Primeiramente, é incontestável que seus discursos são predominantemente parecidos aos discursos midiáticos televisivos, os quais não se colocavam efetivamente contra a questão da opção sexual, 'simplesmente' esses enunciados não deveriam ser expostos no âmbito público, mas no âmbito privado da família. Ocorre que ao analisá-los em sua materialidade, suas opiniões são controversas entre si, considerando-se as formações discursivas favoráveis e desfavoráveis na perspectiva do interdiscurso.

*"No nível em que situamos, a noção de polêmica' não coincide com o que habitualmente entendemos por isso (uma controvérsia violenta), que é apenas um dos aspectos de um fenômeno mais geral, o das relações explícitas entre duas formações discursivas"*⁵

Ora pois, o fenômeno da polêmica gera uma dupla interincompreensão que atravessa o espaço discursivo, no qual o discurso segundo se constitui contra o primeiro, assim a polêmica não advém do exterior, ela atinge uma extensão tal que não há mais valor informativo⁶. Ela *"se sustenta com base na convicção de que existe um código que transcende os discursos antagônicos, reconhecido por eles, que permitiria decidir entre o justo e o injusto"*⁷

Assim, ao se analisar tais pressupostos, o conceito de duplipensamento presente na obra 1984 de George Orwell emerge a lógica da tentativa de analisar como enunciados tão divergentes podem conviver em harmonia ao expressar criticamente uma opinião sobre determinada polêmica. O duplipensar, segundo o autor, no próprio romance, *"significa a capacidade de abrigar simultaneamente na cabeça duas crenças contraditórias, e acreditar em ambas"*⁸.

Esse processo precisa ser consciente, ou não seria conduzido com a necessária precisão, mas também precisa ser inconsciente, do contrário traria consigo um sentimento de falsidade e, portanto, de culpa, ao por exemplo, desconsiderar que as pessoas têm a liberdade de optar por sua escolha sexual e que de qualquer forma estariam corroborando para a disseminação de um pensamento preconceituoso.

Sob a égide do duplipensar, as pessoas não são capazes de tecer críticas àquilo que está sendo reproduzido pelo poder e é nessa ótica que esses protagonistas continuam a reproduzir discursos sem a *"coragem de fazer uso de seu entendimento"*, não permitindo

5 Ibidem 1. p.105

6 Ibidem 1. p.107.

7 Ibidem 1. p.111

8 Orwell, George. 2009. p.188

libertar-se via uso da razão que leva ao esclarecimento e ao abandono da *menoridade*, que é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo.”⁹

É notório que, na repercussão da polêmica da retirada do termo ‘gênero’ do PNE, existe uma ofensa a preceitos constitucionais que asseguram a liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Ademais, fere-se ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que ainda não foram amplamente conquistados. É nessa marcha, ao abafar o diálogo de determinado assunto na esfera pública que a pluralidade no estado democrático de direito começa a ser ameaçada. Ademais a ausência da permissão do debate específico da questão na escola, se direciona para a manipulação da realidade de nossa sociedade; mas graças ao exercício do duplimentamento, a sociedade também se convence de que o pluralismo e a liberdade não estão sendo violados, tão pouco não se está colaborando para práticas que coíbem condutas que vão de encontro a que a maioria julga ‘moral’.

Cultivou-se a ideia que o debate sob essa questão foi promovido suficientemente através da veiculação da informação midiática manipulada de instituições com interesses conservadores. E as pessoas, que só analisaram a polêmica sob a perspectiva construída pelos poderosos, acreditam que detêm conhecimento necessário para construir uma visão emancipada sob determinado assunto. No entanto, em “*nossa sociedade, aqueles que estão mais informados sobre o que ocorre são também os que estão mais longe de ver o mundo como ele é*”¹⁰

1.5 Análise do Interdiscurso do Sema Família nas Formações Discursivas

Através do mencionado acima, torna-se evidente que nesse exercício interdiscursivo, outros argumentos vão se estabelecendo e consubstanciando. Atinge-se um ponto em que não há mais convergência entre eles, e assim determinados discursos são impostos à sociedade.

Desde o século XVI se discute o problema do governo das almas e das condutas, do governo das crianças e da problemática central da pedagogia. Governar um Estado significa, entre outros aspectos, ter em relação aos comportamentos individuais e coletivos uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família¹¹.

Dentro de uma sociedade existem muitos governos: o do pai de família, o do superior do convento, o do pedagogo e o do professor em relação à criança e ao discípulo¹². Todos esses governos integram o âmbito do governo central, cada um desenvolvendo funções específicas sob o controle de um governante escolhido democraticamente pelo sufrágio universal.

Interessante notar, que hodiernamente o discurso que predomina é o da discussão do tema de gênero no interior das famílias, e não mais no âmbito escolar. Desta forma, a pergunta que vem à tona é que forças estão por trás desses preceitos jurídicos que vêm timidamente através de estruturas da linguagem dando forma à ordem das coisas¹³.

9 HANSEN, Gilvan Luiz. Modernidade, Utopia e Trabalho. 1999 p. 73.

10 Ibidem2.p.188.

11 FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 1998. p.279.

12 Ibidem 19.p.277.

13 FOUCAULT, Michel. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. 2013, p.81.

Talvez ainda seja prematuro afirmar que serão desastrosos os resultados a partir do ponto de vista educacional da construção do pensamento livre e da pluralidade de ideias, pois o cenário político que o Brasil enfrenta ainda se encontra caótico e a efetiva ordem estabelecida com a mudança das diretrizes e metas educacionais ainda não se estabeleceu de forma plena nas instituições educacionais.

Contudo, sob a perspectiva discursiva em que considera o cenário histórico social, é possível observar que determinados semas que predominavam em 1964, quando se instaurou o Regime Militar no Brasil, voltam a ser disseminados e a fazer parte do pensamento da sociedade brasileira. O sema Família foi comum em uma série de manifestações públicas ocorridas naquele período. Em nome da ordem e da família um regime totalitário foi legitimamente instituído naquele momento de divergência ideológica no cenário político brasileiro.

O núcleo familiar é onde o poder é menos visível, vez que, quando se pensa em família se pensa em relações afetivas e não em relações de poder. Assim sendo, é nessa instituição em que é menor a possibilidade de perceber esse controle, pois é onde ele se deixa ver menos *“onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido o poder simbólico é com efeito esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”*¹⁴

Esses sistemas simbólicos se fazem possíveis no campo discursivo como instrumentos de conhecimento e comunicação, pois fazem parte de um poder estruturante que é estruturado nos integrantes de uma sociedade. O desmantelamento de um sistema educacional é uma das formas mais cruéis do exercício desse poder simbólico, que é um poder de construção da realidade a partir de uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.¹⁵

Essas modificações legislativas não são acidentais e não resultam da mera hipocrisia, é um resultado deliberado de um vasto sistema de logro mental, que tende a se perpetuar como uma estratégia de governo, até o dia em que nós enquanto sociedade entendamos a necessidade do debate democrático de determinadas questões, tais como o debate de gênero, e a instituição de políticas que possibilitem o consenso entre as diferenças e não a tolerância, o respeito e a aceitação, vocábulos que se originam de um discurso religioso, entretanto que não corroboram para o bem viver e o sentimento de justiça social tão almejados.

1.6 Efeito e Perspectiva da Polêmica: (i)legitimidade em se tratar do tema

É factível que esse momento na política brasileira é um momento de ruptura, especialmente, nos enunciados discursivos que tramitavam no espaço público antes dos acontecimentos de junho de 2014. Habermas (1980) afirma que as ocorrências de crises surgem de problemas não resolvidos e quando a estrutura de um sistema social não proporciona possibilidade para resolvê-los. Nesse sentido é que as crises são vistas como distúrbios persistentes, pois na maior parte das vezes não são produzidas através de mudanças acidentais, mas através de imperativos sistêmicos.¹⁶

¹⁴ BOURDIER, Pierre. O Poder Simbólico. 1989. p.7

¹⁵ Ibidem 23.p.9

¹⁶ HABERMAS, Juergen. A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio. 1980 p. 13

Nessa perspectiva, é que emergiram os discursos que colocam em cheque a legitimidade de se tratar a questão de gênero em escolas da rede pública, vez que apesar de não serem proibidos por lei, criou-se um mal-estar através dessa polêmica que não mais encontra enunciados convergentes que produzam um consenso de como se tratar o tema. Visto que, a esfera político-administrativa não poderia revogar o combate ao preconceito de gênero, pois esse é um fenômeno relacionado com lutas pelo reconhecimento de identidades coletivas, que visam à proteção contra a opressão, a marginalização e o desrespeito a grupos minoritários. Então estrategicamente se promove a validade de discursos conservadores em questões de comportamento através do reconhecimento de discursos de dominação e justificação ideológica¹⁷.

Intrigante observar, que no CONAE¹⁸ - durante o período de debate - conforme explicitado acima, a questão de gênero não foi desconsiderada. Ao contrário, o documento é bem específico a respeito da erradicação do preconceito de gênero, seu texto traz os semas 'machismo', 'homofobia', 'lesbofobia', 'transfobia', 'sexismo' entre outros. Essa preocupação em dar ênfase através da tipificação dos preconceitos, se dá em razão que os membros que ratificaram a importância de tais metas eram em números bastante expressivos de educadores, houve, também participação de educandos. Portanto, conclui-se através de lentes mais espessas que é necessário ir além de simplesmente combater o preconceito de gênero, é necessário conhecer quais são para que assim propostas educacionais eficazes sejam elaboradas.

Nesse diapasão, é que se pode firmar que apesar do CONAE ser uma instituição que visa o debate civil educacional, seu parecer foi excluído da decisão do poder legislativo no que concerne a égide do debate. Ao contrário do esperado o espaço público, que deveria ser usado para que o debate democrático pudesse se desenvolver criticamente e caminhar rumo ao esclarecimento, a retirada do termo 'gênero' dos PNEs foi feito às pressas e sem considerar a manifestação de convicções de um grupo legítimo para tratar do tema. Além disso não houve possibilidade de argumentação e busca de alternativas de superação de problemas que afligem há muito à sociedade¹⁹.

O que nos leva a apreender é que sob a perspectiva comunicativa habermasiana essa questão ainda não foi exaurida e é por isso que muito ainda ecoa nos âmbitos das câmaras municipais, tais como leis julgadas inconstitucionais por proibirem tratar da questão²⁰, municípios que tentam legitimar a questão em sala de aula²¹. Essa repercussão se deve à noção de movimento dialético hegeliano presente no pensamento de Habermas, que possibilita o questionamento de uma série de enunciados, mesmo que esses sejam tidos como verdadeiros em um determinado tempo cronológico, eles podem se mostrar falsos posteriormente ante a um novo enunciado. Isso porque esses enunciados baseados numa razão instrumental não produzem ainda a verdade já que foram produzidos no mundo da vida colonizado.

17 Ibidem 16. p. 17

18 Conae 2014 : Conferência Nacional de Educação : documento - referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

19 Ibidem 9. p 74

20 Notícia disponível no jornal o globo: <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015> acesso em 27/07/2017 às 12:06

21 Notícia disponível no jornal o globo: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/vereadora-quer-derrubar-emenda-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-niteroi-20772979> acesso em 27/07/2017 às 12:09

A verdade produzida pelos enunciados proferidos pelo poder, que se localiza no sistema político sob a perspectiva estatal, embora se torne aparente ao nível de tradição cultural e disseminada como mudança estrutural no sistema de educação das crianças²², aos poucos é possível que ela seja desmantelada conforme o despertar de um progresso qualitativo no nível de consciência. Assim sendo, afirmar que a retirada do termo 'Gênero' leva à aniquilação de direitos é deveras prematuro, porém é inegável que o efeito do fenômeno da polêmica exclui a possibilidade de um debate que poderia corroborar para solidificar os pilares do pluralismo no estado democrático brasileiro.

3. Conclusão

Percebe-se, a partir dos questionários aplicados em sala de aula, que as formações discursivas que permeiam os discursos midiáticos televisivos, tanto daqueles favoráveis quanto a dos desfavoráveis à discussão de gênero, são bem parecidas a dos entrevistados. Isso reforça a tese de que se faz relevante desenvolver no âmbito da formação escolar o princípio da competência discursiva, o qual *"permite identificar essa articulação discursiva e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram"*²³.

Esse é outro ponto significativo que não pode deixar de ser abordado na hipótese interdiscursiva. Ela faz alusão à imbricação tamanha, que existe entre o mundo, o discurso e a instituição, ela se dá de tal maneira que eles se fundem em uma mesma enunciação. Interessante notar que essa lógica institucional pode ser percebida com uma nitidez semântica notável. Nos questionários aplicados, por exemplo, houve expressões nítidas da presença de instituições religiosas. Ao responder à questão sobre a discussão de gênero na escola, um dos entrevistados respondeu que "era algo errado, e justificado pelo fato da bíblia dizer que homossexualismo é errado, porém, assim mesmo deveria acontecer o debate".

Nota-se, também, que em razão da falta de legitimidade do professor, causada pela polêmica da questão do debate de gênero, já há ações que chegam às esferas judiciais, pois o conservadorismo que integra o interdiscurso das formações discursivas discutidas acima se fortalece e começa a ganhar *'notoriedade; recrutando simpatizantes capilarizados em diferentes camadas sociais'*²⁴ que alegam que as questões relacionadas a gênero rompem com os valores cristãos em nossa sociedade. Não é obra do acaso que recentemente uma professora universitária foi processada por ministrar um curso sobre feminismo, a aluna que moveu a ação alegou que estava sendo constrangida como cristã e anti-feminista nas aulas²⁵.

Sendo assim, por analogia ao por vir pode-se aferir que demandas desse tipo deverão aumentar no Poder Judiciário, especialmente porque esse cenário, criado no âmbito das questões de gênero atrelado ao movimento escola sem partido, indubitavelmente potencializa esse conflito interferindo no exercício da profissão do professor. E desta

22 Ibidem 16. p. 66

23 Ibidem 1. p. 52

24 LARANGEIRA, Marcelo Farias. O Estado de Exceção como Limite da Liberdade Comunicativa nas Políticas Educacionais. In: Anais do 11º Colóquio Habermas e 2º Colóquio de Filosofia da Informação. 2016 p.415

25 Notícia disponível <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/31/professora-de-historia-antifeminista-processa-orientadora-por-perseguiçao.htm> acesso em 27/07/2017 às 12:13

forma torna cada vez mais árduo o desenvolvimento de um pensamento crítico, já que discussões sobre problemas atuais necessárias para a construção dessa criticidade parecem tornar-se cada vez mais ameaçada por tais políticas.

Nessa perspectiva, uma outra reflexão que vale ser proposta é que essas ações políticas *'caminham na direção de um modelo totalitário de controle das discussões'*²⁶, na qual o estado extrapola sua função de governar e interfere na vida privada do cidadão, cientificamente sugerindo que o processo de construção do gênero é limitado pelo sexo, cujas características são biologicamente imutáveis, constituindo uma essência à qual a cultura e a religião atribuem significados.

Judith Butler (1990), inspirada em Foucault, afirma que essa dicotomia comportamental de gênero não é só um produto cultural, mas também um produto de discursos científicos que exprimem determinados interesses políticos e sociais.²⁷ Nesse contexto, segundo a filósofa feminista, tal regra comportamental é fruto de um processo histórico marcado pelo poder, no qual a política estatal cristaliza o controle político sobre o corpo tendo como instrumento o saber científico.

26 Ibidem 24. p. 421

27 BUTLER, Judith. Problema de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade. 1990.

4. REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. BUTLER, Judith. **Problema de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Col. Sujeito & História - 8ª Ed. 2015

CONAE 2014 : **Conferência Nacional de Educação : documento** - referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002 FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Record, 2014. HABERMAS, Juergen. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980

HANSEN, Gilvan Luiz. **Modernidade, Utopia e Trabalho**. Londrina: Eduel, 1999 LARANGEIRA, Marcelo Farias. **O Estado de Exceção como Limite da Liberdade Comunicativa nas Políticas Educacionais**. In: Anais do 11º Colóquio Habermas e 2º Colóquio de Filosofia da Informação, Rio de Janeiro: Salute, 2016.

MAINGUENEAU, D. **Gênese do Discurso**. 2ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIZ, Renata e BRÍGIDO, Carolina. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 19/06/2017 disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015> acesso em 27/07/2017 às 12:06

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

TEIXEIRA, Fábio. **Jornal O Globo**. Rio de Janeiro, 16/01/2017 disponível em <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/vereadora-quer-derrubar-emenda-que-proibe-discussao-de-genero-em-escolas-de-niteroi-20772979> acesso em 27/07/2017 às 12:09

TORRES, Aline. **UOL Educação**. Florianópolis, 31/03/2017 disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/03/31/professora-de-historia-antifeminista-processa-orientadora-por-perseguido.htm> acesso em 27/07/2017 às 12:13.

GESTÃO PARTICIPATIVA: O PAPEL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS NO AMBIENTE ESCOLAR

Maria Aparecida Vieira de Melo

UFPB

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Palavras-chave: Professor, gestor, cultura organizacional.

RESUMO: O professor de língua portuguesa é um dos principais agentes de transformação da educação, dentro e fora da escola. À luz disto, o presente artigo vem mostrar qual tem sido seu papel na ajuda ao gestor educacional no processo de transformação escolar. A finalidade deste estudo concerne identificar as funções que professor de português desenvolve no âmbito da gestão escolar, e mais especificamente, compreender as ações dos professores no âmbito da gestão escolar, e por fim, analisar o discurso anunciado pelo professor sobre a especificidade da gestão escolar. Metodologicamente, é uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumento metodológico um questionário aplicado ao um professor de português, especificamente. Os conceitos apresentados são a luz dos autores, Dayrell (1999); Soares (2001); Libâneo, (2004); e outros. Pois, ficou evidente que professor de língua portuguesa é um dos principais, senão o principal, elemento de ligação entre escola, alunos e sociedade civil. Tendo um papel primordial no que diz respeito a desenvolver nos alunos as diversidades linguísticas e fazer com que o gestor possa entender todos os processos que envolvem o cotidiano de uma escola pública.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que fundamenta o presente artigo foi realizada numa Escola de Referência em Ensino Médio da região metropolitana do Recife-PE. Pertencente a rede estadual de ensino de Pernambuco, como escola de referência em ensino médio que funciona em tempo integral (períodos matutino e vespertino). O presente artigo tem por finalidade apresentar o papel de um gestor na construção de uma escola democrática, em que professores, alunos e funcionários sintam-se respeitados enquanto seres humanos, não apenas como profissionais de tal instituição, mas como sujeitos protagonistas do processo.

A Escola de Referência em Ensino Médio a ser analisada, é de tempo integral (manhã e tarde) e tem como parte de seu currículo o ensino regular médio (1º ao 3º do ensino médio) e o ensino técnico. Este último envolve os cursos de Manutenção e Suporte em Informática, Logística, Desenho Industrial, Mecânica e Comunicação Visual. Possui 12 turmas, 486 alunos e 16 professores que fazem parte do ensino médio que eles chamam de professores da “base comum”.

As escolas públicas pertencentes a rede estadual de ensino de Pernambuco, seguem os parâmetros curriculares (PCNs) que regem tal rede de ensino. O currículo de Língua Portuguesa, cujo é vivenciado no Estado de Pernambuco está organizado, no que podemos chamar de “eixos temáticos”. Desde o letramento dos alunos, à escrita. Entres estes se passa outro tipo de letramento, o literário. Sendo explorados, também, oralidade, escrita e análise linguística. Já na apresentação, o documento trata a

disciplina de Língua Portuguesa nas escolas estaduais não como meio de aquisição de conhecimento limitado, ou seja, apenas por aulas expositivas de conteúdos previamente estabelecidos, mas de forma interdisciplinar que permeia a complexidade dos saberes inerente a área de língua portuguesa.

O currículo já nos mostra que a interação aluno-professor e professor-aluno, precisam estar presentes de forma a serem trocadas experiências cognitivas em ambos. Por isso, desde a dimensão micro a macro da gestão o professor em si, assume a função de também de gestor de seu papel pedagógico. Destarte, um gestor escolar precisa entender os fatores sociais e culturais que envolvem seus colaboradores, professores e alunos. À luz disto, é possível mudar o ambiente dentro de uma escola; seja através da implantação de novas tecnologias, seja através da implantação de métodos que envolvam todos os colaboradores de forma global, melhorando o relacionamento interpessoal destes.

A escola não é apenas o local em que os alunos devem ir para ter a formação básica durante seus anos iniciais de vida. Nela, há uma constante diversidade de gêneros, culturas e classes sociais, independentemente de qual seja o seu modelo educacional (público ou privado). Para Dayrell (1999), “falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”. Desta feita, é pertinente considerar a instituição escolar como um espaço formativo numa perspectiva de formação humana integral.

Sobre o papel da escola, em estar inteirada quanto à realidade social de seus alunos, Soares (2001) argumenta que:

Os antagonismos e contradições levam-na a ser, apesar de determinada pela estrutura social em que se insere, um espaço de atuação de forças progressistas, isto é, de forças que impelem em direção à transformação social, pela superação das desigualdades sociais. [...]. Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social (p. 73).

O processo de gestão escolar se faz através de diversos profissionais, dentre eles, o professor. Este, por sua vez, é um dos principais agentes transformadores de uma escola. Junto com o gestor o professor pode mudar todo o contexto de uma escola, principalmente com relação a dar atenção ao contexto social de seus alunos. Falar sobre contexto social dos alunos é mostrar que uma escola não se constitui apenas como um espaço em que ocorre ensino-aprendizagem, mas também, um local em que há uma constante interação social.

Para o presente trabalho foi realizado um questionário com um professor de língua portuguesa da instituição de ensino público estadual em questão, sobre as dimensões da gestão numa perspectiva micro. Nesta lógica discursiva, pretende-se mostrar a importância de um professor de língua portuguesa na transformação da escola em um ambiente que valorize as práticas e contextos sociais dos alunos, e do fazer pedagógico de um professor que se importa com a melhoria da instituição de ensino em que atua ajudando o gestor escolar no tocante aos desafios enfrentados diariamente na instituição. Ou seja, professores e gestor devem atuar juntos permeados pelas mesmas

intencionalidades pedagógicas, no que concerne a: administração, ao pedagógico e ao financeiro da instituição escolar, pois esta tríade é indissociável no campo educativo.

A Escola é uma Organização?

Pode-se afirmar que a escola é uma organização, pois nela todos os processos que envolvem uma gestão estão presentes; principalmente a gestão de pessoas. “A escola [pode ser considerada] uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos e reconstruídos” (LIBÂNEO, 2004, p. 99). Assim, é curioso entender a complexidade inerente a organização escolar, pois nela está contido uma grande diversidade de pessoas, de administração e de financiamento. Sendo assim,

Esta organização surge para dar resposta a questões mais complexas, que ultrapassam a transmissão de conhecimentos e a socialização de crianças e jovens. Pretende-se uma nova organização capaz de promover a inclusão e a equidade. (BAPTISTA, 2013)

A escola, portanto, recebe um conceito diferente do que tinha no início do século, começa a funcionar como organização. Porém, não apenas uma organização voltada aos afazeres administrativos-financeiros, mas também, as necessidades e interações sociais e culturais dos sujeitos que a constituem, bem como ainda, e sobretudo a dimensão pedagógica. O funcionamento da instituição de ensino deixa de existir, passa a ser voltado aos modelos empresariais, começa a existir a necessidade da intervenção de um gestor com competências suficientes para entender, mudar e revolucionar de maneira humana e profissional o ambiente escolar. “A organização escolar, de entre o conjunto de organizações que estruturam a nossa sociedade, constitui uma organização, socialmente construída, que influencia e incide sobre todas as outras” (LIMA, 2011, p. 207). Significa, portanto que a tríade que concerne ao campo institucional escolar: administração, pedagógico e financeiro que permeiam e perpassam a atuação tanto micro quanto macro da gestão escolar, sobretudo na perspectiva democrática.

Uma escola possui necessidades, deveres e um papel dentro da sociedade. Por isso, é de suma importância que o modelo “engessado”, burocrático de gestão deixe de existir e comece a ser posto em prática um modelo voltado aos conceitos organizacionais contemporâneos, tal como: gestão democrática, participação ativa, mecanismos democratizantes e outras que permeiam tanto a gestão macro quanto a micro. Há a necessidade de se entender e conhecer as novas tecnologias que estão à disposição da escola, para ajudar, principalmente os professores, no dia a dia. Além disso, a escola precisa estar atualizada com relação a seus alunos, com relação a diversidade cultural, social e tecnológica. Nesta lógica, inovadora, salientamos o que é apontado por Lima (2005, p. 28), pois refere-se à escola como um “locus de co- governação entre o Estado, a comunidade local e os atores escolares”, sendo necessário definir as funções inerentes a cada uma das partes no sentido de se tornar uma instituição democrática”. Desta feita, é pertinente o que é preciso mudar no contexto educacional para democraticamente ser do interesse de todos que fazem e dão vida a escola.

À luz do que afirma Lima (2005) pode-se entender que a escola se constitui enquanto organização, quanto ao seu funcionamento; porém, necessita que todos os profissionais envolvidos em seu ambiente (estado, sociedade, atores escolares) estejam definidos e em comum acordo para que possa existir um perfeito funcionamento de tal organização;

a fim de que, os alunos consigam sentir-se à vontade e com suas individualidades respeitadas dentro da escola. Pois, o ambiente escolar é constituído por diversas culturas e etnias sociais, tendo estas que serem entendidas, compreendidas e valorizadas dentro de uma instituição de ensino, ou seja, fazendo jus a organização cultural e paulatinamente construindo um clima organizacional numa perspectiva emergente.

Gestor Escolar Contemporâneo

O gestor escolar é o principal agente na transformação do ambiente de uma instituição de ensino, seja pública ou privada. Fazer com que a escola quebre paradigmas sociais e vire um ambiente de interação que respeite todas as diferenças que se fazem presentes no ambiente educacional, provenientes daqueles que a frequentam (pais, alunos, professores, coordenadores, funcionários, gestores), é um desafio diário enfrentado pelos gestores atualmente.

Uma das necessidades/„obrigações“ de um gestor é entender o clima organizacional em que está inserido. O gestor, portanto, precisa conhecer a diversidade social e cultural que envolve sua organização (escola), para que possa promover uma melhor convivência entre aqueles que se inserem no ambiente escolar. Ou seja, promover um ambiente acolhedor, satisfatório, motivacional e amigável, para que se operem rupturas com situações adversas que se estabelecem no contexto educacional por causa das relações interpessoais. Desta feita, é importante que o gestor esteja para além da tríade: administração pedagógica e financeira que se estabelece no contexto educativo.

Direção, equipe pedagógica, professores, alunos e funcionários, todos estes fazem parte do ambiente escolar e estão conectados culturalmente dentro deste. Por isso, é importante que aquele que gere uma escola seja um gestor inovador, voltado às novas necessidades dentro de uma organização. Tal maneira de gerir uma organização (escola) pode ser chamada de “contemporânea”, porque não envolve uma gestão que não pensa no bem-estar de seus funcionários e que só pense em seguir regras e modelos mais administrativos e menos pedagógicos, que é uma gestão mais conhecida como “burocrática”. Em se tratando da administração burocrática, é uma dimensão que deve ser superada em função da gestão democrática, pois na contemporaneidade já não mais faz sentido a administração hierarquizada.

Nesta lógica, de administração burocrática ou burocratizada é apontado por Cantidio (2012), ao descrever sobre os modelos organizacionais burocráticos, como:

[...] um modelo excessivamente administrativo e esse excesso interrompe ações que, normalmente, deveriam ser rápidas. Algumas das características de uma empresa burocrática é o formalismo, não o formalismo no cumprimento e no trato entre as pessoas, mas o formalismo no sentido do “engessamento da autonomia”.

Significa compreender que o formalismo que engessa a autonomia da escola, é o que inviabiliza a relação interpessoal entre gestores e professores e os demais sujeitos do ambiente escolar. Neste sentido, é importante salientar o que ainda é explicado por Cantidio (2012). Sendo assim, é compreendido que:

No formalismo não há espaço para autonomia, e sim para a centralização do poder, com regras e diretrizes. Em uma empresa burocrática, todas as decisões são tomadas por um superior e tudo é decidido via diretriz rígida e incapaz de fugir ao planejamento rígido (CANTIDIO, 2012, p. 18).

Nesta perspectiva, historicamente as escolas vem sendo administradas, pois os gestores que assumem o cargo ou a função se apoderam da visão administrativa empresarial. Assumindo, neste sentido a identidade de administrador e não de gestor, acarretando assim,

Além do formalismo, outra característica do sistema burocrático e é consequência do formalismo é a impessoalidade. As pessoas não se relacionam entre si, o relacionamento ocorre entre cargos e funções. As pessoas não falam além do necessário, não se comunicam, não se conhecem (CANTIDIO, 2012, p. 19).

Nesta perspectiva, incube ao fator do gestor manter uma postura hierarquizada a respeito da gestão, ou seja, compromete seriamente a relação interpessoal. Pois as pessoas não são respeitadas como colaboradoras de uma mesmo projeto de sociedade, de educação e de mundo, ocasionando disputas e competitividade entre os professores e comumente a superioridade da figura do gestor nesta lógica administrativa empresarial, assim:

Conhecem o Diretor de Operações, mas não conhecem a pessoa que dirige o departamento de operações. Este tipo de comportamento leva a outra característica do modelo burocrático, que é o profissionalismo, onde as competências técnicas têm muito mais valor do que competências interpessoais (CANTIDIO, 2012, p. 18).

O clima organizacional tem relação com as pessoas que constituem uma organização, suas características pessoais e profissionais e como se portam em situações de liderança. A partir do momento em que há a valorização dos profissionais dentro de uma organização, ou, nesse caso, de uma escola, há uma mudança no ambiente organizacional em todos os níveis que o envolvem. Um gestor precisa analisar os fatores que “afetam, negativa e positivamente, a motivação das pessoas que integram a instituição” (COELHO, 2004, p. 170).

O gestor, na dimensão técnica, gerencia, coordena e organiza todas as atividades da escola, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade.

À luz disto é possível entender quem o gestor tem papel fundamental na motivação daqueles que compõem a comunidade escolar. Fazer com que haja maior interação entre todos os atores que constituem uma escola, respeitando as realidade e diferenças sociais é uma destas metas. A escola é um ambiente heterogêneo social e culturalmente, tanto no corpo docente e discente, quanto no corpo administrativo. Daí a importância de o gestor ter uma visão contemporânea e estimular o bom relacionamento interpessoal entre professores e corpo administrativo; fazendo que, com isso, haja melhor relacionamento, também, entre estes e o corpo discente da instituição. Entende-se por relacionamento interpessoal o processo de autoconhecimento e relacionamento com as demais pessoas no processo de trabalho (CANTIDIO, 2012).

O Papel do Professor de Português

O paradigma de que aprender português é sinônimo de aprender gramática ainda não foi quebrado dentro das escolas, principalmente particulares. Mesmo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacional, que apresentam como objetivos do ensino de língua portuguesa, o domínio da língua em seus diversos contextos. A escola precisa,

não ser apenas o local onde aprende-se a “maneira correta de falar e escrever” (com relação ao ensino de língua materna), mas também, estar presente em conhecer os diversos contextos sociais que compõem seu corpo discente.

Os professores de Língua Portuguesa devem ir além do ensinar nomenclaturas ou ensinar a tradicional gramática normativa. Tem que ensinar além da gramática. Devem mostrar o fato gramatical aos seus alunos, levá-los a perceber a gramática e o porquê estudá-la. (POSSENTI, 1996)

O professor de língua portuguesa é também um dos principais atores dentro deste processo de estar a par dos diversos contextos e ambientes sociais que compõem uma escola, sendo assim um gestor de suas atribuições no interior de sua sala de aula. Além de ser responsável de levar aos alunos o conhecimento profundo sobre a língua enquanto diversidade social e estrutura é também, responsável pela mudança no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Ou seja, dele é a responsabilidade de mudar a forma de ensino dentro da sala de aula e fora dela, quebrando o paradigma sobre o “certo” e o “errado” na língua, assim como desenvolve ações para além do ensino com os estudantes, pois o professor da língua portuguesa, paradigmaticamente é necessário focar no processo do ensino sobre *certo* e *errado* na língua, assim:

[...] o que há de certo nesta questão é nossa inarredável obrigação de passar a nossos alunos o modo culto de falar e de escrever. Como todo mundo está cansado de saber, o modo certo não deriva de nada intrínseco ao Português. Não há formas ou construções intrinsecamente erradas, nem intrinsecamente certas, com exceção da grafia das palavras, que é a única matéria linguística sujeita a uma legislação explícita. Assim, o certo ou errado deriva apenas de uma contingência social, que é, como se viu, que em todas as comunidades sempre se atribui a determinada classe um prestígio, uma ascendência sobre as demais classes que compõem essa comunidade. (CASTILHO, 2005)

Bagno (2010) defende que os professores de português têm, então, que mostrar que a língua não é neutra, é lugar de conflito. Os alunos têm que saber que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. À luz disto o professor de língua materna deve estar junto ao gestor no processo de valorização dos diversos modelos sociais que existem na escola. A partir do momento em que o professor de língua portuguesa mostra a seus alunos que seus contextos sociais são importantes e valorizados dentro da escola, há uma maior facilidade do gestor pôr em prática todos os conceitos necessários e inerentes ao seu cargo, assim como exerce funções de organização de material didático, organização da caderneta, avaliação e outras atividades pedagógicas.

As atribuições do professor perpassam não apenas com relação ao corpo discente, mas também, com todo o corpo administrativo e docente. A partir do momento em que o professor de língua portuguesa mostra aos demais colegas que dentro da sua sala de aula as diversidades linguística e social são valorizadas e entendidas, os demais membros do corpo docente conseguirão entender de que estar em sala de aula, ou, dar aula, é além de apenas repassar conteúdos e cumprir metas estabelecidas em parâmetros curriculares ou bases comuns de orientação de ensino, é construir relações humanas fortalecidas entre o campo da gestão das atividades, inerentes aos fazer pedagógico, ao campo administrativo e financeiro, pois o professor também atua na elaboração do projeto político pedagógico,

do conselho de classe e escolar, de associação pais e mestres, em fim lhes são conferidas outras atuações para além do ensino propriamente dito.

Há, ainda, o avanço tecnológico que é uma realidade dentro da sociedade. Portanto, é de grande valia que gestores e corpo docente de uma escola, principalmente pública, estejam integrados com a tecnologia em sala de aula e fora dela. O avanço tecnológico faz com que haja uma relação de troca de informações mais próxima, entre gestores, professores e alunos. À luz disto, o professor de língua portuguesa pode usar os aparatos tecnológicos a seu favor e em favor da escola. Em outras palavras, a tecnologia pode aproximar a realidade de professores, gestores e alunos.

Um gestor escolar consegue, estrategicamente, levar seus conceitos a todos os atores que compõe uma escola, pública ou particular. À luz disto, o professor de português pode ser aquele que identifica as diversidades linguísticas, culturais e sociais entre os alunos e mostrar aos membros da comunidade escolar. O professor, através de práticas sociais de leitura e de desenvolvimento da linguagem pode levar ao gestor os resultados obtidos em sala de aula, para mostrar como se dá a interação aluno- escola/escola-aluno e quais os principais desafios que podem ser enfrentados e vencidos quando todos os atores da comunidade escolar se ajudam em benefício da escola, primando pela colaboração e cooperação das atribuições que perpassam a para além dos processo de ensino-aprendizagem.

Da administração a gestão escolar

Durante muitos anos perdurou nas escolas brasileiras a imagem do diretor escolar semelhante ao diretor da empresa capitalista tradicional: sisudo, burocrático, preocupado apenas com os resultados e não com os meios para se alcançar o objetivo final. Foi durante o surgimento da economia liberal que a escola se viu diante de um dilema: como acompanhar as mudanças que estavam acontecendo em todo o mundo com uma estrutura engessada e profissionais sem qualificação adequada para assumir o cargo de gestor? O Governo acreditava que se um administrador assumisse o posto, todos os problemas seriam resolvidos, mas, o que não foi levado em consideração era o fato de que se tratava de uma organização educativa, de formação de sujeitos críticos e não de produção de objetos.

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Gadotti, 2014, p. 1). A CF de 88 foi um marco histórico na conquista cívica do Brasil. Foi a partir de sua promulgação que novas Leis e Diretrizes foram criadas para alcançar uma educação de qualidade no país. Contudo, segundo Gadotti (2014), as novas leis criadas não respeitaram o princípio constitucional de que a ação educativa se faz com a participação de todos e ficou reduzida somente “a participação dos profissionais no projeto pedagógico, e da comunidade, nos conselhos escolares, além de uma progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às escolas” (Gadotti, 2014, p. 1).

Todas as organizações precisam de técnicas e habilidades administrativas que orientem a prática de seus colaboradores para alcançar, da melhor maneira, um objetivo comum.

Todavia, muito se restringiu à concepção de administração como sendo algo mecânico, burocrático, linear e não humanístico, como afirma LUCK (1997):

A administração é vista como um processo racional de organização, de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma racional e mecanicista, para que os objetivos organizacionais sejam realizados. (LUCK 1997, p. 3).

Mesmo que a administração não tenha surgido em um ambiente descontextualizado, foi essa concepção de administração que imperou no meio das escolas até anos atrás. Essa concepção contribuiu para mecanizar a gestão escolar e tornar os processos burocráticos e de difícil acesso, resultando em uma estrutura operacional apenas de execução, sem levar em consideração a opinião dos principais envolvidos e atingidos pela escola, ou seja, a comunidade.

A direção escolar sempre foi vista como autoritária e que, seguindo os preceitos da administração clássica, era voltada apenas para “aprovar” os alunos; seus esforços sempre estiveram voltados para um fim específico, como se o meio (educar) não tivesse a mesma relevância.

Para Heloísa Luck (1997) gestão não é sinônimo de administração e defende que se haja uma quebra no modelo de administração fortemente utilizado a fim de uma melhor abordagem sobre o tema. Segundo a autora:

É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc. (Luck, 1997, p. 2).

Para a autora gestão ultrapassou as barreiras do tecnicismo e tem caráter mais social e colaborativo que o termo “administração”. A autora ainda defende a necessidade de romper o paradigma da concepção de administração, adotar o termo gestor e efetivar, de fato, suas funções:

O termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração. Comparando com o que se propunha sob a denominação de administração e o que se propõe sob a denominação de gestão e ainda, a alteração geral de orientações e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e da sua gestão, conclui-se que a mudança é radical. (Luck, 1997, p. 2).

Vitor Paro (2010), por sua vez, defende que a discussão sobre administração escolar é pertinente e relevante e precisa ser discutida de uma maneira que todos compreendam a contribuição da administração nesse processo, especialmente sobre a figura do gestor, vez que “o que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição”. Para o autor há muitas críticas sobre o papel do diretor, mas não há, na mesma proporção, discussão sobre as funções que esse profissional deveria ter ao assumir o cargo.

Fortes críticas foram feitas sobre o sentido e significado do “administrador” escolar e qual seria melhor termo a ser utilizado. Heloisa Luck (1997) sugere que haja uma quebra de paradigma e assumo o termo “gestor” por ser mais amplo e considerar

aspectos humanísticos. Para tanto, é necessário entender o sentido de administração, que, segundo Paro (2010): “é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2010a, p. 25; *apud* Paro 2010, p. 765), termo este que pode ser utilizado tanto para uma empresa¹ privada quanto para uma empresa social, sem fins lucrativos, como é o caso da escola. O autor ainda defende que, embora considere os aspectos tradicionais da concepção da administração como planejar, organizar, controlar, executar, entre outros, é necessário estabelecer quais as funções que o administrador deve seguir bem como a origem da organização a qual o administrador (ou gestor) estar à frente. Ainda, segundo o autor, não se faz distinção entre administração e gestão, o que deve ser levado em consideração são as funções e objetivos que cada gestor deve assumir quando em posição de liderança. É essa mesma concepção de Paro que seguimos nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, compreender o papel social da escola e associá-la à formação da equipe gestora, deixando claro seu papel e importância do envolvimento da e com a comunidade, contribui para que a qualidade da educação seja um fim alcançável, como afirmam Varjão e Falcão (2014):

Considerando que a função social da escola é preparar o ser humano para o exercício da cidadania, passa-se a discorrer sobre a formação dos profissionais que compõem a equipe gestora escolar, com a concepção de que cabe ao profissional da educação articular ações que contemplem as demandas escolares sociais, preocupando-se com a evolução da aprendizagem (VARJÃO E FALCÃO, 2014).

Desta forma, não é possível desassociar a função social da escola com a formação da equipe gestora e, ainda menos, equiparar escola e empresa privada. Compreender a diferença entre a atividade pedagógica e as atividades a que a escola serve, são pressupostos essenciais para tratar a questão da administração e da pedagogia dentro de um mesmo ambiente. Paro (2010) defende que essas atividades não são isoladas e exclusivas, “como se o administrativo não pudesse coexistir numa mesma atividade” (p. 766), ou seja, uma ação não exclui a outra e ambas são necessárias para atingir os fins da educação.

A concepção de Paro sobre administração nos ajuda a compreender que, embora a administração tenha surgido em um ambiente mecânico e voltado para melhorar o desempenho das máquinas, foi desenvolvida por pessoas e só pessoas conseguem transformar o ambiente em que estão inseridas através de suas próprias ações.

Varjão e Falcão (2014) definem, por sua vez, que “o principal papel do diretor é fazer a gestão da aprendizagem. Organizar a equipe e a infraestrutura para garantir que os alunos avancem nos seus estudos”, ou seja, independente de nomenclatura, a pessoa responsável por gerir a escola deve ser comprometida com os interesses e formação dos alunos, dialogando com os pais e com todos que estão dentro ou fora da escola.

Procedimento metodológico

O caminho metodológico é de caráter qualitativo tendo como instrumento o questionário, cujo permeou a análise interpretativa do discurso. Para Gil (2008, p. 50) a pesquisa é desenvolvida de forma “[...] é desenvolvida a partir de material já

1 Vamos seguir o mesmo conceito determinado por Paro (2010, p. 766): “O termo empresa é entendido aqui em seu sentido geral, como todo empreendimento humano organizado para a produção de algo ou para a busca de fins, com a utilização do esforço humano coletivo”.

elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos” e por último a entrevista estruturada, no qual, “são elaboradas mediante questionários totalmente estruturados, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas” (BONI e QUARESMA, 2005, p. 73).

Abaixo, segue o questionário realizado com o professor da língua portuguesa, da escola em questão. É importante compreender as nuances que são pensadas por um professor de língua materna a respeito de sua profissão e da gestão escolar.

QUESTIONÁRIO
<p>1) Como se sente sendo professor de Português? Sinto-me bem fazendo o que faço. Por outro lado, o trabalho é desgastante, pois não depende só do querer do professor. O aluno tem função essencial no aprendizado e, muitas vezes, por questões individuais, o estudante não dá importância aos conteúdos. Muitas vezes, mesmo que se tente estimular o aluno, ele não se sente motivado a ler, escrever e interagir, por exemplo. Além disso, a organização burocrática toma muito tempo que poderia ser dedicado ao planejamento das aulas. Ao atuar com turmas finais do ensino médio, nos últimos anos, percebo que muitos alunos chegam com problemas de leitura e escrita que não deveriam apresentar na fase de conclusão da educação básica. E divido à exigência de conteúdo a ser ministrado, não é possível fazer muito para ajudar esses alunos com dificuldades a superarem as limitações linguísticas. Isso gera um pouco de frustração pessoal em relação ao trabalho.</p>
<p>2) Quanto tempo de profissão e porque escolheu ser professor? Tenho 14 anos de magistério, sendo 12 na rede pública estadual. Fiz o magistério no ensino médio e resolvi dar continuidade na área da educação. Como sou do interior, na época que fiz graduação não havia muitas opções de curso de licenciatura, por isso, optei pela área que mais me identificava, pois sempre gostei de literatura e línguas. Na formação continuada acabei seguindo os rumos da linguística.</p>
<p>3) Quais as maiores vantagens de ser professor? Colaborar para a transformação de realidades individuais. A escola modifica o sujeito e ele é que modificará o social. Não podemos pensar em mudar a sociedade sem interferir no indivíduo, socialmente interpelado por ideologias. Ser professor não é trabalhar dando aula, é construir novas visões de mundo. É ensinar alguém a pensar, a refletir, a agir etc.</p>
<p>4) Quais os maiores desafios da carreira? Antes dos desafios sociais, acredito ser essencial pensarmos nos desafios individuais. Nós, professores, precisamos trabalhar nossos preconceitos, nossos desrespeitos e aprender a olhar o outro como ele é, e não como gostaríamos que ele fosse. O trabalho docente é uma ação de interferência na vida do outro. Aprender a se trabalhar é fundamental para aprender a trabalhar com o outro. A escola, na prática, é uma zona de conflitos sociais. Há interferências do governo, pais, gestão, alunos e de outros professores nas atividades do professor. Gerenciar tempo, muitas vezes, dividindo-o entre dois empregos e estudos de doutorado - como no meu caso - não é tarefa fácil. Há um desgaste emocional constante. Salário, nem falo nesse ponto, pois é redundante. Ganhar pouco é algo que constitui a profissão, portanto evitarei pleonasmos.</p>
<p>5) Como lida com a tecnologia dentro da sala de aula? A tecnologia em sala é maravilhosa. O celular pode ser usado para enviar atividades, como dicionário, como ferramenta de pesquisa em sala, as utilidades são inúmeras. O uso de recursos midiáticos pelo professor também favorece o aprendizado, só não vale colocar o slide para o aluno copiar. A tecnologia é necessária para o aprendizado hoje. O problema está na relutância de alguns professores em não quererem aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas e não saberem gerenciar o uso de equipamentos em sala. A tecnologia é o resultado de que a educação tem funcionado, pois a cada dia temos mais melhorias para nossas vidas devido aos avanços tecnológicos.</p>

Anunciando os achados

Como podemos identificar as questões supracitadas perpassam pela gestão de forma macro e micro, alertando para a necessidade de aproximações com a gestão escolar, propriamente dito. Assim compreenderemos como o professor se coloca enquanto gestor de suas atribuições, tanto na sala de aula quanto na escola como um todo.

O professor é formado em Letras, pela Universidade Federal de Pernambuco com Mestrado e cursando doutorado pela mesma, o professor responsável pela área de linguagens. Em suas aulas utiliza das diversas formas do uso da língua para o ensino da gramática e da linguística, dando ênfase aos usos sociais da língua e sua forma em funcionamento.

A administração escolar é feita pelo gestor, chefes de áreas de ensino, coordenadores e toda equipe pedagógica, em conjunto na maioria das tomadas de decisões. Há diversas formas de gerenciar a estrutura escolar em questão, sendo a participação e escuta de todos os envolvidos nos processos de ensino, principalmente os docentes, a principal delas. Desde reuniões para definir o calendário acadêmico, a reuniões para definir situações de greve, por exemplo.

Um dos grandes problemas é a dificuldade no acesso aos recursos, principalmente por parte do governo do estado. Após mudanças na estrutura escolar, como cada professor ter sua sala específica e fazer dela o espaço social-acadêmico para sua disciplina, o funcionamento da rotina escolar ficou mais dinâmico. Pois, além da preservação das salas, há a constante interação dos alunos com os professores e mudando sempre de “ares” ao assistir as aulas das diversas disciplinas.

Os processos de tomada de decisão dependem da área em questão; se com relação ao funcionamento da escola ou das disciplinas (provas, paralisações, e adiamento de atividades), se faz com os docentes para que haja melhores decisões; se com relação ao calendário acadêmico e outros processos administrativos-pedagógicos, se faz com gestor e coordenadores dos cursos e da escola. Professores, alunos, funcionários (próprios e terceirizados), têm total acesso aos gestores e coordenadores para melhor funcionamento da escola e do ambiente escolar.

A gestão democrática é feita e entendida em todas as áreas do funcionamento escolar. Desde professores e seus estagiários ao acesso de pais e comunidade civil aos docentes, coordenadores e membros da escola em questão. Sobre o PNE e PME/PE, a escola já trabalha à luz destes planos. No momento, o projeto social mais conhecido e posto em prática é o curso técnico profissional para alunos que já concluíram a educação básica e o ensino médio concluído.

A formação docente continuada é realizada pela capacitação do estado para todos os professores. Porém, nem sempre é bem vista, alguns professores acreditam que os cursos de formação do estado estão extremamente longe das práticas docentes de sala de aula. Tornando, assim, menos interessantes tais cursos de formação. Porém, na escola são feitas diversas atividades com alunos, sobre formação e atuação na sociedade civil.

A gestão escolar é permeada por ações que são desenvolvidas tanto pelos professores quanto pelos gestores e coordenadores da instituição escolar, sendo assim interessante

a continuidade da pesquisa para melhor e maior aprofundamentos a outras questões como o conselho de classe, escolar, associação de pais e mestres e outros elementos democratizadores que são desenvolvidos também pelos professores.

Considerações finais

Expandir os horizontes educacionais é um dos principais papéis de um gestor escolar. Estar à frente de uma escola pública é um desafio que requer preparo e competência de um profissional. Porém, não apenas destes fatores se faz um bom gestor, mas também, da valorização dos aspectos interpessoais dos profissionais que compõem o quadro de colaboradores da escola para que se possa ter bom convívio dentro do ambiente escolar.

Fazer com que a escola funcione como um sistema hologramático com participação de todos, principalmente do corpo docente. O professor de língua portuguesa tem fundamental importância e participação para que os processos administrativos-escolares funcionem perfeitamente. Até porque, é este profissional que deve e precisa valorizar o uso das práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula. Usos estes, que estão atrelados ao avanço tecnológico, à valorização das diversidades culturais e sociais dos alunos e, com isto, levar ao conhecimento do gestor escolar todas as informações necessárias e fundamentais que possam o ajudar a fazer uma gestão próxima ao ideal visto pela sociedade.

Por conseguinte, um gestor com visão organizacional contemporânea e que entenda que a escola atual funciona como modelo de organização poderá fazer uma gestão democrática e que esteja próxima de seus alunos, principalmente no tocante a seus contextos sociais. Pois, a escola está muito além de delimitações físicas (muros), está em cada membro da comunidade escolar, sejam pais, funcionários, docentes e discentes. Fazer da escola um espaço democrático é um papel de todos os que a compõem, ou seja, é um trabalho conjunto de crescimento mútuo.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística, 2010. In: Marcos Bagno et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, pp. 13-84, 2002.
- BAPTISTA, Maria da Nazaré. A escola como organização. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/download/1625/1219>>. Acesso em 26 jun. 2017
- CANTIDIO, Sandro. Diferenças entre o modelo burocrático e o modelo contemporâneo, 2012. Disponível em: < <https://sandrocan.wordpress.com/tag/modelo-de-gestao-contemporanea/>>. Acesso em 28 jun. 2017.
- CASTILHO, Ataliba. Saber uma língua é separar o certo do errado? A língua é um organismo vivo que varia conforme o contexto e vai muito além de uma coleção de regras e normas de como falar e escrever. Disponível em: < <http://www.docfoc.com/ataliba-de-castilho-saber-uma-lingua-e-separar-o-certo-do-errado>>. Acesso em 28 jun. 2017.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural, in: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006.
- GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf Acesso em 10 de mar. de 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Disponível em <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4ª edição. Editora Cortez: São Paulo, 2011.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf> Acesso em 10 de mar. de 2017.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 2001.
- VARJÃO, M. Ramos Barreto. FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. Formação da equipe gestora escolar: breve reflexão. *Revista científica eletrônica de pedagogia - ISSN: 1678-300X. Ano XII - nº 24 - Julho de 2014.*

O PROBLEMA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS E DO ENUNCIADO CONCRETO COMO TOTALIDADE EM MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM¹

Geraldo Tadeu SOUZA
Universidade Federal de São Carlos

As relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios da comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos de comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107)

Resumo

Este artigo aponta para a necessidade de se incorporar a obra de Volóchinov (Círculo de Bakhtin) *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017) nas reflexões sobre as ideias de Bakhtin e seu Círculo sobre o conceito **gênero discursivo**. Para tanto, compara edições dessa obra em várias línguas, incluindo a nova edição brasileira direta do russo, que não escondem a presença e importância dessa categoria nas reflexões sobre a realidade concreta da linguagem, o enunciado concreto e o diálogo.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Enunciado concreto. Interação discursiva. Ideologia do cotidiano.

1. Introdução

O problema dos gêneros discursivos é um daqueles núcleos importantes da teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin. Em nossas pesquisas no conjunto da obra desses teóricos russos, procurando articular relações no interior dela, esse problema, segundo quase todas as traduções diretas do russo é tratado em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*².

No entanto, a primeira edição brasileira de MFL(1979)³, uma tradução feita a partir da edição francesa (1977) (esta, sim, direta do russo) com algumas consultas à edição americana (1973), não consegue dar ao problema a clareza e importância necessárias. Na realidade, poucos dos pesquisadores brasileiros se referem a essa noção em MFL(1929) e outros livros ou ensaios do final dos anos 20, assinados por Volóchinov e Medviédev, limitando-se a estudá-la no ensaio “Os gêneros do discurso”, escrito entre 1952-1953 e publicado em russo na coletânea *Estética da criação verbal* (1979)⁴.

1 Esse artigo é uma revisão ampliada do artigo “Gêneros discursivos em Marxismo e Filosofia da linguagem” publicada pelo autor em the *ESpecialist*, vol. 24, nº especial (185-202) 2003. Todo o texto foi recontextualizado a partir da nova tradução brasileira (2017), direta do russo, da obra referida.

2 Doravante vamos nos referir a esse livro pela sigla MFL(1929).

3 As datas entre parênteses nesse parágrafo referem-se à primeira edição em cada uma das nacionalidades citadas e não correspondem às datas das edições citadas no corpo do texto e nas referências, à exceção da edição de 2017.

4 Em 2016, a editora 34 publicou uma nova edição desse ensaio com o título *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016).

Como não dominamos a língua russa, e nem é nela que a obra circula no ocidente, na sua teorização e aplicação, só nos resta olhar o problema de um outro ângulo, o confronto de traduções de MFL(1929) nas línguas ocidentais, para chegar a uma exposição adequada do problema para o leitor brasileiro.

Não nos interessa aqui o confronto minucioso, como que uma crítica da tradução como um todo. O que nos alegra, mais especificamente, é o completo reaparecimento de uma categoria tão nuclear quanto *gêneros discursivos* na nova edição da obra referida em português, o mesmo ocorrendo com *enunciado concreto*, que substitui a outrora tradução de *viskázivanie* por *enunciação* na edição de MFL(1979)⁵.

Nesse sentido, apresentamos, ao final deste artigo, um quadro de ocorrências da categoria *gênero* em cinco edições de MFL(1929) – brasileira(1979, 2017), espanhola (1992), americana (1993) e a francesa (2010) mais recente. A brasileira de 1979 é a única que não foi traduzida diretamente do russo, lacuna que será preenchida na edição de 2017. Na realidade, só o confronto de ocorrências simplesmente não resolve o problema da compreensão ativa dessa categoria em MFL(1929) como um todo, ou seja, compreender a integração das partes, capítulos e categorias nessa obra de Volóchinov (Círculo de Bakhtin).

Como um exercício de uma nova leitura de MFL(1929), resolvemos citar as ocorrências a partir da edição brasileira de 2017⁶, traduzida direta do russo, e que contempla, como veremos, de forma clara o tema que é nosso objeto neste artigo.

O problema do enunciado concreto como totalidade e dos gêneros discursivos será discutido em dois momentos do livro: na primeira parte, quando o teórico russo procura demonstrar a importância da filosofia da linguagem para o marxismo e depois, na segunda parte, quando propõe uma filosofia da linguagem marxista. Sem esta orientação filosófico-linguística, a compreensão ativa da terceira parte do livro, *uma experiência de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos*, estará completamente comprometida.

Volóchinov (2017) trata, em três capítulos da primeira parte do livro, de generalidades filosóficas, no sentido de colocar os problemas da filosofia da linguagem na totalidade da visão de mundo marxista. Para tanto, vai relacionar a ciência das ideologias à filosofia da linguagem (tarefa que foi um dos primeiros a realizar); discutir o problema da linguagem na relação entre a base (infraestrutura socioeconômica) e as superestruturas; terminando essa parte, discutirá o problema da filosofia da linguagem e da psicologia objetiva, considerando “*o signo como uma forma da realidade comum ao psiquismo e à ideologia.*” (VOLÓCHINOV, 2017, P. 139).

A segunda parte de MFL(1929) problematiza generalidades linguísticas e tenta resolver o que, para Volóchinov (2017), é o problema principal da filosofia da linguagem marxista, qual seja, o problema da realidade concreta dos fenômenos da linguagem: a *interação discursiva*.

5 Convém ressaltar que essa categoria é essencial não só pelo seu papel produtivo enquanto totalidade na compreensão da realidade concreta dos fenômenos linguísticos e dos gêneros discursivos enquanto tipos estáveis de enunciados e de comunicação discursiva, mas também para a exposição do problema do enunciado alheio.

6 O mesmo ocorre com as edições espanhola, americana e francesa(2010). Em artigo anterior, fizemos esse exercício dialógico a partir da edição espanhola. Com a publicação da nova edição brasileira (2017), tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, resolvemos atualizar o artigo a partir dessa edição.

Essa parte do livro se estrutura em quatro capítulos, os quais situam o lugar de uma filosofia da linguagem marxista na tradição de estudos da linguagem, isto é, em relação ao que ele chama de duas correntes do pensamento filosófico-linguístico: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

No capítulo seguinte, *Língua, Linguagem e enunciado*⁷, o teórico russo discute a corrente do objetivismo abstrato do ponto de vista da distinção tríplice de Saussure, entre linguagem, língua e *parole* (enunciado), esse último correspondendo na edição brasileira anterior à “enunciação”. No terceiro capítulo dessa segunda parte, *A interação discursiva*, Volóchinov, além de discutir a teoria da expressão da outra corrente do pensamento filosófico-linguístico, o subjetivismo individualista, vai apontar direções para resolver o problema da realidade concreta da linguagem, ou seja, da *interação verbal*, do *enunciado* como totalidade e de suas formas e tipos – os *gêneros discursivos*. Finalizando a proposta de uma filosofia da linguagem marxista, Volóchinov (2017) trata do problema do *tema* e da significação na linguagem.

O que o teórico russo propõe, do ponto de vista de uma filosofia da linguagem marxista, é uma Sociologia do enunciado, a qual pode ser pensada, pelo menos, sob quatro pontos de vista que interagem organicamente no livro como um todo:

1. um ângulo fenomenológico, que nos ajuda a pensar a manifestação discursiva enquanto um ato único e irrepetível, um acontecimento na existência, e que orienta a categoria do enunciado concreto;
2. um ângulo sógnico (semiótico), para pensar a relação do material verbal com outros materiais sógnicos como o som, a cor, o gesto, etc., isto é, um contexto mais amplo, e aqui podemos compreender o problema do signo ideológico e da palavra-enunciado como o signo ideológico *par excellence*;
3. um ângulo linguístico, que nos ajuda a refletir sobre os problemas da ciência da linguagem, tanto no que se refere à natureza da palavra enquanto signo ideológico, como nas diversas formas linguísticas de transmissão do discurso de outrem, ou seja, do enunciado alheio: discurso direto, discurso indireto, discurso indireto-livre (ou discurso quase-direto); e finalmente,
4. um ângulo sociológico, que recobra os três anteriores e nos possibilita chegar ao problema dos gêneros discursivos cotidianos, e compreender, entre as categorias já mencionadas, o problema da ideologia do cotidiano e dos sistemas ideológicos, o problema da situação e o do auditório (participantes), isto é, a orientação social do enunciado como totalidade.

A seguir, vamos perseguir uma compreensão ativa da categoria *gêneros discursivos* em MFL(1929) como um todo, procurando penetrar nessas partes e capítulos da obra mencionados acima, que dão a essa categoria um sentido nuclear nos estudos da linguagem do Círculo Bakhtin-Volóchinov-Medviédev e, mais especificamente, numa Sociologia do enunciado, que mais tarde será expandida para uma ciência dialógica da linguagem: a Metalinguística (BAKHTIN, 2013, p. 207 e seguintes).

7 Na edição brasileira de 1979: “Língua, fala e enunciação”.

2. Psicologia social e interação discursiva

*A assim chamada psicologia social que, de acordo com a teoria de Plekhánov e da maioria dos marxistas, é um elo transitório entre o regime sociopolítico e a ideologia em sentido estrito (ciência, arte etc.), materializa-se na realidade como uma **interação verbal**. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106)*

Para tratar propriamente do nosso problema, convém recuperar certas noções que estão em jogo na primeira parte de MFL(1929), ou seja, construir o ponto de vista no qual o problema dos gêneros discursivos cotidianos e dos sistemas ideológicos se colocam na obra como um todo, tanto em relação à ciência das ideologias quanto aos estudos da linguagem.

Em primeiro lugar, Volóchinov (2017) vai traçar um paralelo entre a formação da sociedade e a formação social da palavra. Essa última, vista dentro de uma perspectiva linguística (sínica), será considerada, entre outras manifestações como a pintura e a música, por exemplo, o signo ideológico por excelência.

Qual é a especificidade da palavra que a faz ser esse “signo ideológico *par excellence*”, além do objeto central da ciência das ideologias? Para o teórico russo, a palavra apresenta as seguintes peculiaridades:

- a. sua *pureza sínica*: a palavra é puramente signo;
- b. o fato de que “*se tornou o material sínico da vida interior: a consciência (discurso interior)*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100);
- c. serve a todas as formas de comunicação social em todos os domínios pelo seu *caráter ideológico neutro*; e
- d. ela “*acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável*”(VOLÓCHINOV, 2017, p. 100) e, nesse sentido, “*será o indicador mais sensível das mudanças sociais*”(VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

Dadas essas peculiaridades da palavra, Volóchinov (2017) procura responder à questão de como a base (infra-estrutura socioeconômica) determina as ideologias no domínio de uma filosofia da linguagem, isto é, ele quer compreender o fenômeno ideológico de um modo diferente do que estava sendo feito até então, 1929. Para ele, a ciência das ideologias, baseando-se no materialismo histórico e no materialismo dialético, tem muito a ganhar com o estudo da linguagem, isto é, com o estudo do material verbal e, nesse sentido, o que ele irá propor é uma aplicação objetiva do método sociológico. Essa objetividade passa por questões como a especificidade do material ideológico verbal – o signo ideológico – e de sua esfera ideológica – tipo de comunicação ideológica - e dos gêneros discursivos – tipo de comunicação discursiva (sínica/semiótica).

Em relação ao nosso problema específico – procurar demonstrar a importância da categoria de gêneros discursivos em MFL(1929) como um todo –, queremos mostrar como o teórico russo inicia a construção dessa categoria na interseção entre a ciência das ideologias e os estudos da linguagem:

(...) existe um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica. Trata-se da *comunicação cotidiana*. Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas. Ainda voltaremos a

abordar esse campo específico da *ideologia do cotidiano* no capítulo seguinte. Apenas mencionaremos aqui que a *palavra* é o material mais usual da comunicação cotidiana. É justamente no campo da ideologia do cotidiano que se encontra a assim chamada linguagem coloquial e suas formas. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99-100)

Essa zona da ideologia cotidiana corresponde, para o teórico russo, ao que os estudos marxistas chamam de psicologia social. Como Volóchinov (2017) está em busca de um lugar para os estudos da linguagem no interior da ciência das ideologias, é do ponto de vista da psicologia social que ele constrói uma primeira aproximação ao nosso problema.

Tomando o material verbal – a palavra como *signo ideológico* e como *interação discursiva* como núcleo de sua reflexão, o teórico russo vai tratar de sua importância para os estudos da psicologia social. Como, para ele, o que interessa é a estrutura sociológica do discurso/palavra interior, isto é, o lugar deste na visão marxista do mundo e na ciência das ideologias, o estudioso russo observa que:

A psicologia social não existe em algum lugar interior (nas “almas” dos indivíduos que se comunicam), mas inteiramente no *exterior*: na palavra, no gesto, no ato. Nela não há nada que não seja expresso, que seja interior: tudo se encontra no exterior, na troca, no material e, acima de tudo, no material da palavra”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 107).

Por ser um elo entre a base socioeconômica e as superestruturas, a psicologia social vai se revelar um meio heterogêneo que compreende todas as formas de criação ideológica, desde as suas origens até a sua transformação num sistema ideológico acabado. Acredito que agora estamos preparados para penetrar, do ponto de vista da psicologia social, nos seus problemas nucleares: a interação discursiva e os gêneros discursivos cotidianos⁸. Segundo Volóchinov (2017, p. 107):

Na maioria das vezes a psicologia social se realiza nas mais diversas formas de *enunciados*, sob o modo de pequenos *gêneros discursivos*[2], sejam eles internos ou externos, que até o presente momento não foram estudados em absoluto.

Até então, 1929, a psicologia social estava sendo estudada apenas do ponto de vista do *conteúdo*, isto é, dos *temas* que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo, e mesmo assim numa aplicação mecânica do método sociológico, orientada apenas para a composição temática, sem se preocupar com a especificidade do fenômeno ideológico observado. O que estava faltando era, segundo o estudioso russo, estudar a psicologia social de um outro ponto de vista, um estudo “*das formas e tipos de comunicação discursiva* em que esses temas se realizam (isto é, são discutidos, expressos, testados, pensados) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 108, grifo nosso), ou seja, um estudo dos gêneros discursivos.

É esse último ponto de vista, ou seja, o ponto de vista dos *gêneros discursivos* e de sua tipologia, que ainda não tinha sido objeto de nenhum estudo marxista, embora esteja

8 Cada início do capítulo de MFL(1929) apresenta os tópicos que serão abordados, o que também implica numa subdivisão do capítulo em partes no corpo do texto, presentes nas edições russa, americana, espanhola e na francesa (2010), o que é seguido pela nova edição brasileira de MFL (2017). Marina Yaguello, na edição francesa na qual se baseia a primeira edição brasileira de MFL(1979), escolheu a expressão “*Dialectologie sociale*” para essa subdivisão, enquanto a nova edição brasileira (2017) a intitula “O problema dos gêneros discursivos do cotidiano” [1] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 103). Doravante, as referências ao quadro no anexo deste artigo estarão entre colchetes.

intimamente ligado ao primeiro – aos temas, aos conteúdos, que o teórico russo coloca como uma das tarefas urgentes para o marxismo:

Adiante, voltaremos a abordar o problema dos gêneros discursivos [3], relacionado com o do enunciado e do diálogo. Por enquanto, observaremos apenas o seguinte. Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano [4], possui seu próprio conjunto de temas. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 108-109)

As formas da comunicação discursiva (os gêneros discursivos), as formas do enunciado e o tema (conteúdo) formam uma unidade orgânica. Estão tão intimamente relacionados que, para Volóchinov:

[...] a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva. Já essas formas são inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

O modo como a base (a organização socioeconômica), as formas de comunicação social e a organização hierarquizada da sociedade determinam as formas de comunicação discursiva e, conseqüentemente, as formas do enunciado refletem e refratam o que Volóchinov (2017) chama de *aspecto hierárquico* nos processos de interação discursiva:

Em uma análise mais detalhada, veríamos a enorme importância do *aspecto hierárquico* nos processos de interação discursiva e a influência poderosa da organização hierárquica da comunicação nas formas do enunciado. A etiqueta verbal, o tato discursivo e as demais formas de adaptação do enunciado à organização hierárquica da sociedade possuem um significado importantíssimo no processo de elaboração dos principais gêneros cotidianos⁹ [5] (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Como vimos, nessa primeira parte, Volóchinov (2017) articula as relações entre a Filosofia da Linguagem e a ciência das ideologias a partir da psicologia social e do material verbal: a palavra como signo ideológico e como interação discursiva. Vamos passar agora à segunda parte da obra – Os caminhos da Filosofia da Linguagem Marxista - que trata do ponto de vista específico de MFL (1929): a proposta de uma filosofia da linguagem marxista.

3. Ideologia do cotidiano e interação discursiva

A todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas chamaremos, diferentemente dos sistemas ideológicos formados – a arte, a moral, o direito – de ideologia do cotidiano. A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente”. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213)

O teórico russo prefere evitar o termo “psicologia”, visto que está interessado na orientação sociológica da expressão e da vivência (ou experiência, ou atividade mental, como aparece em outras traduções); por isso, adota o termo *ideologia do cotidiano* para referir-se ao que as fontes marxistas, conforme demonstrou na primeira parte do livro, chamam de *psicologia social*.

9 Na realidade, Volóchinov (2017) lembra em nota que “O problema dos gêneros discursivos cotidianos [06] passou a ser discutido na bibliografia linguística e filosófica apenas nos tempos mais recentes (1929). O trabalho de Leo Spitzer, *Italienische Umgangssprache* [Linguagem coloquial italiana] (1922), é uma das primeiras tentativas sérias de abordar esses gêneros [07]. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Do ponto de vista da linguagem, a vivência corresponde ao que ele chama de discurso interior, e a expressão, claro, ao discurso exterior propriamente dito, ao enunciado concreto. Nesse sentido, o elo entre a base (a organização econômico-social) e as superestruturas (os sistemas ideológicos) se situa, do ponto de vista de uma filosofia da linguagem marxista, na *ideologia cotidiana*, naquela zona da comunicação ideológica que é a comunicação da vida cotidiana:

Os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião – se cristalizam a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa, e costumam dar o tom a essa ideologia do cotidiano. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos, assim como estão mortas uma obra literária ou uma ideia cognitiva fora da sua percepção avaliativa viva (VOLÓCHINOV, 2017, p. 213).

Do ponto de vista da vivência, do discurso interior de uma pessoa determinada, a ideologia cotidiana se apresenta em várias camadas: superiores e inferiores. Às camadas inferiores “pertencem todas aquelas vivências vagas, pouco desenvolvidas, que relampejam na nossa alma, bem como pensamentos e palavras ocasionais e vazios [...] Evidentemente é impossível revelar de modo prático as premissas socioeconômicas de uma vivência ou expressão isolada e ocasional (VOLÓCHINOV, 2017, p. 214-215). Situando-se entre o normal e o patológico, as camadas inferiores têm caráter eminentemente biobiográfico.

Mas o que irá nos interessar, pelo que já apresentamos na epígrafe desta parte, é como o teórico russo caracteriza as camadas superiores da ideologia do cotidiano, a relação dessas com os gêneros discursivos cotidianos e com os sistemas ideológicos (os gêneros ideológicos). Essas camadas superiores da ideologia do cotidiano têm, entre outras, as seguintes características:

1. são mais substanciais, responsáveis e possuem um caráter criativo;
2. são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada;
3. são capazes de transmitir as mudanças da base socioeconômica com mais rapidez e clareza; e
4. acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais dos sistemas ideológicos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 215)

Do ponto de vista dessas camadas superiores da ideologia do cotidiano, Volóchinov (2017) discute a ideia do enunciado como totalidade. Nesse sentido, a análise do enunciado concreto cotidiano como totalidade, isto é, como unidade real da comunicação discursiva, deve levar em conta:

1. a ideologia do cotidiano e a comunicação da vida cotidiana: esses enunciados são manifestações concretas dessa ideologia e dessa forma de comunicação;
2. a situação concreta: “*A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220) mais próxima (a interação discursiva única e irrepetível) e mais ampla (na comunicação artística, científica). “Nessa sua relação concreta com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo (atos do trabalho, atos simbólicos de um rito ou de uma cerimônia e assim por diante), dos quais ele é frequentemente apenas um complemento, desempenhando um mero papel auxiliar (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220);

3. o auditório (os outros participantes): “a situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221);
4. as fronteiras: “a totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221);
5. as formas e tipos de comunicação discursiva: os pequenos gêneros discursivos cotidianos.

Da mesma forma que fez com a ideologia cotidiana, o estudioso russo distingue camadas mais ou menos estáveis – de tipos de acabamento de gênero no enunciado cotidiano ou, mais precisamente, dos pequenos gêneros discursivos cotidianos:

1. aquelas que correspondem “às particularidades ocasionais e singulares das situações cotidianas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 222): uma pergunta acabada, uma exclamação, uma ordem, um pedido¹⁰; e
2. aquelas “um pouco mais estáveis, fixadas pelo cotidiano e pelas circunstâncias” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Volóchinov (2017) elenca uma pequena tipologia desses últimos, os tipos totalmente específico de acabamento de gênero [09, 10, 11]¹¹ do discurso cotidiano, ou gêneros discursivos cotidianos mais estáveis:

1. o bate-papo de salão leve e sem quaisquer obrigações, onde todos se conhecem e onde a principal diferenciação no público (auditório) é a distinção entre homens e mulheres;
2. conversas entre marido e mulher, irmão e irmã;
3. afirmações e réplicas dos tipos mais variados de pessoas que se reúnem ocasionalmente na fila, em uma instituição ou em qualquer outro lugar; e
4. o gênero cotidiano [12] é uma parte do ambiente social: da festa; do lazer, das conversas na sala de visitas, na oficina etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Para Volóchinov (2017), “cada situação cotidiana recorrente possui um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos [13]. Em todo lugar, o gênero cotidiano [14] se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Nesse sentido, o teórico russo distingue, ainda, mais dois tipos de construção de enunciados: a comunicação nas relações de trabalho(a) e, outro, a comunicação ideológica propriamente dita(b):

1. a comunicação do trabalho: “processos de trabalho industrial e de comunicação nos negócios”; e
2. a comunicação ideológica propriamente dita:
 - os discursos e atos políticos, as leis, as fórmulas, as declarações e outros do gênero;
 - formas de enunciados poéticos;
 - os tratados científicos e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 223)

10 Para o teórico russo, “o próprio tipo de acabamento desses pequenos gêneros cotidianos [08] é determinado pelo atrito da palavra com o meio extraverbal e pelo atrito da palavra com a palavra alheia (das outras pessoas) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 221).

11 A expressão “acabamento do gênero” é usada na apresentação das camadas inferiores da ideologia do cotidiano em três ocorrências da página 222.

Cada um desses tipos de comunicação social apresenta suas próprias formas da totalidade dos enunciados. Mas, apesar de alguns deles já terem sido submetidos a investigações especializadas na retórica e na poética, “esses estudos ignoram totalmente, por um lado, o problema da língua e, por outro, os problemas da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 223).

Esse vínculo entre o problema da língua e o da comunicação social está no horizonte da ordem metodológica de estudo da língua e de sua formação social concreta, do ponto de vista de uma filosofia da linguagem marxista:

1. formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
2. formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais [15] determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; e
3. partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

A formação real da língua também ocorre na mesma ordem: a comunicação social se forma (fundamentada na base), nela se criam a comunicação e interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220-221).

A clareza trazida pela tradução de MFL(2017) para essa metodologia de estudos da língua e da linguagem tendo por orientação uma filosofia da linguagem marxista terá grande impacto para os pesquisadores brasileiros do Círculo de Bakhtin por criar um novo alibi que restabelece a relação entre enunciado, gênero discursivo e diálogo, relação essa perdida no grande tempo retrospectivo desta obra.

4. Observações finais

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219)

Pelas ideias sobre os gêneros discursivos e, especificamente, sobre os gêneros discursivos cotidianos expressas em MFL(1929), acreditamos que esse livro tem um papel fundamental para todos aqueles pesquisadores que se orientam por uma linha bakhtiniana de estudos da linguagem, da língua e do enunciado concreto e, principalmente, de uma teoria dos gêneros discursivos compreendidos ativamente como tipos de comunicação discursiva, tipos estáveis de enunciados concretos e formas homogêneas de comunicação ideológica.

Afinal, é nesse livro de Volóchinov que o Círculo de Bakhtin apresenta sua proposta de uma Filosofia da linguagem marxista de forma primorosa, que tem eco na obra conjunta do círculo dos anos 1920 e que terá eco em toda a obra posterior de Bakhtin. MFL(1929) permite que compreendamos a formação teórica do Círculo de Bakhtin em dois momentos: aquele em que os trabalhos se dividiam nas assinaturas Volóchinov, Medviédev e Bakhtin (anos 20 e início dos anos 30), e o desenvolvimento dessas ideias no trabalho subsequente de Bakhtin, quando os dois primeiros já tinham desaparecido (por doença ou fatores ainda não esclarecidos).

As relações dialógicas entre o ensaio “Os gêneros do discurso” e MFL(1929), além de outros ensaios dos anos 1920 e 1930, poderiam enriquecer em muito uma compreensão do conjunto da obra desse Círculo russo de estudos da linguagem no que se refere ao problema dos gêneros discursivos e sua teorização. E, mesmo em MFL(1929), toda a terceira parte – “Para uma história das formas do enunciado nas construções da língua (experiência de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos)” – tem como pressuposto a categoria de gêneros discursivos já articulada em torno de uma Filosofia da linguagem marxista, em interação orgânica com as categorias *enunciado*, *tema* e *diálogo*.

O inacabamento deste artigo tem por epílogo um diálogo com a sua epígrafe na elaboração de uma filosofia da linguagem marxista:

A análise produtiva das formas da totalidade dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo só é possível ao reconhecer cada um dos enunciados como um fenômeno puramente sociológico. A filosofia marxista da linguagem deve se fundamentar no enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socioideológica. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 223).

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOŠINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. VOLOSHINOV, V. N. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1992.
- VOLOSINOV, V. N. **Marxism and the philosophy of language**. Trad. Ladislav Matejka e I. R. Titunik. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Anexo 1:**Quadro de ocorrências da categoria “gênero” em MFL(1929)**

Português (1979)	Português (2017)	Francês (2010)	Inglês	Espanhol
[01] dialetologia social	<i>O problema dos gêneros discursivos do cotidiano</i>	Le problem des genres de parole	the problem of behavioral speech genres	El problema de los géneros discursivos cotidianos
[02] <i>diferentes modos de discurso</i>	pequenos gêneros discursivos	Les petits genres de parole	little speech genres	los pequeños "géneros discursivos"
[03] gêneros lingüísticos	gêneros discursivos	genres de parole	speech genres	géneros discursivos
[04] gênero	gênero discursivo cotidiano	genre de parole	Behavioral speech genres	gênero discursivo concreto
[05] modos de comportamento	gêneros cotidianos	genres	behavioral genres	géneros discursivos
[06] registros da língua familiar	Gêneros discursivos cotidianos	genres	behavioral speech genres	géneros discursivos cotidianos

[07] este problema	gêneros	genres	genres	géneros
[08] tipos de discursos menores da vida cotidiana	Pequenos gêneros cotidianos	petits genres de la vie quotidienne	little behavioral genres	Pequeños géneros cotidianos
[09] modelagem das enunciações	acabamento do gênero	genres	structure of the genre	conclusión genérica
[10] fórmulas específicas	acabamento do gênero	Genre achev é	Genres of behavioral speech	conclusión genérica
[11] fórmulas estereotipada	acabamento do gênero	Genres achevé	genre	conclusión genérica
[12] fórmulas da vida corrente	gênero cotidiano	genre du quotidien	behavioral genre	gênero cotidiano
[13] pequenas fórmulas correntes	pequenos gêneros cotidianos	petits genres du quotidien	little behavioral genres	pequenos géneros cotidianos
[14] fórmula estereotipada	gênero cotidiano	genre du quotidien	behavioral genre	gênero cotidiano
[15] categorias de atos de fala	gênero dos discursos verbais	genre d'interventions verbales	genre of speech Performance	gênero cotidiano

PIBID/PEDAGOGIA E SUAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA METODOLOGIA DIFERENCIADA

Liz Daiana Tito Azeredo da Silva

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual
do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF/RJ
jolizdaiana@gmail.com

Jaqueline Maria de Almeida

Doutora em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual
do Norte Fluminense UENF/RJ
jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Jackeline Barcelos Corrêa

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual
do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF/RJ
jack.barcelos1@hotmail.com

Rosiane Lúcia Ribeiro

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF/RJ
roribeiromg@hotmail.com

Orientadora

Eliana Crispim França Luquetti

Doutora em Linguística pela Universidade
Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Professora da Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro - CCH/LEEL/UENF/RJ
elinafff@gmail.com

Resumo: O presente trabalho, visou apontar as ações e contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o subprojeto da Pedagogia: "Escrita Solidária: Sistema de suporte à escrita docente e discente sob a perspectiva da linguagem e das ciências naturais". Tal projeto consiste no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através de diversos gêneros textuais, em que os discentes são postos a todo instante em contato com o mundo letrado, valendo-se de uma metodologia diferenciada. Optou-se, então em um trabalho exploratório, com o intuito de analisar a atuação e a participação dos alunos/bolsistas do PIBID nas escolas e na Universidade na qual recorreu à pesquisa qualitativa, com análise dos relatórios do PIBID. Utilizamos alguns teóricos como, Silva (2006), Cagliari (1997), Lajolo (1996), dentre outros. O estudo concluiu que o processo de construção de ensino e aprendizagem, o PIBID possibilitou repensar e difundir as políticas de formação de leitores, assim como a questão da teoria e prática, como concepções indissociáveis. Dessa forma, evidencia-se a importância do Programa, o qual tem sido extremamente positivo na comunidade escolar.

Palavras-chave: Formação docente; Linguagem; Pesquisa-ação.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca evidenciar de que forma o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o subprojeto da pedagogia tem contribuído na para o ensino e fortalecimento no processo de leitura. Neste projeto, 24 bolsistas distribuídos em quatro escolas municipais, atuam com atividades adotando metodologias que contemplam as práticas de leitura e escrita.

Para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, é preciso contextualizar o conteúdo para o universo cultural de seus sujeitos aprendizes, promovendo uma dimensão interativa e dinâmica das práticas pedagógicas, pois trazem uma práxis diferenciada do cotidiano escolar, assim, proporciona uma melhor compreensão e ampliação dos conhecimentos.

Defendemos aqui, a ideia que leitura é muito mais que um ato de apenas lê, leitura configura compreender seu cotidiano e aprender a agir diante das mais diversas situações. Por essa razão que enfatizamos as propostas apresentadas pelo PIBID, com ações que promovam as experiências e vivências do processo de ensino-aprendizagem, com planejamento, observação, análise da atuação de todos os envolvidos.

A elaboração deste estudo ocorreu através de reflexões sobre práticas de leitura, tomando como base o estudos de Silva, Cagliari, Lajolo, além de autores que abordam os aspectos de formação de professores, como Gatti, Libâneo. Foi realizada uma análise nos bancos de dados institucionais do PIBID, na utilização dos relatórios, como também dos documentos oficiais: editais e decretos.

Assim, refletimos como os professores concebem e desenvolvem a proposta de métodos de exploração da leitura na escola, em concepção de uma proposta do subprojeto para o desenvolvimento do letramento literário.

O subprojeto do PIBID/Pedagogia e suas ações

Na proposta de formação de professores em busca pela competência necessária para a atuação, surgem, nos últimos anos, políticas educacionais para nortear essa categoria:

- a) Valorização (formação, condição de trabalho, carreira e remuneração) do professor de educação básica;
- b) Elevação de padrões de qualificação acadêmica e fortalecimento do perfil profissional do corpo docente formador;
- c) Recuperação da infraestrutura físico-institucional formadora [...]
- d) Estabelecimento de programas nacionais permanentes de formação continuada, ancorados em um sistema de avaliação periódica e de "certificação de cursos, diplomas e competências de professores." (CARNEIRO, 2004, p. 166).

A reflexão nos leva a um direcionamento da formação e a carreira do professor além dos posicionamentos institucionais, uma vez que parte de cada sujeito o auto reconhecimento da valorização do magistério, deixando para trás o discurso de uma categoria desvalorizada e reconhecendo os avanços conquistados ao longo anos no sentido de contribuir para a superação dos problemas educacionais.

Um medida de fortalecimento do magistério como política educacional, foi a criação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) publicado no dia 24 de Janeiro de 2008 pela CAPES, com "o objetivo de estimular a docência e implantar

ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”, com metas de promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (DECRETO Nº 7.219, 2010).

São objetivos do PIBID de acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010: incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União, refere-se em seu Art. 2º:

- I. bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
- II. coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
- III. coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:
 - a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
 - b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e
 - c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
- IV. professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e
- V. projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Assim, os objetivos do PIBID nas escolas parceiras do PIBI/Pedagogia/UENF em linhas gerais são: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular interpretações de textos; incentivar a autonomia e a criatividade dos alunos. Sendo a leitura e a escrita dois subsídios essenciais para a aprendizagem no sistema educacional, um indivíduo que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social.

Portanto, é de total importância que os futuros educadores e profissionais da área da educação estabeleçam metas para auxiliar os alunos no meio que oportunizará seu futuro junto à sociedade do conhecimento, a curiosidade de aprender a aprender, porque educar é formar, incluindo, necessariamente, a formação moral do educando. O PIBID oportuniza a seus integrantes a enxergarem a sua futura atuação como docente e as condições de trabalho, fortalecendo o processo formativo com experiências pedagógicas reais, dentro e fora do ambiente.

Diante disso, o subprojeto intensifica o processo de ensino-aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Campos dos Goytacazes- RJ. O projeto PIBID/Pedagogia atende quatro unidades escolares. As escolas recebem as modalidades desde Educação infantil até ao 5ª ano do Ensino Fundamental e também a EJA, sendo nosso foco de estudo as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A participação dos bolsistas nas escolas acaba motivando e estimulando os professores, com inovação metodológica, aulas dinâmicas e interativas, além de mobilizar toda a escola com projetos pedagógicos, por outro lado, a experiência da bagagem desses profissionais induzem os bolsistas a uma reflexão e aprendizagem mais significativa das oportunidades de atuação. Silva (2011, p.20) explicita que

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - configura-se, atualmente, como uma relevante alternativa de potencializar a formação integral do pedagogo e dos demais docentes de outras licenciaturas na medida em que pode possibilitar a inserção do licenciando num contexto educacional de forma planejada, orientada e reflexiva acerca da sua própria e pretensa prática docente.

Dessa forma, o subprojeto contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita. Tal afirmação consiste nos resultados obtidos através das atividades concretizadas pelos bolsistas do PIBID/Pedagogia nas duas escolas selecionadas, como, também, a consideração e confirmação do papel que a escola possui como uma de suas funções primordiais, a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura sendo imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

Os bolsistas, em busca de novas perspectivas, desenvolvem diversas atividades planejadas previamente. Além disso, contou-se com os supervisores de cada escola, que ofereceram suporte imediato aos alunos bolsistas. Os graduandos do PIBID realizam atividades duas vezes por semana, permanecendo uma hora e vinte minutos em cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tempo disponibilizado pela escola. As horas restantes são destinadas às reuniões na universidade/UENF, a fim de trocar experiências e fazer o planejamento das atividades que serão aplicadas posteriormente com os discentes. Também participaram de reuniões na instituição, com a coordenadora do PIBID/Pedagogia, que tem como objetivo acompanhar de perto todas as atividades desenvolvidas pela equipe.

Logo, o desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas da rede pública promoveu um crescimento favorável ao desempenho escolar, resultado apontado pelas supervisoras e orientadoras pedagógicas e dado comprovado nas análises. Certamente essa parceria tem sido muito valiosa para as escolas contempladas, para os bolsistas que serão futuros docentes e para todos os envolvidos no projeto.

Como aponta CAGLIAR, a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura (1997, p.147). Constatou-se que ao compartilhar as atividades de leitura e escrita com menos ênfase gramatical, e sim de forma mais lúdica e criativa, contribuiu para que os alunos soltassem a imaginação, tecendo seus textos e, levando-os ao interesse e motivação pela leitura e a produção textual.

Sabemos que as experiências adquiridas ao longo das participações desses bolsistas nas escolas têm impactado de maneira significativa, pois essas ações não só permitem um diálogo concreto entre teoria e prática como também promove novas possibilidades pedagógicas para qualificação desses futuros professores da Educação Básica. Para isso, tomamos como base o relatório institucional e relatório da coordenação de área, nosso objetivo é apontar quais foram as ações e atividades que foram utilizadas.

Para SILVA (2006, p.76) aponta que cabe ao professor ter subjacente a intencionalidade de levá-la a experimentar de pouco em pouco os diversos sabores da leitura. Assim, os objetivos do PIBID nas escolas parceiras do PIBI/Pedagogia/UENF em linhas gerais são: desenvolver e facilitar a compreensão da linguagem científica; aplicar métodos de incentivo à leitura e à escrita; estimular interpretações de textos; incentivar a autonomia e a criatividade dos alunos.

A participação dos bolsistas nas escolas acaba motivando e estimulando os professores, com inovação metodológica, aulas dinâmicas e interativas, além de mobilizar toda a escola com projetos pedagógicos, por outro lado, a experiência da bagagem desses profissionais induzem os bolsistas a uma reflexão e aprendizagem mais significativa das oportunidades de atuação. Lajolo (1996, p 28) explicita que

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham o papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere.

Dessa forma, o subprojeto contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita. Tal afirmação consiste nos resultados obtidos através das atividades concretizadas pelos bolsistas do PIBID/Pedagogia nas duas escolas selecionadas, como, também, a consideração e confirmação do papel que a escola possui como uma de suas funções primordiais, a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso à leitura sendo imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

Na próxima parte deste trabalho destacaremos algumas práticas de suma importância para a formação dos bolsistas do PIBID/Pedagogia. São práticas do cotidiano do trabalho docente, mas são práticas motivadoras para que se tenha um bom desenvolvimento profissional.

Oralidade, memória narrativas, escrita e reescrita como práticas fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem na formação do leitor/escritor

Para iniciar essa parte do trabalho, selecionamos diferentes estudiosos e pesquisadores para discutir a questão da oralidade, das memórias narrativas, da escrita solidária, colaborativa e reescrita como práticas fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta. (ECLÉA BOSI, 2003, p. 69)

As palavras de BOSI (2003) nos convidam a refletir sobre o significado das histórias de vida, histórias que desvelam, descortinam lembranças, lembranças de fotos marcantes da infância e fazem emergir a memória com a sua magia através de fatos, imagens, pessoas, lembranças que emocionam e que reconstróem histórias singulares carregadas de verdades de suas famílias, de emoções e sentimentos.

Através das histórias de vida a memória pessoal emerge, trazendo lembranças de um passado que se perpetua no presente, permitindo perceber a evolução das representações e dos significados atribuídos a diversos acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos, onde os discursos e fatos correspondem à vida vivida por eles, constituindo-se como depoimentos vivos. São depoimentos de uma ordem cronológica que facilita o trabalho da escrita livre.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. (NORA, 1993, p. 9).

Sendo assim, partimos do pressuposto que as concepções sobre as práticas docentes encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais e coletivas, como no caso da escrita solidária, um completa o raciocínio do outro, a lembrança do outro, que segundo CATTANI (1997), até mesmo a entrada dos futuros professores na escola, estendendo-se a partir de toda a trajetória escolar e ao longo da sua formação escolar e profissional.

A escrita solidária é a escrita que soma e que compartilha saberes, é a escrita que se aprende junto com o outro. É possível que um grupo escreva junto, e junto tirem suas dúvidas e suas próprias conclusões dando identidade ao texto.

Desde muito cedo a criança precisa ser motivada a oralidade, a leitura e a escrita e ser ela mesma protagonista das atividades realizadas na escola, mesmo ainda antes de ser alfabetizada ela passe a apreciar e diferenciar diferentes tipos de gêneros. Para que no futuro se torne um leitor. Segundo os estudos do autor:

a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 1)

Sendo assim, o professor busca todo o tempo práticas inovadoras de incentivo à leitura e a escrita de seus alunos. Segundo ALVES:

é preciso ultrapassar os cinco sentidos e chegar ao sexto sentido, por ser o único que permite que se tenha prazer com as coisas que estão ausentes. Esse poder presente e pouco desenvolvido se chama pensamento. Ensinar a pensar é ensinar o pensamento a dançar no espaço onde as coisas que não existem existam. (ALVES, 2000, p. 169)

Para que a prática de produção de textos escritos nessa nova perspectiva das práticas inovadoras de ensino, é indispensável que o professor liberte-se da maneira tradicional de avaliar um texto, um conto, uma história de vida sem considerar o contexto.

Marcos Bagno nos aponta em sua obra *Preconceito Linguístico* (2003) uma reflexão sobre o olhar avaliativo do professor de português em relação ao texto: “É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo.” (BAGNO, 2003, p. 131)

O autor afirma que:

Isto ocorre em atividades textuais em que o aluno é inibido de expressar-se com criatividade, sem perceber que está lhe sendo tirado o poder da palavra, do sotaque, da argumentação e da criticidade, pois as normas da escrita se sobressaem acima do conteúdo, enquanto deveriam servir de apoio à boa escrita. Um texto impecável na forma não quer dizer que seja excelente em conteúdo e desencadeamento de ideias que são a espinha dorsal da redação. Esse autor nos aponta que: “Isso que é educar: dar voz ao outro, encorajá-lo a manifestar-se. (...) Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola.” (BAGNO, 2003, p. 139)

Nessa perspectiva, os estudos apontam o entorno das memórias marcantes próprias trajetórias, ressaltando que ao relatar a sua história, é possível sistematizar conhecimentos significativos no seu processo de construção de “ser professor”.

A formação não se constrói por acumulação, (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1995)

A Irandé Antunes nos comprova a importância da reescrita, segundo a autora é a oportunidade que se tem de elaborar melhor o texto, concatenar melhor as ideias:

Reescrita [...] corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto. (ANTUNES, 2003, p. 56)

Cabe ao professor ser o elo integrador na escola, exercer múltiplas habilidades com sua equipe pedagógica, ouvindo a todos, realizando troca de experiências, motivando os alunos de maneira lúdica. A motivação que leva o aluno a se apaixonar pela leitura

na escola é na partilha da experiência com o mundo literário, é o fascínio com a leitura das imagens que leva o aluno ao interesse pelo livro.

Motivação é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma ou, pelo menos, que dá origem a uma propensão a um comportamento específico, podendo este impulso à ação ser provocado por um estímulo externo (provindo do ambiente) ou também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo. (CHIAVENATO, 1990 *Apud* TARDIN, RODRIGUES, DALSOQUIO, GUABIRABA & MIRANDA, 2005, p. 41)

Como forma de recomendações, torna-se importante ressaltar que o cultivo do prazer pela leitura, pela escrita e por uma formação adequada requer um longo e complexo, um caminho prévio o da orientação e da motivação. Ele não se dá por si só.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a necessidade de discutir o desenvolvimento profissional nas ações didáticas e metodológicas, diversos autores abordam essa temática. Para Libâneo (2013, p. 74), “[...] o fracasso na formação acaba incidindo no fracasso das aprendizagens dos alunos”. Segundo Gatti (2013, p.95), “[...] propõe-se que a formação para a profissão de professor deve ser ter eixo uma relação efetiva entre as teorias e as práticas educacionais”. De acordo com Nóvoa (2013, p.199) “[...] verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores. A metáfora do ‘professor reflexivo’ ilustra concepções novas”.

Diante de tal assunto, sobre a formação de professores que envolvem preocupações que emergem a qualidade de ensino que tem sido oferecida aos futuros docentes, o que em maior ou menor grau, acaba por se refletir na eficácia do ensino que se tem atualmente e, conseqüentemente, com a situação real da educação básica pública.

Para desenvolver tal proposta, foram analisados os relatórios de atividades dos bolsistas, sendo explorado, os relatórios: institucional e de área. Foram evidenciando suas resultados perante a participação dos bolsistas no PIBID.

Para desenvolver tal proposta, foram analisados também os relatórios de atividades dos bolsistas, sendo explorados, os relatórios: institucional e de área no período de julho/2016 a dezembro/2016.

A primeira ação destacada, foi a oficina **“Jogos de Testes ABC”**, ofertada para os bolsistas e supervisoras, com a proposta de aplicação e análise do Teste ABC. As oficinas abordaram os aspectos cognitivos e motora fina no processo de alfabetização.

No PIBID, a principal proposta foi criar um conjunto de atividades específicas seguindo as orientações dos tratamentos corretivos recomendados por Lourenço Filho. Deste modo, a partir das oficinas desenvolvidas para os bolsistas do PIBID/ pedagogia na UENF foram aplicados nos alunos das escolas parceiras, com a faixa etária entre 9 e 12 anos, as oito atividades do Teste ABC a fim de diagnosticar nos alunos habilidades e capacidades que necessitavam de maior desenvolvimento e as deficiências a serem amenizadas. (Relatório institucional 2016)

Após a capacitação, os bolsistas desenvolveram atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas parceiras relativas ao Teste ABC e outras atividades lúdicas.

Elencamos as seguintes temáticas nas escolas exploradas:

- Ditado das bolas, trabalhando ortografia e normas gramaticais;
- Contação de histórias, na busca da valorização da cultura local, com o texto “Ururau Pansudo”, escrita por duas escritoras da região, Carmem Gomes e Sylvia Paes, relata a lenda regional do Ururau;
- Colagem, onde os alunos confeccionaram de forma livre imagens que representam a história contada anteriormente;
- - História ilustrada: Exercitando a capacidade de sintetizar na forma de imagens, percebendo assim como há diferentes percepções sobre a mesma história, através da contação de história: Menina bonita do laço de fita escrita por Ana Maria Machado sem mostrar aos alunos as ilustrações do livro.
- Roda de conversa e confraternização, promovendo a socialização dos alunos e bolsistas.

De acordo com as análises dos relatórios, percebemos o esforço dos bolsistas em desenvolver propostas didáticas variadas na concretização de suas ações em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que a atuação direta dos bolsistas com os alunos das escolas parceiras estimula a reflexão da necessidade de se desenvolver novas ações metodológicas como forma de dinamizar o processo de ensino superando a pedagogia tradicionalista ainda presentes na sala de aula e, conseqüentemente, minimizar o fracasso escolar.

Logo, o desenvolvimento das atividades do PIBID nas escolas da rede pública, promoveu um crescimento favorável ao desempenho escolar, resultado apontado pelas supervisoras e orientadoras pedagógicas e dado comprovado nas análises. Certamente essa parceria tem sido muito valiosa para as escolas contempladas, para os bolsistas que serão futuros docentes e para todos os envolvidos no projeto. Constatou-se que compartilhar as atividades de leitura e escrita com menos ênfase gramatical, e sim de forma mais lúdica e criativa, contribuiu para que os alunos soltassem a imaginação, tecendo seus textos e, levando-os ao interesse e motivação pela leitura e a produção textual.

No que remete aos impactos do PIBID, os resultados apontam que o programa proporciona experiências como aprender a ser professor atuante e reflexivo, uma vez que elaboram e executam aulas diferenciadas e com riquezas de atividades, quebrando a rotina nas escolas; despertou os professores regentes na elaboração de aulas expositivas; aquisição e confecção de materiais pedagógicos; reativou e movimentou as bibliotecas e obras literárias.

CONCLUSÃO

A questão aqui abordada envolve a leitura como um dos elementos mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens.

A partir da execução das ações do subprojeto PIBID/Pedagogia, intitulado “Escrita Solidária: Sistema de suporte à escrita docente e discente sob a perspectiva da linguagem e das ciências naturais” que tem propiciado aos seus participantes: bolsistas, discentes e docentes.

Este subprojeto se realiza através do desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita contextualizadas, voltadas para o universo cultural de seus sujeitos aprendizes,

promovendo uma dimensão interativa e dinâmica das práticas pedagógicas, pois trazem uma práxis diferenciada do cotidiano escolar.

Os dados também indicam que o PIBID foi de grande relevância para os licenciandos participantes do programa, permitindo concretizar a relação existente entre teoria e prática dentro do contexto de um espaço escolar, vivenciando diferentes abordagens didáticas e metodológicas, assim como se reconhecendo como agente norteador entre o processo de intervenção pedagógica.

Dessa forma, precisamos desmistificar os sentimentos construídos sobre a leitura, que se apresenta de maneira apenas conteudista, o trabalho é urgente, devendo começar desde os primeiros anos da criança. Assim, é preciso consolidar trabalhos e pesquisas que auxiliem o professor com meios de intervenções na formação de leitores competentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. Campinas, S.P.: Papirus, 2000.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 27 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: Pensamento e ação no magistério**. 10ª edição- São Paulo :Scipione, 1997.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva** artigo a artigo. 11. ed, Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPES. Edital CAPES/DEB N° 02/2009: **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, 2009.

CATANI, Denice Bárbara. **Práticas de formação e ofício docente**. In BUENO, Belmira Amélia Oliveira., CATANI, Denice. Bárbara., SOUSA, C. P. (orgs.). *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo, ed. Escrituras. 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 2000.

CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LUQUETTI, E. C. F.; MOURA, S. A. Políticas linguísticas na escola: a conscientização linguística na formação do professor. In: PEIXOTO, M. C.; AZEVEDO, L.; ANDRADE,

M. **Formação de professores: percursos investigativos no cotidiano escolar**, MG: Unimontes, 2010. p. 151-164.

MOURA, S. A. **Políticas de língua e de leitura: formando leitores na escola.** Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, Edital nº 02/2009 - CAPES/DEB, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, n. 10, dez. 1993, p. 7 e 9.

NOVOA, Antonio. **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Lisboa, 1995.

SILVA, Rovilson José da. **Biblioteca escolar e a formação de leitores: a importância do mediador de leitura.** Londrina: Eduel, 2010.

TARDIN, A.; RODRIGUES, J.; DALSOQUIO, P.; GUABIRABA, MIRANDA, **O Conceito de Motivação na Teoria das Relações Humanas.** Disponível em: www.maringamanagement.com.br/include/getdoc.php?id=113 Acessado em 20 maio de 2017.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica,** Translated of the Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UMA ANÁLISE DA CANÇÃO PAIS E FILHOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL

LIMA, Laís Teixeira

Doutoranda em Cognição e Linguagem na
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) - CAPES
laisbj@gmail.com

ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa

Doutoranda em Cognição e Linguagem na
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) - CAPES
andressa.pedrosa@gmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de

Doutor em Comunicação e Mídia pela UFRJ
Professor associado na Universidade
Estadual do Norte Fluminense (UENF)
chmsouza@gmail.com

Resumo

O principal objetivo desse artigo é realizar uma análise da música Pais e Filhos a partir das perspectivas propostas pela Linguística Textual (LT), a fim de buscar compreender qual a intencionalidade dos autores ao comporem tal canção. Para que o objetivo proposto fosse alcançado, iniciamos o trabalho evidenciando os principais aspectos de coerência da Linguística Textual. Como a LT aborda inúmeras questões relacionadas à coesão e coerência textual, buscamos discutir somente os fatores que se encontravam mais evidentes na música escolhida. Portanto, abordamos o conceito de texto, de conhecimento de mundo, intencionalidade e situação comunicativa. Na sequência, realizamos uma breve história do grupo musical Legião Urbana, abordando sua formação, início e término. Apresentamos os álbuns lançados pela banda, assim como suas temáticas, influências, contextualização e as principais faixas de cada um deles, para que o leitor tenha conhecimentos necessários para possíveis inferências no texto. Por fim, realizamos uma análise detalhada da letra da música Pais e Filhos, tanto em seu aspecto semântico - algumas vezes polissêmico - quanto em relação a fatores propostos da Linguística Textual - intencionalidade, inferências, conhecimento de mundo e situação comunicativa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual; Pais e Filhos; Legião Urbana. Polissemia.

Abstract

The main objective of this article is to realize an analysis of the song *Pais e Filhos* from the perspectives proposed by Textual Linguistics (LT), in order to try to understand what intentionality the authors have had when they composed the song. To make the purpose of this work possible, we have begun it emphasizing the main aspects of the coherence propounded by Textual Linguistics. As the LT addresses many issues related to textual cohesion and coherence, we seek to discuss only the factors that are most marked in the chosen song. Therefore, we have approached the concept of text, worldly wisdom, intentionality and communicative situation. Then, we have made a

brief history of the musical group *Legião Urbana*, addressing its formation, beginning and end. We have presented the albums released by the band, as well as their themes, influences, contextualization and the main songs of each of them, so the reader have the previous knowledge necessary for possible inferences in the text. Finally, we have made a detailed analysis of the lyrics of the song *Pais e Filhos*, both in its semantic aspect - sometimes polysemous - and in its relation to proposed factors proposed by Textual Linguistics - intentionality, inferences, worldly wisdom and communicative situation.

KEY WORDS: Textual Linguistics; *Pais e Filhos*; *Legião Urbana*. Polysemous.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pode-se considerar que durante os anos 80 e 90, o rock nacional teve grande influência no cenário musical brasileiro. A forte crítica política e social das canções criadas nessa época foi capaz de atingir o público mais jovem e, assim, conquistar as paradas musical. Um dos grupos mais influentes desse período foi o Legião Urbana; com suas músicas de alto teor crítico e com linguagem jovem mas ao mesmo tempo poética, foi capaz de perpetrar seu sucesso até os dias de hoje. Diante dessa influência política, musical e social, propusemos a análise de uma de suas obras mais admiradas e ouvidas, a música *Pais e Filhos*.

Portanto, esse artigo tem como principal objetivo realizar uma análise da música *Pais e Filhos* a partir das perspectivas propostas pela Linguística Textual (LT), a fim de buscar compreender qual a intencionalidade dos autores ao comporem tal canção. Para alcançar tal objetivo, elaboramos o artigo formado por três partes. Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca da Linguística Textual, foram discutidas as visões de Bentes (2001) e Marcuschi (1983) acerca da temática em questão. Por ser uma teoria vasta e complexa, selecionamos abordamos somente os pontos essenciais para a análise da música *Pais e Filhos*.

Na sequência, elaboramos um breve histórico da carreira do grupo musical Legião Urbana, evidenciando os principais momentos da banda, seus álbuns, canções de maior sucesso e suas principais influências. Dessa maneira, a análise poderia ser mais contextualizada e de mais fácil compreensão.

Por fim, realizamos a análise da música *Pais e Filhos* a partir das concepções propostas pela Linguística Textual. Apesar da polissemia presente na canção em questão, propusemos também uma análise semântica no último capítulo deste trabalho.

1. A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Linguística Textual trabalha inúmeros itens em relação à coerência a coesão textual, nesse trabalho, porém, abordaremos apenas alguns, os que estão mais presentes na canção analisada “*Pais e Filhos*”. É importante evidenciar que a Linguística Textual tem como principal objetivo “investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso” (BENTES, 2001), a LT busca, ainda, realizar uma análise do texto em seu contexto pragmático, ou seja, em seu uso e interação.

Para melhor compreensão, apontamos como a Linguística Textual considera o texto, de acordo com Marcuschi (1983, p.12 e13):

o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis do sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

A partir da definição de texto, é possível identificar a importância da coerência para a atribuição de sentido. Porém, para Bentes (2001), a atribuição de sentido a um texto também está intimamente ligada a diversos fatores, tais como: linguísticos, socioculturais, cognitivos e interacionais, isso porque a compreensão de um texto vai além da intencionalidade do autor e da capacidade de decodificar do receptor.

Em outras palavras, a coerência de uma determinada produção textual depende de uma série de fatores, entre os quais alguns já apontados, tais como recursos linguísticos, conhecimento de mundo, papel social do leitor ou destinatário, etc. (BENTES, 2001 p.275).

Outra questão que deve ser destacada na interferência do processo de criação do significado do texto é o conhecimento da situação comunicativa, que pode ser compreendido de duas formas distintas. A primeira delas é com o conjunto dos elementos existentes no momento com o qual o texto relaciona-se: locutor, interlocutor, lugar, momento, etc. A situação comunicativa também pode ser compreendida em um sentido mais amplo e complexo, ou seja, a partir do contexto social, político e cultural no qual o texto foi criado. Em ambas definições, ela mostra-se de extrema importância para que o receptor do texto realize uma boa análise e construa um sentido mais condizente com a intencionalidade do locutor. Bentes (2001, p.277) afirma que:

situação comunicativa pode contribuir fortemente para a construção de um ou de mais de um sentido global para o texto. Uma boa análise textual deve levar em consideração este fator, sob pena de deixar de enxergar/mostrar as possibilidades das relações entre a linguagem e o mundo.

Outro fator relevante é o conhecimento de mundo. O leitor, ao realizar a leitura do que foi proposto pelo locutor, ele fará, automaticamente, inferência de sua vivência sociocultural e de conhecimentos já adquiridos previamente. Por serem lidos por diferentes interlocutores, que possuem seus conhecimentos pessoais e específicos, os textos podem ser compreendidos e interpretados de maneiras distintas. Em outras situações, o emissor deixa lacunas no texto para que o interlocutor atribua os significados omitidos, nesse caso, o interlocutor tem a necessidade de realizar inferências bem específicas, o que levaria a uma possível falha na comunicação, caso o mesmo não possuísse tais conhecimentos prévios.

2. O LEGADO DEIXADO POR LEGIÃO URBANA

Legião Urbana foi uma banda de rock que surgiu em Brasília, no ano de 1982, inicialmente formada por Renato Russo, Marcelo Bonfá, Eduardo Paraná (Kadu Lambach) e Paulo Guimarães (Paulista). De acordo com a bibliografia apresentada pelo site da banda, em 1983 Paulo Guimarães e Eduardo Paraná saem do *Legião* e Ico Ouro- Preto assume a guitarra. Após alguns shows e algumas composições, Ico é substituído por Dado Villa-Lobos.

Ainda em 1993, a apresentação do *Legião Urbana* no Circo Voador (Rio de Janeiro) foi um divisor de águas para a banda. Por ter sido um sucesso, foram convidados a gravar o seu primeiro disco, antes de começarem a gravação do disco, Renato Rocha (Negrete) entra na banda como baixista.

O primeiro álbum da banda *Legião Urbana* foi lançado em 1985 e emplacou músicas como *Será, Ainda é Cedo, Geração Cola-Cola* e *Por Enquanto*. O álbum apresenta músicas de grande crítica à sociedade e à política da época.

O segundo álbum foi lançado em 1986 e intitulado *Dois*, considerado um álbum com melodias mais suaves e com qualidade nunca vistas antes no rock nacional. Com esse disco, tornaram-se clássicos do *Legião* as canções *Tempo Perdido, Eduardo e Mônica, Índios* e *Quase Sem Querer*.

Em 1987, a banda lança o álbum *Que País é Esse*, que era marcado por músicas de críticas diretas à política e ao Brasil. O referido trabalho teve grandes sucessos como *Que País é Esse, Angra dos Reis, Mais do Mesmo* e *Faroeste Caboclo* – que inicialmente foi criticada por ser extensa e fora dos padrões do rock da época.

O álbum *Quatro Estações* foi lançado em 1989 e foi o mais influente da banda. As letras faziam críticas aos conflitos pessoais e adolescentes, as temáticas perpassavam entre amor, depressão, homossexualidade e suicídio; ao mesmo tempo em que faz referência a Buda, a Bíblia e a Camões. Das onze faixas do disco, nove emplacaram não só nas rádios da época mas também são influentes até hoje: *Quando o Sol Bater na Janela do Teu Quarto, Monte Castelo, Meninos e Meninas* e *Pais e Filhos* – objeto de estudo desse trabalho. Em meio à gravação desse disco, Renato Rocha abandona a banda.

Em 1991, a banda lançou o álbum *V*, que teve como principais faixas *Teatro dos Vampiros* e *Vento no Litoral*". Por muitos, o disco foi considerado sombrio e melancólico, isso se deve ao momento pelo qual Renato Russo estava passando – a descoberta de ser soropositivo – e pelo momento no qual o Brasil estava passando – a revolta pela quebra da economia brasileira.

O sexto álbum *O Descobrimento do Brasil* é lançado em 1993 e suas principais faixas são *Perfeição, Giz* e *Os Anjos*, aqui era possível perceber arranjos mais leves e psicodélicos.

Em 1996 *Legião* lançou o disco *A Tempestade*, com uma carga consideravelmente melancólica, pois Renato Russo já estava debilitado devido ao tratamento da sua doença. As canções são de despedida e o vocalista esforça-se para finalizar a gravação do disco e escolhe *A Via Láctea* como seu single. Logo após do lançamento do álbum, Renato Russo faleceu, dando fim ao grupo.

As letras do *Legião Urbana* eram consideravelmente politizadas, propondo reflexões e abordando questões sérias. Os álbuns eram contextualizados à situação vivida pelos compositores, pela banda, pelos adolescentes da época e pelo país, o que tornou *Legião* uma das bandas mais admiradas pelo público e respeitadas pela crítica, deixando, assim, seu legado até os dias atuais.

A influência da banda foi tanta que após o seu fim foram lançados três álbuns póstumos: *Uma Outra Estação* (1997), *Mais do Mesmo* (1998) e *Perfil* (2011), que mesclaram canções que ainda não haviam sido publicadas e canções que foram importantes para a carreira do *Legião Urbana*.

Em maio de 2013 Renato Russo foi homenageado com o filme *Somos Tão Jovens*, longa metragem que mostra a sua adolescência, o surgimento do seu interesse pela música e o início do *Legião Urbana*. No mesmo ano, foi lançado o filme *Faroeste Caboclo*, que conta a história da música homônima.

3. ANÁLISE DA MÚSICA PAIS E FILHOS

A canção *Pais e Filhos* foi escrita pelos integrantes da banda Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá. Ela é uma das músicas consideradas de maior sucesso e uma das mais influentes de toda carreira do *Legião Urbana*, além de propor uma significativa reflexão sobre temáticas extremamente atuais.

Assim como outras canções, a letra de *Pais e Filhos* pode ser considerada polissêmica, oportunizando ao ouvinte atribuir significações distintas, de acordo com o contexto social e histórico nos quais o interlocutor está inserido e onde a mesma é reproduzida. Porém, buscou-se nesse trabalho ser o mais fiel possível ao que o eu-lírico propôs com a criação dessa obra musical.

Muitas pessoas, ao ouvirem tal música, levam em consideração seu ritmo e sua carga emocional, porém não consideram sua letra e a intencionalidade dos autores. Diferente do que pensam, a letra retrata conflitos interpessoais e familiares de uma garota que, sem conseguir lidar com os mesmos, tirou a própria vida. Ao longo da canção ficam claros os motivos pelos quais a jovem tomou tal atitude. Assim como relata Renato Russo em uma participação em programa televisivo, em 1994:

Esta música é sobre suicídio. Ela é muito, muito séria. Me desgasta (...) quando a gente toca, e as pessoas não percebem. É sobre uma menina que tem problemas com os pais, ela se jogou da janela do quinto andar e não existe amanhã. Eu acho bacana, é uma música bonita, mas existe um clima em torno de algumas músicas da gente que me assusta. Quer dizer, cada pessoa interpreta à sua maneira, mas isso é uma música seríssima, é que nem Índios. Eu não aguentaria ouvir duas vezes seguidas. Eu gostaria, então, que as pessoas prestassem atenção na letra e vissem que é uma coisa muito forte. (RUSSO, Programa Livre, 1994)

É possível identificar diferentes vozes enunciativas na letra da música, ou seja, são perceptíveis as mudanças de enunciadores no decorrer da canção, porém ela não é marcada no texto. Caso o interlocutor não consiga compreender tais transições, é possível que a compreensão do texto fique prejudicada. Por possuir várias vozes enunciativas, o interlocutor recebe diferentes perspectivas sobre o tema abordado na música. Essas diferentes vozes enunciativas serão analisadas detalhadamente ao longo deste trabalho.

A canção começa com o eu-lírico narrando o suicídio de uma jovem, a primeira estrofe apresenta os seguintes versos:

Estátuas e cofres
E paredes pintadas

Quando consideramos o sentido denotativo das palavras propostas pelos autores nos versos, compreende-se que a jovem era oriunda de uma família de classe econômica média alta, pois estava cercada de estátuas, cofres e paredes perfeitamente pintadas,

ou seja, vivia em um ambiente cercado de luxo e dinheiro. Ainda no mesmo parágrafo temos os seguintes versos:

Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender

Os conflitos com os pais – que será melhor explicitado adiante – fizeram com que a jovem retirasse a própria vida, pulando do quinto andar de um prédio. Ao afirmar que “Ninguém sabe o que aconteceu”, os autores nos mostram que ninguém foi capaz de compreender os segredos que a jovem possuía, seus conflitos internos suas angústias e seus sentimentos em relação à família e a si mesmo. Conclui que “Nada é fácil de entender”, a vida não é fácil de ser compreendida, assim com as atitudes tomadas pela jovem.

Nesse ponto, pode-se fazer uma alusão ao primeiro verso da música, analisando-o em seu sentido conotativo, no qual as estátuas podem fazer referência aos pais da jovem, figuras imóveis que permaneciam apáticos diante dos conflitos da filha; enquanto o cofre pode significar seu segredo, ou seja, seus conflitos que estão trancados e não foram desvendados. As paredes pintadas podem fazer referência ao desconhecimento do que estaria por trás dessa parede, ou seja, por trás dessa jovem. Diante da falta de diálogo entre eles, os pais não seriam capazes de explicar o que levou a menina ao suicídio.

Após narrar o fato, os autores voltam no tempo, quando a jovem relembra fatos de sua infância e adolescência, antes de cometer o suicídio. Inicialmente ela se lembra de quando sentia medo de barulhos durante a noite e os pais a confortavam dizendo:

Dorme agora
É só o vento lá fora

Portanto, a segunda estrofe é iniciada por outra voz enunciativa, é uma fala dos pais com a filha, demonstram palavras de conforto utilizadas por eles quando a filha sentia-se amedrontada. Diziam que ela poderia voltar a dormir, pois não havia nada lá fora que ela precisasse temer, palavras de carinho típicas dos pais, que, provavelmente, não seriam mais destinadas à jovem em sua adolescência.

Logo na sequência, ainda em meio às lembranças, identificamos outra voz enunciativa: a jovem. Nessa parte da música, é possível perceber um paralelo entre as lembranças da infância e da adolescência que aparecem alternadas:

Quero colo
Vou fugir de casa

Inicialmente, ela se lembra dos momentos em que pedia o colo, o carinho e a proteção dos pais, quando criança; nesse momento da vida, ela via a casa como um refúgio e um abrigo. Ao mencionar que fugiria de casa, recorda-se das atitudes de rebeldia de sua adolescência, nesse momento ela via a casa como uma prisão. Enquanto criança, os pais foram seu porto seguro, quando chegou à adolescência, enxergava seus pais como a personificação de uma prisão. Na sequência a jovem faz mais um paralelo:

Posso dormir aqui
Com vocês?
Estou com medo tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três

Lembra-se que, quando criança, sempre que sentia medo ao ouvir barulhos durante a noite ou ao ter pesadelos, dirigia-se ao quarto dos pais e pedia para dormir com eles, pois se sentia acolhida e segura ao lado dos mesmos. Em contrapartida, lembrava-se de que quando adolescente gostava de ir a festas e ditar suas próprias regras, voltar de madrugada, sentir-se livre. Agora, a noite com seus barulhos já não a assustava mais.

Na terceira estrofe, nota-se uma mudança na voz enunciativa, os pais, que, antes mesmo da filha nascer, mostram o zelo e cuidado ao escolher o seu nome, ainda durante a gravidez. Associa-se, nessa parte da música, que a jovem possui o nome de uma santa:

Meu filho vai ter
Nome de santo
Quero o nome mais bonito

O refrão da música é a voz enunciativa do eu-lírico e pode ser compreendido como um conselho que mesmo oferece aos interlocutores:

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

O eu-lírico afirma que todos devem viver intensamente o hoje, amar intensamente os que estão em sua volta, valorizar cada momento e oportunidade, pois eles podem não voltar. Os pais devem valorizar seus filhos e os filhos seus pais, uma vez que pode não haver um próximo encontro entre os mesmos, como os pais retratados na música, que não puderam estar com a jovem que tirou sua vida repentinamente.

O início da quinta estrofe traz de volta uma lembrança da jovem, faz referência à sua infância:

Me diz por que é que o céu é azul

Esse trecho mostra a importância do auxílio e da participação dos pais na fase da descoberta de seus filhos, pois faz referência a um questionamento típico de crianças nessa fase. Na sequência, observamos o seguinte verso:

Me explica a grande fúria do mundo

Nesse momento, entendemos que a menina gostaria de voltar àquele tempo de descobertas e questionar aos pais o motivo de tanto ódio e tanta fúria no mundo em que ela está vivendo. No último verso vemos uma troca de voz enunciativa mais complexa, nesse momento, um pai, possivelmente idoso ou adoentado afirma que:

São meus filhos que tomam conta de mim

Essa estrofe demonstra o ciclo da relação existente entre os pais e os filhos, primeiramente a dependência do filho, depois a dos pais – pela velhice ou pela doença.

Na sexta estrofe, identificamos quatro vozes enunciativas, os versos revelam filhos em diferentes contextos familiares, demonstrando suas relações com seus pais:

Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais
Eu moro com meus pais

A última estrofe da música inicia com a voz enunciativa da jovem:

Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia

Nesse trecho, a filha demonstra sentir-se insignificante diante do mundo que a cerca, apenas uma em milhões de pessoas a sua volta. Na sequência, o eu-lírico conversa com a jovem:

Você me diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais
Você culpa seus pais por tudo
Isso é absurdo
São crianças como você

O eu-lírico procura mostrar para a jovem que, muitas vezes, a relação entre pais e filhos é difícil e quando não há diálogo e interação torna-se ainda mais complexa, o que pode gerar a incompreensão. A jovem culpa seus pais, mas não compreende as atitudes dos mesmos, é mais fácil julgar o outro do que compreender seus erros. Ele finaliza afirmando que assim como a jovem, os pais também precisam de carinho, proteção e cuidado e que também são sujeitos a errar.

O eu-lírico finaliza com um questionamento, geralmente feito para os jovens:

O que você vai ser
Quando você crescer

Esse questionamento vai além de saber a profissão, ele busca saber qual caminho a jovem seguirá, quais princípios possuirá e quais atitudes e decisões tomará.

Talvez esse seja um questionamento que a jovem não conseguia responder para si própria, ao mesmo tempo em que não conseguia lidar com os conflitos com seus pais e com o fato de sentir-se insignificante e solitária; o que a levou a retirar a própria vida.

A música parte de uma temática principal, o suicídio da jovem, passando por outras diversas vozes, que representam inúmeras relações de pais com seus respectivos filhos, apontando para uma visão complexa e profunda dessa relação tão intensa de pais e filhos. A narrativa da jovem perpassa a condição de vários outros pais e filhos, cada um com suas particularidades, conflitos e alegrias, em diversas fases da vida. A letra traz um panorama real e conciso de relacionamentos semelhantes, mas que podem ser conduzidos de maneiras tão diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise foram encontradas sete vozes enunciativas, que são dispostas na letra da música sem marcas explícitas de alteração. Esse fato pode fazer com que alguns interlocutores não compreendam a real intencionalidade dos autores da canção, atribuindo, assim, outros sentidos ao texto.

Outra questão extremamente relevante ao interpretar a canção foi a situação comunicativa. Ao ter conhecimento do contexto social, político e cultural no qual a canção foi escrita, notou-se maior facilidade na realização das inferências necessárias para a compreensão do texto. Muitas informações foram omitidas para melhor fluidez da canção, por isso, as inferências do leitor são importantes para a construção do sentido global da letra.

Como vimos, os itens de coesão e coerência citados pela linguística textual são fundamentais para perscrutar os não ditos do texto estudado. Cada trecho pode ser elucidado a partir dos conceitos que essa teoria nos apresenta. A música analisada é muito mais que uma simples construção textual, é um construto de vozes polissêmicas que invadem o eu-lírico poético e dão corpo a uma narrativa complexa e fundamentada em uma trágica história de suicídio.

REFERÊNCIAS

BENTES, Anna Christinna. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christinna. *Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. Pág. 259-301.

ENCARNAÇÃO, Paulo Gustavo da. "Brasil mostra a tua cara": rock nacional, mídia e a redemocratização política (1982-1989). 2009. 192 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93362>>. Acesso em: 03 de junho de 2017.

Legião Urbana. Disponível em: <<http://www.legiaourbana.com.br/>> Acesso em: 07 de junho de 2017.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística Textual: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983. Vagalume. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/pais-e-filhos.html>> Acesso em: 03 de junho de 2017.

ANEXO I

Versão completa da música *Pais e Filhos*.

Composição de Renato Russo, Dado Villa-Lobos e Marcelo Bonfá

Pais e Filhos

Legião Urbana

Estátuas e cofres
E paredes pintadas
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela do quinto andar
Nada é fácil de entender

Dorme agora
É só o vento lá fora
Quero colo
Vou fugir de casa
Posso dormir aqui
Com vocês?
Estou com medo tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três

Meu filho vai ter
Nome de santo
Quero o nome mais bonito

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

Me diz por que é que o céu é azul
Me explica a grande fúria do mundo
São meus filhos que tomam conta de mim

Eu moro com a minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais
Eu moro com meus pais

É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade não há

Sou uma gota d'água
Sou um grão de areia
Você me diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais
Você culpa seus pais por tudo
Isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando você crescer

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/pais-e-filhos.html>

UMA ANÁLISE DO LETRAMENTO ACADEMICO NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UENF

Rysian Lohse Monteiro

Estudante de Pós-Graduação *strictu sensu*
em Cognição e Linguagem pela UENF
rysian_lohse@hotmail.com

Luciana da Silva Almeida

Estudante de Pós-Graduação *strictu sensu*
em Cognição e Linguagem pela UENF
lucy.salmeida@gmail.com

João Batista da Silva Santos

Estudante de Licenciatura em Pedagogia pela UENF
joaosantos.92@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Professora Doutora em Linguística pela UFRJ
e Professora Pesquisadora no Programa de
Pós-Graduação em Cognição e Linguagem na UENF
elianafff@gmail.com

RESUMO:

Nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores (FISCHER, 2007; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. As pesquisas recentes demonstram que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica (na modalidade escrita podemos citar o resumo, a resenha, entre outros), com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, sendo assim, muitas vezes mal avaliados por seus professores. Entretanto, é preciso destacar que os alunos que entram na universidade são sujeitos letrados e portanto trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo de suas vidas, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico. Diante desse contexto, investigaremos quais os subsídios dados ao discentes ao longo do curso para o desenvolvimento da escrita acadêmica buscando compreender como se dá a construção do sujeito letrado na aquisição do letramento acadêmico no curso de licenciatura em Pedagogia. Basearam teoricamente esse trabalho, além dos autores já citados, SOARES (2009), FREIRE (1996; 2001), KLEIMAN (1995), entre outros. Serão realizadas entrevistas e análises de textos produzidos em sala, a fim de fazer um diagnóstico do desenvolvimento da escrita acadêmica desses alunos. A pesquisa está ainda em fase inicial, porém, destacamos a importância de formar pessoas que transformem suas práticas de letramento e assim também são transformadas na sua constituição letrada.

Palavras-chave: Letramento acadêmico, Formação docente, Escrita.

INTRODUÇÃO

O processo de democratização do ensino possibilitou a entrada de diferentes tipos de alunos no contexto universitário, gerando mudança no perfil do aluno que ingressa na universidade. Fato que, suscitou muitas discussões e pesquisas, uma das questões recai sobre a má formação que os alunos recebem na educação básica.

Nesse trabalho, ressaltamos que, aprender a escrever não significa apenas dominar ortografia e pontuação, mas escrever textos coerentes com os diferentes propósitos comunicativos. Nesse aspecto, o desenvolvimento da linguagem escrita na universidade ocorre porque uma série de problemas de ensino-aprendizagem da formação básica está sendo resolvida no ensino superior.

Dessa forma, compreendemos o desenvolvimento da escrita em um sentido mais amplo: o desenvolvimento da linguagem escrita padrão, não totalmente aprendida na educação básica, e o desenvolvimento de especificidades da escrita acadêmica materializada em gêneros típicos do meio acadêmico que precisam ser aprendidas nesse nível de ensino por estarem ligadas ao domínio de determinados conhecimentos.

Nos últimos anos, no Brasil, alguns pesquisadores (FISCHER, 2007; MOTTA- ROTH; HENDGES, 2010; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) vêm demonstrando uma maior preocupação em relação à leitura e à escrita dos alunos que ingressam na universidade. As pesquisas recentes demonstram que os estudantes calouros apresentam sérias dificuldades em produzir gêneros tipicamente da esfera acadêmica (na modalidade escrita podemos citar o resumo, a resenha, o relatório, entre outros).

Nesse contexto, as universidades têm criado disciplinas com o propósito de preparar os estudantes para dominar os textos e as práticas necessárias ao seu sucesso acadêmico. Pois, quando ingressam na universidade, os estudantes são requisitados a escrever diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, sendo assim, muitas vezes mal avaliados por seus professores.

Entretanto, é preciso destacar que os alunos que entram na universidade são sujeitos letrados e portanto trazem para essa esfera concepções de leitura e escrita construídas ao longo de suas vidas, ainda que essas concepções nem sempre sejam suficientes para que eles se engajem de modo imediato nas práticas letradas do domínio acadêmico.

Sendo assim, é mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, principalmente na instituição e nas esferas do conhecimento em que são estabelecidos, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. E onde, pois, os estudantes poderiam se inserir nas práticas de leitura e escrita de gêneros acadêmicos senão nas próprias universidades?

Portanto, partindo da concepção de que o domínio das práticas de escrita é essencial para futuros professores, e diante da relevância de formar professores- pesquisadores, este estudo visa discutir a formação docente pelo prisma da linguagem com enfoque na escrita acadêmica.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo investigar quais os subsídios dados ao discentes de pedagogia ao longo do curso para o desenvolvimento da escrita

acadêmica, além de buscar compreender como se dá a construção de sujeitos letrados em práticas de letramento no âmbito acadêmico.

Para tanto, será realizada, através da análise de textos produzidos pelos licenciandos e questionários, um diagnóstico do desenvolvimento da escrita acadêmica dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). É importante ressaltar também que esse trabalho faz parte da pesquisa de mestrado da autora e encontra-se em andamento.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTO

Atualmente, fala-se muito sobre o letramento no sistema de ensino, mas, na verdade, existe pouco esclarecimento por parte dos profissionais da educação sobre o tema. De acordo com Soares(2008), o uso do termo letramento, surgiu no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, na década de 1980.

Soares (2008) foi uma das precursoras dos estudos do letramento no Brasil e explica que foi em meados dos anos 80 que se dá o aparecimento do termo no país, ao mesmo tempo que *illettrisme* na França, *litteracy* nos Estados Unidos e Inglaterra e *literacia* em Portugal, para se distinguir este fenômeno da alfabetização. Essa distinção se mostrava necessária, principalmente, em países desenvolvidos, pois a população, em grande parte, já dominava o sistema de escrita, já estava alfabetizada, sendo necessário, então, caracterizar e avaliar o domínio de competências, incluindo leitura e escrita, em práticas sociais situadas.

Como evidenciamos, o termo letramento surgiu como uma tradução da palavra inglesa *literacy* e Soares (2008) esclarece a questão etimológica dessa palavra:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com sufixo - *cy*, que denota qualidade, condição, estado, dato de ser (...). No Webster's Dictionary, *literacy* tem a acepção de 'the condition of being literate', a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como 'educated; especially able to read and write', educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2008, p. 17).

Nesse contexto, Soares (2008) também diz que fazer uso da tecnologia da escrita e da leitura e, além disso, utilizá-las em práticas sociais de leitura e escrita produz sérias consequências na vida de um indivíduo, como:

(...) altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; (...). O 'estado' ou a 'condição' que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado *literacy* (Ibidem, p. 18).

Para Freire (1990), é essencial que o sujeito adquira o domínio da língua escrita através de um processo de construção do conhecimento. Isso porque, tendo o domínio da escrita e da leitura, o sujeito tem nas mãos um dos instrumentos culturais favorecedores de possíveis intervenções em sua realidade e, conseqüentemente, de diferentes formas de exercitar sua cidadania.

[...] A alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e palavras, como uma esfera puramente mecânica. Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos (FREIRE, 1990, p. 12).

Assim, progressivamente, o termo letramento passou a designar o processo que permite os usos das habilidades ensinadas nas práticas sociais de leitura e escrita. Foi sistematizado por Soares (2008), como estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da língua escrita e de ter se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Porém, letramento não é apenas um fenômeno sociocultural, é, sobretudo, marcado por mudanças históricas, pois as transformações por que passa a sociedade vão criando novas demandas para os sujeitos que nela vivem. Com essas abordagens, o conceito de letramento que esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas pelo indivíduo na escola, passou a alargar-se e ser concebido como um conjunto de práticas sociais.

De acordo com Kleiman:

Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. [...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma força de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2005, p.18-19)

Dessa forma, compreendemos o termo letramento não como substituto, mas aliado ao conceito de alfabetização, objetivando articular o processo de aquisição da leitura e da escrita com o uso das práticas sociais que as envolvem, pois, não basta apenas ao sujeito saber ler e escrever. Antes, é imprescindível que ele saiba fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe. Além disto, nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos e práticas de letramento.

Acerca disto, Marcuschi (2007) argumenta que o letramento, dentre outras consequências, envolve práticas da escrita em suas mais diversas e variadas formas na sociedade, podendo ir, desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado, nesse sentido, é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramentos e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Entretanto, no Brasil, parece não haver, em muitas ocasiões, a distinção entre alfabetização e letramento, devido à intensa busca de se verificar os índices de alfabetização, em primeira instância, para, a partir deles, tentar erradicar os índices de analfabetismo. Diante dessa busca e da necessidade de também caracterizar

as competências de leitura e escrita da população, esses dois conceitos, por ora, sobrepõem-se, mesclam-se e, frequentemente, confundem-se.

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

É preciso reconhecer que o aluno é aprendiz da escrita na esfera acadêmica, sendo imprescindível que ele seja visto como sujeito de linguagem, como realmente é, e com valores identitários construídos ao longo das suas práticas sociais anteriores. Entretanto, alguns professores projetam nos textos dos alunos expectativas não compatíveis com suas experiências e conhecimentos sobre esses gêneros.

Segundo Fiad (2011), nos anos 1980, nas discussões sobre a escrita na universidade uma pergunta frequente era a seguinte: por que os estudantes chegam à universidade “sem saber escrever”? De acordo com a autora, se a pergunta podia ser essa naquele tempo, hoje não pode mais ser a mesma. “Não é mais possível dizer que os estudantes não sabem escrever, de modo genérico e absoluto” (FIAD, 2011, p. 360).

Se, anteriormente, podia-se ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola básica, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo leitura e escrita em um contexto sócio-histórico cultural específico.

De acordo com Fisher (2007), trazendo essas reflexões ao ensino superior, diversas questões diferenciam o meio acadêmico de outros contextos de ensino. As práticas de leitura e escrita encontradas no ensino superior diferem das práticas anteriores à entrada na universidade.

Para Marinho (2010), essa dificuldade ou lacuna de saber costuma ser simplificada por outra crença subjacente aos discursos correntes segundo a qual basta aprender e treinar um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico para que essas dificuldades sejam resolvidas.

Não diminuindo a importância das habilidades e competências linguísticas relacionadas à textualidade, aos aspectos e dispositivos formais e da linguagem acadêmica, argumento que nesse nível não estariam as maiores dificuldades dos nossos estudantes e nem seria muito difícil arregimentar estratégias para melhoria das habilidades desses estudantes. O mais importante seria então convidar esses alunos a interrogar as práticas acadêmicas de letramento das quais eles participam, buscando compreender como se constituem essas práticas, desenhando um quadro mais complexo de questões relacionadas, sim, a habilidades linguísticas, mas sobretudo a dispositivos que refletem relações de poder, disputas e violência simbólica (MARINHO, 2010, p.6).

Dentro dessa perspectiva, Russel (2009, p. 247) afirma que a educação em massa traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considera-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões da academia em específico apresentam algum déficit que precisa ser remediado antes que eles sejam admitidos na universidade.

Opostas a essa ideia, Fischer e Pelandré (2010) alegam que é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo seus saberes acadêmicos/científicos e, para

além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

Geraldi (2008) também trata de questões pertinentes à produção de textos. E ao pensar saídas para os problemas relacionados a ela, lembra que a produção de textos ainda no ensino fundamental foge totalmente ao uso da língua, ou se dá em uma situação de emprego da língua artificial, uma vez que os estudantes escrevem exclusivamente para um único leitor: o professor, que corrigirá essa produção para dar nota (GERALDI, 2008, p.65). Dessa forma, esse aspecto artificial do uso da língua, colabora para que estudantes apresentem dificuldades, mesmo aqueles que possuem alto nível de escolaridade.

Marques (2008, p.81) argumenta que “as resistências ao ato de escrever são aliás, comuns mesmo entre os que a ele se dedicam de forma acentuada.” Escrever não é uma tarefa fácil, trata-se de uma atividade complexa e que produz novos significados as nossas ações e compreensões. Apresentam questões sobre nós mesmos que não nos pareciam claras e que por meio do registro demonstram nossas incompreensões e limitações.

Ainda na discussão sobre as dificuldades articuladas a escrita Meira aponta que:

A escrita desacomoda-nos de qualquer posição mais cômoda que pretendemos manter. Ao escrever, somos constantemente desafiados por um estado de não-saber, de indefinição, de incerteza, que nos coloca em uma posição difícil, acostumados que estamos a ter domínio das situações. A tolerância e a paciência na escrita são, acima de tudo, um exercício de renúncias que efetua em vários níveis: não sabemos tudo, não abarcamos toda a teoria, não esgotamos o assunto, não lemos todos os autores, não examinamos todos os pontos, não escrevemos tão bem quanto gostaríamos. (MEIRA, 2007, p.35)

Da mesma forma que escrever é preciso e princípio para fazer pesquisa, como defende Marques (2008), estar envolvido na escrita é essencial para argumentar de forma coerente e articulada. Nas palavras de Marques (2008, p.44) “não é a escrita mera transcrição gráfica da fala, mas negociação de sentidos com interlocutores outros, que, pelo fato de serem apenas potenciais, se fazem mais exigente e fazem da página que se escreve lugar mais amplo dos muitos sentidos virtuais.” Esse argumento nos possibilita compreender a dificuldade encontrada no processo de criação escrita, pois não se trata somente de escrever o que estamos pensando, mas sim, de trazer as ideias do plano mental para o físico.

Contudo, apesar de reconhecermos que existem dificuldades de escrita, compreende-se que esses estudantes são letrados e, muito provavelmente, não se inseriram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico. Pois, suas práticas de escrita estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico no momento de entrada na universidade.

NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Essa parte do quadro teórico traz abordagens relativas à teoria sócio-cultural do letramento, a qual encontra apoio nos denominados Novos Estudos do Letramento. Ganham destaque, autores como Gee (1999, 2000, 2001, 2004), Street (1995, 2003), Barton e Hamilton (2000).

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter

situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, ou seja, que os usos diferem de acordo com o contexto em que são empregados, é possível falar em letramento acadêmico. Mais ainda: assume-se que há usos específicos da escrita no contexto da universidade, usos que diferem de outros contextos.

Street (2003), já na década de 80, afirma que a posição dos Novos Estudos do Letramento ressalta o letramento como prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos.

Quando ingressam na universidade, os estudantes são requisitados a escrever diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos, sendo assim mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores como Lea e Street (2007), começam a ficar evidentes os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem, ou seja, no contexto da universidade, em que geralmente não são reconhecidos diferentes letramentos (nesse caso, os dos alunos e o da universidade), os letramentos dos alunos não são reconhecidos, e estes podem ser vistos como sujeitos iletrados pela universidade.

A noção de letramento acadêmico, desenvolvida na área dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995; BARTON, 2001; GEE, 1999), constitui-se em uma tentativa de extrair as implicações dessa abordagem para o entendimento das questões relativas à aprendizagem no ensino superior. Street (1984), propõe uma divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento.

De acordo com Street (1995) o enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Em outras palavras, o contato escolar com a leitura e a escrita, faria com que a pessoa gradativamente aprendesse habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento.

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais e de poder da sociedade associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1995). Dessa forma, segundo Rojo (2009) o “significado de letramento” muda ao longo do tempo e das culturas e dentro de uma mesma cultura.

Lea e Street (2007) apontam que a escrita do estudante universitário é compreendida com base em três principais perspectivas ou modelos: estudo das habilidades, socialização acadêmica e letramento acadêmico.

A primeira abordagem compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os estudantes precisam adquirir e desenvolver e que poderão transferir para os diversos contextos da universidade. Ver o letramento apenas conforme esse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para inserir-se no contexto da universidade, de maneira que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de sua inteira responsabilidade.

O modelo da socialização acadêmica baseia-se no princípio de que o professor é responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, pensar, interpretar e usar as práticas de escrita que circulam na esfera acadêmica. Nesse modelo concebe-se que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos, sendo assim, ao aprender as convenções que regulam esses gêneros o aluno estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância. Esse modelo passa a ideia de que a esfera acadêmica é imutável e suas identidades são facilmente identificadas, ou seja, uma vez aprendidos os gêneros do discurso específicos das disciplinas, os estudantes tornar-se-iam capazes de reproduzi-los sem problemas.

Na abordagem do letramento acadêmico, compartilhada pelos pesquisadores dos Estudos do Letramento, os múltiplos letramentos que permeiam a instância universitária são entendidos como práticas sociais. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que os alunos, os professores e as universidades atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos no que diz respeito ao uso da língua nessa esfera social pelos próprios participantes.

É necessário destacar que para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e escrita específicas da esfera acadêmica, é preciso considerar suas experiências de leitura e escrita antes de ingressar na universidade com o objetivo de conhecer o que o aluno lê, como lê, o que escreve e como escreve ao ingressar na universidade.

Além disso, esses três modelos não se excluem, mas se misturam, pois o aluno precisa conhecer as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade. No entanto, passa a ser fundamental considerar a história prévia de letramento dos estudantes e seus valores identitários. Assumir essa concepção de letramento implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste na dissertação de mestrado da autora e será desenvolvido com os discentes do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro.

Para a construção da pesquisa, utilizaremos os seguintes procedimentos: a revisão bibliográfica, organizada em torno dos seguintes eixos: 1) os fundamentos teóricos sobre a temática do letramento; 2) pesquisas que abordam a leitura e a escrita por uma análise sócio-histórico cultural; na qual será levantado todo o referencial teórico necessário para embasar as discussões. Também, a aplicação de questionários, com o objetivo de averiguar como ocorre a construção do letramento acadêmico entre os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para se compreender com mais especificidade - e com apoio em uma perspectiva sócio-cultural do letramento - como se dá a tentativa de inserção dos ingressos em um curso de graduação, que conflitos e como são desencadeados nesta dinâmica, vários aspectos necessitam ser analisados. Incluem: o conhecimento de identidades mais relevantes que marcam a constituição letrada dos alunos ingressos; os propósitos de eles estarem em

determinado curso de graduação; a forma como o professor realiza as orientações de letramento, considerando os interesses, propósitos dele como profissional habilitado nas áreas em que leciona e os interesses dos alunos; os eventos de letramento, as interações e os movimentos dialógicos desencadeados em sala de aula, que reforçam a constituição letrada dos alunos no percurso inicial de participação na esfera acadêmica.

Portanto, algumas questões irão nortear essa pesquisa, tais como:

- Qual o perfil dos alunos da Licenciatura em Pedagogia da UENF?
- Que tipo de letramento ocorre na sala de aula?
- Como os alunos se apropriam dos letramentos acadêmicos?

Além disso, buscaremos traçar um paralelo entre os alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Pedagogia e os futuros formandos, para tanto, aplicaremos questionários para ambos os grupos e realizaremos uma análise dos textos produzidos nas disciplinas Leitura e Produção de Textos I e II (ofertadas no primeiro e no segundo semestre do curso, respectivamente) e os projetos de monografia, escritos no sétimo período. A fim de verificar se os alunos, de fato estão se inserindo nas práticas de letramento acadêmico propostas na universidade.

Todos os dados aqui coletados serão tratados dentro do universo das investigações de modelo qualitativo, devido à complexidade dos aspectos dinâmicos e subjetivos do tema. Esta abordagem possibilita aprofundarmos nas análises, assim como fazer novas descobertas e entender o problema a partir da interpretação da realidade, pois, assim como Ludke e André (1988) e Prodanov e Freitas (2013), compreendemos que esse tipo de pesquisa prioriza o contato direto com os sujeitos, levantando dados em seu ambiente natural.

Os dados coletados e os textos produzidos em sala de aula serão devidamente analisadas e comentadas, segundo os referenciais teóricos que tratam dessas abordagens. Com o intuito de retratar a relação dos acadêmicos com o texto escrito; o desenvolvimento da escrita durante a trajetória universitária e a solicitação de práticas de produção escrita pelos professores.

E a partir dessa análise poderemos propor alternativas de formação que se constituam em espaço de pensamento crítico e da prática de escrita.

RESULTADOS ESPERADOS

Com o presente trabalho, pretendemos mostrar que a aquisição do letramento acadêmico efetiva-se através da construção do conhecimento na produção acadêmica e que a escrita na universidade pressupõe muito mais do que “saber escrever corretamente”. O que não implica, entretanto, que o conhecimento do código deva ser negligenciado, mas que escrever academicamente envolve outros fatores que devem ser privilegiados tanto por alunos, como por professores.

Sendo assim, é preciso atentar para o como são desencadeadas as interações verbais em sala de aula e o como a constituição letrada dos alunos e os propósitos deles são considerados para se dar continuidade às decisões pedagógicas em um curso de graduação. Queremos explicitar, que o sujeito que se quer formar é aquele com

capacidade para atuar em uma sociedade constituída por muitos letramentos, por muitas linguagens sociais e que seja capaz de assumir muitos papéis à medida que participa de contextos sociais diversos. Ainda mais decisivo, o sujeito que se quer é o que tem possibilidades de transformar suas práticas de letramento e ao transformá-las também é transformado na sua constituição letrada.

CONCLUSÃO

As práticas de letramento acadêmico devem trabalhar para construir a autonomia do indivíduo, possibilitando que ele encontre sua própria voz e se constitua como agente de letramento. Nesse contexto, Kleiman (2006) defende que um posicionamento independente, que rompa as assimetrias, é fruto de um letramento que não se constitui em mais uma barreira para a inclusão social, mas que, pelo contrário, fortalece os sujeitos e suas práticas de escrita em sua vida social.

De maneira inevitável, todos esses aspectos estão relacionados, uma vez que o letramento, compreendido como práticas sociais, envolve (GEE, 1999) formas de ser, falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias que consigam ativar identidades relevantes num determinado contexto.

Entendemos que a abordagem defendida nesse trabalho é importante porque prioriza as diferenças culturais do aluno, descartando, portanto, a noção do déficit e, sobretudo, enfatiza que os letramentos acadêmicos estão condicionados a uma gama de variadas e específicas práticas institucionais às quais o aluno provavelmente nunca tenha sido exposto anteriormente, por isso se tornam um grande desafio para a produção escrita na esfera discursiva universitária.

Ao se evidenciar que é papel da universidade trabalhar de forma colaborativa com seus alunos, no sentido de fazê-los compreender que existe uma gama de gêneros, modos de expressão, representações e identidades sociais, em permanente estado de mudança, e, portanto, envolvendo a visão de que os processos de fazer vão implicar em diferentes sentidos na produção de seus trabalhos acadêmicos, oportuniza-se tanto para o ensino, como para a aprendizagem, um conhecimento mais abrangente dos usos e funções da escrita e não apenas fórmulas pré-concebidas de uma escrita linear que atenda a todas as áreas e disciplinas do universo universitário.

Para Goulart (2006, p. 458), “a condição letrada é pressuposta como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão.”

Dessa forma, destacamos que os papéis dos professores e dos alunos são decisivos para que ocorra uma parceria, uma aprendizagem colaborativa em que ambos possam construir, de forma conjunta, conhecimentos e sentidos.

REFERÊNCIAS

- BARTON, David. **Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world**. Language and education.UK, v. 15, n. 2-3, 2001.
- FIAD, Raquel S. **A escrita na universidade**. Revista da Abralín, v. eletrônico, n. especial, p. 357-369, 2aparte, 2011.
- FIAD, Raquel S.; SILVA, Lílian L. M. da. **Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção**. Leitura: teoria e prática. Campinas: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto. v.19, n.35, p. 40-47, jun./2000.
- FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese ((Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- _____. **Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica**. Acta Scientiarum: Language and Culture, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.
- FISCHER, Adriana; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Letramento acadêmico e a construção de sentido nas leituras de um gênero**. *Perspectiva*, v. 28, n. 2, p.569-599, 14 jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- FREIRE, Paulo. MACEDO, Doanldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- _____. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época) Cartas a quem ousa ensinar. In FREIRE, Paulo. Professora sim, Tia não. São Paulo: Editora Olho D'Água, 10 ed., 1993 p. 27-38.
- GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses**. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel:Assoeste, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo : Atlas, 1991.
- GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teóricometodológica de um estudo**. Revista brasileira de educação, São Paulo, v.11, n.33, p. 450-460, set./dez. 2006.
- HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. **Reframing academic literacy: re- examining a short course for “disadvantaged” tertiary students**. English Teaching: Practice and Critique, v. 6, n. 2, p. 25-38, 2006.
- KLEIMAN, Angela (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- _____. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, nº 8, São Paulo, p. 409-424, 2006.

- LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **The “academic literacies” model: theory and applications.** In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Anais Unisul, 2007. p.227-236.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.
- MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **A. Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2007.
- MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico.** Belo Horizonte, Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela R. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. (Org.) **Redação acadêmica: princípios básicos.** Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.
- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- MEIRA, Ana Cláudia Santos. **A escrita científica no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever.** Porto Alegre: Ed. EDIPUC, 2007.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUSSEL, David R. et al. **Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing across the curriculum”:** approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, Charles; Bonini, Adair; Figueiredo, Débora (Ed.). *Genre in a changing world.* Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 395-423.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática. 1996.
- _____. **Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil.* São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.
- _____. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.
- _____. **What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, n. 2, 2003.
- _____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação /** Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

GT: 13 - Políticas educacionais e formação docente na atual conjuntura

Coordenadores: André Augusto Pereira Brandão, Tula
Maria Rocha Morais, Maria Adelia Costa e Sidimara
Cristina de Souza

A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Luiza Pimenta Guimarães

Unimontes
luizapguimaraes@gmail.com

Célia Lopes Azevedo

Unimontes
celia.lopes@ifnmg.edu.br

Gilmar Ribeiro dos Santos

Unimontes
gilrds@uol.com.br

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre o exercício da docência no ensino superior diante da lógica capitalista contemporânea que permeia o campo educacional brasileiro. Para tanto, se verifica as principais transformações que nortearam as políticas e a gestão da educação superior no Brasil, a partir da década de 1990, e se discute as possibilidades de uma orientação crítica-reflexiva nesse contexto. Ao se verificar alguns pontos cruciais das reformas e políticas da educação superior praticadas nos governos FHC e Lula, constata-se que foram pautadas nos ditames neoliberais, lideradas por organismos internacionais, para a mercantilização da educação. Neste cenário, a universidade pública sofreu um verdadeiro desmonte, o que abriu portas para a entrada do capital privado. A partir das sucessivas reformas educacionais, sob a premissa de que a educação é uma mercadoria (especialmente a superior) altamente rentável para o capital, os professores docentes passaram a ser considerados meros técnicos aplicadores do “ensino” pautado na ideologia dominante. Em contrapartida, entende-se que há possibilidade de mudança, a partir de uma docência crítica-reflexiva, que requer posicionamento ético-político, criatividade e criticidade, que considera a complexidade do contexto, estabelece o diálogo, a autonomia e visa a construção, ou melhor, a reconstrução de uma educação superior de qualidade.

Palavras-chaves: Docência, educação superior, orientação crítica-reflexiva.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior tem passado por um processo de intensas discussões, devido às constantes reformas da educação superior no Brasil. Principalmente a partir de 1990, as políticas educacionais se empenharam em legitimar e manter o modelo de desenvolvimento econômico capitalista conhecido como neoliberalismo.

Sob influências dos organismos internacionais do grande capital, instaurou-se no campo da educação deste país, especialmente no nível superior, a onda de privatização e mercadorização, que submeteu as universidades à lógica do consumo e tornou o ensino uma mercadoria geradora de altos lucros.

Atingida por diversos tipos de retaliações, a universidade pública brasileira passou a exercer um importante papel na reprodução da ideologia dominante e na preparação para o mercado de trabalho. A formação deixa de ser humana no sentido integral (permeada por valores históricos, sociais e culturais) e se apoia nos aspectos da economia vigente, uma formação para o mercado capitalista competitivo.

Nesse sentido, a orientação política da educação superior nas últimas décadas, como verifica-se nos governos FHC e Lula, assumiu uma nova ordem, que necessariamente articula ensino e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Assim, discutir o exercício da docência nesse contexto é necessário, por que os professores docentes são convocados a responder às exigências que a sociedade lhes impõe (demandas dos setores produtivos), fazendo uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades na formação de profissionais para o dito mercado. Exigências estas que são complexas e permeadas de interesses. Na realidade, os docentes estão encurralados entre limites e possibilidades, e dessa forma, repensar a docência enquanto potencial reflexivo, crítico e transformador é de suma importância.

A partir dessas considerações, como fica o exercício docente no ensino superior? Superar as dificuldades e limitações postas pela ideologia dominante é possível? A orientação crítica-reflexiva é o caminho para possíveis mudanças?

DISCUSSÃO

Nas últimas três décadas, a educação superior brasileira tem recebido importante atenção da iniciativa privada, tornando-se um campo de investimento, um “terreno fértil” para o capital.

Para uma melhor compreensão, Lima (2002) se remete ao tema do desenvolvimento que apareceu no final da década de 1940, momento em que houve a criação da CEPAL e da UNESCO, organismos integrantes da ONU, sendo a Cepal com o objetivo de implementar e acompanhar políticas econômicas e sociais na América Latina, e a Unesco de desenvolver ações voltadas para o campo da educação, ciência e cultura. Ambas foram criadas com discurso de enfrentamento de desigualdades entre os países periféricos e os centrais, mas certamente com a intenção de garantir a segurança necessária para a expansão do capital. Nesse sentido, também foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) como forma de articulação entre estabilidade econômica e segurança do capitalismo no pós-guerra.

A história destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, transvestidas pela imagem de assessoria técnica (LIMA, 2002, pg.43).

Pode-se afirmar, segundo Maroneze e Lara (2009), que devido à crise da dívida externa, os países periféricos recorreram aos empréstimos das agências multilaterais BM e FMI. No entanto, estes empréstimo somente eram concedidos com a condição de que o governo nacional adotasse um programa de estabilidade econômica e de reformas de estruturas econômicas, de cunho neoliberal, conforme as exigências do prestador. Uma observação importante é que no Brasil a intervenção dessas agências, sobretudo

a do Banco Mundial, decorreu mais da influência política junto ao governo “por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais, do que dos recursos financeiros que são mobilizados para a implantação de projetos educacionais”.

Nesse sentido, tanto no Brasil, como em outros países dependentes, a regra geral era limitar os gastos públicos, privatizar empresas estatais, desregulamentar a economia e promover a abertura do mercado para investimentos internacionais. O papel do Estado limitou-se a gerir compensações, tornou-se hegemônico para as demandas do capital financeiro e mínimo para as políticas sociais, como a educação. No entanto, ao mesmo tempo, este Estado foi chamado a garantir a manutenção da ordem social, tratando dos problemas sociais que são agravados em decorrências das reformas estruturais. Nesse processo, os organismos internacionais conduziram as ações tanto na política econômica, quanto na conformação social dos países sob seus comandos.

Assim, diante das condicionalidades exigidas pelo BM e FMI, na premissa da subordinação dos países periféricos à lógica do capital mundial financeiro, e consequentemente no enquadramento da educação como uma condição suposta para o “alívio da pobreza” e garantia do desenvolvimento, o Brasil passa a criar reformas políticas que visam universalizar a educação e aumentar o índice de escolaridade dos brasileiros. Entretanto, para viabilizar esse processo de expansão educacional no país, os setores privados foram protagonistas tanto no financiamento como na execução da política educacional.

O discurso dos organismos internacionais considera que a educação, principalmente a de nível superior, deve ter uma diversificação das fontes de financiamento via capital privado, com redução das verbas públicas, no sentido de que para garantir a expansão do acesso à educação é necessário a expansão do ensino privado. A partir dessa premissa, ao longo da década de 90, houve um amplo aprofundamento do processo de mercantilização da educação superior brasileira, como se verifica ao se analisar a política educacional superior do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se baseou em diversas recomendações do Banco Mundial.

Para Maroneze & Lara (2009, pg. 3283),

A política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional. Foi com esse objetivo que o seu governo se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais, apresentando-os como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico(...).

A realidade é que o Estado cumpre papel primordial na preservação da ordem burguesa e reorganiza suas funções (políticas, econômicas e ideológicas) conforme as mudanças conjunturais processadas a cada estágio de desenvolvimento do capital. Nesse sentido, as novas “feições” da política educacional brasileira foi se definindo atrelada aos preceitos neoliberais de re-estruturação do capital, que encontrou na educação um terreno privilegiado para a concretização de reformas e para a conformação da ordem societária vigente, como se verifica a seguir.

De acordo com Gomes (2008), o governo de FHC ficou conhecido como a Era Procrustiana das reformas e políticas da educação superior. Para entender a referência mítica, cabe a definição de quem era Procrusto. Este era um bandido que vivia em Attica, e noutras lendas, no monte Eleusis. Ele tinha uma cama de ferro do seu tamanho exato e todos aqueles que entravam em sua casa, eram obrigados a deitar-se na sua cama. Se os viajantes não coubessem na cama, eram cortados ou esticados, para se projetarem de maneira correta na referida cama. Procusto manteve este terror por muito tempo até ser capturado por Teseu que o condenou ao mesmo terror que ele aplicava aos seus hóspedes - prendeu-o à sua própria cama e cortou-lhe a cabeça e os pés.

Com essa metáfora, segundo Gomes (2008) pode-se compreender que o grande objetivo da política procrustiana era “enquadrar e modelar a educação superior ao formato combinado da expansão privada com a dilapidação da universidade público- estatal” (pg.26). Dessa forma, o pressuposto de cunho neoliberal do governo FHC foi de que as universidades públicas tinham que se enquadrar no formato proposto, a partir de cortes e estiramentos de recursos, congelamento salarial, não recomposição de quadro de pessoal, ao mesmo tempo que deveriam aumentar o número de matrículas, melhorar os indicadores de eficiência e eficácia, aumentar a produtividade, entre outras medidas.

O resultado foi que essa política favoreceu um amplo e contínuo processo de privatização da oferta do ensino superior e implicou numa redução considerável de matrículas nas universidades públicas do país. Além disso, houve uma alteração profunda nas condições acadêmicas, na qual passou a ser permeada de uma lógica competitiva e individualista vinculada à elevação de indicadores de performance, dentro da perspectiva neoliberal. A universidade assim, passou a produzir as próprias condições de produção e reprodução capitalista.

A partir dessa perspectiva, a ideologia neoliberal prescreve como caminho para o desenvolvimento econômico a minimização do Estado em relação as políticas sociais e a privatização de bens e serviços por meio de reformas que enxuga a máquina estatal e transfere para o mercado a produção de bens e serviços, como a Educação Superior.

Nesse sentido, o projeto de reforma apresentado em 1995 pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) consistia em transformar o status jurídico das universidades públicas em organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A ideia é de que o Estado faria somente a gestão dessas organizações, por meio de um modelo gerencial de administração para as instituições públicas.

Este Projeto, segundo Maroneze e Lara (2009), preconizava um Estado mínimo para as políticas sociais, apontando a necessidade de redução do aparelho do Estado por meio de estratégias que visavam à privatização, desregulamentação e terceirização. Neste sentido, a proposta era repassar os serviços considerados não- exclusivos do Estado, tais como, saúde, educação, cultura e pesquisa científica, para o setor privado.

Esse projeto especificamente não foi aprovado, mas em 1996, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, “em linhas gerais, combinava a coexistência entre instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (CARVALHO, 2006, pg.04).

Constata-se que houve nesse período um verdadeiro desmonte da universidade pública devido à drástica redução do financiamento pelo governo federal, além da diminuição de salários e demissões de professores. A situação tornou-se mais crítica devido ao fato da expansão da oferta do ensino superior público ter ocorrido mediante a abertura de turmas no período noturno e ao aumento do número de alunos, sem contudo haver o compatível aumento do quadro funcional de docentes.

Pelo contrário, esse cenário favoreceu a entrada do capital privado no interior das instituições, por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão. Além disso, as mudanças na legislação previdenciária do setor público estimularam a aposentadoria precoce de muitos docentes e os mais qualificados foram admitidos pelas instituições privadas, que se expandiam de maneira assustadora devido à disseminação da ideia dominante de que a educação de nível superior se tornou um “bom negócio” para se investir.

No entanto, o número de vagas no ensino superior privado cresceu muito mais do que a demanda de candidatos com condições para pagar por elas. Vias de fato que em 1998 havia uma proporção de 2,2 candidatos por vaga (INEP). Assim, na tentativa de diminuir os problemas de acesso e permanência no ensino superior privado, o governo de FHC cria o programa FIES com o objetivo de financiar o curso de graduação de estudantes de baixa renda, mas que, segundo Carvalho (2006), não teve uma adesão tão significativa quanto à esperada. Como se trata de financiamento, as taxas de juros sobre os empréstimos eram maiores que as taxas de crescimento da renda dos recém-formados, ou pior, muitos não conseguiam emprego e não tinham condições de arcar com o pagamento após concluírem o curso.

Dentro do ciclo desse deslocamento da educação superior brasileira para o mercado privado, faz-se necessário também pontuar os principais traços das reformas promovidas pelo governo Lula a partir do ano de 2003.

Diante das privatizações ocorridas no governo FHC, na era Lula o principal objetivo foi criar condições para a sustentação financeira das instituições particulares, acompanhada do aumento do número de matrículas nos cursos de graduação. Segundo Carvalho (2006), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), acompanhado por um discurso de justiça social, encobriu a pressão das associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas. Nesse mesmo sentido, Gomes (2008) traz a concepção de que o PROUNI tratou a expansão do ensino superior de maneira diferenciada por associar o interesse das instituições privadas por isenção fiscal à incorporação de parcela dos estudantes de baixa renda provenientes de escola pública através de bolsas parciais e totais.

Apesar dessa política educacional do governo Lula ter sido pautada na democratização e justiça social, no sentido de que a expansão da educação superior brasileira deveria incorporar os estudantes historicamente excluídos, essa expansão ocorreu mediante financiamento privado, em que o aluno é visto como “cliente” e certamente a educação como mercadoria. Assim, a matriz neoliberal fortemente presente nas políticas de FHC, também permeou o governo Lula através da lógica da competitividade, da ampliação da privatização e mercantilização do ensino superior.

(...) o governo Lula não deixou de atender, com o PROUNI, um antigo desejo dos movimentos privatistas no Brasil, qual seja, ter recursos regulares e sistemáticos, provenientes do fundo público, mesmo que por meio de isenção fiscal, para reequilibrar as contas e manter níveis razoáveis de segurança financeira, por um bom tempo (GOMES, 2006, pg.35).

A partir dos pontos levantados, para Santos (2004), pode-se dizer que a perda de prioridade da universidade pública nas políticas do Estado foi, antes de tudo, o resultado da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação, saúde, previdência) provocada pelo Neoliberalismo que se impôs internacionalmente. As dificuldades que as universidades públicas passavam “foram declaradas como insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial” (pg.18).

O Brasil de maneira evidente seguiu as reformas protagonizadas pelo Banco Mundial, que aponta os problemas e deficiências da universidade pública, dentre estes o poder dos docentes. Nesse sentido, os professores docentes foram os principais alvos de ataques.

Segundo a perspectiva do Banco Mundial, a liberdade acadêmica é um obstáculo à empresarização e à responsabilização da universidade na prestação de serviços ao mercado. Assim, preconizam que o poder na universidade deve estar nas mãos de administradores treinados para promover parcerias com agentes privados e não nas mãos dos docentes. Além disso, preveem, segundo Santos (2004), que o poder e a centralidade dos docentes na sala de aula declinarão na medida em que a tecnologia for se generalizando no âmbito da educação superior, como as pedagógicas on-line por exemplo.

Percebe-se que as prioridades de pesquisa e formação nas universidades foram submetidas à demanda de mercado. As grandes empresas ditam, direta ou indiretamente, o que pesquisar e de que maneira formar os alunos para atenderem as necessidades do capitalismo contemporâneo.

Nessa perspectiva, Magalhães (2013) traz a concepção de que a educação superior tem sido objeto de interesse especial do capital ao tornar-se elemento fundamental do processo produtivo. A grande questão é que as novas demandas de qualificação, de formação para o mercado de trabalho, fez com que os cursos superiores, em grande parte, se tornassem breves e pontuais. Nesse sentido, os rumos que a educação superior vem tomando e suas condicionalidades afetam objetivamente o trabalho do professor.

A universidade pública, submetida à perspectiva da educação superior como um serviço, e não como um direito público, retira a autonomia do professor, e condiciona seu trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão à lógica da racionalidade competitividade, individualista e segregadora, em que o professor de sucesso é aquele cujo currículo possui maior número de especializações e trabalhos publicados.

A pesquisa e a publicação passaram a trazer prestígio ao professor na sua carreira acadêmica. Dessa forma, o publicar muito e em menor tempo é prioridade em relação à docência, e isso tem sobrecarregado os professores, principalmente os da universidade pública.

Nesse sentido, de acordo com Isaia (2006), pelo fato dos critérios de seleção e progressão na carreira docente estarem centrados na titulação e na produção científico- acadêmica isso não garante qualidade na educação, pelo contrário, há pouco compromisso com o

processo formativo dos alunos. Além disso, as Instituições de Ensino Superior pouco têm se envolvido na construção de espaços que possibilitem o compartilhamento de conhecimentos, experiências, e estratégias direcionadas para a formação e o exercício docente. Em decorrência desta ausência de interlocuções e conhecimentos compartilhados, instaura-se um sentimento de desamparo dos professores no enfrentamento do ato educativo.

A inevitabilidade com que se concebe o processo ideológico produzido pelos interesses capitalistas, talvez seja um dos maiores obstáculos a se romper. A ideologia disseminada pelos interesses dos dominantes, alicerçada no neoliberalismo, obscurece e tende a neutralizar as possibilidades de uma educação diferente da que está posta. Dessa forma, dá-se validade e legitimidade as condicionantes que são impostas ao campo educacional, as quais na sua origem não se comprometem em nada com a educação no sentido amplo, e sim com um emaranhado de orientações políticas com interesses escamoteados voltados para atender as demandas imediatistas do capital.

Nesse sentido Saviani (2001) chama-nos a refletir sobre o potencial que tem a ideologia de “penumbrar a realidade, de nos miopizar, de nos ensurdecer.” (pg.126). A adesão irrestrita aos ditames neoliberais trouxe para a educação brasileira, e mais especificamente para educação superior, um gradiente de indicadores, mensuradores e condicionantes que em muitos aspectos inviabiliza um ensino superior de qualidade, e cria obstáculos para a articulação fundamental do tripé da educação superior: as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O fato é que a educação superior tem sido fortemente objeto de ataques daqueles que defendem a sua mercadorização e diversas transformações podem ser percebidas no âmbito da docência superior, inclusive a desvalorização do docente enquanto agente promotor, investigador, pesquisador, intelectual crítico e reflexivo, inconformado com o sistema verticalizado de regras rígidas que castram as possibilidades de criatividade e criticidade no mundo docente.

Os caminhos pelos quais as instituições de ensino devem trilhar já estão pré-determinados pela lógica neoliberal, marcada pela excessiva especialização/fragmentação do conhecimento, ficando portanto em segundo plano o sentido social da educação, de libertar o indivíduo para que ele possa alçar voos por caminhos que sejam de sua própria liberdade de escolha.

Nesse sentido, segundo Tardif (2002) “O saber docente é plural, estratégico e desvalorizado.” (pg.33), apesar de ocupar uma posição extremamente estratégica e relevante no seio das relações sociais, de terem a função de ajudar as sociedades, dentro de uma teia complexa das relações e significações sociais, de serem os responsáveis por construir um elo entre os saberes existentes/tradicionais e os contemporâneos vislumbrando uma “evolução”, uma construção de saberes para as gerações futuras. Ainda assim, mesmo com toda essa responsabilidade da atividade docente, percebe-se no contexto narrado a partir da década de 90, que ele tem sido forçado a priorizar outras funções no seu dia a dia, perdendo gradativamente, num processo silencioso e por muitos quase imperceptível a função de protagonista da história e de todo o contexto da educação superior, passando a ser simplesmente um operador técnico das ferramentas do processo de ensino aprendizagem, tendo pouquíssima margem para atuar com potencial crítico, transformador e reflexivo em seu contexto diário,

uma vez que muitas normas pré-estabelecidas pelas instituições de financiamento, as quais o governo brasileiro tem constantemente recorrido, engendraram outra lógica de atuação do profissional da educação.

A desvalorização desse saber docente, para Oliveira (2006), pode ser constatada pelo fato dos professores serem considerados meros técnicos, aplicadores de regras, planos, normas e ensinamentos concebidos por especialistas, conforme o viés neoliberal. Em termos gerais, os professores ficam sem voz ativa e não são considerados com relação às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de muitas vezes serem culpabilizados pelo fracasso da instituição e/ou do sistema educacional com um todo.

Contrariando essa tendência, de acordo com Pachane (2006), muitos estudiosos da área de educação entendem a corrente reflexiva como uma possibilidade de mudança, pelo fato de ela conceber o ensino como uma atividade complexa, determinada pelo contexto, que requer opções éticas e políticas. A partir dessa orientação, o professor deve desenvolver seus saberes, sua criatividade e criticidade para enfrentar as diversas situações (ambíguas, conflituosas, incertas e complexas) no exercício da docência, se legitimando como um pesquisador e intelectual crítico em projetos de experimentação reflexiva e democrática.

Percebe-se que os professores de ensino superior estão encurralados entre limites e possibilidades na educação devido às transformações que tem ocorrido na sociedade com significativas alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, Oliveira (2006) propõe que as investigações se voltem para a pessoa do docente, de forma a incentivá-lo a participar ativamente nas políticas educacionais e aprofundar seus conhecimentos em mecanismos que tragam subsídios para a formação pedagógica.

Nessa perspectiva o papel do educador é dar substâncias concretas à luta contra a seletividade, a discriminação, o rebaixamento do ensino, engajando-se no esforço para garantir aos alunos uma educação de qualidade, contrapondo à lógica de dominação e exploração da sociedade capitalista segregadora, marginalizante e seletiva (SAVIANI, 2001).

Uma orientação crítica-reflexiva, a luz de Paulo Freire (1996), parte da premissa que uma verdadeira formação educativa deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

Assim, os docentes devem se reconhecerem não como meros transferidores de conhecimento, e sim como sujeitos produtores de saber, o que os torna plenamente hábeis a criar as possibilidades para suas próprias construções no processo educativo. A relação dialógica e de reciprocidade entre docente e discente também é apontada por Freire (1996) como fator primordial na construção de uma relação pautada na ética universal do ser humano. Segundo o autor, essa ética é característica imprescindível na relação educativa e deveria estar imbricada na prática educacional. No entanto, a percepção que tem dominado o dia a dia, o como fazer na docência atualmente, tem sido a ética do mercado que traz ao processo educativo moldes de se “operacionalizar” a prática docente e discente analogamente à prática “bancária.”

Ainda segundo esse mesmo autor, essa prática é esvaziada de criticidade, curiosidade, reflexividade de ambos os atores envolvidos, sendo portanto algo que deve ser evitado na educação com veemência. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” É um sair da zona de conforto em todos os sentidos, pois pensar certo é uma atividade ariscada e a legitimação do novo também traz em si uma linha muito tênue entre aceitação e rejeição pelo simples fato de ser novo.

Nessa perspectiva, uma orientação crítica-reflexiva na educação superior, exige que professores e alunos percebam-se como agentes transformadores e passam a se considerarem atuantes no processo de transformação sociocultural, concebendo a importância da coragem e da vontade de mudar suas realidades, a fim de proporcionarem meios para uma ressignificação do ensino superior.

Para uma melhor compreensão da criticidade reflexiva trazida por Paulo Freire, Freitas & Forster (2016) afirma que educandos e educadores formam-se mutuamente nos processos de ensinar e de aprender, através de percursos formativos singulares, mobilizados pela emoção/reflexão que emergem nessa interação. Entretanto, mesmo que esse seja um processo coletivo, não despensa o esforço individual, pois, embora condicionado por uma multiplicidade de fatores intrínsecos e extrínsecos, cada um deve registrar ao seu modo de ver.

O registro, nessa proposta, possibilita ao educador(a) distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão para melhor compreendê-la. O ato de registrar configura-se também como uma forma de exercitar a capacidade de observar, de indagar as certezas e mobilizar a reflexão. Ou seja, “o registro, criticamente exercido, representa um legado do pensamento freireano para orientar o permanente exercício de avaliação e reflexão sobre a prática, tornando a experiência do ensino uma prática de investigação permanente” (FREITAS & FORSTER, 2016).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que o processo de ensinar e aprender exige uma complexa “(trans) formação” permanente, de educadores e educandos, pautada no desenvolvimento contínuo das relações entre ação, observação, escuta, reflexão, crítica e registro, que tornam-se elementos sine qua non para a aprendizagem mútua.

A partir dessa perspectiva, Bolsan, Isaia e Maciel (2017), afirmam que os professores docentes a medida que são formadores, também se formam. Pois a aprendizagem é colaborativa (docentes e discentes compartilham ideias, inquietações, dúvidas e ajuda) e se faz na prática da sala de aula. No entanto, isso não descarta a necessidade das Instituições de Ensino Superior de ofertarem espaços e cursos para formação contínua de professores. Pelo contrário, estes constituem-se numa base elementar para que a aprendizagem colaborativa possa ocorrer.

Para esses autores, a reflexão crítica:

(...) não pode ser entendida como um processo solitário, nem como um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, mas como uma atividade intersubjetiva que expressa a tomada de decisões, a escolha das mediações e das concepções que os professores têm acerca de suas práticas educativas (BOLSAN, ISAIA & MACIEL, 2017, pg.53).

Para completar essa noção, os autores entendem que os professores docentes no Ensino Superior devem assumir um papel competente de criticidade e reflexividade. Precisam

integrar seus saberes específicos, a outros saberes complementares, sendo capazes de lidar com o novo, o imprevisto, o que incomoda, e assim, efetivamente contribuir para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, autores, como os citados, que estudam a formação dos professores, dão ênfase a orientação crítica-reflexiva como uma forma de ser professor para além da transmissão de conhecimentos, de ser professor capaz de exercer uma docência pautada na postura ético-política, na disponibilidade, no diálogo, no saber e na capacidade de emancipação e ruptura. Assim, entende-se que o professor crítico reflexivo é o que está mais preparado para, além de lidar com as complexas transformações que a educação superior brasileira vem sofrendo nas últimas décadas, ser sujeito agente de mudanças possíveis neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, como visto, a política da educação superior brasileira foi conduzida pelos ditames neoliberais, onde houve uma crescente criação de instituições de ensino superior particulares, e a paralela diminuição de verbas públicas para as universidades federais, que, conseqüentemente, abriu suas portas para a entrada do capital privado.

O resultado foi um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, marcada pela precarização e privatização do conhecimento e da produção científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social.

Enfrentar a lógica hegemônica que permeia a educação superior no Brasil só será possível através de forças contra-hegemônica que visam a reconstrução de uma sociedade essencialmente humana, onde docentes e discentes são humanos e não marionetes do grande capital, onde a educação é libertadora e não mercadoria.

A priori, os professores docentes precisam entender o contexto onde se inserem e as circunstâncias que limitam o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, para assim construir possibilidades de superação dos vários conflitos que repercutem no exercício da docência.

A superação exige esforço coletivo para um ressignificação social e histórica do trabalho docente, uma consciência crítica do saber e uma visão ampla do educar. Nesse sentido as mudanças nas formas como se realiza e se avalia seu trabalho não decorrem apenas de mudanças conceituais e teóricas, mas são as bases sobre as quais um outro tipo de pensamento e de prática poderão ser construídos.

O movimento de superação do estado atual em que se encontra a docência, nessa perspectiva, passa primeiramente pelo reconhecimento das atuais condições da educação superior, e em seguida, pela orientação crítica-reflexiva, que conduz os professores docentes a construir, juntamente com os discentes, uma educação dialógica, pautada na ética, na dignidade, no respeito mútuo, na autonomia e no desenvolvimento e emancipação de cidadãos.

Assim, ao orientar a educação para o ser humano, voltar seu olhar para suas necessidades de conhecimento e emancipação, e não, em tese, para atender os interesses do capitalismo hegemônico, o exercício docente crítico-reflexivo pode configurar-se como um caminho possível para a reconstrução necessária da educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

- BOLZAN, D. P.V.; ISAIA S.M.A; MACIEL A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, v. 13, n. 38, 2017, pg. 49-68.
- CARVALHO, C. H. A. de. "Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado." *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006. pg.125-139.
- FREIRE, P. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, A. L. S; FORSTER, M. M. S. Paulo Freire in teacher training: contributions to the development of critical-reflexive practices. *Educar em Revista*, n. 61, 2016. pg. 55-70.
- GOMES, A. M. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: Avanços e Recuos. In: Mancebo, Deise; Silva Jr, João dos Reis; Oliveira, João Ferreira de; (Org.) *Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil*. Campinas-SP: Alínea Editora, 2008.
- ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In: Diuvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Inep, v.5, 2006. pg. 65- 86.
- LIMA, K.R.S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, I.M.W. (org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã; 2002.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. "Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior." *Psicologia Ensino & Formação* 4.1, 2013. pg. 60-78.
- MARONEZE, L.F.Z.; LARA, A.M.B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: IX Congresso Nacional de Educação-Educere/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná: PUC, 2009. pg. 3279-3293.
- PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília: INEP. (Coleção Educação Superior em Debate), 2006. pg. 99-147.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação e marginalidade*. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SOUZA SANTOS, B. *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: vozes, 2002, pg.31-55.

A POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PELO PARFOR: A DECOLONIALIDADE PERMEADA PELA ECOLOGIA DE SABERES

Maria Aparecida Vieira de Melo

PARFOR/UFRPE

m_aparecida_v_melo@hotmail.com

Maria Joseane Santos Teixeira

PARFOR/UFRPE

joseane68@hotmail.com

Vera Lucia Maria Cavalcanti Maciel Modesto

PARFOR/UFRPE

veraluciamariamodesto@hotmail.com

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Formação decolonial, Parfor/UFRPE. **RESUMO:** A tese que permeia este ensaio é a fragilidade das políticas de formação de

professores. Sendo assim, busca-se evidenciar como o Parfor tem se mantido diante de toda a conjuntura por meio da análise da sua nova resolução 01/2017? Tem por finalidade compreender o processo formativo, priorizando uma formação decolonial por meio da ecologia de saberes, e mais especificamente, apresentar algumas experiências formativas do PARFOR/UFRPE; discorrer sobre a interdisciplinaridade, a ecologia de saberes e pedagogia decolonial. O desenvolvimento teórico-metodológico desta produção prima pela narrativa (CRESWELL, 2014). Os conceitos tratados aqui são esclarecidos a luz de Thiesen, 2008; Frigotto, 2008; Fazenda, 1995; Walsh, 2002; Santos, 2017, Oliveira e Candau, 2017; e outros. Pode-se perceber que é necessária a esperança para se manter firme nos processos educativos, diante da conjuntura das políticas educacionais atualmente vigentes, onde cortes e desmontes têm sido vigorantes na política de um governo ilegítimo.

INTRODUÇÃO

A política pública de formação de professores tem se dado pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Vale ressaltar que se pretende compreender o processo formativo, priorizando uma formação decolonial por meio da ecologia de saberes (FAZENDA, 1995; JAPIASSU, 1981; THIESEN, 2008; FRIGOTTO, 2008; GADOTTI, 2004; VEIGA, 2001; PIMENTA, 2002; WALSH, 2002; SANTOS, 2017).

O desenvolvimento teórico-metodológico da formação de professores deve perpassar por atividades de pesquisa e de extensão, cujas proporcionam reflexões epistêmicas para os professores em formação, resignificando, assim os saberes docentes (TARDIFF, 2001; FREIRE, 1987) na contemporaneidade, promovendo ganhos epistemológicos, maturidade intelectual e, sobretudo aprendizagens significativas que corroboram com a autopoiese (MATURANA E VARELA, 2001) de sua práxis.

Tratar da natureza formativa no contexto contemporâneo requer alternativas metodológicas que possam possibilitar a tríade ensino, pesquisa e extensão, pilares

fundantes do ensino superior (CF/88, art. 207). Deste modo, a prática formativa deve ser interdisciplinar, para fomentar uma formação total.

A formação decolonial (WALSH, 2005) deve ser praticada por meio de alternativas metodológicas, que possibilitem transcender os muros da Universidade e a sala de aula, e o formato do PARFOR tem favorecido a vivência de metodologias alternativas. Embora saibamos que, também tem sido considerado por alguns pesquisadores e estudiosos como superficial e aligeirado, o que fragiliza a política pública de formação de professores (SAVIANI, 2001). Entretanto, na realidade, por meio da ecologia de saberes (SANTOS, 2009) pode-se romper com esta visão cartesiana e fragmentada acerca da formação de professores, promovendo uma formação perpassada pela sociologia das emergências (SANTOS, 2017).

A formação do professor é uma temática que muitos têm o que dizer sobre, bem como conceituar e fundamentar, por ser bastante redobrada, mas é interessante perceber que existem especificidades que são forjadas no processo formativo, ou seja, é no fazer pedagógico cotidiano que as metodologias formativas ganham sentido e significados, bem como nomes, e dá vida as teorias por meio do diálogo, da conversação, da ousadia, da curiosidade epistemológica e da força de vontade de romper os mitos que engessam a qualidade da formação de professores através de programa, inclusive como este em voga, o PARFOR.

Operacionalmente, o PARFOR é uma política pública educacional de formação de professores, o qual vem dando muito certo e se faz necessário, pois ainda existem muitos professores atuando sem formação adequada em alguns níveis e modalidades educacionais, bem como se constata a necessidade de formação, necessidades destacadas no marco legal da educação (CF/88; LDB, 9394/96; PNE, 2014-2024), e ainda, nas resoluções, diretrizes e decretos voltados para a especificidade formativa dos professores da educação básica e das modalidades educacionais. A formação do professor continua ainda como uma demanda emergente a ser fomentada para que a educação básica possa adquirir o padrão mínimo de qualidade.

A pedagogia decolonial (WALSH, 2005); a sociologia das emergências e ecologia de saberes (SANTOS, 2009), pode corroborar com metodologias avaliativas/formativas (HOFFMAN, 1994), fazendo jus a interdisciplinaridade. Assim, a interdisciplinaridade promove a articulação das disciplinas unidas pelo mesmo mote formativo, sendo depreendido epistemologicamente, ou seja, há retroalimentação dos saberes que se coadunam em suas ramificações epistêmicas (MORAES, 2008).

Por conseguinte, entender a necessidade das políticas educacionais na atual conjuntura é, de sobremaneira importante para perceber o quanto que as modalidades educacionais necessitam de professores com formação adequada, o que é possível ser fomentado com a política pública de formação de professores pelo PARFOR.

Assim sendo, a sociologia das emergências pode ser considerada através dos programas de formação de professores, que em comum interesse, tem um elevado número de professores pesquisadores que o defendem e lutam pela manutenção destes programas, inclusive o do PARFOR, o qual vive sendo ameaçado de cortes em seu orçamento.

Historicamente a formação de professores perpassou por processos formativos minimalistas, tal como o sistema 3+1, nas Escolas Normais (SAVIANI, 1996). Política

pública de formação que vem sendo ampliada mediante as políticas educacionais de formação na contemporaneidade fomentadas pela Rede Nacional de Formação de professores (RENAFOR), a qual subsidia cursos de especializações, aperfeiçoamento e extensão para possibilitar a formação continuada dos professores. Entretanto, é sabido que houve muitos cortes para educação na conjuntura atual, fomentando políticas de descontinuidades na formação de professores (SAVIANI, 1996).

Deste modo, a tese que permeia este ensaio é a fragilidade das políticas de formação de professores. Sendo assim, busca-se evidenciar como o Parfor tem se mantido diante de toda a conjuntura por meio da análise da sua nova resolução 01/2017. Contudo, compreende-se que para além de uma gestão macro, o Parfor tem especificidades e peculiaridades micro, como uma gestão democrática, o perfil dos estudantes, as disciplinas e a carga horária de formação, sendo assim, para se ter qualidade no processo de formação dos professores a interdisciplinaridade se destaca como propulsora desta façanha.

A Política de formação dos professores: olhar legal

É entendido como política educacional o conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimentam a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade, de mundo e de formação humana omnilateral (FRIGOTTO, 2008), daí se destaca o PARFOR, como o programa que permeia a formação de professores tanto a primeira licenciatura quanto a segunda licenciatura e cursos de especializações *Latu Sensu* possibilitando a continuidade da formação dos professores diante das necessidades emergentes, como as questões da diversidade impregnadas nas modalidades educacionais: educação do campo, indígena, quilombola, educação de jovens e adultos, especial e outras. Todas estas modalidades educacionais carecem de formação inicial e continuada para que se tenha na prática uma educação de qualidade.

No que concerne a diversidade emergente é interessante salientar o que Gatti defende como crise, tendo em vista as atribuições dos professores em formação de seus formandos, tal como pode se constatar:

Sinalizam a crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica. Crise no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto a essa formação. Crise porque novas demandas são postas a esses trabalhadores que lidam com a formação do humano e, neste sentido, as tensões não são poucas. Uma das grandes preocupações associadas também à formação de professores diz respeito ao papel dos formadores desses docentes (GATTI, 2017).

Diante da diversidade emergente no contexto escolar, de tal modo, os professores necessitam estar formados para dá conta de processos educativos que fomente uma formação humana, que desenvolva uma prática social, que ensine para além da vida, permeando o acesso e a permanência dos sujeitos à educação. Assim como, é interrogado que forma o formador? Uma questão bastante pertinente, pois a formação continuada deve ser uma constante no ato de ensinar, daí a essência de primar por grupos de estudo, pesquisa e extensão para na prática cotidiana a formação do formador e do formado ocorram paulatinamente.

Deste modo, é inerente está ciente que a formação docente deve ser perene numa perspectiva holística diante das adversidades que emergem na contemporaneidade. Nesta

lógica é importante mencionar que os desafios que se enfrentam contemporaneamente na área educacional têm origem em desconfortos explicitados por diferentes grupos sociais, por diferentes meios, em diferentes condições, bem como nas postulações que esses grupos colocam, reivindicando para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana (PAIVA, 2006). Significa, portanto que a os educadores necessitam de formação continuada para fazer jus aos desafios que lhes esperam nos ambientes escolares, sobretudo para a finalidade da formação humana, numa perspectiva omnalateral.

É sabido que a Resolução 02/2015 apresenta especificidades inerentes a política de formação de professores na dimensão da formação inicial e continuada, neste processo específico há uma necessidade epistêmica em fomentar a complexidade que emerge no ato de promover a formação de professores, mediante os princípios norteadores que permeiam a dimensão da formação de professores, em sendo assim:

Considerando os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2017).

A base nacional comum para formação inicial e continuada exige das instituições de ensino superior o comprometimento para então fomentar determinadas especificidades inerentes à formação. Nesta perspectiva, salienta-se o desenvolvimento da sólida formação teórica e interdisciplinar, princípio este que vem sendo vivenciado na prática da formação do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, assim como os demais princípios, sobretudo, os de gestão democrática e avaliação promovendo assim a conexão indissociável ao que concerne a unidade teoria-prática.

Diante dos princípios norteadores do fomento da política de formação na supracitada resolução, destaca-se que estes princípios vêm sendo exercidos pelo PARFOR/UFRPE, tal como já foi salientado, mas como não se trata de questões abstratas e sim concretas, por fazer parte de uma realidade que vem ocorrendo a cada término de semestre letivo, a coordenação do PARFOR/UFRPE vem proporcionando a vivência da interdisciplinaridade, pesquisa e extensão, tal como pode-se constatar nos últimos dois anos.

Neste contexto, o PARFOR/UFRPE no decorrer de seus cinco anos de vivência vem corroborando para sanar tal necessidade formativa. Aqui se faz um recorte temporal das experiências formativas no decorrer de 2 anos, levando em consideração a pedagogia decolonial (WALSH, 2005); a sociologia das emergências e ecologia de saberes (SANTOS, 2009), ao relatar metodologias avaliativas/formativas (HOFFMAN, 1994), através de seminários interdisciplinares, os quais ocorrem a cada término do semestre, tendo como pressuposto o eixo articulador. Assim, todas as disciplinas estão articuladas pelo mesmo mote formativo, logo, todas as ações formativas estão concentradas no desdobramento que o eixo articulador ocasiona, sendo depreendido epistemologicamente, ou seja, há retroalimentação dos saberes que se coadunam em suas ramificações epistêmicas (MORAES, 2008).

As experiências formativas vivenciadas por meio de o seminário interdisciplinar dar-se de diferentes formas e instrumentos metodológicos/avaliativos. Assim sendo, destacam-se os Seminários interdisciplinares:

(2º semestre letivo) - foi o projeto de intervenção em libras - eixo articulador: anos iniciais. Atividade interdisciplinar em que os do-discentes desenvolveram intervenções pedagógicas em libras nas escolas onde realizaram o estágio supervisionado, socializando a vivência em libras juntamente com as questões etnicorraciais.

(3º semestre letivo) - foi realizado a socialização do diário de bordo de cunho etnográfico - eixo articulador: EJA, atividade de socialização das aulas de campo realizadas na perspectiva da ecopedagogia (visita ao Vale do Catimbau, comunidade indígena e ao Assentamento Dois Irmãos em Buíque/PE) e dos museus a céu aberto (Cabo de Santo Agostinho, Recife e Olinda), alternativa metodológica que se aproximou bastante da pedagogia decolonial, bem como da sociologia das emergências, pois a geografia do conhecimento (BURKE, 2012) suscita o despertar formativo em outros espaços para além do escolar, daí a importância dos museus, bibliotecas, teatros e outros espaços formativos, permeando também a vivência da educação não escolar e da educação informal (GOHN, ARROYO e BRANDÃO, 2004).

2016. 1 (4º semestre letivo) - foi vivenciado o eixo articulador: gestão escolar, o qual foi desenvolvido um projeto de intervenção na gestão democrática e administrativa. Atividade que foi socializada em público, aberto para a comunidade acadêmica, o seminário interdisciplinar teve como título—Processos educativos e gestão democrática: contextos e mudanças. Momento impar, pois nesta socialização pudemos contar com a presença das professoras Maria do Socorro Lima, Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFRPE e Maria do Socorro Valois, coordenadora geral das licenciaturas, possibilitou maior visibilidade às ações formativas decoloniais que vêm sendo realizadas pelo PARFOR, bem como houve a conclusão da turma, ou seja, o término do curso.

2016.2 (2º semestre letivo com nova turma), o seminário interdisciplinar tomou proporção incomensurável, pois a metodologia da pedagogia decolonial teve um aprofundamento epistêmico que viabilizou mobilizar toda a comunidade acadêmica com o projeto de extensão realizado a partir da necessidade que emergiu ao conhecer a comunidade Quilombola Novo Mundo em Buíque/PE. O projeto de extensão teve como ação 5 oficinas pedagógicas para professores, crianças, jovens, adultos e idosos e mais uma ação social com doação de alimentos e donativos.

2017. 1, o seminário interdisciplinar ocorreu com a sistematização de um evento, o qual foi disponível para a participação da comunidade de estudantes, professores e pesquisadores, sendo intitulado como 1º Café Literário Freiriano: saberes dialogados no contexto dos do-discentes, esta atividade contou com a mesa oficial de abertura, onde se destaca a presença da professora e Reitora a Magnífica Maria José Sena e na ponta que denuncia a necessidade da política de formação continuada, com ênfase no PARFOR a professora Shirley Malta em declarar a demanda existente de professores que carecem desta formação que vem sendo oferecida pelo PARFOR, não somente na modalidade presencial, mas sobretudo a distância, tendo em vista que o perfil dos do-discentes é bastante peculiar, pois a maioria dos professores trabalham os três horários. Nesta perspectiva se faz jus ao que é considerado na Resolução 02/2015, tal como consta:

A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2017).

A legislação específica para a formação de professores da educação básica tem sido constantemente ampliada ao que concernem as dimensões que subsidiam a formação, assim é importante mencionar ao que é considerado na Resolução 02/2015 quando trata a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa (BRASIL, 2017). Articulação que vem ocorrendo por meio da vivência dos projetos de extensão e de pesquisas que vem sendo desenvolvidos a cada semestre letivo, pois ultimamente pelo PARFOR/UFRPE vem sendo realizado com muito esmero e afincado a pesquisa e a extensão perpassada pela interdisciplinaridade.

A essência de a formação dar-se pela natureza legal, qual seja, inerente a formação inicial e continuada, é anunciado na Resolução 02/2015 a pertinência deste processo, assim é pronunciado em seu art. 3º, que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

A implementação do projeto político pedagógico, a avaliação institucional, a gestão democrática e os objetivos de aprendizagem no campo educacional tende somente a ser viável se as pessoas estiverem dispostas a dialogarem e para tal é pertinente à formação, pois professores com formação limitada podem incorrer ao desenvolvimento da não vivência da democracia, da participação ativa e da tomada de decisão.

Dialogar sobre a formação de professores em pleno século XXI, significa reconhecer que ainda há muito que se conquistar enquanto efetividade das políticas educacionais, pois nem sempre a formação é vivenciada tal como consta na legislação, sobretudo porque demanda do interesse e da identidade de ser professor, para fazer valer o fomento identitário do ser professor. Esta demanda é de certa forma limitada, tendo em vista que nem sempre a identidade é considerada no ato da formação, sendo que, as vezes é preciso fomentar a identidade, pois nem sempre quem é professor assume a sua identidade, inclusive quando a realidade desvirtua a teoria que enseja a discussão sobre a formação continuada do professor, destacando assim também a formação em serviço, pois nem sempre trata das dificuldades de forma particular que estão no chão da sala de aula, mas sim de forma genérica e que não comporta a realidade.

Compreendemos que a política de formação de professores vem sendo forjada no cotidiano, pois ainda existem muitos professores que não possuem formação a título de graduação e, muitos permanecem atuando somente com a formação do antigo magistério.

A fim de combater esta desigualdade de formação e atuação a política de formação vem se dando mesmo com cortes de financiamento, ou seja, aproximando-se do voluntariado ao serviço público.

A interdisciplinaridade no campo do planejamento e da prática

O trabalho pedagógico que tem pautado a organização do trabalho docente do PARFOR/UFRPE tem sido permeado pelo planejamento coletivo e pela interdisciplinaridade, ou seja, o eixo temático do semestre letivo é trabalhado interdisciplinarmente por todas as professoras responsáveis naquele semestre letivo. Assim a reunião pedagógica é inerente ao saber/fazer docente, pois coletivamente se planeja as avaliações também de forma coletiva, sobretudo, o seminário interdisciplinar, cujo culmina todo semestre letivo.

É necessário compreender que a essência da interdisciplinaridade não é somente desenvolver atividades das mais diversas áreas de conhecimento a partir de um único objeto de estudo ou de avaliação, mas é antes de tudo, a disposição de si, do seu horizonte de sentido e significado para o todo que envolve o desenvolvimento do trabalho pedagógico, sobretudo, no que diz respeito ao exercício do diálogo entre as pessoas que participam e de disposição de tempo para estar junto. Deste modo, a interdisciplinaridade é a união das pessoas no tempo e no espaço para perspectivar ações futura de avaliação numa dimensão qualitativa e não meramente quantitativa. Significa, portanto que a metodologia interdisciplinar prevê a integração de áreas diferentes, portanto, necessitam de um tempo maior de diálogo entre os membros do grupo, mais disponibilidade para aceitar a diferença e para conhecer as contribuições que cada disciplina pode dar na construção, ou na reconstrução, de um conhecimento contextualizado (Weigert, Villani, Freitas, 2017).

Assim sendo, ressalta-se que a interdisciplinaridade prima pela pedagogia decolonial a partir do momento que não há superioridade de interesses nas ações educativas desenvolvidas pela pesquisa e extensão, pois se objetiva a mesma finalidade, logo o trabalho é harmonioso como uma orquestra em apresentação. Entender a premissa do tempo e do espaço para a vivência da interdisciplinaridade é perceber que esta não ocorre no significado vazio das palavras, mas sim na essência das palavras que legitimam a ação, ou seja, a interdisciplinaridade é muito mais que conceitos e moda a ser seguida, pois é forjada no vir a ser constante da práxis pedagógica.

Nesta perspectiva, assim defende Pontuschka (1993), sobre a interdisciplinaridade, pois esta se apresenta como uma metodologia em que se respeita a especificidade de cada área, procurando estabelecer e compreender as relações entre os conhecimentos sistematizados, ampliando o espaço de diálogo na direção da negociação de ideias e da aceitação de outras visões, isto é, o diálogo, o encontro, a presença é essencial para a prática da interdisciplinaridade como propulsora de um trabalho pedagógico coletivo, democrático, participativo e inter-ativo, elementos norteadores do ensino, da pesquisa e da extensão.

Assim sendo a formação de professores se inova quando se faz jus aos elementos do trabalho pedagógico coletivo, pois se opera rupturas com a visão linear e cartesiana

do processo de ensino, pesquisa e extensão, inclusive proporcionando novas aprendizagens e descobertas coletivamente.

Dialogar sobre a especificidade da interdisciplinaridade é compreender a sua complexidade e flexibilidade necessárias aos processos educativos que emergem nos contextos formativos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mobilizando e movimento a todos os envolvidos para serem protagonistas de suas aprendizagens e da disseminação de seus saberes de forma que prima pela horizontalidade de conhecimento perpassada pelas relações sociais estabelecidas no ato do fazer/ pedagógico. Nesta perspectiva é bastante pertinente o respeito às individualidades para juntos se promover a coletividade, assim, a interdisciplinaridade permeia a potencialidade da circulação de conceitos e esquemas cognitivos, na emergência de novos esquemas e hipóteses, na constituição da organização de novas concepções de educação (FAZENDA, 2017).

Numa lógica formativa, a qual se estabelece a seara da formação de professores é pertinente ater-se no que concebe Fazenda (2017) a um dos conceitos que ela confere a interdisciplinaridade, pois para além de junção de disciplinas-diferentes áreas de conhecimento e reestruturação curricular, a interdisciplinaridade fomenta atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. Por conseguinte é esta atitude e ousadia que tem fomentado os seminários interdisciplinares que tem ocorrido nos últimos 5 cinco anos de formação de professores pelo PARFOR/UFRPE.

A formação docente na dimensão da interdisciplinaridade é pautada em três dimensões a luz de Fazenda, quais são:

Tríplice dimensão – do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade – requer cuidados de diferentes ordens - cuidados nas pressuposições teóricas investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e, finalmente, cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz (FAZENDA, 2017, p. 20).

Em sendo assim, a formação de professores deve ser fomentada pela atitude praxeológica do aprender e ensinar e vice-versa, inclusive fazendo jus aos cuidados epistêmicos necessários para uma formação de qualidade e de virtude pedagógica que a interdisciplinaridade pode conferir aos seus idealizadores. Por conseguinte, é fundamental o formador de professores também se posicionar como curioso epistemológico para acompanhar as mutações conceituais que ocorrem com os objetos que subsidiam o seu processo formativo, isto porque, se o formador de professores não se formar continuamente implica em desvantagens conceituais e praxeológicas do seu fazer pedagógico inerente ao vir a ser do professor em formação, se percebe paulatinamente que a formação de professores é mutua, pois a medida que forma se forma ao formar.

Tratar da especificidade da interdisciplinaridade no contexto educativo, levando em consideração as suas múltiplas dimensões é conceber a inovação como parâmetro investigativo do fazer pedagógico, pois é sobretudo relevante a necessidade de aprofundamentos epistêmicos acerca da cotidianidade que envolve o contexto

educacional numa esfera macrossociológica que precisa ser assim vivenciada. Nesta perspectiva, é pertinente o que Fazenda defende ao anunciar que:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (BARBIER, 1996; TARDIFF, 1990; GAUTHIER, 1996).

É nesta complexidade de saberes inerentes ao contexto educativo que os professores necessitam se qualificar cotidianamente para dá conta de questões que emergem na contemporaneidade e que antes não se vivenciava ou ao menos não havia uma preocupação com a questão específica em si. Ou seja, muitos problemas educativos eram ignorados no campo educativo diante da falta de formação de professores para fazer intervenções necessária, hoje, qualquer problema que emerge os professores estão atentos para intervirem por meio do diálogo e da resolução da situação problema, sobretudo em questões como racismo, preconceito, discriminação, assédio moral e sexual, em fim várias temáticas já podem ser tratadas no campo educativo diante da formação dos professores na lógica da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é de sobremaneira a função que estimula e motiva o fazer pedagógico direcionado em outra direção da disciplinaridade, mobilizando toda a comunidade educativa para inovar e construir situações que extrapolam os muros da escola, pois se faz a extensão do conhecimento em outros espaços formativos, numa lógica de inclusão social.

Assim sendo, é importante o que Fazenda (2017, p. 23) anuncia sobre a formação docente numa dimensão interdisciplinar, tal como pode se constatar em —a formação interdisciplinar de professores, na realidade, deveria ser vista de um ponto de vista circundisciplinar (LENOIR; SAUVE, 1998 apud FAZENDA, 2017), onde a ciência da educação, fundamentada num conjunto de princípios, conceitos, métodos e fins, converge para um plano metacientífico. Significa que a interdisciplinaridade é uma ciência composta pela complexidade que emerge na epistemologia do conhecimento e no vir a ser e fazer dos professores em formação, tanto o formador quanto o formado. Para tanto, é necessário conceber as estratégias metodológicas de formação interdisciplinares que podem ser desenvolvidas na formação do professor através das políticas educacionais de formação de professor, podendo romper com as sociologias das ausências (Santos, 2017), ressignificando os processos formativos, o que assim, se espera.

A ecologia dos saberes no ato do fazer pedagógico decolonial

O primado do conhecimento educacional vem operando rupturas no campo das ciências humanas e sociais, pois tem se dado conta que emerge situações no contexto escolar que carecem de outras vertentes formativas, reconstruindo assim as correntes educativas no que concernem as necessidades formativas. Dai a educação decolonial vem, hoje, ressignificando os processos formativos diante da complexidade da interculturalidade necessária para se fazer jus a ecologia dos saberes, sobretudo a sociologia das emergências em detrimento da sociologia das ausências que historicamente permeou o currículo educativo.

Levando em consideração a especificidade da pedagogia decolonial, compreenderemos que ela opera rupturas no que diz respeito ao conhecimento na dimensão do poder, ser e saber (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2005).

O surgimento da ecologia dos saberes concerne aos saberes que antes não eram considerados no campo científico/educativo. Desta feita, é pertinente o que é apontado por Santos, sobre a especificidade da ecologia dos saberes numa perspectiva de operar rupturas com a hierarquia do conhecimento que historicamente foi construído. Em sendo assim, a ecologia de saberes fomenta a identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica (SANTOS, 2017). Os outros saberes que ainda não foram anunciados por causa da razão metonímica, esta última afirma-se como uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo e seja apenas dominante nos estratos do mundo abrangidos pela modernidade ocidental. Logo, esta razão não serve para as emergências no contexto educacional, pois opera tão somente uma verdade, descartando as mais variadas possibilidades de verdades existentes para um determinado fenômeno, tal como concebe Santos ao dizer que —a razão metonímica é obcecada pela ideia da totalidade sob a forma da ordem (2017, p. 6).

É importante salientar que por muito tempo se operou com a razão metonímica, o que de certo modo fragilizou a complexidade existente no universo educativo, inclusive no arsenal de pesquisas formuladas numa única visão linear e cartesiana, esquecendo-se de que a totalidade em si não existe, pois é uma coisa em constante mutação como exemplo, a educação tradicional e tecnicista. Nesta lógica, Santos anuncia —é por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/ primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante (2017, p. 7). Tentando romper com esta visão totalitária dos acontecimentos e das situações emerge a razão proléptica que visa a totalidade em sua complexidade, ou seja, holisticamente situada nas mais diversas vertentes, daí a emergência da sociologia das emergências, cuja tem a finalidade de fazer jus a tudo o que outrora fora descartado cientificamente.

Desta feita, compreende-se por razão proléptica a ampliação do que não cabe na razão metonímica, pois para Santos, —a razão proléptica é a face da razão indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear. Esta monocultura do tempo linear, ao mesmo tempo que contraiu o presente, como vimos atrás ao analisar a razão metonímica, dilatou enormemente o futuro. Ou seja, a dilatação enorme do futuro concebe as múltiplas possibilidades de tratar um problema ou situação no contexto educativo, ou seja, não há unicamente uma forma de atuar em um problema, mas várias possibilidades. Nesta lógica, é pertinente perceber o que reverbera na contração do futuro, pois se o presente é deletado na razão metonímica, na razão proléptica cabe a contração do futuro, pois neste ato se busca apreender holisticamente os problemas que emergem na contemporaneidade dos processos educativos.

É importante mencionar que a partir da contração do futuro na razão proléptica teremos no campo formativo o que Santos defini como a sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo

como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das atividades de cuidado (SANTOS, 2017). Assim, fica nítido que a formação deve ser decolonial, pois tão somente uma educação/formação diferenciada que poderá se aproximar com conceitos contemporâneos que emergem após a realização de pesquisas no campo educacional.

No que diz respeito a razão proléptica – contração do futuro- pela similitude pode-se afirmar que seja, o que Walsh denomina de decolonialidade, pois esta emerge para se contrapor ao processo formativo colonial que sempre prevaleceu nos currículos escolares de perspectiva urbanocêntrica, etnocêntrica e sociocêntrica. Em sendo assim, é entendido por decolonialidade o que implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (WALSH, 2017). Explica-se: por muito tempo tivemos uma formação eurocentrada, uma formação voltada para elite – razão metonímica; hoje se preza por uma formação decolonial, ou seja, uma formação com processos educativos voltados para os povos do Brasil, isto é, para a diversidade, então uma formação que dê conta de processos educativos para os povos camponeses, indígenas, quilombolas, jovens, adultos e idosos, educação a distância para oportunizar os processos formativos que historicamente as classes trabalhadoras foram expropriadas.

Tratar da formação decolonial pela ecologia de saberes é permear a formação pela sociologia das emergências, tal como já foi supracitado. Compreendemos melhor, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2017). Assim é o que propõe a sociologia das emergências na perspectiva de Santos, pois se visa o ainda-não que é assim definido—O Ainda-Não é a categoria mais complexa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar. O Ainda-Não é o modo como o futuro se inscreve no presente e o dilata. (2017, p. 20). Em sendo assim, a decolonialidade como construção e criação é possibilitada pelo ainda-não na dimensão da sociologia das emergências. Também, podemos acrescentar a esta discussão o primado de Walter Mignolo (2003) que destaca o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade, pois se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (OLIVEIRA; CANDAU, 2017).

A complexidade que emerge nesta discussão situa as ações que vem sendo desenvolvidas pelo PARFOR/UFRPE, pois vem forjando em seu cotidiano processos educativos emancipatórios, mesmo quando a sua jurisdição lhe disinstitutionaliza diante de cortes financeiros que precariza o desenvolvimento da política pública de formação de professores, por isso, que dialogamos até aqui para mencionar que o PARFOR encontra-se situada nas dimensões da pedagogia decolonial, na ecologia dos saberes e nas sociologias das emergências, pois tem enfrentado e se mantido por meio do fortalecimento dos processos educativos da interdisciplinaridade, conferindo

assim qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão mais do que uma graduação em seu tempo formativo formal, ou seja, com aulas todos os dias da semana durante os seus quatro a cinco anos de formação. Ousamos afirmar que tem tempos formativos que o graduando saiu sem nunca sequer escrever um artigo, participar de projeto de pesquisa ou de extensão, saindo assim, como apenas um mero cumpridor de tarefas, pois para criar e inovar no ato de fazer pedagógico é bem difícil tendo em vista que no tempo da formação não foi nada disso vivenciado. Diferentemente, do que vem ocorrendo nos últimos cinco anos do PARFOR/UFRPE, temos vivido com bastante criatividade e inovação para além do ensino, a pesquisa e extensão perpassada pela interdisciplinaridade.

Nesta lógica, se vive a decolonialidade pelo PARFOR/UFRPE quando se mantém firme o planejamento, a gestão democrática e a participação ativa de todos, tal como é a essência da decolonialidade por visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA; CANDAU, 2017). É assim que historicamente as políticas públicas vêm sendo implantadas nos contextos formativos, por ser descolonizadora e por primar pela ecologia e sociologia das emergências e pela pedagogia decolonial, que para Walsh é assim considerada:

Pedagogia decolonial é a práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (2006, P. 15).

Reconhecer a necessidade emergente de outras pedagogias para outros sujeitos inclusive no ensino superior por meio de um programa de formação inicial e continuada é primar pela inclusão e qualificação profissional para que na educação básica o padrão mínimo de qualidade seja atingido, pois só há possibilidade de qualidade na educação se os mantenedores forem qualificados o suficiente para fazer diferente do *modus operandi* que subsidiou a própria formação outrora. Sendo assim, a pedagogia decolonial juntamente com a ecologia de saberes e a sociologia das emergências ressignificam qualquer programa de formação, pois lhe confere uma formação emancipatória.

PARA NÃO CONCLUIR

Tal como foi possível perceber o presente estudo pretendeu sinalizar a política de formação do PARFOR/UFRPE como vem sendo operacionalizada por meio da interdisciplinaridade, da ecologia dos saberes e da sociologia das emergências, rompendo com paradigmas cartesianos e dominantes de formação de professores, bem como com a fragilidade da política de formação de professores por meio do seu aspecto legal, sobretudo quando os cortes vêm para o seu desenvolvimento.

A metodologia que subsidiou a produção deste ensaio foi a narrativa, pois há excetos de atividades que foram desenvolvidas na prática da interdisciplinaridade como articuladora do exercício formativo que vem ocorrendo nos últimos cinco anos na turmas do PARFOR/UFRPE.

Então podemos, concluir três máximas desta reflexão:

Primeiro, a formação de professores é inovadora quando se tem ousadia e atitude, envolvendo a pesquisa e a extensão como centrais nos processos formativos para além do ensino;

Segundo, a ecologia dos saberes reconfigura os saberes dos professores em formação, pois lhes conferem outros olhares, outras possibilidades de atuação pedagógica;

Terceiro, a pedagogia decolonial concebida também como sociologia das emergências suscita uma formação e atuação numa dimensão tricotômica do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por fim, para não concluir, é preciso esperança para continuar dando saltos qualitativos no processo de formação de professores diante da conjuntura política atual que tem operado com desmontes nas políticas educacionais, com cortes que ocasionam o aleijamento formativo numa perspectiva holística dos processos de vir a ser mais e a fazer mais e melhor na educação.

A educação, mais do que nunca precisa fundamentar-se no crivo da descolonização, da interculturalidade, da ecologia dos saberes e da sociologia das emergências para poder ser praticada pela pilastra da interdisciplinaridade que opera emoções, sentimentos, satisfações e convicções inexplicáveis para se continuar tendo esperanças em dias melhores, sobretudo, no programa de formação de professores que por demanda se faz necessário e urgente, pois há um descompasso tremendo no que prima a qualidade da educação com o nível de formação.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. Uma história social em três dimensões. In: Uma história social do conhecimento II: da enciclopédia à Wikipédia. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. Resolução 02/2015. Disponível em <http://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf> Acesso 08 set de 2017.

CRESWELL, John W. Investigação qualitativa e projetos de pesquisa. Porto Alegre, Penso, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. C. A. Dicionário em construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A. O que é interdisciplinaridade? Disponível em <https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf> Acesso 09 set de 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *Ideação, Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu*, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008.
- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.
- HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Ideias*, São Paulo, n.22, p.51-59, 1994.
- JAPIASSU, Hilton. O problema da história das ciências. In: *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP: Psy, 1995.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil*. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf> Acesso 09 set de 2017.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: . (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. «Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 63 | 2002, colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 30 Setembro 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Disponível em http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF Acesso 14 de fev. 2017.
- SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez, 2008.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidade Crítica Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, Vera (Org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

A INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE PLANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA PÓS- COLONIAL E DECOLONIAL

SOUSA, Joana Dark Andrade¹

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

joanadark_a@hotmail.com

Resumo

O artigo desenvolve uma análise crítica sobre a constituição da política de planos de educação no Brasil no viés da teoria Pós-Colonial, de origem dos países do norte, e a teoria Decolonial, de raiz latino-americana. O texto situa o contexto da colonização relacionada ao processo de globalização, refletindo sobre a influência histórica dos organismos multilaterais na formulação da política de planos de educação no Brasil. Essa relação de poder entre os países centrais e os periféricos, com foco na consolidação do sistema capitalista, constitui a base do conceito de Colonialidade do Poder, discutido por Anibal Quijano, e refletido ao longo do texto. Com o estudo realizado, propõe-se, a partir do discurso decolonial, a postura de resistência dos cidadãos historicamente oprimidos, encontrando na resistência o instrumento de luta contra as formas de colonização existentes, e a busca por uma sociedade mais justa, que valorize a identidade cultural do seu povo.

Palavras-Chave: Política de Planos de Educação. Globalização. Teoria Pós-Colonial. Teoria Decolonial.

1 Introdução

A complexidade das relações de poder existentes tanto na dimensão entre os sujeitos quanto os aspectos estruturais de relação entre os países, possuem o fator da globalização como a ideia força que impulsiona a homogeneização das culturas locais em face ao desenvolvimento do sistema capitalista. As nuances de efetivação dessas relações de poder constituem foco de estudos das teorias Pós-Coloniais, de origem europeia, e dos estudos Decoloniais, de base latino americana, ambos situando a colonialidade como crítica a modernidade. Considerando, assim, esse contexto de dominação entre colonizador e colonizados, tendo a globalização como mola propulsora do sistema capitalista, faz-se relevante tecer uma análise crítica das influências desse cenário de colonização do sistema-mundo em relação a formulação de políticas educacionais, com destaque, nesse trabalho, para a constituição das políticas de planos de educação no Brasil.

Nessa conjuntura, o objetivo desse trabalho se volta para desenvolver uma análise da constituição da política de planos de educação no Brasil no contexto da colonização relacionada ao processo de globalização, refletindo sobre as influências dos organismos multilaterais na formulação dessa política, fruto da relação de dominação entre os países do centro e os periféricos, uma análise no viés das teorias Pós-Coloniais e Decoloniais.

¹ Mestranda do curso de Pós Graduação – Mestrado em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Email: joanadark_a@hotmail.com.

Em primeiro momento, o texto traz uma discussão sobre as teorias Pós-Coloniais e Decoloniais, situando a reflexão de ambas as teorias sobre o processo de globalização e a relação de colonização da América Latina, com destaque para o Brasil, como uma forma de negação das culturas locais em favorecimento a homogeneização da cultura europeia. Posteriormente, o texto reflete sobre o processo de constituição dos planos de educação no Brasil, situando a influência da globalização na formulação dessas políticas, considerando a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico do país em detrimento ao desenvolvimento social da população, historicamente colonizada.

2 A Globalização e os Processos de Colonização: uma crítica a partir das Teorias Pós-Coloniais e Decoloniais

O advento histórico da Modernidade instaurou o desenvolvimento do processo de industrialização, originalmente nos países do centro europeu, transformando a base das relações sociais, ultrapassando o Sistema Feudal para instalação do Sistema Capitalista, fundado na relação de dominação entre os donos dos meios de produção e os subalternos. Nesse novo contexto de relações sociais, fundamentado na posição de dominadores e dominados a partir da categoria do capital econômico, as teorias pós-coloniais surgem como uma crítica a estrutura do sistema capitalista, situando a colonialidade como seu fator estruturante. Para Amadeo (2001, p.1) “A teoria pós-colonial emerge nas últimas décadas do século XX, nos Estados Unidos e Inglaterra, como uma das grandes novidades teórico-metodológicas que se propõem à análise crítica das conflituosas relações centro- periferia criadas pelo colonialismo e pela expansão mundial do sistema capitalista”.

Desvelar as relações de poder originadas da experiência colonial entre os países do norte sobre os do sul, constitui o cerne da crítica da teoria pós-colonial, de modo que nesse contexto, a ideia de raça é compreendida como o fundamento da expansão capitalista. Para que a cultura europeia firmasse seu conceito de superioridade, foi necessário a inferiorização, e até mesmo o etnocídio de diferentes etnias. A homogeneização da cultura europeia, com essa compreensão, torna-se indispensável para a consolidação do novo sistema socioeconômico: o capitalismo. Essa relação entre a ideia de raça e o capitalismo é refletido por Quijano (2005):

O novo sistema de dominação social (capitalismo) teve como elemento fundador a ideia de *raça*. Esta é a primeira categoria social da modernidade. [...] Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. (QUIJANO, 2005, p. 17)

Nessa nova configuração das relações sociais promovidas pela expansão do capitalismo, a naturalização da inferioridade de raças e culturas em favor da valorização irrestrita da cultura europeia e a manutenção das relações de poder foi estrategicamente alimentada, prevalecendo a relação de colonialidade. Os colonizados, em contato constante com diferentes instrumentos de propagação da cultura europeia, seja a mídia, os materiais escritos, o currículo das escolas, são impulsionados a negar sua cultura e admitir como verdadeira a perspectiva eurocêntrica. Pode-se considerar como uma

engenhosa forma de colonização a naturalização da ideia de incapacidade de diferentes raças, os negros, os índios, sendo estes vistos como incapazes de construir sua história e participar deliberadamente da vida política social no contexto de sua vivência. Essa ideia de inferioridade de raças para prevalência da perspectiva eurocêntrica é trabalhada na teoria da colonialidade do poder de Anibal Quijano (2005) ao denunciar que a colonização não findou com a descolonização dos países:

A colonialidade do poder implicava então, e ainda hoje no fundamental, a invisibilidade sociológica dos não-europeus, “índios”, “negros” e seus “mestiços”, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento “racional”. Logo, de identidade. E, de fato, como tê-los visíveis, à parte de seu lugar como trabalhadores e dominados, se os não-europeus, dada sua condição de raças inferiores e de “culturalmente” primitivos – arcaicos, costuma-se dizer hoje – não eram, não podiam ser por definição, e não o são totalmente ainda hoje, sujeitos e, muito menos, racionais? (QUIJANO, 2005, p. 25).

A continuidade da prática de colonização, mesmo após a descolonização dos países periféricos, está relacionada, de acordo com os estudos pós-coloniais, com a difusão do fenômeno da globalização, concorrendo para uma colonização global favorável a consolidação do capitalismo como sistema socioeconômico e político mundial. Castro Gómez (2005) argumenta sobre o fenômeno da globalização como um dispositivo de poder que se diferencia da modernidade por sua capacidade de auto governança, pois não necessita do Estado para coordenar as relações sociais na esfera da globalidade:

[...] o que hoje se chama “globalização” é um fenômeno *sui generis*, pois produz uma mudança qualitativa dos dispositivos mundiais de poder. Gostaria de ilustrar esta diferença entre modernidade e globalização utilizando as categorias de “ancoragem” e “desancoragem” desenvolvidas por Anthony Giddens: enquanto a modernidade desancora as relações sociais de seus contextos tradicionais e as reancora em âmbitos pós-tradicionais de ação coordenados pelo Estado, a globalização desancora as relações sociais de seus contextos nacionais e os reancora em âmbitos pós-modernos de ação *que já não são coordenados por nenhuma instância em particular*. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 176)

A crítica a permanência das relações de subalternidade, a partir da globalização é fortemente denunciada pelo grupo de intelectuais latino-americanos Modernidade/Colonialidade, fundado na década de 1990, que reivindicam o protagonismo no cenário das teorias críticas ao processo de colonialidade global, a partir da voz do colonizado. Da crítica a teoria pós-colonial, de origem dos países do norte, surge a teoria Decolonial, fundada na interpretação que somente a partir do olhar do subalterno é possível efetivar um movimento de resistência à colonialidade global. Nesse grupo, Mignolo (1998, apud BALLESTRIN, 2013, p. 95) “denuncia o “imperialismo” dos estudos culturais, pós-coloniais e subalternos que não realizaram uma ruptura adequada com autores eurocêntricos”.

A perspectiva decolonial compreende a América Latina como o cenário que viabilizou a modernidade e a colonialidade, haja vista ter sido o palco de um histórico processo de exploração de riquezas em favor do enriquecimento dos países europeus, assim como a imposição da cultura eurocêntrica com a negação das culturas locais e a propagação da existência de raças inferiores. Esse posicionamento é corroborado por Grosfoguel (2008) quando destaca que: “as Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu” e, com ele, a reprodução

dos padrões hierárquicos globais já existentes. [...] o fundamento da modernidade/colonialidade está no descobrimento e na invenção da América (GROSFOGUEL, 2008, apud BALLESTRIN, 2013, p. 102).

Nesses termos, a percepção da colonização da América Latina como o eixo da consolidação do sistema capitalista, possibilita a ampliação da visão crítica dos sujeitos historicamente subalternizados, compreendendo que não foi suficiente a luta pela descolonização, a independência dos países colonizados, a exemplo do Brasil, dando origem a ideologia do conceito de Estado-Nação, como uma cultura independente, soberana formado pela população de um delimitado território. Essa concepção de estado-nação, que mascara a predominância da colonialidade global nos países periféricos, mesmo depois do processo de descolonização, é alvo da crítica dos estudos pós-coloniais, de modo que, sob essa perspectiva, o estado-nação se diz uma “prática cultural transitória de gestão político-normativa das relações sociais no interior de uma comunidade”. (MIGUEL, 2014. p. 860).

Nesse viés da colonialidade global, a predominância dos interesses políticos econômicos das grandes potências mundiais influenciam a formulação das políticas públicas dos países periféricos, sendo nesses contextos, forte a presença de organismos internacionais. No âmbito das políticas educacionais, é possível destacar a influência desses organismos internacionais, Banco Mundial, UNESCO, ONU, no direcionamento das ações do Estado para a educação. Nesse contexto emerge a discussão sobre a política de planos de educação no Brasil, de modo que a partir de um estudo crítico da sua origem, destaca-se o atendimento a interesses internacionais, de modo a direcionar o planejamento das ações educacionais do Brasil.

3 A Constituição da Política de Planos de Educação no Brasil: o destaque da colonialidade global na educação brasileira

O cenário da educação brasileira é construído historicamente por embates entre forças de interesses e ideais das diferentes classes sociais e política em meio ao contexto de profunda desigualdade social. O percurso da História da Educação brasileira, sob a ótica da formulação de políticas educacionais, apresenta os posicionamentos dos governos em considerar a desresponsabilização do Estado pela oferta da educação e as reivindicações da sociedade pela garantia de melhores condições na área educacional. A educação, a partir das transformações sociais e econômicas que marcaram o século XX, o avanço da industrialização, da globalização, da informatização, passou a ser percebida pelos atores políticos como um campo estratégico para o desenvolvimento econômico do país. Com esse entendimento, o planejamento educacional ganha espaço nas discussões políticas. Numa perspectiva positiva de planejamento educacional, Bordignon (2014) define que:

[...] o planejamento educacional consiste na elaboração e na execução do projeto de transformação da educação que temos para e educação que queremos, constituindo-se no referencial legal e político para o processo de tomada de decisões dos gestores públicos com vistas a melhoria da qualidade social da educação. Sem plano sobriam ações improvisadas, fragmentas, rotineiras, idiossincrásicas. Seria uma caminhada personalista, sem rumo coletivo, sem direção conceitual, sem visão estratégica de futuro, sem objetivos socialmente referenciados. (BORDIGNON, 2014, p. 37)

A responsabilidade pela educação no Brasil foi historicamente subjugada, não constituindo prioridade na agenda dos governos. No Brasil Colônia, a educação foi

lançada as mãos dos padres jesuítas, com a função de inculcar a cultura cristã católica aos indígenas, e assim favorecer o projeto de colonização português. No século XVIII, com a expansão dos ideais iluministas, o governo de Portugal sentiu a necessidade de modernizar suas ações. Influenciado pelo movimento iluminista propagado na Europa, o Marquês de Pombal instituiu as Reformas Pombalinas entre 1750 e 1777, expulsando os jesuítas do Brasil e repassando a responsabilidade pela educação às províncias. Contudo, as províncias não possuíam recursos necessários para a oferta da educação, de modo que o acesso à educação se limitou, por grande período, aos filhos dos colonos português e membros da corte.

Observa-se, assim, que desde o início da colonização do Brasil, as ações do governo foram inspiradas por pensamentos externos, e que no caso da educação, as reformas constantemente se voltavam para o projeto de modernização do país, desenvolvimento da economia, na perspectiva de acompanhar o desenvolvimento global. Entretanto, até o século XX, a educação brasileira não representava um problema nacional nas ações do governo. Azanha (1993, p. 71) destaca que “foi preciso esperar até a década de 1920 para que, realmente, o debate educacional ganhasse um espaço social mais amplo”. Essa mudança de concepção se deu com o desenvolvimento da industrialização, a expansão da globalização e do sistema capitalista, de modo a perceber que o alto índice de analfabetismo existente no Brasil representava grande atraso social e obstáculo para o desenvolvimento econômico.

Sob a influência da corrente progressista da Escola Nova, de origem norte-americana, tendo como precursor John Dewey, um grupo de intelectuais brasileiros defenderam a racionalização da educação, estabelecendo metas para a educação nacional. Desse anseio pela organização da educação brasileira, originou-se a ideia de plano de educação com o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932:

A ideia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930. Sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” lançado em 1932 [...] Trata-se, no caso em questão, do conceito de plano entendido como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista [...] (SAVIANI, 1999, p. 7).

Com a introdução da ideia de plano de educação que expresse metas a serem atingidas nessa área, Francisco Campos, com o Decreto 19.850/1931, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), possuindo, dentre outras responsabilidades, a elaboração do Plano Nacional de Educação. Assim, em 1937, o CNE elaborou o que seria o primeiro Plano Nacional de Educação, um documento com 504 artigos que começava por se denominar “código da educação brasileira”.

Sob essa perspectiva da emergência de um documento que norteasse a organização das instituições de ensino, o plano elaborado com a contribuição dos pioneiros da Educação Nova, de acordo com os estudos de Bordignon (2014), seguiu uma tendência normativa, o planejamento compreendido como ato normativo, de modo que o plano a ser aprovado pontuava exaustivamente as normas para funcionamento das escolas:

A Constituição de 1934, sob influência do Manifesto dos Pioneiros e da ABE, instituiu os Sistemas de ensino, federal e estaduais, os conselhos de educação e estabeleceu a competência da União de “fixar o Plano Nacional de Educação” (art. 150) [...] Ao PNE foi atribuído a função de organizar a educação nacional com

visão sistêmica [...] O que foi elaborado não foi um plano, mas um anteprojeto de lei disciplinando a organização e o funcionamento das instituições educativas, com 504 artigos. (BORDIGNON, 2014, p. 41)

Os pioneiros da educação, jovens intelectuais como Fernando de Azevedo, Aníziu Teixeira, Euclides da Cunha e outros vinte e três intelectuais, aspiravam organizar a educação nacional, estabelecendo normas e metas para o funcionamento das escolas, compreendendo a educação como o alicerce para o desenvolvimento do país. Além de elevar o nível cultural da nação, os pioneiros viam na educação o “fortalecimento da sociedade no campo da produção técnico-científica, do aprofundamento científico para a aquisição do capital econômico e/ou de modelos de produção”. (VALENTE, COSTA, SANTOS, 2016. p. 26).

Nessa perspectiva se observa a predominância da colonização na formulação do pensamento brasileiro, voltando-se constantemente para o atendimento a interesses da esfera global. Essa subordinação da política de planos de educação no Brasil aos interesses do mundo do capital foi mais fortemente declarada na década de 60, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Inicia um processo lento de planejamento setorial da educação e somente em 1961 é instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Contudo, segundo Valente, Costa, Santos, (2016. p. 29): “O planejamento educacional reduz-se, com a LDB 4024/1961, a mera capacidade de organizar o orçamento para o próximo ano e ter este aprovado”. Nesse contexto foi aprovado o Primeiro Plano Nacional de Educação em 1962, trazendo metas de combate ao analfabetismo e expansão do ensino. Revestido de um caráter tecnicista, o plano é direcionado para justificar o cumprimento dos percentuais de investimento, corroborando para uma nova tendência que o plano de educação passa a assumir: planejamento como ato econômico. Essa tendência é discutida por Bordignon (2014):

O planejamento como ato econômico assume um caráter de viés tecnicista e tende a reduzir os problemas educacionais aos condicionantes econômicos. Orçamento e planejamento não só são considerados indissociáveis, como efetivamente deve ser, mas passa a ser considerados sinônimos. A trajetória do planejamento educacional nos períodos de repressão foi marcado pela construção de diferentes Planos de Meta para o Desenvolvimento do País [...] em última análise serviam para defender e justificar a distribuição dos recursos orçamentários, disputados entre as equipes das diferentes áreas do governo. (BORDIGNON, 2014, p. 42-45)

É válido ressaltar que esse plano é construído com base ao atendimento dos acordos internacionais entre o MEC e a AID (Agency for international Development), os acordos MEC-USAID, que expressavam a necessidade do país em diminuir as taxas de analfabetismo, corroborando para o desenvolvimento do país. De acordo com Valente, Costa, Santos, (2016. p. 31) as metas do PNE que refletem os compromissos dos acordos, não são cumpridos pela falta de continuidade das políticas educacionais. Para Saviani (1999):

A ideia de Plano de Educação na nossa primeira LDB ficou reduzida a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino. De fato, pretendia-se que o Plano garantisse o acesso das escolas particulares, em especial as católicas, aos recursos públicos destinados à educação. (SAVIANI, 1999, p. 9).

A disputa entre o público e o privado na distribuição dos recursos públicos da educação, constitui um fator de discussões profundas na área educacional. Os

interesses econômicos envolvidos nessa disputa alcançam maior amplitude no contexto de países em que o sistema capitalista direciona as relações sociais, políticas entre o Estado e a sociedade. Com a redemocratização do Brasil, a luta pelos direitos sociais ganhou destaque no cenário nacional, dando base para a promulgação da atual Constituição Federal do ano de 1988. A CF/88 traz em seu texto um conceito ampliado de educação, afirmando a responsabilidade do Estado e da família pela garantia do direito a educação a todo cidadão. O Artigo 214 da CF 1988, por meio da EC nº 59/2009, declara que: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas (DOURADO, 2016. p. 19)

Após a Constituição, no ano de 1996 foi aprovada a atual LDB (Lei 9.394/96) que ratifica a legalidade da criação do PNE, atribuindo como responsável pela articulação o Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração do plano. Em contrapartida, no âmbito político predomina o ideário neoliberal de desenvolvimento, tendo como elemento balizador das políticas o fortalecimento da economia e os interesses do mercado. Nesse sentido, a concepção de planejamento educacional, apesar do sentimento efervescente de luta pela democracia pela população, ainda fica limitada a práticas burocráticas, tendo como objetivo atender os acordos internacionais. De acordo com Lira (2010, apud VALENTE, COSTA, SANTOS, 2016. p. 33): “O cenário brasileiro na década de 1990 é de reformulação política. [...]os planejamentos educacionais seguiram velhos receituários dos organismos internacionais”.

No âmbito das políticas de planos de educação no Brasil, o primeiro Plano Nacional de Educação aprovado após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que institui, no artigo 214, a obrigatoriedade da formulação dos planos, resultou de uma clara disputa entre os interesses da sociedade e os interesses políticos do governo em cumprir os acordos internacionais. Do confronto entre a proposta formulada por representantes da sociedade, fundamentada no ideal de uma educação com qualidade social, e a proposta do MEC, guiada pela perspectiva de racionalização financeira, resultou a Lei 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001 - 2011, incorporando metas propostas pela sociedade e as propostas do MEC. Contudo, Valente, Costa, Santos, (2016. p. 36) destacam que o então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, aprovou o PNE com onze vetos financeiros, comprometendo a viabilidade da execução do plano.

Nesse cenário de descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, nasce também o segundo Plano Nacional de Educação, resultado do processo de um amplo debate com as conferências municipais, estaduais e a CONAE. A Lei Federal Nº 13.005/2014, instituiu o segundo PNE, após a CF/88, possuindo 20 metas com 170 estratégias. A lei apresenta um avanço expresso no art. 10 em relação ao destaque sobre os indicadores de monitoramento das ações e afirmando a necessidade da articulação do plano com outros dispositivos que viabilizam a execução das metas, como os Planos Plurianuais e a Lei Orçamentária dos Estados e municípios, além de expressar, na meta 20, a ampliação do percentual do PIB para 10% voltados para a educação.

Nessa rede de interesses que envolve a formulação das políticas educacionais, com destaque nesse trabalho para os planos de educação, observa-se intrinsecamente o viés da colonialidade do poder, de acordo com o conceito de Quijano. A predominância dos

acordos internacionais, a disputa pelo capital financeiro público destinado para educação entre as instituições privadas, a exemplo da crescente instituição de programas como FIES, PROUNI, representam esse contexto de dominação do capital em detrimento do ideal de uma educação socialmente referenciada, pública e de qualidade. Para Dourado (2016):

As distintas visões traduzem as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, [...] acentua pela ausência de Sistema Nacional de Educação institucionalizado, por políticas e planejamento marcados pela descontinuidade, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, contribuindo para o caráter tardio das discussões sobre a proposição e a materialização de planos nacionais e/ou setoriais de educação. (DOURADO, 2016. p. 14).

Nesse contexto de dominação da economia global e expansão do capitalismo, a herança da relação colonial do Brasil, que se refere a posição de subordinação do país, suas riquezas, seu povo, frente aos interesses dos países centrais, limita o desenvolvimento social, contribui para a descontinuidade das políticas públicas e gera grandes obstáculos para a emancipação da consciência cultural, política dos brasileiros.

Considerações Finais

Com o estudo realizado sobre a influência da globalização na formulação da política de planos de educação no Brasil, analisando essa relação a partir do viés da teoria Pós-Colonial, destacou-se a predominância da colonização nos diferentes aspectos, social, político, econômico no contexto dos países periféricos. Mesmo após o processo de descolonização do Brasil, com a ênfase no ideologia do conceito de Estado-Nação, independente, a perspectiva pós-colonial denuncia a prevalência da subordinação do Brasil aos interesses dos países centrais, voltado para a consolidação do sistema capitalista e primazia da cultura eurocêntrica.

Essa relação de subordinação, engenhosamente articulada a partir dos instrumentos midiáticos, os currículos escolares, entre outras formas que sublimam a cultura eurocêntrica com o viés da globalização, constitui o que Aníbal Quijano denomina de colonialidade do poder. Através destes meios, a cultura dominante é difundida fazendo com que os países periféricos se voltem para os interesses dos países dominantes, num processo de destituição de identidade em favor de uma cultura homogênea.

Nesse contexto se insere a política de planos de educação no Brasil, originalmente influenciada pelos ideais da Escola Nova, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, objetivando a racionalização da educação no país. Sob a influência do escolanovismo, corrente norte-americana, os pioneiros compreendia a educação como a via para o desenvolvimento cultural e econômico do país. Esse contexto de influencias externa no planejamento educacional do Brasil foi se intensificando com os acordos internacionais, acirrando a oposição de interesses entre os representantes da sociedade civil, voltado para uma educação com referência social, e do governo, articulado aos acordos internacionais, busca nos planos um instrumento de racionalização financeira.

Nesse interim, o discurso decolonial de resistência a partir da emancipação do cidadão historicamente colonização, constitui o grande desafio nos dias atuais, com ênfase na crise política, econômica, mas especialmente a crise moral a qual vivencia o Brasil. Cabe a cada sujeito oprimido não se conformar com a situação de opressão, fazer da resistência o instrumento de luta para construção de uma sociedade mais justa, que valorize a cultura, identidade do seu povo.

Referências

- AMADEO, Javier. **Marxismo e Teoria Pós-Colonialidade**. 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, 2001. Disponível em: < https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/marxismo-e-teoria-pos-colonial.pdf> acesso em: 29 de março de 2017.
- AZANHA, Mario José Pires. **Política e Planos de Educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. Caderno de Pesquisa, nº 25. São Paulo, 1993, p. 70-78. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf> Acesso em: 13 de abril de 2017.
- BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da Educação Brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUSA, Donaldo Bello de. MARTINS, Ângela Maria, (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas e práticas**. São Paulo. Editora Loyola, 2014. (p. 29 - 53).
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Landier (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp.169-186.
- DOURADO. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Revista PNE em Movimento, ISSN 2448-4288 - 48 p. Brasília-DF: Inep/MEC, 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1865>> Acesso em: 13 de maio de 2017.
- MIGUEL, Antônio. **Infâncias e Pós-Colonialismo**. Revista Educação e Sociedade, v. 35, nº. 128, jul.-set, Campinas, 2014, p. 629-996, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00857.pdf>> Acesso em: 04 de julho de 2017
- QUIJANO, Anibal. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estudos Avançados 19 (55), 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300002> Acesso em: 09 de março de 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de ensino e planos de educação**: O âmbito dos municípios. Revista Educação & Sociedade, ano 1999, nº 69, Dezembro/99. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000400006> Acesso em 16 de junho de 2017.
- VALENTE, Lucia de Fatima. COSTA, Maria Simone Pereira Ferraz Moreira. SANTOS, Fernando Henrique dos. **Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE). v.32 n.1 p. 25 - 45 jan./abr. 2016. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/62683/37749>> Acesso em: 13 de maio de 2017.

CULTURA E TERRITÓRIOS EDUCATIVOS EM PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: QUESTÕES PARA O DEBATE

Rafael Magno Alves

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

FCA - Faculdade de Ciências Aplicadas

rafaelmagno7@yahoo.com.br

1. Introdução

1.1. Objetivo

Este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão que considere as relações existentes entre os conceitos de *cultura*, *território* e *educação integral* expressas em documentos de políticas e programas que pensam a educação para além dos prédios escolares. Tais documentos partem de definições que, de acordo com nossa hipótese, desconsideram contradições percebidas entre as formulações dos programas e políticas e a função histórica que cumprem os sistemas de ensino numa sociedade desigual. A reflexão aqui proposta tem como base as ideias de Cavaliere (2002, 2007, 2010), as quais se apoiam, eminentemente, nos conceitos de Bourdieu e Passeron (2014).

1.2. Objeto

Atualmente, as propostas de *educação integral*, são, em grande parte, baseadas em ideias que propõem atividades educativas externas aos prédios escolares. São concepções que, resumidamente, se baseiam na consideração de que educação é algo que não acontece apenas dentro da escola. Dessa consideração, surgem ideias como as de *idades educadoras e territórios educativos*.

Hoje, no Brasil, a principal referência de *educação integral* para escolas públicas nesses termos é o *Programa Mais Educação*, do governo federal, que tem início em 2007, e é “implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” (BRASIL, 2007a).

O programa tem importância devido ao número de escolas que atende e ao seu crescimento vertiginoso. Em 2008, eram 1.700 escolas. Em 2014, seus recursos chegavam a quase 60 mil escolas (RODRIGUES *et al.*, 2007, p. 74). Vale destacar que o programa é voltado para a indução (e não efetivação ou garantia) da ampliação da jornada escolar e pensado com base em experiências já existentes no Brasil, promovidas por governos locais (municipais ou estaduais) e organizações não governamentais.

Como parte de seus fundamentos teóricos e metodológicos, o *Programa Mais Educação* toma como referência, entre outras, publicações da organização *Cidade-Escola Aprendiz*, especialmente em conceitos como sujeitos, espaços, tempos e objetos de conhecimento. De forma resumida, é possível afirmar que todos esses conceitos, na forma como são tratados nas publicações do programa, procuram defender, como tentamos destacar aqui, um processo de aprendizagem que não ocorre apenas no interior da escola: “espaços são lugares disponíveis e potencializadores de aprendizagens”; “os objetos

de conhecimento estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos”; “aprender é conhecer e intervir no seu meio” (BRASIL, 2009, p. 20).

Para o presente trabalho, foram analisados os três volumes da chamada “série Mais Educação”: *Gestão intersetorial do território* (BRASIL, 2009); *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (BRASIL, 2009a) e *Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral* (BRASIL, 2009b), todos publicados pela Secad, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, em 2009. Da revisão dessas publicações, outros documentos foram sendo levantados, cujas citações pela Secad/Mec fornecem as “pistas” para a compreensão dos fundamentos teóricos do Programa Mais Educação.

2. Educação integral além dos prédios escolares

Das várias terminologias que remetem à ideia de *educação integral* (educação em tempo integral, escola em tempo integral, aluno em tempo integral, tempo ampliado na educação, formação integral etc.), dois grupos aparecem: aqueles que enfatizam apenas a ampliação do tempo (ou seja, o fato de o aluno passar mais tempo na escola ou sob os cuidados da escola) e aqueles que enfatizam que o adjetivo *integral* se refere à formação do aluno (ou seja, o fato de esses projetos promoverem outras atividades além das atividades disciplinares já conhecidas na escola de turnos).

Embora as concepções possam variar de acordo com a terminologia usada, o que é notável é que a construção de grandes complexos educacionais (construídos com diversas estruturas para atividades artísticas, esportivas, alimentação etc), que marcaram propostas de educação integral nos anos de 1950 e 60, não é a tônica dos programas atuais. A partir da década de noventa, as propostas passam a se aproximar de ideias como *idades educadoras* e *territórios educativos*, segundo as quais as atividades educativas devem extrapolar os muros da escola e serem feitas por outras pessoas e instituições do bairro, do território, da cidade onde está a escola.

Portanto, compreender o tema da *educação integral* hoje no Brasil implica em compreender o que leva os governos a optarem por promover programas que apostam na utilização de espaços externos aos prédios escolares. Pensar sobre as políticas de *educação integral* com base nesse conjunto de propostas nos leva a pensar, portanto, sobre a educação que pode ocorrer no entorno da escola, no bairro, no comércio, nas praças, em associações, nas organizações locais, nos centros comunitários, numa palavra, no território onde a escola está.

Ao proporem uma educação mais próxima das comunidades locais, esses programas, precisam portanto expandir, de alguma forma, a noção do que sempre foi entendido como a cultura que sustenta e legitima o papel da escola na sociedade; saberes locais devem ser mobilizados; outros atores devem atuar na transmissão cultural, que não apenas o professor; outros espaços que não apenas a escola devem servir de ambiente de aprendizagem.

Surge então uma necessidade de articulação entre o que existe e o que se pretende criar. Isso faz com que os chamados *territórios educativos* sejam, ao menos virtualmente, uma mudança em dois aspectos: primeiro, na forma como a escola vem sendo pensada pelos poderes públicos ao longo das últimas décadas e, segundo, na forma como as relações

entre *cultura* e *educação* foram estabelecidas em programas que propõem a ampliação da jornada escolar. Investigar os limites e potencialidades dessas relações, tendo o conceito de *território* como uma espécie de nexo, de ponto de cruzamento, entre *cultura* e *educação* é a questão que sustentou as primeiras inquietações do presente estudo.

A escola atual, mesmo dentro dos problemas estruturais que a condiciona, consegue, em boa parte dos casos, resultados mais satisfatórios quando passam por experiências que apontem para uma reconfiguração dos tempos, dos espaços, dos métodos, do tratamento dos profissionais e da mobilização da cultura como dimensão da formação. Toda iniciativa que caminhar nesse sentido deve ser valorizada, cabendo, evidentemente, as devidas críticas. Não são poucos os trabalhos que apontam as relações teóricas entre as dimensões da educação e da cultura. Há inclusive ideias da filosofia que apontam o tratamento dos dois conceitos como sinônimos. Educar é educar para a cultura. Existe uma potência na “política educacional territorial” que é noção do viver em conjunto, tão cara para a vida urbana hoje. Uma educação que esteja voltada para a formação de uma cultura composta por valores de convivência, mas que não deixe de estar ancorada numa identidade sincera e legítima, sem coerção ou opressão, é um horizonte a ser vislumbrado como meta por qualquer entusiasta da educação.

O *Programa Mais Educação nas Escolas* tem se mostrado revelador dessa potência. É, para muitos alunos, a primeira oportunidade de se entrar em contato com atividades artísticas, esportivas e culturais além do papel de consumidores e espectadores. No entanto, apesar de todos esses aspectos positivos dos ideais dos programas, a realidade prática aponta para questionamentos que tornam os próprios ideais, as vezes, horizontes distantes.

Existe o senso comum de que *educação integral* serve para tirar o aluno da rua; a ‘cidade educadora’, enquanto ideal, é uma proposta inversa: pôr a criança na rua. E, como um exemplo – nada pequeno – da dificuldade de se manter esse ideal como meta, podemos citar uma questão que poucas vezes é considerada pelos proponentes desse tipo de programa: a necessidade de mudanças estruturais nas cidades.

As propostas de políticas públicas de educação em tempo integral são propostas voltadas para setores mais pobres da sociedade, que, portanto, moram e estudam em áreas de urbanização precária, com altos índices de vulnerabilidades, onde são observáveis flagrantes processos de segregação socioespacial. Essas condições, embora sejam tratadas como potencialidades, aqui são consideradas limites a propostas de se promover a articulação com espaços potencialmente existentes no entorno da escola. Não obstante, hoje, se apresentam como a opção mais recorrente nos poderes públicos. Trata-se, de acordo com nossa hipótese, de uma forma de atender a uma demanda da sociedade por mais tempo do aluno na escola sem que isso implique em aumento significativo nos investimentos públicos em educação.

Promover atividades de educação integral articulando espaços já existentes no entorno da escola tem, segundo nossa hipótese, fundamentos teóricos e pedagógicos que vão muito além do que a realidade prática é capaz de alcançar, especialmente quando se trata de propostas de programas e políticas oferecidos em escolas localizadas em áreas de urbanização precária.

Além disso, as dificuldades de se pensar em outra forma de educar que não seja a escola, mesmo nas “crises periódicas”, se expressam nas dificuldades de se criarem processos educativos diferenciados em outros espaços. Em outras palavras, podemos interpretar essas experiências como um desafio à afirmações do tipo: “podemos pensar a escola sem a educação, mas não podemos pensar a educação sem a escola” (SAVIANI, 1996, p. 06). Contudo, os espaços que compõem esses territórios, em boa parte das experiências de educação fora dos prédios escolares, são extensões da escola. É ela própria atuando em outros espaços.

Fazer da escola um ambiente em que, além dos conteúdos tradicionais, o aluno tenha acesso a aulas práticas de arte, profissionalização, saúde, esportes diversos e às vezes até moradia, e que isso alcance camadas mais pobres da população, torna-se algo difícil de se consolidar em países como o Brasil, onde historicamente a política para educação esteve voltada para a manutenção de uma elite política e econômica (BARBOSA, 2013, p. 5). Essa constatação, ao nosso ver, sustenta a opção mais recente por propostas que mobilizem espaços já existentes, além dos prédios escolares. É evidente que essa opção tem, eminentemente, fundamentos políticos e econômicos, no entanto, a argumentação nunca é explícita o suficiente para demonstrar esses fundamentos. Na maioria das vezes, argumentos de natureza científico-pedagógica surgem para justificá-la. É na tensão entre os fundamentos políticos e econômicos e os argumentos pedagógicos que se está o fundamental do debate que ensinamos nesse trabalho.

2.1. Cultura e território na educação extramuros escolares

Como afirma Barbosa (2013, p. 3), pensar a organização de um projeto de *educação integral* tendo como um de seus elementos norteadores a questão dos espaços de aprendizagem não é algo novo como vem sendo “propagandeado”. No quadro das experiências materializadas no Brasil, o espaço sempre foi um elemento significativo, se não decisivo de projetos societários em disputa. O autor segue dizendo que ao “consenso” de que a escola de tempo integral se configura como um avanço em relação a escola de tempo parcial por proporcionar ao aluno mais tempo para aprender foi associada a ideia de que a instituição escolar isoladamente não tem condições de atender a todas as carências educativas presentes no universo humano (BARBOSA, 2013, p. 7).

O *Programa Mais Educação* se encontra na esteira desse processo, o qual também tem como exemplos outras iniciativas, como o *Programa Escola Integrada* da prefeitura de Belo Horizonte (MG), criado em 2006 e o *Programa Bairro-Escola*, da Prefeitura de Nova Iguaçu (PR), um dos mais comentados pela literatura sobre o tema.

Na formulação do programa, considera-se que

Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009a, p. 15)

Nesse trecho, reconhece-se o caráter polissêmico do termo *educação integral*, ao mesmo tempo em que se destaca o fato de haver semelhanças nas atividades educativas propostas a partir das diversas concepções. Essas semelhanças estariam no fato de serem as atividades próprias da extensão da jornada algo diferente do que ocorre no turno regular, ou seja, elas extrapolam a transmissão de conhecimento típico da chamada *cultura culta* para aspectos ligados ao

desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (...). A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil. Assim, tem como perspectiva a transformação de diferentes espaços da cidade em Centros Educativos, no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade (BRASIL, 2009a, p. 19).

Essa forma de se considerar a *educação integral* remete, portanto, a reconsiderações sobre o significado do espaço escolar, sobre como ele deve ser estruturado, ampliando sua abrangência ao mesmo tempo em que se amplia a abrangência do tempo (aumento da jornada). É como se *tempo integral* remetesse a *espaço integral*. Porém, da mesma forma em que o *tempo integral* tem seus limites reconhecidos, dado que no próprio documento do *Programa Mais Educação* citado aqui, fala-se “formação mais completa possível”, o espaço, agora ampliado, também deve ter seus limites. É nesse ponto da reflexão que aparece o conceito de *território*, sempre trabalhado na escala local (comunidade, bairro, cidade ou município) e, raramente, nacional. Trata-se de um novo momento do papel que a escola deve cumprir no fortalecimento da cultura e da identidade. Ou seja, trata-se uma nova forma de se pensar a *legitimidade cultural* dos sistemas de ensino, como pretendemos discutir adiante.

O *território educativo*, portanto, aparece como uma forma de se referir a essa necessidade de ampliação do *espaço escolar*, a qual, de acordo com essas propostas, deve acompanhar a ampliação do *tempo escolar*:

Os espaços que devem ser ampliados para o Programa Mais Educação e para a Educação Integral são de uma natureza distinta da que estamos acostumados a tratar, ou seja: a ampliação que deve ser feita no espaço é, em primeiro lugar, a do seu conceito, de maneira que o espaço escolar atinja o status de território educativo, [o qual] remete a uma concepção abrangente de educação, em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização¹.

Esse “processo amplo e multiforme de socialização” é uma das marcas do sentido genérico com que os conceitos se apresentam. No entanto, para balizar esse sentido, apoia-se na existência de um território [escolar] marcado por uma cultura própria:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. A educação é um dos ambientes da cultura marcada pela reconstrução

1 http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/territorios_educativos_educacao_integral.pdf. Acesso em 09/09/2017.

de conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas. Não importa a área de formação dos professores, seus trabalhos se realizam em territórios culturais nos quais os estudantes estão situados (BRASIL, 2009a, p. 31)².

Um ponto a ser reforçado aqui é o fato de tais propostas, em especial o *Programa Mais Educação*³, estarem voltadas para população de baixa renda, com baixo desempenho nas avaliações externas e situadas em áreas de urbanização precária.

Assim, a força dessas propostas está justamente na abertura de espaço para que o reconhecido descompasso entre uma escolarização tradicional formal e as demandas educacionais atuais seja colocado em questão. Sendo assim, entre outros aspectos, a escola de turnos, historicamente frequentada pelas classes social, espacial e economicamente desfavorecidas da população, é posta como algo a ser superado, pois não contempla dimensões do sistema de ensino que sempre foram privilégio das elites. Ou seja, trata-se de um movimento que procura amenizar as desigualdades educacionais persistentes na história do Brasil.

Retomando um pouco das ideias já sinalizadas acima, essa tentativa de amenizar as desigualdades educacionais por meio da oferta de uma educação integral que não se restrinja aos prédios escolares e que se apoia numa ideia de território marcada por traços culturais supostamente bem definidos, suscita questões que não podem ser desconsideradas e que trazem à tona o papel da escola na reprodução das desigualdades e as relações que essa desigualdade tem com a cultura e com o território.

3. Questões para o debate

Uma das questões diz respeito às próprias contradições que o termo *educação integral* pode encerrar em si. Retomando Bourdieu e Passeron (2014), podemos considerar que toda ação pedagógica (especialmente a que ocorre nos sistemas de ensino) é exercida em função de uma *autoridade pedagógica* fundada num *arbitrário cultural* que seleciona e impõe determinados conteúdos, com base numa *legitimidade cultural* imposta pelas classes dominantes e que torna legítima a ação e a existências dos sistemas de ensino. Esses conteúdos irão legitimar o fim e o meio da ação pedagógica, contribuindo para a reprodução de determinada cultura.

Sendo assim, o próprio termo *educação integral*, em se tratando da educação escolar e dos sistemas de ensino, é posto numa contradição que expõe seus limites, pois há sempre uma seleção de conteúdos que, nos sistemas de ensino, é necessariamente arbitrária. Desse ponto de vista, nenhuma educação é integral.

Cavaliere (2002), ao fazer uma reflexão sobre essas questões, sobre *educação integral* no Brasil e sobre a crise da identidade cultural e pedagógica da escola, remete a Bourdieu e Passeron (2014), e ao conceito de *autoridade pedagógica*. Para a autora,

a escolarização tradicional, isto é, a pedagogia intelectualista, voltada primordialmente para a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pressupõe um certo grau de homogeneidade cultural prévia que garanta uma coincidência

² Para apoiar a argumentação, o documento cita Torres (2003, p. 83): "Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências".

³ Desde 2012, o programa atende apenas escolas com mais da metade das famílias dos alunos inscritas no Programa Bolsa Família.

de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber e à escola, necessários para um resultado eficiente de sua ação. Quanto mais homogênea, deste ponto de vista, for uma sociedade, mais chances tem a pedagogia tradicional de ser bem sucedida, mesmo quando sua função social efetiva é o aprofundamento ou a manutenção das clivagens sociais. Quanto mais efetivo for o reconhecimento, por parte de classes e grupos de uma sociedade, da “autoridade pedagógica”, ou seja, quanto menos esta necessitar produzir permanentemente as condições de sua instauração e de sua perpetuação, mais efetivo será o trabalho da escola, inclusive no processo de reprodução da desigualdade social (CAVALIERE, 2002, p. 259).

Nesse trecho, podemos entrar em contato com a contradição (teórica/conceitual) com que se depara um programa de política educacional que se dispõe a “compensar desigualdades sociais”, sendo ele próprio, enquanto componente de um sistema de ensino, um reprodutor dessa desigualdade. E reproduz tais desigualdades justamente sob a condição de que a *cultura* onde atua apresente um nível de homogeneidade que legitime a si própria e aos conteúdos inculcados por esse sistema de ensino. É a procura por essa homogeneidade cultural nos territórios onde os programas de *educação integral* se propõem a estar que faz com que, segundo a autora, esses programas continuem reproduzindo a crise de identidade cultural e pedagógica referida por ela. A “homogeneidade cultural” é o que garante a *autoridade pedagógica*, a qual, quando se pensa em conceitos mais abrangentes de cultura (que não se refiram àquela cultura “cult e letrada”, característica da pedagogia tradicional), necessita de mecanismos ainda mais complexos.

A *autoridade pedagógica* (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 33) é “a condição social de exercício da ação pedagógica”. Trata-se de uma condição tácita, “que não aparece jamais em sua verdade inteira” e que legitimaria o conteúdo imposto (o *arbitrário cultural*), dissimulando as relações de força que tornam possível a comunicação pedagógica. Dessa forma, para Bourdieu e Passeron, uma *ação pedagógica* que se exerce sem *autoridade pedagógica* é sociologicamente impossível. “Uma *ação pedagógica* que viesse a revelar em seu próprio exercício sua verdade objetiva de violência e destruir por esse meio mesmo a base da autoridade pedagógica do agente seria autodestrutiva” (BOURDIEU e PASSERON, 2014, p. 33)

Para Cavaliere (2002, p. 256), a Escola Nova, especialmente a que se inspirou em Dewey, pretendeu criar novas bases para o reconhecimento da *autoridade pedagógica*, apostando não numa cultura preexistente na classe onde a ação pedagógica se exercerá, mas na possibilidade de se considerar que a educação que ocorre dentro da escola (espaço privilegiado da ação pedagógica) não é um fenômeno exclusivo da escola, apesar de estar nela instituído e formalizado. Educação, segundo essa visão, seria um fenômeno qualitativamente equivalente ao “fenômeno global de vida/experiência/aprendizagem que caracteriza a própria condição humana”. Sendo assim, o espaço escolar, de certa forma, perde o status privilegiado de espaço onde a ação pedagógica acontece, o que faz surgir o problema de se “delimitar” a “cultura preexistente”, a qual deve garantir uma coincidência de objetivos, valores e expectativas em relação ao saber e à escola, o que é necessário para um resultado eficiente de sua ação.

Essa “cultura prévia”, que irá fundamentar a autoridade pedagógica da qual esses programas não podem prescindir, não seria apenas a cultura letrada, culta, intelectualizada (ou qualquer outro termo que identifique tal cultura como aquela

que sempre foi legitimada pelos sistemas de ensino). Isso é notável no apelo que os documentos normativos de programas como o *Mais Educação* fazem ao “resgate” da cultura já presente nos territórios.

A questão que surge é a seguinte: que *cultura* é essa que está presente nesses territórios e que irá autorizar a ação pedagógica dessas propostas de educação integral?

É essa lacuna que pretendemos destacar na forma pela qual o espaço tratado como *território* é concebido teoricamente por programas de *educação integral* que apostam numa educação extramuros escolares.

O escolanovismo, como lembra Cavaliere (2002), influenciou muitas propostas de *educação integral*, as quais atribuiriam à escola responsabilidades que seriam do conjunto da sociedade. Essa hipervalorização do papel da educação escolar estaria inserida num contexto de busca da superação dos antagonismos sociais por meio da ação coletiva “equilibradora” do Estado. Dessa forma, o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao seu papel de diluir conflitos (CAVALIERE, 2002, p. 253).

Na concepção de *território* na qual se baseiam as propostas, conflitos (políticos e culturais) e carências (especialmente materiais) não aparecem. São conceitos e definições de território cujas demarcações são eminentemente culturais, fazendo supor uma cultura local legitimada em si própria, porém de forma latente, potencial, carente não de equipamentos e espaços para se reproduzir, mas de articulações entre os equipamentos e espaços existentes. Essa articulação engendraria esse território e faria essa *cultura* emergir, fortalecendo as identidades e, conseqüentemente, as territorialidades dos sujeitos que habitam esse território.

Aqui, no entanto, consideramos o fato de que as desigualdades econômicas (materiais) são em boa medida também desigualdades culturais, as quais são expressas nos territórios onde as escolas estão inseridas. Não se trata de afirmar apenas que os mais pobres reproduzem uma cultura diferente, mas sim que sua disponibilidade material de acesso às diferentes culturas, saberes e conhecimento é limitada. Assim, pretendemos destacar aqui que a escola, especialmente no contexto do capitalismo industrial, abre, ao menos em potência, a possibilidade de expansão desse limite, ao trazer para as classes trabalhadoras, o conhecimento acumulado em séculos de reprodução da *cultura culta* das elites.

García Canclini (2009), ao propor uma “tipologia” do conceito de cultura (*culta*, *popular* e *massiva*) contribui para esclarecer, além dos pontos de partida tomados neste trabalho, a necessidade de se tomar uma visão o mais interdisciplinar possível, dispondo de conceitos e teorias próprios da pedagogia, antropologia, sociologia, geografia e dos estudos de políticas públicas.

A história da arte, da literatura e do conhecimento científico tinham identificado um repertório de conteúdos que deveríamos dominar para sermos *cultos* no mundo moderno. Por outro lado, a antropologia e o folclore, assim como os populismos políticos, ao reivindicar o saber e as práticas tradicionais, constituíam o universo *popular*. As indústrias culturais geraram um terceiro sistema de mensagens *massivas* do qual se ocuparam novos especialistas: comunicólogos e semiólogos (GARCÍA CANCLINI, 2003, p. 21).

É o mesmo sentido proposto por Nietzsche, que, segundo Volpato (1999, p. 41), “adverte para que não se confunda *cultura de massa* com *cultura popular*. Elas não são sinônimas. Ao contrário, pela instrução elementar obrigatória para todos não se chega ao que se chama *cultura popular* a não ser de uma forma grosseira e artificial”. A *cultura popular*, segundo Nietzsche, é aquela que está ligada à terra natal e aos costumes locais, ou seja, de certa forma, trata-se da cultura que sustentaria os *territórios educativos* nos termos do *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2009a, p. 31).

Chauí (2011) apresenta uma série de questões que demonstram a complexidade do debate sobre a *cultura popular*, especialmente quando a reflexão é feita no contexto de uma sociedade dividida em classes. Para a autora, o próprio termo *popular* pode ser questionado, na medida em que não garante uma representação da cultura necessariamente produzida pelo povo e, portanto, deve ser preterido em relação ao termo *cultura do povo*. Aqui não faremos essa distinção, uma vez que, como já demonstramos, em grande parte da literatura (como em Garcia Canclini) o termo *popular* carrega em si o sentido de pertencimento e a sugestão de que diz respeito a uma cultura produzida por quem a “consome”.

Para Chauí (2011, p. 50), haveria três caminhos interpretativos não excludentes para se pensar a existência de uma *cultura do povo* (aqui chamada também *cultura popular*) e uma outra, supostamente diversa, *cultura das elites*, numa mesma sociedade. O primeiro caminho colocaria em questão a existência mesma das duas culturas. Seriam realmente culturas distintas? Ou as classes sociais reproduzem, com seus hábitos, costumes e valores, uma mesma cultura? Outro caminho abre espaço para se perguntar se a *cultura do povo* é mera reprodução da *cultura das elites*, considerando, como muito se afirma nos debates marxistas, que “as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe dominante dessa época”. E uma última possibilidade seria a consideração sobre a contradição que possa existir entre as duas culturas, sendo, nesse caso, a cultura do povo a necessária negação da cultura das elites e vice-versa.

Nesse contexto, como forma de se evitar que as restrições de acesso aos meios de produção da cultura não sejam reforçadas pela hegemonia da *cultura de massa* oferecida quase que exclusivamente nos espaços de reprodução das classes trabalhadoras, é recorrente a alusão à cultura como um direito, no mesmo nível dos direitos políticos, civis e sociais.

Apoiados em Castro (2003, p. 12), podemos pensar o direito à cultura como um dos direitos sociais, os quais dependem de uma base infraestrutural do Estado para se realizarem. Diferentemente dos direitos políticos e civis, para os quais a lei bastaria para garantir a isonomia, os direitos sociais dependem da inserção territorial das instituições para serem efetivados. A cultura, no âmbito das políticas públicas, pode ser vista nesses termos.

Chauí (2008) divide o direito à cultura em três formas: direito de acesso às obras culturais produzidas (fruí-las), o direito de criar as obras (produzi-las), e o direito de participar das decisões sobre políticas culturais (CHAUÍ, 2008, p.65).

Tal direito, expresso na Constituição de 1988 (art. 215), é de difícil interpretação consensual, permitindo, pela própria polissemia do termo *cultura*, diversas apropriações, inclusive ideológicas. Apesar disso, torna operacionalizável uma questão que muitas vezes, devido a sua complexidade, é de difícil abordagem metodológica.

Como nosso objetivo é encaminhar a discussão da cultura para o nível da política pública para educação, procurando saber de que forma vem sendo tratada suas relações com as recente propostas de *educação integral*, é de extrema relevância a abordagem feita por Botelho (2001). Segundo a autora, a cultura pode ser vista em duas dimensões: *antropológica e sociológica*.

A primeira diria respeito à

cultura produzida na interação social dos indivíduos que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores e manejam suas identidades e diferenças. Para que a política atinja essa dimensão, são necessárias a reorganização das estruturas sociais e a distribuição de recursos econômicos – isso significa um conjunto de mudanças radicais que chegam a interferir no estilo de vida de cada um, operando transformações, em geral, muito lentas (BOTELHO, 2001, p 74)

A dimensão antropológica da cultura, segundo a autora, se distingue da dimensão sociológica por se referir antes ao processamento da cultura no decorrer da história de cada lugar, no plano cotidiano, retomando a nossa discussão inicial sobre o conceito. A produção cultural em si, com tudo o que ela envolve em termos de recursos, capital e força de trabalho faria parte da dimensão sociológica. Assim, a cultura, na sua dimensão sociológica,

refere-se a um conjunto diversificado de demandas profissionais, institucionais, políticas e econômicas (...). Trata-se de um circuito organizacional que estimula, por diversos meios, a produção, a circulação e o consumo de bens simbólicos, ou seja, aquilo que o senso comum entende por cultura. (...) é passível de ser planejada, pois é relativamente previsível, possui uma visibilidade concreta e permite a elaboração de diagnósticos capazes de estimar recursos e solucionar carências, através de metas a curto, médio e longo prazo. Este é, portanto, o âmbito mais adequado e eficaz da política cultural (BOTELHO, 2001, p. 75).

O encaminhamento que propusemos na nossa reflexão enseja ainda um grande debate sobre ideologia e alienação, feito por Chauí (2011), no entanto, não haveria como realiza-lo aqui sem um desvio do foco. O que podemos concluir a partir dessas considerações, é que, compreendendo a cultura em sua diversidade, mas também em seus campos de disputa (como se a cultura, assim como o poder, fosse um espaço onde não há vácuo: “não há sociedade sem cultura”), podemos refletir sobre como a educação pode (e deve) se relacionar, como política pública, às questões da cultura. Trata-se, entre outras coisas, de compreender que a produção cultural de massa cumpre um papel na formação das pessoas e que o Estado deve mobilizar instituições, espaços, instrumentos e recursos para que essa produção se articule com a educação pública e não fique restrita aos ditames do mercado.

Cultura de massa é um conceito que trata justamente daquela cultura que tem deliberadamente uma função formadora na e da sociedade, pois visa a adequação dos “espíritos” dos trabalhadores às necessidades da produção capitalista. Seu alcance hegemônico é o maior dos alcances que qualquer forma de produzir e difundir cultura poderia ter. Assim, para entender a cultura como processo de formação das pessoas na escola, deve-se entender o que significa a cultura de massa na sociedade:

Antes que a escola se universalizasse, antes que o saber formal se tornasse referência educativa para grande parte de nossa população, antes que a língua escrita estivesse

generalizada em todo o território nacional, o rádio, a TV e o cinema já eram velhos conhecidos da população brasileira. Nesse sentido, (...) o imaginário ficcional das mídias há muito mais tempo vem colonizando os nossos espíritos. Mais do que isso, esse imaginário está mais presente no cotidiano dos segmentos sociais brasileiros, sobretudo os segmentos com baixa escolaridade, do que propriamente a cultura escolar. No entanto, não se trata de uma defesa deste imaginário midiático. Trata-se de uma constatação. Esta discussão justifica-se enquanto um alerta para nós educadores. Formados segundo uma tradição iluminista, racional e cientificista, valorizamos a escola naquilo que ela tem de aristocrático e diferenciador. (...) Para se falar de educação popular no Brasil seria necessário analisar a educação promovida pela cultura de massa. E, para falar deste fenômeno, seria necessário desconstruir socio logicamente nossas resistências sobre ele (SETTON, 2004, p. 75).

Na proposição do programa, no entanto, a escola, por estar inserida numa comunidade cultural supostamente bem demarcada, é vista como resistência e não resultado de uma formação cultural que a abrange e que participa da formação dos alunos.

Nossas impressões sobre o tratamento das ideias de *cultura* e *território* do programa são semelhantes às que Ortiz (2008, p. 127) expressa especificamente ao conceito de cultura:

Tenho, às vezes, a impressão de que muitos documentos sobre cultura tendem, de alguma maneira, a diluir os conflitos. Eles partem de afirmações genéricas, sem circunscrevê-las porém à realidade nada harmônica que as envolve: melhorar as condições das mulheres e dos adolescentes (sem dizer quem são essas mulheres e esses adolescentes, em que mundo vivem, que tradições possuem), trabalhar pelo desenvolvimento sustentável (sem definir o que seria sustentável), promover meios para “vivermos juntos” (esquecendo-se as barreiras de classe, gênero, etnias) (ORTIZ, 2008, p. 127).

Os textos do Programa são explícitos nessa visão positiva do território, em que os conflitos e as carências não aparecem: “o mapeamento está orientado pela busca de composições e não de sobreposições; de complementaridades e sinergias educativas e não de competitividade entre as instituições” (BRASIL, 2009, p. 47).

Assim mapeado o território, o que justificaria a intervenção seria a ausência não de uma *cultura popular* (nos termos que adotamos) mas sim a ausência de articulação entre os atores que detêm essa cultura “potencialmente”. E nessa articulação, o território, que seria potência, conheceria o embrião de sua consolidação.

Como ocorre com o conceito de cultura, em que são notáveis na literatura duas grandes formas de interpretá-lo (simplificando, objetiva/ sociológica e subjetiva/ antropológica) o conceito de território também aparece nesse dualismo. O programa dá preferência à dimensão antropológica, subjetiva, com afirmações do tipo “o território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade”, (BRASIL, 2009a, p. 48), entendendo-o como espaço de construção de identidades. “Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir” (BRASIL, 2009a p 48).

Assim, podemos notar como as relações entre *cultura* e *território*, na forma como são feitas por programas que pensam a educação como um processo que extrapola os prédios escolares, se concentram na visão positiva de tais conceitos, sem que, com eles, se permita colocar em debate questões como a precariedade da urbanização dos

espaços tidos como territórios, os efeitos da massificação da cultura que podem ofuscar manifestações da cultura popular e os conflitos que podem emergir das relações de poder que fundam qualquer território.

4. Provocações finais

Ao serem inseridas, mesmo que de forma incipiente, as classes trabalhadoras nos sistemas de ensino, as desigualdades que as escolas, colégios, liceus e academias historicamente contribuíram para reforçar, passaram a se manifestar com mais intensidade no interior desses sistemas de ensino. As pressões da sociedade para que essas desigualdades sejam resolvidas começam a aparecer, demandando um projeto de educação pública que procure lidar com a questão da desigualdade no sistema de ensino e alcançar de forma mais equilibrada as diferentes classes sociais.

Dessa forma, as propostas de se levar a escola para os trabalhadores devem também lidar com o dualismo na forma de se pensar a *cultura* numa sociedade de classes: leve-se, por meio dos sistemas de ensino, uma cultura legitimadora de toda a organização desse sistema de ensino, produzida por uma parcela específica e privilegiada da sociedade, para outro universo cultural, existente no cotidiano dos trabalhadores.

De certo modo, pode-se interpretar esse dualismo como natural dentro das necessidades de reprodução do sistema tal como é; a escola destinada às classes trabalhadoras pretende formar exatamente aquilo que foi projetada para formar: trabalhadores. Mas como já dissemos, desde o início dessa expansão, há pressões na sociedade para que a escola destinada aos trabalhadores não se limite à instrução técnica. E, quando o predicado *integral* aparece, especialmente sugerido para se pensar e planejar a educação que será destinada aos mais pobres, não há como evitar os questionamentos sobre a que ele se refere. Assim, uma série de formas de lidar com o descompasso existente entre as carências materiais e as perspectivas e objetivos de uma escola que se propõe a formar *integralmente* seus alunos vai aparecendo. Uma saída possível e praticável politicamente é o uso de espaços externos aos prédios escolares, o que, ao mesmo tempo em que reconhece certa ineficácia das escolas em atender demandas atuais da sociedade, prescinde de investimentos expressivos na ampliação e adequação dos prédios escolares para o oferecimento de *educação integral*.

Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. “Porém, em um contexto de redução de gastos (...), esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico” (SILVA e SILVA, 2013, p. 711).

Assim, o fato de ser mais viável política e economicamente pensar em oferecer a *educação integral* em espaços já existentes, em detrimento da opção mais cara de se construir grandes complexos educacionais, nos leva a questões que não podem ser desconsideradas. Há, em muitos casos, relatos de extrema precariedade, como se, devido a viabilidade política e econômica, tais projetos fossem executados sob condições muito ruins por serem relativamente baratos. Essa precariedade, no entanto, não pode ser apresentada como limite para a implementação das propostas; seus conflitos e carências ou não podem aparecer ou devem ser tratadas como um dado positivo, uma potencialidade.

Somados a essas questões de infraestrutura, os discursos presentes em propostas de *educação integral*, como afirmam Rodrigues *et al.* (2017, p. 83), pressupõem um

rompimento com uma tradição de escola “monocultural”, sem no entanto, enfrentar as relações de poder específicas presentes nas escolas, abordando a diversidade cultural de modo vago e deixando de fora os “dispositivos e padrões de poder”.

Disso decorre o uso de um conceito de território cujo elemento “poder” não aparece, fazendo-se confundi-lo, devido à ênfase aos aspectos culturais, com o conceito de “lugar”, conforme já constatou Haesbaert (2009):

Vide o caso do conceito de “lugar” dominante hoje na literatura acadêmica anglo-saxônica. Na maioria das vezes a ampla concepção de lugar nas investigações em língua inglesa corresponde praticamente àquilo que, sob o nome de “território”, trabalhamos no nosso contexto latino – em especial no latino-americano (HAESBAERT, 2009, p. 10).

Para o autor, a fim de se evitar as confusões decorrentes da polissemia, que segundo ele é típica de conceitos que tratam de processo socioespaciais, especialmente nas políticas públicas, o conceito precisa “estar focado”, ou seja,

ter um núcleo central ordenador (...). Mesmo sem limites claros e com múltiplas áreas de interseção, o conceito não pode perder seu foco – assim, território é um conceito cujo foco central está colocado nas relações de poder, seja na visão mais estrita e tradicional do poder centrado na figura do Estado ou de uma classe sócio-econômica, seja na visão mais ampla, foucaultiana, do poder num sentido relacional, inerente a toda relação social. Um poder, igualmente, cuja análise não se restringe a seus efeitos materiais, mas também a sua dimensão simbólica (HAESBAERT, 2009, p. 12).

Da mesma forma, em relação a ideia de *cidade educadora*, a *Carta das Cidades Educadoras* (principal documento no qual se referenciam as propostas que aqui se discute para mobilizar seu conceito de cidade) trata a cidade como algo homogêneo, tratando como “diversidade” o que poderia, do ponto de vista aqui adotado, ser tratado mais adequadamente com “desigualdade”:

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural

Ou seja, de acordo com essas propostas, deve-se procurar na cidade e no território as soluções e não os problemas que a relação entre desigualdade social e educação leva para as escolas públicas.

Ao buscar a compensação das desigualdades sociais, por influência do escolanovismo, como defendem Cunha *et al* (2016), os sistemas de ensino criaram novas demandas decorrentes de uma necessidade de ampliação de suas tarefas sociais e culturais (CAVALIERE, 2009, p. 249). Essas necessidades remontam à expansão da oferta educacional do início da industrialização no Brasil e toda a transformação urbana, demográfica e familiar que a segue. Ao longo do anos, especialmente da década de 1920 até hoje, as demandas continuam existindo e crescendo, porém a política educacional, no geral, não privilegiou a construção de novas unidades escolares, como novos prédios ou expansão da estrutura o que, de alguma maneira, colabora para que as ideias que apostam no uso de espaços fora dos prédios escolares encontrem pouca resistência na política educacional dos dias atuais.

5. Referências Bibliográficas

- BARBOSA, J. M. **Políticas Públicas e Gestão da Educação: o Programa Mais Educação e os Territórios Educativos: O Mito das Cidades Educadoras**. ANPAE: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 2013. Comunicação Oral. Disponível em [http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbo saComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbo%20saComunicacaoOral-int.pdf). Acesso em 01 de jul. 2015.
- BOTELHO, I. **As dimensões culturais e o lugar das políticas públicas**. São Paulo em Perspectiva, 15 (2), São Paulo, 2001.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**. São Paulo: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. *Institui o Programa Mais Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Educação integral: texto de referência para o debate nacional**. Brasília, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral**. Brasília, 2009b
- CANÁRIO, R. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica**. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10082>. Acesso em 25 jul. 2017.
- CAVALIERE, A. M. **Educação Integral: um nova identidade para a escola brasileira?** *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CAVALIERE, A. M. **Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral**. *Em aberto*, Brasília. v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. In: *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ano 1, no. 1 (jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO,2008. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/ CyE/cye3S2a.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf). Acesso em 02 de out. de 2015.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CUNHA, C. *et al.* **A influência do pensamento pedagógico brasileiro na política de Educação Integral do século XXI**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 69, p. 124-139, set. 2016.

- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GARCIA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados: Mapas da interculturalidade**. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Editora. UFRJ, 2009.
- HAESBAERT, R. **Prefácio**. In: RIBEIRO, M. T. F.; MILANI, C. (orgs). *Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 312 p. Disponível em: books.scielo.org. Acesso em 12 nov. 2015
- ORTIZ, R. **Cultura e Desenvolvimento**. Políticas Culturais em Revista, 1(1), p. 122-128, 2008. Disponível em: www.politicasculturaisemrevista.ufba.br. Acesso em 10 nov. 2015
- RODRIGUES, C. M. L., CASTRO, A. E. G. de, CUNHA JÚNIOR, J. L. da. **O Programa mais Educação: Pretextos, Contextos e Práticas Discursivas no Nordeste**. *Educação em Revista*, Marília, v.18, p. 73-94, 2017.
- SAVIANI, D. **Para uma História da Educação Latino-Americana**. Campinas, SP, Autores Associados, 1996.
- SETTON, M. G. **A educação popular no Brasil: a cultura de massa**. In: *Revista USP*, São Paulo, n.61, p. 58-77, março/maio 2004
- SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. **A hegemonia às avessas do Programa Mais Educação**. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.
- VOLPATO, P. R. **Nietzsche: Contribuições para os conceitos de cultura e educação nos escritos (jovens) de 1872-1874**. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Educação. Unicamp, 2009.

ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES: O MESMO JOGO, DIVERSAS FORMAS DE JOGAR

Glória Marianna Barreto Teixeira
Mestranda UENF
gloriamariannabarreto@hotmail.com

Introdução:

O presente trabalho busca investigar a organização pedagógica das escolas públicas e privadas do município de Campos dos Goytacazes e sua influência no cotidiano das aulas de Educação Física, reconhecendo a influência dos diversos atores sociais responsáveis pela efetivação do processo de ensino aprendizagem. A pesquisa possui caráter qualitativo e tem como objetivo compreender as formas de organização escolar em ambientes socioculturais distintos, buscando analisar os documentos pedagógicos das escolas investigadas, assim como identificar a importância da educação física no espaço escolar formal em escolas com diferentes direcionamentos institucionais, através de observações e entrevistas semi-estruturada.

A prática educativa acontece em todos os ambientes sociais, na relação com o outro, na troca de experiências, no experimentar, no tentar e no descobrir. Desde o nascimento até o fim da vida estamos aptos a construir e desconstruir saberes, somos seres aprendentes. E através desta forma de ver as formas de aprendizagem que ocorre a ampliação do conceito de educação. No seio de uma sociedade plural, composta por diversas atividades educativas busca-se contextualizar as formas de viver e ver o mundo com os saberes pedagógicos. O ensino é visto no âmbito formal e informal. Ocorrem ações pedagógicas na família, nos meios de comunicação, nos movimentos sociais, etc.

A organização social contemporânea está em constante transformação, contribuindo para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado. (Libâneo, 2010). É possível notar que o ambiente formal de ensino sofre influências do meio social, onde os grupos que frequentam determinado ambiente escolar direcionam a problemática rotineira da escola. As pessoas que participam ou tem conhecimento das atividades pedagógicas colaboram para a construção de projetos pedagógicos, assim como para a elaboração do currículo.

É preciso considerar as especificidades culturais de cada grupo para então desenvolver um trabalho pedagógico significativo, levando em conta os elementos que são comuns e as singularidades. Alguns fatores como a vida sociofamiliar, socioeconômica e o acesso aos meios de comunicação são de suma importância para entender a dinâmica do grupo escolar e por conseguinte a construção das ferramentas de ensino necessárias para a formação de um aluno crítico e autônomo.

No cenário escolar, público e privado, que as questões que serão levantadas na pesquisa ganham forma, em um ambiente cercado de signos e significados culturais que devem ser contextualizados, problematizados e relacionados com as diversas produções acadêmicas sobre a história da educação brasileira, o processo de aprendizagem e as formas de ensinar na atualidade.

Sabemos que existem dilemas históricos sobre o ensino público e privado na educação brasileira, lutas de poder e dominação através dos processos educacionais e controvérsias, como exemplo, o dilema político dos partidários de uma educação pública, no sentido estatal, gratuita e laica, e os defensores do ensino particular e privado como forma de produzir um ensino diversificado e independente. (Lombardi, Jacomeli, Silva, 2005).

A ideia da denominação do trabalho utilizando o termo “o mesmo jogo” é referente à construção do modelo da instituição escola. Neste ambiente de ensino os atores sociais são os mesmos, diretor, professor e aluno. Contudo, a organização escolar pública e privada se dá de maneiras distintas, apontando assim diversas formas de jogar e ensinar nestes espaços devido a estrutura pedagógica dos locais investigados. A estrutura pedagógica é apenas um apontamento mediante outras características destes estabelecimentos de ensino, existindo outros exemplos, como o espaço físico, o material didático, a frequência dos professores, as avaliações e os projetos de culminância.

Além disso, as questões sociais e econômicas podem ser pontos fundamentais na análise destas realidades escolares, visto que somos sujeitos construídos historicamente e cada espaço formal de construção do saber irá apresentar uma realidade pedagógica. A escola pública atende a um público específico, na maioria das vezes com uma menor renda familiar, podendo ser localizada em bairros em vulnerabilidade e com alto índice de violência e criminalidade. Vale ressaltar que esta não é uma regra para todas as escolas públicas do Município, visto que existem escolas da rede em várias localidades.

Buscamos entender, através dessas inquietações sobre a consolidação dos processos educativos formais e não formais, as formas de organização escolar em ambientes de ensino diferentes e a elaboração/execução dos planejamentos escolares para então, compreender como esta construção pedagógica interfere no papel da educação física escolar no ensino público e privado. Compreendendo a noção antropológica de eficácia simbólica como uma característica presente nas ações humanas, vistas como construções sociais, ou seja, o ser humano responde a certas demandas da sociedade na qual está inserido. (Daolio, 2010).

Desse modo, as políticas educacionais e organizacionais atuais devem estar compreendidas em um quadro mais amplo. Trata-se, portanto, de entender a escola em sua complexidade e em sua dinâmica, na inserção de seus aspectos externos e internos relacionados com as transformações econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo. (Libâneo, 2010).

Revisão de literatura:

A organização escolar no processo de ensino aprendizagem vem sido tratada como elemento fundamental para a efetivação do trabalho pedagógico. Visto que a escola possui uma determinada função social e vem sido construída historicamente em um processo contínuo. O ensino público e privado mostram divergências em suas concepções metodológicas e organizacional e podem ser compreendidos através do diálogo com muitas obras acadêmicas. Inicialmente faremos uma análise da educação brasileira através dos livros “O público e o privado na Educação brasileira – concepções e práticas educativas” de Lombardi, Jacomeli, Silva (2005) e com “Educação Escolar: políticas, estrutura e organização de Libâneo, Oliveira e Toshi” (2010).

No livro sobre a história do ensino público e privado, vemos que a educação brasileira passou por transformações ao longo dos séculos e algumas instituições ou órgãos governamentais construíram a história dos modelos educacionais. Podemos notar que existem quatro instâncias que tinham autoridade no âmbito da educação, sendo elas, a igreja, a família, o estado e a iniciativa privada.

A igreja Católica foi umas das principais repercussoras do ensino no Brasil, para o autor, "(...) a família católica não apenas se estendeu às gerações futuras como deixou também marcas antropológicas relevantes nos rituais, na iconografia e nos monumentos arquitetônicos". (Cury, 2005, p.5). De acordo com Cury:

Atuando por meio de uma presença congregacionista forte, especialmente pela Companhia de Jesus, em colégios e escolas para as cidades e em internatos ou semi-internatos para as elites agrárias carentes de estabelecimentos de ensino próximos, a Igreja criou tradição de ensino e pôde continuar sendo uma instituição de presença nacional reconhecida. (2005, p.6).

A igreja Católica foi uma das poucas instituições presentes no Brasil, na época, além de ter sido a religião oficial do Estado. Existia uma relação de poder e troca de interesses pelos governantes e pela igreja, "as famílias influentes ajudavam no estabelecimento de obras sociais e seus filhos e filhas formam-se nos colégios e internatos". (Cury, 2005, p.7).

A família cria o primeiro ambiente de ensino e socialização dos educandos, fornecendo o suporte para o desenvolvimento da personalidade e para a formação biológica. Contudo, é preciso um espaço institucionalizado para que todos tenham acesso à escolarização através de uma rede escolar sistematizada e organizada. Cabe então, ao Estado, a tarefa de permitir o acesso aos espaços de escolarização a toda a população favorecendo ao cidadão o direito de aprender.

Em contrapartida, surge a iniciativa privada escolar baseada na liberdade de ensino. Segundo Cury:

A educação pública tem sua matriz no princípio da igualdade, já a educação escolar sob instituições privadas apoia-se na liberdade de ensinar, inclusive, algo de diferente, desde que garantidos os elementos comuns e desde que esse diferencial seja consequente com os princípios de uma sociedade democrática. (2005, p.11).

Essas quatro instâncias institucionais influenciaram os modelos da Educação brasileira, possuindo, ainda hoje, grande relevância para que possamos compreender a organização pedagógica atual. A religião, não apenas a Católica, a família, o Estado e as instituições privadas formam os cidadãos e produzem o modelo de sociedade vigente.

A educação brasileira, desde sua origem, promove a formação de um ideal de homem, antigamente pautado na catequização e no ensino religioso e nos dias atuais produzindo a lógica de uma sociedade capitalista, competitiva e desigual. Os alunos são escolarizados através do adestramento dos corpos, a escola tem buscado controlar os sujeitos, produzindo uma cultura de silêncio que integra a Educação. (Santos, Melo, Lumili, 2012).

Além disso, a sociedade contemporânea está passando por constantes transformações culturais e tecnológicas, sendo configurada como uma sociedade virtual e os meios de comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios da prática pedagógica. Segundo Libâneo:

O desafio é educar crianças e os jovens, proporcionando-lhes um desafio humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante de diretores, professores, funcionários e pais de alunos e de sindicatos, governantes e outros grupos sociais organizados. (2010, p.14).

São vários os responsáveis pela efetivação do sistema de ensino brasileiro atual, participantes de uma teia interligada e complexa. O ensino é uma prática carregada de conflitos de valores éticos, políticos e econômicos, configurando assim, uma luta de classes na sociedade e por conseguinte, na escola. Para Libâneo (2010, p.32), “no embate das forças sociais que se movimentam na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais”.

Esses traços afetam o sistema escolar, pois as relações sociais não são harmônicas, ao contrário, são conflituosas. (Libâneo, 2010). Podemos fazer uma relação com um grande grupo de pessoas com diferentes interesses políticos e com formações distintas atuando em uma determinada escola. Estes profissionais deveriam ter autonomia para operar suas ações diante do sistema político dominante, contudo, existem normas, métodos e regras macro e micro que devem ser seguidas.

A regulamentação das práticas pedagógicas pode ser analisada, de uma forma mais macro, pelas leis da Constituição Federal de 1988, pela LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros direcionamentos do sistema educacional brasileiro. “As leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia, da justiça, da solidariedade, dos interesses de grupos e culturas particulares.” (Libâneo, 2010, p.33). Em contrapartida, as leis podem ser modificadas de acordo com as demandas sociais e as lutas pedagógicas.

Podemos ver um momento histórico explícito do conflito de interesses educacionais sobre a discussão do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1946 a 1961, quando o Estado brasileiro consolida e implementa o sistema público de ensino, levando a Igreja a se posicionar favoravelmente a um modelo privado da gestão educacional. (Cury,2005).

De maneira mais pontual e micro, pensando no cotidiano escolar, a prática pedagógica institucional acontece na organização e na execução dos planejamentos de ensino e neste momento podemos notar a função do professor como agente inovador do processo pedagógico para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Nesse contexto, Libâneo, afirma que:

O professor já não é considerado apenas como o profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares. Já que não pode ser um repassador de informação, mas um investigador atento às peculiaridades dos alunos e sensível às situações imprevisíveis do ensino, um participante ativo, cooperativo e reflexivo na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências e participando do projeto pedagógico da escola. (2010, p.37)

Para o autor, a prática pedagógica do professor deve estar relacionada aos fins do sistema escolar mais amplo e ao contexto social. Ressalta-se, assim, a importância de que ocorram ligações entre os saberes técnico-científicos e os saberes sociais, para que o ensino seja articulado com as práticas didático pedagógicas e as demais práticas sociais específicas de cada grupo. (Libâneo, 2010).

Este modelo educacional foi difundido nos cursos de formação de professor, a partir da década de 60, com o surgimento da chamada Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a tendência crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani. “Essas tendências progressistas visam a despertar a consciência crítica do educando para a transformação social”. (Lampert,1995, p.252).

Nessa perspectiva, vemos que a organização do trabalho pedagógico envolve todas as atividades teóricas e práticas desempenhadas pelos profissionais dentro da instituição de ensino. Para Freire (1997) ensinar requer a reflexão crítica sobre a prática. As questões referentes as práticas pedagógicas, sistematizadas e organizadas na escola perpassam o momento da aula, entendemos que a aprendizagem se dá em várias esferas da sociedade, onde o homem visto como sujeito histórico busca a disseminação e internalização dos saberes e modos de ação.

Contudo, as reformas políticas da educação brasileira apontam que a experiência, após décadas da promulgação da LDB, foi frustrante. As escolas públicas são na maioria das vezes desprovidas de recursos físicos e materiais humanos para alcançar os objetivos determinados nas Leis e Parâmetros educacionais. A qualidade do ensino tem caído, mesmo com tantas intervenções e reformas. Aranha fala sobre o assunto, da seguinte forma:

A partir disso desenvolve-se uma reforma, vertical, domesticadora, que visa atrelar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico dependente, imposto pela política econômica norte-americana para América Latina. (1989, p.254).

De acordo com Libâneo (1998, p.22):

Nesse entendimento o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa.

Em meio às questões referentes as ações educativas esta a construção dos projetos pedagógicos que norteiam as intervenções do professor, dando direção, forma e significado político e social. Deste modo, o pedagógico esta diretamente ligada a tarefas sociopolíticas, apresentando o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais. (Libâneo, 2010).

Os currículos escolares, por exemplo, são vistos como ferramentas ideológicas que tendem a difundir um ideal de homem e de sociedade. Vemos que “O currículo nunca é apenas neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva (...)” (Apple, 2002, p. 59)

O ato de ensinar no âmbito escolar perpassa os conteúdos aprendidos, pois se trata de formar cidadãos aptos a reproduzir determinados valores e normas. Ou de difundir um ideal de sociedade, muitas das vezes os valores da classe social dominante. Segundo Libâneo (2010, p.30):

Nesse sentido, educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto entre grupos e classes sociais.

Nota-se que os valores difundidos através das teorias pedagógicas mudaram ao longo dos anos, estando comumente de acordo com as necessidades do governo. As escolas podem ser vistas como ferramenta ideológica do estado para introduzir, por exemplo, a divisão do trabalho e o controle social.

Vemos que a própria construção teórica sobre a pedagogia constituída como área científica sofreu diversas mudanças para sua consolidação. Libâneo (2010, p.48) diz que:

Nos anos 50 inicia-se a propagação de novas teorias educacionais originadas nos EUA e rotuladas com a expressão “tecnicismo educacional”, que se intensifica nos anos 70. Difundem-se expressões como planejamento instrucional, modelos de ensino, estratégias de ensino-aprendizagem. Acentua-se a ideia do gerenciamento dos sistemas escolares e escolas, com tentativas de dar cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula para atender exigências científica e técnica da escola.

A educação física escolar, por sua vez, não se distancia desse quadro, pois teve sua história marcada por diversas tendências e concepções de ensino. A história da Educação Física no Brasil está sujeita a constantes reinterpretações e nunca está verdadeiramente terminada, visto que, deve ser analisada como um processo. Segundo Castellani (1988, p.24) “... a história resulta ser apenas um processo e não uma imagem definitivamente acabada, não uma verdade absoluta.”

A partir do século XIX e início do século XX, a Educação Física escolar passou a ser utilizada no plano educacional formal como instrumento do Estado para a veiculação da ideologia dominante. De acordo com Castellani (1988, p.11), “... a Educação Física tem sido utilizada politicamente como uma arma a serviço de projetos que nem sempre apontem direção de conquistas de melhores condições existenciais para todos...”.

Com isso, é preciso reconhecer que as diversas definições encontradas sobre a Pedagogia e a Educação Física estão voltadas para a prática educacional escolar. Além disso, pode se destacar que o processo de socialização não é neutro, pois acontece mediante a transmissão de valores específicos de um determinado grupo social. O ato de educar acontece através da transmissão do saber, independente da visão política e social que estiver sendo posta em questão. Porém, quando se faz a opção de desenvolver uma determinada corrente pedagógica pressupõe assumir as significações pertencentes a sua prática.

Nesse sentido, vemos como exemplo a Educação Física Escolar dotada de forte influência do fenômeno esportivo em suas aulas, fato este que direciona a prática do professor e a forma como ele é visto por outros. Segundo Bracht (1986, p.64):

É preciso entender que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do processo de socialização através do esporte estão relacionadas com sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte.

Alguns documentos pedagógicos nacionais e a própria legislação tendem a direcionar a atuação do professor em relação a seus objetivos comuns. Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam a necessidade de trabalhar no âmbito escolar as questões sociopolíticas, a diversidade, a pluralidade cultural, a linguagem, etc.

Os objetivos gerais apresentados direcionam a formação do aluno, onde ele deve ser capaz de:

(...) compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada nas diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PCN's 1997, p.8).

Esses dentre outros objetivos são descritos com intuito de nortear a prática pedagógica do professor. Cabe ao professor a função de mediar, escolher, sistematizar e relacionar os conteúdos da sua área de atuação com as necessidades sócio educativas atuais. Visto que as mudanças decorrentes das novas realidades necessitam de um olhar abrangente sobre as novas tecnologias, novos atores sociais, as ampliações das formas de lazer, mudanças no ritmo de vida, presença dos meios de comunicação e informação, nova conjunção familiar, mudanças profissionais, etc. (LIBÂNEO, 2010).

Para Libâneo (2010), a escola se encontra em uma tensão, necessitando cada vez mais do aprimoramento profissional, pois a instituição social educativa tem indicado o início do processo de reestruturação dos sistemas educativos. Segundo ele:

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. (Libâneo, 2010, p.53.)

Vemos que a escola contemporânea possui características específicas, onde o meio informal faz parte da construção dos sujeitos e a instituição escolar já não é considerado o único lugar ou o mais eficiente na socialização dos conhecimentos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas. O aluno chega na escola com opiniões e valores formados pelas experiências adquiridas na família e nas trocas sociais. (Libâneo, 2010).

Desta forma, a escola é vista como um espaço amplo e complexo de transmissão do saber, assim como um lugar repleto de significados, constituído por atores sociais que consolidam a dinâmica da escola e por seguinte da sala de aula. E neste cenário se busca trazer a tona os valores inseridos em determinados grupos, suas diferenças e similaridades. Trata-se, portanto, de entender os aspectos de uma sociedade capitalista plural e diversa que tem por objetivo fortalecer os mais ricos e submeter os mais pobres a dependência.

Justificativa:

O interesse sobre o tema surge na inserção em escolas primárias do Município de Campos dos Goytacazes, onde as vivências adquiridas enquanto professora de educação física escolar foram dando espaço para inquietações acadêmicas referentes a

organização escolar, valorização profissional e principalmente em relação a realidade social encontrada. Elucidando a problemática, pode notar o mesmo jogo, porém formas diferentes de jogar. Além disso, os espaços educacionais observados apresentam realidades completamente diferentes, tanto em relação à fala, postura e significação social dos alunos quanto dos professores, coordenação e direção sobre a disciplina Educação Física no currículo escolar.

Sabe-se que o processo de ensino – aprendizagem na realidade escolar atual requer o levantamento de uma série de fatores que influenciam a dinâmica do cotidiano da sala de aula. O trabalho pedagógico é complexo, pois se preocupa com muitas variáveis, ocupando o lugar de organizar, sistematizar e mediar as ações pedagógicas para que se consolide a aprendizagem do aluno como agente ativo e participante da vida social.

De um lado temos a escola particular norteada com projeto político pedagógico bem elaborado e desenvolvido através de reuniões periódicas e documentos oficiais da escola. Existem ainda planos de ensino, planejamentos quinzenais, livros didáticos e avaliações trimestrais. Do outro lado, a escola pública com tempo para planejamento bem definido, porém não cobrado com datas periódicas, reuniões esporádicas e ausência do projeto político pedagógico.

Na busca de retratar as realidades escolares atuais e contextualizar com os objetivos do sistema educacional brasileiro contemporâneo, como a luta do despertar da consciência crítica dos alunos e professores da rede de ensino que tende a romper com os valores ideológicos dominante da sociedade capitalista de produção exacerbada para um ensino de qualidade e de acesso a toda a população, faremos um diagnóstico comparativo das divergências encontradas na escola particular e pública diante dessas características.

As escolas públicas e privadas podem apresentar realidades diferentes, inicialmente pelo fato do sistema organizacional ser distinto. Compreendendo que a iniciativa privada possui autonomia pedagógica e financeira para adotar medidas pontuais em relação ao processo de ensino-aprendizagem do aluno e a escola pública depende de determinações amplas de uma secretaria de educação que regulamenta normas para um grande número de escolas, que por sua vez, possuem necessidades distintas, além de um corpo docente específico.

Nota-se uma série de desafios que ocorrem na relação entre os alunos e a dinâmica própria da classe, constituindo-se, evoluindo-se e se transformando rapidamente devido a constantes mudanças sociais. Essas condições podem atuar no sentido de facilitar ou dificultar as relações e as atividades no interior da sala de aula, como também variar em intensidade e abrangência. De acordo com Libâneo (1997), o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor. Segundo o autor, este trabalho é amplo e está diretamente relacionado a exigências sociais e à experiência de vida dos alunos.

Em meio à realidade presente nas instituições de ensino do Município de Campos podemos levantar fatores que tendem a tornar o ambiente múltiplo e diverso, como as diferenças culturais, sociais, familiares e pedagógicas. As possíveis diferenças que podem ser encontradas em tais espaços tende a trazer questões que devem ser contextualizadas e problematizadas, pois se trata de desafios escolares pertinentes na sociedade. Observar a rotina das escolas irá trazer um retrato do cotidiano escolar, os

desafios para os professores e a gestão pedagógica, além de mostrar possíveis caminhos para lidar com o multiculturalismo.

Entendo o multiculturalismo como campo teórico e político, onde irá entender a sociedade constituída de identidades plurais, com diversidade de raça, classe social, gênero, padrões culturais e linguísticos, etc. De acordo com Canen, Ana, Angela (2002), para entender o projeto multicultural é preciso questionar a própria construção das diferenças e romper com os preconceitos de uma sociedade desigual e excludente.

No caso da educação e da formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil, adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios que tendem à essencialização das identidades, entendendo-as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas. (2002, p. 61)

A educação física escolar, por sua vez, não se distancia desse quadro. Pois, vem sofrendo transformações ao longo dos últimos anos, apresentando um quadro pedagógico em constante mudança. Antes vista com o olhar tecnicista e esportivizada e atualmente é considerada como componente curricular responsável pela cultura corporal de movimento. Ainda nos dias atuais, mesmo com tantas mudanças nas concepções pedagógicas, há dificuldade em delimitar epistemologicamente os conteúdos que devem ser tratados na escola, pelos professores de Educação Física.

Os diretores e professores reconhecem a importância do movimento corporal para os alunos, porém ainda não existem muitos materiais pedagógicos na escola que direcionem a prática do professor. Nesse aspecto temos fatores positivos e negativos. De um lado o professor tem autonomia para criar e tratar conteúdos pertinentes de acordo com as demandas escolares apresentadas, contudo não existem elementos conceituais em sua prática para que os responsáveis pela supervisão pedagógica escolar possam intervir.

Além disso, reconhecemos que as práticas corporais presente nas aulas de educação física são repletas de códigos sociais e possui especificidade cultural, com isso a necessidade de ampliar o olhar para pensar as representações corporais no contexto escolar dotada de eficácia simbólica, valores e significados específicos.

Objetivos:

Compreender as formas de organização escolar em ambientes socioculturais distintos; Fazer um levantamento dos documentos pedagógicos presentes nas escolas, como o projeto político pedagógico, plano de ensino e planos de aula. Assim como, investigar sobre a elaboração dos mesmos.

Identificar a realidade educacional atual em relação ao diálogo entre as propostas pedagógicas e o cotidiano das aulas.

Analisar a visão dos diretores, coordenadores e professores sobre a importância da educação física escolar diante das responsabilidades didáticas dadas ao professor de Educação Física.

Metodologia:

O presente trabalho pretende investigar a organização pedagógica de escolas públicas e privadas do município de Campos dos Goytacazes que possuem a Educação Infantil e o primeiro ciclo do ensino fundamental. Assim como, entender o sistema educacional atual e o diálogo com o conhecimento social na busca de diagnosticar a importância de sistematizar as ferramentas pedagógicas utilizadas na escola pelos professores de educação física.

Tal escolha do objeto de estudo foi feita mediante a inserção como professora de Educação Física destes locais e com isso a necessidade de investigar e problematizar as relações existentes. Principalmente, em relação as concepções de outros envolvidos no processo de ensino com a educação física escolar. Inicialmente, o campo de pesquisa foi escolhido por escolas que fazem parte da rotina profissional, estando nestas unidades escolares a dois anos, observando e levantando dados do cotidiano escolar.

Concomitante as observações, estão sendo feitos os levantamentos bibliográficos de livros e revistas que venham tratar dos aspectos organizacionais da Educação Brasileira, para que então possa fazer um diálogo com o que tem sido encontrado nas escolas. Após este levantamento, pretende se buscar os materiais pedagógicos existentes nas escolas e a realização de entrevistas com os professores e coordenadores para que se tenham dados do que tem sido realizado na escola. A partir disso, será possível retratar parte da realidade escolar nessas escolas e refletir sobre os objetivos das propostas educacionais.

A pesquisa tem caráter qualitativo, onde busca se um contato direto com os investigados, através do instrumento de coleta de dados. Onde será feito a observação e utilização de entrevistas semi-estruturadas para obter informações do campo. Vemos que:

Os estudos denominados qualitativos tem como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (Godoy, 1995, p. 62).

Alguns cuidados devem ser tomados quando é feita a escolha pela abordagem qualitativa, pois é preciso garantir a subjetividade presente na relação entrevistador/entrevistado para que não comprometa os dados obtidos.

A escolha feita sobre a coleta de dados esta relacionada ao entendimento de que:

(...) os dados coletados aparecem sobre a forma de transcrição de entrevistas, anotações de campos, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando a compreensão ampla do fenômeno que está estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. (Godoy, 1995, p. 62).

Após a coleta de dados, será feita a análise dos resultados e a transcrição das entrevistas, traçando as informações encontradas de acordo com as referencias bibliográficas estudadas para diagnosticar as diferenças metodológicas e organizacionais das instituições escolares investigadas.

Referências Bibliográficas:

- ALVES, J.E. de L. Sistema educacional em questão. Porto Alegre: Movimento, p.155, 1986.
- APPLE, W.M. Repensando Ideologia e Currículo. In: Moreira, Antonio; Silva Tomaz (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.
- ARANHA, M.L. de A. História da educação. São Paulo: Moderna, p. 288, 1989. BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. Revista Brasileira de Ciências do esporte, São Paulo, v.7, n.2, jan. 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.
- CANEN, Ana; Oliveira, de M.A. Multiculturalismo e Currículo em ação: Um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, n.21. Set./Out./Nov./Dez. 2002.
- CURY, C.R.J. O público e o privado na história da Educação Brasileira: Concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J.C., JACOMELI, M.R.M., SILVA, T.M.T. O público e o privado na história da Educação Brasileira. Concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.
- DAOLIO, Jocimar. A educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos, 5. In: DAOLIO, Jocimar (Coord.) Educação física escolar olhares a partir da cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – Coleção Educação Física e Esportes).
- GODOY, S. A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995.
- LAMPERT, E. Educação Brasileira: Uma retrospectiva histórica. Biblos, Rio Grande, 7:249-253, 1995.
- LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Pedagogia e pedagogos, para que? São Paulo, Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J.F., TOSHI, S.M. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOMBARDI, J.C., JACOMELI, M.R.M., SILVA, T.M.T. O público e o privado na história da Educação Brasileira. Concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.
- MATTOS, Neves. Professores primárias x atividades lúdico-corporais: esse jogo vai para a prorrogação. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação física e esportes).
- SANTOS, J.D.A; MELO, A.K.D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da Educação Brasileira (1960 – 2000): Implicações Contemporâneas. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 4352 - João Pessoa - 31/07 a 03/08/2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INSURGENTE E DECOLONIAL

TEIXEIRA, Maria Joseane Santos
PARFOR/UFRPE
joseaneteixeira68@gmail.com

MELO, Maria Aparecida Vieira de
UFPB; PARFOR/UFRPE; UFPE
m_aparecida_v_melo@hotmail.com

MODESTO, Vera Lucia Maria Cavalcanti Maciel
PARFOR/UFRPE
veraluciamariamodesto@hotmail.com

Palavras-chave: Formação decolonial, Prática Pedagógica, PARFOR/UFRPE.

RESUMO:

As reflexões socioeducativas, políticas e culturais devem fazer parte da formação de professores, assim como a busca sistemática e empírica de aprimoramento das práticas desnaturalizadoras do pensamento hegemônico e desarticuladoras das relações de subalternização de grupos ou de indivíduos em seu processo educativo. Nesse sentido, o presente artigo visa discutir e socializar aspectos das práticas pedagógica e curricular, na 2ª Licenciatura em Pedagogia, do Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/UFRPE), que possibilitam vivências epistemológicas alternativas e de profunda significação para a práxis educativa, nesse espaço, por meio de eixos articuladores do trabalho entre as disciplinas, da docência compartilhada e da interdisciplinaridade, ensejados pela pesquisa-ação desenvolvida no contexto do povo tradicional quilombola do Sítio Mundo Novo, em BUÍQUE-PE.

INTRODUÇÃO

Uma formação de professores deve possibilitar a estes a inserção em contextos escolares que permitam: o entendimento de representações, a mudança de olhar que promova o rompimento de grilhões que impedem a emancipação e a autonomia do pensar crítico.

A visão e a leitura da realidade pelos professores em formação podem ser aprimorados em sua criticidade, se transcendem aos limites físicos e epistemológicos da formação acadêmica convencional, por meio da ecologia de saberes (SANTOS, 2009) e da pedagogia libertária de Freire (1986), voltadas para o sentir pedagógico e político cultivado pelo pensar decolonialmente (WASH, 2013).

O pensamento insurgente e decolonial em educação rejeita totalmente uma perspectiva de formação docente que compreenda e reduza este processo complexo em aquisição pura e simples de informações ou competências adquiridas em cursos completamente desvinculados de seus contextos de sua atuação, distantes dos sujeitos reais com os quais lida ou precisará lidar no exercício da profissão e que não os enxergam como protagonistas de sua histórica profissionalidade, ou seja, os professores no ato da formação devem apreender as realidades por onde circulam os saberes que lhes suscitam práticas decoloniais.

A atitude pedagógica decolonial diverge e combate o formato liberal-conservador de formação de professores, que supervaloriza currículos acríticos (PACHECO, 2001; MOREIRA, 1994; SILVA, 2007) e propicia situações pedagógicas artificializadas, pontuais, descontextualizadas e direcionadas para sujeitos irrealis, descaracterizados ou despersonalizados.

A formação de professores em uma visão decolonial prima por um processo que os situam historicamente como autores estimulados em suas curiosidades epistemológicas para atuação criativa frente aos desafios postos. Valoriza, também, uma prática humanizadora, que considera igualmente históricos e situados os sujeitos aos quais dirigem suas intenções didático-pedagógicas. Nessa formação, os objetos de estudos são os saberes que emergem das trocas dialogais críticas e reflexivas sobre a realidade, ressignificando e vivificando o currículo igualmente crítico (SILVA, 2007), assegurando a este sentido e corporeidade, pois, nessa prática que “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 2005).

Há convergência entre a perspectiva decolonial e a tendência educacional progressista (crítica-reflexiva), pois ambas valorizam a formação em que o licenciando ou professor é estimulado a pensar a realidade educacional e pedagógica de forma indagativa e propositiva, o que se traduz em pensamentos e atitudes frente às problemáticas a que têm acesso (WALSH, 2013; ARAÚJO e SILVA, 2009, LIBÂNEO, 1986)

O processo formativo de acordo com esse modo de fazer e pensar educação envolve o licenciando ou professor em situações de imersão e colaboração em contextos educativos diversos e reais, pois vivências teóricas e práticas precisam ser conjugadas e convergentes, forjadas entre sujeitos, complementares em seus conhecimentos, por meio da Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007), o que vem a possibilitar atuação profissional mais rica e robusta.

A Ecologia de Saberes é uma reação e ao mesmo tempo uma alternativa contra-epistemológica à monocultura da ciência moderna. Tem seu nascedouro no Pensamento Pós-abissal, que propõe novas alternativas ao aprender a partir da Epistemologia do Sul, que surge e insurge contra a dominação colonial e imperial. É uma proposta que se embasa na validação da pluralidade de saberes, considerando-os de igual valor e importância, sem exclusões, dentro da coexistência, da conjunção e da interação necessárias à compreensão dos fenômenos humanos complexos, em que se dá importância ao “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios” (SANTOS, 2007).

Na Ecologia de Saberes, há a necessidade de reconhecimento do pensamento pluralista, propositivo e do entrecruzamento de formas heterogêneas de conhecimentos e de ignorâncias, o que o pensamento freiriano sintetiza tão bem quando diz que “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (FREIRE, 1987, p.68). Nisso reside a grandeza epistemológica da Ecologia de Saberes.

Assim como a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) insurge como uma proposta política dentro do processo educativo, onde os inferiorizados com seus saberes são sabedores de si e de suas condições, logo conscientes, lutam por seus direitos, a Ecologia de Saberes propõe parcerias de resistência junto aos povos subalternizados e submetidos por uma epistemologia hegemônica e monocultural que invalida conhecimentos “não-científicos” e “não-ocidentais” (SANTOS, 2007).

Uma proposta de formação de professores insurgente e decolonial, que considere a supracitada mudança de paradigma, precisa transcender aos limites epistemológicos que isolam as disciplinas e engessam os currículos, por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, entendidas como formas alternativas de combate a normatização de cunho racionalista e empirista que, a partir do equívoco da separação, da supremacia e da independência entre os conhecimentos, compartimentou e segmentou os diferentes objetos de estudos. Nessa forma de pensar, toma-se o sentido de interdisciplinaridade “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”, em que “cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores” (FAZENDA, 2008).

Enquanto alternativa ao isolamento das disciplinas, a interdisciplinaridade volta-se à reintegração dos conhecimentos considerando-os interconhecimentos (YARED, 2008; SANTOS, 2007), sendo desejável que avance, segundo Sommerman (2005) para “interdisciplinaridade de tipo transdisciplinar”, que não somente abarca equipes multidisciplinares e seus posicionamentos epistemológicos e metodológicos delineados, mas contempla também (a) “o diálogo com os conhecimentos considerados não científicos e (b)” diferentes níveis do sujeito e da realidade”.

É necessário que uma formação emancipadora também transcenda aos muros das universidades e siga na direção dos contextos e dos sujeitos reais, visibilizados pelo pensamento abissal (SANTOS, 2007), buscando por meio de metodologias alternativas (pesquisa-ação, pesquisa participante, pesquisa etnográfica...) e atividades que agreguem na circundisciplinaridade (FAZENDA, 2008) currículo, estudo teórico, prática pedagógica e atitude política, pois como defende Pacheco (2001): “as práticas pedagógicas, portanto, estão relacionadas com as práticas sociais e o educador crítico precisa identificar as injustiças nela existentes”.

Foi embasado nesse pensamento, que diante da assunção de uma “pedagogia do oprimido”, realizou-se a pesquisa-ação no processo de formação de professores da 2ª Licenciatura em Pedagogia do PARFOR/UFRPE junto aos povos tradicionais quilombolas do Sítio Mundo Novo.

Por meio da pesquisa-ação, que valida povos e grupos oprimidos em sua autopoiese (MATURANA et al, 2001) e em sua realidade escolar, torna-se veemente indagar: como esse grupo ou povo se vê? Como é visto? O que se sabe sobre a história da comunidade? Quais são suas principais dificuldades? Como se dá o trabalho desenvolvido na sala de aula? Como funciona a gestão da escola? Como se dá acesso ao capital cultural existente nos livros e demais tecnologias? Estas e outras questões corroboraram para a percepção de que há muito a ser refletido, subvertido e realizado a partir do que Paulo Freire (1997) nos orienta, uma vez que os próprios professores demonstraram o quanto desconhecem a identidade histórica de seus alunos e como estes vivem.

O PARFOR na UFRPE e o curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia

O PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - faz parte da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, como prevê o art.11, inc. III do Decreto de nº 6.755/2009. Foi implantado e efetivado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados e municípios, o Governo Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o objetivo do PARFOR é o oferecer, de forma gratuita e qualitativa, educação superior aos professores em exercício na rede pública de educação básica, visando promover a melhoria na educação básica do País.

Na Universidade Federal de Pernambuco, o curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia é oferecida pelo PARFOR, com duração de 2 anos (quatro semestres), através da UEADTEC (Unidade de Educação à Distância e Tecnologias), na modalidade presencial. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) objetiva promover uma formação consistente na Pedagogia com enfoque na atuação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse curso, é traço fundamental e indispensável o planejamento, a elaboração e a discussão de projetos semestrais, a partir de eixos articuladores das disciplinas, que demandam dos professores e professoras, ou seja, de todos os profissionais envolvidos(as) na:

1. A elaboração de um calendário letivo, em que a docência compartilhada (encontros/aulas) por professores de diferentes disciplinas (duplas, trios, todos) acontecem para priorização das práticas curriculares e avaliativas;
2. A implementação de uma metodologia problematizadora (BERBEL, 1999), baseada na curiosidade epistemológica, na práxis, na leitura do mundo e na sua intervenção (FREIRE, 1979).
3. A busca de pesquisas interdisciplinares para a compreensão de fenômenos complexos no processo de interação com os objetos de investigação e para a construção de sentidos na aprendizagem dos conteúdos curriculares e da realidade.

No 1º semestre do curso, o eixo é *educação infantil e tecnologias*; no 2º semestre, os *anos iniciais do Ensino Fundamental*; no 3º semestre, a *EJA* e no 4º semestre, a *gestão*. A presença dos eixos articuladores no PPC do curso é fundamental para o trabalho com a interdisciplinaridade (na pesquisa e na prática pedagógica), pois é em torno deles que surgem as perguntas investigativas e os projetos são pensados.

No PPC, há dois objetivos específicos que são considerados com muita seriedade, na 2ª Licenciatura em Pedagogia no PARFOR/UFRPE. Estes objetivos exigem da formação proposta aos nossos licenciandos o seguinte:

1. *Fomentar reflexões críticas acerca da prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo a seleção e organização de conteúdos e propostas didático-pedagógicas, de modo a suplantar a compartimentalização pela construção coletiva de práticas pedagógicas, que tomem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como princípios;*
2. *Gerar pesquisas no campo teórico-metodológico da educação, de forma específica da docência, fomentando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão (UFRPE/UAEADTEC, 2009).*

Desde o 1º dia de aula para a turma da 2ª Licenciatura em Pedagogia, as propostas (curricular e avaliativa) de cada disciplina é apresentada e discutida com os licenciandos para que os projetos sejam esboçados e delineados. Nesse momento, também se constrói a proposta do Seminário Interdisciplinar, que acontece no final do semestre, como forma de socialização de saberes construídos e atividade de extensão realizada no decorrer do semestre letivo. Uma dessas atividades servirá de exemplo para as proposições defendidas até o momento. Trata-se de uma das ações previstas no Projeto de extensão “Outras Pedagogias para um Mundo Novo: saberes compartilhados no contexto quilombola”.

Projeto “Outras Pedagogias para um Mundo Novo: saberes compartilhados no contexto quilombola”

A busca de novas práticas e modos alternativos de ressignificar a formação e, conseqüentemente, os processos educativos do povo quilombola situado em Buíque- PE resultaram no Projeto de pesquisa e de Extensão *“Outras Pedagogias para um Mundo Novo: saberes compartilhados no contexto quilombola”*.

O desenvolvimento deste projeto envolveu ações na Escola Municipal Ana Rosa de Almeida, localizada a 13km da Comunidade Quilombola do Sítio Mundo Novo, significa dizer que os estudantes percorrem exatamente 13 km da comunidade até a escola. As crianças só passam a usar o transporte, quando começam a estudar os anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Anália Simões no distrito de Guanumby, a 5 km. Para terem acesso ao Ensino Médio, precisam do deslocamento para Buíque, numa distância de 18 km, cujo percurso é feito de ônibus, porém em um trajeto mais longo e demorado.

A escola é de pequeno porte, possui apenas três salas de aula, cozinha, dispensa e dois banheiros. Nela, são ofertadas Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais, ambos na dimensão da multisseriação, ou seja, várias idades e níveis de aprendizagens em um único espaço de sala de aula e uma única professora. A escola conta com apenas três professoras para todas as turmas das duas etapas de ensino, sendo contemplada com atividades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PCNAIC).

A Escola funciona apenas no turno da manhã e tem se mantido assim por mais de 40 anos. Sem numa ter sido ampliada nem em tamanho físico, nem seu projeto político pedagógico para oferta de outras etapas e modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, por demais necessário naquele local.

A realidade das escolas do campo, em particular esta da comunidade do Sítio Mundo Novo é bastante sacrificada, pois para os povos do campo, aqui, os quilombolas é preciso muita resistência e força de vontade para se prosseguir nos estudos, pois devido as dificuldades de deslocamento, inclusive no tempo das chuvas, que inviabiliza os estudantes irem para escola, ousar superar as fronteiras e as cercas da ignorância através da educação é antes de tudo acreditar no poder transformador da educação, pois a realidade nos sugere refletir sobre o campo da educação do campo e , deste modo, ofertar uma educação que dialogue com os princípios de vida da comunidade. Se faz necessário também que a comunidade esteja presente no chão da escola, entretanto, a realidade nos anunciou que tanto professores, quanto os pais dos alunos e os próprios alunos precisam se descobrirem próximos e complementares, uma vez que há um distanciamento que aumenta as fronteiras epistêmicas no processo de vir a ser dos estudantes, pois nem sempre há o reconhecimento da valor da educação, o que acarreta a evasão escolar e muitos jovens deixam o campo e vão embora para cidade. Estas crianças de hoje, amanhã podem ser os jovens que deixaram o seu território em busca de vida em outro lugar, vejamos:



Figura 1. Fotografia de crianças do Sítio Mundo Novo. Fonte: acervo do PARFOR/UFRPE

O projeto foi desenvolvido pelo grupo formado por professoras e estudantes do PARFOR/UFRPE (2ª L. Pedagogia), que já tinham tido momentos outros de contatos e trocas com a referido grupo social.

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação, possibilitou a inserção maior do grupo do PARFOR/UFRPE no contexto social e educacional daquele povo e de sua comunidade.



Figura 2. Fotografia da oficina com professores da Escola Municipal Ana R. de Almeida
Fonte: acervo do PARFOR/UFRPE

Naquela situação, foi possível constatar o que está posto nas Diretrizes Curriculares para os povos quilombolas (2013, p 447):

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local.

Fato. Os professores falaram que desconheciam que seus alunos eram descendentes dos povos que se rebelaram contra a escravidão. Não sabiam onde, nem como viviam; não sabiam como eles se veem, nem como eles veem a escola e seus professores. Diante dessa realidade, o grupo do PARFOR/UFRPE se propôs a desenvolver uma proposta de oficina voltada aos três professores da Escola Municipal Ana Rosa de Almeida e a outros sete professores da rede municipal de Buíque-PE, com o objetivo de despertar o desejo por uma pedagogia que respeite e valorize as maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir dos sujeitos daquela comunidade.

Destarte, foi realizada uma oficina pedagógica concebida a partir das ideias que se fundamentam na interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade, no inter/multiculturalismo, na educação libertária de Freire, no Bem Viver, na Pedagogia da Terra e na Ecologia de Saberes (THIESEN, 2008; CANDAU, 2007; ACOSTA, 2010; SANTOS, 2017).



Figura 3. Fotografia da equipe PARFOR/UFRPE, professores da Escola Municipal Ana R. de Almeida e autoridades da SED de Buíque. Fonte: acervo do PARFOR/UFRPE

Diante da problemática posta, inclusive em documentos oficiais, professoras formadoras e licenciandos foram mobilizados para intervenções envolvendo a sensibilização, a reflexão e a motivação de outros grupos de professores em atuação para a busca de uma formação que atenda de forma justa e adequada às demandas dos alunos das comunidades quilombolas e dos demais povos do campo (ARROYO, 2013), considerando prioritariamente a Ecologia de Saberes (SANTOS, 2007).

A atividade oferecida aos professores da Escola Municipal Ana Rosa de Almeida em forma de oficina foi organizada em estações e denominada de “**Sensibilização**,”

Arte e Educação Infantil". Ela foi desenvolvida de modo circular, de maneira que os professores se sentissem ativos e autônomos no processo que envolveu as seguintes propostas:

1. **"Um novo olhar"** - análise de pinturas de Portinari sobre crianças em diferentes situações e contextos lúdicos (brincando, dançando...). Proposta: "Escolha a reprodução de uma pintura para sua apreciação. Fique atento(a) aos detalhes. Verifique o nome do autor e em que época foi concebida. O que se desejava retratar com a obra? Que impressão ou sentimento essa obra traz a você;
2. **"Ler para contar"** - escolha e leitura de um dos contos infantis africanos (mitologia de países da África). Proposta: "os países do continente africano são ricos em contos infantis. Escolha um para sua leitura deleite. Na primeira oportunidade conte a história para seus alunos e alunas";
3. **"Tocando a alma"** - audição de músicas que retratam a ancestralidade e história dos povos africanos escravizados (O Erê, Negro Rei, da Banda Cidade Negra; O Canto das três raças, de Clara Nunes entre outras.). Proposta: coloque o fone de ouvido, acesse o áudio na área de trabalho de um dos computadores, dê um "player" e escute uma das canções que escolhemos para esta estação. Atente para a letra e para melodia. Que mensagem está passando? O que ela sugere a você?;
4. **"É legal"** - Leitura de fragmentos de documentos oficiais sobre Educação Quilombola. Nessa etapa o participante deveria escolher um aspecto da lei enfocada que achou de relevância para a discussão na plenária. Era estimulado(a) a responder por escrito a seguinte indagação: "no seu fazer pedagógico, você vivencia ou pretende colocar em prática o que está previsto na lei para seus alunos e alunas?";
5. **"Minha produção artística"** - Produção artística com pintura, colagem ou desenho sobre a temática abordada. Proposta: com materiais encontrados nesta estação e elementos encontrados na natureza (folhas, sementes, pedrinhas...), produza uma pequena obra para nossa apreciação;
6. **"Plenária Geral"** - Discussão das questões legais postas e indagações sobre os alunos e alunas daquela escola e contexto sócio histórico.

No campo, um problema comum é o fato de professores da cidade atuarem nas escolas sem se darem conta da identidade e da cultura dos sujeitos desse contexto. Também é comum o deslocamento dos estudantes para escolas da cidade, nas quais enfrentam a discriminação ou negação/ocultamento de sua forma de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir. Isso denuncia a falta de políticas específicas de formação de educadores, a desestruturação das escolas rurais, a desconstrução da cultura do campo por meio de políticas generalistas, normas generalistas, profissionais com saberes e competências universais e sem especificidades, ou seja, a negação de direitos fundamentais (ARROYO, 2017, p. 05).

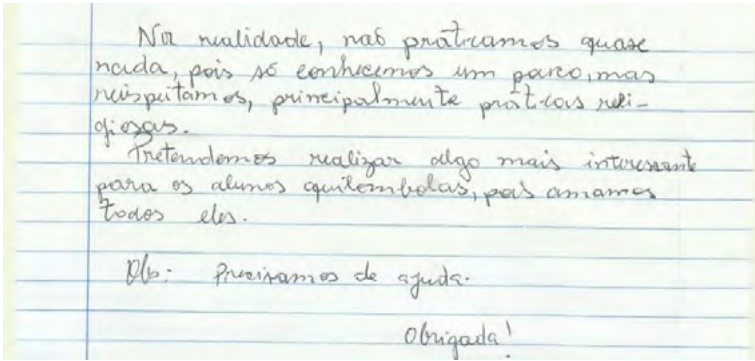
Garcia e Moreira (2006), sugerem que professores precisam dos saberes da didática, dos processos idiossincráticos do desenvolvimento e da aprendizagem, das políticas educacionais e dos papéis exercidos pelos atores da escola, na atualidade, mas sobretudo precisam entender sobre as relações entre o processo didático-pedagógico e de aprendizagens, a escola e a cultura, indagando sobre as situações de desigualdades injustas que encontramos na sociedade. Precisam saber conviver com alunos reais que destoam completamente dos modelos idealizados.

Alguns dos resultados da oficina e do projeto com a comunidade e professores da Escola Municipal Ana Rosa de Almeida- Buíque - PE.

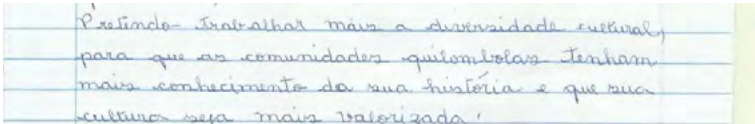
A intervenção a partir da pesquisa ação propiciou aprendizados mútuos, significado de nosso processo educativo e ao nosso modo de estar no e com o mundo. Momento de importância ímpar, pois as professoras as três da própria escola, mais as outras setes professoras da rede municipal, tiveram a liberdade de expor tanto oralmente quanto por escrito. Algumas professoras denunciam a necessidade de formação continuada, da gestão mais próxima de si para que possam de fato compreender o seu lugar no mundo e no mundo de seus estudantes, pois há uma dicotomia nas relações interpessoais que até então tinha se estabelecido entre professores e estudantes, pois ambos eram estranhos uns para os outros, professores e alunos que não se conhecem, não sabem de si, e assim reproduzem a pedagogia colonial, colonizadora, sociocêntrica, etnocêntrica e urbanocêntrica, resvelando ainda mais o abismo que há entre os saber formal e o mundo de saberes dos estudantes, de modo a sinalizar a necessidade de uma formação contra hegemônica para que a sociologia das emergências se faça presente neste contexto formativo.

Destacamos abaixo alguns tópicos de relevância na intervenção realizada, relativos à oficina e ao momento de encontro dos professores com seus alunos em seu contexto familiar- histórico

1. A curiosidade epistemológica dos professores da Escola citada, que se dá na troca de experiências e saberes, e que se valem da copresença e interconhecimento e a tomada de consciência quanto a necessidade de formação e sensibilização (FREIRE, 1997; SANTOS 2017). Como pode ser visto nos depoimentos, escrito por professor(a) s na realização das atividades. Vejamos abaixo:



Nã realidade, nã praticamos quase nada, pois só conhecemos um pouco, mas respeitamos, principalmente praticas religiosas.
Tentaremos realizar algo mais interessante para os alunos quilombolas, pois amamos todos eles.
Dl: precisamos de ajuda.
obrigada!



Pretendo trabalhar mais a diversidade cultural, para que as comunidades quilombolas tenham mais conhecimento da sua história e que sua cultura seja mais valorizada.

Figura 4. Imagens digitalizada dos depoimentos dos professores participantes da oficina. Fonte: autoras

2. A sensibilização por meio de canções e obras de arte. Percebeu-se professores emocionados com o que estavam a contemplar através de seus sentidos e sentimentos.

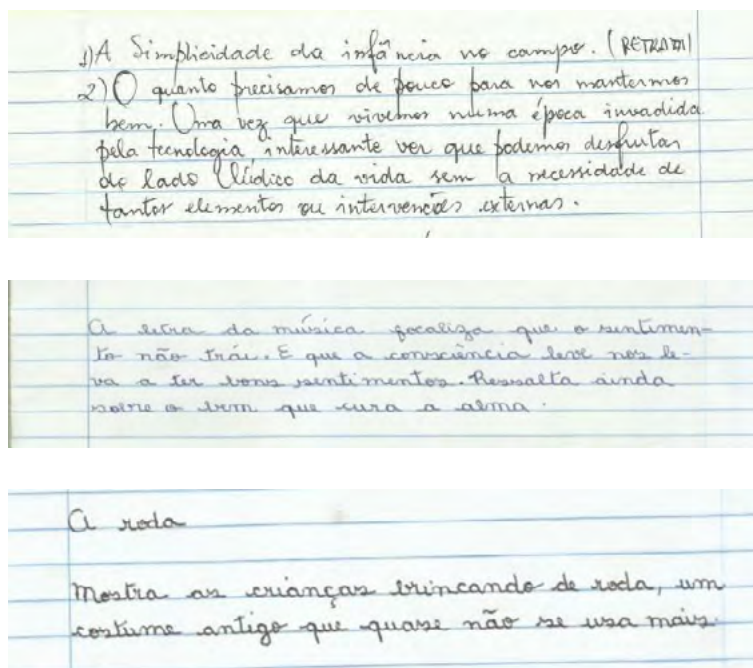


Figura 5. Imagens digitalizadas de depoimentos dos professores participantes da oficina. Fonte: Autor(as)

3. A mobilização desses professores para a reivindicação de uma formação que faça jus aos seus alunos e alunas, junto ao secretário de educação do município de Buíque, que se comprometeu em atender o pleito dos professores. A fotografia abaixo retrata o momento do debate acerca da necessidade de uma formação específica para os professores.



Figura 6. Fotografia da plenária vivenciada na oficina com os professores da Escola Municipal Ana R. de Almeida. Fonte: acervo do PARFOR/UFRPE

4. O encontro entre educadores em formação, professores da escola supracitada e com o povo Quilombola do Sítio Mundo Novo, numa linda tarde de acolhimento, celebração e respeito.



Figura 7. Fotografia com grupos reunidos na palhoça da comunidade tradicional Quilombola do Sítio Mundo Novo (tarde de acolhimento e troca de saberes). Fonte: acervo do PARFOR/UFRPE

As situações vividas naquele encontro deixaram as pessoas marcadas por uma relação fraterna e por encantamentos recíprocos. No último encontro (o mais especial), pessoas dançam, comem, apreciam e se emocionam juntas. Muitas histórias foram contadas, revelando a ancestralidade, os anseios e os sentimentos de saudade, de coragem, de esperança e de fé.

O misto de emoções que emergiu no solo da comunidade foi de uma reciprocidade cosmogônica, pois por um instante todos ali presentes comungavam da mesma alegria e emoção ao estar juntos, ambos existindo um para o outro, ou seja, o grupo Parfor e o grupo de professoras da escola municipal existindo, para a Comunidade e a comunidade existindo para os dois grupos.



Figura 8. Vivência mística (orações e cânticos) com mulheres da comunidade tradicional Quilombola Sítio Mundo Novo. Fonte: acervo do PARFOR/UFRPE

Considerações e (in)conclusões

O trabalho tornou-se muito significativo por promover a presença da Universidade em um contexto social que precisa de visibilidade e atenção para um novo fazer pedagógico no campo e para a superação das linhas demarcatórias e ocultadoras dos povos e de seus saberes postas pelo pensamento abissal.

A formação de professores nesta perspectiva decolonial surge com naturalidade, pois o próprio contexto denuncia a falta de formação continuada que ressignifique os saberes emergentes que permeiam os modos de vida daquele povo, sendo assim, de fundamental importância que os professores no chão da escola atuem com propriedade considerando saberes, costumes, crenças, valores, sentidos e significados que perpassam o existir das crianças, jovens e adultos da Escola Municipal Ana Rosa de Almeida, para que haja o fortalecimento identitário e cultural dos sujeitos daquela comunidade, que tem difícil acesso as políticas públicas do seu município.

Vale ressaltar o exercício da decolonialidade formativa de professores tem sido incorporada a ecologia dos saberes. Ele tem possibilitado um olhar analítico central para o seu entorno, motivando e ressignificando práticas educativas que consolidam a sociologia das emergências, em detrimento da sociologia das ausências, que ainda tem imperado na visão cartesiana da formação humana, sobretudo, quando se visa uma formação voltada a qualificação para o trabalho, sem levar em conta o pleno desenvolvimento humano e muito menos o exercício da cidadania.

Destarte, o PARFOR/UFRPE vem operando rupturas no desenvolvimento da política de formação de professores por meio de um programa, pois tem se vivenciado através da interdisciplinaridade a tríade fundante do ensino superior, sobretudo na 2º Licenciatura em Pedagogia, qual seja, ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. "El Buen Vivir, una utopía por (re)construir", *Revista Casa de las Américas*, Nº 257, La Habana, febrero del 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de professores. *Revista do Centro de Educação e Letras*. V.10-nº1-p.93-103. Foz de Iguaçu, 1º sem de 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acesso em 15 fev de 2017.

CANDAU, V.M. (2007). *Escola e cultura(s) - As tensões entre universalidade e multiculturalismo* [Texto apresentado na Reunião da Anped sudeste, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*, 17 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a

_____. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1 edição. São Paulo, 1997.

- GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2004.
- GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo na contemporaneidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. P. 49-71. 2001. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>>
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: . (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: *Novos estud. - CEBRAP* no.79 Nov. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004#back1. Acesso 14 de fev. 2017.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SOMMERMAN, Américo. *Interdisciplinaridade como forma de inclusão numa educação mundial*". **X Seminário Internacional de Educação**. São Paulo: Paulus, 2006.. Disponível em sieduca.com.br. Acesso em 13 de fev. 2107
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985. WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.
- UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (UFRPE). UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA 205 (UAEADTEC). Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia - Curso de Graduação Presencial. Proposta para oferta de Curso superior na modalidade de Educação Presencial para o Plano de Ações Articuladas (PAR). Recife (PE), Ago. 2009.

HANNAH ARENDT: PENSAMENTO, EDUCAÇÃO, VIDA PÚBLICA

Claudia Cristina Zanela¹
UFSC
claudiazanela@infoteam.com.br

Alexandre Fernandez Vaz²
UFSC/CNPq
alexfvaz@uol.com.br

Resumo

O presente artigo busca, a partir da obra “A Condição Humana” de Hannah Arendt, cuja primeira edição é de 1958, pensar algo sobre a política como uma referência da ação humana e condição para que os homens e as mulheres exerçam sua liberdade. Compondo o mesmo projeto, encontramos “A Crise na Educação”, publicado em 1958 e posteriormente incluído na coletânea “Entre o passado e o futuro”. O trabalho também visita o cenário teórico do totalitarismo e da desertificação do mundo, a partir da autora. Certamente, uma discussão inconclusa que têm o desafio constante de pensar a dignidade do mundo comum e humano que reinicia a cada dia, com os recém-chegados que merecem ter a oportunidade de empreender e renovar o mundo.

Palavras chave: Hannah Arendt. Educação. Condição Humana.

HANNAH ARENDT: THOUGHT, EDUCATION, PUBLIC LIFE

Abstract

This paper goes up Hannah Arendt's “The Human Condition” (first published in 1958), to analyze politics as a reference for human action and a condition for men and women to exercise their freedom. Composing the same project, we take in grant “The Crisis in Education” published in 1958 and later included in her book “Between the Past and the Future”. The papers also visits the theoretical scenario of totalitarianism and desertification of the world in Arendt's work. This is an unfinished discussion, a permanent challenge of thinking on the dignity of the common and human world that daily renew with the newcomers who deserve the chance to construct a new world.

Keywords: Hannah Arendt. Education. Human Condition.

1 Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Doutoranda no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 1995) e Doutor em Ciências Humanas e Sociais (Dr. Phil.) pela Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, Alemanha, Professor do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisador CNPq.

INTRODUÇÃO

Hannah Arendt (1906-1975) foi uma filósofa política alemã de origem judaica. Em “A Condição Humana” empreende uma investigação histórico-filosófica da Grécia Antiga até a Europa moderna, com o resultado fundamental de reafirmar a política como referência central da condição humana. Quando aprofundamos a leitura de sua obra, observamos que os horrores do totalitarismo estão pulsantes no seio da sociedade esvaziada dos seus direitos ao exercício da liberdade e, por conseguinte, aos direitos políticos. Para Arendt, a política não tem caráter instrumental, não é só um meio para alcançar um fim, ou seja, a política possui uma dignidade própria e faz com que cada homem e cada mulher possa ser digno e singular. Para a autora, a dignidade passa também pela educação, direito que deve abarcar a integralidade humana, possibilidade da continuidade do mundo, que só possível a partir da existência humana e de suas ações.

No contexto da educação, revigora o conceito e valida a prática da autoridade. Há um momento de divórcio entre educação e política, mas, se realmente fosse decretada a morte da política no contexto educacional, por que Arendt vincularia a educação à renovação do mundo comum e ao cultivo do *amor mundi*? O presente estudo está dividido em três partes. A primeira analisa o pensar sobre os homens e as mulheres no mundo político e a política a partir de aspectos das primeiras formulações do pensamento político cunhado pelos gregos. Em seguida, analisamos a experiência do totalitarismo vivida pelo homem desenraizado, solitário, triste e enfadonho, sujeito apático que não se sente participe do mundo. Na sequência, adentramos à crise da educação que permeou o século XX, mas que permanece cada dia mais presente e atual. Logo concluímos (ou abandonamos a discussão) sugerindo que o amor aos *recém-chegados* e o *amor mundi* apontam caminhos para que possamos (re) estabelecer o valor inestimável da educação.

1. CONVITE A PENSAR OS HOMENS E AS MULHERES NA SUA COMPLEXIDADE

As concepções de Hannah Arendt apontam importantes questionamentos sobre a tradição da filosofia política, afirmando que os acontecimentos políticos exigem que a segunda os reconheça como problemas, pois os aspectos relevantes da vida política não teriam adequadamente abordados pela filosofia no decorrer de sua história. Arendt, por conseguinte, estabelece um desafio de ligar o pensamento filosófico ao mundo comum e humano, com o intuito de reestabelecer o verdadeiro valor da política na vida do homem, por ora esquecida ou enfraquecida. Reage na defesa incondicional da ideia de que um dos maiores motivadores dos filósofos deve ser seu interesse pela investigação da filosofia como exercício do pensamento. Os filósofos, segundo Arendt, devem ter ciência de que quem habita o mundo são os homens, sendo assim, a preocupação filosófica será com a opinião dos mortais nesse mundo do devir e da aparência.

Nesse *desvendar do mundo do devir*, considera a relevância do discurso para atingir o entendimento o mundo mundano. Além disso, propõe refletir como lidar filosoficamente com a opinião, pois para ela a esfera mundana representa a posição em que nascem os homens e as mulheres³. Sendo assim, se torna fundamental perguntar: “o que estamos fazendo” nesse mundo? Compreender a razão pode ser fundamental para entender o

3 Apesar de Arendt usar o termo “os homens” para designar os seres humanos, optamos por tomar a liberdade de também usar a expressão “homens e mulheres” cientes que a questão da identidade homem/mulher, que durante séculos parecia simples e não havia suscitado maiores preocupações, tornou-se, nos últimos anos, uma questão fundante, encontrando-se no centro das relações sociais por ora ainda excludentes e discriminatórias. Além disso, a expressão traduzida, Men, também é o genérico em língua inglesa, diferentemente do Alemão, que possui outra palavra distinta de homem (Man) e mulher (Frau) para a designação de ser humano (Mensch).

pensamento da sociedade ocidental, questionando os seus temores advindos da era moderna. Se assim o fizermos, abandonaremos a alienação mundana, marcada pela intensa especialização dos filósofos, em responder, exclusivamente dentro de seu metiê, “o que é o homem” ou “o que fazemos quando estamos ativos”?

Espremendo o sumo da coragem de pensar na razão do existir humano, Hannah Arendt passou também a questionar o isolamento e a solidão⁴. É necessário pensar e fazer nascer os homens e as mulheres e não o homem solitário, triste e enfadonho no seu mais profundo e desalentador “eu”. Fato esse, que tem se mostrado historicamente desconcertante para a maioria dos filósofos, que em grande parte se abstiveram de pensar na complexidade e na relevância de todo processo que faz parte do mundo aparente.

Em virtude dessa constatação, a investigação prossegue com o exame de algumas considerações construídas, a partir da análise das obras de três filósofos da Antiguidade: Sócrates (469 a.C.- 399 a.C.), Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) e Platão (427 a.C.- 347 a.C.). Seus argumentos compõem a análise dos conceitos de pluralidade e liberdade.

A relação entre liberdade e política, tal qual os gregos predicavam, pode ser observada, segundo Hannah Arendt, no livro “A Condição Humana” (2007), capítulo V Ação, nº 27, “A Solução Grega”. Foi com Aristóteles (1278b), no que alude ao conceito de *eudaimonia*, que nasce a proposta de pensar um modo particular de viver, uma vida, por assim dizer, qualificada e não a mera vida natural, a *zoé*, pois afirma que a finalidade da *pólis* não é o simples viver, mas o viver bem. A ação política acontece apenas se a liberdade está presente. Assim, política e liberdade para os gregos não se separam; caso ocorra não será mais liberdade, ou então, não será mais política, mas imposição ou mesmo por coação. Para Aristóteles, a liberdade é a razão de ser da política. Contudo, Arendt observa que, apesar dos ideais socráticos, a vida natural é excluída do mundo político, pois pertence a outra esfera da atividade humana, o âmbito reprodutivo, a casa, a família, o *oikos*⁵. Nota-se que a política e a liberdade para Hanna Arendt são inseparáveis, já que “a condição da ação humana se dá pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”. (ARENDR, 2007, p. 16).

Já em Sócrates, Hannah Arendt percebeu a preocupação de levar a filosofia para o povo e demonstrar para a democracia ateniense que “a vida sem exame não vale a pena ser vivida” (PLATÃO, 2000, 38a, p. 140). Com ele, nasce a preocupação com a alteridade que não dispensa pensar em si, mas, acima de tudo, em nós e com os outros. Inspirada em Sócrates, Arendt pensa os homens *bíos politikós*, a fim de reconhecer um modo protegido de viver, uma vida, por assim dizer, “qualificada e não a mera vida natural”, a *zoé*. Segundo Arendt, “Sócrates ao pensar a vida humana e qualificada, ultrapassou o limite estabelecido pela *pólis* para o *sophos* [sábio], o homem que se preocupa com as coisas eternas, não-humanas e não-políticas” (ARENDR, 2007, p. 94).

4 A angústia surge da sensação de infinitude em contraste com a finitude. Conciliar finitude e infinitude seria a sensação ontológica da angústia. Para Heidegger, a angústia será consequência da morte. Para os filósofos existencialistas: angústia é comum ao homem. Solidão é estar sozinho, sem companhia – a solidão parte de dentro para fora, a solidão não é motivo de infelicidade. A solidão vem de dentro do homem. Ver Sartre (1987) e Heidegger (1996).

5 A palavra grega, *oikos*, significa “casa / casa”, o termo inclui financiamento doméstico, as atividades “naturais” e cotidianas da manutenção de uma casa, essenciais para os primórdios da economia e despotês. Surgiu do grego despotês, que significa literalmente “Senhor”. Originalmente, o sistema despótico era considerado um título de poder atribuído à autoridade paternal (em um regime patriarcal) ou ao proprietário de uma grande área territorial. Aristóteles, assim, mostra que as diferenças políticas entre os dois não são de grau, mas de espécie, pois o primeiro ocupa-se de atividades meramente reprodutivas, isto é, a manutenção do *oikos*. Ver Aristóteles (1998; 1991), além da própria Arendt, que orienta nossa reflexão.

Sócrates convida a todos os cidadãos para discutirem até o fim as suas opiniões (doxoi), tendo em vista torná-los mais verdadeiros, mas não com a intenção de chegar a verdade e sim para investigar o pensamento do “ser enquanto ser”. De fato, como filósofo, queria ter o “direito de examinar as opiniões alheias, pensar sobre elas e pedir a seus interlocutores que fizessem o mesmo” (ARENDDT, 2000, p. 126-127). Tal investigação inconclusa e passível de constante reinício sobre o que é, e como são as coisas, foi fundamental para poder interpretar a pólis e compreender o mundo.

Para Arendt, Aristóteles desenvolve o conceito de *pluralidade*, tão importante para pensar os homens e as mulheres como seres únicos, mas, ao mesmo tempo, plurais. Para o filósofo grego, “um homem” designa prioritariamente “o uno”, mas, quando pensado em sua essência, designa “o uno e o múltiplo”. Reconhecer ou ignorar o homem como múltiplo passa a fazer parte do pensamento político de Arendt e, assim, poder analisar o problema mais importante de seu tempo: o totalitarismo, pois o homem reduzido à pura *zoé* (vida nua, vida natural), animalizado e massificado, ignorado como uno e múltiplo, faz surgir, nas palavras de Hannah Arendt (1990), *o homem de direito fora da máscara de cidadão*.

Por sua vez, enfatiza Arendt, foi com Platão⁶, que começa a tradição hostil à política, delegando apenas a alguns o direito de comandar os demais, forçados a obedecer. Ao construir o que viria a ser o *seu* pensamento político, registrou, pela primeira vez, a *negação da pluralidade*. No lugar da opinião, Platão colocou a *verdade* como *absoluta* e a partir dela negou ao espírito qualquer liberdade de recusa. Com a *verdade absoluta*, estabeleceu-se a *tiranía da razão*, que desvaloriza radicalmente um novo conjunto de juízos da sociedade (*doxa*) e muda sua significação: “a verdade platônica, mesmo à falta de qualquer menção à *doxa*, é sempre entendida como diametralmente oposta à opinião. O espetáculo de Sócrates submetendo sua própria *doxa* às opiniões irresponsáveis dos atenienses e sendo derrotado por maioria de votos levou Platão a desdenhar das opiniões e a desejar parâmetros absolutos.” (ARENDDT, 2007, pp. 48-49).

Evidentemente, Platão, em termos arendtianos, substitui o “agir” pelo “fazer” ao negar a pluralidade humana. Isso significa, essencialmente, introduzir uma certa violência na ação. Assim, para Arendt, com Platão começa a ruptura entre filosofia e a política. Para a filosofia, a política é o ponto de vista do filósofo sobre a política.

Para Arendt, confrontar-se com Platão é confrontar-se com a metafísica. Acredita que a principal dificuldade, desde os filósofos metafísicos, está em valorizar a faculdade de pensar como uma premissa intimamente relacionada com a política. Discutir, questionar, opinar, pensar e participar ativamente implica em romper com o caráter dogmático da metafísica platônica que muitas vezes foi marcada pelo menosprezo pela realidade material que se opõe num dualismo, ao ser das ideias com se fosse possível um desligamento provisório e invisibilizado do mundo. Esse sábio, dono do conhecimento e da palavra, acreditava que seria necessário se afastar da política, para poder olhar de longe e então, depois, poder governar. Definindo o conceito de *política*, portanto, reafirma que é radicalmente contra arbitragem, a opressão e a tirania, sendo

6 Para Platão (1993), a ideia de justiça, tanto no indivíduo quanto na sociedade, é a harmonia entre suas partes. Essa dupla perspectiva aparece já no início da obra “A República”, a partir do Livro II, quando afirma que o homem justo em nada diferirá da cidade justa e será semelhante a ela (435b). Em A República, Platão fornece a Constituição perfeita para a Cidade-Estado, governada pelos detentores do Saber, que servem em nome da Cidade unificada, justa, livre da exploração, das paixões, da ignorância e da discórdia. Ver: Platão (2000), Pappas (1995), Vernant (1996) e Japiasú, H; Marcondes, D. (1996).

que, “persuadir não é, pois, o contrário de governar pela violência, mas uma outra forma de fazê-lo” (ARENDDT, 2007, p. 54-55).

Então, como lidar com essa experiência política excludente e marginal? E como acalmar a deusa da verdade? Como lidar com o mundo, se a vida do filósofo é inquietude e contemplação?

De fato, percebemos que a política para Arendt é sinônimo de liberdade, pois só tem sentido se acontecer no espaço entre-os-homens e tiver a participação ativa dos cidadãos no mundo público, no cerne da garantia da pluralidade humana que “trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. (ARENDDT, 2002, p. 21-22)

Nesse espaço de construção, o conceito de pluralidade é fundamental, pois marca “a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (ARENDDT, 2002, p.16). Sendo assim, o vazio do homem marcado pela experiência de viver em um mundo habitado por um ser único e solitário, fundamenta a destruição total da pluralidade, levando a cabo a experiência do totalitarismo. Evento trágico, arrebatador e mundano, o totalitarismo, ao mesmo tempo, foi capaz de despertar a filosofia para o mundo dos assuntos e eventos humanos.

2 A SERVIDÃO DO HOMEM SOLITÁRIO

Hanna Arendt se depara com a experiência moderna do fenômeno do totalitarismo. Na tarefa de entender esse fenômeno, estabelece um corte histórico, afirmando que, as primeiras experiências totalitárias emergem com o crescimento do antissemitismo na Europa Central e Ocidental, nos anos 1800, e prosseguem com o imperialismo colonial europeu desde 1884 até a deflagração da Primeira Guerra Mundial, em 1918. Considera, porém, que com o advento da Primeira Guerra Mundial os regimes totalitários abarcaram um conjunto de alterações políticas e sociais que foram estrategicamente. Essas alterações se colocam, também, devido à divinização das ideologias por parte da filosofia que conduziu a uma *tiranía das ideias*. Essa *tiranía de ideias* se traduziu, em última instância, na *soberania do abstrato sobre o concreto*.

Hannah Arendt, começou a escrever “As Origens do Totalitarismo” logo depois de iniciada a II Guerra, em 1941, quando da sua chegada aos Estados Unidos. Dedicou-se às questões referentes ao Shoa, marcado pela perseguição política, étnica, religiosa e sexual, vivenciado especialmente pelos judeus, mas também por outros grupos, nos campos de concentração. A descoberta das atrocidades nazistas conduziu Arendt, no entanto, aos problemas que estariam no centro de seu pensamento nos anos seguintes. Argumentava que a política totalitária destruiu o fundamento da teoria política e rompeu com toda essência de governo que diferenciava o bem do mal, o certo do errado, o legal do ilegal, o poder arbitrário e o poder legítimo. Isso aconteceu, na concepção de Hannah Arendt, porque

A política totalitária não substituiu um conjunto de leis por outro, não estabelece o seu próprio *consensus iuris*, não cria, através de uma revolução, uma nova forma de legalidade. O seu desafio a todas as leis positivas, inclusive às que ela mesma formula, implica a crença de que pode dispensar qualquer *consensus iuris* e ainda

assim não resvalar para o estado tirânico da ilegalidade, da arbitrariedade e do medo. Pode dispensar o *consensus iuris* porque promete libertar o cumprimento da lei de todo ato ou desejo humano; e promete a justiça na terra porque afirma tornar a humanidade à encarnação da lei. (1989, p. 514)

O totalitarismo desafia todas as leis positivas, pois não é imposto pela força, e sim, pelas ideias que *prometem libertar o cumprimento da lei de todo ato ou desejo humano e promete a justiça na terra*. Não é ilegal, mas “aplica a lei diretamente à humanidade, sem atender à conduta dos homens”. (ARENDRT, 1989, p. 515).

Portanto, o totalitarismo dispensa qualquer estado tirânico. Por isso, enfatiza Arendt, exerceu sua força sobre homens solitários. É, portanto, o acesso ao espaço público, o direito de pertencer a uma comunidade política, que permite ao cidadão assegurar seus direitos de humanidade, e a perda desse lugar no mundo é também o que o expulsa da humanidade. E se for expulso, resta à nudez abstrata de ser unicamente humano e nada mais.

Complementa, afirmando que na vida marcada pela sensação de desamparado e desolação, o homem se encontra em um absoluto estado de privação, pois não tem nem convicções acerca da esfera pública e nem da esfera privada. O isolamento e a solidão se estabelecem como um todo na sua vida. Antes, a solidão era sentida pelas pessoas na velhice e na mais pura pobreza, hoje é sentida pelos homens e pelas mulheres na política. Dessa forma são comprimidos em uma massa, e nela todos os valores humanos são deteriorados e acontece um estranhamento do mundo que começa a se manifestar para os trabalhadores como obra humana. Argumenta Arendt que

O grande perigo que advém de pessoas forçadas a viver fora do mundo comum é que são devolvidas, em plena civilização, à sua elementaridade natural, à sua mera diferenciação. Falta-lhes aquela tremenda equalização de diferenças que advém do fato de serem cidadãos de alguma comunidade e, no entanto, como já não se lhes permite participar do artifício humano, passam a pertencer à raça humana da mesma forma como os animais pertencem a uma dada espécie de animais. (ARENDRT, 2005, p. 335).

A dignidade do pertencimento ativo dos homens, no seu presente, é o que pode marcar uma alteração, dando respostas aos desafios do mundo moderno. O mundo espera uma vida qualificadamente humana para os homens e as mulheres, no plural, dignos de viver com liberdade.

Com persistência da desmundialização, o homem passará a viver a desertificação do mundo. O deserto é uma metáfora da crescente perda do nosso mundo, com o que Arendt se refere à nossa “dupla fuga da Terra para o universo e do mundo para o eu- mesmo”. Viver no deserto é descobrir que estamos convivendo, constantemente, com algo que já existe e, devido à necessidade que tem o mundo de ser renovado, isso acaba por ser fonte de incerteza e insatisfação. A metáfora da vida humana ajustada ao deserto aplica-se aos movimentos totalitários, verdadeiras tempestades de areia nas quais, de repente, tudo se propaga a partir de uma tranquilidade semelhante à morte do homem sem voz, sem vez e sem expressão. O perigo é quando o homem se sente habitante do deserto e abre a guarda para a tempestade.

Nessas condições, os homens desorganizados passam a ser administrados pelo deserto totalitário que os une em terror. Ele é inédito, pois propõe o último apoio, em um mundo

em que ninguém mais acreditava. A experiência de solidão não é então a resposta direta do totalitarismo ao colapso do mundo. Ela é uma resposta do presente para um mundo possível e, por isso, não é possível afirmar que o totalitarismo é coisa do passado. O estado totalitário advém de questões políticas e pode ser uma resposta à crise. De certa forma, para Arendt, a sociedade atual é um deserto, e, precisamos construir oásis. Admite Hannah Arendt, que somos capazes de modificar pacientemente o deserto por meio da existência em um mundo que possa ser reconhecido e partilhado pelos homens.

Como, e por que o mundo foi capaz de fabricar uma humanidade incapaz de agir e de pensar na própria urgência de viver na comunidade política?

Arendt, considera a transformação de classes em massas, o papel da propaganda para lidar com o mundo não totalitário e o uso do terror, como fatores essenciais para o funcionamento desse tipo de regime. Sendo que, ao fabricar essa nova humanidade incapaz, o governo totalitário está destruindo a possibilidade de o homem ser a encarnação viva da lei, porque tal homem continuará separado da autoridade, que exige consentimento e obediência da lei. O terror estabiliza os homens e impede o estabelecimento de qualquer comunicação entre eles. O terror elimina a dimensão individual do homem e o insere na humanidade. Elimina os indivíduos e cria o todo. Pressionando os homens, uns contra os outros, destrói o espaço entre eles. Arendt coloca que, o terror, portanto, elimina todo o processo de liberdade.

Essa é com certeza uma resposta suicida. Porém, Arendt indaga, será que temos uma outra resposta? E, afirma que, a democracia liberal não é uma resposta para o desespero das massas. Portanto, o totalitarismo está apenas adormecido.

O sistema político não ordena mais formas de vida e normas jurídicas em um espaço determinado, mas contém, em seu interior, uma localização deslocante que o excede, na qual, toda forma de vida e toda norma podem virtualmente ser capturadas. Para Arendt, somente será possível vencer desmundialização totalitária, na Modernidade, marcada pela ruptura da tradição e *amor mundi*, se atacarmos a solidão profunda do homem. É necessário preservar o calor da vida humana na esfera privada e fazer dos homens e das mulheres, personagens potentes num mundo, que tem o pensar da condição humana, como o horizonte no qual se perfila toda a existência humana.

3 EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: CONVITE PARA OLHAR O MUNDO

Discutir o papel da educação contemporânea parece uma tarefa cada dia mais urgente, frente ao cenário de incertezas que assola e condiciona homens e mulheres ao desamparo. Hannah Arendt, nessa tarefa de problematizar o mundo, escreve o artigo intitulado “A crise da educação”⁷ Nele analisa a questão política no mundo ocidental, construindo bases para pensar uma concepção educativa. Além disso, avalia a crise da educação, não apenas como um sintoma da grande instabilidade especificamente escolar, mas sim, como mais uma das faces da crise de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. Há, para Arendt, uma perspectiva de mudança do mundo contemporâneo, uma vez que a educação representa uma possibilidade real de transformação da condição humana e da realidade objetiva, ainda que não seja a única. Nesse sentido, suas reflexões sobre educação estão inseridas em uma crítica ferrenha à forma com que conduzimos a humanidade nos areais do deserto, mas, ao mesmo tempo, vem carregada de amor pelo

7 O texto intitulado “A Crise na Educação” está incluído em ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

mundo e de responsabilidade por ele, a ponto de predicar salvá-lo da ruína, que seria inevitável não fosse a conservação do mundo e a renovação pela vinda dos novos e dos jovens. Assim,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2005, p. 247).

Arendt escreve suas considerações acerca da crise na educação observando o contexto educacional dos Estados Unidos da América nas décadas de 1950 e 1960. Embora estivesse analisando a educação dos EUA, argumenta que, “pode-se admitir como uma regra geral neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país” (ARENDRT, 2005 p. 222).

Em suas análises, o mais importante desafio da educação escolar está posto na tarefa de formar os jovens. Desafiados, tentamos o tempo todo encontrar um sentido e uma razão para a educação. Para Arendt (2005), esse sentido está na condição humana da natalidade: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (p. 223). A análise da autora se volta para a vida ativa e não para a vida contemplativa, como perpetraram os filósofos ao erigirem a mortalidade como superior à vida ativa.

Além disso, firmemente argumenta que a educação é um direito e que ela deve abarcar a integralidade humana, como possibilidade da continuidade ao mundo, só possível a partir da existência dos Homens e de suas ações. Como direito, cabe à educação a delicada tarefa de empreender a adequada inclusão dos recém-chegados num mundo que lhes antecede, que lhes é estranho e que, ademais, deve perdurar após a sua morte. Para Arendt (2005):

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém, simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (p. 235).

Talvez aqui apresente uma das importantes condições do ato de educar – a maneira como os adultos conduzem (ou não) a educação e qual a importância que dão, entre outros aspectos, ao ato de poder falar, ouvir e ser ouvido como uma perspectiva filosófico-político-educacional?

Ao apresentar a relação com as crianças *recém-chegadas no mundo*, durante o processo educacional, e tecer comparações com os animais não humanos, ela apresenta a incompletude dos animais humanos. Devido a essa incompletude eterna, a educação nunca permanecerá pronta, devendo ser cultivada e construída cotidianamente. Sendo assim, o sujeito humano, como incompleto, sempre estará vulnerável a essa sua

característica de infinito recomeço, esse fato o torna único e o enriquece, mas ao mesmo tempo o oprime e o fragiliza.

A questão é bastante complexa, e é fato que não temos a pretensão de esgotá-las, mas é possível associar uma crise na educação escolar ao esvanecimento do sentido político e existencial antes marcada pelo sentido da instituição escolar. Essa condição oculta, quando desvelada, aponta rastros de ideologias totalitárias impregnadas em suas práticas, pois, cria indivíduos semelhantes aos súditos dos regimes de exceção, formando uma massa que não se faz distinguir pela sua individualidade, mas sim pela assimilação, pela reprodução do pensamento de outros. Face às experiências vivenciadas, a política pública brasileira, construída nas últimas décadas, fortalece o *prescritismo* apontando o que se deve aprender.

Por conseguinte, percebemos que para Arendt, uma das mais importantes tarefas da educação é resgatar um contexto de autoridade, que deve ser estabelecido na escola na relação professor-aluno. Ao educador compete, juntamente com a família, construir um espaço de postos desiguais, pois a relação de iguais só é aceitável e louvável no espaço público onde existe a política. A criança não tem condições de tomar, estritamente, as próprias decisões, sendo que, isso compete ao mundo dos adultos e não ao ser que está se formando. Arendt diz que:

[...] a educação não pode desempenhar nenhum papel na política, porque na política se lida sempre com pessoas já educadas. Aqueles que se propõem educar adultos, o que realmente pretendem é agir como seus guardiões e afastá-los da atividade política. (ARENDR, 2005, p. 3).

Essa confusão do sentido da educação, para Arendt, é um dos potenciais aspectos da crise na educação.

(..) a crise da educação seja tão especialmente aguda entre nós é o temperamento político do país, o qual luta, por si próprio, por igualar ou apagar tanto quanto possível a diferença entre novos e velhos, entre dotados e não dotados, enfim, entre crianças e adultos, em particular, entre alunos e professores. É óbvio que este nivelamento só pode ser efetivamente alcançado à custa da autoridade do professor e em detrimento dos estudantes mais dotados. (ARENDR, 2005, p. 5).

A crise na educação é marcada por três pressupostos básicos:

O primeiro é o de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante à criança individual e sem contato com ela. Ele deve apenas dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça (ARENDR, 1972, p. 229- 230).

Desse modo, a autoridade do grupo de crianças pode ser forte e tirânica, e ao emancipar-se do comando dos adultos, a criança não foi emancipada, mas sim, sujeitada à terrível tirania da maioria. As crianças são, assim, banidas do mundo das crianças e dos adultos.

O segundo pressuposto aborda a influência da psicologia moderna e dos princípios do pragmatismo, na pedagogia, que para Arendt “transformou-se em uma ciência

do ensino em geral, a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 2005, p. 231). Aponta que sob a influência de uma formação geral, o ensino fica marcado pela negligência com a formação dos professores, que tem fragilizada sua autoridade.

Por fim, argumenta outro aspecto relevante, marcado pelo fato de que as instituições de ensino desviaram o seu real papel, pois “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fazemos” (ARENDT, 2005, pp. 229-232). Ao se desviar o foco do ensino como principal papel da escola, algumas vezes, com o intuito de tornar o aprendizado mais atrativo, e menos engessado, foi atribuída cada vez menor importância ao domínio do professor em relação à sua matéria.

Nesse cenário ficam as questões: Que instituição é essa? Qual a função do ensino e da aprendizagem? O que ensinar? Como ensinar? Como resgatar a autoridade sem autoritarismo? É possível ensinar os recém-chegados para que possam amar o mundo?

Arendt, argumenta que é necessário recuperar o “espaço entre passado e futuro”, pois, percebe que crise da perda do passado institui a tentativa de abandono do “mundo antigo”, construído a partir da falsa crença no “mundo novo”. Mundo esse que, para Hanna Arendt, na verdade, já foi construído tanto por vivos, quanto por mortos.

Para finalizar seu ensaio, a autora aponta que, a crise é então a mais pura das possibilidades que enseja reflexão, julgamento e decisão, levando-nos a refletir e propor um lindo recomeço para a educação. Para isso, será necessário rever a “nossa atitude frente ao passado”, ou seja, no contexto da crise da tradição (ARENDT, 2005, p. 243). O desafio para a educação e especialmente para o educador está em mediar essa conversa entre o presente e passado, o velho e o novo, um passado baseado na tradição. Considera que, como a vida é imprevisível, a educação também é, sendo assim, nessa imprevisibilidade reside esperança. A nossa esperança está pendente sempre no novo que cada geração aporta. Ademais, nosso compromisso é marcado pelo amor aos jovens e na expectativa de que possam amar o mundo da sua maneira, e também se sentirem em casa nele, e com isso fazê-lo um lugar melhor para viver.

[...] mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (2005, p. 225-226).

A educação precisa (re)descobrir o “*amor mundi*”, atitude indispensável à vida ativa e para a constituição de uma ética para o bem comum. Nessa tarefa de aprender a amar o mundo, com os seus meninos e meninas, a escola se transforma no lugar pensado para receber os recém-chegados. Não é possível amar o mundo sem amar e educar as crianças e deixar gerar o novo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **O deserto e os oásis**. Tradução de Portuguesa S.A. Buenos Aires: La Nación, Suplemento Cultura, 2006.
- ARENDDT, Hannah. **A crise na educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Trabalho, obra, ação. Trad. Adriano Correia. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 7, 2/2005, p. 175-201. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/10/arendt-trabalho-obra-acao.pdf>>.
- _____. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **O que é política?** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. **Os pensadores**. 4. ed. São Paulo. Nova Cultural, 1991.
- _____. **Política**. Lisboa. Veja, 1998.
- MONTESQUIEU, C. S. **Cartas persas**. Tradução de Mário Barreto. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- HEIDEGGER, M. Que é Metafísica? **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- JAPIASÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Jorge Zahar, RJ, 1996.
- PAPPAS, Nickolas. **A República de Platão**. Trad. Abílio Queiroz. Portugal: Edições 70, 1995.
- PLATÃO. Alegoria da caverna. Excerto. Tradução de Enrico Corvisieri. In: **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2000. 352 p. livro VII.
- _____. **A República**. 7. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- SARTRE, Jean Paul. O Existencialismo é um humanismo: A imaginação; **Questão de método**. 3a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 9.ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 1996

NOVO ENSINO MÉDIO, QUEM CONHECE APROVA? ANÁLISE DAS MOÇÕES REFERENTES AO NOVO ENSINO MÉDIO PUBLICADAS POR TRÊS ASSOCIAÇÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

Delgado, Gabriela de Oliveira
UENF gabiodelgado@gmail.com
FAPERJ

Nascimento, Giovane do
UENF
giovanedonascimento@gmail.com

Silva, Renata Maldonado da
UENF
r.maldonado@globo.com

Resumo

O trabalho toma por tema a Medida Provisória nº 476 de 2016 convertida na Lei nº 13.415 de 2017 sob a ótica de três associações nacionais ligadas à pesquisa em educação, a saber, Associação Brasileira de Currículo; Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação com o objetivo de responder à questão: *novo ensino médio, quem conhece aprova?* O trabalho traz uma breve contextualização da conjuntura política em que a reforma é proposta, em seguida apresenta uma análise de conteúdo de moções publicadas pelas associações sobre a Medida Provisória 476/2016 e um comparativo entre a redação desta com a redação final da Lei nº 13.415/2017. Como resultado observou-se algumas alterações positivas realizadas durante a tramitação da proposta, como a manutenção de disciplinas obrigatórias no currículo e a determinação de que repasse previsto no artigo 14 da Lei nº 13415/2017 seja exclusivo às escolas públicas. Entretanto, os pontos centrais da proposta como o currículo submetido a padronização de uma Base Nacional Comum Curricular e fatiado em itinerários formativos; o aumento da carga horária obrigatória, além da possibilidade de pessoas sem formação ministrarem conteúdos no Ensino Médio permanecem na redação final da Lei nº 13.415 de 2017.

Palavras Chave: Reforma do Ensino Médio, Política Educacional, Neoliberalismo.

Introdução

O artigo trata da mais recente expressão de um problema antigo das políticas educacionais brasileiras. O problema é a falta de diálogo e reconhecimento das posições defendidas por pesquisadoras e pesquisadores da educação na formulação das políticas educacionais aprovadas no país. A expressão recente de tal problema é a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que objetiva reformar o ensino médio.

Apresentada como medida provisória em 22 de setembro de 2016 a proposta recebeu imediatamente uma enxurrada de críticas. Estas se referiam tanto ao conteúdo quanto à forma como a proposta foi colocada em pauta. Diversas entidades publicaram moções contrárias a ela. Algumas dessas entidades compõe desde o início de 2014 o Movimento

Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), movimento criado com o objetivo de intervir contrariamente à aprovação do Projeto de Lei nº 6840 de 2013.

O objetivo do artigo foi analisar as moções das associações de pesquisadores em educação que compõe o MNDEM referentes à Medida Provisória (MP) 476 de 2016, ressaltando, através da análise de conteúdo, os principais argumentos contrários à medida. O segundo passo do trabalho consistiu em observar a redação da MP 746/2016 comparando-o com a redação final da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, com o objetivo de perceber se algumas questões pautadas pelos educadores foram modificadas durante a tramitação da medida. Por fim, há algumas considerações pertinentes a partir do que foi possível perceber como resultado do trabalho.

Breve contextualização política da atual reforma

Segundo Fiori (1995, apud PERONI, 2003), no Brasil, o período entre a Primeira Guerra Mundial e as décadas de 1970/1980 ocorre uma ampliação do papel econômico do Estado implicando uma ampliação da burocracia estatal e a centralização do poder. O fim da Ditadura Militar (1964-1985) ocorre, não por coincidência, em um momento de crise financeira internacional. Tal crise coloca em cheque a política Keynesiana¹ hegemônica desde o pós-Guerra e abre espaço para a perspectiva neoliberal.

A formulação neoliberal implica na diminuição da regulação estatal das relações de trabalho; poucos investimentos por parte do Estado em gastos sociais; estabilidade monetária; contenção de gastos sociais; reforma fiscal, com redistribuição de rendimentos mais altos e o desmonte dos direitos sociais, desvinculando as políticas sociais da ideia de direitos fundamentais (BEHRING, 2000).

A ideologia neoliberal é identificada como política do Estado Mínimo, entretanto, é importante ressaltar que para o neoliberalismo o Estado é mínimo apenas no que se refere às políticas sociais, mas é máximo, conforme Harvey (1989) para o capital, assumindo um papel regulador com relação às atividades do capital corporativo e intervindo no mercado financeiro de modo a atrair capital financeiro internacional.

No Brasil, as reformas neoliberais atingem seu ápice durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), que propõe a reforma do Estado brasileiro.

Durante este governo é criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) que apresenta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado com o intuito de delimitar as funções do Estado (PERONI, 2013).

A delimitação das funções do Estado tem o intuito de demarcar sua área de abrangência, e estabelecer suas novas funções, se materializando via privatizações e terceirizações. A diminuição do grau de interferência do Estado fundamenta a denominada desregulamentação que tem o papel de abrir o país para a competição internacional, não organizando mecanismos de proteção da economia nacional, mas, pelo contrário, expandindo-a ao mercado externo.

¹ John Maynard Keynes defendia que o Estado deveria intervir no mercado por meio de medidas econômicas e sociais, com o objetivo de gerar demanda efetiva, ou seja, promover meios de pagamento e gerar garantias ao investimento, contrariando o déficit público com o objetivo de controlar a flutuação econômica, (BEHRING 2000). A perspectiva Keynesiana de Estado foi hegemônica nos países capitalistas pós Segunda Guerra Mundial.

A partir dos anos 2000 ascende ao poder um novo bloco composto pela burguesia nacional e setores populares como o operariado urbano, o campesinato e setores pauperizados que formam o que se pode chamar de frente neodesenvolvimentista (BOITO JUNIOR; BERRINGER, 2013). A principal diferença deste bloco se comparado aos governos da década de 1990 é o fato de não estarem completamente alinhados à política do grande capital financeiro internacional.

Representada no plano partidário principalmente pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e liderada pela burguesia nacional a frente neodesenvolvimentista é ampla, heterogênea e mesmo contraditória considerando a sua composição de classe. Os neodesenvolvimentistas, dentro do espectro do neoliberalismo se opõem ao grupo monetarista representado no plano partidário principalmente pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e composto pelo grande capital financeiro internacional, uma fração burguesa nacional alinhada à política financeira internacional, os latifundiários e, também, a alta classe média (BOITO JUNIOR; BERRINGER, 2013).

Para Sampaio Júnior (2012) esses dois blocos correspondem respectivamente ao braço esquerdo e direito do neoliberalismo no Brasil. O neodesenvolvimentismo segundo o referido autor seria uma tentativa de aliar os aspectos “positivos” do desenvolvimentismo com os aspectos “positivos” do neoliberalismo. Assim os teóricos neodesenvolvimentistas visam

[...] uma terceira via que evite o que consideram como o grave problema do neoliberalismo – a cumplicidade com o rentismo – e o que atribuem como inaceitáveis perversidades do velho desenvolvimentismo – o nacionalismo anacrônico a complacência com a inflação e o populismo fiscal (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 679)

O projeto neodesenvolvimentista tem como características fundamentais as políticas de transferência de renda e recuperação do salário mínimo; financiamento das taxas de juro subsidiadas via Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES) para as grandes empresas nacionais; política externa que dá suporte às grandes empresas nacionais ou com sede no Brasil; política econômica que visa aumentar a demanda em momentos de crise. Tal projeto entra em uma severa crise a partir da eleição para o segundo mandato de Dilma Roussef, culminando com o impeachment da mesma.

Dessa forma, após o colapso do projeto neodesenvolvimentista e impeachment da presidenta eleita, ascende ao poder o bloco monetarista, alinhado ao grande capital financeiro internacional ou, nas palavras de Sampaio Junior (2012), o braço direito do neoliberalismo no Brasil.

Com base no exposto, a expectativa esperada com relação às ações do governo Michel Temer envolve o aprofundamento das reformas neoliberais, principalmente no que se refere às políticas sociais. De fato, entre as primeiras ações do governo Temer, observa-se uma proposta de emenda constitucional (PEC) que limita os gastos públicos com políticas sociais, a PEC 241/2016, que ficou conhecida como PEC do fim do mundo. Quanto à política educacional especificamente o governo apresenta uma medida provisória que objetiva reformar o Ensino Médio, MP nº 746/2016.

Medida Provisória nº 746/2016

O Ensino Médio é o último nível de ensino da Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9394 de 1996, esta etapa tem como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Como dito anteriormente, uma das primeiras ações do governo Michel Temer no campo das políticas educacionais foi propor uma reforma deste nível de ensino. Encaminhada no formato de Medida Provisória (MP nº 746/2016), a proposta recebeu em um curto espaço de tempo diversas críticas.

Apesar da propaganda de governo, cujo slogan era “Reforma do Ensino Médio, quem conhece aprova”, as principais entidades de pesquisa em educação publicaram notas ou cartas de repúdio à medida provisória. Além das entidades ligadas a pesquisadores em educação, entidades de representação estudantil e de trabalhadores da educação, também se posicionaram contrariamente em relação à reforma proposta.

Os pontos centrais da proposta, a jornada em tempo integral e a organização dos currículos em itinerários formativos, são debatidos já há algum tempo por aqueles que se interessam por este nível de ensino. Isto porque, estes eram, também, os principais eixos do Projeto de Lei nº 6840 de 2013.

Por ocasião da proposição do referido projeto de lei dez entidades ligadas ao campo educacional² criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM) com a intenção de intervir no sentido de evitar a aprovação do PL nº 6840/2013.

A MP nº 746/2016 provocou grande mobilização do MNDEM, na página do movimento na internet³ pode-se acessar notas de dezenas de entidades contrárias à medida. Para compreender tais críticas selecionamos as notas de associações de pesquisadores em educação as quais analisaremos detalhadamente.

Notas das associações de pesquisadores em educação:

Dentre as diversas associações de pesquisadores que se manifestaram, junto ao MNDEM, contrariamente à MP nº 746/2013, selecionamos aquelas compostas por pesquisadores em educação especificamente. Foram três as notas analisadas:

1 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação – FORUMDIR, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Sociedade Brasileira De Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre o Ensino Médio EMPesquisa, Rede EMdiálogo – Rede de Universidades que mantém o Portal Diálogos com o Ensino Médio, APP Sindicato dos Professores do Paraná, Grupo These da UFF e UERJ.

3 <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>

1. da ABdC (Associação Brasileira de Currículo) juntamente com o GT 12 Currículo da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
2. da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação);
3. da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação).

Por meio da análise de conteúdo, identificamos sete categorias em torno das quais se centram os argumentos apresentados nas moções analisadas, são elas:

1. Caráter Autoritário ou Antidemocrático;
2. Financiamento;
3. Pesquisas Educacionais;
4. Currículo;
5. Desigualdades Sociais;
6. Formação Docente e
7. Contradições Legais ou Jurídicas.

A seguir apresentamos como foram tradas cada uma destas categorias nos textos públicos de cada entidade.

1) Caráter Autoritário ou Antidemocrático:

As três moções destacam o caráter autoritário da reforma ressaltando o fato de ser proposta como Medida Provisória. Para a ABdC “desconsiderando tanto as práticas razoavelmente estabelecidas de debate público quanto instancias de representação da sociedade civil”.

O documento da ANPED ressalta que o uso de MPs, apesar de previsto juridicamente, deve ser excepcional e que “O uso de uma MP para tratar de uma temática tão importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo” e questiona, “a que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela os processos de discussão em curso na Câmara dos deputados? ”. Para a ANFOPE

(...) uma reforma imposta por medida provisória é uma atitude autoritária, irresponsável e inadequada para definir as políticas educacionais, pois desconsidera o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio, impossibilita o diálogo com as instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação, contrariando os princípios do processo democrático.

Afirma ainda, que tal medida ignora “as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação” e ressalta a necessidade de debates que envolvam os profissionais da educação e suas entidades representativas e estudantes para a instalação de uma reforma com tais proporções.

2) Financiamento:

Quanto ao financiamento as notas da ABdC e da ANPED chamam a atenção para a abertura de canais que ampliem a possibilidade de parcerias público-privadas em educação. A ABdC ressalta ainda que o que parece estar por traz da retirada de disciplinas obrigatórias proposta pela MP é “que a maior variedade de disciplinas dificulta o financiamento da educação”.

As notas da ANPED e da ANFOPE falam sobre ampliação da Mercantilização da escola pública/ensino. A ANFOPE salienta ainda o fato da MP alterar a lei nº 11.494/2007

que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação. Segundo a associação tal alteração representa um grande retrocesso que conseqüentemente descaracteriza “a oferta do ensino médio como educação básica e direito de todos.”

3) Pesquisas Educacionais:

As moções da ABdC e da ANPED ressaltam que a MP desconsidera as pesquisas em educação desenvolvidas no país. A ABdC salienta ainda que a MP assume uma concepção de política educacional que já foi experimentada em países estrangeiros e que “são desconsideradas as inúmeras avaliações críticas dessas experiências estrangeiras realizadas por pesquisadores em educação desses respectivos países”.

4) Currículo:

Ao tratar do currículo, a nota da ANPED resalta que a concepção de currículo presente na MP retoma antigas perspectivas elitistas que promovem a separação dada a formação humana de acordo com as origens sociais e afirma “Exemplo disso são a extinção da obrigatoriedade das disciplinas de sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo”.

As três moções tratam da retirada da obrigatoriedade de disciplinas no currículo. Para a ANFOPE a retirada das disciplinas artes; educação física; filosofia e sociologia “nega aos estudantes o direito ao conhecimento geral e compromete a formação que deveria ser integral, crítica e cidadã para que seja assegurado o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação”.

A ABdC alerta que a proposta de retirada do currículo as disciplinas Artes; Educação Física; Filosofia e Sociologia evidencia o fato “de que as disciplinas não são tratadas como instituições sociais que têm vínculos como variados projetos em curso nas escolas.”

A BNCC é ponto comum às notas da ABdC e da ANFOPE, ambas criticam a padronização que esta impõe ao currículo das escolas de nível médio. A ABdC resalta ainda os possíveis impactos da BNCC “nos currículos das licenciaturas com sérios prejuízos para a qualidade da educação e para a autonomia universitária”.

A ANFOPE resalta o fato da BNCC à qual diversos pontos da reforma estão subordinados ainda não estar aprovada, “configurando-se como uma ameaça à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social”.

Outro ponto abordado, no que se refere ao currículo, pela ANFOPE é que o simples acréscimo de carga horária em determinadas disciplinas, não dá conta da concepção de educação integral representando somente tempo integral.

Já a ABdC questiona a falta de garantias de que os sistemas ofereceram as diversas ênfases nas diversas regiões, limitando as opções de escolha dos estudantes de modo que, “ao invés de produzir qualidade e democracia, a reforma amplia algumas e legitima outras desigualdades dos sistemas.”

A associação afirma ainda que os itinerários formativos conferem ao currículo um caráter utilitarista voltado apenas para o mercado “reforçando a tendência de antecipação das decisões profissionais e de especialização do ensino médio.” Dessa forma, para a ABdC

a flexibilização do currículo proposta, equivale, de fato, a simplificação e redução com o intuito de resolver o problema da carência de professores.

5) Desigualdades sociais:

Os três documentos analisados indicam que a reforma proposta pelo governo Temer tende a ampliar as desigualdades sociais, as notas da ANPED e da ANFOPE salientam que a concepção de currículo, por itinerários formativos promovem uma dualidade de formação entre os jovens provenientes de classes sociais distintas, ampliando, dessa forma, as desigualdades sociais.

A nota da ABdC ressalta o fato da MP não tratar do ensino noturno, o aumento da carga horária prevista pela MP, segundo a associação, provavelmente implicará no acréscimo de mais um ano ao Ensino Médio noturno o que implicará “dificuldades maiores para alcançar a formação de educação básica” para aqueles alunos que não podem estudar no horário diurno.

6) Formação Docente:

Quanto a formação docente há intercessão das três associações no que se refere a preocupação com a possibilidade de pessoas não licenciadas exerçam o magistério. A referência aos profissionais que possuem “notório saber”. A nota da ANFOPE afirma que tal recurso “reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino, aviltando, sobre tudo, a formação, a carreira e os salários do magistério”.

Para a ABdC, a questão do notório saber não é suficientemente regulada e deixa dúvidas sobre o processo de certificação de tais profissionais, entre elas se “haverá ou não possibilidade de reconhecimento dos espaços de formação já existentes no país?”. Além disso, o documento afirma que há no texto da reforma uma dualidade que opõe proficiência e formação profissionalizantes, áreas do conhecimento e atuação profissional o que manifesta um caráter excludente na relação entre processo formativo e a profissionalização.

7) Contradições Legais ou Jurídicas:

As três notas afirmam haver contradições entre a legislação anterior e o texto da reforma proposta. A nota da ANPED é bastante incisiva ao afirmar de início a ilegitimidade do governo Temer, propositor da reforma. Esta nota afirma ainda que “a MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho”.

A nota da ANFOPE afirma que os itinerários formativos implicam numa fragmentação que “fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público”, outro ponto tratado é a subordinação à regulação que será dada por uma Base Comum Curricular (BNCC) não aprovada, mas que em sua versão atual impõe ao currículo uma padronização “que não assegura os princípios garantidos pela Constituição Federal (1988), pela Lei N. 9394/1996 e pelas metas e estratégias do PNE (2014-2024)”.

A ABdC também trata dos itinerários formativos, que se voltariam, exclusivamente, ao atendimento do mercado de trabalho, “negligenciando, também, a função de “formação da cidadania” prevista na LDB”.

Questiona, também, a constitucionalidade da reforma, argumentando que a mesma confronta de forma basal a legislação vigente anteriormente. Afirma ainda que o uso de medida provisória está atrelado à noção de urgência, tal urgência fica descaracterizada, uma vez que a medida se pauta num Base Nacional Comum Curricular ainda nem sequer aprovada.

Entre a Medida Provisória 247 e a Lei nº13415/2017

A questão proposta anteriormente, *quem conhece, aprova?* impõe o desafio de identificar se (e, em caso afirmativo, quais) pontos ressaltados como negativos, pelos educadores em relação à medida provisória foram modificados na redação final da lei sancionada.

O primeiro ponto tratado é o caráter autoritário ou antidemocrático da reforma, mesmo tendo sido questionado o uso de uma medida provisória para a sua proposição e a legitimidade do governo que a propôs a reforma é aprovada no congresso nacional, tornando-se a Lei nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017. Assim, um primeiro ponto comum as moções, que era a retirada da medida provisória, não foi atendido.

Em relação ao financiamento, uma alteração importante é a delimitação do repasse previsto no artigo 6º da MP (artigo 14 da Lei nº 13415/2017) às escolas *públicas*. Entretanto, se mantém a possibilidade de ampliação de convênios e parcerias público-privadas na educação conforme o disposto no artigo parágrafo 6º do Artigo 4º e no artigo 11 da Lei nº 13415/2017

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;(…)

Art. 11 para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento (...)

Quanto a retirada da obrigatoriedade de disciplinas do currículo houve também alteração significativa, visto que na redação final da lei consta a obrigatoriedade das disciplinas sociologia; filosofia; artes e educação física estarem presentes na BNCC. A obrigatoriedade de filosofia e sociologia permanece no currículo, mas não em todos os anos do ensino médio como era anteriormente.

Dessa forma, pode-se inferir que a redação final da lei mantém o currículo do ensino médio pautado por uma BNCC que a data da aprovação da Lei nº 13415/2017 ainda não estava aprovada, bem como a formação por itinerários formativos.

A ABdC critica, como já visto, a falta de garantias de oferta das diversas ênfases pelos sistemas de ensino nas diferentes regiões, tais garantias de fato não existem na redação final da lei, e a oferta dos itinerários formativos fica a cargo dos sistemas de ensino.

A MP não tratava do ensino noturno, a Lei nº 13415/2017 em seu primeiro artigo, parágrafo 2º afirma que *os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º.*

A questão dos profissionais com notório saber reconhecidos pelos sistemas de ensino para ministrar conteúdos, questionada por todas as moções analisadas, permanece inalterada na redação final da lei nº 13415/2017.

Algumas considerações

Como foi possível observar, alguns dos pontos centrais da reforma proposta pelo governo Michel Temer estão em debate no cenário político educacional já há alguns anos, visto que a jornada em tempo integral e a organização dos currículos em itinerários formativos estavam presentes no Projeto de Lei nº 6840/2013.

Por ocasião do PL nº 6840/2013 diversas entidades ligadas a educação se organizaram e criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio com o intuito de lutar contra a aprovação do projeto. Dessa forma, é possível apontar que questões fundamentais da reforma agora proposta são, não apenas conhecidos, mas rejeitados, por importantes entidades ligadas a educação nacional.

Em 2016 estas questões voltam a ser propostas, dessa vez, não como projeto de lei, mas como medida provisória do governo Michel Temer. Novamente as entidades se mobilizam e se posicionam de forma contrária a aprovação da medida, ressaltando os pontos que consideram negativos. Dentre tais pontos, alguns sofreram alteração durante a tramitação da medida e outros permaneceram inalterados.

Dentre os pontos que sofreram alteração estão a delimitação do repasse previsto no artigo 14 da Lei nº 13415/2017 às escolas *públicas*; o que não estava determinado na MP, embora tal delimitação não de conta das críticas que indicavam uma ampliação da mercantilização do ensino e ampliação dos canais parcerias publico-privadas em educação como se pode notar nos artigos 4º e no artigo 11 da Lei nº 13415/2017.

A retirada da obrigatoriedade de disciplinas também é alterada. Assim sociologia; filosofia; artes e educação física devem fazer parte da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, a presença em todos os anos do Ensino Médio que a LDB previa para sociologia e filosofia não é mais obrigatória.

O ensino noturno não era tratado na redação da MP e passa a ser, mas como não se prevê redução da carga horária obrigatória para esta modalidade, o que foi ressaltado pela ABdC como problema permanece e provavelmente a formação do ensino médio noturno não poderá ser concluída em três anos. O que representa uma dificuldade a mais para estudantes que, em geral, apresentam outras dificuldades como o trabalho no contraturno.

Entre o que não foi alterado durante a tramitação, estão os pontos centrais da proposta, o currículo submetido a padronização de uma Base Nacional Comum Curricular e fatiado em itinerários formativos; o aumento da carga horária obrigatória, além da possibilidade de pessoas sem formação ministrarem conteúdos no Ensino Médio.

A propaganda do governo que afirma: *Novo Ensino Médio, quem conhece aprova* cai por terra quando se sabe que os pontos centrais da proposta estão em debate no cenário político educacional do país há mais de três anos, e são veementemente rejeitados por importantes associações nacionais de pesquisa em educação, tanto as analisadas neste trabalho como por outras, além de associações de trabalhadores em educação e estudantis.

Depois de ganhar a queda de braço contra o PL nº 6840/2013, numa conjuntura onde o processo democrático nacional, que sempre foi frágil, encontra-se em frangalhos, é empurrada goela a baixo da sociedade brasileira, de forma autoritária, uma reforma contrária as posições defendidas por aqueles que se dedicam ao estudo da educação no país.

Referencias Bibliográficas

ABdC. Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio. 2016. Disponível em: https://blogdopensar.files.wordpress.com/2016/10/posicionamento-sobre-a-medida-provisc3b3ria-do-em_abdc-1.pdf. Acesso em 13/05/2017.

ANFOPE. MANIFESTO CONTRA A MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016. 2016. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf. Acesso em 13/05/2017.

ANPED. Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em 13/05/2017.

BEHRING, Elaine Rossetti. Principais Abordagens Teóricas da Política Social e da Cidadania In: *Capacitação em Serviço Social e Política Social*. 1 ed. Brasília: CEAD/UnB, 2000, v.3, p. 18- 40.

BOITO JR, A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. In: *Revista de Sociologia e Política* V. 21, Nº 47: 31-38 set. 2013.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei nº 6840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 15 de maio de 2017.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

BRASIL. lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das

Leis do Trabalho - CLT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

PERONI, V. Política educacional e papel do Estado no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã. pp. 15-71.

PERONI, V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, V. (org) Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. pp. 9-32.

SAMPAIO JR., P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, out./dez. 2012.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PROGRAMAS CAPACITAÇÃO E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA MITIGAR O PROBLEMA DA INSUFICIÊNCIA FORMATIVA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR.

Kamila Aparecida Iwanami Rodrigues
INFES/UFF
kamilaiwanami.adv@hotmail.com

Wendel Mattos Pompilho
UFF/INFES
pompilho@gmail.com

Henrique Zarpellon Martin
UFF, INFES
zarpellonhenrique@gmail.com

Victor Martins Ramos Rodrigues
UENF
doc.victoruenf@gmail.com

Resumo:

O trabalho ora apresentado tem como finalidade discutir os parâmetros normativos e documentais que embasam, nos dias atuais, as políticas educacionais voltadas à educação ambiental. Propõe-se, traçar um paralelo entre a efetivação da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (Lei 9.795/99) e a problemática da insuficiência da formação docentes no nível de ensino superior. O artigo 9º da referida lei determina que a educação ambiental deve ser ministrada em todos os níveis escolares do ensino formal, incluso o nível superior. Parte-se da premissa de que incumbe ao docente o auxílio à construção da consciência crítico-reflexiva de cidadãos educandos e, para exercer essa missão, deve o docente possuir constructos prévios sobre tais conhecimentos específicos em educação ambiental. Um dos fatores de ineficácia da PNEA é a insuficiência de preparação técnica dos docentes para lidar com as questões ambientais e articulá-las mais substancialmente. Com a prática de compartilhamento e construção coletiva de conhecimentos sobre educação ambiental, torna-se possível contribuir para a melhoria do desenvolvimento sustentável no âmbito educacional formal de nível superior.

Palavras-chave: Políticas Educacionais - Educação Ambiental - formação docente.

1. Introdução:

A proposta objetiva revisar a trajetória documental e normativa da vigente Lei nº 9.795/99, que instituiu a PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e das DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), como parte inicial de uma pesquisa de mestrado sob o título provisório: "*Educação Ambiental como prática para o desenvolvimento sustentável: capacitação de docentes e discentes de uma instituição de ensino superior sobre a legislação ambiental brasileira*".

Entende-se que através de ações institucionais e programas de capacitação de docentes do ensino superior permitirão o empoderamento cognitivo provocado por

saberes sobre educação ambiental que podem ser construídos como frutos de tais programas e ações. Dada a insuficiência de políticas educacionais de formação docente específica em educação ambiental, exige-se a implementação dessas ações e programas partam de iniciativas das próprias instituições de ensino superior, públicas ou privadas, viabilizando que, tanto docentes quanto discentes, possam propagar nos âmbitos regionais e informais, práticas cotidianas em prol de um desenvolvimento sócio-econômico-ambiental mais sustentável.

Por isso a abordagem do tema ser de natureza essencialmente interdisciplinar no sentido de que os campos da Educação, do Direito e das Ciências Biológicas se complementem e se reforcem, possibilitando o enlace entre campos que, ao se aproximarem, contribuem para uma discussão diferenciada sobre o tema.

2. A Educação Ambiental como política educacional:

Para se compreender as políticas educacionais, faz-se necessário abranger o seu enfoque, uma vez que pertencem indissociavelmente a um grupo maior de políticas, as sociais. Estas, por sua vez, são especificidades de uma noção mais abrangente de política, as políticas públicas, que, por fim, compõem a ideia de política *latto sensu*.

Para a análise da noção de política, deve-se remontar a Aristóteles, em sua obra *A Política*, de onde são extraídas noções históricas e preliminares de alguns conceitos e temas – posteriormente aperfeiçoados por outros intelectuais em épocas futuras – que serão vivenciados na pesquisa pretendida. Na citada obra, Aristóteles definiu o Estado como um organismo moral, complementar à atividade moral individual, sendo superior ao indivíduo em prol do bem comum. O Estado seria efetuado na satisfação de necessidades materiais, negativas e positivas, defesa e segurança, conservação e engrandecimento do homem, enquanto ser social e político por natureza. Sua principal atividade seria a de promover a virtude dos súditos por meio da educação, como meio de se desenvolver todas as faculdades humanas, dentre as espirituais, intelectuais, materiais e físicas. Essas noções de Estado e educação encontram-se explicitadas nos capítulos V e VI do Livro II, na citada obra aristotélica. Portanto, a política deveria estar sempre permeada por preceitos éticos em prol do bem comum. Expõe REALE (1994, p. 445), citando na íntegra Aristóteles que afirmava o seguinte:

Os cidadãos deverão ser educados de modo fundamentalmente igual, para que possam ser capazes, alternadamente, de obedecer e de comandar, dado que, alternadamente, deverão obedecer (quando são jovens), e depois comandar (uma vez que tornados homens maduros). Mas, em particular, dado que é idêntica a virtude do cidadão bom e do homem bom, a educação deverá, substancialmente, ter em mira a formação de homens bons, ou seja, deverá fazer com que se realize o ideal estabelecido na ética, isto é, que o corpo viva em função da alma e as partes inferiores da alma em função das superiores, e, em particular, que se realize o ideal da contemplação.

A ideia de Estado foi aperfeiçoada ao longo do tempo, até que Thomas Hobbes definiu a essência do Estado com base numa teoria política contratualista, inspirado pelas turbulências que seu país vivia na época e com vistas a inspirar o desenvolvimento de uma paz social e política. Assim definiu a origem do Estado (*commonweallh*, conforme o texto original):

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de os defender das invasões dos estrangeiros e dos danos uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante o seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda a sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir todas as suas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. (HOBBS, 2003, p. 147).

Para escrever sua célebre obra *O Príncipe* do italiano Nicolau Maquiavel, observou as sólidas estruturas políticas de países bem estabilizados econômica e socialmente. Propôs um conjunto de habilidades teóricas e práticas das quais se deveriam revestir um governante estatal. A política, então, foi pensada por ele como sendo toda ação ou habilidade humana de executar estratégias que tenham a finalidade de conquistar e manter o poder, através das virtudes pessoais, adaptando-se às circunstâncias, na conquista do bem, dando prevalência à ideia de domínio. Maquiavel rompeu com a ética e com a religião, que pautavam toda política até então, dotando seu estudo de uma inegável autonomia. A partir da sua obra, multiplicaram-se os estudos da política como ciência autônoma. (MAQUIAVEL, 2001).

Segundo Gramsci, *O Príncipe* foi um “livro ‘vivo’”, que representou uma revolucionária inovação nas concepções e intervenções políticas da sua época, se constituindo numa conduta política positiva ao representar “um germe fecundo e precoce de uma revolução nacional” (GRAMSCI, 1991, p. 08).

Evoluindo-se cronologicamente por séculos, outros autores trataram de definir o que seja “política”. Dessa forma uma gama de conceituações existe, variantes, mais ou menos, conforme as acepções teóricas possíveis.

Numa visão mais ampla e prática sobre o conceito de política, Alceu Amoroso Lima (1956, p. 136) a explicava como sendo “a ciência moral normativa do governo da sociedade civil”. Sob esse enfoque, a política não se presta apenas para as coisas do Estado. Também não se restringe a um meio interpessoal de promoção de consenso social. Sob o manto da moral, a política cuida também da própria reavaliação das ações públicas no seio da sociedade, analisando se as atividades e atos políticos, além de serem praticados em favor do bom convívio social, se adequam aos parâmetros morais esperados pela sociedade.

Norberto Bobbio sintetiza política como sendo a ciência “que visa à realização dos fins da comunidade” por meio da ação do Estado e de outros centros de poder. Faz a intrínseca relação do conceito de política e com o de poder, uma vez que é através do exercício do poder é que se alcança a dominação, especialmente a de cunho político. (BOBBIO, 1982, p. 12).

Para Nicola Abbagnano, política é uma expressão polissêmica e pode se referir a “doutrina do direito e da moral; a teoria do estado; a arte ou a ciência do governo; o estudo dos comportamentos intersubjetivos”. (ABBAGNANO, 2000, p. 773).

Também no século XX, a noção interpessoal de política toma fôlego através de Hannah Arendt, que define política como o tratamento dos diferentes. Em seus entendimentos, “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais, num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto de suas diferenças”. Para a referida filósofa, a política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida, às diferenças relativas. (ARENDR, 2006, pp. 21 e 24).

Conclui-se sobre a definição de política, que não existe um conceito homogêneo capaz de satisfazer integralmente os teóricos. E, para arrematar as variações teóricas sobre essa definição, traga-se à baila o que aponta Dalmo de Abreu Dallari (1996, p. 93), que institui que a política é “a arte e ciência de governo”.

No contexto dessa variedade de definições teóricas sobre política, uma categoria desse tema interessa, em particular, à adequada delimitação do enfoque da pesquisa, qual seja, o âmbito das Políticas Sociais.

Para a correta introdução das políticas sociais, é indispensável se retomar a ideia de Estado, contextualizando-o nas diferenças teórico-conceituais de Max Weber e Karl Marx. Na definição de Estado, os marxistas conceituam-no como sendo função que ele desempenha na vida social: a reprodução do modo de produção e de dominação (CODATO; LEITE & MEDEIROS, 2012, p. 113). Dominação essencialmente econômica, complementa-se.

Sob o prisma weberiano nas análises políticas, o enfoque recairia na autonomia do Estado, ao passo que para os marxistas, o enfoque recairia na sua heteronomia. Weber parte da perspectiva internalista, enxergando o Estado de dentro e Marx parte da perspectiva externalista, explicando o Estado em função das variáveis relações sociais que ocorrem fora dele (CODATO; LEITE & MEDEIROS, p. 113).

A noção de Estado Liberal, caracterizado principalmente pela separação entre economia e Estado, que visava despolitizar as relações econômicas e sociais, surge no século XIX como provocador de desigualdades sociais nos campos econômico e políticos, além de um forte antagonismo entre burguesia e proletariado, sendo estas as condições em que se desenvolveram as lutas de classes, as ideologias, os partidos e as revoluções socialistas. Nesse sentido (TOLEDO apud LAURELL, 2009, p. 72):

A mistificação neoliberal, ideologia oficial do Estado Capitalista do século XIX, apresentava seu Estado como oposto aos privilégios de nascimento ou por direito divino, embora só fosse capaz de assegurar a igualdade política dos proprietários. [...] Foram as lutas sociais e políticas do nascente proletariado do século XIX que pressionaram em direção à igualdade política e à distribuição igualitária dos bens, ou melhor, em direção à abolição do capitalismo.

Não se pode precisar um período específico de surgimento das primeiras ações identificáveis de políticas sociais. Porém, comumente, sua origem é vinculada aos movimentos de “massa social-democrata e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX”, mas sua generalização situa-se, especificamente, no período de transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, e sua fase tardia, pós-1945, ao término da segunda guerra mundial. (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 47).

Pierson (1991) defende a origem do Estado de bem-estar, ou *Welfare State* afirmando o que ajuda a demarcar a emergência de políticas sociais são alguns elementos surgidos no final do século XIX, decorrentes da luta da classe trabalhadora. O primeiro elemento seria a introdução de políticas sociais orientadas pela lógica do seguro social na Alemanha, a partir de 1883, como marco do reconhecimento público de que a incapacidade para trabalhar devia-se a contingências que deveriam ser protegidas, tais como a idade avançada, enfermidades e desemprego. Outro elemento é que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania e ampliar a abrangência de suas ações, até então concentradas no combate à pobreza extrema. (PIERSON, 1991, p. 107).

O estudo das políticas sociais se relacionam às determinações econômicas vigentes em cada momento histórico, atribuindo caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo caráter histórico-estrutural. Assim, BEHRING & BOSCHETTI (2011, p. 43) citam que:

Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses de classe em que se situam.

Outra didática definição de políticas sociais é dada por Teresa Montagout (2014, p. 21), quando a explica da seguinte forma:

Política social es la intervención pública que incide en el bienestar de las personas, ya sea cambiando, manteniendo o facilitando sus condiciones de vida. Trata de mejorar el bienestar humano a través de la cobertura de las necesidades de los ciudadanos en aspectos como la educación, la salud, la vivienda y la protección social en general.

No mesmo sentido, outra importante acepção do que se entende por política social pode ser encontrada na literatura brasileira (CASTRO, *apud* FAGNANI, 2013 pp. 168-169), no seguinte sentido:

[...] adotaremos aqui o entendimento da política social como composta por um conjunto de programas e ações do Estado, que se manifesta em oferta de bens e serviços, transferências de renda e regulação, com o objetivo de atender as necessidades e os direitos sociais que afetam vários dos componentes das condições básicas de vida da população, inclusive aqueles que dizem respeito à pobreza e à desigualdade.

Por sua vez, Ailton Mota de Carvalho (CARVALHO, 2007, p. 74) amplia a definição de políticas sociais, afirmando se tratar de um termo vago, despido de sentido exato, pois no geral, todos os tipos de políticas públicas podem ser considerados, direta, ou indiretamente, como políticas sociais, sendo, por isso, na sua acepção, um objeto confuso e difuso. Identifica a transversalidade como principal característica das políticas sociais, que devem ser objetivo presente e permanente em todas as atividades do governo, não numa ação setorial e conjuntural.

E a título de arremate, traga-se à luz a definição de políticas sociais e seu recorte teórico em relação às políticas públicas em HÖLFING (2001, p. 31). A autora define políticas públicas como sendo o Estado implantando um projeto de governo, através de programas de ações com enfoque em setores específicos da sociedade. Nesse sentido, compreende políticas públicas como sendo aquelas de responsabilidade do Estado, no sentido de serem implementadas e mantidas partindo de um processo de tomada de decisões envolvendo órgãos públicos e distintos organismos e agentes sociais relacionados à política implementada e, por isso, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Conclui diferenciando políticas públicas da ideia de políticas sociais, como sendo estas, as que se referem a ações que estabelecem o padrão de proteção social implementado pelo Estado, sendo voltadas, em regra, para a redistribuição dos benefícios sociais com vistas à redução de desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Portanto, situada e meio às políticas educacionais, a educação ambiental ainda encontra dificuldades para ser compreendida, percebida e praticada nos meios escolares e

acadêmicos, não obstante todo conjunto normativo e documental orientador da sua implementação.

Vale lembrar que a educação ambiental se situa como uma das várias políticas educacionais, que por sua vez se situam no campo específico das políticas sociais, que compõem uma vertente das políticas públicas. Para explicar tal estruturação organizacional das políticas, deve-se entender que, enquanto política social que é, deve a educação ambiental ser aplicada como intervenção pública que incide no bem-estar das pessoas para modificar, manter ou facilitar suas condições de vida, no caso, através da cobertura de necessidades básicas como a educação, e, no caso específico, a educação ambiental. (MONTAGOUT, 2014, p. 21).

2.1. Sobre a educação ambiental

O tema da Educação Ambiental deve ser analisado não apenas teoricamente, mas principalmente como prática para o desenvolvimento sustentável relacionada à capacitação de docentes e discentes do ensino superior sobre a legislação ambiental brasileira. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa deve considerar algumas ponderações preliminares sobre a temática.

A evolução e a própria sobrevivência humana sempre foram estritamente vinculadas ao meio natural onde se instituíram as sociedades. Todavia, o padrão de desenvolvimento humano consolidado globalmente, com base no sistema econômico capitalista, faz com que a busca pelo acúmulo de bens deflagrasse a captação abusiva de recursos naturais e a sua indevida utilização, provocando manifestos desequilíbrios na relação entre os seres humanos e o meio ambiente.

No Brasil, é dever constitucional do Estado zelar pelo equilíbrio ambiental como direito fundamental dos cidadãos, o que se faz, em geral, por meio de políticas públicas, legislações e ações que visam diminuir os impactos do desenvolvimento econômico no meio ambiente.

A Educação Ambiental se mostra eficaz como uma das formas de se instrumentalizar a orientação para a formação de consciência dos indivíduos frente aos problemas ambientais. Sua prática é de extrema importância para o tratamento de questões inerentes aos fatores que interferem no desenvolvimento sustentável.

Trata-se de um processo participativo, em que os envolvidos no processo de ensino da educação ambiental assumem papel de extrema relevância social. O educando deve adquirir, por meio da educação ambiental, competências e habilidades para exercer a cidadania através de práticas que auxiliem a implementação do desenvolvimento sustentável em seu meio social, de forma a inspirar a reprodução de tais condutas em outros âmbitos.

A abordagem da Educação Ambiental na capacitação de professores pretende, essencialmente, a formação de uma consciência questionadora sobre o tema, de modo que o seu saber-fazer seja inerente a práxis do docente, efetivando essa conscientização por meio do trânsito da consciência ingênua para a consciência crítica (FERRARI; MAESTRELLI *apud* LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 28).

A respeito de uma abordagem da Educação Ambiental como meio de se transformar realidades, tem-se que ela visa interpretar, informar e conhecer a realidade, buscando compreender e teorizar na atividade humana, para ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos (LOUREIRO, 2012, p. 131).

Surge então, como elemento chave dessa formação, a figura do docente, que, tal qual os discentes, deverá estar substancialmente constituído de respaldos cognitivos sobre o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, a fim de que, na prática, o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA, 2012), como políticas públicas que são, possam ser eficazmente implementadas na contribuição para o desenvolvimento sustentável.

É imprescindível que tanto as escolas quanto as universidades insiram e garantam aos seus membros, alunos e professores, mecanismos de discussão, reflexão e ação sobre as questões ambientais.

[...] os cursos de formação de professores/as poderiam investir em uma estrutura curricular mais flexível, aberta e dinâmica, que facilitasse o tratamento da dimensão ambiental por meio de experiências diversificadas e de uma abordagem que envolvesse contextos diversos (TRISTÃO, 2007, p. 49).

E mais, é preciso reformular metodologicamente todo o processo de ensino-aprendizagem, de forma não apenas inserir nos currículos, as questões ambientais, mas, de fato trabalhá-las através de sociointeracionismo ativo entre os envolvidos nesse processo. Assim alerta Heloísa Dupas Penteado (2010, p. 61):

É preciso dar um passo transformador. Esse passo aponta na direção de se orientar os trabalhos escolares por uma lógica ambiental, a fim de que passemos da *escola informativa* para a *escola formativa*. É preciso e possível contribuir para a formação de pessoas, capazes de criar e ampliar espaços de participação nas “tomada de decisões” de nossos problemas socioambientais.

Então, o desafio que se apresenta como urgência extrapola a simples formação do aluno, mas envolve diretamente a formação dos docentes, que sem se apoderarem dos conhecimentos da educação ambiental ficam incapacitados de exercer efetivamente sua missão de formar os discentes em matéria ambiental.

3. A educação a distância como possível meio de mitigar o problema da insuficiência formativa de professores em matéria de educação ambiental:

Diante da existência do avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e da vastidão do problema da formação de professores que urge ser mitigado, propõe-se como meio eficaz e célere de formação docente em matéria ambiental o uso da modalidade de educação a distância para o cumprimento desse objetivo.

3.1. A educação a distância (EAD):

Como forma de variação das práticas didáticas presenciais adotadas na educação tradicional, surge a ideia de educação não presencial, ou educação a distância (EAD).

As concepções históricas sobre as origens da educação a distância no mundo são espantosamente divergentes entre os autores e estudiosos do tema, citando, apenas exemplificativamente que relatam os autores Nunes (2009) e Barros (2003), que

provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips em 20 de março de 1728, na Gazzete de Boston, EUA, o qual enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos.

Porém Maia e Mattar (2007) apontam que, na concepção de outros autores, as cartas de Platão e as Epístolas de São Paulo estariam entre primeiras experiências de educação a distância.

Diante de tamanho dissenso a abordagem histórica da EAD não será aprofundada sob pena de foco do enfoque principal da aprendizagem a distância como forma de empoderamento humano.

3.2. Aplicação das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's) na educação a distância (EAD) e seus reflexos nas teorias de aprendizagem:

Como já visto, é inegável que o desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está diretamente associado ao surgimento, à popularização e a democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação.

O *e-learning* (como também é conhecida academicamente a EAD) se localiza na etapa mais contemporânea do EAD, na qual se aplicam as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) à educação.

Leia-se no Primeiro Boletim da Cátedra da UNESCO de Gestão da Educação Superior que:

El nuevo entorno em que se desarrolla la educación superior una vez concluido el período de Universidad de masas, ha hecho de la calidad de la docencia el principal elemento diferenciador. En este nuevo contexto, de "Accountability" (rendición de cuentas) el profesorado es la piedra de toque principal de la reforma universitaria. El gran reto es adaptar su papel a la nueva realidad en donde el aprendizaje ya no se concentra exclusivamente en el aula sino que pasa también por el acceso a las Tecnologías de la Comunicación (TIC), por el aula virtual y por la enseñanza semipresencial y a distancia. (UNESCO, 2001).

Porém, a utilização inovadora da tecnologia aplicada à educação deve se apoiar, necessariamente, em filosofias de aprendizagem que proporcionem aos estudantes efetiva e permanente interação no processo de ensino-aprendizagem, além da comunicação no sistema com garantia de oportunidades a elaboração de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento.

Em face da multiplicidade de mídias e tecnologias de informação e comunicação existentes na contemporaneidade, é inconcebível a existência de um modelo único de educação à distância. Os variados programas e plataformas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Nesse sentido, os elementos que definirão a melhor tecnologia e metodologia a serem utilizadas são: a natureza do curso e as reais disponibilidades ou condições do cotidiano dos estudantes, além das suas necessidades.

A definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias são outros aspectos de imprescindível relevância a serem observados pelo estudante.

Entre todas essas variáveis e modos de organização, um ponto comum é consensual tanto na legislação, quanto na doutrina ou nas práticas: Todos os projetos de educação a distância devem ter a compreensão de *educação* como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização – a distância.

Uma nova e interessante área de estudo em crescente desenvolvimento deve ser citada neste ponto para reafirmar a contemporânea indissociabilidade entre as ciências da educação e da comunicação, é o conceito de “*educomunicação*”.

Esse objeto de estudo, bem como a terminologia “*educomunicação*” foram trazidos à baila na pesquisa realizada pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) ocorrida entre 1997 e 1999, realizada pela Escola de Comunicação e Artes, que teve como objetos o conceito de *educomunicação* e traçar o perfil de seus profissionais. Tal pesquisa foi coordenada pelo professor Dr. Ismar de Oliveira Soares, vice-Presidente do WCME - World Council for Media Education. O conceito de “*educomunicação*” propõe a construção de ecossistemas comunicativos abertos, dialógicos e criativos, nos espaços educativos, quebrando a hierarquia na distribuição do saber, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente escolar em ambiente “*horizontalizado*”.

Portanto, as técnicas didáticas e teorias de aprendizagem da educação devem sempre se fazer presentes no desenvolvimento de projetos educacionais na modalidade a distância, devendo ainda permear o uso das tecnologias de informação e comunicação eleitas pelo desenvolvedor.

Exemplo confesso dessa interação entre novas tecnologias de informação e comunicação com as teorias de aprendizagem é exposta pelo australiano Martin Dougiamas, criador da Plataforma Moodle¹, expressivamente utilizada para abrigar cursos educacionais no ciberespaço.

A sigla Moodle é o acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto). Trata-se de um pacote de programa (*software*) de código aberto aos desenvolvedores, destinado à criação de cursos e *web sites* no ciberespaço que, apesar de ser protegido por direito autoral, oferece uma série de permissões e personalizações de acordo com cada programador ou educador, podendo ser operado em diversos sistemas operacionais como o Windows, MAC ou Linux, e permite ser instalado em qualquer computador com acesso à rede de internet.²

Essa plataforma educacional é largamente utilizada na América Latina e no mundo por instituições, órgãos, universidades, pelos Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo, o que legitima sua confiabilidade e eficácia para a disseminação de conhecimentos através de cursos *on line* operados pela modalidade de educação a distância.

Cursos técnicos de nível médio, de graduação, pós-graduação, extensão, capacitação, aperfeiçoamento, formação continuada, MBA e livres são ministrados largamente

1 Filosofia do Moodle. Disponível em: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Filosofia_do_Moodle. Acesso em 20 set. 2017.

2 Sobre o Moodle. Disponível em https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle. Acesso em 20 set. 2017.

através do uso da plataforma Moodle, que por sua natureza, agrega valores educacionais voltados para a construção social do conhecimento pela interação entre alunos, professores e tutores.

A esse respeito, a filosofia do Moodle³ é manifesta no sentido de agregar algumas consideráveis teorias da aprendizagem, a exemplo do *construtivismo*, *construcionismo* e o *construtivismo social*.

A teoria do construtivismo da aprendizagem foi idealizada pelo psicólogo francês Jean Piaget, pela qual o desenvolvimento cognitivo é visto como um processo de construção e reconstrução das estruturas mentais, em que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se impoariam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois [...]. (PIAGET, 1972, p.14).

A segunda teoria do construcionismo foi idealizada por Seymour Papert, que defendeu o uso dos computadores como “instrumentos para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias”. (PAPERT, 1994, p. 158).

O teórico manifesta sua percepção a respeito da relevância da criação de ambientes de aprendizagem que proporcionem oportunidades de ampliar a qualidade das interações referentes ao que está sendo realizado, definindo esse princípio como “*hands-on/head-in*”. Ao explicar esse princípio, revela que, como sujeitos ativos da dinâmica educacional, os estudantes (aprendizes) necessitam de “colocar a mão na massa” ou “pegar firme” no desenvolvimento de suas atividades, ao invés de se situarem passivamente como meros dos discursos de seus professores. Dessa forma, traduzida estaria a ideia de “*hands-on*”. Por consequência natural, o processo de aprendizado seria efetivado no instante em que seus sujeitos se situam como construtores participativos e conscientes de um “produto público”, diretamente relacionado com o contexto social estejam inseridos e que, por isso, demonstram vontade pessoal em “mergulhar de cabeça” para concretizá-lo. Assim estaria explicada a ideia de “*head-in*”. (PAPERT e HAREL, 1991).

A respeito dessas duas primeiras teorias de aprendizagem - construtivismo e construcionismo - Maria Elisabete Brisola Brito Prado (1999) afirma que para desenvolver sua teoria Pappert se inspirou, em parte, na psicologia genética de Piaget (PRADO, 1999, p. 27).

Outra significativa teoria da aprendizagem proposta pelo bielorrusso Lev Semenovitch Vigostky é a do *construtivismo social*, ou o *socioconstrutivismo*, ou ainda, *sociointeracionismo*.

A teoria do sociointeracionismo proposta inicialmente pelo bielorrusso Lev Semenovitch Vygostky e destinada ao aprendizado de crianças deficientes, logo foi difundida, angariou adeptos e estimulou aplicações andragógicas, dada sua eficiência na construção do conhecimento através de processos de interação social. A esse respeito, Ivic (2010) citou que:

3 Sobre o Moodle. Disponível em https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle. Acesso em 20 set. 2017.

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo. (p. 16).

E definindo o ser humano como naturalmente social, a obtenção de seus conhecimentos perpassa e depende dos processos de interação e mediação nos quais outros seres participam como estímulo à construção cognitiva. Assim, o estudo de Vygotsky, (citado por IVIC, 2010, p. 19):

No conjunto das aquisições da cultura, centraliza sua análise sobre aquelas que são destinadas a comandar os processos mentais e o comportamento do homem. São os diferentes instrumentos e técnicas (incluindo as tecnologias) que o homem assimila e orienta para si mesmo, para influenciar suas próprias funções mentais. Assim, cria-se um sistema gigantesco de 'estímulos artificiais e externos' pelos quais o homem domina seus próprios estados interiores.

3.3. Os ambientes virtuais de aprendizagem:

Partindo-se das técnicas didáticas e terias de aprendizagens tradicionais, a educação desenvolvida no ciberespaço exigiu tanto dos aprendizes quanto dos professores o desenvolvimento de uma nova linguagem comunicacional imprescindível para o sucesso da cultura educacional virtual.

Em muitos casos, no ambiente das salas virtuais, o aprendiz encontra-se sozinho diante do monitor de um computador pessoal. Sua representação, e a dos demais envolvidos como professores, tutores e outros aprendizes, é feita por meio de imagens e textos. A identificação é feita por meio de palavras, símbolos e senhas, o que traz à tona uma ideia de desincorporação nos ambientes virtuais, o que não deve servir de desestímulo.

Para superar essa negativa impressão, os envolvidos devem sempre se valer de técnicas de motivação pessoal para se manterem fieis aos fins primordiais dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

Meio em que se compartilham fluxos e mensagens, experiências e saberes, os ambientes virtuais de aprendizagem se fortalecem no estímulo à realização de atividades colaborativas, em que os envolvidos não tenham a sensação de isolamento e de frieza no processo.

Ao contrário, as escolas virtuais ou ambientes virtuais de aprendizagem constroem novas formas de comunicação, apresentando-se como estruturada comunidade *on-line* em que os alunos, professores, orientadores, tutores dialogam constantemente, mediados não pela máquina ou pelo ciberespaço, mas pelo compartilhamento de conhecimentos.

De uma pesquisa da Universidade de Évora é possível extrair um quadro comparativo entre as principais diferenças entre a aprendizagem tradicional e a aprendizagem colaborativa em ambiente, diferenças estas claramente notadas no virtual, a saber⁴:

⁴ Quadro disponível em: <http://www.minerva.evora.pt/cscl.index.htm>. Acesso em: 18 set. 2017.

Máximas sobre a aprendizagem tradicional	Máximas sobre a aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor – orientador
Centrada no professor	Centrada no aluno
Aluno - “Uma garrafa a encher”	Aluno - “uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Feitas essas colocações sobre os avanços das novas tecnologias no que diz respeito à aprendizagem em ambiente virtual, no ciberespaço, conclui-se que a sua como ferramenta de capacitação docente é eficaz na mitigação do problema da formação de professores, a exemplo do que se constata pela experiência da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) pode ser entendida como um consórcio entre os governos federal, estaduais e municipais, iniciativa pela qual são oferecidos pelas universidades federais e estaduais vários cursos de licenciatura à distância, de formação inicial e continuada, visando ampliar a formação de professores na rede básica de educação, bem como expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país (BRASIL, 2006).

A participação das universidades é regida ainda pela Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005 (BRASIL, 2005b), que dispõe sobre as normas gerais de contratação de consórcios públicos.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Decreto nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), que representa um sistema integrado de universidades públicas que ofertam ensino superior à distância, seja na modalidade graduação ou pós-graduação *latu e strictu sensu*.

Consustancia-se a UAB como uma das principais políticas educacionais implementadas nos últimos anos em termos de validar a eficácia da educação a distância no Brasil, ganhando caráter de política de Estado com a aprovação dos sequenciais Planos Nacionais de Educação (PNE), o que ficou ratificado pelo vigente PNE (2014-2024).

4. Conclusão:

Conclui-se que a atividade docente deve ser pautada no pensamento de que sua missão está em constante desconstrução e reconstrução, razão pela qual deve estar preparado para o enfrentamento de novas questões, novos dilemas e estar aberto para novos aprendizados.

As variadas políticas educacionais impõem um pesado fardo aos docentes, que para exercer seu mister, são obrigados a se manter em constante atualização formativa a fim de tentar cumprir os preceitos normativos dessas políticas, a exemplo da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Entretanto, a práxis revela que a insuficiência formativa em matéria ambiental é um problema que urge ser enfrentado e a educação na modalidade a distância se apresenta como importante ferramenta para mitigar tal problema.

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014p.

ARENDT, H. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru-SP: EUDSC, 2003.

BOBBIO, Norberto. "O significado clássico e moderno de política". In: CESAR, Tarcísio Meira. **Curso de Introdução à Ciência Política: Política e Ciência Política**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, pp. 11-22.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução CNE/CP 2/2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005**. Dispõe sobre as normas gerais de contratação de consórcios públicos. Brasília, 2005.

_____. **Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARVALHO, Ailton Mota de. "Políticas sociais: afinal do que se trata?". In: **Agenda Social**. Revista do PPGPS da UENF. Volume 1, número 3, Campos dos Goytacazes, 2007, pp. 73-86.

CASTRO, Jorge Abrahão de. "Política social, distribuição de renda e crescimento econômico". In: FAGNANI, Ana Fonseca; FAGNANI, Eduardo. **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, pp. 167-196.

CODATO, Adriano; LEITE, Fernando Baptista; MEDEIROS, Pedro Leonardo Cardoso de. **Ciências Políticas I**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012, p. 26.

COIMBRA, J. A. A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR. A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J. e NAVEGANTES, R. (Org.) **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000. p.52-70.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Renascer do Direito: Direito e Vida Social; Aplicação do Direito; Direito e Política**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Organizado por Richard Tuck; tradução João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner; revisão da tradução Eunice Ostrensky. - Ed. brasileira supervisionada por Eunice Ostrensky. - São Paulo: Marlin Fontes, 2003. - (Clássicos Cambridge de filosofia política).

HÖLFING, Eloisa de Mattos. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". In: **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp. Novembro/2001, pp. 30-41.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. In. Edgar Pereira Coelho (org.) - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. - (Coleção Educadores).

LIMA, Alceu Amoroso. **Política**. Rio de Janeiro: Agir, 1956.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONTAGOUT, Teresa. **Sociología. Política Social: Una introducción**. 4ª edición. Capítulo 1, "¿Que es la política social?". Barcelona: Editorial Ariel, 2014 - Ciencias Sociales.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. 1 Capítulo do livro: **Educação a distância o estado da arte**. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (orgs). São Paulo: Pearson Education, 2009.

PAPERT, Seymour. **Logo: Computadores e Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985. PAPERT, S.; HAREL, I. Situating constructionism. In: HAREL, I.; PAPERT, S. (Ed.). **Constructionism**. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1991. Disponível em: <<http://www.papert.org/articles/SituatingConstructionism.html>>. Acesso em: 14 set. 2017.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 1972. PIERSON, C. **Beyond the Welfare State?** Cambridge: Polity Press, 1991.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. *O Uso do Computador na Formação do Professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Coleção Informática para a Mudança na Educação. Brasília: MEC/SED, 1999.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga: II Platão e Aristóteles**. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

SOARES, Ismar de Oliveira. **O perfil do educador.** Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/29.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

TOLEDO, Enrique de la Garza. "Neoliberalismo e Estado". In: LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** Rev. por Amélia Cohn. Tradução de Rodrigo León Contera. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 71-90.

TORRES, Juliana Rezende; Nadir FERRARI; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; TORRES, Juliana Rezende (orgs.). **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TRISTÃO, M. A Educação Ambiental e os espaços/tempos de formação. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (orgs.) **Educação Ambiental: fundamentos práticas e desafios.** Itajaí: Univali, 2007. p. 37 - 51.

PROLEGÔMENOS DE UMA CRÍTICA DESCOLONIAL AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Andrey Philippe de Sá Baeta Neves
PUC/MG e Funorte
apbaetan@gmail.com

Maria Fernanda Soares Fonseca
Unimontes/MG e Funorte
mfernanda_cambuy@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo provocar iniciais discussões acerca do ensino jurídico no Brasil na contemporaneidade, considerando, em específico, os aspectos da colonialidade que o caracterizam.

Os assuntos aqui trabalhados tem origem em discussões que unem o marco teórico da teoria crítica e descolonial propostas pelo Programa de Pós-graduação da PUC-MG, sobretudo pela linha de Direito Internacional, aliados aos estudos sobre ensino superior realizados no âmbito de pós-graduação, *lato sensu*, na Unimontes. Trata-se, assim, de desdobramentos de questões que vem sendo trabalhadas na qualidade de professores e pesquisadores.

A hipótese levantada, ainda que demasiadamente óbvia, é a de que o ensino jurídico, assim como vários outros institutos, se erigem com base num eixo de colonialidade do poder, que se fez presente em toda a história do ensino jurídico no Brasil, como ainda hoje. Contudo, o desafio aqui consiste em descobrir os modos de atuação colonialistas que caracterizam o direito e o ensino jurídico e que acabam por difundir e legitimar os ditames colonialistas na sociedade brasileira.

Nesse intento, o trabalho é dividido em quatro seções: a primeira aborda as origens do ensino jurídico no Brasil, na tentativa de identificar a origem de alguns elementos que ainda conformam o ensino jurídico; em seguida, dá-se destaque ao início do projeto de expansão dos cursos jurídicos no Brasil; no terceiro tópico, busca-se caracterizar o ensino jurídico contemporâneo, confrontando a qualidade do ensino superior como direito fundamental e seus aspectos mercadológicos a partir da análise da legislação em vigor para; enfim, esboçar uma crítica descolonial sobre o ensino jurídico.

Como método opta-se, além do teste da premissa hipotética de que o ensino jurídico se caracteriza pela colonialidade, pela confrontação dialética das contradições nele existentes. Quanto ao procedimento técnico, esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, visto que o material utilizado refere-se a trabalhos publicados e legislações pertinentes.

ORIGENS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Como vários dos aspectos e institutos que compõem a história do Brasil, o ensino jurídico tem suas origens intimamente ligadas ao regime colonial. Desde antes da inauguração dos primeiros cursos de direito no país, a formação do bacharel em direito tem sido problematizada, tanto pelos aspectos educacionais que interessam, quanto

pela importância histórica que os bacharéis em direito possuem na formação do Estado-nação inserido na modernidade.

Nesta perspectiva, Alberto Venâncio Filho (1982, p. 1) explica que a cultura educacional, como um todo, e, ainda com maior ênfase, propriamente a cultura jurídica existente na metrópole portuguesa foram transplantadas “como forma e tipo de colonização” ao que viria ser o Brasil.

Aspectos cruciais para a caracterização da modernidade como a centralização política em torno do Estado soberano com base em um direito unificado, que tomaram forma em Portugal a partir de 1383 com o abandono da economia agrária foram cruciais, como fundamento político-jurídico, não só na constituição do Estado português – com bases, agora, comerciais e burguesas – como na formação do Estado brasileiro.

É o que afirma Holanda (1995) quando destaca que a relação sobre a tentativa de transposição da cultura europeia ao território brasileiro, majoritariamente estranho àquela cultura, consiste em um dos fatos mais ricos em consequências na formação da sociedade brasileira.

Conforme Fausto (2015) o Estado lusitano, a se formar, teve como forte impulso em sua constituição – e conseqüentemente na composição do mundo moderno – o mercantilismo, a ser entendido como elemento fundamental na acumulação primária de capital. Assim, o Estado português atuou, nesse contexto, tanto diretamente na atividade econômica, quanto como fiscalizador e ordenador das atividades econômicas. Sobre este segundo aspecto, a Coroa portuguesa preocupou-se, então, em criar “condições favoráveis a determinados grupos para alcançar os objetivos visados” (FAUSTO, 2015, p. 50).

Aduz Holanda (1995) que por aspectos característicos aos povos ibéricos, a se destacar, a sua capacidade de adaptação, a burguesia insurgente encontrou amplo espaço na formação de unidades políticas e econômicas particulares do mundo moderno. Isso porque, não teria sido preciso que a burguesia mercantil, por exemplo, no caso específico de Portugal, propusesse modos de agir e pensar totalmente novos, bastando se associar às antigas classes dirigentes.

Deste modo, é possível perceber que a implantação da cultura europeia em um território muito distinto da metrópole já tinha origens híbridas entre as tradições aristocráticas e as inovações da burguesia mercantil.

A colônia que viria a ser o Brasil – de suma importância para a consecução dos objetivos da metrópole –, naquele contexto, passou a sofrer maciço condicionamento cultural que seria necessário à construção do Estado moderno. É por isso que o direito, nos dizeres de Venâncio Filho (1982, p. 3) “teria, como símbolo de poder real, importante papel a desempenhar”, visto que, não somente alocaria as relações econômicas dentro de um quadro de legalidade, mas teria a capacidade de condicionar e regular comportamentos de acordo com um padrão desejável.

Por motivos similares, a educação formal tem a capacidade de desempenhar papel importante na formação social, não sendo diferente na constituição do Estado moderno. Ainda que nem sempre desempenhada pelo poder público, este criaria situações favoráveis ao setor privado, conforme já mencionado, para que os objetivos do Estado fossem alcançados.

Nesse quadro é que se insere a Companhia de Jesus, caracterizada como grande empresa educacional por Venâncio Filho (1982) cuja forte atuação nos territórios coloniais, sobretudo o Brasil, como na metrópole, influenciando na educação fornecida pela Universidade de Coimbra até o século XVIII, culminou na propagação de método e epistemologia que vieram a determinar o ensino jurídico que aqui se origina.

Há de se lembrar que, ao contrário da América espanhola, que possuía Universidades desde 1538, destacando-se a inauguração, em 1551 das Universidades de Lima e da Cidade do México, no Brasil, os primeiros bacharéis em direito brasileiros recorriam à Universidade de Coimbra para a realização de seus estudos (VENÂNCIO FILHO, 1982).

Somente com a reforma pombalina – cujos ditames educacionais ficam explícitos no Alvará de 28 de junho de 1759 – que o ensino deixa de ser responsabilidade da Companhia de Jesus para voltar aos encargos da Coroa Portuguesa. No que se refere ao ensino jurídico, a reforma significou o abandono dos métodos eclesiásticos, dando ênfase ao direito pátrio em lugar do até então predominante direito romano, voltando-se, enfim, aos métodos ditos científicos e à orientação racionalista. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006; VENÂNCIO FILHO, 1982).

Com isso o ensino jurídico da Universidade de Coimbra – responsável pela formação dos bacharéis em direito brasileiros à época – incorpora a concepção iluminista de educação. Em termos simplistas, significa que a educação consistiria em instrumento de libertação e emancipação humana. Portanto, revela-se uma contradição em que, o ensino jurídico, ao mesmo tempo em que emancipador e racional, era acessível somente à elite brasileira, que dispunha de recursos, em sentido amplo, para se formar na metrópole e exercê-lo no Brasil. E mais, ainda que acessível à elite, trata-se de um ensino que provinha do colonizador ao colonizado.

É ainda com base nessa miríade de concepções que os primeiros cursos jurídicos, depois de muitos esforços, são inaugurados no Brasil a partir de 1827, com a instituição da Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil. Evidentemente, o papel dos egressos da Universidade de Coimbra foi de suma importância para a criação desses cursos em solo brasileiro, dentre os quais, merece menção, o Visconde de Cachoeira, cujo Estatuto foi acoplado àquela lei.

A escolha da instalação dos primeiros cursos em Olinda e São Paulo, após intensos debates, além do fator geográfico, justifica-se, segundo apontam Ramos e Azevedo (2016), pela contribuição prestada pelos estados de Pernambuco e São Paulo no apoio à independência. Verifica-se que, no contexto da formação de um Estado independente, estes cursos estavam destinados a formar a elite política e administrativa nacional, essenciais para o desenvolvimento do Estado, como também para difundir uma ideologia dominante, condizente com estes objetivos, como é inclusive possível deduzir da redação do já mencionado Estatuto de Visconde de Cachoeira.

Conforme aponta Costa (1992) embora o papel dos bacharéis em direito tenha sido determinante no processo de independência, o ideal iluminista que os motivava se mostrava contraditório. Isso porque somente a uma elite era permitida a ocupação dos espaços políticos, e foi a esta elite para a qual foi destinada a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, com este intuito de formar o Estado burocrático nacional.

[...] estavam os interesses de reprodução, por parte da elite dominante, de sua própria formação, *habitus* e disciplina a serem difundidos no Brasil que se criava, arrogando-se independência intelectual, mas na realidade reproduzindo o seu aprendizado na antiga metrópole. (COSTA, 1992, p. 53).

Até por essa reserva no acesso aos primeiros cursos jurídicos nacionais, que parecia mais responder a um anseio de cunho burocrático, Costa (1992) sustenta que foi aceita corriqueiramente uma espécie de mediocridade tanto de alunos quanto de professores. Isto porque, os altos cargos já estavam garantidos aos egressos em razão dos privilégios familiares, de modo que, a formação da elite brasileira, que formaria os corpos burocráticos essenciais ao funcionamento do incipiente Estado, devia-se muito mais a aprendizados “além-muros” que propriamente aos cursos ofertados.

Ademais, Venâncio Filho (1982) demonstra que estes primeiros cursos ainda sofriam com a falta de estrutura, não sendo raro que tais cursos se utilizassem de instalações eclesiais. Enfim, valendo-se dos dizeres de Clóvis Beviláqua, Venâncio Filho (1982, p. 53) acaba por caracterizar o ensino jurídico daquela época como “bisonhos arremedos de Coimbra”, isto é, o ensino jurídico brasileiro até a primeira metade do século XIX consistia em reflexo da cultura portuguesa, coadunando com a concepção colonialista do século XVI, exposta acima.

Em suma, os primeiros cursos jurídicos instalados no Brasil apresentavam problemas, ao menos, em razão de ser voltado apenas às elites; estruturados em forma de estatutos fortemente imbuídos das ideias contraditórias da metrópole (além de que, pela falta de quadro nacional, a maioria dos professores eram também lusitanos); e, não possuir instalações materiais satisfatórias, acabando por recorrer às estruturas da Igreja católica.

Dali até então, foram várias as reformas ou tentativas de reformas que incidiam sobre o ensino jurídico, que, entretanto, muitas das vezes, seriam pontuais, com foco, por exemplo, somente na estrutura curricular. Menos pela importância e consequência do desenvolvimento do ensino jurídico em outros contextos, que pela limitação deste trabalho, não faremos análise ampla destes acontecimentos, com exceção do início da expansão desses cursos no Brasil, o que se passa analisar.

A EXPANSÃO DOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

Já no contexto republicano, o ensino jurídico passou por um movimento de expansão. Há de se acentuar que, como a própria instauração da República no Brasil e seus anos iniciais, o ensino jurídico daquele contexto ainda se caracteriza por diversas contradições.

Isto porque, conforme sustentam Bordoni e Tonet (2015, p. 408) o papel desempenhado pelos bacharéis em direito, primeiro formados em Coimbra, e depois em Olinda e São Paulo, como “mandarins do império” foi de fundamental importância, tanto para a propagação da ideologia portuguesa “conforme tinham sido treinados ou adestrados”, como também na difusão de ideias liberais, importantes para a instalação da República, como haviam sido à época da independência.

É simbólico, neste sentido, a maciça presença desses bacharéis na Assembleia Constituinte de 1891, que, se embebidos dos ideais liberais propugnados pela Revolução Francesa, de outro lado, acabaram por concluir um texto constitucional, que segundo Costa (1992) indicava a exclusão popular deste processo, ao não impor ao Estado o

dever de instrução primária. Além disso, sustenta Mattos (1989) que não havia entre o fragmentado movimento republicano um consenso sobre o papel da educação naquele contexto, de modo que iria refletir na ausência de um programa educacional, conforme aponta Venâncio Filho (1982).

Apesar disso, foi a partir daí que houve a descentralização do ensino jurídico e sua proliferação, além da separação do Estado e da Igreja, em consequência da Reforma Benjamin Constant (COSTA, 1992; VENÂNCIO FILHO, 1982).

Com o federalismo educacional, várias unidades federativas passaram a ofertar cursos jurídicos a partir dos fins do século XIX e início do século XX, sendo permitido também que “qualquer indivíduo ou associação de particulares fundasse cursos ou estabelecimentos onde se ensinassem as matérias que constituem programa de qualquer curso ou faculdade federal”, atribuindo o papel de fiscalização ao Estado através do Conselho de Instrução Superior (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 183).

Com isso, os cursos jurídicos não seriam mais apenas destinados à elite, com o objetivo de formação do corpo dirigente do Estado, mas passaria a ser frequentado também pela classe média, cujos anseios de ascensão social seriam atendidos ao ocupar os mais diversos cargos do Estado, ainda que subalternos:

O ensino jurídico deixa então de ser, exclusivamente, o principal fornecedor de quadros para a elite política e passa a ser um formador de burocratas para atuarem nas mais diversas áreas do Estado. A hierarquização e racionalidade da burocracia determinou o início da categorização dos bacharéis, os de origem social elevada, detentores de capital cultural e político familiar, estudantes das faculdades estatais, vão compor os altos cargos, ao passo que os bacharéis de classe média, oriundos em sua maioria de faculdades privadas, via de regra iriam formar o médio e baixo escalão, tendo sua mobilidade social determinada pelo grau de cooptação a que se submetiam. (COSTA, 1992, p. 81).

Com o golpe civil-militar de 1964, o regime ditatorial necessitou de uma transformação educacional condizente com a sociedade que pretendia formar. Há, neste cenário, uma crescente expansão das instituições privadas de ensino, formando um ensino jurídico, embasado numa ideologia desenvolvimentista, muitas vezes ligada a interesses estrangeiros, com ênfase no ensino técnico, disciplinador e “anti-subversivo” (COSTA, 2016).

Esta concepção estava imbuída de um norte antidemocrático, visto que, muito embora não se invocasse o positivismo, tratava o conhecimento como neutro, como estratégia discursiva para se afastar qualquer viés político das universidades, conforme é possível se verificar na redação do artigo 14 da Lei nº 4.464, de 1964.

Se formal e juridicamente o ensino superior foi regulamentado pela Lei nº 5.540, de 1968, politicamente, a reformulação do ensino dependia da transformação da universidade em uma empresa, isto é, importa a qualidade do serviço ou do produto ofertado, desde que fosse maximizado o lucro (COSTA, 2016).

Sinal disso era o enfraquecimento do Estado enquanto responsável pelo ensino, pois, conforme ainda demonstra Costa (2016), o orçamento do Ministério da Educação e da Cultura diminuiu significativamente. Com o foco na competitividade e na atração de capital, abriu-se espaço para Estados estrangeiros ou organizações financeiras

não somente para empreender no Brasil, mas para intervir nas políticas educacionais nacionais.

Assim, o ensino jurídico, ainda que com maior acesso às classes menos abastadas, tornou-se importante fundamento de difusão ideológica, ainda que o ensino fosse fornecido por instituições privadas, pois os elementos balizadores do ensino jurídico ainda seriam definidos pelas políticas de Estado.

A reforma universitária de 1968 encontrou nos cursos jurídicos um campo fértil para o engajamento do ensino superior com os ideais do regime estabelecido. Dentro da tradição conservadora, os cursos de Direito eram os mais propícios a assimilar a ideologia da ordem, do cumprimento à lei, da hierarquização, da disciplina, da não contestação, quando não da participação ativa em favor do regime estabelecido. Historicamente isolados do contexto social brasileiro, os cursos jurídicos expandiram e aprofundaram esta situação após 1964. (COSTA, 2016, p. 542).

Portanto, o ensino jurídico passa a dar ênfase ao direito, pretensamente neutro, enfocado na produção normativa, desprezando-se as noções de democracia e justiça, na justificativa de que direito e política seriam independentes.

Segundo aponta Costa (1992; 2016), decorre daí a formação de um exército acadêmico de reserva, paralelamente à formação de uma elite ainda destinada a ocupar os cargos dirigentes do Estado. Este exército, alienado política e economicamente, seria importante para dizer o direito, de forma meramente reprodutiva, de acordo com interesses oligárquicos, preconizando pela ordem em detrimento da justiça. Assim, ainda que se verifique a expansão dos cursos jurídicos e o maior número de bacharéis em direito, a concepção de direito que se disseminava era autoritária, reprodutora de um quadro social desigual, excludente e hierarquizado, cujo destino da elite e dos demais bacharéis seriam distintos, embora ambos servissem a um só interesse, o hegemônico.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

O ensino jurídico, como parte de uma realidade complexa e multifacetada, é aqui analisado a partir da perspectiva do próprio direito que o regula. Nesse sentido, todo o ordenamento jurídico em vigor deve ser analisado à luz da Constituição de 1988, marco fundamental da redemocratização.

Conforme explana Canotilho (2003), no constitucionalismo moderno, os direitos humanos ou fundamentais consistem no centro axiológico normativo. Nessa perspectiva, falar em Estado constitucional é falar que a razão essencial do Estado é o homem, como fundamento do Estado, e que este, por sua vez, deve agir para a realização progressiva do ser humano num mundo progressivamente melhor.

Aliado a isto está o processo de internalização dos direitos humanos consagrados em tratados e documentos normativos internacionais, que no caso do Brasil é consequência do processo de redemocratização (PIOVESAN, 2016).

Tudo isso é exposto no intuito de identificar a educação como direito fundamental, tanto por força do artigo 6º, e artigos 205 a 214 da Constituição, quanto em razão dos tratados de direitos humanos em que o Brasil é parte, como o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, alcunhado de Protocolo de São Salvador e o Pacto Internacional

sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, cujo artigo 13 dispõe sobre o direito à educação. Sobre o ensino superior, o parágrafo 2º deste artigo, traz a seguinte redação:

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:
 - a. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
 - b. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - c. **A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos**, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - d. Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
 - e. Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1966, grifo nosso).

Fica claro, pelo trecho acima exposto, que o ensino superior tem cunho de direito fundamental no contexto do Brasil contemporâneo. Ainda assim, para além das dificuldades próprias da efetivação dos direitos fundamentais, há a difícil tarefa de se responder em quais moldes a oferta do ensino superior corresponderia a esta efetivação.

Independentemente disto, é possível se afirmar que, estas normas atingem todas as instituições de ensino, órgãos e demais entes relacionados ao ensino superior. Se a legislação – sobretudo o artigo 206, inciso III da Constituição, e do artigo 3º, inciso V da Lei de Bases e Diretrizes – prevê a coexistência do ensino público e privado, sendo permitida que se explore economicamente a atividade educacional, devem ser observadas as regras mínimas instituídas pelo Poder Público. Ou seja, para além das normas operacionais e burocráticas, e ainda pelo fundamento da horizontalidade das normas fundamentais, há um norte axiológico com base no qual o ensino superior oferecido deve se pautar.

Especificamente sobre o ensino jurídico, a norma que atualmente regula o curso de bacharelado em direito é a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Esta norma dispõe sobre as regras gerais e mínimas, buscando orientar os cursos de direito que devem ainda se constituir levando em consideração as particularidades existentes no contexto no qual se insere.

O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 9 dispõe sobre a estrutura curricular mínima, separando-o em três eixos de formação: fundamental, cujo objetivo é integrar o direito e conteúdos de Antropologia, Filosofia, Sociologia, Ética, dentre outros; profissional, que envolve conteúdos das subáreas do direito; e prática, que objetiva a relação entre os conteúdos teóricos e práticos, expressos, principalmente, nas atividades de estágio, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Braatz e Kreepsy (2009), entretanto, atentam-se para o fato de que, em não raras vezes, este currículo mínimo estabelecido normativamente acaba por se tornar o currículo pleno fornecido pelas instituições de ensino. Além disso, os modelos curriculares tem

se embasado na atomização do conhecimento, que além de estanques, em muitas das vezes são esvaziados do conteúdo humanístico, para se revestirem de um viés técnico.

Isto é, embora o artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 9 disponha que a graduação em direito deva assegurar ao bacharel uma sólida formação humanística, axiológica, aliada a uma postura reflexiva e crítica, habilidades essenciais à prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, os cursos de direito acabam por se render às exigências mercadológicas. Com isso, quer-se dizer que, em um cenário excessivamente concorrencial, tanto entre indivíduos, quanto entre instituições, e até entre saberes, a prioridade se torna o saber útil ao mercado de trabalho.

A escolarização, enquanto estratégia global que possibilita o acesso a funções sociais cobijadas, não seria mais suficiente. Surge então a necessidade de microestratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares.

Tal situação pode ou poderia conduzir (se isso já não ocorreu) ao desenvolvimento de uma lógica de consumo de saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos, aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente), saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro “posicionamento” no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social (TARDIF, 2014, p. 591-594).

Este fenômeno identificado por Tardif (2014) é expressivo no ensino jurídico, pois, no universo exacerbadamente individualista e concorrencial dos concursos públicos e da advocacia – para mencionar dois âmbitos por excelência de atuação do bacharel em direito – é preferível o conhecimento dogmático, capaz de propor a resposta imediata à formação crítica e humanística.

Ressalte-se que, a crítica que aqui esboçamos, não consiste na defesa de uma hierarquização *a priori* de conhecimentos, em que o saber humanístico se sobrepõe ao dogmático. Ao contrário, trata de identificar a existência de uma espécie de hierarquia em que o saber técnico – nos dizeres de Tardif (2014) o saber-instrumento, de consumo se sobrepõe ao saber crítico.

Ou seja, há aqui uma razão indicativa de que o direito permanece apartado da justiça e do desenvolvimento da cidadania, já que o bacharel em direito é formado sem a identificação como coautor da norma, mas como mero reprodutor, independentemente deste direito se caracterizar como colonial, excludente e legitimador da desigualdade ou não.

Salientamos ainda que esta análise crítica não se sustenta em visão que apenas tenda a responsabilizar as instituições de ensino privadas, mas engloba uma série de atores que vão desde ao Banco Mundial e sua relação com o Ministério da Educação, cuja atuação é preponderante na política educacional conforme demonstra Silva (2003), perpassando pelas universidades e demais instituições de ensino, até os cursos preparatórios, editoras, as instituições responsáveis pelos concursos públicos e processos seletivos, aos professores, acadêmicos, e no caso do ensino jurídico, até a Ordem dos Advogados do Brasil.

Por fim, não propomos desprezar a importância da ampliação do acesso ao ensino superior, sobretudo o ensino jurídico, na tentativa de construir uma sociedade

menos desigual. Contudo, fazemos eco às reflexões de Dubet (2015) para quem há diferenças substanciais entre a ampliação do acesso ao ensino superior, como forma de democratização do ensino e a massificação deste.

Isso porque, de forma breve, um dos fatores que pressupõe a democratização do ensino refere-se à participação na gestão e formação política, e, especificamente no direito, a construção normativa em busca da justiça e do desenvolvimento democrático. Este cenário é incompatível com a hierarquização de saberes e instituições *a priori* que fomenta a exclusão. Conforme acentua Dubet (2015, p. 259):

Na maioria dos países, algumas universidades, algumas escolas e alguns institutos adquiriram um quase monopólio na produção de elites e, geralmente, seus estudantes procedem, eles mesmos, das elites, o que assegura uma forte reprodução social dos dirigentes de empresas, altos funcionários, líderes políticos, e intelectuais.

Embora esta linha hierarquizadora nem sempre seja evidente, sustentamos com base em Foucault (2012) ser essencial para que o poder se exerça, que uma parte importante dele seja mascarada, e daí que, apesar do reconhecimento do ensino superior como direito fundamental, conforme argumenta Saviani (2008, p. 191) “a função de mascarar os objetivos reais através de objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”, e talvez por isso se exerça de forma tão eficaz.

Sobre este aspecto, são várias as perspectivas que podem contribuir, primeiramente, à crítica do ensino jurídico nos moldes contemporâneos, para, enfim, dialogicamente, propor-se alternativas. No âmbito deste trabalho, propõe-se uma iniciativa de discussão de alternativas a partir da perspectiva descolonial.

ENSAIO SOBRE UMA CRÍTICA DESCOLONIAL AO ENSINO JURÍDICO

Boaventura de Sousa Santos (2010) classifica o pensamento moderno ocidental como abissal, o que implica dizer que há um sistema de divisões visíveis e invisíveis, sendo que estas fundamentam as primeiras. Dito de outro modo, segundo Santos (2010) a realidade social é dividida em dois universos, de uma forma tão radical que, aquela realidade “do outro lado da linha” é tomada como inexistente.

O reconhecimento da existência deste pensamento abissal é de suma importância para uma crítica descolonial do ensino jurídico, isso porque, conforme ainda prediz Santos (2010, p. 33) “o conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem conseguidas do pensamento abissal”. Ou seja, a colonialidade do poder se insere tanto no aspecto epistemológico – que não pode ser desgarrado da metodologia – quanto no aspecto da constituição do direito que caracterizam o ensino jurídico. Segundo Quijano (2010, p. 84):

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.

Assim, enquanto o colonialismo, entendido como uma estrutura de dominação/exploração em que se pressupõe a existência de um controle por uma autoridade política sobre uma população de outra identidade, pode ser dado como findado, a colonialidade

persiste. Esse padrão de poder, assentado na colonialidade, implica na diferença entre conquistadores e conquistados, que segundo Quijano (1992; 2005) parte da invenção da ideia de raça, para justificar – com fundamento monopólico do conhecimento, científico – a superioridade/inferioridade existente entre povos, coletividades e indivíduos. Essas novas relações sociais, fundadas na construção heterônoma de identidades, foram configurando as relações de dominação de modo que a cada identidade foi conferido um papel na sociedade em termos hierárquicos, de localidade e de funções sociais (QUIJANO, 2005).

De forma clara, este padrão de poder não só culminou em fundamento para a construção de um eixo hegemônico de Estados que atuariam na política, economia e no direito internacionalmente, significando ainda um modelo de organização política, de construção do direito e do conhecimento, como também atuou no âmbito da subjetividade e da constituição dos indivíduos.

Daí que a lógica colonial comporta “não apenas a intersecção de condições objetivas e históricas, mas também a atitude do homem diante dessas condições”. (FANON, 2008, p. 84). O problema da colonização cria esta hierarquização que caracteriza a colonialidade do poder, “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”. (FANON, 2008, p. 90).

O que Fanon (2008) explica é que o colonizador sofre um complexo de autoridade, enquanto o colonizado, um complexo de dependência. Decorre da desumanização que o primeiro impõe ao segundo, um desejo inconsciente no colonizado de ser o colonizador para que se possa fazer humano.

O padrão eurocêntrico de poder, ademais, produz efeitos amplos e diversos, de modo que a concepção eurocêntrica, de direito e de cognição, por exemplo, não seria exclusividade “dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia” (QUIJANO, 2010, p. 86).

É curioso, mas não deixa de ser compreensível, que, por esta razão, cria-se uma espécie de crise de autodeterminação ou identitária. Isso porque, conforme ainda sustenta Fanon (2008, p. 132), o colonizado “identifica-se com o explorador, com o civilizador”, ao mesmo tempo em que, diante do colonizador, é constantemente despojado de si, inferiorizado, desumanizado.

Importa destacar, valendo-se das palavras de Santos (2010, p.39) “é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial”. Nosso argumento é que a colonialidade do poder condiciona a educação, o direito, e, logo, o ensino jurídico.

Foi demonstrado no primeiro tópico acima que, assim como diversas instituições e elementos da sociedade brasileira, o ensino jurídico tem origens coloniais. Com isso, apesar das diversas mudanças e tentativas de reforma que sofreu em todo este tempo, o ensino jurídico ainda se caracteriza, ainda que contraditoriamente, pela colonialidade. As revoluções e intenções de ruptura são historicamente dirigidas por uma classe hegemônica, em uma dose certa que acaba por enfraquecer as tensões sociais causadas pelos movimentos populares com maiores intenções de reinvenção social.

Com a hierarquização institucional, e conseqüentemente, do conhecimento e dos diplomas, apontada por Dubet (2015), embora seja inegável a expansão do ensino

jurídico, sobretudo em termos de acesso, há ainda a determinação – que Fanon (2008) chama de patológica – de um complexo de autoridade pela classe dirigente.

A formação do bacharel em direito destinada à oligarquia é estruturalmente diversa daquelas que atendem a classe média ou classes mais baixas, inobstante ambas sejam orientadas pela colonialidade. Para aqueles, ainda subsiste o mito do destino dirigente, enquanto que, para os segundos, conforme exposto por Costa (1992; 2016), a formação se pauta na ideologia de propagação da cultura jurídica, tornando o direito uma ferramenta de legitimação das desigualdades sociais.

Dito de forma mais clara: em primeiro lugar, a sociedade moderna, moldada pela ideologia neoliberal, conforma-se num eixo profunda e desigualmente concorrencial (DARDOT; LAVAL, 2016); o capitalismo, nesta concepção, tem a impressionante capacidade de lidar com o desejo individual, de forma a materializa-lo na conquista de direitos e prazeres que parecem garantidos às classes mais altas; assim, a formação em direito geraria a possibilidade de ascensão social e a concretização do desejo. No entanto, por diversas razões que acometem o indivíduo pertencente às classes mais baixas – como a necessidade de manter concomitantemente o trabalho e os estudos, como aponta Dubet (2015) – e pela própria característica estrutural concorrencial, compreendido como envolvendo indivíduos e instituições, o ensino jurídico ofertado é compelido a priorizar os saberes-instrumentos, nos dizeres de Tardif (2014), já que o próprio mercado, sobretudo no que se refere à concorrência dos certames públicos, exige o conhecimento reprodutivista.

Dardot e Laval (2016) apontam que um dos principais elementos distintivos do neoliberalismo para outros modelos do pensamento liberal, refere-se ao papel do direito e o quadro normativo de que se vale o Estado para manter a lógica concorrencial. Acrescendo-se o pensamento de Costa (1992; 2016), é possível concluir que o ensino jurídico torna-se valioso instrumento da legitimação e proliferação desta lógica neoliberal, ainda que fomente a desigualdade e se afaste da justiça.

Assim, o fascismo social, ou ainda, o regresso do colonizador que caracterizam a sociedade contemporânea, conforme denominação de Santos (2010, p. 44) não precisam se esgueirar entre as lacunas do direito e das falhas democráticas, ao contrário os “direitos humanos são [...] violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome da preservação”.

A consequência do regresso do colonizador – que significa a ressurreição de formas de governo colonial, identificada principalmente por Santos (2010) nas chamadas forme de governo indireto, em que os serviços públicos são privatizados – é que, afasta-se da construção de modelos educacionais e do direito, e por isso, duplamente do ensino jurídico a participação popular em detrimento da atividade econômica privada. É sintomático, neste sentido, a influência do Banco Mundial na política educacional brasileira, conforme explana Silva (2003), tendo em vista que a distribuição do poder de tomada de decisões daquela organização tem como base o capital.

Por fim, considerando a natureza inicial e provocativa deste trabalho, valemo-nos da concepção racional do iluminismo sobre a educação e seu papel emancipador, e, para além, da crítica formulada por Dussel (1994), para afirmar que é necessário superar a irracionalidade da violência, em suas múltiplas formas, que nega parte do mundo para

se tornar universal. Para a construção de projetos de emancipação e de um universalismo universal, não se pode desconsiderar o ensino jurídico, que clama urgentemente por alternativas às alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito para ser dito, estudado e discutido acerca do ensino jurídico. Este breve trabalho teve como intuito identificar a constituição do direito, da educação, e conseqüentemente, do ensino jurídico como instituto, tanto no passado como hoje, com bases colonialistas.

Parece-nos, em conclusão, não ser plausível duvidar sobre a caracterização do ensino jurídico pela colonialidade do poder, assim como devemos reconhecer a importância do bacharel em direito na difusão da ideologia dominante, como regra, na sociedade em geral. Por essa razão, o ensino jurídico, e, em consequência, o direito, tem servido para legitimar as desigualdades sociais quando se expressa em discurso de neutralidade e tecnicista.

Devemos também reconhecer a complexidade que caracteriza a realidade, de modo que este trabalho teve a intenção, até pela sua forma limitada, de provocar algumas discussões acerca da colonialidade no ensino jurídico e no direito, sem afastar as pertinentes análises que tem sido feitas acerca dos caracteres neoliberais que tem conformado o ensino superior e o próprio direito, dentre outros.

Como indicativo de um caminho a ser percorrido para que sejam superados os condicionamentos antidemocráticos e reacionários do direito, propõem-se uma análise holística pautada numa ampla participação popular tanto na construção do direito quanto da educação formal. Para isso, é necessário negar a exploração da educação como atividade de fins lucrativos, para que seja possível defender uma concepção da educação como direito fundamental, mesmo que se expresse no ensino superior.

Além disso, quaisquer propostas de reorientação do ensino jurídico que se concretizem como meras reformas pontuais estão tendentes ao fracasso no sentido de apenas dar novo fôlego ao que já existe.

Em termos práticos, experimentações acerca da superação da atomização do conhecimento devem ser incentivadas, aliando o pensamento crítico, a pesquisa científica e a atuação extraclasses com o ensino formal de eixo profissional em constante diálogo com os conhecimentos do eixo básico exercitados através de uma *práxis*. Logo, numa tentativa de desencobrimento, o direito deve ser encarado como obra coletiva, em constante mutação, de cujo processo de construção, ninguém está legitimamente excluído. Daí que o bacharel e o estudante de direito devem reconhecer a existência de uma complexa relação entre estes e os leigos, também coautores do direito. Isto é, tanto o bacharel deve servir como promotor da justiça e elo ao direito para a sociedade, como deve ser também educado pela população a fim de se construir um direito não hierarquizado, autoritário e hegemônico.

Todas essas não são tarefas fáceis, que envolvem, minimamente, maiores debates, até a profunda reflexão sobre os elementos que constituem o ensino jurídico na contemporaneidade, compreendendo a formação de professores, a formação curricular, a elaboração de avaliações, o papel das instituições que se relacionam com a educação, bem como aquelas que atuam no âmbito profissional.

REFERÊNCIAS

BRAATZ; Tatiani Heckert. KREEPSKY, Giselle Marie. Ensino jurídico e contemporaneidade. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba-PR, p. 3354-3365, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

_____. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Acompanha o projeto de regulamento ou estatuto para o Curso Jurídico pelo Decreto de 9 de janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm>. Acesso em: 16 jun. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BORDONI, Jovina D'Avila; TONET, Luciano. A formação da elite política e a importância dos bacharéis no pensamento constitucional brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**. Belo Horizonte, n. 66, p. 395-419, jan./jun. 2015.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003. 1522 p.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino jurídico: disciplina e violência simbólica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 276 p. 1992.

_____. O legado da ditadura para a educação jurídica brasileira. **Panóptica**. Vitória-ES, v. 11, n. 2, p. 534-545, jul./dez. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior?. **Caderno CRH**. Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015.

DUSSEL, Enrique. **1492 - El encubrimiento del otro: hacia el origen del "mito de la modernidad"**. La Paz: Plural, 1994.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MATTOS, Ilmar Rohrloff de. Do Império à República. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 163-171, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, de 19 de dezembro de 1966. Incorporado ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em: 24 jun. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 16. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Colonialidad y modernidade/racionalidad. In: BONILLA, Heraclio (comp.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. [S.l.]: Tercer Mundo, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Versão em e-book acessada via Kindle Paperwhite. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982

UM OLHAR PARA A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EM BUSCA DAS PRÁTICAS DE SUCESSO PARA A PERMANÊNCIA DISCENTE

Elane Kreile Manhães
UENF – IFFluminense
ekreilem@gmail.com

Gerson Tavares do Carmo
UENF
gtavares33@gmail.com

Introdução

A sociedade em que estamos inseridos atualmente se destaca por uma rápida e constante transformação econômica e cultural. Tal movimento se evidencia na escola pelas manifestações culturais diversas, pelas alterações nas formas de pensar e pelos diferentes modos de organização institucional. Sob essa perspectiva, urge, portanto, a necessidade de se reverem as práticas de ensino e de se lançarem novos olhares para os discursos que permeiam a educação.

Na esteira desse raciocínio, a legislação educacional vigente reconhece a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, e, em seu art. 37, §2º, a LDBEN 9394/96, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, nos diz que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

É fato, pois, que a legislação e a democratização da educação têm contribuído para o retorno do aluno trabalhador à escola. No entanto, as atividades ocorridas dentro da sala de aula, centro das relações educacionais de uma instituição de ensino e possivelmente o único lugar onde professores e alunos se encontram, têm sido pouco exploradas, de modo que se reconheça uma característica que lhe é fundamental e basilar para a integração do aluno à escola: é na sala de aula que a vida social e a vida acadêmica do aluno vão se encontrar (TINTO, 1997).

Partindo dessas considerações, pretende-se, neste projeto, observar o PROEJA¹ do Instituto Federal Fluminense e destacar, na legislação, o fato de que o acesso e a permanência do trabalhador na escola devem não só ser viabilizados, mas também estimulados, lançando luz sobre as seguintes questões: como a instituição federal

ofertante do curso PROEJA pode fazer esses alunos se sentirem verdadeiramente pertencentes ao seu ambiente? Que ações e práticas são criadas, espontaneamente ou não, nesse ambiente que favorecem o aprendizado e a permanência do aluno na instituição?

Este trabalho compartilha com Arroyo a necessidade do aprofundamento da compreensão de *como acontece a ação educativa*, uma vez que:

1 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído, no âmbito federal, pelo Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006.

Este ponto tem sido pouco pesquisado nas diversas áreas em que recortamos a educação. Sabemos mais sobre o uso que o poder e as ideologias fazem da educação do que sobre como ela acontece. Politizamos esse uso e despolitizamos a própria ação educativa. Sabemos bastante sobre as transformações no trabalho, sobre a história dos sistemas educacionais, as tendências pedagógicas, a diversidade de métodos, entretanto sabemos pouco sobre dinâmica da própria ação educativa (ARROYO, 1998, p. 157-158).

Dessa forma, faz-se necessário ampliar o olhar para a escola e observar todos os espaços da escola onde essa ação educativa acontece. Mais especificamente, deseja-se aqui compreender onde os sujeitos jovens e adultos que à escola recorrem travam inter-relações mediadas por dispositivos e sujeitos múltiplos que sejam capazes de produzir fatores incidentes sobre o processo de permanência.

Adotar-se-á, como ponto de partida, neste trabalho, a hipótese de que a compreensão do clima escolar é incisiva para abranger as redes de relações sociais estabelecidas de vínculos fundamentais para o compartilhamento de experiências e, conseqüentemente, para a cooperação entre si, para o envolvimento com a instituição escolar, para o aprendizado e para a permanência. Em outras palavras, acredita-se que o clima escolar da instituição como um todo contribui para o aprendizado e permanência dos alunos na medida em que sua qualidade é diretamente proporcional à possibilidade de visualização, difusão e vivência de ações positivas na escola. Por conseguinte, um clima escolar favorável traz em si a possibilidade de ampliação da aeração e da circulação de ações positivas que contribuam para o envolvimento, aprendizagem e permanência do aluno na escola.

Assim, este projeto entende que a educação básica e a educação profissional, ambas como um direito, integram requisitos fundamentais para todas as dimensões da vida, sob condições plenas de justiça, de cidadania e de democracia. Portanto, o pleno acesso a atividades e projetos educacionais realizados na escola como um todo e seu conhecimento e alinhamento com todas as ações e discursos que trabalham em prol de uma educação de qualidade podem ser a chave de abertura da porta para uma instituição mais fortalecida e mais focada no reconhecimento da busca pelo sucesso por parte de cada membro constituinte da escola e, conseqüentemente, para uma escola habitada por alunos que nela permaneçam.

Nesse sentido, o objetivo geral a ser perseguido aqui é a observação e a compreensão de construções coletivas que contribuam para uma sensação de pertencimento, para o fortalecimento da ajuda mútua no aprendizado e para uma conseqüente permanência do aluno no curso. Como desdobramento desse objetivo, os objetivos específicos se materializam no sentido de compreender ações que fazem os discentes do PROEJA se sentirem verdadeiramente pertencentes ao ambiente escolar; identificar as práticas didáticas que levam à permanência do aluno no curso; compreender, num âmbito sociológico, mas também da linguagem, a constituição dos discursos que atravessam as falas desses atores educacionais no que diz respeito às ações de sucesso que levam à permanência discente; identificar as ações positivas que ocorrem no espaço escolar e contribuem para um clima escolar favorável ao pertencimento e à aproximação discentes; e fornecer um método de avaliação do clima escolar de modo que sejam ressaltadas as aberturas possíveis para o estreitamento de laços e estabelecimento de comunidades de aprendizagem que possam contribuir para a permanência discente.

Metodologia

Com o intuito de perseguir os objetivos propostos, a pesquisa intenciona percorrer três caminhos distintos e complementares entre si para a coleta de dados. Primeiramente, pretende-se um levantamento bibliográfico, a fim de sistematizar toda legislação que levou à constituição do curso PROEJA no âmbito de uma instituição federal e à forma como ele se encontra atualmente.

Como segunda etapa da coleta de dados, pretende-se aplicar questionários semiestruturados a professores e alunos do curso PROEJA de um *campus* maior e um *campus* menor do IFFluminense, a fim de verificar as propostas didáticas e as ações diversas no *campus* que fazem o aluno se sentir pertencente à instituição e, com isso, prolongar sua permanência no curso de modo eficiente. Nessa etapa, a observação dos alunos na sala de aula pode ser necessária, com o intuito não só de verificar informações fornecidas, mas também de dar maior consistência à pesquisa.

Durante a terceira etapa da pesquisa, pretende-se fazer visitas periódicas aos *campi* e registrar, em diário de campo, todas as manifestações e formas encontradas pelos alunos para representar a situação de que se encontram “no mesmo barco” (metáfora utilizada por Luís Fernando Mileto em sua dissertação). Tal situação foi identificada pelo autor como fundamental para a explicação da permanência dos alunos em uma turma de uma escola pública ofertante do ensino fundamental noturno a jovens e adultos. A partir de então, o presente trabalho intenta verificar a presença de grupos nas escolas pesquisadas que, como possíveis representantes de uma comunidade que compartilha de objetivos, sonhos, trajetórias e dificuldades semelhantes, podem acabar sendo cruciais para o aprendizado mútuo e para uma estada prolongada do aluno na instituição.

Para dar maior credibilidade ao trabalho, a pesquisa de campo será realizada em dois *campi* do IFFluminense de tamanhos diferenciados, localizados em municípios distintos. A escolha de realizar pesquisas em *campi* de maior e de menor porte se deu em virtude de uma pesquisa de Tinto (1973, p. 73), na qual ele revela que alguns fatores, tais como razão entre alunos e professores e heterogeneidade de subculturas, podem ser atrelados à permanência estudantil, sendo capaz de fortalecê-la ou não. No entanto, como suas pesquisas foram realizadas em *community colleges* (no Ensino Superior, portanto), tem-se a intenção, neste projeto, de transpor tais variáveis para o objeto de estudo aqui estabelecido e verificar se tais indicações se realizam também no âmbito da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos.

O autor Vincent Tinto² também, em alguns de seus trabalhos (2001; 1997; 1988), assinala cinco condições básicas como sendo favoráveis à permanência do aluno no curso, a saber, as expectativas, o apoio, o *feedback*, o envolvimento e a aprendizagem, os quais são descritos, de maneira sumária, no parágrafo seguinte.

Quanto à expectativa, ele diz que é importante que o aluno vivencie, na escola e, sobretudo, na sala de aula, um clima positivo, ou seja, que ele perceba que é capaz de ter sucesso em sua vida acadêmica. Quanto ao suporte, ele relata que é preciso haver

2 Vincent Tinto é Ph.D. em Educação e Sociologia pela Universidade de Chicago e professor aposentado da Universidade de Syracuse, E.U.A. Ele possui vasta publicação no campo da Educação Superior, especialmente no que concerne à permanência discente e ao impacto das comunidades de aprendizagem no crescimento e realização do aluno.

estruturas que auxiliem o aluno nesse processo. Já em relação ao *feedback*, ele diz que a avaliação precisa acontecer, mas, junto a ela e de maneira contínua e permanente, é preciso que se ofereça o *feedback* ao aluno. No que tange ao envolvimento, ele destaca a importância do contato pessoal e do acolhimento, sobretudo, do aluno no primeiro ano do curso. Por último, mas não menos importante, ele destaca a aprendizagem como condição-chave para a permanência. Em outras palavras, para Tinto, o “aluno que aprende é o aluno que permanece”.

Assim, na segunda fase da investigação, os questionários serão moldados segundo tais dimensões, com o intuito de se analisar os discursos e ações dos atores educacionais diante da permanência e a integração do aluno com o ambiente escolar e de se observar como tais ações e atitudes trabalham a favor do envolvimento do aluno com a instituição e da sua consequente permanência no curso.

As respostas ao questionário passarão por limpeza e tratamento e serão analisadas com base na teoria dos espaços mentais de Fauconnier (1994; 1999). Tal como relata Ferrari (2011, p. 111), os espaços mentais “emergem a partir de indicadores linguísticos chamados de construtores de espaços mentais (*space builders*) em cujo conjunto se incluem sintagmas preposicionais, morfemas modo-temporais e orações temporais e condicionais”.

Assim, essa abordagem teórico-metodológica auxiliará na compreensão dos dados como um tipo de descrições de alto nível, sobre as quais generalizações são feitas, possibilitando, assim, a explicação ou formulação de hipóteses sobre a linguagem e sobre o pensamento, uma vez que, de acordo com Ferrari (2011, p. 32), “não há uma relação espetacular entre linguagem e mundo, mas uma relação necessariamente mediada pela arquitetura cognitiva dos falantes, em termos de suas características e restrições”.

É importante ressaltar que a categorização é necessária, pois é o meio através do qual a pesquisa agrupa entidades semelhantes em classes específicas. No entanto, tal qual nos lembrou Fillmore (1975), as categorias precisam ser socialmente demarcadas e reconhecidas, ou seja, sua definição requer referência a um domínio cognitivo específico, denominado *frame*³, que reúne um conhecimento compartilhado em relação às expectativas socioculturais relacionadas. Para exemplificar, ele usou o termo *bachelor* (solteiro em inglês) e argumentou que a decomposição do item lexical com base nos traços *macho, adulto, não casado* não é suficiente para dar conta do significado da palavra, pois tal relativização não é adequada para denominar o Papa ou um personagem das selvas, como o *Tarzan*, por exemplo, ainda que eles compartilhem os traços listados. Assim, a respeito de categorias, as seguintes conclusões podem ser listadas:

- i) As categorias não representam divisões arbitrárias de entidades do mundo, mas surgem baseadas em capacidades cognitivas da mente humana;
- ii) categorias de cores, formas, mas também organismos e objetos concretos, são ancorados em protótipos conceptualmente salientes, que desempenham papel crucial na formação dessas categorias;
- iii) as fronteiras das categorias cognitivas são imprecisas, de modo que categorias vizinhas não são separadas por limites rígidos, mas há uma zona de inteseccção (FERRARI, 2011, p. 39).

3 O termo *frame* designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência (FERRARI, 2011, p. 50).

Tal relativização é também corroborada pelas palavras de Bakhtin / Voloshínov (2006, p. 122) quando ele nos relata a importância da materialização da consciência no contexto social:

Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. *Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado* (o gesto, a palavra, o grito), *a consciência é uma ficção*. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão social. Mas, enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. Enquanto a consciência permanece fechada na cabeça do ser consciente, com uma expressão embrionária sob a forma de discurso interior, o seu estado é apenas de esboço, o seu raio de ação ainda limitado. Mas assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno uma ação sobre as bases econômicas da vida social.

Nesse sentido, pretende-se definir, em primeiro lugar, a *permanência* como a categoria macro desta investigação e, em seguida, as subdivisões necessárias para que tal processo ocorra. Como categorias materializadas nessas subdivisões, ter-se-ão as *comunidades externas* e as *comunidades internas* à escola como possíveis influenciadoras da permanência do aluno. Dentro de cada um desses fatores, procurar-se-ão indicadores da ajuda mútua dos alunos e de todos os atores educacionais influenciadores para a permanência do aluno na instituição.

Na busca por esses processos educativos, os atores dessa arena podem constituir determinados vínculos de solidariedade que favoreçam o reconhecimento de que diferenças existentes na escola e na sociedade precisam ser superadas. Tal superação poderá ser viabilizada pela cooperação, colaboração e pela distribuição igualitária dos bens produzidos, e não pelo reforço e exploração de desigualdades.

Em seguida, os dados coletados serão importados para o *software* Atlas TI, que auxiliará na identificação desses espaços, na facilitação da análise e na visualização dos resultados a partir da constituição de redes (*networks*) categoriais. O Atlas TI compõe uma classe de aplicativos denominada CAQDAS (*Computer Assisted/Aided Qualitative Data Analysis Software*) e tem o objetivo de ajudar os pesquisadores a descobrir e analisar sistematicamente os fenômenos complexos escondidos em dados não estruturados (texto, multimídia, dados geoespaciais). O programa oferece ferramentas que permitem que o usuário localize, codifique e anote resultados em material de dados primários, para pesar e avaliar a sua importância e para visualizar as relações, muitas vezes, complexas entre eles.

Como produto da tese, intenta-se elaborar um livro de recomendações sobre as perspectivas investigadas, de modo que seja possível a toda a população que constitui o espaço educacional ter acesso, de forma rápida e pontual, aos pontos relevantes da pesquisa, possibilitando, assim, uma aproximação maior entre agentes que trabalham em busca de uma construção de sucesso na permanência discente.

A pesquisa será constituída em uma base empírica, numa abordagem qualitativa, pois tal abordagem auxiliar-nos-á a captar outras faces no processo educativo, redimensionando as influências aluno-aluno, aluno-professor e aluno-instituição.

Quanto aos objetivos, o trabalho será delineado por uma pesquisa exploratória, visto que o fato de conhecer propostas de sucesso de todos os atores educacionais e de dar visibilidade às concepções desses atores sobre questões de pertencimento à instituição ainda é pouco explorado. Quanto à natureza, a pesquisa configurar-se-á num trabalho científico original cujos procedimentos técnicos caracterizar-se-ão por pesquisas bibliográficas e por pesquisas de campo com levantamento de dados.

Resultados esperados

Como o presente trabalho ainda se encontra em sua fase inicial, serão delineados aqui apenas alguns traçados incluídos no corpo do projeto de pesquisa e, somados a eles, resultados que se esperam alcançar ao longo de sua execução.

O pesquisador Vincent Tinto, em seus estudos sobre questões relacionadas à permanência dos alunos nos *community colleges* americanos, revela que o assunto relacionado à permanência do aluno na instituição escolar, apesar de ter sido amplamente discutido em seu país, tem sido tratado como apenas mais um item em meio a tantos outros abordados pelas faculdades; o que, segundo ele, faz com que o problema não seja tratado tão seriamente quanto o deveria ser.

O autor também afirma que as instituições pouco têm feito para modificar o caráter geral das experiências dos alunos e, portanto, inócuos têm sido os esforços para alterar as raízes mais profundas das questões de permanência do aluno. Dentre essas raízes mais profundas denominadas pelo estudioso, destaca-se a questão do envolvimento do aluno com as atividades proporcionadas pelas instituições de ensino. Sobre isso, ele nos fala que:

Alguns estudantes deixam os estudos por se sentirem solitários, isolados ou incapazes de estabelecer conexões com seus colegas de sala ou com outros estudantes no *campus*, ou com professores e administradores da faculdade. Abandonos deste tipo expressam uma sensação de não terem feito contatos significativos e de não se sentirem verdadeiros membros da instituição. Eles se sentem marginais, desconectados, isolados. De fato, a pesquisa tem mostrado repetidamente que o envolvimento ou a falta dele é [...] o mais importante preditor da permanência do estudante (TINTO, 2001, p. 3).

Dessa forma, evidencia-se aqui que o envolvimento e o conseqüente sentimento de pertencimento são questões cruciais para a permanência do aluno no curso, tocando, portanto, em uma das questões desta proposta de estudo, qual seja a importância de se ressaltarem práticas e propostas que visem à integração do aluno com a instituição e da instituição com o aluno.

Embora a sala de aula seja um local privilegiado de ocorrência das relações educacionais, pouco tem sido feito para explorar essas relações e compreender como e em que medida elas podem contribuir para a permanência do aluno no curso (TINTO, 1997). Destarte, é fundamental que a sala de aula seja vista como o ponto central do esforço para a permanência do aluno na escola e das investigações acerca do envolvimento desse aluno com a instituição; abandonando, portanto, a ideia de que a razão da permanência, ou não, no curso esteja pautada num domínio estritamente discente.

Neste trabalho, portanto, é reconhecida a importância da sala de aula como talvez o lugar privilegiado da instituição escolar onde as interações sociais externas à escola se cruzam com interações pedagógicas. No entanto, intenta-se ir além e desvendar os diversos modos e formatos de comunidades de aprendizagem criados pelos próprios alunos que desencadeiam ferramentas de suporte entre eles, de tal sorte que mesmo os alunos considerados “difíceis” conseguem superar problemas enfrentados no dia-a-dia escolar e permanecer na instituição até a conclusão de seu curso.

Gomes (2005, p. 293-294) destaca que uma importante variável explicativa do aproveitamento do aluno é “o clima favorável à aprendizagem”. Tal clima, definido como uma situação em que os colegas se davam bem uns com os outros, também seria um clima “aberto à mudança, do espírito não autoritário, da afetividade e confiança e do respeito mútuo”. Sendo assim, é importante observar quais gatilhos são capazes de impulsionar uma perspectiva pedagógica particular que promova mudanças significativas no conjunto de valores e compromissos que levem gestores, técnicos educacionais e professores a agirem de modo a estruturar a instituição como um lugar agradável e de efetivo ensino-aprendizagem.

Ainda de acordo com Gomes (2005, p. 293), para os discentes, o prazer de ir à escola está ligado a juízos bem simples, entre eles, encontrar amigos e colegas. Tal concepção e a metáfora “estar no barco”, citada acima, que oferece explicações a respeito da importância dos vínculos estabelecidos pelos alunos para a conclusão de seu curso, mostram que o caráter de coletividade e a criação de elos são significativos e estão relacionados à qualidade do que se espera da escola e a um incentivo para a não desistência do aluno. Portanto, sendo o clima escolar um ponto de interseção entre tantas influências positivas, acredita-se, neste trabalho, que haja um eixo no qual os atores educacionais devem atuar de modo a produzir resultados positivos.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, este trabalho compartilha das palavras de Rummert (s. ref., p. 1) quando ela nos diz que:

Acredito que, no caso da EJA, a escola deve ser um espaço duplamente feliz. Primeiro, porque o espaço onde as pessoas se reúnem, intencionalmente, para aprender, para ampliar seus horizontes, deve ser sempre um lugar de prazer. Segundo, porque as autoridades do município, os professores e toda a equipe pedagógica, devem reconhecer o trabalho, no campo da EJA, como uma oportunidade privilegiada de pagar uma dívida que a sociedade contraiu junto àqueles jovens e adultos que não completaram, ainda, sua escolaridade básica. Pagamento justo de uma dívida para milhões de brasileiros, efetuado pelo ator social correto: a escola pública.

Para entender os discursos que entrelaçam a instituição escolar e os conceitos de permanências adotados pelos seus atores, utilizar-se-á, nesta proposta, a teoria bakhtiniana da polifonia presente em toda e qualquer enunciação. Para Bakhtin / Voloshínov (2006), em um mesmo texto, ocorre a expressão de diferentes vozes, e todo discurso é composto de diferentes discursos.

Ainda de acordo com Bakhtin / Voloshínov (2006, p. 131-132), para que se compreenda a enunciação de seu interlocutor, é necessária uma orientação em direção a ela, a fim de se encontrar o lugar adequado dela no contexto correspondente. Para cada palavra da enunciação do interlocutor que se objetiva compreender, faz-se uma correspondência com uma série de palavras que integram o discurso do ouvinte, formando uma réplica.

Quanto mais numerosas e substanciais forem tais correspondências, mais profunda e real é a compreensão (BAKHTIN / VOLOSHÍNOV, 2006, p. 132). Compreender é contrapor a palavra do interlocutor e propor uma contrapalavra, pois “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN / VOLOSHÍNOV, 2006, p. 46). Sendo assim, a linguagem, dentro da concepção bakhtiniana, é constituída de uma realidade dialógica, na qual o indivíduo é sempre permeado pela coletividade.

É importante sublinhar que, apesar de este trabalho se propor a buscar ações positivas, a intenção aqui não é dizer que se está em busca de situações de não-conflito, uma vez que, em um mundo polifônico, uma voz solitária é uma voz instável e, tal como lembra Bezerra (2013, p. XXII), “o culto ao individualismo é visto como uma tragédia, pois viver é comunicar-se pelo diálogo”. Nesse diálogo, cada sujeito participa com uma determinada estrutura e, portanto, possui vozes internas persuasivas, ideologicamente distintas e “com direitos iguais como personas, respeitando os valores dos outros, que igualmente respeitam os seus” (BEZERRA, 2013, p. XXII).

Além de questões sobre a constituição da linguagem, oferecendo um caráter interdisciplinar à pesquisa, contar-se-á, neste trabalho, com conceitos sobre formas de socialização, retirando uma visão dualista da sociedade, na qual, de acordo com Simmel (1999, p. 267, *apud* RESENDE; CAETANO; DIONÍSIO, 2014, p. 18), “a sociedade, tal qual ela é, é o resultado das duas categorias de ação recíproca”. Tais categorias são, por um lado, a coesão e, por outro, a dissonância (a hostilidade), mostrando que o conflito também possui características socializantes fundamentais na construção de efeitos positivos em interações humanas. Nesse sentido, ratifica-se o sentido de que, quando se trata do aluno adulto, há também que se considerar que:

Toda a educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. Mas, na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p.13).

É, pois, importante revelar que não se pretende trabalhar aqui com uma moral absoluta que aspire a um fechamento, a uma unidade ou a uma homogeneidade, e sim com uma co-ocorrência de morais motivadas por diferentes formas de socialização que buscam uma abertura, uma diversidade e uma heterogeneidade nos atores que constituem o espaço escolar.

Carmo e Carmo (2014, p. 30) destacam, em sua proposta de categorização discursiva acerca da permanência escolar, que as pesquisas sobre fracasso e evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, “apontam para a responsabilização do aluno ou da família, seja por motivos de trabalho, de cansaço, de desinteresse, de falta de conhecimentos básicos”. No entanto, esta proposta se justifica por tentar se pautar no princípio da igualdade garantido pela LDBEN e também destacado pelos autores supracitados de que o aluno jovem e adulto tem o direito ao acesso e à permanência

na escola. Assim, em vez de retomar teorias de culpabilização do aluno, a instituição educacional deve se imbuir de meios e ações que viabilizem tais direitos e estimulem seus discentes a nela permanecer.

A partir de tais propostas, será possível não só oferecer um *feedback* aos sujeitos da pesquisa, mas também contribuir, através do intercâmbio de experiências, com dados que apontem novos olhares para maior compreensão do panorama do PROEJA, colaborando para as discussões que requerem a intervenção na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva política e educacional de transformação da sociedade.

Considerações finais

É preciso colocar em evidência o fato de que estudantes têm deixado os estudos por se sentirem solitários, isolados ou incapazes de estabelecer conexões com seus colegas de sala ou com outros estudantes no *campus*, ou com professores e administradores da instituição escolar e de que abandonos deste tipo expressam uma sensação de não se sentirem verdadeiros membros da escola, ou seja, eles se sentem marginais, desconectados, isolados e não permanecem.

Portanto, entender os relacionamentos engendrados pelos próprios alunos e compreender como dar espaço para que esses relacionamentos se ramifiquem é, para esta pesquisa, um ponto crucial para o fortalecimento do envolvimento entre alunos e entre instituição e aluno, abandonando a ideia de que a permanência ou não do estudante depende exclusivamente dele, da sua capacidade ou da sua vontade de persistir.

Este trabalho considera fundamental colocar em negrito, portanto, que qualquer iniciativa científica que caminhe para uma explicação mecânica de culpabilização dos próprios alunos pela sua desistência de estudar, tenha ela ocorrido em sua infância ou em sua trajetória de retorno à escola, só mantém o *status quo* e inócuos são seus resultados no sentido de desenvolver reflexões a partir da consciência de que somos seres incompletos necessitando uns dos outros para que se dinamizem as práticas culturais no sentido de uma transformação da realidade.

Ainda sobre a apropriação dos discursos, Freire (2006) nos relata que, nesse sentido, percebe-se como a “verdade” do poder das classes dominantes é apropriada e reproduzida pelos dominados em *micro-processos* de invasão cultural, nos quais de diferentes formas o opressor se hospeda no oprimido, “sendo mantida uma postura que procura afirmar sua despolitização ou uma suposta neutralidade de práticas pedagógicas ‘apolíticas’, o que de fato, efetivamente, significa estar a serviço das forças hegemônicas de conservação do *status quo*, alinhando-se, sem admitir explicitamente ou com escassa consciência, aos interesses das classes dominantes” (MILETO, 2009, p. 115).

Indo na contramão do sentido simplista de culpabilização dos alunos, é preciso colocar em evidência o fato de que estudantes têm deixado os estudos por se sentirem solitários, isolados ou incapazes de estabelecer conexões com seus colegas de sala ou com outros estudantes no *campus*, ou com professores e administradores da instituição escolar e de que abandonos deste tipo expressam uma sensação de não se sentirem verdadeiros membros da instituição, ou seja, eles se sentem marginais, desconectados, isolados e não permanecem. Portanto, acredita-se que o reconhecimento das ações e dos vínculos estabelecidos em todo o ambiente escolar pode contribuir para o fortalecimento de laços e para um consequente avanço em direção à compreensão do panorama do PROEJA,

colaborando para as discussões que requerem a intervenção na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva política e educacional de transformação da sociedade.

Aproveitando a metáfora de Gomes (2005, p. 283), que, usando as camadas da cebola para se referir ao sistema educacional, nos diz que “orientações e normas não passam com facilidade de uma para outra camada”, pretende-se, neste trabalho, traçar um caminho na contramão da busca de elementos negativos da escola e realçar elementos que permeiam as ações positivas de cada “camada” escolar, possibilitando certa porosidade entre as camadas e buscando estabelecer uma ligação mais forte e homogênea entre elas.

O meio acadêmico já caminhou bastante em direção a tentativas de explicar a evasão dos alunos. No entanto, como os dados revelam, a jornada na busca por dados mais sofisticados sobre como promover a permanência para diferentes alunos e em diferentes ambientes está apenas começando. Ainda é preciso atacar o trabalho realmente difícil de moldar a prática institucional, em particular para aqueles alunos oriundos de classes menos favorecidas, marcados por uma descontinuidade em seus estudos. Tal trabalho requer que cada ator escolar abandone seus feudos e levante forças por um movimento institucional maior que procure reestruturar o modo como é enfrentada a tarefa de educar todos, e não apenas alguns dos estudantes.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. / VOLOSHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BRASIL. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília, agosto, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 63, p.01-45, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898080>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

FAUCONNIER, Gilles. **Mappings in thought and language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FERRARI, Lilian. **Introdução à linguística cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Mental spaces**. Cambridge: MIT Press, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p.281-306, jul/set. 2005. Trimestral.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/lu%EDs%20fernando%20monteiro%20miletto.pdf. Acesso em: 05 ago. 2017.

RESENDE, José Manuel; CAETANO, Pedro; DIONÍSIO, Bruno. Das experiências da (des) qualificação das pessoas à precariedade dos laços entre os seres que habitam o mundo escolar. **Dilemas: Revista de estudo de conflito e controle social**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.11-38, mar. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7249/5830>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

RUMMERT, Sônia. **Princípios e especificidades a serem consideradas numa proposta para a EJA**. Versão ampliada da palestra proferida na abertura do Primeiro Encontro Municipal da Educação de Jovens e Adultos de Niterói, s.ref.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? **Journal of college student retention: research, theory & practice**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2006.

_____. **Rethinking the first year of college**. Syracuse : Higher Education Monograph Series, 2001.

_____. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The journal of Higher Education**, Ohio, v. 68, n. 6, p.599-623, nov. 1997.

_____. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **The journal of Higher Education**, Ohio, v. 59, n. 4, p.438-455, jul. 1988.

_____. **Dropout in higher education: a review and theoretical synthesis of recent research**. New York: Columbia University, 1973.

GT: 14 - Formação de professores (as) e interdisciplinaridade

Coordenadores: Denise Rosana da Silva Moraes e
Tamara Cardoso André

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliete Fernandes Matias

Mestra em Ensino da Arte pela
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
elietefmatias@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta a pesquisa realizada numa oficina de contação de histórias oferecida para a formação continuada dos professores de Arte e de Educação Física que atuam nas creches municipais de João Pessoa/Paraíba. Teve como objetivo investigar a prática da contação de histórias dos professores nas creches e seu aspecto interdisciplinar para a promoção do ensino e aprendizagem dos alunos. Contar história para as crianças é um hábito comum entre os professores nas creches, partindo dessa observação questionamos nesse trabalho se essa atividade ocorre em eventos planejados, contextualizados e de acordo com os objetivos da Educação infantil. Com a participação de vinte e três professores, a oficina foi desenvolvida num ambiente lúdico e prazeroso, em que foram vivenciadas atividades como: jogos teatrais, brincadeiras tradicionais, técnicas de contação de histórias e leituras relacionadas. Também foram usados livros infantis com temas diversos, sempre com o cuidado de integrar os objetivos do trabalho com as metas estabelecidas no Referencial curricular nacional da Educação infantil. Observamos que ao experienciar algumas formas criativas de contação de histórias e acessar a autores que apresentam a importância desse tema na educação infantil, os professores demonstraram estar mais seguros ao utilizar essa metodologia e incluí-la em seus planejamentos. Puderam ainda demonstrar na sua prática as novas ideias, temáticas e recurso utilizado para a contação de história como: caixa de fantasias; os fantoches, o baú de memórias; cartões com gravuras, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de história, Educação infantil, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present work presents the research carried out in a workshop offered for the continuous training of Art and Physical Education teachers who work in the municipal day care centers of João Pessoa / Paraíba. The purpose of this study was to investigate the practice of storytelling in daycare centers and their interdisciplinary aspect to promote the teaching and learning of students. Telling stories to children is a common habit among teachers in daycare centers. From this observation, we question in this work if this activity occurs in planned events, contextualized and in accordance with the objectives of Early Childhood Education. With the participation of twenty-three teachers, the workshop was developed in a fun environment in which activities such as: theatrical games, traditional games, storytelling techniques and related readings were carried out. Children's books with different themes were also used, always objectifying of integrating the work with childhood education. We observed that in experiencing some creative ways of storytelling and accessing authors who present the importance of this topic, teachers demonstrated were safer to using this methodology and include it in their planning. They demonstrate in their practice the new ideas, thematic and resource used for the story telling as: box of fantasies; the puppets, the chest of memories; cards with engravings, among others.

KEYWORDS: Storytelling, Childhood education, Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma das tradições mais antigas no meio social. Pelo seu contexto interdisciplinar e lúdico apresenta-se como uma metodologia importante na educação de crianças. É uma prática que nos dá possibilidade de promover conhecimentos para a vida, proporcionando aos alunos o desenvolvimento social e cognitivo.

Como ferramenta pedagógica a contação de histórias permite o resgate da cultura oral, desperta o prazer pela leitura e favorece a compreensão das múltiplas formas de viver e interpretar o mundo.

Desde os tempos remotos as famílias se assentavam ao redor do fogo, da mesa ou nos terreiros das suas casas para conversar e contar histórias. Pessoas que vinham de longe, de outros países, também tinham o hábito de contar e repetir histórias para as crianças e jovens, com o objetivo de guardar suas tradições e sua língua. Muitas dessas histórias e práticas de contação se incorporaram à nossa cultura.

Atualmente os professores utilizam esta prática de contação de histórias como uma ferramenta pedagógica para educar as crianças de todas as idades, sendo uma das

técnicas mais utilizadas pelos professores para atrair a atenção das crianças na educação infantil. No entanto a potencialidade educativa dessa atividade nos parece pouco

explorada ou compreendida pelos educadores. Em nossa pesquisa detectamos algumas fragilidades na postura dos professores ao utilizar a contação de histórias nas creches, especialmente no que diz respeito à falta de um planejamento específico para essa atividade.

Ao longo deste artigo estaremos apresentando às ações ocorridas na oficina de contação de histórias destinadas a formação continuada para professores de Arte e de Educação Física que atuam nas creches municipais de João Pessoa/Paraíba. Essa oficina teve como objetivo ampliar o repertório criativo dos professores e discutir os principais temas que norteiam a contação de histórias, como: a postura do professor/contador, os recursos vocais e corporais, os objetos e adereços utilizados, as músicas e os preparativos para iniciar a história.

Sabemos que a formação continuada dos professores está garantida nos documentos oficiais orientadores da Educação infantil, nos itens que dizem respeito à valorização destes profissionais, sendo um dos requisitos necessários ao desempenho e comprometimento profissional destes docentes que atuam no cuidado e educação de crianças de zero a seis anos.

Nessa direção, a proposta de desenvolver uma oficina de contação de história para a formação continuada de professores que atuam nas creches, se assenta na ideia de que as oficinas pedagógicas são momentos de construção do saber de forma democrática e orgânica, revelando-se ainda espaços de criação e compartilhamento.

Contar histórias não é simplesmente ler um livro diante de uma plateia formada por crianças, pois a qualidade dessa atividade não está somente relacionada ao uso de palavras, também a linguagem não verbal, ou seja, as mensagens que são enviadas por meio de gestos, sons e posturas corpóreas, bem como as variações vocais e suas

entonações complementam a atuação do narrador. Todos esses são fatores importantes na comunicação e no processo de aprendizagem que atingem o contador e seus ouvintes.

A oficina foi desenvolvida em dois encontros de quatro horas, com a participação de vinte e três professores, sendo treze de Artes e dez de Educação Física, tendo como espaço o Centro de Capacitação de Professores – CECAPRO/JP. Num ambiente lúdico e prazeroso foram vivenciadas atividades, como: jogos teatrais, brincadeiras tradicionais, técnicas de contação de histórias e leituras relacionadas. Também foram usados livros infantis com temas diversos, sempre com o cuidado de integrar os objetivos do trabalho com as metas estabelecidas no Referencial curricular nacional da Educação infantil.

Nesse contexto realizamos a nossa pesquisa com o objetivo de investigar a prática da contação de histórias dos professores nas creches e seu aspecto interdisciplinar para a promoção do ensino e aprendizagem dos alunos. Contar história para as crianças é um hábito comum entre os professores nas creches, então questionamos nesse trabalho se essa atividade ocorre em eventos planejados, contextualizados e de acordo com os objetivos da Educação infantil.

Entendemos que por reunir técnicas de teatro, conhecimentos sobre narrativas populares, ludicidade e literatura infantil, esse trabalho pode destacar a contação de história como uma ferramenta pedagógica importante no universo infantil.

A metodologia empregada na pesquisa foi de abordagem qualitativa, concretizada por meio de pesquisa exploratória e descritiva na qual as observações e discussões durante e após as oficinas se constituíram em textos que revelam os processos de interação e compreensão dos professores dentro da experiência vivenciada na oficina de contação de história, apontando ainda os desdobramentos dessa ação educativa em suas atuações nas creches.

A fundamentação teórica baseia-se em autores como: Abramovich (1995), Mellon (2006), Benjamin (1989), Meireles (1979) e Machado (2004), além dos Referenciais da Educação Infantil - RCNEI (2010), entre outros autores que discutem a importância da contação de histórias na educação de crianças.

Por que contar histórias para as crianças na escola?

Na educação infantil a contação de história contribui para o desenvolvimento da linguagem da criança, favorece e enriquece as experiências estéticas, desenvolve a capacidade de dar sequência lógica as suas narrativas pessoais, aperfeiçoa a atenção e desperta o gosto literário.

Percebemos também que as várias sessões de contação de histórias vão fixando e ampliando o vocabulário das crianças, ao mesmo tempo em que são apresentadas a elas a variedade de intensões e convenções da fala dentro do contexto cultural. Crianças que constantemente ouvem histórias contadas pelos adultos podem se sentir mais seguras para falar em público.

De acordo com os RCNEI (1998, p.121):

A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações

diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Observamos então que devem ser criados espaços na escola para que a criança possa também contar suas histórias, sendo estimuladas a falar em público e expressar sua opinião sobre acontecimentos cotidianos desde cedo.

Contar histórias para crianças pressupõe invenção, jogo, brincadeira e fantasia, sendo uma arte comunicativa que necessita de uma atmosfera propícia e uma preparação permanente do contador. Através de uma história bem contada é possível adquirir novos saberes, compartilhar, conhecer e experimentar diversas emoções como: a alegria, o medo, a paixão, a raiva entre outras.

Como afirma Abramovich (1995, p.17): “É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]”. Entendemos que uma história bem contada pode trazer novas possibilidades criativas para a criança, visto que essas narrativas são repletas de imagens, ideias e dependendo de quem as contam apresentam muitas novidades, especialmente para as crianças que estão começando a conhecer o mundo.

A autora ainda acrescenta que: “Ouvir uma história [...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...” (Ibidem, 1995, p. 17). Abramovich nos alerta aqui para o potencial educativo e interdisciplinar da contação de história, ressaltando também a necessidade de se repensar os modelos de nossas aulas quando aponta as descobertas, associações e compreensão dos alunos dentro do contexto das histórias contadas.

Contar histórias na escola nos parece tentar restaurar as formas de educar dos antigos e dos povos tradicionais como os indígenas e os quilombolas, que passam seus conhecimentos e saberes através das narrativas dos mais velhos. As tradições culturais povoam o universo da contação de história.

De acordo com Nancy Mellon (2006, p.13),

Acima de tudo, o ato de contar histórias nos dá amor e coragem de encarar a vida: no processo de imaginação de uma história maravilhosa, novos espíritos nascem para encarar as maiores aventuras de nossas vidas e conceder um estímulo sábio às outras pessoas, para que sigam seus próprios caminhos, não importando a idade que tenham. Cada contador de história coleta e organiza imagens internas vitais e, subjacentes a nelas existem princípios universais.

A autora ressalta a importância da arte de contar histórias como forma de transmissão de cultura, de troca de experiências e apoio emocional. Ela ainda compreende que essa prática é empregada espontaneamente em todos os povos tradicionais para reforçar os laços sociais, fortalecer as crenças e esperanças nos indivíduos de todas as idades.

Aqui trazemos a ideia da contação de histórias como uma arte das mais antigas ligadas à existência humana que vem se desenvolvendo por várias épocas e civilizações, sendo ainda uma estratégia de manter vivas as tradições orais de todos os povos.

Sobre esse tema nos aponta Meireles (1979, p. 41),

O ofício de contar histórias é remoto [...] e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida.

A autora sugere que os contadores de histórias atuam como educadores populares que passam conhecimentos do interesse coletivo de forma oral, sendo essa uma tradição passada pelas gerações.

Complementamos o raciocínio relacionado ao intercâmbio de experiências trazido no contexto da contação de histórias trazemos a afirmativa de Walter Benjamin (1987, p. 198): “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” Entendemos aqui que a base da contação de história é a narrativa oral e as principais ferramentas dos contadores são a palavra, a memória e a experiência vivida.

No entanto, a arte de contar de histórias vem se perdendo no tempo, devido ao nosso estilo de vida atual e a exposição excessiva das crianças às ferramentas midiáticas. Vivemos um momento em que a mídia e a imprensa dizem como devemos agir e o que temos que consumir. As várias opções de entretenimento, como a televisão, os videogames e internet, distanciam os mais jovens de seus grupos sociais, dificultando a interação dos indivíduos e a troca de conhecimento e experiências pessoais.

Nesse sentido, nem todos se sentem capazes de improvisar histórias, ou criar suas próprias narrativas. Nesse caso a literatura pode ser um impulso para se iniciar as sessões de contação de histórias, especialmente na educação infantil. Além das histórias populares (lendas e fábulas), uma parte importante na arte da contação de histórias são os livros infantis. A literatura constitui alimento precioso para o desenvolvimento da criatividade, do caráter, da oralidade, da escrita e da visão de mundo.

As histórias na educação infantil são fundamentais na formação educacional da criança, em especial no início da escolaridade. Como ator principal da ação de contar histórias o contador deve estar ciente que a sua narrativa vai tomar a experiência de cada personagem da história contada como sua, podendo ampliar essa experiência vivencial. Assim, cada história contada na escola pode repassar costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão, proporcionando momentos enriquecedores onde ocorrem a troca de saberes e experiências entre o contador de histórias (professor) e os ouvintes (alunos) de qualquer idade.

Durante uma sessão de histórias, o contador faz uso de diversas linguagens, como: corporal, linguística, instrumental e gestual. A performance do contador de história, certamente está repleta de signos e símbolos próprios de sua cultura, podendo acrescentar novos elementos que envolvam a cultura dos ouvintes. Nessa perspectiva entendemos que o contador de histórias, assim como cada criança, compartilham experiências únicas, mesmo estando vivendo uma ação conjunta.

Nessa direção destacamos a importância da narração oral/presencial que pode proporcionar aos participantes momentos democráticos de aquisição e troca de saberes. Moraes (2008, p.12) complementa essa ideia ao afirmar que: “[...] aprendemos estabelecendo relações entre assuntos, situações vividas ou imaginadas, coisas lidas e ouvidas, emoções, sensações tácteis, auditivas, visuais, gustativas, olfativas”. A autora compreende que na

Educação infantil é imprescindível que todos esses elementos sejam explorados de forma não fragmentada, ou seja, numa perspectiva interdisciplinar visando uma educação para a cidadania.

Sabemos que os professores das creches são os responsáveis pela iniciação escolar das crianças. Sendo assim, temos que valorizar a formação continuada destes profissionais de forma que eles compreendam a importância de proporcionar uma educação para a vida. A contação de história pode ser mais uma ferramenta pedagógica importante para atingir os objetivos educacionais.

Momento da contação, uma ocasião especial!

Contar histórias requer planejamento, pois se trata de um momento mágico, quando a criança irá vivenciar e absorver algo que venha a se identificar com ela naquele instante.

Nos debates que ocorreram após as atividades práticas na oficina de contação de histórias, destacamos a importância de organizar o momento de contar histórias para as crianças, analisando os aspectos fundamentais que devem ser observados pelo professor/contador.

Um ponto importante diz respeito à escolha de espaços para realizar a contação, que não deve se restringir à sala de aula. Sugerimos espaços alternativos como: o pátio da escola, a quadra, o jardim, a biblioteca entre outros locais que possam contribuir para intensificar a fruição das crianças da narrativa escolhida.

Outro aspecto importante é a acomodação das crianças, que devem estar em uma posição confortável para a visualização do professor, do livro e/ou de outros materiais usados na contação. É preciso também que seja observado o horário e a motivação tanto do contador de histórias quanto dos ouvintes.

A escolha da história é ainda um fator bastante relevante na educação infantil, sendo possível selecione temas voltados para a educação integral do aluno. Podemos escolher temas que ressaltam a importância dos sentidos, das artes e da estética, para assim desenvolver as dimensões afetivas, artísticas, espirituais, os valores, a saúde e o corpo.

Também é muito importante o conhecimento prévio do professor da história a ser contada, pois o ideal é que conte a história com suas próprias palavras, utilizando uma linguagem simples e um tom moderado, de forma que todos os alunos possam escutar de forma agradável.

O momento da contação de história também pode acontecer de acordo com a necessidade e conforme uma situação ocorrida no ambiente escolar, nesse caso, o professor deverá escolher uma história que encaixe naquele instante, de forma que venha contribuir na resolução do problema ou fato, assim como colaborar com o amadurecimento da criança.

Para o sucesso da atividade, é importante que o professor crie um suspense antes de iniciar a história, de forma que venha despertar a curiosidade das crianças, bem como a motivação do momento.

Entendemos que a base da contação de história é a narrativa oral e a principal ferramenta dos contadores é a palavra, porém alguns elementos complementam e enriquecem essa ação. De acordo com Machado (2004, p. 74):

A técnica e a escolha de um determinado modo de contar, a partir de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção e levando em consideração, além dos recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de história.

Nessa direção consideramos destacar as linguagens artísticas que podem ser incorporadas à contação de histórias, como: o teatro convencional, o teatro de bonecos, o teatro de sombras, o cordel, a música e a literatura. Também o desenho das crianças pode servir como base para iniciar uma história.

Ressaltamos que muitas vezes, apesar do professor ter feito todo um preparo para esse momento, as crianças podem ficar dispersas. Sendo assim, sugerimos que o professor busque a participação das crianças fazendo perguntas de forma que elas possam interagir com a história que está sendo contada. Contar histórias rotineiramente podendo repeti-las, dependendo do interesse dos alunos e usar livros que tenham pouco texto, uma linguagem simples e apresentem ilustrações objetivas, também nos parece eficaz.

A oficina de contação de histórias

Para facilitar a compreensão de nossa pesquisa e de como se deu o desenvolvimento da oficina de contação de história aqui discutida, dividiremos as ações vivenciadas e apresentaremos em tópico que chamaremos de momentos:

1º Momento: Propomos aos professores que falassem seus nomes e fazendo uma saudação a um personagem muito presente em sua infância (poderia ser um ser imaginário, um brinquedo ou uma pessoa marcante). Exemplo: a) Olá, eu sou Nina e sempre que me lembro de minha infância agradeço as boas histórias contadas pela minha avó; b) Bom dia sou Jair quero contar a vocês que em minhas histórias de menino havia sempre um personagem chamado 'Mister capa preta', que foi inventado por meu pai para me ensinar valores.

Após todos se apresentarem, propor a criação coletiva de uma história, onde cada um pudesse contemplar seu personagem apresentado.

Em seguida, perguntamos aos professores que palavra ou frase definiria o seu sentimento quando pensam na forma que contam histórias aos seus alunos na creche. As respostas foram diversas, mas nos concentramos naquelas mais significativas para nossa pesquisa, como: 'Preocupação', 'Insegurança', 'Obrigação', 'Queria saber contar melhor'.

Pedimos para que cada um expusesse o motivo de sua resposta e trouxemos uma reflexão a partir da leitura em Machado (2004), quando afirma:

Quando uma professora fica frustrada porque as crianças não prestaram atenção à sua história, ela precisa saber que isso aconteceu não porque não é dotada, e sim porque não se preparou adequadamente. E que essa preparação é acessível, desde que certos princípios e pontos de referência sejam estabelecidos para que ela possa trilhar um caminho de aprendizado, não para que se torne uma contadora de histórias excepcional, mas para que possa realizar um trabalho eficiente, que permita que seus alunos se beneficiem com a experiência de escutar histórias. (MACHADO, 2004, p.73).

Houve um breve debate sobre a afirmativa da autora, quando os professores expuseram de forma honesta suas limitações, suas experiências e seus desejos de aprender novas dinâmicas de contação. Em seguida passamos para o próximo momento da oficina.

2º Momento: Convidando os professores para em círculo contar uma breve história de sua trajetória pessoal e profissional.

Após a apresentação individual, ainda em círculo, propomos um jogo onde cada um deveria criar um objeto imaginário e passar para as pessoas de mão em mão, depois jogá-lo para o alto e cada um deveria pegá-lo e transformá-lo no que quisesse. Sugerindo temperatura, peso e cheiro para tornar o objeto mais ou menos expressivo com o olhar e a maneira de pegá-lo. Orientamos a transformação do objeto perguntando: É macio? Pesado ou leve? Flexível? Tem cheiro e sabor? Se fossemos construir uma casa onde colocaríamos este objeto?

Ao final cada um criou uma breve história introduzindo o objeto imaginário, passando para o próximo colega que segue a história dando contornos ao seu objeto invisível. O exercício segue até que todos tenham participado.

Perguntamos em seguida se este exercício poderia ser aplicado para as crianças e com quais objetivos. A maioria afirmou que as crianças maiores de 04 e 05 anos responderiam bem a essa atividade. Quanto aos objetivos, relacionamos a:

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (BRASIL, 1998, p. 63.v. I).

3º Momento: Sugerimos exercícios para trabalhar a intencionalidade nas narrativas, assim como o treino para aperfeiçoar a entonação da voz para a animação dos personagens das histórias. Entregar aos participantes um pequeno texto para que representem de formas diferentes de acordo com o comando. O mesmo texto foi lido e encenado alegremente, aos prantos e em ritmo lento ou acelerado.

Em seguida, dividimos a turma em dois grupos e distribuimos material de sucata, cola branca, tinta e tesouras. Pedimos que cada grupo escolhesse um tema e organizasse materiais para contar uma história ao outro grupo.

Para provocar o espírito lúdico dos professores, trouxemos uma citação de Nancy Mellon refletindo sobre o processo criativo e imaginativo necessário na criação e contação de uma história. Diz a autora:

Construir uma história saudável e espirituosa é necessário que realmente seja adequada aos nossos tempos, este é um processo que acorda os nossos sentimentos mais profundos, despertando um senso de alegria e encantamento que nos fortalece em nossas muitas vezes confusas e assoberbantes jornadas diárias. (MELLON, 2006, p.15).

Compreendemos que a autora traz a ideia de que a história contada vai se relacionar de forma espontânea com a realidade dos ouvintes, como também com as necessidades imaginativas do contador.

4º Momento: Apresentamos aos professores a nossa caixa de surpresas e informamos que ela estaria cheia de histórias. Em círculo, abrimos a caixa e começamos a retirar os objetos que estavam guardados dentro dela. À medida que apresentávamos os objetos,

cada professor acrescentava um ponto em uma história que iniciamos. Ressaltamos que os objetos foram escolhidos a partir de nossa pesquisa acerca dos interesses dos professores.

Pedimos que os professores sugerissem outras atividades relacionadas a esta. Uma professora relatou que havia criado um jogo com cartões de papelão contendo gravuras, que apresentava para as crianças relacionar ao seu dia a dia, contando para os colegas suas narrativas. Outra professora nos relatou ter criado uma cesta de fantasias, que ela colocava no centro da sala para as crianças se fantasiarem e criarem seus jogos e histórias.

5º Momento: Sugerimos que a partir de uma brincadeira de roda, uma canção popular ou uma música infantil, os professores criassem uma história e contassem para a turma. Vamos usar aqui como exemplo a brincadeira de roda que conhecemos no nordeste brasileiro com o nome 'fui à Espanha':

Fui à Espanha buscar meu chapéu
Azul e branco da cor daquele céu
Olha a palma, palma, palma.
Olha pé, pé, pé.
Olha a roda moreninha caranguejo peixe é
Caranguejo não é peixe
Caranguejo peixe é
Caranguejo só é peixe na enchente da maré...

Apresentamos um exemplo de história criada a partir dessa brincadeira:

Um dia estive na Espanha, e como não conhecia nada lá, comecei a andar pelo comércio. Em uma pequena loja vi um chapéu lindo, azul e branco. Claro que eu o comprei, era meu chapéu. Pus na cabeça e sai caminhando pelas ruas, quando de repente ouvi muitas palmas que vinham de um lado da cidade, onde havia música e uma multidão de pessoa. Corri para ver o que era. Era uma apresentação de dança popular espanhola... E para meu espanto, estavam todos os dançarinos com um chapéu igual ao meu. Foi então, que um dos dançarinos me puxou para a dança. Como eu não sabia a coreografia, eles começaram a gritar: "olha a roda moreninha". Seguimos dançando e cantando o dia inteiro. Ao voltar para a minha casa que fica na Bahia, pedi a benção a minha vó e contei a ela a história do meu chapéu espanhol. Ela riu muito e me convidou a ir a praia comer um ensopado de caranguejo.

A partir desse exemplo foi sugerido aos professores que formassem grupos e a partir de uma música escolhida por eles criassem e contassem uma história, podendo utilizar imagens, objetos diversos, fantoches e instrumentos musicais que estavam disponíveis no momento.

6º Momento: Todos foram convidados a conhecer a história do menino Pedrinho:

Era uma vez um menino chamado Pedrinho que vivia desde que nasceu numa cidade grande cercada de prédios altos que fechavam até o sol. O menino morava num destes prédios e só avistava de sua janela os demais prédios e janelas, quando saia para passear, via apenas concreto e gente de cara séria e testa franzida. De vez em quando se depara com uma arvorezinha fincada no meio da calçada que parecia tão entediada quanto ele. Puxa! (Pensava Pedrinho) - Onde será que existem aqueles lugares bonitos que eu vejo na TV na internet e nas revistas de meus pais? Então aquilo tudo não existe?! Ao voltar para a sua janela Pedrinho esperava um dia saber o que existe por traz daqueles prédios.

Problematizando a situação do personagem da história criada e contada pela professora/formadora, perguntamos: O que poderemos fazer para ajudar Pedrinho? Partindo dessa indagação dividimos a turma em dois grupos e entregamos a cada subgrupo uma folha de papel 40 kg e um saquinho (saquinho mágico) que continha: massa de modelar, giz de cera, cola tesoura, quadradinhos de papéis coloridos diversos, botões, cola glitter, fitinhas diversas, grãos, tampinhas, tinta guache, pincel, lápis variados etc. Propomos que os professores montassem um cenário e apresentassem a Pedrinho as maravilhas naturais que a cidade esconde. Ao final cada subgrupo escolheu uma forma de socializar o seu trabalho, através da música, do teatro, da expressão corporal ou apenas da narrativa.

7º Momento: Este foi o momento de conversarmos sobre os livros infantis e as fábulas e discutir como são utilizados para contar histórias às crianças. Todos concordaram que o livro é um personagem importante no contexto da Educação infantil.

Sobre o livro infantil, relatou uma professora: “Quando pegamos um livro e sentamos com as crianças seus olhinhos brilham. Mesmo as crianças do berçário, já entendem que contaremos uma história a partir dele. Elas amam!”.

Perguntamos quais os livros que os professores costumam utilizar na escola, os autores preferidos e a frequência que são usados. A maioria respondeu que fazem leituras frequentes e que não têm preferência de autores, escolhem os livros de acordo com o tema que estão desenvolvendo em seus planejamentos.

Com relação às fábulas, a maioria dos professores disse não ter muito conhecimento. Na verdade, observamos que os professores sentem dificuldade em distinguir as nomenclaturas e os tipos de literatura oral. Sendo assim, propomos um jogo onde cada um deveria escolher uma fábula, uma lenda, uma parábola, ou uma parlenda e apresentar ao grupo que faria a classificação.

Finalizamos a oficina realizando uma avaliação oral sobre as contribuições trazidas com as vivências e estudos realizados nesta formação continuada. Sugerimos ainda aos professores que planejassem coletivamente um projeto envolvendo contação de histórias para desenvolver nas creches.

Considerações finais

A oficina de contação de histórias foi uma iniciativa que aglutinou ideias e interesses dos professores das creches municipais, que por vezes afirmam se sentirem pouco assistidos no que diz respeito às condições de trabalho. Segundo afirmam, “contar histórias em muitas ocasiões preenchem as lacunas na rotina escolar”. Para tanto são necessários habilidade, imaginação e criatividade para conseguir a atenção das crianças, como também, conhecimento para ter a certeza de um trabalho efetivo e significativo.

Na ocasião da avaliação os professores participantes afirmaram que a oficina ampliou neles a necessidade de repensar o espaço e o tempo para a contação de história, alertando para o fato da seriedade ao se organizar o ambiente, acomodar os alunos confortavelmente, observar a motivação da história contada.

Também aprofundou o entendimento sobre a potencialidade da arte de contar histórias como forma de transmissão de cultura, de troca de experiências e apoio emocional para as crianças na creche. Destacaram compreender melhor os objetivos da contação de histórias

na Educação infantil, salientando que a história deve ser contada visando: estimular a imaginação; ampliar as experiências sensoriais; desenvolver o gosto artístico e estético; e estabelecer uma ligação entre o mundo da fantasia e a realidade.

Por se tratarem de professores licenciados em Arte e Educação Física, estes profissionais puderam relacionar seus objetivos às competências de suas áreas de conhecimento, visando resultados mais efetivos.

Os resultados apresentados no decorrer deste projeto foram relevantes e colaboraram para agregar valores à prática de contação de histórias dos professores. Todos os exercícios, jogos e debates tiveram uma grande aceitação.

Sendo uma atividade coletiva e dinâmica, esta oficina contribuiu com a socialização e a cooperação, oferecendo aos participantes condições de apreender, interagir e construir suas próprias narrativas.

Ao contarmos histórias para crianças temos que ter a consciência de nossa responsabilidade, pois através dessa ação estamos facultando a elas a compreensão dos seres humanos, do mundo ao seu redor e de si mesmas. Por meio de uma história é possível desenvolver a consciência de: respeitar a diversidade humana, conservar o meio ambiente, compreender a existência de outras culturas e modos de viver, favorecer a solidariedade, despertar o sentido de empatia, entre outros valores necessários a educação cidadã.

Esperamos que as experiências vivenciadas nesta oficina, assim como os aspectos destacados nesse artigo sejam úteis para despertar uma reflexão acerca da contação de histórias como metodologia que reúne os valores e as formas de um trabalho interdisciplinar na educação de crianças.

Referências

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

BENJAMIN, Walter. O narrador, considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação (MEC), 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998. p. 63.v. I.

MACHADO, Regina. Acordais. Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MEIRELES, Cecília. Problema da Literatura Infantil. São Paulo. Ed. Summus, 1979.

MELLON, Nancy. A arte de contar histórias. Rio de Janeiro, ed Rocco LTDA. 2006

MORAES, Silvia Elizabeth (Org). Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS COM A MATEMÁTICA NA TRAJETÓRIA DE FUTUROS PROFESSORES DE QUÍMICA

Ronan Santana dos Santos

Resumo: Este artigo apresenta uma pesquisa que teve como objeto de estudo as relações estabelecidas entre o estudante, ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica, com a matemática. Para isso, realizamos uma investigação numa abordagem qualitativa, onde foram entrevistados quinze alunos de vários períodos do curso de licenciatura em química do Instituto Federal de Goiás, campus de Anápolis. A análise dos dados foi a análise textual discursiva, que nos revelou quatro categorias de análise: dificuldades na aprendizagem de matemática; a matemática como um desafio; a proximidade com a matemática; e, por último, na relação com o professor.

Palavras-chave: Relações dos licenciandos com saberes matemáticos, Formação de professores de química, Saberes matemáticos.

Abstract: This paper presents a research that had as object of study established entity relationships the student throughout his school and academic career, with mathematics. To this end, we conducted an investigation on a qualitative approach, where they were interviewed fifteen students from various periods of the course of degree in chemistry at the Federal Institute of Goiás, campus of Anápolis. The data analysis was the discursive textual analysis, revealed that the four categories of analysis: difficulties in learning mathematics; mathematics as a challenge; the proximity to the mathematics; and lastly, the relationship with the teacher.

Keywords: Licensing relations with mathematical knowledge, Training of chemistry teachers, Mathematical knowledge.

Introdução

Muitos avanços em relação ao ensino de matemática aconteceram da década de 1980 para cá, em virtude da consolidação da Educação Matemática que segundo Fiorentini & Lorenzato (2006, p. 5) “caracteriza-se como uma práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar”. Nessa perspectiva, os autores ainda destacam que:

O educador matemático tende a conceber a matemática como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social das crianças, jovens e adultos e também do professor de matemática do ensino fundamental e médio e, por isso, tenta promover uma educação pela matemática (FIORENTINI & LORENZATO, 2006, p. 3).

Portanto, os alunos dos três níveis de ensino, fundamental, médio e superior, constroem ao longo de suas vidas escolares e acadêmicas, uma relação com os saberes matemáticos, uma relação com a matemática. E esta relação se apresenta e se estabelece na maioria das

vezes de uma forma desequilibrada, por submissão e imposição. Muito por conta de uma falsa ideia de que a matemática é um campo do conhecimento científico complexo e de quase impossível compreensão aos olhos de uma maioria que não consegue dominá-la.

Aquele que consegue, de acordo com um pensamento obscuro das comunidades de matemáticos, está credenciado a pertencer a um grupo seletivo de pessoas com elevado poder cognitivo. Dessa forma uma significativa parcela de estudantes, ano após ano, não se sente protagonista nos processos de diálogo com os conteúdos matemáticos e sim, meros espectadores que internalizam algoritmos para serem aplicados em exercícios e reproduzidos nas provas escolares.

Diante e dentro deste contexto, esta pesquisa que aqui relatamos está inserida com o objetivo de elencar, descrever e analisar as relações estabelecidas entre o estudante e a matemática. Queremos compreender como os alunos se relacionam com a matemática desde o ensino fundamental, passando pelo médio e como se reflete isso no ensino superior.

Numa abordagem qualitativa, de caráter naturalista ou de campo, utilizamos como instrumento para coleta dos dados a entrevista, que terá como suporte analítico a análise textual discursiva (MORAES, 2003), permitindo revelar significados conclusivos para esta investigação.

Os sujeitos da pesquisa são quinze estudantes do curso de licenciatura em química¹ do Instituto Federal de Goiás, campus de Anápolis. Tivemos a intencionalidade de convidar alunos com mais de uma experiência nas disciplinas de matemática do curso, com o propósito de ampliar o leque de diálogos nas entrevistas. Assim, quatorze deles estudam nos períodos finais do curso e apenas um cursa o segundo período, mas tem experiência de outra graduação concluída, também na área de ciências exatas.

O estudante e a matemática

A matemática sempre foi para o homem uma ponte para a busca do conhecimento, um instrumento que o possibilitasse a se desenvolver como ser pensante e protagonista na história das civilizações. Segundo o professor Ubiratan,

Em todas as culturas encontramos manifestações relacionadas e mesmo identificadas com o que hoje se chama matemática (processos de organização, classificação, contagem, medição, inferência), geralmente mescladas ou dificilmente distinguíveis de outras formas hoje identificadas como arte, religião, música, técnicas, ciências. Em todos os tempos e em todas as culturas, matemática, artes, religião, música, técnicas, ciências foram desenvolvidas com a finalidade de explicar, de conhecer, de aprender, de saber/fazer e de predizer (artes divinatórias) o futuro (D'AMBROSIO, 2012, p.24).

Dessa forma, a escola² sempre foi uma aliada muito importante para o crescimento e desenvolvimento da sociedade, pois nela o conhecimento científico, dentre outros saberes

1 O curso possui duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos. É oferecido no turno noturno e proposto com o objetivo de formar professores de química que atuem como sujeitos de transformação da realidade brasileira, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes nas escolas, especialmente na rede pública. Disponível em <http://www.anapolis.ifg.edu.br/index.php/superior/licenciatura-em-quimica>.

2 Refiro-me à escola como um espaço, formal ou informal, numa perspectiva da própria origem da palavra, que vem do grego *scholé*, que significa "lugar do ócio". Isso porque as pessoas na Grécia Antiga iam à escola em seu tempo livre, para refletir, para discutir ideias e conhecimento.

constituídos, como a cultura, a arte, etc., estavam presentes nos currículos educacionais. Assim, inicia-se a relação entre o estudante e a matemática, e com um caráter de paixão, desafio, de dificuldade em compreender os conceitos estudados, muito em virtude da complexidade do conhecimento matemático. Segundo (CORREA & MACLEAN, 1999),

Atribui-se à natureza complexa do conhecimento matemático o desenvolvimento de ansiedade e de atitudes negativas por parte dos estudantes em relação à Matemática. Observa-se que, de outra feita, esta mesma crença possa gerar uma atitude oposta: a de descaso e de racionalização diante do desinteresse do aluno em se apropriar de conhecimento tão hermético, onde a expectativa é de que poucos possam se sair bem. Neste sentido, não haveria razão para o aluno se preocupar com seu desempenho ou mesmo investir no aprendizado de Matemática esforço maior do que o mínimo exigido para aprovação.

A ideia de que poucos sabem matemática é uma concepção presente nas comunidades formadas por matemáticos. Segundo Santos (2009, p. 101), “a comunidade matemática, baseada na racionalidade técnica, acredita que não são todos os alunos que possuem a capacidade de entrar e permanecer no *Jardim do Matemático*³. Na concepção da matemática moderna, ou talvez dos matemáticos modernos, é uma minoria que está credenciada a entrar nesse Jardim”. De acordo com Lins (2005),

[...] enquanto na formulação mais inicial diz-se que criamos o monstro⁴ para dizermos quem somos, digo que nesta nova situação o monstro é uma forma de *um outro* (neste caso o matemático) dizer quem *eu* não sou e me impedir de entrar no Jardim. Diz-se que no portal de entrada da academia de Euclides estava escrito “que não entre aqui aquele que é ignorante da Geometria” (p. 109).

Mas os saberes matemáticos, assim entendemos, podem e devem ser socializados com qualquer pessoa intencionada a aprender matemática e, em particular, qualquer estudante. E é um equívoco pensarmos que a maioria dos estudantes não gosta de matemática. Brito (1996) em sua tese de livre docência não chega ao resultado de que a matemática é a disciplina mais indesejada, mais abominada pelos alunos. Relata que existe uma distribuição equitativa na preferência.

E numa proposição mais voltada para o ensino de matemática escolar, Lins (2005, p. 93) ressalta:

[...] talvez a Matemática que tínhamos na escola só existisse dentro da escola e, como consequência, todo o contato que tínhamos com ela era através daquele professor ou professora, fazendo acentuar marcadamente o efeito de aceitação ou rejeição da matéria associado a gostar ou não do professor.

Suas reflexões se iniciam com uma pesquisa realizada por sua amiga inglesa (Célia Hoyles, do Institute of Education - University of London), na década de 1980, que obteve um resultado surpreendente: em relação à matemática, muito mais do que em qualquer outra disciplina, havia uma forte correlação positiva entre gostar do professor e gostar da matéria.

Nesse sentido, a pesquisa de Célia Hoyles, ainda muito atual, confirma que as relações estabelecidas entre o estudante e a matemática ainda estão muito ligadas com a atuação

3 Lins (2005) utiliza este termo para representar o campo de conhecimento matemático.

4 Esta citação foi retirada do artigo do professor Rômulo, cujo título é: Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática. Neste brilhante texto, ele discute os significados para o ensino de matemática, e para isto faz uma reflexão sobre a matemática do matemático, do ponto de vista do artigo de Jeffrey Jerome Cohen, intitulado A Cultura dos Monstros: Sete Teses, contido no livro Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.

do professor em sala de aula. Se o professor conquista, de alguma forma, os seus alunos e utiliza isto para a aprendizagem, os estudantes se sentem mais próximos da matemática. Mas se o professor não consegue ganhar a confiança dos seus alunos, estes se sentem mais distantes daquele conteúdo. Mas, por quais motivos o estudante não consegue perceber que a matemática estudada tenha muito a ver com o seu mundo fora da escola? Talvez porque ela seja percebida, na maioria das vezes, somente em sala de aula.

Sendo assim, vislumbrando que o aluno deve ser levado e estimulado a perceber a matemática em seu cotidiano, seja em ambientes formais ou informais, queremos destacar dentre os seis focos de aprendizagem científica (NRC, 2009, p. 41-47 *apud* ARRUDA et al., 2013), em ambientes informais, apenas o foco 1. Não temos a intenção de desprezar os outros cinco focos, mas compreendendo que o destacado corrobora com nossas ideias de aproximar o estudante mais da matemática.

De acordo com (ARRUDA et al., 2013, tradução dos autores, p. 487), no **foco 1** [*interesse científico*], “o estudante experimenta interesse, envolvimento emocional, curiosidade e motivação para aprender sobre fenômenos do mundo natural e físico”. Dessa forma, entendemos que o interesse pela matemática deve ser uma premissa para que o estudante tenha vontade, curiosidade e motivação para estudá-la.

Contudo, mesmo que o aluno não possa ser conduzido a ambientes informais de ensino, cabe ao professor transformar a sala de aula num espaço que atinja os objetivos do foco citado, pois o essencial é fazer com os alunos se sintam aproximados da matemática, sujeitos atuantes e construtores dos saberes científicos.

Os saberes devem ser construídos numa interação com o sujeito que deseja estudá-lo. Aqui queremos nos apropriar das ideias presentes em Charlot (2000), que trata da relação do saber e as figuras do aprender:

Não ha saber senão para um sujeito, não ha saber senão organizado de acordo com relações internas, não ha saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação desse sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (p. 61).

Partindo então dessa percepção que o sujeito se relaciona com o saber, entendendo que os saberes escolares são mediados pelo professor, numa perspectiva proposta por (CHEVALLARD, 2005 *apud* ARRUDA & PASSOS, 2015), denominada de sistema didático, estrutura constituída por três elementos, o professor (P), o estudante (E), o saber (S) e suas relações, conforme a figura 1 abaixo.

Já na figura 2, está a representação (ARRUDA & PASSOS, 2015) do triângulo didático (GAUTHIER *et al.*, 2006, p. 172, nota de rodapé *apud* ARRUDA & PASSOS, 2015), onde os vértices têm os mesmos significados do que o sistema didático de Chevallard. Mas os lados (P-S, P-E e E-S) do triângulo possuem a seguinte interpretação, de acordo com Arruda & Passos (2015):

P-S representa a relação do professor com o conteúdo da disciplina;
 P-E é a relação do professor com os estudantes e representa o ensino;
 E-S é a relação dos estudantes com o saber e representa a aprendizagem.

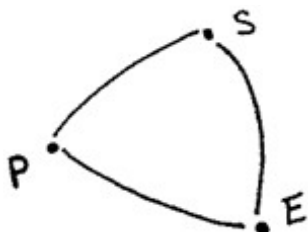


Figura 1

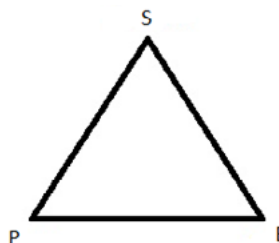


Figura 2

Importante destacar que estas relações entre o professor, o estudante e o saber, no nosso caso o saber matemático, estarão presentes diretamente na nossa pesquisa, pois estão interligadas e são indissociáveis. Mesmo nos propondo investigar sobre as relações entre o aluno e a matemática, é notória a influência exercida pelo professor sobre o aluno no aprender a matemática. E que por sua vez tem influências nas relações estabelecidas pelo professor com a disciplina. Contudo, daremos ênfase às relações entre o estudante e a matemática porque é objetivo desta pesquisa.

Assim, temos o intuito de levantarmos uma discussão numa perspectiva de buscar um engajamento do aluno para se relacionar e entender a matemática que é ensinada na escola e em qual contexto de problematização está sendo ensinada. Para isto, utilizamos as discussões presente no trabalho de Silva (2013), que nos traz o autor e pensador sobre a matemática realista, Freudenthal (1968) que, segundo Silva (2013), defendia que era necessário ensinar matemática vinculada a um contexto, sendo ele matemático ou não. “Os humanos não têm de aprender a matemática como um sistema fechado, mas sim como uma atividade” (FREUDENTHAL, 1968, p. 7, *apud* SILVA, 2013, p. 38, tradução da autora). E com mais detalhe sobre a relação da matemática com o estudante e provocando o ensino escolar, Freudenthal (1968) *apud* Silva (2013) argumenta que,

[...] ensinar matemática sem nenhuma relação ao seu uso, mas apenas com a esperança de que os alunos sejam capazes de aplicá-la quando precisarem. Se existente, essa esperança tem se mostrado ociosa. A grande maioria dos alunos não é capaz de aplicar suas experiências matemáticas de sala de aula, nem nos laboratórios escolares de física ou de química nem em situações triviais da vida real⁶ (p. 5, tradução da autora).

O autor ainda destacava, segundo Silva (2013), que a escola não deve somente ter esperança de que os alunos apliquem seus conhecimentos em suas vidas diárias, mas sim, que os ajude a aplicar seus conhecimentos na vida cotidiana.

A metodologia

As pesquisas na área de educação cada vez mais se apoderam da abordagem qualitativa que garante caminhos mais transparentes e capazes de revelar os dados obtidos e analisá-los de maneira mais consistente e flexível. De acordo com (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-50), a investigação qualitativa possui cinco características:

⁵ What humans have to learn is not mathematics as a closed system, but rather as an activity.

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Levando em contas essas características, compreendemos que nossa pesquisa se constitui como uma investigação qualitativa, na busca de descrever como se desenvolvem as relações estabelecidas, indutivamente, entre o estudante, durante a sua trajetória escolar até o ensino superior, com a matemática.

A coleta de dados da pesquisa, esta de caráter naturalista ou de campo (FIORENTINI & LORENZATO, 2006), teve como instrumento utilizado a entrevista, que se desenvolveu nesta investigação como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993, p. 195-196 *apud* SZYMANSKI et al., 2008, p. 10).

A análise dos dados foi feita de acordo com a abordagem *análise textual discursiva* que “transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 118). Segundo Moraes (2003), esta abordagem organiza os argumentos em quatro focos: 1) a unitarização; 2) categorização; 3) metatexto e 4) processo auto-organizado. Os três primeiros fecham um ciclo de análise, denominado pelo autor de “tempestade de luz” (MORAES, 2003). No último foco o objetivo é emergir novas compreensões.

Com base nesses pressupostos teóricos para discussão dos dados e do *corpus* que compõe o material obtido com as entrevistas, iremos analisar as entrevistas dos estudantes que formam o grupo de sujeitos desta pesquisa.

As entrevistas e suas análises

Foram entrevistados quinze alunos do curso de licenciatura em química, do Instituto Federal de Goiás – IFG, do campus Anápolis. As entrevistas ocorreram apenas no campus, sempre num horário que os estudantes tinham disponibilidade, normalmente no final da tarde, antecedendo o turno que o curso é oferecido, o noturno. E sempre tendo a presença apenas do entrevistado e do investigador.

Dentre os estudantes, apenas um aluno cursa o 2º período, seis cursam o 6º período, sete cursam o 7º período e apenas um cursa o 8º período. Percebe-se que existe um acúmulo de alunos dos últimos períodos do curso, o que foi proposital, pois tivemos a oportunidade de ouvir aqueles que cursaram mais disciplinas de matemática da grade curricular do curso em questão. Diferente dos outros, o aluno do 2º período foi escolhido intencionalmente por ter tido uma experiência num curso superior em engenharia, sendo assim, cursou várias disciplinas de matemática nesta outra graduação feita e concluída. Para preservar suas identidades, decidimos identificá-los por A1, A2, A3,..., A14, A15, dispostos na ordem em que as entrevistas foram realizadas.

Para todos os entrevistados foi feita uma única pergunta inicial e geradora da discussão: *qual a sua relação com a matemática ao longo da sua trajetória estudantil, desde o ensino*

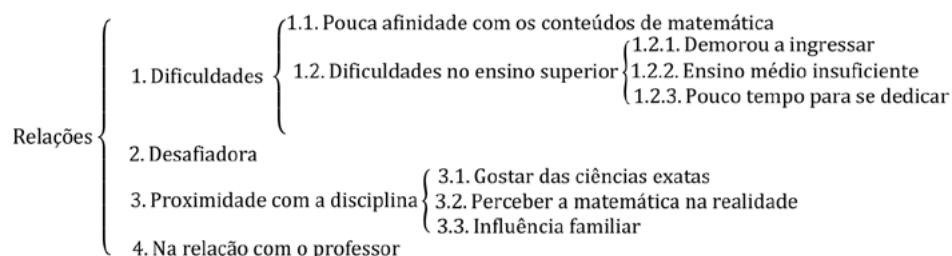
6 [...] to teach mathematics with no other relation to its use than the hope that students will be able to apply it whenever they need. If anything, this hope has provide idle. The huge majority of students are not able to apply their mathematical classroom experiences, neither in the physics or chemistry school laboratory nor in the trivial situations of daily life.

fundamental, passando pelo ensino médio, até culminar no seu curso superior, na licenciatura em química? A partir desta pergunta, de acordo com o desenvolvimento da fala do entrevistado, o pesquisador fazia, caso necessário, alguma(s) outra(s) pergunta(s) com o intuito de complementar ou detalhar melhor as ideias presentes nas respostas dos estudantes entrevistados.

Seguindo os caminhos propostos por Moraes (2003), iniciamos a análise dos dados com o primeiro elemento do ciclo: desmontagem do texto, desconstrução e unitarização, entendendo que “os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise” (MORAES, 2003, p. 193). O nosso material, que é a fonte de dados, são as entrevistas realizadas com os estudantes da licenciatura em química.

Analisando cada uma das quinze entrevistas e cumprida a primeira de unitarização, partimos para o segundo ciclo: “*Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” (MORAES, 2003, p. 193).

Assim, identificamos que as relações estabelecidas entre os estudantes entrevistados com a matemática se dão de acordo com as seguintes categorias: dificuldades na aprendizagem de matemática; a matemática como um desafio a ser alcançado; a proximidade com a matemática e, por último, na relação com o professor. As quatro categorias e suas subcategorias estão dispostas no resumo abaixo e, em seguida, destacamos as falas dos entrevistados com nossas argumentações e fundamentação teórica.



1. Dificuldades na aprendizagem

Esta categoria foi percebida em três aspectos, dos quais destacamos a seguir com as suas respectivas análises.

1.1. Pouca afinidade com os conteúdos de matemática

(A6): A matemática pra mim sempre foi vista com uma matéria com um certo nível de dificuldade maior. Na faculdade não deixa de me acompanhar também, devido o curso que escolhi. E querendo ou não, é complicado de entender, ainda mais que a gente tem na cabeça que a matemática são números e nem sempre é só números. Envolve muitas incógnitas também, que acaba confundindo muito a gente, que por ser às vezes uma coisa simples, a gente já dificulta só de ver uma letra ali no meio de uma equação.

(A12): a minha intimidade com a matemática, ela sempre foi um pouco problemática, assim como a vida de diversos outros alunos. A matemática nunca foi, na realidade a matemática não, mas eu nunca tive, assim, uma afinidade, um entendimento com a matemática. Sempre tive uma facilidade muito maior com as matérias humanas, história, geografia, ciências, esses todos tipos de matérias.

Este item de dificuldade foi relatado apenas pelos dois alunos cujas falas estão citadas. Podemos perceber que os estudantes estabelecem uma relação única com a matemática de dificuldade, apresentadas desde a educação básica, e os acompanhando também no curso superior. Faltam-lhes habilidades cognitivas para o entendimento dos conteúdos, sendo que “a matemática requer o desenvolvimento de várias habilidades e conseqüentemente, o que ocorrer durante essas atividades (envolvendo todos os aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem) afetará o estudante” (BRITO, 1999, p. 53).

1.2. Dificuldades no ensino superior

As dificuldades apresentadas em matemática, apenas nas disciplinas do curso superior, foram descritas por três motivos, que descrevemos e analisamos a seguir.

1.2.1. Demorou a ingressar depois que terminou o ensino médio

(A4): No ensino fundamental era muito boa em matemática, no médio também. Aluna nota dez, chegava até ir para o mural. Aí acho que a minha dificuldade na faculdade foi o período que eu fiquei sem estudar. Fiquei mais ou menos cinco anos sem estudar, aí eu vim, não lembrava mais nada.

(A8): Chegando aqui na faculdade eu encontrei muita dificuldade com a matemática. Não sei se foi devido ficar muito tempo fora da escola, porque quando eu entrei aqui na faculdade tinha seis anos que eu tinha terminado o ensino médio.

Notamos neste item que não é o aspecto cognitivo que está presente, mas um distanciamento da matemática entre o término do ensino médio até a entrada no curso superior de licenciatura em química. Como este curso possui várias disciplinas de matemática, é fato que o aluno vai ter que correr literalmente atrás do tempo. Estes alunos não serão futuros professores de matemática, e sim de química, mas a matemática faz parte do conhecimento teórico e científico que permeia os saberes para a sua futura prática profissional, compreendido como “o conhecimento substantivo do conteúdo, que se refere à informação, ideias e tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (BALL & MCDIAMID, 1989, *apud* GARCIA, 1999, p. 87).

1.2.2. Ensino médio insuficiente

(A1): Minha relação com a matemática não é muito boa, tem um déficit no aprendizado, e venho trazendo isso desde o ensino fundamental, médio. Tive muitas dificuldades quando entrei na faculdade. Acredito que seja pelos professores, eu vim com uma carga muito pequena de conhecimento em matemática.

(A5): No ensino fundamental não tive muita dificuldade, porém no ensino médio, desde o primeiro ano, já tive dificuldades. [...] Porque no ensino médio foi no EJA, então era muito corrido.

(A8): Faltou mais conteúdo, eu acredito, no ensino médio. Eu me lembro que no primeiro ano eu não me lembro certinho as matérias. Mas eu lembro que no segundo ano era mais vendo, sabe, o que já tinha visto no primeiro ano. O terceiro ano então eu lembro que o pessoal brincava lá que o terceiro ano era mamão com açúcar, porque era só relembando, uma revisão do primeiro e segundo ano.

(A9): O ensino médio não abrangeu muito os conteúdos aqui da faculdade. Eu não sei se foi porque o meu ensino médio foi um pouco mais, vamos dizer assim, porque antigamente aquela época dos ensinos, o ensino científico, o ensino, não isso aqui é voltado para a área docente. E o ensino que eu fiz foi aquele nem lá, nem cá. Só é meio termo. Aí não abarcou muito a matemática, e quando eu cheguei aqui tive dificuldade sim.

Este fator percebido em várias entrevistas é um tema que está em debate atualmente entre a sociedade brasileira e Ministério da Educação, numa proposta para se constituir uma Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Rever o ensino médio é uma questão fundamental para uma formação menos técnica e mais reflexiva, política, social e cultural para os nossos jovens e adultos estudantes da educação básica. Assim, teremos reflexos desta formação no ensino superior, possibilitando uma entrada menos dolorosa e mais capacitada de enfrentar os desafios que qualquer formação superior irá exigir do estudante.

1.2.3. Pouco tempo para se dedicar

(A2): a questão do superior mesmo, o que pega mesmo não tanto a matéria, às vezes é o tempo de dedicação que não é dada pela matéria. Pode ser que seja uma matéria até porque tem gente menos dificuldade e tem gente mais. Logicamente, quem tem mais tem que estudar mais tem que tirar um tempo maior. Só que às vezes não é possível, entendeu? Às vezes a pessoa que tem menos dificuldade tem um tempo maior, mas às vezes a que tem mais dificuldade tem um tempo menor, entendeu? Então em relação a esta questão de atribuições, como eu venho levando a matemática, começou a apertar mesmo foi no ensino superior. **(A4):** A matéria dava para acompanhar, mas assim, quem trabalha tem uma dificuldade maior para acompanhar esses cálculos, né. Então, foi a minha dificuldade. Quando eu trabalhava muito, eu não conseguia acompanhar.

(A10): a questão principal das minhas reprovações na disciplina, principalmente disciplinas de matemática e exatas, aqui na faculdade, foi com relação ao trabalho. [...] Essa dificuldade que eu tenho para terminar algumas matérias, principalmente matérias de cálculo, é com relação ao tempo. Porque se realmente eu tivesse um tempo maior para poder estudar, para dedicar mais, talvez eu conseguiria terminar em menor tempo.

Este item reflete uma realidade difícil do ensino brasileiro, o turno noturno, que é o único período escolar que grande parte dos estudantes brasileiros consegue estudar, por conta de terem que trabalhar no período diurno. Dessa forma,

A busca pelo ensino noturno se torna cada vez maior. Nos dias de hoje, segundo dados estatísticos, cerca de quatro em cada cinco jovens brasileiros das regiões metropolitanas estão ligados à esfera do trabalho, o que torna o contingente de alunos-trabalhadores cada vez mais expressivo no processo educacional. Estes dados nos revelam que este contingente de jovens que trabalham aumentando, pode também aumentar a procura dos mesmos pelos cursos noturnos de licenciatura (REHDER, 2006, p. 28).

2. Desafiadora

(A15): Durante o médio, o cursinho eu estava me satisfazendo muito com os desafios de calcular e me preocupando pouco com o que eu estava fazendo, com o resultado, com a aplicação, ou com a coerência do que eu estava calculando. [...] A licenciatura tá sendo uma experiência positiva e surpreendente. Não acreditei que a gente fosse ter desafios como os cálculos, as matemáticas, as geometrias e que nós íamos aprender a calcular tempo de vida, de elementos. [...] Voltei a sofrer, voltei a sofrer porque ainda os desafios são muito similares com os desafios lá de atrás.

Encarar a matemática como desafiadora, como um obstáculo a ser superado, principalmente quando se consegue resolver um problema, um exercício, é uma motivação para muitos estudantes, que estabelecem uma relação de gostar da matemática quando conseguem vencer algum desafio proposto. Para este entrevistado é assim, a sua relação com a matemática parte desse pressuposto, de superar os desafios dos problemas de matemática. Isto é percebido em toda a sua trajetória escolar na educação básica, no seu primeiro curso superior, uma engenharia, e também na licenciatura em química. Entendemos aqui que esta relação se estabelece dentro do enfoque das teorias cognitivas, que “seu foco pedagógico está no processamento e na transmissão de informação por meio de comunicação, explicação, recombinação, contraste, inferência e resolução de problemas” (ANDERSON, 1983; WENGER, 1987; HUTCHINS, 1995 *apud* WENGER, 2013, p. 255).

3. Proximidade com a disciplina de matemática

A aproximação e afinidade com a matemática foram reveladas de acordo com três aspectos, que destacamos e argumentamos na sequência.

3.1. Gostar das ciências exatas

(A3): Desde o ensino fundamental, o ensino médio, eu nunca apresentei dificuldade em relação à matemática. Sempre tive mais facilidades em matérias de exatas. [...] Nunca apresentei dificuldades nestas matérias de exatas. Então, para mim, eu sempre tive facilidades de absorver o conteúdo. Então quando eu cheguei aqui não achei tão difícil, alguma coisa eu vi o que já tinha visto.

A relação com a matemática se dá no envolvimento e na compreensão do saber matemático, isto é, de acordo com Arruda & Passos (2015), E-S é a relação dos estudantes com o saber e representa a aprendizagem. E esta está pautada num princípio defendido por Charlot (2000, p. 89) que “a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender-se, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber”. Dessa forma, o gostar das ciências exatas, em particular da matemática está pautado na relação do estudante com a sua facilidade em aprender as matérias de exatas, como ela mesma diz, ou seja, na relação dela consigo mesma, na sua satisfação em dominar a matemática.

3.2. Perceber a matemática na realidade

(A7): A minha relação com a matemática sempre foi muito próxima, pelo fato de ser uma das minhas matérias prediletas. Sempre gostei muito. E o fato de sempre ver a matemática na realidade e ser necessária em nosso meio. Por exemplo. Eu sou muito ruim para dirigir, eu sou muito ruim de dimensão. [...] Aí você fala pra mim 2 metros. Gente, eu tenho 1,60, então dois metros é que tanto? [...] Na físico-química, a gente tem muita dedução. Então,

é praticamente integral. A gente tem que saber o que está acontecendo no gráfico de uma reação química. Determinado ponto, a gente calcula a integral pra saber tal concentração, pra ver o que está acontecendo ali, se a solução tá mais ou tá menos. É o que eu aprendi em cálculo 2, pra mim saber o que está acontecendo na reação.

(A9): A gente carrega ela até hoje, essa noção matemática, pelo motivo que tudo que nós vamos fazer a matemática tá enquadrada, tá dentro ali, tá abarcando tudo. No dia a dia. Tudo que nós vamos fazer envolve matemática.

Estabelecer uma relação com a matemática, do ponto de vista de percebê-la no cotidiano, nos revela uma aproximação com os saberes de uma forma muito importante, pois traduz conhecimentos desenvolvidos no dia a dia. Particularmente o aluno A7, que constrói pensamentos lógicos e matemáticos em atividades do seu cotidiano, como guiar um veículo. Uma verdadeira aprendizagem pela sua livre escolha, visto que,

No mundo todo, as sociedades estão assistindo a uma explosão virtual de oportunidades para o *aprendizado por livre escolha*⁷, um aprendizado que é guiado pelas necessidades e interesses da pessoa e em que as pessoas se envolvem ao longo da vida para encontrar mais sobre aquilo que é útil, atrativo ou de simples interesse para elas (DIERKING, 2005, p. 147, tradução e grifo dos autores *apud* ARRUDA et al., 2013, p. 483).

E além de perceber a matemática em sua volta, o aluno A7 ressalta a importância das disciplinas de matemática no seu curso superior, pois consegue desenvolver as aplicações destes estudos em disciplinas específicas da química.

3.3. fluência familiar

(A10): eu sempre gostei de matemática influenciado pelo meu pai. Meu pai desde criança, quando eu fui alfabetizado, ele me ensinava tabuada, então quando eu cheguei no pré escolar eu já cheguei praticamente sabendo toda a tabuada, porque na época eu só pude entrar com sete anos. O colégio próximo à minha casa não pegava antes. Então do período de cinco anos até os sete anos meu pai me deu muita aula de matemática em casa.

Percebemos a aprendizagem da matemática num ambiente informal, o próprio ambiente familiar do estudante entrevistado. Assim, compreendemos que o **foco 1**(NRC, 2009, p. 41-47 *apud* ARRUDA et al., 2013), fundamenta a relação do aluno com a matemática, de acordo com os aspectos do envolvimento emocional e motivacional para aprender, pois a presença do pai foi preponderante para que a aprendizagem e a relação afetiva com a matemática acontecesse.

4. Na relação com o professor

Diferente dos itens anteriores, aqui, para a relação percebida do estudante com a matemática, por meio do professor, não vamos salientar subcategorias diferenciando aspectos positivos ou negativos, descritos nas entrevistas. Entendemos que tudo tem ligação com o papel desenvolvido pelo professor em sala de aula. Assim, citamos as falas dos entrevistados com aspectos positivos e fazemos as análises. Em seguida, procedemos da mesma forma, mas para os aspectos negativos.

⁷ Segundo os autores, em inglês: free choice learning.

Aspectos positivos:

(A1): matemática elementar eu fiquei. Devo cálculo 2. Em probabilidade passei. GA passei, mas assim, com grande esforço e ajuda do professor.

(A3): Mas meus professores de matemática, eles foram bons. No período do ensino médio, meu professor, ele explicava a equação do segundo grau, então quando cheguei no curso superior não apresentei muita dificuldade.

(A10): O ensino médio eu estudei num colégio muito bom, o colégio estadual Frei João Batista, na Alexandrine, e os professores lá eram muito bons. Porque na época era um dos melhores colégios estaduais, no caso o Polivalente, então foram três anos de professores muito bons, me ensinou bastante, e eu tenho que agradecer muito a eles. Apreendi bastante.

(A11): No meu ensino fundamental não tive muita dificuldade, porque os professores estavam ali, ajudando. Então, assim, no ensino fundamental foi regular.

(A14): No começo, no ensino fundamental, era mais de boa, porque os professores acompanhavam a gente bem de perto e também foi em escola particular e tal. Tinha bastante interação entre professor e aluno. Já depois [falando da matemática elementar] eu peguei um professor mais, parecia que ele queria passar mais o conteúdo, e aí eu consegui passar. Só que aí foi só na segunda vez.

(A15): Eu queria desistir da escola mas a mãe forçava a ir e por algum motivo, acredito que por ele ser professor, iluminado, ou desejoso de ensinar direito, ele me chamou. Com muita vergonha eu falei que eu tinha muita dificuldade, que eu não entendia o que ele estava fazendo, e que eu gostava das matérias de fazer redação, das matérias de fazer música, e que eu não gostava daquilo, que aquilo para mim era muito difícil, era muito ruim. Com todo amor e com todo carinho ele olhou e falou olha, o que você tem facilidade você vai fazer naturalmente. O que você tem dificuldade, você tem que se esforçar mais.

Os aspectos que denominados de positivos, evidenciados na relação entre estudantes e a matemática, se estabelecem, na maioria dos casos, na relação humana que vários professores desenvolvem em suas práticas. O acompanhamento, a atenção, o carinho, a ajuda, o incentivo, são ações descritas pelos sujeitos entrevistados, realizadas por seus professores, principalmente os da educação básica e, em particular, os professores do ensino fundamental. Dessa forma,

Aspectos negativos:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. [...] Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos (TARDIF, 2003, p. 128-129).

(A1): Estudei num colégio estadual onde os professores constantemente em greve, falta de professores e professores que não eram especializados naquela área, para aquela matéria, e isso me prejudicou e muito. (A6): Sem contar também que às vezes um pouco, devido eu ter estudado em escola estadual, tem professor que não está nem aí, às vezes ia passando a matéria e empurrando com a barriga.

(A11): Agora, o ensino médio foi complicado, pela falta de professores. E muitas das vezes um outro professor, de outra disciplina, assumia a de matemática. Aí acaba que afetou a turma, a gente... as notas caíram bastante.

(A13): O professor do ensino fundamental, ensino médio, não exigia tanto igual como se fosse aqui na faculdade.[...] O professor quando é mais exigente o aluno aprende mais. E quando o professor, assim, deixa muito a desejar, deixa mais largado aí a gente aprende menos. Porque a exigência faz com que o aluno aprenda.

(A14): Já no ensino médio eu passei para escola pública, então era mais largado, o professor faltava bastante. Ele não prestava tanta atenção assim nos alunos. Em matemática elementar [disciplina do primeiro período da licenciatura em química], no começo eu achei complicado, mas depois eu fui aprendendo. Só que no decorrer do curso achei o professor muito difícil. Aí acabei reprovando por causa da linguagem do professor. Não entendia às vezes o que ele estava querendo dizer.

Dentre os aspectos negativos, estão descritos problemas recorrentes nas escolas públicas como a falta de professores, o despreparo de muitos deles, levando-nos à discussão do papel da escola enquanto instituição formadora de jovens e adultos. De acordo com Libâneo (2012, p. 16),

No âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência. Outros estudos têm mostrado a crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos ou como conter atos de indisciplina. Com bastante frequência, seja devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e às funções da escola, seja pela atração exercida pelas orientações dos organismos internacionais, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais.

Contudo, é pertinente destacar como esta fala do professor Libâneo está presente na percepção dos alunos entrevistados, mostrando uma fragilidade institucional das escolas públicas brasileiras. E como isso reflete na relação estabelecida entre os estudantes e a matemática, percebendo o professor como um mediador dos processos de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Finalizado o processo de análise dos dados da pesquisa, entramos agora no terceiro ciclo da metodologia desenhada, que se compreende como um método indutivo, que, segundo Moraes (2003, p. 197), “implica construir as categorias com base nas informações contidas no *corpus*”.

O terceiro e último ciclo, *captando o novo emergente*, segundo (NAVARRO & DIAZ, 1994 *apud* MORAES, 2003, p. 202), “pretende a construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos de um conjunto de textos. [...] Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”.

Dessa forma, diante das falas captadas nas entrevistas e suas discussões realizadas no tópico anterior, encontramos as quatro categorias (descritas no resumo abaixo) induzidas

pela interpretação dos dados, no que diz respeito às relações estabelecidas entre os estudantes e a matemática, ao longo de suas trajetórias escolares e acadêmicas.

A primeira categoria, *dificuldades na aprendizagem*, presente em várias entrevistas, nos apresenta uma realidade contida no senso comum das pessoas dentro e fora da escola, que a matemática é uma disciplina difícil de estudar e compreender. Bem, realmente esta concepção não está equivocada, mas precisamos construir um novo pensamento que essas dificuldades podem ser superadas se sairmos dos muros escolares e enxergarmos que a matemática realmente faz parte da nossa vida cotidiana, que pode ser utilizada como instrumento de leitura para o mundo que nos cerca. O professor da educação básica tem um papel fundamental neste difícil processo, que já é realidade em muitas escolas de diversas partes do nosso país. Mas precisa ser regra, ou seja, a matemática presente nos currículos escolares necessita de uma reorientação para ser melhor ensinada e conseqüentemente aprendida pelos alunos.

As dificuldades relatadas pelos entrevistados no curso superior traduzem uma realidade vivida pelo estudante brasileiro: demorar para ingressar na educação superior, principalmente alunos vindos de camadas da sociedade com baixa renda; ensino médio insuficiente, que segundo relatos de vários entrevistados, não deu um suporte teórico mínimo para acompanhar por exemplo, a disciplina matemática elementar, ofertada no primeiro período do curso; e por fim, o pouco tempo para dedicação aos estudos, pois a maioria dos alunos trabalha durante o dia, com uma carga horária de 8 horas por dia, o que inviabiliza disporem um mínimo de tempo aos estudos, pois é sair do trabalho e ir para a faculdade.

A segunda categoria, *desafiadora*, ou seja, relacionar-se com a matemática numa perspectiva de sempre se colocar à prova, sempre superá-la, conseguir resolver problemas difíceis, foi relatada apenas por um entrevistado, mas com muita veemência, que nos chamou a atenção. Mas é interessante observar que muitos professores ensinam matemática numa abordagem desafiadora, chegando ao ponto de colocar alguma questão nas avaliações escritas, e denominá-la de desafio. O aluno que conseguir resolver terá uma bonificação extra. Enfim, parece-nos que sempre estamos à procura dos gênios da matemática, seja nas avaliações simples bimestrais, seja nas olimpíadas de matemática. Evidentemente que é muito bom encontrar algum estudante que tenha capacidades cognitivas e uma predisposição para solucionar problemas difíceis de matemática, pois avanços tecnológicos dependem também desses problemas, mas estamos falando do ensino de matemática para uma grande massa de estudantes que precisam reconhecer a importância da matemática na sua formação, na sua vida dentro e fora da escola.

A terceira categoria, *proximidade com a disciplina de matemática*, representa tudo que desejamos na relação entre nossos alunos e a matemática. Uma relação de amizade, de cumplicidade. Perceber que um estudante gosta e tem prazer em estudar matemática nos dá uma felicidade que não tem tamanho. Ainda mais o aluno que percebe a importância da matemática no seu dia a dia, utilizando-a para pensar o mundo à sua volta. Em muitos casos, o gostar da matemática está diretamente ligado com a aprovação ou reprovação, mas entendemos que isto é uma consequência de um processo de ensino e aprendizagem, mas que deve caminhar para o sucesso escolar do estudante. O professor não pode começar o ano letivo pensando que poucos vão alcançar aprovação em sua disciplina. Isto é um equívoco. Assim, devemos sempre estimular os laços afetivos entre estudante e matemática.

Por fim, a quarta categoria, *na relação com o professor*, nos revela que os aspectos positivos e negativos na relação do aluno com a matemática, por intermédio do professor, nos remete à investigação da inglesa Célia Hoyles, que o gostar ou não da matemática depende das relações estabelecidas com o professor. Evidente que o professor levar suas concepções de vida, de mundo, da matemática, enfim, para a sala de aula, mas um desprendimento de valores deve ser pensado e colocado em prática por nós, docentes de matemática. Precisamos manipular melhor as metodologias de ensino que são oferecidas, sair de nosso conforto didático, romper com os ensinamentos prontos e acabados vivenciados apenas dentro da escola. Mostrar para os estudantes que é verdade: existe matemática fora da escola e eles podem utilizá-la para as suas vidas.

Contudo, continua sendo um desafio para todos os envolvidos com os processos de ensino da matemática, professores, pesquisadores, gestores escolares e do poder público.

Buscar instrumentos e mecanismos que propiciem aos estudantes brasileiros uma relação com a matemática mais leve, sem pretensões de formar gênios “resolvedores” de problemas difíceis, mas uma relação de amizade, pautada na cumplicidade e construção do conhecimento científico a serviço das grandes massas, capaz de dialogar os saberes matemáticos sem pré-conceitos, mas admirá-la por ser uma linguagem universal, presente nas nossas vidas, de nossos estudantes, dentro e fora da escola.

Referências

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. **A relação com o saber na sala de aula**. Trabalho apresentado no IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Mesa-redonda Relação com o Saber e o Ensino de Ciências e Matemática. Aracaju, SE, 18 de setembro de 2015.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; PIZA, Cristina Aparecida de Melo; FELIX, Rosélis Aparecida Bahls. **O Aprendizado científico no cotidiano**. Ciência & Educação, Bauru: Faculdade de Ciências, v. 19, n.12, p.481-498, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Avarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRITO, Márcia Regina Ferreira. **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. Tese (Livre Docência em Psicologia Educacional). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93p.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. **Era uma vez... um vilão chamado matemática: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.173-194, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100012>. Acesso em 11 mar. 2016.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Perspectiva em Educação Matemática). 110 p.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006. 228 p.

FIorentini, Dario; Miorim, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática** - Boletim da SBEM-SP, n. 7, de julho-agosto de 1990.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação – sec. XXI. 1999, 271p.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **História Oral e Educação Matemática**. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Lóiola (Orgs). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 114 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012.

LINS, Rômulo Campos. **Matemática, Monstros, Significados e Educação Matemática**. Em: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. 2ª edição revisada. São Paulo: Cortez. p. 92-120, 2005.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação, Bauru: Faculdade de Ciências, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência & Educação, Bauru: Faculdade de Ciências, v. 12, n.1, p.117-128, 2006.

PONTE, João Pedro da. **Explorar e Investigar em Matemática: uma actividade fundamental no ensino e na aprendizagem**. Revista Iberoamericana de Educación Matemática, n. 21. p. 13-30, 2010.

REHDER, Juarez Garzon. **O ensino noturno como palco para a formação de licenciatura em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, Brasil. 2006.

SANTOS, Ronan Santana dos. **As influências dos formadores sobre os licenciados em matemática do IME - UFG**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, Brasil. 2009.

SILVA, Heloísa Cristina da. **Matematização e Modelagem Matemática: possíveis aproximações**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil. 2013.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 61 p. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes. 2003. 325 p.

WENGER, Etienne. **Uma teoria social da aprendizagem**. Cap. 16, p.246-257. In: **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Organizador, Knud Illeris. Porto Alegre: Penso, 2013. 278 p.

CONCEITOS EM EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA ATRAVÉS DO PIBID/ SAÚDE: ABORDAGENS DOS ACADÊMICOS

Prof. Ms. Saulo Daniel Mendes Cunha

Professor da Unimontes
saulodanc@yahoo.com.br

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Rodrigues

Professor da UFVJM
claudioeduardo@ufvjm.edu.br
Apoio: FAPEMIG

Palavras-chave: educação, saúde, escola.

Introdução

O tema saúde surge no currículo da escola brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de acordo com Brasil (1996), como recurso cultural relevante para a conquista da cidadania. Este tema, considerado preocupação contemporânea, foi incluído aos saberes tradicionalmente presentes no trabalho escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o ensino de saúde tem sido um desafio para a educação no que se refere à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e de hábitos de vida.

A educação em saúde pode ser definida como qualquer atividade, relacionada com aprendizagem, desenhada para alcançar saúde. Ela é geralmente desenvolvida através de aconselhamentos interpessoais, em locais como consultórios, escolas, etc.; assim como impessoalmente, através da comunicação de massas. Estes mecanismos podem contribuir efetivamente para implementar conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas com comportamentos ligados à saúde (BUSS, 1999).

Dentro destas perspectivas entendemos que a escola é lócus para construção social da saúde, espaço que deve se configurar com a participação da comunidade, com ato educativo dialogado e com o processo de informação e criação de hábitos saudáveis, produzindo a formação do sujeito integralmente (PIZZELI, 2005).

De acordo com Brasil (2001) a escola, atualmente, precisa enfrentar o desafio de permitir que seus alunos reelaborem conhecimentos de maneira a conformar valores, habilidades e práticas favoráveis à saúde. Nesse processo, espera-se que possam estruturar e fortalecer comportamentos e hábitos saudáveis, tornando-se sujeitos capazes de influenciar mudanças que tenham repercussão em sua vida pessoal e na qualidade de vida da coletividade.

Nesta perspectiva acreditamos que a educação em saúde atual deva estar centrada na promoção da saúde ao longo de toda a vida do estudante e conseqüentemente na prevenção de doenças (LOMÔNACO, 2006).

Desta forma, o ideal é que façamos uma articulação do ensino, contextualizando com conhecimentos prévios dos estudantes, apontando os caminhos para uma educação em saúde satisfatória para vida dos mesmos e buscando tomadas de atitude. A escola é, sem

dúvidas, um lugar privilegiado para esta ação educativa, com abordagem na melhoria dos padrões de saúde, uma vez que contribui sobremaneira para a formação do estudante para a vida social (BARRETO, 2005).

Naturalmente, a educação para a Saúde não cumpre o papel de substituir as mudanças estruturais da sociedade, necessárias para a garantia da qualidade de vida e saúde, mas pode contribuir decisivamente para sua efetivação. A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde (BRASIL, 2001).

A escola deve ser um espaço de formação e informação, e o ensino- aprendizagem dos conteúdos deve contribuir para inserção dos discentes no debate de questões sociais e cotidianas, assumindo-se como espaço de transformação social, construção de significados éticos que são necessários para a formação e vivência de uma verdadeira cidadania. Se a escola pretende estar em consonância com os problemas da atualidade, é necessário que trate de questões que interfiram e façam sentido para vida dos alunos. Assim, o cuidado com próprio corpo e com a saúde, dentre outros, são temas que ganham o estatuto de transversalidade, pois devem perpassar todos os componentes curriculares (BRASIL, 1997; BRESSAN, 2008).

Tratamos aqui, nesta pesquisa, da educação escolar como proposta de promoção de saúde no contexto de uma experiência de acadêmicos participantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) de uma Universidade pública da cidade Montes Claros- MG.

Nesta perspectiva, este estudo verificou quais os conceitos mais comuns em educação em saúde abordados no ambiente escolar, pelos acadêmicos participantes do projeto PIBID/ Saúde (Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência): Orientação e educação em saúde numa abordagem interdisciplinar: obesidade e transtornos alimentares na adolescência, durante e após a intervenção numa determinada escola pública da cidade de Montes Claros-MG.

Metodologia

Este estudo descreverá as percepções de 20 estudantes de licenciatura (Ciências Biológicas - 5 alunos, Educação Física - 10 alunos e Pedagogia - 5 alunos) da Universidade Estadual de Montes Claros-MG sobre o ensino em saúde, através de uma experiência orientada no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência Educação e Orientação em saúde: obesidade e transtornos alimentares na adolescência - (PIBID-Saúde).

Dentro deste contexto, destacamos de maneira sucinta o perfil da escola pública pesquisada. Esta escola se localiza numa região periférica da cidade de Montes Claros-MG, e apresenta ensino fundamental e médio, atendendo por volta de mil e duzentos alunos. Por questões éticas o nome desta escola não será revelado. O projeto PIBID- Saúde em questão foi direcionado para os alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental desta escola, e as práticas pedagógicas do ensino em saúde, voltadas para a educação em saúde, ocorriam em todas as turmas deste nível de ensino, oscilando entre as turmas durante os turnos matutino e vespertino da semana.

Enquanto pesquisa bibliográfica, esta pesquisa foi desenvolvida por meio da leitura, análise e documentação de bibliografia relacionada à temática. Na primeira etapa, foi

realizada a leitura aprofundada e reflexiva dos textos relacionados ao tema da pesquisa e, posteriormente, foi construído o referencial teórico. Na segunda etapa, foram analisados relatórios dos acadêmicos participantes do projeto PIBID-Saúde advindos das experiências frente às aulas ministradas por eles, bem como os relatos de todas as ações extraclasse desenvolvidas pelos mesmos.

O total de cento e dois relatórios foi dividido em três grupos, cada qual contendo trinta e quatro relatórios. Esta divisão foi efetuada com base nas três categorias de estudo elencadas: primeira categoria - conceitos em educação em saúde na escola, segunda categoria - promoção da saúde e prevenção de doenças do escolar e terceira categoria - impactos das práticas pedagógicas em saúde na comunidade escolar. Os resultados foram constituídos em categorias de análise e para tal utilizamos o método indutivo para análise dos relatórios discentes de acordo com Lakatos e Marconi (2010). No presente trabalho discutiremos apenas a categoria: conceitos em educação em saúde na escola.

Resultados e Discussão

Através das aulas ministradas pelos acadêmicos do projeto PIBID/Saúde foram elaborados relatórios sobre estas experiências pedagógicas e neste contexto foram elencados alguns conceitos em educação em saúde no âmbito escolar, descritos a partir da visão dos acadêmicos participantes deste projeto.

Conceito em educação em saúde: formação cidadã e crítica dos escolares para a vida.

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, e valores) que, na medida do possível, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. De acordo com Libâneo (2005), o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação.

A acadêmica 4, relata sua percepção sobre uma aula, cujo tema abordou o uso de drogas, ressaltando a influência do cenário social no qual os estudantes da escola estão inseridos e, sobretudo a importância da educação para a vida dos sujeitos:

O tema falado despertou muitas dúvidas que foram esclarecidas, o que chamou a minha atenção foi que os alunos já conheciam a maioria das drogas ilícitas. Sabendo que, pela região que os alunos vivem, tem um contato muito imaturo principalmente com as drogas ilícitas, e o que impressionou foi que a maioria dos alunos já teve contato e experimentaram este tipo de drogas. Assim o tema da aula, assim trabalhando com conscientização e educação para a vida destes alunos. Sabendo que a escola é promotora de educação que através de ensino absorvido nas escolas, os alunos podem transmitir na sociedade (Acadêmica 4).

Desta forma, percebemos que o relato desta acadêmica nos remete ao que Paulo Freire denomina Educação para a vida, na qual o sujeito deve ser educado na escola para a escola da vida através da aquisição da cidadania (FREIRE, 1988). Barreto (2005) concorda com este discurso, descrevendo ainda sobre a função social da escola, ressaltando a importância da formação educativa dos sujeitos para toda a vida, evidenciando o ambiente escolar como

espaço público relevante para o encontro dos saberes e das práticas sociais, nas quais os valores estão em construção cotidianamente.

A escola é espaço formativo, e de acordo com Sawaya (2002), parece portar funções variadas na vida do sujeito, entre elas: função social, ao compartilhar com a família a educação de crianças e jovens, função política, quando contribui na formação do cidadão, e função pedagógica, na medida em que é local privilegiado para transmissão e construção de conhecimento.

Na educação em saúde devemos considerar as diversas realidades em que os sujeitos se encontram com o objetivo de realizar construções compartilhadas de saberes que se encontram sustentadas nas histórias individuais e coletivas. Considerando a participação ativa de diversos interlocutores/sujeitos em práticas cotidianas, é possível vislumbrar uma escola que forma um cidadão crítico e informado, com habilidades para lidar com as adversidades da vida e realizar as melhores escolhas possíveis (BRESSAN, 2008).

Ainda ao encontro do relato anterior, destacamos no relato da acadêmica 11 que aponta sobre a formação do cidadão através da educação em saúde, bem como as possíveis modificações de comportamento que surgiram ao decorrer das intervenções pedagógicas nos eixos de alimentação e saúde comunitária:

Acredito que tenha sido positivo até agora trabalhar esse tema: Educação em Saúde, devido a gente ter visto como foi isso dentro da escola através das nossas intervenções. O primeiro dia quando oferecia uma fruta, eles faziam pouco caso das frutas, jogavam prá lá, deixaram de lado, e ver que hoje eles ingerem aquele alimento e dão maior valor. E saber o que significa aquela criança estar trocando uma fruta por um salgado. Eles já têm essa consciência em questão. Além de estar educando em saúde, estar educando na formação de um cidadão, porque quando trabalhamos também com eixos sobre sustentabilidade, por exemplo, eles conheceram também na reciclagem quais eram as cores que tinham um significado para plástico, para vidro, então assim... são coisas, às vezes que parecem ser pequenas, mas é de essencial importância para formação de um cidadão (Acadêmica 11).

Através desta descrição, realizada por esta acadêmica, percebemos como é importante o trabalho dos futuros professores no intuito de educar para a saúde. Brasil (1997) aponta que a educação é considerada um dos fatores mais significativos para a promoção da saúde. Ao educar para a saúde de forma contextualizada e sistemática, o professor e a comunidade escolar podem contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade.

Outro relato dessa mesma acadêmica traz à tona a importância da educação em saúde no que se refere à formação da consciência crítica dos alunos e à transmissão destes conhecimentos aprendidos para a família e ou comunidade, esta perspectiva pode ser observada logo abaixo:

Bem, o eixo saúde, eu penso que muitas pessoas não têm informação, não têm computador em casa, mas já trazem algo sobre saúde às vezes. Nós, então, estamos aqui como articuladores. Eu acho importante porque, é informação importante, porque a gente está na sala trocando ideias com crianças e tudo mais e por mais simples que seja a mensagem, está chegando ao consciente, a pessoa vai amadurecendo com o tempo e vai tendo um senso crítico em relação com o que os professores passaram para eles, e eles vão se cuidar mais em relação à saúde e eu creio que vai transmitindo para seus pais, para seus primos, para a comunidade onde moram (Acadêmica 11).

Através deste relato, percebemos como o trabalho com a saúde no seio escolar pode ser importante para a vida das crianças, e, sobretudo, esta acadêmica parece demonstrar que ser docente requer um conhecimento da realidade do educando, um ensino que desperta criticidade e uma formação integral do sujeito. Apontamos aqui, a necessidade de educação que contribuirá para toda a vida do sujeito, para uma formação integral, moral e humana, e não somente uma educação fragmentada, enciclopédica. Neste sentido concordamos com Tadêus (2009) que relata que o eixo central da formação docente é a mudança, e que ser professor não é apenas participar de uma etapa, mas entender que sua formação é um processo contínuo e permanente de aprendizagem, que é necessário para o alcance desta formação integral do discente.

Na mesma direção, citamos Moran (2011), que disserta que as discussões acerca do ensino não podem ser uma proposta fechada, nem mesmo consolidada; o ser humano, por estar envolvido diretamente neste contexto, está propício à mudança e renovação. Sendo assim todos os movimentos para mudança, flexibilidade e de zona de interseção acarretam num dos encontros mais importantes na escola: o do aluno com o conhecimento. Ora, a educação em saúde precisa beber nesta fonte também, e propor um ensino contextualizado com a realidade da comunidade, para que o aprendizado seja consolidado de maneira crítica e transformadora.

Desta forma, acreditamos que desenvolver no homem sua capacidade de atingir um grau máximo de compreensão, trabalhar com todas as suas potencialidades e capacidades correspondem aos objetivos de uma Educação em Saúde, que realmente queira desenvolver um juízo crítico nos indivíduos e a capacidade de intervir sobre suas vidas e o ambiente, criando condições propícias à saúde (LOMÔNACO, 2006).

Conceitos em educação em saúde: o autocuidado, o ensino em saúde na atualidade e as mudanças de hábitos em saúde dos escolares.

Durante e após as intervenções realizadas na escola pública dentro do projeto PIBID-Saúde, os acadêmicos descreveram através de relatórios, conceitos em educação em saúde. De acordo com Oliveira e Gonçalves (2004), a educação em saúde, pela sua magnitude, deve ser entendida como uma importante vertente à prevenção, e que na prática deve estar preocupada com a melhoria das condições de vida e de saúde das populações. Sendo assim, entendemos que a escola é um espaço definidor para que os escolares produzam conceitos e práticas em saúde.

O relato do acadêmico 7, traz uma descrição sobre as perspectivas de saúde que podem ser discutidas e ampliadas no contexto da sala de aula. De acordo com este estudante, o papel da educação em saúde se situa no ensino do cultivo da saúde pessoal e a importância da saúde comunitária. Além disso, cita que é importante que este ensino seja baseado na realidade dos escolares. Esta descrição pode ser evidenciada a seguir:

A saúde é um assunto bem amplo na qual devemos repassar aos escolares o máximo de conhecimentos possíveis, pois além de ter a saúde individual, temos também a coletiva na qual um deve colaborar com a saúde do outro, ajustando as exigências do meio. É muito importante com isso promover através de programas de educação em saúde uma boa conduta ensinando os escolares a cultivar a saúde sempre, a prevenir doenças e não somente procurar tratamentos quando a doença já está instalada. Pois, saúde social é o conjunto de atitudes que podemos ter com outras pessoas da nossa comunidade, e assim viver bem com elas. Outro ponto

importante também é o ensino em saúde contextualizado com a realidade dos escolares (Acadêmico 7).

Estes relatos vão ao encontro do que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) declara, levando em consideração que o objetivo da Educação para a saúde se processa num trabalho pedagógico cujo enfoque principal esteja na saúde e não na doença, por isso o desenvolvimento dos conceitos deve ter como finalidade subsidiar a construção de valores e a compreensão das práticas de saúde favoráveis ao crescimento e ao desenvolvimento da criança e do adolescente.

Desta forma, percebemos que a saúde na escola deva transitar de uma visão higienista, com foco na doença e assistencialista (muito preconizada anteriormente na história de educação de crianças e jovens) para uma visão integral e interdisciplinar do ser humano, dentro de um contexto comunitário, ambiental e político mais amplo.

O educador deve ter em mente que é necessário levar o aluno a entender que a saúde é um direito do cidadão e conseqüentemente ensinar e propor à turma, um arsenal de informações que possam promover a discussão da adoção de comportamentos favoráveis na área da saúde, do seio escolar até ao seio comunitário. Salientamos, entretanto, que o meio social também pode ser responsável pela mudança (ou não) destes comportamentos por parte dos escolares, tendo em vista que nem sempre a realidade vivida pelos estudantes permitirá uma modificação de comportamentos nos seus padrões de saúde. As influências do meio social não podem ser desprezadas neste contexto educacional, existem portanto discussões mais complexas, como por exemplo a renda familiar, o acesso aos alimentos, à água potável, dentre tantos outros condicionantes.

Ainda trazendo reflexões sobre o relato realizado pelo acadêmico 7, percebemos que é papel dos professores propor e realizar uma educação voltada para promoção da conscientização dos alunos para o direito à saúde; sensibilização para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes; responsabilização pessoal pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado e, sobremaneira, capacitação para utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde na comunidade (BRASIL, 2001).

No que se refere ao ensino em saúde voltado a uma educação no contexto da realidade social dos escolares, utilizamos para exemplificar Freire (1996), quando diz que:

[...] O educador quando atua tem que ter respeito aos saberes do aluno, respeito aos saberes socialmente construídos na convivência social dos alunos. E a sociedade mudaria a partir da intervenção da escola na sociedade. Por que não aproveitar a experiência que tem de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público, para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes.

Percebemos então, como a educação em saúde deve estar atrelada ao contexto sociocultural dos escolares. O professor deve ser um profissional criativo, que trabalha os conteúdos da área da saúde levando em consideração primeiramente o ambiente interno da própria escola, perpassando pelos entornos escolares, o bairro e dentro dele a comunidade que ali se instala, a cidade a qual aquela comunidade pertence, as regiões, etc. O trabalho pedagógico da educação em saúde pode e deve ser contextualizado de maneira pluridimensional, extrapolando todas as disciplinas do currículo e envolvendo toda a comunidade escolar.

Outro ponto bastante descrito nos relatórios pelos acadêmicos participantes do subprojeto PIBID-Saúde, retratou a importância do entendimento do autocuidado para a manutenção da saúde por parte dos escolares, durante as aulas ministradas por eles na escola. A acadêmica 9, evidencia que para se ter uma vida saudável é necessária uma adoção de hábitos saudáveis, esta questão pode ser descrita a seguir:

Atualmente sabe-se que o autocuidado é a melhor forma de manter a saúde em boa qualidade. Ou seja, para cultivar uma vida saudável é necessário que o indivíduo pratique hábitos saudáveis que busquem prevenir o aparecimento de doenças, e este deve ser o papel do professor nas aulas. A alimentação saudável é essencial para a manutenção da saúde. Mas muitas pessoas optam por um cardápio saboroso não levando em consideração se os alimentos que o compõem são saudáveis ou não. Além, disso, muitos deixam de comer alimentos saudáveis, pois acham que não são gostosos (Acadêmica 9).

Desta forma percebemos que é preponderante na educação em saúde, que os educadores possam de fato levar aos alunos a esta reflexão sobre o cuidar de si, sobre os cuidados pessoais responsáveis para se viver bem, do ponto de vista da saúde. O relato da Acadêmica 9 nos traz uma reflexão sobre o cuidado de uma alimentação saudável por parte dos alunos, exemplificando este comentário. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), os professores devem possibilitar aos alunos o entendimento de que saúde tem uma dimensão pessoal que se expressa, no espaço e no tempo de uma vida, pelos meios que cada ser humano dispõe para trilhar seu caminho em direção ao bem estar físico, mental e social. Sabemos, no entanto, que a saúde apresenta tantas outras dimensões impessoais, mas reiteramos aqui a dimensão pessoal apresentada por esta acadêmica.

O autocuidado descreve e explica a prática de cuidados executados pela pessoa portadora de uma necessidade para manter a saúde e o bem-estar (BUD *et al*, 2006).

A partir dessa perspectiva, a saúde é um estado de totalidade ou integridade que inclui o corpo, as reações emocionais, o desenvolvimento mental, as atitudes e as razões; é um estado de integridade e inteireza que os indivíduos avaliam constantemente. É a forma pela qual uma pessoa manifesta sua existência, seu processo de vir a ser. Vir a ser pessoa é uma tarefa processual, enquanto coexistência com outros. Envolve comunicação com mundo, ações, o exercício do desejo humano de saber, de busca da verdade e de fazer o bem a si mesmo e aos outros. Autocuidado é um dos aspectos do viver saudável. É a realização de ações dirigidas a si mesmo ou ao ambiente, a fim de regular o próprio funcionamento de acordo com seus interesses na vida; funcionamento integrado e bem-estar (OREMDE, 1991)

As ações de autocuidado constituem a prática de atividades que os indivíduos desempenham de forma deliberada em seu próprio benefício com o propósito de manter a vida, a saúde e o bem-estar. Essas ações são voluntárias e intencionais, envolvem a tomada de decisões, e têm o propósito de contribuir de forma específica para a integridade estrutural, o funcionamento e o desenvolvimento humano. Constituem a capacidade humana ou o poder de engajar-se no autocuidado. Essas ações são afetadas por fatores básicos, tais como idade, sexo, estado de desenvolvimento e de saúde, orientação sociocultural, fatores do sistema de atendimento à saúde – modalidades de diagnóstico e de tratamento, fatores familiares, padrões da vida, como por exemplo, engajamento regular em atividades, fatores ambientais, adequação e disponibilidade de recursos

(BUD *et al*, 2006). Desta forma entendemos que a escola deve contribuir para fomentar nos escolares a compreensão destes conceitos e suas aplicações práticas no que se refere, também, à educação para saúde, ao autocuidado em saúde.

O acadêmico 1, por sua vez, faz uma análise sobre as mudanças do paradigma da saúde, antes centrado na doença e agora com foco no autocuidado. Este fragmento pode ser evidenciado a seguir:

Muitas pessoas ainda possuem o entendimento de que a saúde está ligada ao fato de ir ao médico para curar e prevenir doenças. Mas atualmente sabe-se que o autocuidado é a melhor forma de manter a saúde em boa qualidade. Ou seja, para cultivar uma vida saudável é necessário que os indivíduos pratiquem hábitos saudáveis que busquem prevenir o aparecimento de doenças. Este foi o tema central desta aula (Acadêmico 1).

Sendo assim percebemos que este acadêmico descreve então esta relação do autocuidado para manutenção da saúde, ressaltando que para se ter saúde é necessário cuidado pessoal. A adoção destes hábitos não deve acontecer somente para prevenir as doenças, mas, sobretudo para a aquisição do bem estar das pessoas. O trabalho em educação em saúde requer sujeitos com autonomia, liberdade e capacidade para regular as variações que aparecem no corpo e que se apropriem dos meios para tomar medidas práticas de autocuidado em geral, e especificamente, diante de situações de risco (BRASIL, 2001).

A acadêmica 15, descreve o seu posicionamento diante das modificações do ensino em saúde na escola e a importância sobre o ato educativo com foco no ensino do autocuidado, após várias aulas ministradas no projeto PIBID-Saúde:

Eu acho que a educação em saúde ela foi por muito tempo tratada assim – com foco na doença, ou pouco tratada nas escolas, ou tratada de forma errada. [...] Hoje em dia você procura uma educação pra saúde preventiva, você busca conscientizar principalmente os jovens, que tem pouco acesso à informação uma consciência crítica em relação à educação, a educação e saúde. É importante salientar o que eles podem fazer para estar se cuidando, para estarem todo dia se cuidando. No nosso eixo saúde, foi muito interessante este olhar. Ensinamentos simples, como escovar os dentes, como se alimentar bem, ensinamos fazer sucos por exemplo, até os riscos do uso de drogas, etc.... Tudo foi passado para os alunos com uma visão crítica, tudo foi discutido, foi levado em conta a realidade social que estávamos trabalhando. Acredito que este é o verdadeiro trabalho de educação em saúde na escola. Ensinar, discutir, refletir e tentar modificar os hábitos de vida dos escolares, que não sejam saudáveis. Então acredito que nós conseguimos levar isso para escola através das aulas sobre saúde (Acadêmica 15).

Através do relato dessa acadêmica, acreditamos que o ensino em saúde deva fazer parte do projeto-político pedagógico da escola e estar previsto na rotina dos estudantes através de diversas disciplinas. Esse ensino sobre saúde não deve ser inserido na escola somente em momentos cronológicos onde a saúde da população está em risco (como exemplo, surtos de dengue no bairro, na cidade, etc). O professor deve primeiramente entender a saúde como algo do cotidiano dos seus alunos, passando por estudos específicos sobre a saúde e suas diversas implicações sociais e, a comunidade escolar deve também estar atenta a esta questão, incentivando um trabalho transdisciplinar, que supõe um trânsito livre entre os inúmeros campos do saber, integrando as diversas áreas, possibilitando ao aluno um acesso diferenciado ao conhecimento (LOMÔNACO, 2006).

Já o relato da acadêmica 5, demonstra que o ensino sobre autocuidado em saúde parece ter começado a promover mudanças de hábitos de muitos escolares, após a implantação de práticas pedagógicas na escola, relacionadas à educação em saúde. O relato desta acadêmica aponta para estas possibilidades de mudanças comportamentais. Este relato pode ser percebido a seguir:

Eu acho que trabalhar com educação em saúde na escola, foi muito importante, porque os alunos não tinham conhecimento de que, por exemplo, a higienização era importante e de como isto iria fazer bem para eles. Então trabalhar com este tema foi muito importante, porque os alunos, eles já modificaram os hábitos e estes conhecimentos os estudantes vão levar para toda vida, os bons hábitos promovem uma vida mais saudável e nessas aulas mostramos um mundo novo para os alunos, o cuidado com a saúde (Acadêmica 5).

O relato acima pode demonstrar como essas tomadas de decisões podem influenciar na saúde das pessoas. Nessa linha de pensamento, Sá (2001) aponta que o ideal de formação humana, incluindo também a auto formação, parece se perder nos arcabouços teóricos, quando não se volta para a formação social do aluno. Em se tratando de pressupostos teórico-metodológicos da ética na escola, inclusive como temas transversais em saúde, a individualidade de cada aluno deve ser concebida tanto como sujeito particular como um sujeito social, ao se preservar sua identidade e habilidade de se relacionar com o outro de forma saudável e cooperativa. Assim, a dimensão humana seria essencialmente ética, ao saber lidar com a liberdade e a autonomia e as delimitações das escolhas do alunado no contexto escolar, contribuindo para orientar o sentido das ações em saúde por parte dos estudantes.

A definição que nos parece mais apropriada por designar melhor o sentido de autonomia é a do *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999). Como a autonomia é “condição”, como ela se dá no mundo e não apenas na consciência dos sujeitos, sua construção envolve dois aspectos: o poder de determinar a própria lei e também o poder ou capacidade de realizar. O primeiro aspecto está ligado à liberdade e ao poder de conceber, fantasiar, imaginar, decidir, e o segundo ao poder ou capacidade de fazer. Para que haja autonomia os dois aspectos devem estar presentes, e o pensar autônomo precisa ser também fazer autônomo.

Desta forma entendemos que é a educação pelo exercício racional que leva à autonomia. “O homem não pode tornar-se verdadeiro homem senão pela educação” (KANT, 1996). Esta afirmação de Kant revela que a educação tem o papel de formar o homem. É pelo fato dos seres humanos nascerem um nada, por não terem instintos que lhes determinem, que precisam ser formados pela educação, precisam de sua própria razão para se tornarem homens. Nesse sentido, o objetivo principal da educação será educar para a autonomia, para que se possa fazer o uso livre da própria razão. Se objetivarmos uma educação para a autonomia, temos que entendê-la como formação, como processo percorrido, realizado pelo próprio homem. Entendemos no entanto, que na infância e adolescência esta liberdade pode apresentar-se sob tutela dos pais e/ou responsáveis, mas defendemos aqui a aquisição de liberdade através da educação familiar e escolar para as escolhas em relação aos processos pertinentes à saúde individual (como exemplo, aprender a importância da escovação dental e poder escolher entre cuidar da saúde dental ou não, a escolha por determinado alimento em detrimento a outro - ou até mesmo o entendimento de que este alimento é mais interessante/saudável do que aquele).

De acordo com Zatti (2007), Kant nos inspira a pensar uma educação para a autonomia que busca desenvolver as capacidades dos educandos para que tenham condições de perseguir as metas as quais se propõe livremente. Os conhecimentos aprendidos na escola são importantes por instrumentalizarem os sujeitos a realizar seus projetos aos quais se propõe racional e livremente. Ou seja, o conhecimento, a razão teórica, pode alargar as condições para que o homem seja autônomo.

Segundo Mühl (2005), o princípio fundamental da pedagogia kantiana está relacionado à palavra *Aufklärung*, o esclarecimento, dado pelas luzes da razão, “possibilita o indivíduo abandonar a ignorância, permitindo sua ascensão a um nível superior de cultura, educação e formação” (idem). Kant alerta que é difícil para um homem desvencilhar-se da menoridade quando ela se tornou para ele quase uma natureza. Mesmo assim, para que tal ocorra nada mais se exige a não ser liberdade de fazer uso público da razão em todas as questões (KANT, 2005). Kant (2005) entende como uso público da razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público letrado, todavia, entende como uso privado aquele que qualquer homem pode fazer de sua razão em um cargo público ou função a ele confiado. A liberdade de fazer uso público da razão é necessária para que possa haver autonomia de pensamento (pensar por conta própria), autonomia da ação e também autonomia da palavra.

Percebemos então que a educação em saúde trafega pela auto formação destes alunos, com autonomia e liberdade para as suas escolhas em relação a suas condutas e comportamentos em saúde, estas escolhas influenciarão sobremaneira na esfera pessoal e nos direcionamentos da sociedade. Em relação a este ponto observamos que para atingir essa meta, é preciso que o trabalho educativo tenha como base as transformações próprias do crescimento e desenvolvimento e promova o desenvolvimento da consciência crítica em relação aos fatores que intervêm positiva ou negativamente. Esses pressupostos levam à definição de alguns conteúdos essenciais: a construção da identidade e da autoestima, o cuidado do corpo, a nutrição, a valorização dos vínculos afetivos e a negociação de comportamentos para o convívio social (BRASIL, 2001).

Esse ensino voltado para a construção da autonomia e liberdade é importante para a convivência coletiva deste sujeito, que desde o início da sua formação já refletirá sobre as suas condutas, sobre como ele se vê naquela decisão e na ação em si, e como esta ação influenciará no outro, na vida do outro. Essa lapidação de condutas é função do professor, fazer com que o aluno reflita sobre suas escolhas e como elas podem influenciar positiva ou negativamente no outro e na sociedade. O professor não pode escolher para os alunos, mas apontar escolhas para que sejam realizadas com ética. Daí, surgem então as discussões relacionadas à saúde coletiva.

Conceitos em educação em saúde: a saúde coletiva e o ensino de medidas protetivas em saúde aos escolares.

Entendemos que é nos espaços coletivos que se produz a condição de saúde da comunidade e, em grande parte, de cada um de seus componentes. Nas relações sociais se afirma a concepção hegemônica de saúde e, portanto é nesse campo que se pode avançar no entendimento da saúde como valor e não apenas como ausência de doença.

O reconhecimento da pertinência a grupos sociais com normas de convivência, costumes, valores e interesses compartilhados, assim como o respeito e valorização das diferenças

com outros grupos, permitem perceber a responsabilidade pessoal pela proteção à saúde coletiva.

Na escola, é possível propiciar o desenvolvimento das atitudes de solidariedade e cooperação nas pequenas ações do cotidiano e nas interações do convívio escolar. Isso pode ocorrer, por exemplo, com a colaboração na conservação da limpeza do ambiente, incentivando para que essas atitudes se estendam ao âmbito familiar e aos ambientes públicos, para que tal responsabilidade se transforme em prática de vida (BRASIL, 2001). Esta reflexão anterior pode ser observada no relato do acadêmico 17, demonstrado nesta sequência:

Acredito que as aulas do eixo temático higiene foram de fundamental importância. [...] Discutimos com os alunos sobre o ato de jogar o lixo no chão, poluindo o ambiente em que eles próprios costumam habitar. Quais são as implicações desta sujeira, porque devemos manter o nosso espaço de convivência limpo, despertando assim o interesse dos alunos. A confecção das lixeiras, feitas por eles, também foi de fundamental importância porque notamos que na escola tinham poucas lixeiras, então assim não tinha como eles descartar os resíduos que eles próprios produziam. E assim, eu acredito que através desses métodos inovadores de aula, dessas pequenas atitudes que nós discutimos e ensinamos para eles é que foi feita a diferença. A aquisição da conscientização e mudanças de comportamentos aconteceu na escola (Acadêmico 17).

As reflexões sobre a saúde coletiva precisam fazer parte em todas as disciplinas da escola. A comunidade escolar precisa se envolver nesta questão. A descrição acima, feita pelo acadêmico, pode sugerir como o ensino contextualizado com a realidade, através de metodologias de aulas criativas, pode tentar a modificação de comportamentos e atitudes.

A questão da modificação de hábitos e as atitudes dos alunos da escola onde ocorria o projeto PIBID-Saúde, merecem ser discutidas. Um relato, da acadêmica 12, demonstra que o trabalho em educação em saúde é importante, uma vez que discute medidas preventivas e redução de danos, informa sobre o conhecimento dos riscos e consequências de algumas posturas adotadas em saúde e suas implicações para a vida. Este trabalho voltado para educação em saúde evidencia a possibilidade dos estudantes refletirem sobre os seus comportamentos e atitudes. Isto pode ser observado na descrição abaixo:

Considerando que o problema do uso de drogas, mais do que uma questão legal ou social, trata-se de um problema de saúde pública, entendemos que medidas preventivas precisam ser adotadas, ao trabalharmos com o tema drogas na escola buscamos levar os adolescentes a terem maior conhecimento sobre o tema, pois quanto mais instruído o adolescente é, maior será o seu entendimento sobre os riscos e males decorrentes do uso de drogas. [...] Daí a importância de se trabalhar formas de prevenção nas escolas ao se tratar de assunto relacionado as drogas (lícitas/ilícitas), de uma maneira que venha contribuir para os alunos, no sentido de primar por uma melhoria da saúde coletiva. Esta discussão, na aula, foi muito produtiva, tendo em vista que a escola se localiza num bairro de risco [...] (Acadêmica 12).

Reid (1996) pontua que a contribuição da educação em saúde para mudar comportamentos é algo que traz em si uma complexidade maior, uma vez que mudanças em estilos de vida são usualmente alcançados através da combinação de diversos fatores atuando em conjunto.

É fato, que os comportamentos e atitudes apresentam dependência direta de vários fatores que cercam os alunos: as influências dos familiares, da comunidade e do meio ambiente parecem afetar os hábitos e atitudes de saúde dos alunos. Entretanto, de acordo com Silva (2008), o que queremos ressaltar é que a escola tem a ver com saúde, porque saúde não se restringe à ausência de doença. Ao contrário, ela é determinada por esses fatores sociais. A contribuição da escola para a produção da saúde passa, em primeiro plano, pelo exercício do seu papel de constituir conhecimento do cidadão crítico, estimulando-o à autonomia, ao exercício de direitos e deveres, às habilidades para a vida, com opção por atitudes mais saudáveis e ao controle das suas condições de saúde e qualidade de vida.

O caráter social da saúde e a sua importância na contemporaneidade nos faz refletir sobre a formação integral do homem e desta forma indagamos por uma educação em saúde mais crítica, com foco na manutenção dos níveis de saúde individual e coletiva, retirando o foco do ensino centrado apenas na doença e trabalhando a conscientização da população no que tange uma saúde como direito social e como promoção da vida, através da busca cotidiana por uma melhoria dos níveis de qualidade de vida.

Conclusões

Através desse trabalho, foi possível verificar a importância de se desenvolver projetos nas instituições escolares que discutam temáticas voltadas às reais necessidades dos adolescentes, como o tema saúde. Este trabalho trouxe contribuições relevantes sobre a produção de conceitos em educação em saúde na escola, por parte dos acadêmicos participantes, ressaltando sobretudo o amadurecimento pedagógico destes estudantes e a ampliação da visão sobre este tema transversal, necessário para a educação para a vida dos escolares.

Desta forma, percebemos que a formação do docente no ensino em saúde dentro da realidade abordada nesta pesquisa trouxe bastante contribuição aos acadêmicos/licenciandos. Através das aulas ministradas na escola, esses acadêmicos compreenderam que a prática pedagógica traz em si muitas reflexões e direcionamentos que os conduzem ao amadurecimento profissional para enfrentamento da sala de aula. Estas práticas possibilitaram uma contribuição valiosa na construção deste “ser docente” alicerçada em pilares teórico-práticos inseridos numa determinada realidade social.

Referências

BARRETO, E.S.S. **A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade da educação**. Boletim do MEC: Debate – Retratos da escola, p. 5-6, 2005.

BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de Dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, p. 5-6; p. 61- 62; p. 69-70; p. 175-185, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, p.249-278, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, p. 245-246, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF , p. 257-263, 2001.

BRESSAN, Aline. **Salto para o Futuro: Saúde e Educação – O que a escola tem a ver com saúde – saúde e educação: interfaces possíveis**. Ministério da Educação – ISSN 1982-0283; p. 15-18, 2008.

BUD MBC, MEDRANO C, SILVA CD, WINKS, LISS PE, SANTOS EKA. **A noção de cuidado de si mesmo e o conceito de autocuidado na enfermagem**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 15 (Esp): 152-7, 2006.

BUSS, Paulo Marchiori. **Promoção da saúde da família**. In: Biblioteca Virtual da Saúde/ Ministério da saúde, p. 50-55, 2002.

FREIRE, Paulo, and Frei Betto. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotosho**: Ática, p. 20-25, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, p. 33-34, 1996.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, p. 15, 1996.

KANT, **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung)**. In: Textos Seletos. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 64-66, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7ª ED. São Paulo; Atlas, 2010.

LALANDE, ANDRÉ. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 115-116, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Coleção Docência em formação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, p.116-117, 2005.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane. **Concepções de saúde e cotidiano escolar -o viés do saber e da prática**. Anped, p. 1-4; p. 4-5, 2006.

MORAN, José Manuel, **Educação Humanista Inovadora Disponível em:** <http://www.eca.usp.br/prof/moran/>. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

MÜHL, Eldom Henrique. **A criança e a educação para a maioridade: considerações a partir de Walter Benjamin**. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans- Georg (org). Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, p. 309-310, 2005.

OLIVEIRA, H. M. GONÇALVES, M.J.F. **Educação em saúde: uma experiência transformadora**. In: Revista Brasileira de Enfermagem; v. 57, n.6, p. 761-763, 2004.

OREMDE. **Nursing: concepts of practice**. 4th ed. St Louis (USA): Mosby Year Book Inc., p. 45-50, 1991.

PIZZELI, Rodrigo Pinheiro. **Educação em saúde no ambiente escolar: sensibilização do professor a desenvolver atividades promotoras de saúde**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, p.1-7, 2005.

REID, D., **How effective is health education via mass communications?** Health Education Journal, 55: p. 332-344, 1996.

SÁ, Antônio Lopes de. **Ética profissional**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 15-16. SAWAYA, S. M. **Novas perspectivas sobre o sucesso e o insucesso escolar**. In:

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R; REGO, T. C. (org.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 197-213, 2002.

SILVA, Carlos dos. **Salto para o futuro: Saúde e Educação - O que a escola pode fazer para promover a saúde de crianças, adolescentes e jovens?** Ministério da Educação - ISSN 1982-0283, p. 24-29, 2008.

TADÊUS, Patrícia Aparecida. **Ética na educação**. Rev. Triang.: Ens. Pesq. Ext. Uberaba - MG, v. 2, n. 2, p.139-152, 2009.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire / Vicente Zatti**. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 30-40 , 2007.

DISCUSSÃO E ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA SOBRE ABORTO EM UMA MULHER VÍTIMA DE ESTUPRO

SILVA, Marilene Dilem

Centro Universitário São Camilo - ES

mdilem@saocamilo-es.br.

CAPES

SANTOS, Jaqueline Ramalho Nogueira

Centro Universitário São Camilo - ES

jaquelineramalhosantos@gmail.com.br

CAPES

LOPES, Tatiana da Silva

Centro Universitário São Camilo - ES

tatianalopes@saocamilo-es.br

POSSE, Magali Paraguassu

Centro Universitário São Camilo-ES

Magaliposse@saocamilo-es.br

SILVA, Livia Dilem

Centro Universitário São Camilo - ES

lidilen@hotmail.com

RESUMO

De acordo com o Código Penal Brasileiro, o Estupro é o ato de constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou permitir que com ele se pratique ato libidinoso. Este trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa realizada por acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura ao estudar a disciplina de Embriologia. Para tanto, foi realizado uma pesquisa sobre vítimas de estupro que engravidaram, com destaque às políticas públicas de acompanhamento psicológico no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Durante a pesquisa foram analisados artigos científicos sobre a temática, com ênfase às consequências para a mulher e seus familiares. Para melhor compreensão dos estudos realizados os acadêmicos sob orientação do professor organizaram um "Júri Simulado" e, a partir da montagem de uma peça - Mulher Grávida Vítima de Estupro, todos os discentes da turma participaram, por meio de representações, usando como retórica a análise do discurso, com debates pertinentes ao problema apresentado.

Palavras Chave: Estupro; Aborto; Argumentação; Licenciatura.

ABSTRACT

According to the Brazilian Penal Code, Rape is the act of embarrassing someone, through violence or serious threat, to have a carnal conjunction or allow him to practice a libidinous act. This work was carried out from a research carried out by academics of the Course of Biological Sciences Degree when studying the discipline of Embryology. For that, a research was carried out on rape victims who became pregnant, with emphasis

on the public policies of psychological counseling in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim-ES. During the research, scientific articles on the subject were analyzed, with emphasis on the consequences for the woman and her relatives. For a better understanding of the studies carried out, the students under the guidance of the teacher organized a "Simulated Jury" and, from the assembly of a piece - Pregnant Woman Rape Victim, all the students of the class participated, through representations, using as rhetoric the discourse analysis, with debates pertinent to the presented problem.

Keywords: Rape; Abortion; Argumentation; Graduation.

INTRODUÇÃO

A violação sexual tem aumentado muito no Brasil nos últimos anos e esse ultraje tem contribuído muito para aumentar os índices de gravidez em mulheres vítimas de estupro. Esse tipo de violência deixa traumas com consequências psicológicas para as vítimas, com danos físicos genitais e com riscos de adquirir doenças sexualmente transmissíveis. O estupro constrange alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso (Ministério da Saúde, 2012, p.27). Quando a mulher descobre que estar grávida em decorrência do estupro, deve receber informações acerca do direito de interrupção da gravidez, conforme Decreto-Lei n.º 2848, 7 de setembro de 1940, art.128, inciso II, do Código Penal Brasileiro, como também deve ser esclarecida da possibilidade de manter a gestação até o término, garantindo-se os cuidados pré-natais apropriados para a situação e a assistência nos casos em que a criança for entregue para adoção (Ministério da Saúde, 2012).

Diante desta realidade foi desenvolvido uma pesquisa pelos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura, para conhecer e investigar as situações de vulnerabilidade em que se encontram mulheres vítimas de agressões sexuais tanto de forma física como de forma psicológica. Para tanto, foram realizados estudos de artigos científicos, entrevistas com profissionais que atuam em órgãos de defesa das mulheres e familiares e a representação de um "Juri Simulado".

O "Júri Simulado" é uma estratégia de aprendizagem utilizada nas aulas de Ciências e Biologia com o objetivo de contribuir com a formação de professores, promovendo e instigando os processos de argumentações nos espaços acadêmicos. Nesse sentido, percebe-se o aumento das habilidades desenvolvidas ao estabelecer maior coerência entre a formação e a prática docente em formação. Estas atividades contribuem para aumentar o conhecimento dos discentes no momento em que os estudos são realizados com narrativas que desenvolvam o conhecimento de forma reflexiva e crítica.

As análises discursivas promovem interações em salas de aula e estão em um crescente contribuindo para as pesquisas educacionais no cotidiano escolar. Tem ainda permitido uma mudança na compreensão e na habilidade de exercitar os discursos, numa linguagem contextualizada ao aplicar e discutir temáticas sociais. Nessa perspectiva, recentemente os pesquisadores têm chamado a atenção para a importância de introduzir e desenvolver mais práticas argumentativas na educação em ciências (JIMENEZ- ALEIXANDRE; ERDURAN, 2008).

A temática apresentada – Mulher grávida vítima de estupro contribui para sensibilizar e envolver os participantes durante a pesquisa, de forma a se posicionarem e ao mesmo tempo permitir o exercício da expressão, do raciocínio lógico e do pensamento crítico ao compreender os momentos difíceis passados por mulheres vítimas de estupro e que além dos traumas, se deparam com uma gravidez indesejada, complicada e que ainda precisa de enfrentamentos como: justificar a sociedade a causa da gravidez; investigar as percepções e os sentimentos de mulheres que engravidaram vítimas de estupro; representar as frustrações, sentimentos de vergonha, medo e constrangimentos diante da família; enfrentar a culpa no momento que resolve optar por um aborto, com sentimento de pecado diante da cultura religiosa imposta pela sociedade.

MATERIAL E MÉTODOS

Para desenvolver a pesquisa os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na disciplina de Embriologia. Para tanto foram analisados artigos científicos, e realizadas entrevistas com profissionais que atuam em órgãos municipal e estadual que acompanham pessoas vítimas de agressões físicas e psicológicas e, de posse das informações os discentes montaram e dramatizaram um “Júri Simulado”, com a história de uma vítima de estupro que engravidou. Os artigos científicos abordaram temáticas sobre estupros, gravidez indesejada, saúde da mulher física e psicológica.

Todos os aspectos foram analisados, discutidos e debatidos durante o júri simulado, de forma processual, com abordagens pontuais sobre o direito da mulher em decidir o que fazer, abortar ou não e, a família em autorizar ou não baseado nos princípios pessoais, religiosos e culturais. Deste modo ao desenvolver a pesquisa os conhecimentos foram sendo aprimorados e, as dúvidas elucidadas por meio de estratégias de grupos de estudos, debates e dramatizações pertinentes à temática, despertando nos participantes o interesse no aprofundamento do assunto sobre gravidez vítima de estupro.

De acordo com McSharry e Jones (2000), quando engajados em atividades de *role-play*, os estudantes devem exercer uma determinada função ou papel procurando imaginar e se colocar no lugar de um personagem. Essas representações contribuem para dar vida às atividades desenvolvidas e devem ser feitas a partir da perspectiva da função desempenhada por cada personagem. Considera-se que a atividade de “Júri Simulado”, um tipo particular de *role-play* cuja especificidade é que as pessoas engajadas devem ser separadas em grupos a favor, contra e juízes, em uma discussão sobre um determinado assunto.

Nessas atividades, o professor orientador acompanha o desempenho dos papéis com maestria, intervindo sempre que necessário como mediador. Durante a organização de todo o trabalho os acadêmicos foram divididos em grupos, com papéis diferenciados, porém, conhecendo a função de todos os participantes, com o intuito de não fragmentação dos papéis a serem desenvolvidos. Além disso, os discentes puderam permutar os seus papéis, experimentando posições com as quais eles não necessariamente concordarem. Considera-se que a troca de papéis nessas atividades contribuem para os futuros professores exercitarem e desenvolverem competência sobre o “processo de descentralização”, que se relaciona com posturas de “*scaffolding*” dos professores em situações de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Ao realizar a pesquisa de campo os acadêmicos procuraram o centro de referência especializado de Cachoeiro de Itapemirim-ES – CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social, para obter informações sobre violência contra a mulher e, após os contatos, a funcionária do órgão informou que os registros das ocorrências eram sigilosos e que não poderiam nos fornecer os dados solicitados, como: número de vítimas, faixa etária, nível social e se todas as vítimas registradas aceitavam acompanhamento. Informou ainda que o órgão oferta serviços especializados e continuados a famílias e indivíduos em situação de ameaça ou violação de direitos, como: violência física, psicológica, sexual, entre outras. Em outro setor do município informaram que no ano de 2008, além dos registros de estupros, teve um caso de uma adolescente que após o estupro, engravidou, porém, a adolescente não aceitou acompanhamento.

1. Órgãos Públicos Espírito Santo: Apoio à Mulher e Família Vítima de Violência:

De porte do material cedido pelo CREAS, os discentes obtiveram informações importantes quanto ao ciclo de violência vivido pelas mulheres, desde humilhações verbais, xingamentos, ameaças de futuras agressões físicas, culpa e arrependimentos. No quadro 1, segue alguns locais de atendimento à mulher em situação de violência em Cachoeiro de Itapemirim e alguns locais no Espírito Santo,

Quadro 1. Órgãos de defesa da Mulher

Órgão Responsável	Contato	Função
Central de Atendimento à mulher	Disque 180	Orientação às vítimas de violência Doméstica
Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher (NUDEM)	(27) 33825516	Defensoria Pública
Promotoria de Justiça de Defesa da Mulher	(27) 32273000	Ouvir e defender a mulher
Delegacia da Mulher	(28)31555084	Ouvir e defender a mulher
SOS Mulher – Centro Especializado de atendimento à mulher de Cachoeiro de Itapemirim	(28) 35114273	Atendimento às mulheres vítimas de Violência

2. Crime de Estupro

Lei 12.015/2009, a ação penal do crime de estupro passa a ser, em regra, de iniciativa pública condicionada à representação do ofendido, e não mais de ação penal privada, com exceção do estupro de vítima menor de 18 anos, ou pessoa vulnerável – menor de 14 anos, portador de deficiência ou doença mental incapacitante ou pessoa que por causa não possa ofertar resistência (CP, art.225 e parágrafo único).

3. Aborto Legal: Vítima de Estupro

Após serem violentadas, as vítimas de estupro são obrigadas a reviver a dor quando descobrem que estão grávidas. A maioria não sabe o que fazer, quais são seus direitos e ainda se sentem culpadas, vulneráveis e com medo de serem julgadas ou criminalizadas. Muitas acabam buscando formas de aborto clandestino. As informações referentes aos

locais e órgãos de apoio a essas vítimas são muito distante da realidade. Quanto ao perfil das vítimas, 67,7% é do sexo feminino, 16,52%, do sexo masculino e 15,79%, totalizam o sexo de crianças sem informação do sexo.

No estado do Espírito Santo, existem dois hospitais cadastrados pelo SUS autorizados a fazer o abortamento legal. Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (HUCAM), conhecido como Hospital das Clínicas em Vitória e Hospital São José, em Colatina. O Artigo 128 do Código Penal Brasileiro permite, desde 1940, a interrupção de gravidez por médicos em duas situações e, uma delas é o aborto em mulheres vítimas de estupro. Segue no quadro 2, alguns números de mulheres vítimas de estupro no Espírito Santos que optaram em fazer aborto.

Quadro 2. Número de Aborto em mulheres vítimas de Estupro

Número de Aborto	Hospital	Ano
16	HUCAM	2015
06	HUCAM	2016
06	Hospital São José	2015

4. Passos da denúncia até a ação penal.

As pessoas vítimas do Estupro precisam passar pelo constrangimento da denúncia até a instauração do processo criminal. O primeiro passo é a vítima procurar alguma autoridade pública, delegacia ou ministério público para representar a denúncia. Porém se a vítima for maior de 18 anos, ela própria faz. Caso for menos de 18 anos a representação é realizada por um responsável.

Logo em seguida acontece uma investigação, onde vítima, suspeito e testemunhas são ouvidos. Assim o investigado passa dar condição de suspeito a acusado, assim que o inquérito é remetido à Justiça.

Com o inquérito instaurado e dependendo das provas colhidas na investigação, o mesmo é encaminhado para o Ministério Público, onde se considerado elementos suficientes o MP denuncia o acusado a Justiça. Desta forma é instaurado a ação penal.

5. Júri Simulado: Mulher Grávida Vítima de Estupro

Durante a aplicação do Júri Simulado, os alunos foram divididos em grupo para organizar a dramatização. Os promotores acusando a “Ré” devido as dúvidas apresentadas pela família, advogados defendendo a “Ré” pelo direito de decidir o que fazer com seu corpo e com a criança. As testemunhas colaboraram nas discussões usando meio de narrativas de fatos constatados e ainda, com dados científicos resultantes das pesquisas realizadas. Os jurados atentos registraram todas as narrativas para ao final ter elementos que lhes permitisse analisar a problemática em discussão, para decidir a sentença. O público acompanhou todo o processo em silêncio, registrando os fatos, para ao final responder as questões propostas inicialmente: Qual a importância dessa dinâmica em sala de aula? Destaque os aspectos considerados pertinentes durante a discussão. Quais os sentimentos relacionados à mãe, familiares e a situação exposta? O que pode ser melhorado numa próxima versão? O quadro 3 representa os participantes com nomes fictícios do “Júri Simulado”, com suas funções e endereços definidos. Quadro 3. Representantes do “Júri Simulado”, com respectivas funções.

Quadro 3. Representantes do “Júri Simulado”, com respectivas funções

Representação da Peça “Juri Simulado”	
Membros do Júri	<p>Juíza: Maria Beatriz Promotoria: Marcos, Mariana, Josepha e Eduarda Advogados: João Marcos, Pedro, Ana Maria e Veridiana Testemunhas: Emanoela, Claudia, Jaqueline e Magali (a favor) -Marcia, Silvia e Antonia (contra) Ré Vítima de Estupro: Maria Helena Juri: Amarildo (Organizador) Oficial de Justiça: Joaquim e Fernando</p>
Corpo do Juri:	<p>1- Nome: Luma Costa Idade: 30 anos Estado Civil: casada Profissão: Enfermeira chefe Endereço: Cachoeiro de Itapemirim-ES Filhos: 2</p> <hr/> <p>2- Nome: Aurora Silva Idade: 35 anos Estado Civil: casada Profissão: Professora de Biologia Endereço: Marataizes-ES Filhos: 3</p> <hr/> <p>3- Nome: Fabíola Gomes Idade: 36 anos Estado Civil: Casada Profissão: Medica Pediatra Endereço: Itapemirim-ES Filhos: 4</p> <hr/> <p>4- Nome: Joyce Costa Idade: 28 anos Estado Civil: Casada Profissão: Psicóloga Endereço: Iconha-ES Filhos: 1</p> <hr/> <p>5- Nome: Daniel Belatto Idade: 28 anos Estado Civil: Solteiro Profissão: Engenheiro Agrícola Endereço: Rua 25 de março - SP Filhos: 0</p> <hr/> <p>6- Nome: Patricia Peres Idade: 36 anos Estado Civil: Casada Profissão: Delegada Endereço: Itapemirim-ES Filhos: 2</p> <hr/> <p>7- Nome: Maria Clara Dalvi Idade: 26 anos Estado Civil: Casada Profissão: Contadora Endereço: Marataizes-ES Filhos: 0</p> <hr/> <p>8- Nome: Natalia Oliveira Idade: 25 anos Estado Civil: solteira Profissão: cientista sobre o câncer Endereço: Cachoeiro de Itapemirim-ES Filhos: 1</p> <hr/> <p>9- Nome: Alessandra Bicalho Idade: 32 anos Estado Civil: Solteira Profissão: Advogada criminal Endereço: Iconha-ES Filhos: 0</p>

	10- Nome: Rachel Xavier Idade: 34 anos Estado Civil: solteira Profissão: secretária Endereço: Cachoeiro de Itapemirim - ES Filhos: 0
	11- Nome: Bruno Souza Idade: 25 anos Estado Civil: Solteira Profissão: Advogada Endereço: Cachoeiro de Itapemirim Filhos: 0
Segurança:	1- Nome: Manoel Fernandes Idade: 29 anos Estado Civil: Casado Profissão: segurança Endereço: Centro - SP Filhos: 1
Registros de Imagens:	2- Nome: Rafael da Silva Idade: 25 anos Estado Civil: Casado Profissão: segurança Endereço: Campos do Jordão - SP Filhos: 0



Figura 1. Apresentação da Peça e dos membros do “Júri Simulado”.

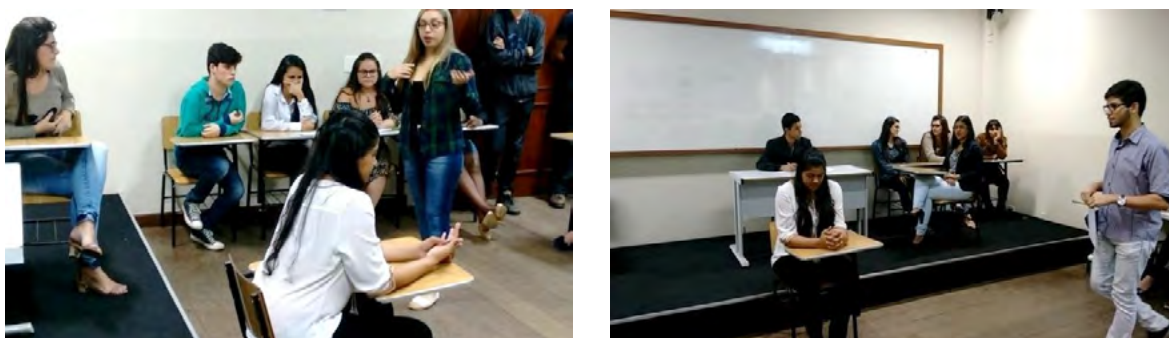


Figura 2. Advogada de defesa fazendo suas considerações.



Figura 3. Promotor contrário à decisão da vítima.

RESULTADOS

Esse estudo nos mostrou que a partir do momento em que o professor envolve os alunos em temáticas atuais de importância social, desenvolve nos partícipes olhares diferenciados quanto a importância da análise do discurso, do debate e da construção de saberes. Dessa forma, fica evidente que existem variáveis que poderão ser consideradas diante de um problema, ao se utilizar dinâmicas diferentes e interessante que possam contribuir no processo de ensinagem e ao mesmo tempo promover a interação entre alunos e professor.

Ao analisar o resultado dos debates verificou-se que o estudo realizado, contribuiu de forma significativa para desenvolver habilidades e raciocínio lógico, despertando o interesse do discente no aprofundamento da temática, em busca de elucidar questões relacionadas à história de vida de cada um e ou, às crenças que foram vivenciadas ao longo da vida. Durante o “Júri Simulado” as narrativas das testemunhas, foram determinantes, emocionantes e contribuíram para avaliar e decidir a polêmica instaurada.

A postura de “*scaffolding*” permite ao professor orientador dar suporte aos argumentos dos estudantes em prol do desenvolvimento da discussão, oferecendo oportunidades para a evolução das contraposições latentes entre argumentos científicos e do cotidiano. A temática escolhida precisa ter apelo social ou ambiental, como forma de despertar nos alunos interesse em desvendar e resolver o problema a partir da posição em que se encontra. Sob essa perspectiva, o professor pode ter que defender e oferecer justificativas para argumentos com os quais ele não necessariamente concorda, em prol do desenvolvimento da argumentação e do aumento da complexidade dos argumentos apresentados (VIEIRA, 2011; VIEIRA et al., 2012)

O aumento da complexidade argumentativa leva a uma produção discursiva de alto valor cognitivo com implicações positivas para o aprendizado dos estudantes. Outra recomendação da literatura é a inserção de questões sociocientíficas (QSC) na educação em ciências (SADLER, 2004; BERNARDO, 2012). Além disso, há o reconhecimento do potencial que essas questões apresentam para desencadear o desenvolvimento de argumentações em salas de aula (BERNARDO, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, destaca-se que a importância do estudo foi para ampliar o conhecimento dos alunos na disciplina de embriologia, de forma a promover estratégias diversificadas para obter o conhecimento e ao mesmo tempo compreender que as mulheres vítimas de

agressões físicas e psicológicas muitas vezes são incompreendidas e que nesse momento de suas vidas necessitam de apoio psicológico de um profissional, da família e do meio social onde está inserida.

Além disso, as contribuições dessa pesquisa na formação de professores de Biologia e Ciências têm sido fundamental porque os acadêmicos passaram a buscar informações referentes à temática escolhida - Mulheres Vítimas de Estupro que descobriram estar grávidas e ao mesmo tempo passaram a se interessar em formas diversificadas de conhecimentos que pudesse aumentar o nível de argumentos durante o desenvolvimento do discurso. Por meio dessa prática em sala de aula os discentes passam a refletir sobre as suas identidades como futuros professores.

Essas considerações reforçam os pressupostos quanto às atividades de "Júri Simulado" e destacam a necessidade de utilizar dinâmicas de *role-play* e de "Júri Simulado" como modo de desenvolver os argumentos dos estudantes e dos professores, assim como desenvolver as suas habilidades argumentativas. Os futuros professores deverão dar suporte (*scaffold*) para os argumentos dos alunos. Assim, os "Júris Simulados" podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico com habilidade, já que eles podem experimentar posições no júri com as quais eles não necessariamente concordam ao promover e dar suporte (*scaffold*) para o discurso argumentativo em suas salas de aula.

Nesse sentido, essas práticas usadas durante as aulas de Ciências e Biologia deixam claro que na vida sempre estamos em posições diferentes diante de algum problema e que é importante exercitar e permitir que outros desenvolvam capacidades e habilidades argumentativas, reflexivas e coerentes diante de situações do nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Lei 12.015, 07 de Agosto de 2009. Institui uma coletânea de leis. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Decreto-Lei n.º 2848, 7 de setembro de 1940. Institui uma coletânea de leis. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm >. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

Anastasiou LGC, Alves LP. Estratégias de ensinagem. In: Anastasiou LGC, Alves LP, organizadores. *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Ed. Univille; 2004.

BERNARDO, JRR. The pre-service physics teacher and the challenge of the socio- scientific issuesbased approach. In: E-Book from THE EUROPEAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION CONFERENCE-ESERA. 2012.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. Argumentation in science education: An overview. In: ERDURAN, S. M.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (Eds.)

Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research. Dordrecht: Springer, 2008.

SADLER, Troy D. Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of research in science teaching*, v. 41, n. 5, 2004.

Guia dos Direitos da gestante e do bebê. Unicef. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_guiagestantebebe.pdf. Acesso em: 20/07/15.

MCSHARRY, Gabrielle; JONES, Sam. Role-play in science teaching and learning. *School Science Review*, v. 82, n. 298, 2000.

Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: norma técnica/Ministério da Saúde*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 3ed, Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

MENDES, Eugênio Vilaça. **As redes de atenção á saúde**. 2º edição. Brasília-DF. Organização pan-americana da saúde – representação Brasil. 2011.

MOURA, Fernanda Maria de Jesus S. Pires et al. A humanização e a assistência de enfermagem ao parto normal. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 2007.

VIEIRA, R. D.; NASCIMENTO, S. S. Uma proposta de critérios marcadores para identificação de situações argumentativas em salas de aula de ciências. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 26(1), 2009.

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA CRIANÇAS BILÍNGUES (PORTUGUÊS/ESPAÑHOL) DA REDE MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU/PR: APORTES DA FONÉTICA E DA FONOLOGIA

Tamara Cardoso André

UNIOESTE

tamaracardosoandrefoz@gmail.com

Daniela Fonseca da Silva Salgado

UNIOESTE

danielasalga@hotmail.com

RESUMO:

Apresenta as diferenças da fonética e da fonologia da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa com o objetivo geral de fornecer subsídios teóricos e práticos para a alfabetização em contexto de fronteira onde estudam crianças bilíngues Português/Espanhol. A partir da alfabetização linguística, discute princípios para o trabalho em sala de aula, tendo com conta as diferenças entre fala e escrita e o rompimento com o mito do monolinguismo ou do bilinguismo idealizado.

Palavras-chave: Alfabetização; Fronteira; Educação Bilingue

Foz do Iguaçu é um município brasileiro situado no estado do Paraná que forma tríplice fronteira com Ciudad del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina. O município tem 51 escolas municipais de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, onde estudam crianças nascidas no Brasil, na Argentina e no Paraguai. Segundo Santos e Cavalcanti (2008), as escolas de Foz do Iguaçu contam com a presença de alunos "brasiguaios", falantes de uma língua híbrida e não deveria ser compreendida de modo pejorativo. Brasiguai é a denominação dada àqueles que viveram uma parte da vida no Paraguai e outra no Brasil ou entre os dois países, em região fronteiriça. O objetivo geral do presente trabalho é fornecer subsídios teóricos e práticos para a alfabetização neste contexto específico. De acordo com Berger (2015), no Brasil o tema "fronteiras" é pouco estudado nas Ciências Sociais e, em especial, na Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas, o que justifica este trabalho. Pesquisas sobre o ensino em contexto de fronteira com países hispano/falantes são necessárias para fundamentar uma prática pedagógica voltada para as necessidades de aprendizagem no processo de alfabetização. Para isso é preciso entender a diferença entre língua padrão e língua culta, assim distinguida por Bagno (2011, p. 11-12):

Cada vez mais se torna evidente que é preciso analisar a nossa realidade sociolinguística sob três focos: de um lado, (1) o da norma-padrão, isto é, o modelo idealizado de língua "certa" descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa - e que de fato não corresponde a nenhuma variedade falada autêntica e, em grande medida, tampouco á escrita mais monitorada -, e, de outro lado, como extremos de um amplo continuum, (2) o conjunto das variedades prestigiadas, falada pelos cidadãos de maior poder aquisitivo, de maior nível de escolarização e de maior prestígio sociocultural, e (3) o conjunto das variedades estigmatizadas, faladas pela imensa maioria da nossa população, seja nas zonas rurais, seja nas periferias e zonas degradadas das nossas cidades, onde vivem os brasileiros mais pobres,

com menos acesso à escolarização de qualidade, desprovidos de muitos dos seus direitos mais elementares.

A língua culta é aquela para a qual é reservado maior prestígio social. A norma padrão, por seu turno, é a norma estabelecida nos manuais de gramática e ortografia, que não corresponde a nenhuma variante da língua.

Este artigo parte da fonética e da fonologia da Língua Espanhola e da Língua Portuguesa segundo a norma padrão, a fim de obter subsídios para que professores possam observar como falam seus alunos e, assim, orientar o processo de ensino das relações entre letras e sons. Não se pretende com isso estabelecer o primado da norma padrão e desvalorização das demais formas linguísticas, reproduzindo o preconceito linguístico que Bagno critica. O objetivo específico deste trabalho é apresentar a fonética e a fonologia da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola como base para que professores entendam as diferenças entre fala e escrita no contexto real e concreto da sala de aula e dirimir dificuldades geradas pelas diferenças entre fala e escrita. A primeira parte deste artigo apresenta o que é fonética e fonologia e propõe um quadro comparativo da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola. A segunda parte traz algumas ideias sobre como professores podem usar o quadro para entender o modo como seus alunos compreendem os sons das letras no processo de alfabetização.

1 Fonética e Fonologia: subsídios teóricos para alfabetização de crianças bilíngues Português/Espanhol

Pesquisas citadas neste artigo demonstram que nas escolas de Foz do Iguaçu estudam crianças bilíngues Português/Espanhol. Santos e Cavalcanti (2008) mostram que há crianças nas escolas de Foz do Iguaçu que falam um híbrido de Português e Espanhol. Cavalcanti (1999) afirma que há um mito do monolinguismo no Brasil, que acaba por invisibilizar o bilinguismo. No entanto, o bilinguismo é a regra no Brasil, considerando-se que são bilíngues os contextos bidialetais urbanos, as comunidades com presença de imigração, as comunidades de surdos e as fronteiras. A autora alerta que não se trata de um bilinguismo idealizado, no qual o aluno domina as normas ortográficas e gramaticais de dois idiomas de prestígio social, mas sim do bilinguismo real, por vezes de falas que são desprestigiadas devido ao preconceito linguístico. Bagno (2011) mostra que por trás do preconceito linguístico esconde-se um preconceito social, pois historicamente são consideradas legítimas apenas as falas das classes mais abastadas.

Neste artigo, parte-se do pressuposto de que o bilinguismo Português/Espanhol, comprovado nos estudos de Cavalcanti (1999), Santos e Cavalcanti (2008), André (2014) e Berger (2015), deve ser compreendido a partir do princípio da alfabetização linguística. Em pesquisa de doutorado, André (2014) constatou o bilinguismo em uma sala de aula de alfabetização de Foz do Iguaçu. Observou que, na mesma sala de aula, estudavam alunos com marcas de Espanhol na fala, uma aluna que trocava com frequência o som /r/ pelo som /l/ e alunos falantes de uma variedade da Língua Portuguesa rural.

Desenvolvida por Cagliari, a alfabetização linguística parte dos estudos da fonética e da fonologia para pautar o ensino das relações entre letras e sons em sala de aula, tendo em conta as diferenças entre fala e escrita perpassadas pelas variedades linguísticas. A fonética estuda o modo como são articulados e produzidos os sons da fala concreta. A fonologia estuda os fonemas, unidades que representam cada som produzido. Com base

na fonética e na fonologia foram desenvolvidos alguns alfabetos fonéticos.

De acordo com Blanche-Benveniste (2004) no alfabeto fonético é atribuído um sinal gráfico para cada unidade sonora. Nisso o alfabeto fonético se distingue do alfabeto latino, no qual uma letra pode representar mais de um som, a exemplo da letra X, que representa os sons /ʃ/ na palavra “peixe”, /s/ em “texto”, /z/ em “exército” e /ks/ em táxi. Segundo Dubôis *et al* (1973) a maioria dos alfabetos fonéticos são modificações do alfabeto tradicional. O mais conhecido é o “Alfabeto Fonético Internacional” (A.F.I), criado em 1888 pela “Associação Fonética Internacional”.

Para entender as dificuldades que podem surgir no processo de alfabetização em Foz do Iguaçu, foi realizado um quadro sinóptico, elaborado a partir dos trabalhos de Dubôis, Guespin, Marcellesi e Mervel (1973), Silva (2007), Cagliari (2008) e Salgado (1995), sistematizando a fonética, a fonologia e as relações entre letras e sons da Língua Portuguesa e da Língua Espanhola. Cabe ressaltar, no entanto, que os quadros abaixo foram realizados com base na literatura sobre linguística, e não nas falas reais de alunos de fronteira. Partir da norma padrão, neste trabalho, não significa sua reificação, mas sim seu uso para a reflexão sobre a língua concreta.

	FONÉTICA PORTUGUÊS	FONOLOGIA PORTUGUÊS	FONÉTICA ESPANHOL	FONOLOGIA ESPANHOL
A	/a/ A mor	Vogal	/a/ Ananá s	Vogal
	/ã/ A na	Vogal		
B	/b/ B ola	Oclusiva sonora Bilabial	/b/ B ala	Oclusiva sonora Bilabial
			/β/ esc o ba (pode ser lido como escova, escoba ou escobva)	Fricativa sonora Labiodental
C	/k/ C asa	Oclusiva surda Velar	/k/ C ráneo	Oclusiva surda Velar
	/s/ C edo	Fricativa surda Alveolar	/s/ C iego	Fricativa surda Alveolar
D	/d/ D ado	Oclusiva sonora Dental	/d/ D edo	Oclusiva sonora Dental
	/d ₃ / D IA	Oclusiva sonora Palato alveolar		
E	/e/ E	Vogal	/e/ E lefan E	Vogal
	/ɛ/ p E	Vogal		
	/ê/ p E nte	Vogal		
	/i/ pen E	Vogal		
F	/f/ F aca	Fricativa surda Labiodental	/f/ F o F o	Fricativa surda Labiodental
G	/g/ G ula	Oclusiva sonora Velar	/g/ G ota	Oclusiva sonora Velar
			/x/ G itano (cigano) Pronúncia igual o R	Fricativa surda Velar

	/g/ GU erra	Oclusiva sonora Velar	do ma R carioca /g/ GU erra	Oclusiva sonora Velar
	/ʒ/ G ente	Fricativa sonora Palato alveolar		
H	/ / hom e m	Mudo	/ / hueso (osso)	Mudo
CH	/ʃ/ CH ato	Fricativa surda Palato alveolar	/tʃ / co CH e (carro)	Oclusiva surda Palato alveolar
LH	/k/ o LH o	Lateral sonora Palatal	Inexistente	
NH	/ɲ/ mi NH oca	Nasal sonora Palatal	Inexistente	
I	/i/ v I	Vogal	/i/ so u ido	Vogal
	/i/ I ndio	Vogal		
J	/ʒ/ J eito	Fricativa sonora Palato alveolar	/R/ J unto	Fricativa sonora Velar
			/x/ re l o j o (relógio) Pronuncia igual o R do ma R carioca	Fricativa surda Velar
K	/k/ K aiowá	Oclusiva surda Velar	/k/ K áiser	Oclusiva surda Velar
L	/l/ L ua	Lateral sonora Dental	/l/ L una (lua)	Lateral sonora Dental
	/u/ m e	Vogal		
LL	Inexiste		/i/ LL ama (Chama) como lar em Português	Vogal
M	/m/ M ãe	Nasal sonora Bilabial	/m/ M amá	Nasal sonora Bilabial
N	/n/ N ão	Nasal sonora Dental	/n/ N eNe	Nasal sonora Dental
Ñ	Inexiste		/ɲ/ ni Ñ o (menino)	Nasal sonora Palatal
O	/o/ O vo	Vogal	/o/ O mo	Vogal
	/ɔ/ p O rta	Vogal		
	/u/ an O	Vogal		
	/ô/ O nde	Vogal		
P	/p/ Pa Pai	Oclusiva surda	/p/ Pa Pá	Oclusiva surda

		Bilabial		Bilabial
Q	/k/ QU erido	Oclusiva surda Velar	/k/ QU ilate	Oclusiva surda Velar
R	/r/ ca R o	Vibrante simples Alveolar	/r/ R ueda	Vibrante simples Alveolar
	/ɹ/ gi R i (caipira)	Retroflexiva sonora Palato alveolar	/rɹ/ c R eta	Fricativa Sonora Alveolar
	/x/ ma R (carioca)	Fricativa surda Velar		
	/R/ R ato	Fricativa sonora Velar		
S	/s/ S apo	Fricativa surda Alveolar	/s/ S onar	Fricativa surda Alveolar
	/z/ ca S a	Fricativa sonora Alveolar		
T	/t/ T empo	Oclusiva surda Dental	/t/ T on T o	Oclusiva surda Dental
	/tʃ/ T ia	Oclusiva surda Palato alveolar		
U	/u/ U va	Vogal	/u/ a U a	Vogal
	/û/ U m	Vogal		
V	/v/ V aca	Fricativa sonora Labiodental	/v/ V iento	Fricativa sonora Labiodental
			/β/ V aca (lê-se baca)	Fricativa sonora Labiodental
W	/u/ kaid W á	Vogal	/u/ W áter (privada)	Vogal
	/v/ W anda	Fricativa sonora Labiodental	/β/ kaid W á	Fricativa sonora Labiodental
X	/s/ te X to	Fricativa surda Alveolar	/s/ X ica (Lê-se Sica)	Fricativa surda Alveolar

	/ks/ ta <u>x</u> i	Oclusiva surda Velar	/ks/ e <u>x</u> ito	Oclusiva surda Velar
	/j/ pe <u>x</u> e	Fricativa surda Palato Alveolar		
	/z/ e <u>x</u> emplo	Fricativa sonora Alveolar		
Y	/i/ Y gor	Vogal	/i/ r <u>á</u> ar (arranhão)	Vogal
Z	/s/ p <u>á</u> z	Fricativa surda Alveolar	/z/ Z ona	Fricativa surda Alveolar
	/z/ Z ebra	Fricativa sonora Alveolar		

Segundo Cagliari (2008), no início do processo de alfabetização as crianças empregam o alfabeto como se este fosse um alfabeto fonético, tentando transcrever exatamente o modo como falam. Ocorre que o alfabeto não serve a tal propósito, pois uma mesma letra pode representar mais de um som e também porque a escrita não é perfeita transcrição da fala. Por exemplo, na fala a letra “e” é frequentemente pronunciada como /i/, o que pode levar a criança a escrever “ondi” ao invés de “onde”. O modo como a criança escreve fornece pistas sobre como ela fala e sobre como professores podem dar explicações mais detalhadas sobre as relações entre letras e sons.

2. Ideias para práticas pedagógicas voltadas para alunos bilíngues Português/Espanhol em início do processo de alfabetização

A partir de Cagliari é possível inferir que assim como cabe ao professor explicar todos os sons que a letra “x” representa, também lhe cabe dizer que a letra “e” pode ter som de “i”, ao invés de exigir que o aluno mude sua pronúncia. No entanto, há casos em que cabe o ensino da norma padrão, que não deixa de ser função da escola. Em casos de trocas que produzem mudanças de sentido, não se tratando apenas de pronúncia, como “p” por “b” por exemplo, cabe tentar apontar para a criança em processo de alfabetização como é a pronúncia de acordo com a norma padrão.

Com base no quadro acima, pode-se supor que será comum um aluno bilingue Espanhol/Português executar algumas trocas na escrita e mesmo na fala, quando alfabetizado em Língua Portuguesa, como por exemplo:

- Troca de B por V e vice-versa. No Espanhol as letras “B” e “V” podem ter o som de /β/, que não existe em Língua Portuguesa. A palavra Espanhola “vaca” (vaca em Português) é pronunciada na norma como [ˈβa.ka] e a palavra Espanhola “escoba” (vassoura em Português) é pronunciada na norma como [es.ˈko.βa]. Devido à semelhança entre /β/ e /b/, as crianças bilíngues Português/Espanhol podem trocar /b/ e /v/ na fala e as letras B e V na escrita.
- Troca de G por R. No Espanhol há palavras em que a letra G representa o som /x/ que é o R conforme pronunciado em final de palavra pelos cariocas, como “mar” [max]. Por exemplo, a palavra em Espanhol “gitano” (cigano em Espanhol) é pronunciada na norma como [xi.ˈta.no].

- Dificuldade no emprego das letras G e J com som de /ʒ/, como em “gelo” e “jeito”. No Espanhol não há o som /ʒ/. A letra J em Espanhol sempre representa o som /R/, como a palavra em Espanhol “junto” (junto em Português) que é pronunciada na norma padrão da Língua Espanhola como [Run'to].
- Troca de X por S. No Espanhol a letra X pode ser lida com som de /ks/ ou /s/. O dígrafo CH sempre tem som de /tʃ/.

Cabe reiterar, no entanto, que na fala viva, concreta, as diferenças entre fala e escrita podem ser ainda mais variadas. Neste trabalho tratou-se das diferenças entre Língua Portuguesa e Língua Espanhola a partir da norma padrão. Trata-se apenas de subsidio para que professores possam refletir sobre as dificuldades que poderão ser encontradas por alunos bilíngues Português/Espanhol no início do processo de alfabetização.

Com base na alfabetização linguística é preciso ensinar os sons que cada letra representa, porém levando em conta como a criança fala, sem que isso signifique a imposição da norma padrão e a reprodução de preconceito linguístico. A norma padrão precisa ser apresentada como uma das variantes possíveis da Língua Portuguesa, fundamental, entretanto, para a alfabetização. Para isso não há receita, pois cada contexto escolar é único e cabe ao professor prestar atenção no modo como alunos falam para dirimir suas dificuldades no processo inicial de alfabetização. Em se tratando de escolas não bilíngues, mas que atendam crianças bilíngues, cabe ao professor o ensino da língua falada na escola, que, no caso de Foz do Iguaçu, é a Língua Portuguesa. Certamente o ideal seria que as crianças bilíngues Português/Espanhol tivessem a oportunidade de desenvolver plenamente os dois idiomas, em escola bilingue Português e Espanhol. Não sendo este o caso, é importante que a escola proporcione o aprendizado da Língua Portuguesa, por meio de atividades que iniciem pelo desenvolvimento da oralidade. Atividades envolvendo músicas, contação de histórias, rodas de conversas e poemas, parlendas e trava-línguas do folclore brasileiro, podem ser instrumentos para que as crianças tenham contato com a Língua Portuguesa aprendendo suas normas, sem que isso se constitua como imposição arbitrária e fomento ao preconceito linguístico.

3. Considerações finais

No processo de alfabetização, ao ensinar as relações entre letras e sons, se o professor tiver em conta o modo como a criança fala, poderá mais facilmente intervir, ensinando os vários sons que cada letra tem e, ao mesmo tempo, comparando a fala da criança com a norma, não no sentido de desvalorização, mas de partir da diversidade em prol do ensino e pleno desenvolvimento da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Os usos do livro didático de alfabetização em Foz do Iguaçu, 2010**. Estudo Etnográfico. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BERGER, Isis Ribeiro. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai. **Signo y Señal**. N. 28, dezembro de 2015, p. 169-185. Bahia. Disponível em <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>. Acesso em: 10/07/2016.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita, irreduzível a um código. In: FERREIRO, Emília (org). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 2004, p. 13-26.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In. CHARTIER, (org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta**, Documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 12/09/2011.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2008. DUBÔIS, Jean. GIACOMO, Mathée. GUESPIN, Louis. MARCELLESI, Jean-Baptiste. MEVEL, Jean-Pierre. **Dicionário de Lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- SALGADO, Hugo. **De la Oralidad a la escritura**. Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata, 1995.
- SANTOS, Maria Helena Pires; CAVALCANTI, Maria do Couto. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias - alunos "brasiguaios" em foco. **Revista trabalho linguística aplicada online**, Campinas, v.47, n.2, p. 430-446, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a10v47n2.pdf>>. Acesso em: 05/06/2011.
- SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português**. Roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2007.

FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

PGCL/UENF

analuzabarcelos32@yahoo.com.br

RESUMO:

A docência e a sua formação tem sido uma preocupação constante no âmbito político e na criação de estratégias para a inclusão escolar, assim este artigo tem como objetivo avaliar a produção bibliográfica de artigos indexados na base de dados do Scielo, produzidos de 2008 a 2017, sobre o docente, sua formação e o processo de inclusão escolar. Os principais tópicos desenvolvidos pelos artigos foram: a discussão teórica sobre a inclusão seja ela social ou escolar, inclusão de alunos com diversas deficiências, inclusão social no âmbito escolar e a formação docente como um facilitador no processo inclusivo.

Palavras chaves: Docente, Formação, Inclusão

ABSTRACT:

Teaching and training has been a constant concern in the political sphere and in the creation of strategies for school inclusion, so this article aims to evaluate the bibliographic production of articles indexed in the Scielo database, produced from 2008 to 2017, about the teacher, their training and the process of school inclusion. The main topics developed by the articles were: the theoretical discussion about social or school inclusion, inclusion of students with various disabilities, social inclusion in the school context and teacher training as a facilitator in the inclusive process.

Key-words: Teacher, Training, Inclusion

1 INTRODUÇÃO

As ebulições em torno da inclusão social e inclusão escolar tem relação com um dos mais significativos desafios exigidos das novas práticas docentes.

Percebe-se que a sociedade atual está tomando consciência da necessidade de um mundo melhor, mais justo, mais compartilhado para todos, isso vem sendo explicitado internacionalmente pelas declarações dos Direitos Humanos, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien (Tailândia) e a Declaração de Salamanca (1994), elaborada pela UNESCO, sendo bons exemplos de orientações que buscam influenciar a efetivação de um mundo mais inclusivo.

No Brasil as políticas públicas dessa nova consciência têm como exemplos a Constituição de 1988, que afirma a educação como dever do Estado e direito do cidadão, o Estatuto da Criança e do Adolescente - E.C.A. que garante uma atenção especial de amplo espectro à criança e ao adolescente e a LDB (1996), 9.394/96, Art. 85, que fala sobre a educação especial como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino". E a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

A conscientização desta necessidade de inclusão é um grande avanço, mas há ainda a falta de preparo dos professores, da equipe educacional, a infra-estrutura das escolas que ainda não permitem a acessibilidade de todos. Diante disso trazemos uma reflexão a cerca dos docentes e sua formação perante a inclusão, a partir de uma revisão de literatura da última década na base de dados da Scielo, onde serão discutidos a discussão teórica sobre a inclusão seja ela social ou escolar, inclusão de alunos com diversas deficiências, inclusão social no âmbito escolar e a formação docente como um facilitador no processo inclusivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O docente com uma boa formação favorece o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, mas este processo de inclusão apenas perpassa pela escola, esse deve ser e é um processo social, assim esta pesquisa parte do conceito de inclusão social para o de inclusão escolar já que os mesmos estão imbricados.

Inclusão social é um tema que vem sendo cada vez mais discutido em todas as esferas da sociedade, seja na saúde, na educação, nos esportes, mas principalmente no campo das políticas públicas que ela pode ser efetivada e precisa ser cada vez mais difundida.

Conceituar inclusão social é correr o risco de deixar alguma lacuna devido à sua complexidade e amplitude. De tantos significados e conceitos, incluir significa segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa: “Encerrar, inserir: incluir uma nota numa carta. / Compreender, abranger: incluo-te na lista de meus convidados. / Envolver, implicar: essa expressão inclui afronta”.

Se incluir significa estar compreendido, inclusão é fazer parte de uma sociedade, essa inclusão abrange a todos os cidadãos que se percebem a margem, excluídos, seja por pertencerem a uma classe socioeconômica menos privilegiada, seja por cor, por raça ou credo.

Sasaki (1997) acredita que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

A concepção de inclusão escolar das pessoas com deficiência tem sido sistematizada nas últimas décadas a partir de compromissos nacionais e internacionais, por meio de tratados, decretos e leis assegurando a estes alunos não apenas o acesso físico, metodológico, bem como sua permanência e bem estar nas unidades escolas.

No contexto escolar é comum a prática integrativa que segundo Mantoan(1998):

“é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.”

Nessa prática o aluno deve se adaptar a escola, as suas metodologias, as suas atividades, independente de estar acompanhando a classe ou se está demonstrando dificuldades. Evidentemente esta prática não é a preconizada pela legislação, nem a desejada pelos alunos e pela sociedade.

Segundo Stainback e Stainback (1999) apud Martins (2006) a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras onde as necessidades desses alunos estejam satisfeitas”.

O autor nos remete as necessidades dos alunos que precisam ser atendidas, onde os professores, comunidade escolar se organiza e se mobiliza para atender aos mesmos, enfocando as suas potencialidades para que ocorra a aprendizagem dentro das suas limitações, mesmo que sejam necessárias adaptações metodológicas e curriculares como determina a lei.

Mantoan(1997) coloca que “ a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

A inclusão beneficia a todos enquanto cidadãos, no respeito ao próximo, na empatia, na tolerância, só conseguimos nos libertar da ignorância e do preconceito através do conhecimento e a inclusão possibilita o conhecimento do outro e de suas potencialidades e limitações.

Pode ser um sonho ou utopia, uma escola que atenda às necessidades de todos indiscriminadamente, mas esse não é apenas um anseio da sociedade, mas uma emergência, não há mais espaço para discriminação e para o preconceito, cada um tem o direito de ter o seu espaço e esse direito educacional é reforçado pela Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, que situa no cap.V, art.58, que a educação especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” e no art.59, que os sistemas de ensino assegurarão a tais “educandos” currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Todos os esforços devem ser centralizados em prol de atender a estas necessidades, que não se restringe a limitações arquitetônicas ou estruturais que também são essenciais, mas limitações na formação dos profissionais envolvidos, limitação do próprio de desejo de fazer diferente do que aprendeu.

A inclusão como uma responsabilidade coletiva inclui responsabilidade principalmente ao professor que com seus saberes e técnicas possibilitam uma prática acolhedora que vem a beneficiar e atender às diferentes necessidades. É ao professor que recai a grande responsabilidade, mas esta não é só dele, o aluno é pertencente a escola, assim a inclusão deve ocorrer em todos os lugares da escola, o professor deve ser capacitado e preparado para atender a uma clientela diversificada e desafiadora como a dos alunos com deficiência. É a partir da interação com o professor e com o meio que deve ser estimulador que o aluno vai desenvolver suas habilidades de acordo com as suas capacidades.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) em seu artigo segundo:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

A este aluno com deficiência é inegável o acesso ao conhecimento e a sua participação em todas as atividades curriculares e extracurriculares realizadas pela escola e esta mesma lei afirma: “Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.”, assim a escola como espaço educacional deve estimular a inclusão minimizando estigmas e atitudes discriminatórias.

Em seu artigo 27, a lei de inclusão também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência coloca que:

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”

Ratificando assim a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/ 1996 assegurando o acesso e permanência desse aluno na escola. Garantir a matrícula como forma de atender a ele não significa inclusão, é apenas a interação, se faz necessário a busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências respeitando suas limitações e fazer com que o aluno se sinta pertencente à escola, se sinta bem e feliz.

A inclusão não deve acontecer apenas em resposta a uma lei ou a um decreto, deve ser uma mudança de atitude, de concepção, de valores e para que essa quebra de paradigma ocorra demanda tempo, vontade de mudar e principalmente formação. A inclusão deve ocorrer de forma contínua, mas também deve ser planejada, o professor deve estar capacitado antes de receber o aluno com deficiência, toda a escola deve estar preparada, adaptada, capacitada para que a inclusão possa acontecer de forma significativa.

De acordo com Mendes (2006) os alunos com necessidades educacionais especiais “não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos” (p.397)

O trabalho realizado com as pessoas com deficiência demanda qualificação, elas possuem diversas especificidades, bem como demanda recursos para adaptações necessárias ao seu acesso, adaptações de materiais, recursos para qualificação profissional, sem isso os alunos permanecerão segregados, a margem em meio ao processo que deveria ser inclusivo.

Na LDB 9394/96 no Artigo 59- III diz: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. O professor deve ter especialização adequada para realizar o atendimento educacional especializado e este ocorre comumente em sala de recursos, esses professores além de atender diretamente aos alunos também dão suporte aos professores da classe regular, mas os professores da classe também necessitam de capacitação para o trabalho direto com estes alunos em sala de aula.

Em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentou 28 objetivos e metas para a formação docente e valorização do magistério para a “década da educação”. No que se refere à formação do professor para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, o Plano Nacional de Educação trouxe como meta a inclusão,

em todos os cursos de formação profissional, de nível médio e superior, “conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social” (Brasil, 2001a).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Da mesma forma, seu Parecer (CNE/CP Nº 9/2001), homologado no ano de 2001, reforça que:

“A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos”. (Brasil, 2001b, p. 26).

Em 2008 nos Parâmetros Curriculares Nacionais foi proposto uma série de ações para a educação inclusiva dentre elas a formação permanente dos professores. Enquanto que em 2009 as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação” em seu artigo 12 coloca que, para atuar na educação especial, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, e no Art. 13, pontua as atribuições do professor no atendimento educacional às pessoas com deficiência. Sendo necessária assim uma formação específica que o habilita para o trabalho direcionado a determinadas deficiências, por exemplo, para atuar junto ao deficiente visual é necessário saber o método Braille de escrita, ter noções de orientação e mobilidade, bem como para o trabalho com o deficiente auditivo seja necessário saber a Língua Brasileira de Sinais.

Nos cursos de licenciaturas, assim como o de pedagogia não se forma especialistas em educação especial e esse também não é o objetivo, mas deve-se apresentar as diversas formas de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças e adolescentes, incluindo assim o desenvolvimento das pessoas com deficiências e suas especificidades.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, que é uma pesquisa que permite detectar um debate de ideias, as críticas e impasses da área da inclusão e a preocupação quanto a formação dos professores. A pesquisa foi operacionalizada mediante a busca eletrônica de artigos indexados em bases de dados do Scielo Brasil, a partir dos descritores: docente, formação, inclusão. As consultas incluíram o período de 2008 a 2017, ou seja, nos últimos dez anos. A mostra compreendeu publicações de artigos indexados em periódicos, que seguiam os seguintes critérios de inclusão: 1- Veículo de publicação: periódicos indexados na base de dados Scielo. 2- Idiomas de publicação: artigos publicados em português. 3-Ano de publicação: de 2008 a 2017. 4- Pesquisas realizadas no Brasil. 5- Pesquisas relacionadas a inclusão escolar ou social no âmbito educacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os descritores: docente/ formação/ inclusão, foram encontrados trinta e oito artigos, sendo utilizados vinte. Foram excluídos dezoito artigos sendo que quatro por estarem fora do período proposto datando dos anos 1972 e 2006, dois por estarem em inglês, um que era uma resenha e não um artigo, dois por terem suas pesquisas realizadas em outros

países como Portugal e Moçambique, os nove artigos restantes não estavam relacionados à temática proposta, tratavam de inclusão da modalidade quilombola, inclusão de elementos criativos, ética nos casos da saúde, inclusão digital, formação profissional em saúde, inclusão de carga horária semipresencial, farmácia e avaliação. Totalizando vinte artigos pesquisados foram encontrados sete revisões de literatura, nove análises qualitativas, duas análises quantitativas e dois estudos de casos.

Os artigos trazem dados de vários estados do Brasil como Minas Gerais, Bahia, São Paulo e Espírito Santo, mostrando assim a preocupação a cerca da temática em diversos estados. As principais questões tratadas pelos autores foram: a formação docente e a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual e intelectual), discussões acerca da legislação e a inclusão, a inclusão e língua estrangeira.

Observou-se um grande número de artigos abordando o tema Inclusão de alunos com algum tipo de deficiência, pressupõe-se que esse grande número de publicações se deu pela maior demanda que estes geram na rede regular de ensino ao serem incluídos e por suas especificidades, há uma necessidade de formação por parte dos professores. Assim foram encontrados dezessete artigos sobre esta temática, sendo eles: Vilaronga e Mendes (2014) com seu trabalho “Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”, onde foi analisado as experiências práticas do ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos - SP, percebendo assim inúmeros fatores que contribuem para essa realidade na escola. Fica evidente que a parceria entre as pessoas com um objetivo comum, nesse caso a inclusão, é benéfica, um trabalho considerado difícil como a inclusão se torna menos pesado quando é realizado em equipe, com trocas de conhecimento e de práticas, sendo assim um tipo de formação continuada. Ainda sobre práticas colaborativas as autoras Souza e Mendes (2017) realizaram uma revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil, onde descreveram e analisaram o que tem sido produzido pelas pesquisas-ação colaborativas desenvolvidas na área da educação especial na perspectiva da inclusão escolar, no período de 2008 a 2015, ficando evidente sua contribuição para a formação de profissionais que trabalham na escola juntos aos alunos público alvo da educação especial, para a inclusão escolar desses alunos, além de apontar a lacunas e possíveis sugestões para a identificação de problemas no campo da educação especial e da inclusão escolar.

Sobre as Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência, Cymrot e D’Antino (2012) focam a investigação no mapeamento e análise das demandas didáticos pedagógicas do corpo docente de uma universidade particular paulista, para atender às demandas pedagógicas específicas do corpo discente com deficiência. Essa análise percebeu a necessidade de ações afirmativas e políticas institucionais em especial as relativas à inclusão social. Como relatado anteriormente não há inclusão escolar dissociada da inclusão social, esse estudo mostra como uma análise inicialmente sobre as demandas escolares se refletem na necessidade de atitudes favoráveis a diversidade humana, o que vai além dos muros da instituição educacional, sendo necessária assim uma formação do professor que atenda não apenas tecnicamente as necessidades específicas dos deficientes, mas, sobretudo um anseio de modificação social.

Nesse mesmo contexto Tavares, Santos e Freitas (2016) falaram sobre A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente, as autoras verificaram que a lacuna na formação dos professores é apontada por diversos autores como uma das dificuldades mais significativas para a efetivação do processo de inclusão. Sua pesquisa teve como objetivo investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental, foram realizadas entrevistas onde foi reconhecida a importância da formação continuada pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca pela formação continuada ou ainda por especializações através de cursos e até mesmo pós-graduações como forma de preencher essa lacuna, crítica aos conteúdos das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso a informação, distância entre teoria e prática.

Ainda sobre formação de professores Greguol, Gobbi e Carraro (2013) escreveram sobre a Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano, a pesquisa documental foi realizada diante das inúmeras mudanças que tem se desenvolvido no âmbito legislativo, sendo a Itália o primeiro país da Europa a promover o fim das escolas especiais e a inclusão de todos os alunos com deficiência nas escolas regulares, nesse país as diretrizes governamentais são claras com relação a capacitação de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais enquanto que no Brasil, embora tenham ocorrido grandes avanços no que se refere a legislação que sustenta a formação docente, ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover a inclusão com qualidades. Quanto as Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura, Silveira, Enumo e Rosa (2012) analisaram as concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com alguma necessidade educativa especial e interações no contexto educacional inclusivo, também identificando fatores facilitadores e impeditivos da efetivação das diretrizes educacionais existentes, chegando a conclusão que há a necessidade de capacitação dos professores.

No âmbito da educação física Costa (2010) escreveu sobre a Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente, esse trabalho foi desenvolvido com alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular, sendo utilizado uma pesquisa qualitativa, mostrando que na educação física a prática inclusiva tem encontrado dificuldades para se efetivar, mostrou ainda a insatisfação dos alunos quanto ao tratamento dos docentes no sentido de participar das atividades físicas desportivas, demonstrando assim que o processo de inclusão na educação física escolar poderá demorar muito para ocorrer nas escolas. Um professor bem capacitado realizará atividades que todos os alunos possam participar, independente de suas limitações, irá adaptar suas atividades favorecendo a todos os alunos.

Também pesquisando sobre deficiência visual Trinanes e Arruda (2014) dissertaram sobre Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual - perspectivas educacionais, os alunos com deficiência visual requerem atenção as suas necessidades educacionais especiais para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades autônomas em sua escolarização, sendo assim esta pesquisa objetivou-se conhecer as percepções dos professores pra com a sua ação docente e a prática de atividades de vida autônoma, foram realizadas entrevistas em que foram evidenciados o despreparo docente em relação as especificidades desses

alunos e a educação especial desvinculada do ensino comum. Para a efetivação da inclusão escolar e social é necessário uma formação qualificada, as atividades de vida autônoma são extremamente necessárias para a autonomia da pessoa com deficiência visual, pois sem ela a pessoa se isola e se torna dependente das outras pessoas.

Permanecendo na temática sobre deficiência visual Reis, Eufrásio e Bazon (2010) explanam sobre A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual, objetivando analisar a formação de professores universitários formados em Ciências Biológicas/licenciatura para o atendimento de pessoas com deficiência visual no sistema universitário. Buscando entender a formação docente como fenômeno singular e diverso, a partir de uma pesquisa qualitativa, onde buscou-se averiguar a formação e a experiência docente dos sujeitos com alunos com deficiência visual. Os resultados evidenciaram que ainda são grandes as dificuldades encontradas no processo de inclusão, tanto devido a lacunas na formação docente quanto devido à postura adotada pelo professor em sala de aula.

Ramos e Alves (2008) refletiram sobre A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares do ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão, com o objetivo conhecer como ocorre o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no Ensino Fundamental, como acontece a comunicação entre escolas de educação especial e regular, bem como a atuação dos inúmeros profissionais envolvidos, enfocando o papel do fonoaudiólogo. Foi concluído que o campo da fonoaudiologia no processo de inclusão mostra-se extenso e aberto. Sua atuação na promoção da saúde em âmbito escolar depende diretamente da interdisciplinaridade entre serviços da área da Educação e da Saúde, além da parceria entre fonoaudiólogos, educadores e pais. Há a necessidade de maior diálogo entre escola e todos os envolvidos no tratamento do aluno com deficiência em prol do seu desenvolvimento, a interdisciplinaridade faz parte do diálogo e da reflexão proposta em uma formação sólida e continuada seja por parte dos professores ou da equipe técnica.

Com o tema Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar, Mieto, Barbato e Rosa (2016) discorrem sobre a produção de significados em posicionamentos docentes em relação a práticas virtuosas em contexto inclusivo, foi realizado um estudo de caso de professora em experiência inicial na inclusão, com quatro sessões de entrevistas semiestruturadas, submetidas à análise dialógica temática. Concluindo que as posições orientadas ao fazer virtuoso vinculam-se aos diferentes níveis de reflexividade sobre a ação docente com os alunos em inclusão.

A auto eficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa, foi analisada por Dias (2017) onde pretendeu-se avaliar a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas através da adaptação de uma escala, com 153 docentes do ensino regular e da educação especial. Foram encontradas diferenças em função de variáveis pessoais como o género, idade ou habilitações literárias, variáveis profissionais como o tempo de serviço e situação contratual, assim como formação e experiência pessoal com crianças com necessidades especiais.

Sobre a deficiência auditiva Gonçalves, Gonçalves e Firme (2016) explanam sobre a Formação e Capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, o trabalho teve por objetivo

identificar a atual situação de formação e capacitação dos docentes do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em relação a inclusão dos discentes com deficiência auditiva em sala de aula regular. Trata-se de um estudo de caso no qual os dados principais foram coletados junto aos docentes da instituição. Os resultados indicaram a necessidade da realização de um planejamento pedagógico voltado à formação docente, no qual envolva o indivíduo, a família, o docente e a instituição.

Santos, Coelho e Klein (2017) pontuam sobre a Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico e formação docente, sendo analisada as políticas de educação de surdos produzidas no Brasil e em Portugal, nos últimos anos, no que refere ao reconhecimento das línguas gestuais/de sinais, às proposições para a educação para surdos, bem como à formação de professores para atuarem com alunos surdos. Conclui-se que as políticas de educação de surdos em ambos os países são resultado das negociações entre, por um lado, as lutas travadas pelos movimentos surdos, e, por outro, a emergência de políticas inclusivas. Torna-se evidente que a luta dos movimentos surdos precisou negociar os seus significados para ser assumida como política pública, e isso ocorreu em um contexto de implementação da política inclusiva.

Enquanto que Perez e Freitas (2011) discorrem sobre os Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro, Neste artigo, foi analisado os quatro aspectos que prejudicam a concretização do atendimento educacional especializado de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, e sugere-se medidas e mudanças que se considera importantes para que esse direito subjetivo - a Educação para Todos - também seja cumprido.

Na reflexão sobre os cursos de licenciatura Cruz e Glat (2014) discursam sobre a Educação Inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura, o ensaio foca a formação obtida em cursos de graduação no âmbito das Licenciaturas e sua implicação na preparação profissional para a docência com vistas à inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a contribuição que os cursos de Licenciatura podem assumir no que diz respeito à ressignificação do espaço/ tempo de formação profissional oferecido no âmbito da graduação é a interlocução problematizadora entre vivência e intervenção profissional que se dão ao longo do processo de construção do ser docente.

Em relação a deficiência intelectual Mendonça e Silva (2015) discutem sobre A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia, consiste em um estudo teórico sobre questões referentes à inclusão escolar, à deficiência intelectual e à formação de professores. Discute-se a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional. À luz da Psicologia Histórico-Cultural e dos princípios da clínica da atividade, aponta-se uma importante possibilidade teórico- metodológica para a formação de professores que, a depender da qualidade das intervenções realizadas pelo pesquisador, pode permitir ao coletivo docente a ressignificação de sua práxis.

Quanto aos artigos relacionados à inclusão social, a formação docente como agente facilitador da inclusão social ou como inclusão de outros aspectos no âmbito educacional foram encontrados três artigos sendo eles: Santos e Benedetti (2009) em seu trabalho Professor de Língua Estrangeira para crianças: conhecimentos teórico metodológicos desejados, em que refletiu-se acerca da formação do docente para atuar junto a esse

público em especial, crianças. As autoras trazem sugestões de mudanças no processo vigente, que venham ao encontro das necessidades contemporâneas. São abordadas, também, algumas dificuldades encontradas e a importância da experiência para o desenvolvimento da docência. A formação é entendida como contínua, com caráter coletivo, colaborativo, possibilitando ao docente desenvolver ação investigativa de sua prática pedagógica. Continuando na temática sobre o ensino da língua inglesa para crianças Cristovão e Gamero (2009) relatam sobre o Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância, com o objetivo de levantar questões a respeito desse ensino por meio da discussão do papel da língua inglesa na construção identitária de crianças e de proposições relativas à inclusão digital, à formação de professores ao uso de gêneros textuais e de atividade. Para fundamentar a proposta, foi apresentado alguns conceitos relevantes: linguagem e identidade; o status da língua inglesa na sociedade brasileira contemporânea e as implicações para o ensino; a formação docente, gêneros de texto e gêneros de atividade. Enquanto que Dinis (2008) disserta sobre um tema pertinente e atual sobre: Educação, relações de gênero e diversidade sexual, o autor relata que no Brasil, há muitos estudos sobre a exclusão de mulheres, porém poucos estudos educacionais acerca do tema da diversidade sexual. Essa ausência na educação, provavelmente, tem como causa a predominância de proposições essencialistas e excludentes nos conceitos utilizados para pensar identidades sexuais e de gênero. Algumas formas de resistência apontadas por este artigo são: incluir os estudos de gênero nos cursos de formação docente, a análise crítica de representações sexuais e de gênero produzidas pela mídia e a experimentação de novas formas de linguagem que possam desconstruir estruturas identitárias binárias e excludentes, como homem-mulher e heterossexual-homossexual, produzidas pelo discurso educacional.

CONCLUSÕES

O estudo realizado mostra que a produção acadêmica a respeito do tema vem aumentando nos últimos anos, devido tanto à intensa cobrança social e das políticas públicas quanto ao processo de inclusão escolar, assim a formação docente visa atender às novas demandas de forma mais crítica e reflexiva, fica evidenciado a importância da formação dos docentes e que a mesma seja de qualidade, tanto a formação dos professores que atendem diretamente ao aluno com deficiência, aquele do atendimento educacional especializado, quanto para o professor que atua em classe regular. Observou-se que há diversos estudos direcionados a cada deficiência, como deficiência auditiva, visual, intelectual e Altas Habilidades/ Superdotação, devido à complexidade de cada uma frente a inclusão. Também foi identificado estudos nas diversas áreas de aprendizagem como educação física, língua inglesa, fonoaudiologia demonstrando uma preocupação dos professores e dos profissionais que atuam no âmbito educacional. Sendo a inclusão escolar uma ramificação da inclusão social e uma não se sobrepõe a outra, há ainda diversos estudos que tratam deste aspecto a fim de que a escola atenda a todas as pessoas indiscriminadamente.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- BRASIL. 2001a. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15/09/2017
- BRASIL. 2001b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação. Brasília: MEC; 2009.
- BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)., Brasília, 2015.
- COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. Motriz: revista educação física, online, v. 7, n. 2, p. 889-899, 2010
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes e GAMERO, Raquel. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. Trabalho Linguística, online, v.48, n.2, p.229-245, 2009
- CRUZ, Gilmar de Carvalho e GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educação, online, n.52, p.257- 271, 2014
- DIAS, Paulo. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais, online, v.25, n.94, p.7-25, 2017
- DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. Educação e Sociologia, online, v.29, n.103, p. 477-492, 2008
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- GONÇALVES, Wellington; GONÇALVES, Verana Maria Fornaciari e FIRME, Lilian Pittol. Formação e capacitação de docentes para atuar com alunos com deficiência auditiva: um estudo no Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas Educacionais, online, v.24, n.93, p. 866-889, 2016
- GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica e CARRARO, Attilio. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista Brasileira de Educação Especial, online, v.19, n.3, p. 307-324, 2013
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão - educação para todos. Pátio, Porto Alegre - RS. N. 5, p. 4-5, 1998
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos - Inclusão escolar: Algumas notas introdutórias - In. Martins, L.A.R. et.al - Inclusão Compartilhando Saberes - Petrópolis: Vozes, 2006
- MENDES, Enicéia Gonçalves A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, set./dez., 2006 .

- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende e SILVA, Daniele Nunes Henrique. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. *Caderno de Pesquisas*, online, v. 45, n. 157, p. 508-526, 2015
- MIETO, Gabriela Sousa de Melo; BARBATO, Silviane e ROSA, Alberto. Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, online, v.32, n.spe, 2016
- PEREZ, Susana Graciél Pérez Barrera e FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos om altas habilidades/ superdotação na Educação Básica: o cenário Brasileiro. *Revista Educação*, online, n.41, p. 109-124, 2011
- RAMOS, Alice de Souza e ALVES, Luciana Mendonça. A fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, online, v.14, n.2, p.235- 250, 2008
- REIS, Michele Xavier dos; EUFRASIO, Daniela Aparecida e BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação Revista*, online, v.26, n.1, p.111- 130, 2010 SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares e KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação e Pesquisa online*, v. 43, n.1, p.216-228, 2017
- SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo e BENEDETTI, Ana Mariza. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico metodológicos desejados. *Trabalho Linguístico*, online, v.48, n.2, p. 333-35, 2009
- SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira*, online, v. 93, n.235, p.667- 697, 2013
- SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim e ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambientes inclusivos: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, online, v.18, n.4, p. 695-708, 2012
- SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de e MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, online, v.23, n.2, p. 279-292, 2017
- TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos e FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, online, v.22, n.4, p. 527-542, 2016
- TRINANES, Maria Teresa Rocha e Arruda, Sônia Maria Chadi de Paula. Atividades de vida autônoma na escola de tempo integral: aluno com deficiência visual – perspectivas educacionais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, online, v.20, n. 4 , p. 581-590, 2014
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. – *Revista Brasileira*, online, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014

METODOLOGIA DE PESQUISA E FORMAÇÃO EM ECOLOGIA HUMANA SISTÊMICA. A CONTRIBUIÇÃO DE ROLANDO GARCÍA.

Fabiana Jacomel
PPGICH/UFSC, NMD/UFSC
fjacomel@hotmail.com

Luciana Butzke
FURB, NMD/UFSC
luemtese@gmail.com

Paulo H. Freire Vieira
PPGICH /UFSC, PPGSP/UFSC, NMD/UFSC
vieira.p@ufsc.br

Resumo

Desde a época da Conferência de Estocolmo, a irrupção de uma crise socioecológica de escopo global vem exigindo uma reforma profunda de visões de mundo, sistemas de valores e estilos de vida, pela via do fortalecimento progressivo do novo paradigma sistêmico-complexo. Entretanto, as investigações empreendidas no campo das ciências humanas e sociais sobre esta problemática permanecem ainda hoje marcadas pela hegemonia dos enfoques mono e multidisciplinares. As experiências de integração inter e transdisciplinar para a renovação necessária das versões tradicionais da *ecologia humana* emergem lentamente, em meio às controvérsias – dentro e fora da academia – que continuam cercando a utilização dos conceitos fundamentais de *meio ambiente* e de *problemática ambiental*. Além disso, estamos sendo desafiados a traduzir esses novos parâmetros analíticos em suportes institucionais mais concretos e confiáveis, que nos permitam concretizar estratégias anti-crise inovadoras num cenário marcado pela grande aceleração do Antropoceno. Nesse sentido, a crise contemporânea do pensamento analítico-reducionista e dos sistemas éticos inspirados pela cosmovisão antropocêntrica-utilitarista articulam-se a uma crise político-institucional com perfil historicamente inédito. Uma das precondições de viabilidade e eficiência de processos capazes de alavancar a *metamorfose cognitiva e cultural* de que necessitamos consiste, a nosso ver, na formação, na articulação e na consolidação, em escala transnacional, de núcleos de pesquisa-ação-formação operando no campo de uma ecologia humana à luz de uma cosmovisão sistêmica amadurecida. A elaboração gradual da problemática assim definida suscita necessariamente o aprofundamento do debate em curso sobre procedimentos reconhecidos e consolidados de integração inter e transdisciplinar do conhecimento. Sob o pano de fundo dos novos impulsos gerados por autores vinculados aos enfoques de *sistemas complexos autoorganizadores*, de *gestão de “commons”* e de *ecoformação transdisciplinar*, neste artigo oferecemos uma revisão crítica das diretrizes metodológicas sugeridas por Rolando García, considerado um dos mais ilustres representantes latinoamericanos do debate sobre epistemologia construtivista na trilha aberta por Jean Piaget. Na parte conclusiva, o texto focaliza a experiência acumulada pelo Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFSC no manejo dessas idéias.

Palavras-chave: Integração interdisciplinar, Epistemologia sistêmica, Ecologia humana, Ecoformação transdisciplinar.

Abstract

Since the time of the Stockholm Conference, the irruption of a socioecological crisis of global scope has required a profound reform of world views, value systems and lifestyles, through the progressive strengthening of the new systemic-complex paradigm. The research undertaken in the field of human and social sciences focused on socioecology, however, still remain marked by the hegemony of mono and multidisciplinary approaches. The experiences of inter and transdisciplinary integration for the necessary renewal of the traditional versions of *human ecology* emerge slowly amid the controversies - inside and outside the academy - that continue to surround the use of the fundamental concepts of *environment* and *environmental issues*. In addition, we are being challenged to translate these new analytical parameters into more concrete and reliable institutional supports that allow us to realize innovative anti-crisis strategies in a scenario marked by the great acceleration of the Anthropocene. In this sense, the contemporary crisis of analytical- reductionist thinking and the ethical systems inspired by the anthropocentric-utilitarian worldview are articulated as a political-institutional crisis with a historically unprecedented profile. One of the preconditions for the feasibility and efficiency of processes capable of leveraging the *cognitive and cultural metamorphosis* we need is, in our view, the formation, articulation and consolidation, on a transnational scale, of research-action- formation nuclei operating in the field of a *human ecology* in the light of a mature systemic worldview. The establishment of a gradual elaboration such cognitive and cultural metamorphosis provokes the deepening of the ongoing debate on recognized and consolidated procedures of inter and transdisciplinary integration of knowledge. Through the article, under the backdrop of the new impulses generated by authors linked to *complex self-organizing systems, management of "commons" and transdisciplinary eco-formations*, we offer a critical analysis of the methodological guidelines suggested by Rolando García, considered one of the most illustrious representatives in the debate on constructivist epistemology, a field pioneered by Jean Piaget. In conclusion, the text focuses on the experience accumulated by the think tank - Nucleus Transdisciplinary of Environment and Development at the UFSC - in the management of these ideas.

Keywords: Interdisciplinary integration, Systemic epistemology, Human ecology, Transdisciplinary ecoformation.

INTRODUÇÃO

Desde a época da Conferência de Estocolmo (1972), os condicionantes estruturais da crise socioecológica global continuam desafiando os enfoques de planejamento baseados em relações de causalidade linear. Para Dennis Meadows, um dos responsáveis pelo relatório intitulado "Os limites do crescimento", divulgado por ocasião da conferência, trata-se de uma síndrome na qual se inter-relacionam as dimensões socioeconômica, sociocultural, sociopolítica e socioecológica. Um conjunto interdependente de fatores associados ao modelo neoliberal de crescimento econômico ilimitado, constitui hoje em dia uma ameaça historicamente inédita à sobrevivência da espécie humana. Para seu enfrentamento, torna-se imprescindível a mobilização de um enfoque analítico integrativo, voltado para a criação de novas estratégias de reorganização das sociedades modernas (MEADOWS, 1972). Diante da necessidade de se fazer frente a esse contexto de crise de escopo global - onde a dimensão ecológica extrapola os limites de espaço, de tempo e de áreas de

conhecimento, colocando em xeque a expansão da “tecnociência” e do «produtivismo» –, a valorização de um enfoque epistemológico sistêmico no campo emergente das ciências ambientais representou uma tentativa de ressignificar um cenário marcado por um futuro “distópico”, no qual predominam os enfoques «analítico- reducionistas». Tais questionamentos envolvem tanto as intervenções no campo das relações *sociedade-natureza*, quanto as dúvidas sobre o potencial da ciência moderna – num contexto de globalização neoliberal – de se colocar efetivamente a serviço da vida e da emancipação humana (MORIN, 2006; PORTO-GONÇALVES, 2012).

Atualmente, na opinião de muitos analistas da crise, um segmento considerável de pesquisadores e docentes permanece atrelado a uma lógica de produção de conhecimentos fragmentados e compartimentados (LEIS, 2005; TREMBLAY, VIEIRA, 2011; RAYNAUT, 2014).

Rolando García (1919-2012) estudou física, lógica e filosofia da ciência. Uma de suas contribuições mais relevantes consistiu em refletir sobre os processos de construção do conhecimento, acentuando o fato de que os grandes desafios da ciência se relacionam com a complexidade de certas problemáticas que envolvem os fenômenos biofísicos e sociais. Com sua abordagem de análise de sistemas complexos, ele buscou estabelecer novos pontos de referência teórico-metodológicos para guiar estudos relacionados ao agravamento da crise global (BECERRA; CASTORINA, 2016). Ao mesmo tempo, García é considerado um dos mais ilustres representantes latino-americanos do debate sobre epistemologia construtivista na trilha aberta por Jean Piaget.

Todavia, nosso objetivo neste artigo não é biográfico e tampouco de aprofundamento teórico. Buscamos apenas relacionar suas ideias sobre integração interdisciplinar e sistemas complexos à maturação do novo campo de pesquisa e formação em *ecologia humana*. Para tanto, levamos em conta a revisão bibliográfica que vem sendo realizada nos últimos anos pelos integrantes do Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento sediado na Universidade Federal de Santa Catarina. O artigo está dividido em três partes. Inicialmente, contextualizamos o debate em curso sobre epistemologia das ciências ambientais, visando situar a contribuição de Rolando García. Na sequência, oferecemos uma síntese das principais ideias de Rolando García sobre o tema da interdisciplinaridade considerado à luz do enfoque de análise de sistemas complexos. Na parte conclusiva, focalizamos a experiência acumulada pelo Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFSC no manejo dessas idéias.

1 EPISTEMOLOGIA DAS CIENCIAS AMBIENTAIS

A ciência é hoje objeto de estudo de várias disciplinas, cuja união constitui a ciência das ciências: a epistemologia ou filosofia da ciência, a história da ciência, a psicologia da ciência, a sociologia da ciência, a política da ciência e outras. Aqui a ênfase recai na epistemologia. Esta é definida como teoria dos fundamentos do conhecimento, avaliação do conhecimento organizado e ramo da filosofia que estuda a investigação científica e seu produto, o conhecimento científico (BUNGE, 1980a).

A divisão da “ciência” em diferentes áreas de especialização, de acordo com a proposta de Jean Piaget¹, se apoia numa visão construtivista da teoria do conhecimento. Neste

1 Para este tópico consultar obras citadas em GARCÍA (1994, p.121): Piaget, J.1967, El sistema y la clasificación de las ciencias; Piaget, J.1970, La situación de las ciencias del hombre en el sistema de las ciencias. Cap.1. Para mais informações ver obra citada em GARCÍA (1994, p.124): PIAGET J. & GARCÍA R. Hacia una lógica de significaciones, Centro Editor de América Latina Buenos Aires, 1988.

sentido, ele indica quatro grandes conjuntos, que incluem: as ciências lógico-matemáticas, as ciências físicas, as ciências biológicas e as ciências psico-sociológicas (GARCÍA, 1994). Em síntese, a análise de Piaget reforça o caráter cíclico – recursivo – das relações entre as disciplinas e em seus domínios. Expressa também a complexidade das inter-relações entre os diferentes grupos e dentro de cada domínio, assim por ele delimitados: (i) o domínio material de seus objetos (números, objetos físicos, biológicos, funções, classes sociais, etc); (ii) o domínio conceitual, relativo a um conjunto de teorias ou conhecimentos elaborados e sistematizados por cada ciência acerca de seu domínio material; (iii) o domínio epistemológico interno, que corresponde à crítica do seu arcabouço conceitual e à análise dos fundamentos da disciplina; e (iv) o domínio epistemológico derivado, que analisa as relações sujeito-objeto considerando “o marco epistemológico mais geral dos resultados obtidos por um determinado ramo científico, comparando-o com o das outras ciências” (GARCÍA, 1994, p.122).

Contudo as análises de cunho reducionista – promovidas por pesquisadores que se apoiam fundamentalmente nas características de cada “domínio material” –, acabam se tornando um obstáculo quase intransponível para a adoção de um enfoque sistêmico. A defesa do *status* das análises mono-disciplinares impede tanto a realização de um distanciamento crítico em face do domínio epistemológico interno, como a comparação entre os marcos epistemológicos e as novas descobertas dos diversos ramos científicos, e, conseqüentemente, a integração dos conhecimentos na linha de uma interdisciplinaridade “forte” (GARCÍA, 1994; MAXNEEF, 2004).

Tais obstáculos persistem impedindo o avanço da esfera do “domínio conceitual” em direção à esfera do “domínio” da prática interdisciplinar – de forma que os caminhos para se atingir os propósitos das abordagens interdisciplinares, que visam ligar pensamento e ação, postulando um propósito cognitivo ou prático objetivo, tornam-se tortuosos. Assim, fica ainda mais distante o projeto de construção das bases teórico-metodológicas para o desenvolvimento de um “campo teórico comum” (LEIS, 2011).

Uma abordagem interdisciplinar efetiva busca integrar não só diferentes formas de conhecimento, mas também o indivíduo à sociedade e à espécie. O que se apresenta como uma condição *sine qua non* para a reforma das práticas de ensino e pesquisa na sociedade contemporânea, podendo revelar complementações, integrando metodologias e informações de seu universo e da sociedade (GARCÍA, 1994; LOVO, MENDES, TYBUCSH, 2010; MORIN, 2005).

Cabe resgatarmos a pujante histórica que no decorrer dos séculos, faz emergir movimentos que desordenam e rompem com o princípio do determinismo na teoria do conhecimento científico, considerando: a descoberta da segunda lei da termodinâmica (entropia), quando instaura-se o princípio da irreversibilidade do tempo – até então, as conseqüências dessa variável T (tempo), não eram consideradas na decodificação dos fenômenos físicos; o desenvolvimento da microfísica no início do século XX que introduz a incerteza fundamental em todo esforço de compreensão do universo – abalando novamente as concepções de tempo e espaço características do universo da macrofísica; e a teoria da relatividade de Einstein ao postular que tempo e espaço estão relacionados, sugere que a realidade percebida e vivida se situa entre a microfísica e a macrofísica (MORIN, 2006).

Tais descobertas afetam significativamente a crise instaurada no âmbito acadêmico, tanto ética como de seus próprios fundamentos, exigindo processos de integração interdisciplinar do conhecimento. Nesse contexto, surgem na comunidade científica os novos ambientes epistêmicos, caracterizando uma nova revolução. Dentre essas inovações, a eminência do paradigma sistêmico-complexo, se superpõe ao assim chamado “paradigma analítico-reducionista” e fundamenta o campo atual da *Ecologia Humana*/das *Ciências Ambientais* (GALTUNG, 1977; GARCÍA, 1994; MORIN, 2000; SACHS, 2007; VASCONCELLOS, 2002; VIEIRA, 2016).

Neste sentido, a ciência total é um subcampo do sistema total de conhecimentos humanos. Na figura abaixo se colocam duas visões de ciência. Na primeira a ciência total aparece como subcampo do sistema total de conhecimentos humanos, mas separada do conhecimento tradicional e sem estabelecer muitas relações entre as disciplinas. Já na segunda imagem aparece o campo das ciências ambientais integrando as disciplinas, a ciência total e o sistema total de conhecimentos humanos.

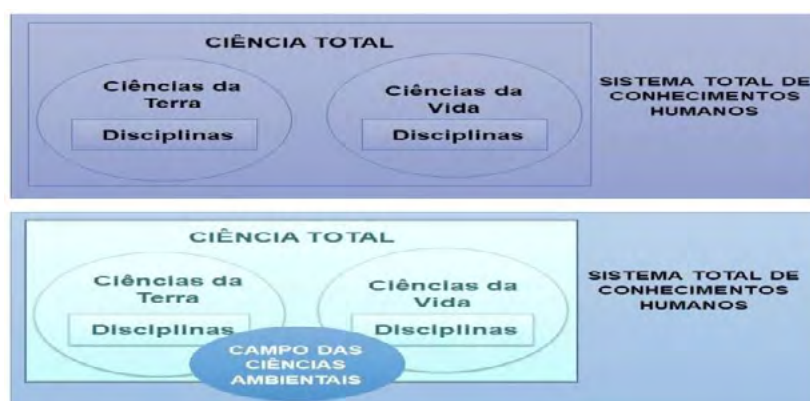


Figura 1. Concepções de ciência e o campo das *ciências ambientais*. Fonte: Baseado em Bunge (1980b) e Jollivet e Pavé (2000).

Sabe-se que uma das principais causas pelo interesse na classificação das ciências, que levou a sua compartimentação, tem relação desde a biblioteca de Alexandria em diante com a preocupação dos bibliotecários pelo ordenamento dos livros. Além disso, sabe-se que “a antiguidade clássica não estabeleceu diferenças entre o estudo dos problemas da natureza e dos homens” (GARCÍA, 1994, p. 118).

Embora a genealogia da interdisciplinaridade remonte às ideias holísticas e de síntese típicas do pensamento grego medieval, o termo interdisciplinaridade aparece registrado publicamente, pela primeira vez, no início do século XX, nos movimentos de reforma curricular das universidades norte-americanas e nos relatórios do Social Science Research Council – agência americana de fomento à pesquisa da área das ciências sociais (KLEIN, 2005). A interdisciplinaridade começa a ser vinculada a alguns problemas derivados do encontro das ciências físicas e naturais com a tecnologia apenas na década de 1940 (LEIS, 2011, p.107).

Além disso, por se tratar de um tema polissêmico, que circula em vários ambientes geográficos, situações e instituições, a busca de integração interdisciplinar apresenta um

caráter fluído, transitório e de difícil apreensão. As definições variam de acordo com o contexto, com as experiências, com as referências teóricas e as disciplinas relacionadas (GARCÍA, 1994; LEIS, 2005, 2011; RAYNAUT, 2014). Naturalmente, essa realidade acaba contribuindo para que junto desse reconhecimento mais retórico que real, tenha surgido um uso excessivo do termo interdisciplinaridade, apontando até mesmo para uma certa banalização conceitual (LEIS, 2011). Diante disso, torna-se imprescindível a elucidação das “bases teóricas e metodológicas sobre as quais pode-se construir um projeto de prática concreta da interdisciplinaridade no domínio do ensino e da pesquisa” (RAYNAUT, 2014, p.1).

Em se tratando de *sistemas socioambientais*, os elementos são heterogêneos e interagem entre si, revelando para além das características peculiares deste campo a existência de subcampos que pertencem aos domínios materiais de diversas disciplinas, envolvendo, por exemplo: “questões do meio físico-biológico, de produção, de tecnologias, de organização social e de economia” (GARCÍA, 1994, p.85). A figura a seguir, traz uma representação esquemática de um *sistema socioambiental* e suas inter-relações.

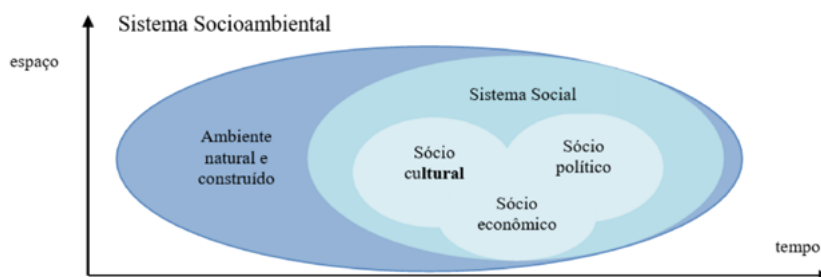


Figura 2. Sistema socioecológico/socioambiental. Fonte: Elaboração própria.

Nessa perspectiva, a epistemologia adotada por García tem como ponto de referência central o campo emergente da nova *ecologia humana*, – as *Ciências Ambientais* –, inspirada na pesquisa de sistemas complexos. Mais especificamente, trata-se de um campo de conhecimento voltado ao entendimento das inter-relações entre sistemas socioculturais e sistemas ecológicos. Importa acentuar aqui que as referências feitas às implicações do *pensamento complexo* fundamentam-se na proposta de uma *Teoria Geral de Sistemas* associada ao biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy. Além disso, levamos em conta o processo de maturação progressiva deste enfoque analítico associado aos trabalhos sobre *sistemas autoorganizadores* realizados por Humberto Maturana e Francisco Varela (BERTALANFFY, 1973; MATURANA, VARELA, 2001; VELILLA et al., 2002; BERKES e FOLKE 2003; BERKES, 1998; GARCIA, 1994; MORIN, 2000; MATURANA, VARELA, 2001).

Em suma, estudar um *sistema socioambiental visto como um sistema complexo* implica considerar o conjunto de relações que constitui a sua estrutura, e que dá ao sistema a forma de organização que lhe faz funcionar como uma totalidade. As abordagens sistêmicas devem ser norteadas por duas características fundamentais: (i) as propriedades do sistema não resultam apenas da adição das propriedades de seus componentes, e (ii) a evolução do sistema responde a uma dinâmica que difere das dinâmicas próprias de seus diversos componentes.

2 INTEGRAÇÃO INTERDISCIPLINAR SEGUNDO ROLANDO GARCÍA

Rolando García (1919-2012), argentino de origem, viveu no México desde 1981 e faleceu em 2012. Graduado em física pela Universidade da Califórnia, ele tornou-se uma referência internacional como especialista em História da Ciência e coordenou a Seção de Metodologia e Teoria da Ciência do Centro de Investigação e de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional no período de 1984 a 1998 (MUNÓZ, 2013).

Além disso, envolveu-se desde cedo na luta a favor de uma ciência comprometida socialmente, rechaçando o modelo convencional do cientista voltado à busca do conhecimento “puro”, abdicando da sua responsabilidade social. Reconhecia também que um dos grandes desafios da ciência atualmente está relacionado ao enfrentamento coordenado da complexidade associada a certas problemáticas que envolvem uma concepção unitária das dimensões físicas, biológicas, ecológicas e sociais da realidade. Em sua opinião, o conhecimento científico é aberto, não podendo estar limitado a uma lógica de especialização monodisciplinar (BECERRA; CASTORINA, 2016; BIALAKOWSKY, 2013).

Uma síntese da sua proposta epistemológica pode ser encontrada na obra intitulada *O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget a teoria de sistemas complexos* (GARCÍA, 2002). Neste trabalho, fruto da sua experiência como assistente de Jean Piaget, Rolando García buscou reformular, de modo coerente e unificado, os elementos da epistemologia genética formulada pelo mestre suíço (BECERRA; CASTORINA, 2016). Na linha de raciocínio de Piaget, ele contribuiu para o desenvolvimento de uma *epistemologia construtivista*, que busca compreender a evolução dos sistemas cognitivos a partir dos avanços processados no campo da *biologia da cognição*. Assim, buscou elucidar de forma inovadora como produzimos e organizamos pensamentos, explora além disso as implicações dessa tomada de posição face às incertezas constitutivas dos processos de construção e aplicação de conhecimentos. Estas descobertas favoreceram a veiculação da integração do conhecimento compartimentado entre as áreas de especialização disciplinar, sem desconsiderar as características peculiares de cada área (GARCÍA, 1994).

En la revisión de García el problema del rol de lo social en la teoría del conocimiento adquiere una posición más prominente. La tesis constructivista por la que aboga García se puede resumir de la siguiente forma: existen mecanismos invariantes que explican la emergencia del conocimiento a nivel individual, no obstante, la actividad cognoscitiva se da en contextos cargados de significados sociales y culturales, por lo que condicionan la direccionalidad que adopta este mecanismo. El principal impacto de esta revisión en la teoría del conocimiento piagetiano es revertir su inmanentismo hacia el equilibrio dando mayor autonomía a la estructuración y la reestructuración de los conocimientos (BECERRA; CASTORINA, 2016, p. 466).

Por sua vez, no livro *Psicogênese e história da ciência*, Piaget e García (2011) defendem a tese da continuidade funcional entre os processos que constituem o conhecimento no nível ontogenético e o desenvolvimento da ciência. A partir da sua teoria dos sistemas complexos, García busca refletir sobre a especificidade dos fenômenos complexos e extrapola as suas implicações para a abertura de um novo ciclo de evolução das práticas de pesquisa científica (BECERRA; CASTORINA, 2016).

A dinâmica de integração dos conhecimentos proposta por García é realizada por níveis crescentes de complexificação. A interdisciplinaridade pode manter-se no patamar

das interfaces temáticas, em torno da análise de alguns conceitos centrais, sem uma comparação de conteúdo filosófico normativo, tornando-se assim uma simples adição de conclusões isoladas – como nos casos dos trabalhos multi ou pluridisciplinares. Mas pode ser mais forte, operando num nível onde se constrói uma “metalinguagem teórica”, baseada em sínteses entre os conteúdos de duas ou mais disciplinas, formando novos campos e sub- campos de pesquisa, e envolvendo os pesquisadores em uma problemática compartilhada voltada à compreensão da dinâmica de sistemas complexos (GARCÍA, 1994; TREMBLAY, VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2011).

Nessa linha de argumentação, o marco epistêmico representa certa concepção de mundo, uma “tábua de valores” do próprio investigador. Na opinião de García, sem ele não é possível operar em uma lógica de agregação sistêmica que conduza a um diagnóstico integrado e a uma formulação compartilhada de políticas alternativas de intervenção no campo do planejamento. Nesse sentido, para estabelecer uma real articulação entre as disciplinas, no estudo integrado de *sistemas ambientais* torna-se necessário que cada especialista reformule a problemática de seu próprio campo de trabalho, a partir do marco epistêmico adotado pela equipe de investigadores (GARCÍA, 1994).

A proposta metodológica para o estudo de *sistemas complexos* de GARCÍA contempla dez etapas: (1º) a formulação em conjunto das questões norteadoras do projeto de pesquisa; (2º) a revisão ordenada de estudos anteriores sobre a problemática em pauta; (3º) a identificação dos elementos e das relações a serem levados em conta em função do delineamento do sistema; (4º) a formulação das hipóteses de trabalho; (5º) a delimitação da problemática a ser investigada em cada subsistema; (6º) a condução das investigações disciplinares correspondentes; (7º) uma primeira integração dos resultados assim obtidos; (8º) a repetição da quinta e sexta fase, gerando uma nova redefinição do sistema; (9º) uma segunda integração dos resultados que alimenta uma imagem ainda mais elaborada do sistema; (10º) a “repetição sucessiva da oitava e da nona fase, quantas vezes for necessário até chegar a “uma explicação coerente que atenda a todos os eixos observados e responda às perguntas que forem surgindo no processo descrito”. Nota-se que algumas etapas podem ser aglutinadas em dois grandes momentos: (i) o da diferenciação, sexta e oitava fase (e sucessivas fases pares); e o (ii) da integração, sétima e nona fase (e sucessivas fases pares) (GARCÍA, 1994, p.102).

Importa retomarmos aqui a característica do nível que transcende a colaboração “inter-pares” característica da *interdisciplinaridade*: a *transdisciplinaridade* que busca romper com a *babelização* do conhecimento entre os saberes, transgredindo as fronteiras epistemológicas (NICOLESCU, 1999). Esse nível requer dos docentes durante os processos de integração, “atitudes transversáveis e sua atuação nos diferentes níveis do real, tanto na dimensão dos opostos como no nível da articulação e diálogo entre saberes” (SANTOS, SANTOS, SOMMERMAN, 2009, p. 68).

Para alcançar um nível de integração de conhecimento transdisciplinar, faz-se necessário reportarmos a outra lógica, complementar à Lógica Clássica formulada por Aristóteles – que fundamenta o sistema disciplinar e seu quadro conceitual – em torno de três princípios básicos relacionados: aos axiomas da *identidade*, da *contradição* e do *terceiro excluído*. A lógica do pensamento grego opera baseada na dicotomia cartesiana sujeito-objeto. “Valoriza a objetividade e a não contradição. O que leva como consequência à crença na neutralidade do conhecimento” (SANTOS, SANTOS, SOMMERMAN, 2009, p. 64).

A *transdisciplinaridade* exige a ressignificação dos conceitos e das bases analíticas, no intuito de contemplar: os princípios *operadores da complexidade*, sistêmico, hologramático, recursivo, de autonomia/dependência, dialógico e de reintrodução do sujeito; os outros *níveis de realidade*, onde ocorre a promoção de “diálogos de saberes” a exemplo do “saber tradicional” ou “artístico”; e a Lógica do Terceiro Termo Incluído, oriunda do esforço de construção de uma nova lógica não dual (GALVANI; PINEAU, 2012; MAX-NEEF, 2004; NICOLESCU, 1999; SANTOS, SANTOS, SOMMERMAN, 2009).

Mesmo não tendo sido objeto de consideração nos textos de García mencionados acima, o nível de integração transdisciplinar é entendido neste artigo como uma forma possível de enfrentamento das atuais limitações do conhecimento científico², na direção da criação de novos “*institutos de cultura fundamental*”. Nesses institutos, as noções de “conhecimento”, “racionalidade” e “cientificismo” são reavaliadas, impulsionando uma “metamorfose do pensamento” e das práticas educativas instituídas na modernidade (MORIN, 2006, p.23).

Nesse sentido, faz-se também necessário que os cientistas passem por um processo de formação que possibilite reconstruir, no plano das representações, o que de fato ocorre no plano da ação (PIAGET, 1977, BECKER, 2011). Pois na *teoria do desenvolvimento cognitivo* parte-se da premissa segundo a qual “o conhecimento resulta de interações entre o sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles mesmos” (PIAGET *apud* BECKER, 2011, p.33). Assim, primeiro conhecemos nossas representações para depois lhes atribuir uma existência; a aparência “real” das coisas é condicionada pela sensibilidade e pela intuição, *a priori*, do sujeito do conhecimento.

Numa perspectiva construtivista, “a compreensão é norteadada para o fato de que “o homem constrói saberes, eliminando a ideia de um conhecimento ‘pré-dado’. Ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada” (LOVO, MENDES, TYBUSCH, 2010, p.142).

Em síntese, os pesquisadores devem abandonar suas “torres de marfim” e desenvolver novos vínculos com a sociedade, evitando um “pseudo-objetivismo” que Piaget traz à tona, fortalecendo, inclusive, a coerência relativa ao caráter público do conhecimento. A partir da adesão dessas novas concepções, a ciência poderia, talvez, servir também ao desenvolvimento integral do ser humano (BECKER, 2011; GARCÍA, 1994; MORIN, 2000).

Considerações finais: da teoria à prática da articulação transdisciplinar

As ideias vanguardistas de Rolando García (1994) refletem uma “mudança” necessária nas formas convencionais de compreensão e enfrentamento da complexidade envolvida no agravamento da problemática socioambiental contemporânea. Já as ideias de Morin (2000, 2006) apontam no sentido de transformações ainda mais drásticas – *na linha de uma autêntica mutação do pensamento dualista*, guiada por uma nova e transgressiva concepção educacional - a antropofomação (SAUVÉ, 2001; PINEAU, 2006; VIEIRA, 2016).

2 Desde muito cedo, fomos condicionados a valorizar o conhecimento e a distinguir o conhecimento científico de outras formas de conhecimento. Mas em sua origem “a palavra ciência (do latim *scire*) significa saber. Porém, hoje, ela se refere a um tipo específico de saber [...] quer dizer que a comunidade – ou pelo menos alguns de seus setores – valoriza o conhecimento desenvolvido pelos cientistas, um conhecimento que caracteriza uma forma específica de ver e pensar o mundo e a nós mesmos como parte desse mundo” (VASCONCELLOS, 2002, p. 49). R. Hacia una lógica de significaciones, Centro Editor de América Latina Buenos Aires, 1988.

Na tentativa de transcender os modelos reducionistas usuais de formação, as novas estratégias de pesquisa envolvendo redes de coletivos inter e transdisciplinares, deverão estar norteadas pela busca de integração orgânica das inter-relações que fundamentam os processos de coevolução *indivíduo-sociedade-natureza*. Trata-se de

um novo espaço cognitivo de cunho não dual e um campo educativo tripolar, que articula micro e macro aprendizagens: a *autoformação*, na esfera da relação da pessoa consigo mesma, favorecendo a construção de um novo senso de identidade; a *heteroformação*, na esfera das relações interpessoais, viabilizando a construção do senso de alteridade ou do respeito à diversidade; e, por fim, a *ecoformação*, na esfera da nossa relação com os sistemas socioecológicos, gerando um espaço de vida compartilhado por todos os seres vivos (COTTEREAU, 2001; GALVANI, 2002; PINEAU, 2006; SAUVÉ, 2001; VIEIRA, 2014) (NMD, 2016, p.89).

Como um exemplo desses experimentos ainda em fase embrionária de desenvolvimento, podemos mencionar o esforço concentrado de *pesquisa-ação-formação* em curso no âmbito do Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento (NMD-UFSC)³. Desde a década de 1990, este coletivo vem atuando no litoral catarinense à luz do enfoque de *região laboratório*⁴ de dinâmicas de *ecodesenvolvimento territorial* (LÉVÊQUE et al, 2000; VIEIRA, 2011).

O NMD ajudou a impulsionar nessa região, por mais de uma década, “a criação e a gestão de um Fórum de Agenda 21 local no entorno da Lagoa de Ibiraquera, além de estar envolvido na criação e na formação do Conselho Gestor da Área de Proteção Ambiental da Baleia Franca (CONAPA) (VIEIRA, 2011; NMD, 2010, 2012)” (NMD, 2016). Em síntese,

Ao longo de seus 28 anos de existência, a atuação deste Núcleo tem sido marcada pela busca de integração entre pesquisa, formação e ação experimental no nível local, especialmente na zona costeira de Santa Catarina. A educação sempre se destacou na sua agenda estratégica, tanto no contexto acadêmico - na oferta de disciplinas, na elaboração e implementação de projetos, na organização de eventos e na manutenção de uma linha editorial no âmbito da APED - como no extra-acadêmico, por meio de iniciativas de educação formal e informal voltadas à Educação Para o Ecodesenvolvimento (EPE) (VIEIRA, 2011) (NMD, 2016, p. 84).

Mais recentemente, no bojo de uma experiência inovadora de capacitação de educadores vinculados junto à rede pública de ensino nos municípios de Imbituba e Garopaba (SC), com apoio da CAPES, o NMD assumiu o desafio de estimular

a organização de *comunidades de aprendizagem* guiadas por um novo marco ecopedagógico integrador centrado na hibridização dos enfoques de *educação para o ecodesenvolvimento* (VIEIRA, 1999), *educação relativa ao meio ambiente* e à *ecocidadania* (SAUVÉ, 2001; ORELLANA, 2002), e *ecoformação transdisciplinar* (PINEAU, 2006; VIEIRA, 2014) (NMD, 2016, p.85).

3 O Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento (NMD) foi criado em 1987, no âmbito da linha de pesquisa em Movimentos Sociais e Ecologia Política do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A iniciativa foi gestada após um estágio de pesquisa do seu idealizador junto ao Centro Internacional de Pesquisas sobre Ambiente e Desenvolvimento (CIRED), em Paris, sob a supervisão do Professor Ignacy Sachs, em 1987 (NMD, 2016).

4 A criação de regiões e zonas laboratório são previstas para funcionar num horizonte de longo prazo (várias décadas), permanecendo bem equipadas e às quais devem ser associadas competências técnico-científicas. No intuito de dispor de sistemas de experimentação e de observação à altura dos desafios científicos e sociais, econômicos, técnicos e políticos (LÉVÊQUE et al, 2000, tradução de Paulo H. Freire Vieira).

Nessa tríade *auto-hetero-ecoformativa*, a esfera da *autoformação* é considerada primordial para que possamos superar os nossos automatismos perceptivos e cognitivos, despertando o “inconsciente ecológico” e exercitando a lucidez na busca de reorganização reflexiva das nossas representações usuais (COTTEREAU, 2001; GALVANI; PINEAU, 2012; NMD, 2016).

Considerando-se as incertezas e as controvérsias associadas ao agravamento dos processos de degradação ecossistêmica em escala global, a forja de uma *nova estirpe* de pesquisadores-educadores-ativistas, capazes de alimentar uma *nova cultura ecológica e transnacionalizada*, deverá se impor como um alvo estratégico nos próximos tempos. Para tanto, de forma alguma poderíamos prescindir da herança que nos foi legada por Rolando García no campo da metodologia de análise de sistemas complexos (NMD, 2016; VIEIRA, 2016).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECERRA, Gastón; CASTORINA, José Antonio. Una mirada social y política e la ciência em la epistemologia constructivista de Rolando García. **Ciencia, docência y tecnologia**, vol. 27, n 52, mayo de 2016, p. 459-480. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n52/n52a18.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BERKES, Fikret. Evolução da co-gestão: conhecimento geracional, organizações mediadoras e aprendizagem social. **Jornal de Gerência Ambiental**. Canadá, n. 90, p. 1692-1702, 2009.

BERKES, Fikret. Revising the commons paradigm. **Natural Resources Institute**. Universidade de Manitoba, Canadá, 2009a, p. 261-263.

BERKES, Fikret; COLDING, Johan; FOLKE, Carl. **Navigating social-ecological systems: building resilience for complexity and change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BIALAKOWSKY, Alberto L. Rolando García, legado del siglo XX in memoriam. **Horizontes Sociológicos**, AAS, año 1, número 1, enero-junio, 2013, p. 233-242. BUNGE, Mario. **Epistemologia**. México, D.F.: Siglo veintinuno editores, 1980a.

BUNGE, Mario. **Ciência e desenvolvimento**. Tradução de Claudia Regis Junqueira. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980b.

CASTORINA, José Antonio. Homenaje a Rolando García. **Revista Herramienta**, n 52, marzo de 2013. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar/revista-impresa/revista-herramienta-n-52>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

GALTUNG, Johan. **Self-Reliance: concepts, practice and rationale**. Londres: Bogle L' Ouverture, 1977.

GALVANI, P.; PINEAU, G. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes - um método reflexivo e dialógico. In: Moraes, M. C.; Almeida, M.C (Orgs). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

GARCÍA, Rolando. Sistemas complejos. **Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria**. Barcelona: Gedisa, 2006a.

GARCÍA, Rolando. Epistemologia y teoría do conhecimento. **Revista Herramienta**, nº 32, junio de 2006b. Disponível em: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-32/epistemologia-y-teoria-del-conocimiento>. Acesso em: 12 ago. 2017.

GARCÍA, Rolando. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCÍA, Rolando. Interdisciplinarietà y sistemas complejos. In: Leff (Org.) **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, 1994, p. 85-124.

JOLLIVET, Marcel; PAVÉ, Alain. O meio ambiente: questões e perspectivas para a pesquisa. In: P.F. Vieira & J. Weber (Orgs.) **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento**. Novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 2000.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Silva. (Editores). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação**. Barueri: Manole, 2011.

LEIS, Hector Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2- 23, jan. 2005. ISSN 1984-8951. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2176>>. Acesso em: 19 out. 2016.

LÉVÊQUE, Christian; PAVÉ, Alain; ABBADIE, Luc; WEILL, Alain; Vivien, Franck-Dominique. Les zones ateliers, des dispositifs pour la recherche sur l'environnement et les anthroposystèmes. Revista: **Natures, Sciences, Sociétés**, 2000, v. 8, n.4, p. 44-52. Tradução de Prof. Dr. Paulo H. Freire Vieira.

LOVO, Ivana Cristina; MENDES, Mariuze Dunajski; TYBUSCH, Jerônimo Siqueira. A Construção da interdisciplinaridade: A área de sociedade e meio ambiente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Ciências Humanas. In: RIAL, Carmen, TOMIELLO, Naira, RAFFAELLI, Rafael (orgs.). **A aventura interdisciplinar: quinze anos de PPGICH/UFSC**. Blumenau: Nova Letra, 2010.

MATURANA, Humberto, R.; VARELA, Francisco, J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAX-NEEF, M. A. **Fundamentos de La transdisciplinaridad**. Apostila, 1-22. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile, 2004.

MEADOWS, Dennis L. (Org.). **Limites do crescimento**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: UNESCO, 2005.

MORIN, Edgar. Restricted Complexity, General Complexity. In: **Colloquium Intelligence de la complexite: epistemologieetpragmatique**, Cerisy-La-Salle, Annais... Cerisy-La-Salle : CCIC (Centro cultural Internacional France, June 26th, 2005), 2006. Translated from French by Carlos Gershenson. Publicado eletronicamente em July 17, 2006 18:36. Disponível em: <<http://cogprints.org/5217/1/Morin.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

MUÑOZ, Julio. Rolando García: científico, historiador de la ciencia y epistemólogo referente. **Elementos** 90, 2013, p. 57-59. Disponível em: < <http://www.elementos.buap.mx/num90/pdf/57.pdf> >. Acesso em: 1 ago. 2017.

NICOLESCU, B.. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NÚCLEO TRANSDISCIPLINAR DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO [NMD]. Programa Novos Talentos UFSC: Dilemas na formação de educadores para o ecodesenvolvimento - um balanço das experiências do Núcleo Transdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento (NMD) do Litoral Catarinense". In: SOUZA, C.; Sampaio, C.A.; ALVES, A.R.; ALCÂNTARA, L.C.S. (Orgs.). **Novos Talentos - Processos de educação para o ecodesenvolvimento**. Blumenau: Nova Letra Editora, 2016. ISBN 978-85-460-0120-0.

PIAGET, Jean; GARCÍA, Rolando. **Psicogênese e história das ciências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PIAGET, J.. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos: Edusp, 1977. PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago, 2006.

RAYNAUT, Claude. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 1-22, jun. 2014. ISSN 1807-1384. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2014v11n1p1>>. Acesso em: 1 ago. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n1p1>.

SACHS, Ignacy; VIEIRA, Paulo Freire (Org.). **Rumo a ecossocioeconomia: Teoria e prática do desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 9-31, 174-246, 349-356, 386-404.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S.; SOMMERMAN, A. Conceitos e práticas transdisciplinares na Educação. In: Akiko Santos; Américo Sommerman. (Org.). **Complexidade e Transdisciplinaridade: em busca da totalidade perdida**. 1a.ed. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 61-98.

SAUVÉ, L. et al. **L'éducation relative à l'environnement**. Québec: HMH, 2001. TREMBLAY, G.; VIEIRA, P. H. F. (Orgs.). **O papel da universidade no desenvolvimento local**. Experiências brasileiras e canadenses. Florianópolis: Secco/APED, 2011.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico - o novo paradigma da ciência**. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 11-66, 147-252.

VELILLA, Marco Antonio (Comp.); MORENO, Juan Carlos; OSÓRIO, Sergio Nestor; PICÓN, Yuri Romero; JIMÉNEZ, Javier Andrés ; VALLEJO-GOMEZ, Nelson; MARÍN, Raúl Gómez; LONDOÑO, Sandra Liliana; RUIZ, Luis Enrique; MANRIQUE, Ernesto Lleras; GÓMEZ, Eduardo Domínguez; ARROYAVE, Dora Inés. **Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo**. UNESCO, Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2002, p.1-50.

VIEIRA, P.F. Ecodesenvolvimento: desvelando novas formas de resistência no Antropoceno. In: Souza, C.; Sampaio, C.A.; Alves, A.R.; Alcântara, L.C.S. (Orgs.). **Novos Talentos - Processos de educação para o ecodesenvolvimento**. Blumenau: Nova Letra Editora, 2016. p. 23-63. ISBN 978-85-460-0120-0. Cap. 1, p.23-63.

VIEIRA, P. H. F. Pesquisa-ação-formação em regiões-laboratório de desenvolvimento territorial sustentável. In: TEMBLAY, Gaëtan; VIEIRA, Paulo. F. (Orgs.). **O papel das universidades no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses**. Florianópolis: Secco/APED, 2011. p. 185-205.

VON BERTALANFFY, Ludwig. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

O PIBID E OS FAZERES DOCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

Jaqueline Ramalho Noqueira Santos

São Camilo

jaquelinesantos@saocamilo-es.br

Marilene Dilem da Silva

São Camilo

mdilem@saocamilo-es.br

Gilson Silva-Filho

São Camilo/Ufes/Unip

silva.filho.gilson@gmail.com

Cíntia Cristina Lima Teixeira

São Camilo

cintiatelima@gmail.com

Magali Paraguassú Posse

São Camilo

magaliposse@saocamilo-es.br

RESUMO Este artigo apresenta o resultado parcial da análise das vivências de coordenadores de área e de alunos bolsistas do Pibid, dos Cursos de Licenciatura, do Centro Universitário São Camilo - ES em escolas de Educação Básica nos municípios do sul do Estado do Espírito Santo. O trabalho tem por objetivo analisar a contribuição do programa na promoção e integração entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica no decorrer dos últimos anos, após a implantação do Pibid na IES. A pesquisa pautou-se na discussão dos fazeres docentes no cotidiano escolar, a partir da análise do discurso, tendo como referência os coordenadores de área e os alunos bolsistas. Diante da pesquisa realizada, conclui-se que o trabalho desenvolvido nas escolas tem promovido a discussão da formação inicial e continuada pela metodologia - ação-reflexão com o desenvolvimento de diferentes ações, visando à melhoria do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-Chaves: Educação. Vivências Pedagógicas. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

A alfabetização científica, de cada área do conhecimento, desenvolve no aluno a capacidade de organizar os pensamentos de maneira lógica e auxilia na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca. O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência tem oportunizado esse aprendizado, bem como, promovido a ajuda ao bolsista a exercer a cidadania e desenvolver a reflexão crítica que, são fatores necessários à metodologia dinâmica nas escolas, prática e contextualizada o que contribui para um caráter construtor de conhecimento e de práticas pedagógicas para o futuro profissional.

A pesquisa apresenta práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas do Pibid dos Cursos de Licenciatura do Centro Universitário São Camilo – ES em escolas conveniadas a IES, a partir de uma proposta do trabalho que prima pela troca de experiência e interação no trabalho docente, articulação teoria e prática, re - pensar da práxis pedagógica e a ressignificação dos saberes da formação docente. Nessa perspectiva as vivências dos alunos nas escolas parceiras do Pibid têm contribuído para promover a integração entre a Educação Superior e Educação Básica inserindo os acadêmicos no cotidiano das escolas públicas. O trabalho desenvolvido pelos bolsistas do Pibid tem promovido a discussão da formação inicial e continuada pela metodologia - ação- reflexão, visando à melhoria do processo de aprendizagem e o desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, os projetos desenvolvidos pelas diferentes áreas dos subprojetos do Pibid: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Interdisciplinar, Letras Português, Letras Inglês, Matemática, Pedagogia e Química dos cursos das Licenciaturas do Centro Universitário São Camilo - ES pauta-se em um dos pressupostos que norteia a escola básica que é a formação para a cidadania. E assim, pauta-se em proporcionar ao indivíduo condições de conhecer, vivenciar, interpretar e ressignificar os conhecimentos adquiridos.

O debate proposto neste trabalho visa trazer para o campo das discussões teóricas a acerca da significativa contribuição do Pibid na formação de profissionais na área da educação, resgatando a troca de experiência entre academia e escola, isso é, entre teoria e prática, reflexão essa que fica um pouco esquecida no dia a dia da sala de aula, e que tanto contribui para a melhoria das práxis profissionais. E ainda do que é central no que se refere à questão dos pressupostos teórico-metodológicos de abordagens identificadas com os Estudos do Discurso que fundamentam a investigação acerca dos fazeres docentes. O trabalho pautou- se na análise do discurso apresentado por coordenadores de gestão de processos, coordenadores de área e graduandos de Licenciaturas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) implementado pelo Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo em 22 escolas de Educação Básica no Sul do Estado do Espírito Santo.

Formação Docente e o PIBID

No final das últimas décadas do século XX, a educação brasileira passou por mudanças significativas, a partir de um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e do repensar das práticas educativas no país. A história da educação e as políticas públicas adotadas em cada período histórico brasileiro comprovam que a nossa educação sempre foi dirigida para poucos, sendo restrita, exclusiva e excludente. Hoje, vivemos em uma época de mudanças que exigem do homem rápidas adaptações. Fiel a este quadro, temos a escola e a sala de aula, que fazem parte desta sociedade, devendo promover avanços e transformações para atender a todas as camadas sociais inseridas nesse contexto.

Diante dessa nova realidade, também tornou-se fundamental que as instituições de ensino superior públicas e privadas investissem na formação de professores, com o objetivo de reconstruir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, escreve Fonseca (2003, p.60)

“Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor se dá ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. “

Nesse sentido, há que se ter, então, uma preocupação ainda maior com a formação continuada dos profissionais que, inseridos no cotidiano da sala de aula, tenham a capacidade de lidar com as novas problemáticas e novas tecnologias à disposição da educação, que se perceba membro de uma comunidade global, multifacetada, complexa e que transfira da teoria para a prática os saberes construídos ao longo da graduação. Para Libâneo (2002, p.115)

“A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar”.

E assim, novas formas de aprender necessitam de novas formas de ensinar e, para isso, é necessário investir na formação continuada de profissionais que atendam às novas exigências do sistema educativo, especialmente no que se refere à transposição dos conhecimentos construídos na universidade para a prática escolar.

O exercício da profissão docente tem exigido cada vez mais competências teóricas, técnicas e práticas para uma prática pedagógica eficaz, interdisciplinar de forma que oportunize a compreensão crítica do papel do professor e do papel social da escola nesta sociedade, primando pela articulação teoria e prática no sentido espiral, em que o acadêmico e o professor da Educação Básica tenham a oportunidade de fazer a transposição didática para uma situação real de aprendizagem.

Diante dessa realidade, o Governo Federal instituiu no ano de 2010, através do Decreto de Lei nº 7.219, de 24/06/2012, o PIBID (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como uma iniciativa de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. E foi neste contexto que o Centro Universitário São Camilo - ES implementou no segundo semestre letivo do ano de 2012, após aprovação do PIBID/CAPES, o Projeto de intervenção pedagógico nas áreas de Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras Inglês, Letras Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química a ser aplicado em escolas de ensino fundamental e médio da rede municipal e estadual de dois municípios do Sul do Estado do Espírito Santo.

Quadro1. Número de professores do Centro Universitário São Camilo – ES envolvidos no Programa em 2017

Professores por subárea	Nº
Ciências Biológicas	05
Educação Física	02
Interdisciplinar	02
História	02
Inglês	02
Língua Portuguesa	02
Matemática	02
Química	01
Pedagogia	05
Total: 09	23

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro, observar-se que há uma participação significativa de professores dos cursos de Licenciatura envolvidos no programa e que dessa forma, há uma transposição didática das teorias discutidas na Universidade com a prática desenvolvida nas escolas de educação básica da rede municipal e estadual parceiras no programa.

Ressalta-se ainda que os cursos de Licenciatura contemplados no pibid têm buscado contribuir com a melhoria do processo de aprendizagem, através da troca de experiência e interação no trabalho docente, promovendo a articulação teoria e prática e um constante re - pensar da práxis pedagógica dos atores envolvidos. Observa-se que são inúmeros os desafios enfrentados pelos acadêmicos e professores para que se consiga desenvolver um trabalho que proporcione mudanças significativas na educação.

Para se construir um bom profissional da educação, é preciso refletir de maneira crítica sobre os fazeres docentes na busca de uma escola que atenda a realidade da educação brasileira na atualidade, construindo e desenvolvendo competências na formação de alunos construtores do conhecimento, autônomos no pensar e no viver diante do mundo pós-moderno Para Monteiro (2007) no momento atual, a questão do saber e da ressignificação do saber tem se tornado central nos debates e pesquisas educacionais, principalmente aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores. Monteiro afirma que:

“No contexto dos estudos decorrentes da teoria crítica surgiram trabalhos que utilizam a categoria conhecimento escolar referindo-se a um conhecimento com configuração cognitiva própria, recontextualizado a partir de necessidades e injunções da ação educativa e que buscam investigar o processo de sua constituição do ponto de vista epistemológico e em perspectiva sócio-histórica ou histórica. (MONTEIRO, 2017:23)

Nesse sentido, os estudos contribuíram para a renovação no campo da didática que, de uma perspectiva referenciada à racionalidade técnica dominante em meados do século XX, tem avançado no sentido de dar conta da complexidade das mediações envolvidas no processo de ensino- aprendizagem.

Segundo Zeichner (2010) e Canário (2000) a falta de articulação teoria-prática é o ponto menos privilegiado da organização curricular e defendem como argumentação, que

os professores aprendem a profissão na escola e que o mais importante na formação consiste em “aprender a aprender”. Nóvoa (2009), por sua vez, afirma que a formação de professores é construída dentro da profissão, e não nas salas de aula, o que atribui, necessariamente, um papel formativo às escolas básicas, lócus de atuação dos professores, aspecto este que subjaz a proposta do PIBID. Nóvoa (2009), afirma ainda que:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade de professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. (NÓVOA, 2009: 17)

Seber (2000) e Rego (2000) mostram a concepção de teóricos como Piaget e Vygostky, que destacam que o conhecimento acontece na interação constante entre o aluno e o objeto a ser conhecido, tendo o educador como mediador do processo. A escola é o espaço em que essa interação possa ser consolidada. Esse indicativo nos mostra que ao repensar novas práticas estaremos oportunizando o fortalecimento das relações entre alunos e professores.

Para Fiorentini (1998), articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Ele afirma ainda que:

A relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, “relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica”. (FIORENTINI, 1998: 311).

Contudo, destaca-se que a tentativa de buscar diferentes possibilidades de conexões entre os saberes construídos na universidade e os saberes emergentes das práticas pedagógicas no cotidiano da escola de educação básica, consiste num desafio diante da complexidade dos olhares sobre a teoria e a prática.

Para Nunes, (2001) as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Dessa forma, apesar de muitas dificuldades é possível apontar caminhos de saberes e fazeres docentes integradores. Segundo Nunes (2001) é possível dar uma significação social a profissão, especificamente para aquele que irá atuar na escola, das mudanças epistemológicas na construção desta identidade, e, por fim, ser o profissional de mudanças metodológicas das práticas culturalmente impostas na tradição.

E assim, o trabalho desenvolvido pelo Pibid tem promovido discussão da formação inicial e continuada com atividades organizadas e desenvolvidas pelos acadêmicos e professores institucionais coordenadores das áreas por meio da interação e colaboração mútua, visando a melhoria do processo de aprendizagem. Certeau (2009, p.16) apresenta a necessidade de esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair do seu ruído

maneiras de fazer que majoritariamente na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistências.

Quadro2. Número de atividades desenvolvidas pelas subáreas do conhecimento o primeiro semestre de 2017

Subáreas do conhecimento	Atividades
Ciências Biológicas	40
Educação Física	11
Interdisciplinar	32
História	38
Inglês	28
Língua Portuguesa	20
Matemática	37
Química	12
Pedagogia	43
Total: 09	261

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro, observar-se que a vivência dos discentes nas escolas tem permitido a experiência de atuar diretamente nas mais variadas situações do ambiente escolar. O programa Pibid mostra-se de fundamental importância para a formação inicial dos alunos das licenciaturas, visto que por meio dessa possibilidade, os alunos podem ao longo do processo de graduação obter a prática e a integração com a vivência pedagógica.

Dessa forma, acredita-se que a iniciação dos graduandos no ambiente escolar é necessária para fundamentar sua prática nos saberes e fazeres da docência, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulando a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

Estudos do Discurso e o Fazer Docente

A pesquisa proposta nesse trabalho foi realizada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de abordagens identificadas como os Estudos do Discurso. Orlandi (1999) apresenta “análise do discurso” como um objeto simbólico que produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. A autora afirma ainda que deve-se preocupar também com as condições de produção do discurso, uma vez que, condiciona-se o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e aonde diz. Cria-se as formações imaginárias a partir do que é representado e produzido.

Pensando nos saberes e fazeres docentes como objeto de investigação, a pesquisa pautou-se na elaboração de uma questão problema que foi aplicada junto aos atores sociais que participam do Programa. Coordenadores de Gestão de Processos, Coordenadores de área e graduandos dos sub projetos das diferentes áreas do conhecimento receberam uma pergunta aberta sobre a importância da participação no PIBID e sua contribuição no fazer docente, totalizando uma amostra de 19 sujeitos envolvidos. Desses, dois bolsistas não entregaram os dados solicitados na pesquisa.

Quadro3. Número de alunos bolsistas participantes do pibid em 2017 nas diferentes áreas do conhecimento

Curso de Licenciatura	Alunos bolsistas
Ciências Biológicas	50
Educação Física	27
Interdisciplinar	30
História	29
Inglês	25
Língua Portuguesa	27
Matemática	30
Química	10
Pedagogia	60
Total: 09	288

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro acima, observar-se que o programa tem contemplado um número significativo de alunos dos diferentes cursos de graduação do Centro Universitário São Camilo – ES.

Fazer docente: sob a ótica do coordenador de área

Os discursos do coordenador de gestão de processos e coordenadores de área que atuam no PIBID/CUSC-ES sobre a contribuição e importância do programa para o fazer docente foram perpassados por uma variedade de imagens de ensino-aprendizagem que reforçava a importância da utilização do programa como subsídio metodológico na construção do conhecimento.

Segundo o coordenador de gestão de processos a evolução do discente pode ser observada pela melhoria em distintos padrões: de escrita - mediante a coerência textual – nos padrões da oração – pela capacidade de se expressar e apresentar o programa de intervenção e no preenchimento mais fidedigno e organizado do formulário de estágio, bem como de sua atuação, completamente elogiada, ética e profissional no campo de estágio.

Ele afirma ainda que, houve a quebra de paradigma junto aos regentes de sala.

“Durante o primeiro semestre de atuação do programa, os regentes consideravam os pibidianos como estagiários e não como um espelho dos profissionais do futuro. Com isso não permitiam que os mesmos opinassem, ou se quer tentassem contribuir para a formação do discente de educação básica nos espaços formais e não formais de ensino. Nesse sentido, a mudança conceitual e a revolução estrutural que o programa tem feito nas escolas com atuação de bolsistas possibilitaram aos regentes uma mudança de conduta educacional, partilhando seus conhecimentos com o pibidiano, discutindo propostas de intervenção realizadas em sala ou na escola. Isso fez com que o regente propusesse desafios aos pibidianos para o ensino e para a aprendizagem de conteúdos específicos. Esse fato proporcionou aos bolsistas vivenciarem realidades únicas na escola – ambiente completamente dinâmico – e assim consolidarem o aprendizado e a experiência prática de sala de aula como ocorre em um programa, sendo a principal diferença dos demais programas de residência para o de residência docente. Nos outros programas de residência é o egresso quem a realiza e não os discentes como ocorrem nos PIBIDs

De acordo com o coordenador da subárea de História, os graduandos que participam do Pibid têm percebido que a Escola é feita de pessoas de verdade e que a cada dia é preciso rever, cativar, mediar, convencer, planejar, avaliar e replanejar.

Para o coordenador da subárea de Letras Língua Portuguesa a prática pedagógica proporcionada pelo programa é de suma importância.

“É momento adequado para se pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, analisar situações, desenvolver teorias, aprimorar e trocar experiências e assim dinamizar alguns processos pedagógicos”.

Segundo o coordenador da subárea de Química, o Pibid veio para dinamizar o aprendizado e não apenas a memorização.

O subprojeto de Química do PIBID/CUSC-ES tem proporcionado o crescimento dos alunos, constituindo um verdadeiro processo de formação docente, pois estes têm sido provocados à tomada de decisões constantemente, no convívio das adversidades proporcionadas no universo escolar. (Coordenador da subárea de Química PIBID/CUSC-ES)

De acordo com o relato do coordenador da subárea de Inglês, observa-se nas escolas a introdução de práticas pedagógicas inovadoras, envolvimento da comunidade escolar e os integrantes do Pibid na discussão e planejamento das atividades, o compartilhamento de experiências pedagógicas e a apresentação de desafios da prática docente.

O coordenador da subárea de Educação Física afirma que a experiência proporcionou uma efetiva reflexão sobre a prática docente.

“Percebeu-se a necessidade de articular os eixos teoria/prática com a realidade contextual. Foi possível desenvolver metodologias que possibilitem a aprendizagem e o envolvimento das crianças, contribuindo para melhoria da qualidade da Educação Básica”. (Coordenador da subárea de Educação Física PIBID/CUSC-ES)

Para o coordenador da subárea de Matemática, atualmente tem-se deparado com um ensino de matemática descontextualizado da realidade, tornando os conteúdos matemáticos lineares e fragmentados, interferindo diretamente na compreensão matemática. Observou-se que os graduandos buscavam aplicar práticas pedagógicas inovadoras na busca de romper com esse paradigma.

Segundo o coordenador da subárea de Biologia, o Pibid se insere em um contexto de alfabetização científica, que procura desenvolver no aluno a capacidade de organizar os pensamentos de maneira lógica e auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca. O programa tem oportunizado, pois:

“ajuda o bolsista a exercer a cidadania e desenvolver a reflexão crítica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) dão ênfase a interdisciplinaridade e à contextualização dos conhecimentos com o mundo real, tendo lugar de destaque nas reflexões teórico-práticas nas várias esferas educacionais. (Coordenador da subárea de Biologia PIBID/CUSC-ES)

Já os coordenadores da subárea de Pedagogia e da subárea Interdisciplinar destacam a importância da participação no Programa, uma vez que este:

O programa favorece um olhar mais científico sobre a docência, propiciando aos alunos a utilização dos métodos científicos de análise, problematização, busca de soluções e produção. (Coordenador da subárea de Pedagogia PIBID/CUSC-ES)

“Promove à Universidade uma visão mais real da escola, trazida pelos bolsistas, o que leva a IES a re-estruturar desde seu currículo até suas metodologias, visando formar um docente com características essenciais para o século XXI”. (Coordenador da subárea de Interdisciplinar PIBID/CUSC-ES)

Logo, podemos observar que o pibid tem contribuído de forma determinante para a formação dos acadêmicos e esta constatação é percebida no desempenho dos bolsistas durante sua atuação nas práticas desenvolvidas nas escolas parceiras, bem como, nas atividades teóricas e práticas na graduação. Dessa forma, ressalta-se que os cursos de Licenciatura do Centro Universitário São Camilo -ES, nos últimos anos, têm colocado profissionais diferenciados no mercado de trabalho.

Fazer docente: sob a ótica do aluno/bolsista

O graduando do Curso de História afirma que ao ingressar nas atividades como um novo ator dentro de uma escola foi fascinante. Segundo ele houve uma mudança de perspectiva.

“A mudança de perspectiva iluminou vários aspectos que me fugiam ou que eram inexistentes quando ocupava a posição de estudante na escola básica, como o funcionamento e os bastidores de uma atividade, as reuniões e cotidiano de um ambiente escolar, entre outros. O primeiro contato com os alunos foi feito rapidamente e a nostalgia foi inevitável. A experiência foi tomada por mim como esclarecedora de todos os porquês que às vezes tomam conta da vida de um professor, o estresse é intrínseco a prática docente, tornando a paciência uma das virtudes mais importantes no âmbito profissional. A implantação dos projetos, objetivo principal da iniciativa, foi bem orientado pelo profissional responsável e aceito pelos demais, que cederam suas aulas, confiando-nos a posição de docente. A dificuldade presente aqui foi ponderar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professor para logo após agir como princípio ativo.” (Bolsista da Subárea de História)

O bolsista afirma ainda que quanto à estrutura escolar e os problemas de funcionamento, são minimizados, de certa forma, pelos problemas de indisciplina estudantil. Segundo ele, práticas pedagógicas tornam-se pesadas e nada flexíveis, isso graças à tentativa de sustento de uma rede utópica, que pressiona os profissionais a apresentar resultados e esquecer o importante de fato, a formação do cidadão.

Para o aluno do Curso de Ciências Biológicas, o Pibid tem proporcionado momentos de aprendizagem não só em sala de aula. É muito mais do que só dar aula.

Ele tem ajudado a compreender a importância de se estar perto dos alunos, de conhecer suas realidades e saber trabalhar com essa diversidade. A momentos que aprendo como funciona uma coordenação escolar, como trabalhar com aspectos disciplinares. O Pibid tem ajudado no meu próprio desenvolvimento dentro Universidade, nas apresentações de trabalho, tendo mais responsabilidade e contribuindo para a visão de maior amplitude no conceito de como ser um professor.” (Bolsista da Subárea de Biologia)

O graduando afirma ainda que o programa favorece ao bolsista um amadurecimento como estudante e profissional. Para ele, o Pibid “prepara o aluno para entrar na sala de

aula". Ressalta ainda, que o programa é de suma importância para a formação de um estudante de Licenciatura.

De acordo com a aluna do Curso de Pedagogia, o Pibid tem sido aprendido, uma vez que, é possível sentir a realidade do que é realmente ser um professor. Ela ressalta ainda que:

Estar no Pibid conta imensamente na agregação de valor ao meu Curso de Pedagogia, pois vou adquirindo uma bagagem pedagógica que me dá certeza de que fiz a escolha certa e vai me auxiliar por toda a vida acadêmica e profissional. Vale destacar também que tenho feito uma transposição didática dos conteúdos que estudo na Universidade com as práticas que desenvolvo na escola básica" (Bolsista da Subárea de Pedagogia)

Segundo a bolsista do Curso de Letras Inglês, a possibilidade e oportunidade de ser incluída no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa, na minha formação acadêmica, um diferencial exímio e primordial à construção dos saberes inerentes aos processos educacionais. A aluna afirma que:

É indiscutível, em minhas vivências pessoais dentro do programa, que o estabelecimento de uma convivência com todo um corpo escolar promoveu, e promove, a necessidade de inteiração à educação e, com isso, a percepção de questões, como: vivência extra e intra-escolares dos estudantes, dificuldades e facilidades quanto ao corpo docente e pedagógico. Portanto, participar ativamente da construção do conhecimento dos alunos da escola em que trabalho é essencial para a minha experiência profissional durante a Licenciatura. (Bolsista da Subárea de Inglês)

Para a aluna do Curso de Letras Língua Portuguesa, o Pibid é a face inicial da experimentação docente dos formandos em licenciatura. Ainda, a possibilidade de elaboração de projetos que visam à melhoria das escolas é essencial para a percepção das dificuldades vivenciadas pela instituição e pelos alunos e professores.

"Há de se dizer que o programa, que possui supervisão em todos os ângulos, me constrói como professora desde o início da graduação e, pelos fatores já mencionados, me privilegia ao me incentivar a questionar, melhorar e participar, ainda mais, dos processos que envolvem a educação". (Bolsista da Subárea de Português)

De acordo com a aluna do Curso de Matemática, a principal importância do programa é que ele tem ajudado na formação docente, pois tem dado uma base para quando formos atuar em sala de aula. O Pibid tem sido base fundamental para nós, futuros professores. (Bolsista da Subárea de Matemática)

Para o aluno do Curso de Educação Física, que atua na subárea Interdisciplinar, atuar no PIBID tem sido uma experiência valiosa, pois o programa tem proporcionado uma nova realidade do espaço escolar, podendo realizar diferentes projetos.

Os primeiros dias foram de reconhecimento, e logo nos meses seguintes aprendi a conviver com o dia-a-dia da escola. Ele destaca ainda que possa vivenciar momentos produtivos durante a aplicação de projetos e participação de eventos. (Bolsista da Subárea Interdisciplinar)

Ao analisarmos o relato dos alunos bolsistas pode-se perceber que a implantação do projeto, bem como, os resultados das ações desenvolvidas nas escolas de Educação Básica

tende a reforçar a formação inicial e continuada dos professores, bem como, torna-se de fundamental importância para a formação dos alunos das Licenciaturas, visto que por meio dessa possibilidade, os alunos podem ao longo do processo de graduação obter a prática e a integração com a vivência pedagógica.

Pode-se destacar ainda que a avaliação que se faz do conjunto de ações realizadas a partir do relato dos bolsistas é bastante positiva por permitir a inserção dos graduandos na realidade da escola e pela relevância dos trabalhos produzidos por estes, para o desenvolvimento e crescimento coletivo da escola, bem como, a atuação dos graduandos como sujeitos ativos; a aproximação entre os alunos e a escola; o conhecimento concreto com a realidade do ensino e a motivação na formação desses futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as contribuições do PIBID/CUSC-ES para o aprofundamento das questões científicas e sociais pertinentes aos cursos de Licenciatura e, principalmente quanto à formação docente, uma vez que, percebe-se a importância de se repensar a práxis pedagógica, pois são inúmeros os desafios enfrentados pelos acadêmicos e professores para que consigam se tornar um bom profissional. Desafios que vão desde domínio dos conteúdos, de novas tecnologias, prática na sala de aula, criatividade dentre outros, contribuindo para uma re-significação da mesma nas escolas e por outro lado oportuniza as Instituições reavaliar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para ultrapassar as barreiras, enfrentar os desafios, e ser articuladores e mediadores do processo ensino-aprendizagem nos espaços que ocupam.

Dessa forma, compreende-se que os benefícios são tanto para a universidade que cumpri o seu papel de agente de transformação social quanto para a escola que serve como um ambiente de formação para a cidadania. Essa parceria preenche uma lacuna que separa a universidade da realidade escolar do ensino básico, pois eram formados professores que tinham um contato mínimo através dos estágios, que são insuficientes para contextualizar os alunos quanto a realidade prática escolar. Espera-se que esse incentivo favoreça todo o processo de formação de professores atendido pelo Pibid.

Logo, reafirma-se assim a importância do Pibid como significativa contribuição na formação de profissionais na área da educação, resgatando a troca de experiência entre academia e escola, isso é, entre teoria e prática, reflexão essa que fica um pouco esquecida no dia a dia da sala de aula, e que tanto contribui para a melhoria das práxis profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** (Pibid). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article CANÁRIO.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer, Vozes, Petrópolis: 2009.
FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (org). Cartografias do 42 Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001 trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, C. M. F. (2001). **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 27-42.
MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA. Antônio. **Professores Imagens do futuro Presente**. Educa. Lisboa. 2009.
ORLANDI, E. (1996). **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **ciências naturais/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SEBER, Maria da Glória. **PIAGET: o diálogo com a criança e desenvolvimento do raciocínio**. 1ª ed. Scipione. São Paulo: 2000.

REGO, Tereza Cristina. **VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10ª ed. Vozes. São Paulo: 2000.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade**. Educação, v.35, nº 3, p. 479-504, maio/ago.2010

PERCURSO INVESTIGATIVO DO CAMPO DA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Priscila de Andrade Barroso PEIXOTO

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
cilabarroso@yahoo.com.br

Dhienes Charla Ferreira TINOCO

Estudante de doutorado Programa de Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
dhienesch@hotmail.com

Tatiane Almeida de SOUZA

Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em
Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
tatianealmeidauenf@gmail.com

Eliana Crispim França LUQUETTI

Doutora em Linguística (UFRJ) - Professora Associada da
Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
Orientadora
elinaffff@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo realizar um estudo investigativo sobre o percurso percorridos nas pesquisas em Educação no que diz respeito à formação docente. Tendo por base pesquisas de autores como ANDRÉ (2010), NÓVOA (2011), GATTI (2014), BOURDIEU (2006) analisamos de forma específica as contribuições nos avanços dos estudos científicos sobre formação de professores e a possibilidade de organização do tema enquanto campo de estudos. Buscamos apresentar de que forma as ações do Governo vem tratando a temática em sua legislação, levando em conta a necessidade de se pensar na formação oferecida a esses profissionais. Nos estudos foi possível notar o interesse de pesquisadores pelo tema da formação docente, crescimento da temática nas pesquisas científicas e uma transformação no enfoque das abordagens.

Palavras-chave: Formação de professores; Campo de estudos; Pesquisas em educação.

Introdução

O tema “formação de professores” vem ocupando grande espaço nos meios de comunicação, onde em diversas situações os professores são descritos por não estarem bem formados ou capacitados para atuarem nas suas profissões. Mediante a importância dessa profissão para todos os que dela dependem, ressalta-se que as preocupações com os professores não devem permear apenas no que diz respeito à sua formação inicial, mas o cuidado deve se estender por toda a vida profissional. Vemos em Gatti e Barreto (2009, 8), que as sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema.

Sob esta perspectiva, este trabalho constitui uma proposta de estudo sobre os processos percorridos nas pesquisas em Educação a serem analisadas especificamente no que diz respeito às suas contribuições nos avanços dos estudos sobre formação de professores e a possibilidade de organização do tema enquanto campo de estudos.

Segundo André (2010), torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como a formação de professores vem se configurando como campo de estudos devido ao crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente.

Assim, num primeiro momento, pretendemos com esta pesquisa apresentar um levantamento histórico da legislação que regulamenta a formação de professores no Brasil, bem como as políticas públicas, programas e metas criadas pelo Governo que tenham seu foco na formação e exigências vinculadas ao trabalho docente. Posteriormente abordaremos as contribuições da pesquisa científica em Educação para a discussão do processo de constituição do campo de estudos específico de formação de professores.

Sobre a relevância das pesquisas, segundo André (2010) as informações fornecidas pelos mapeamentos da produção científica e, em especial, as investigações sobre a formação de professores têm crescido e contribuído com a pesquisa educacional brasileira, tornando-se fundamentais no que diz respeito ao acompanhamento do processo de constituição da formação de professores como campo de estudos. Através das pesquisas é possível mapear temas recorrentes e de que forma estes se organizam ao longo do tempo e do desenvolvimento das pesquisas.

De acordo com um levantamento realizado pela autora, o número de estudos e pesquisas sobre formação de professores aumentou muito nos últimos dez anos. Em sua pesquisa publicada no ano de 2010, André cita que num período anterior, no ano de 1990, era de 6% o número total de trabalhos da área de educação que tratavam o tema; nos anos 2000, o percentual passa a 14%.

A partir de um breve levantamento das pesquisas em Educação foi possível observar que a temática vem se tornando cada vez mais presente. Ao mesmo tempo, percebemos também uma transformação no enfoque das pesquisas, onde o docente, enquanto profissional, vem ganhando espaço ao ser convidado a expor sua formação e sua práxis no contexto científico. As pressões sociais, delineadas pelas mudanças na legislação e nas exigências à formação desse profissional, também nos servem de embasamento para a relevância do tema para a sociedade.

1. Fundamentação teórica

As preocupações de vários segmentos da sociedade com os problemas presentes na educação básica têm se mostrado com frequência na mídia, bem como movimentos de organizações civis, científicas e profissionais, no sentido de interferir na situação do ensino como um todo, visando à melhoria da qualidade da educação brasileira, tida como insatisfatória em diversos aspectos.

Nóvoa (2011, p. 23) destaca a necessidade do investimento na construção do trabalho coletivo como suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo

profissional dando visibilidade ao profissional professor, se aproximando dos desejos desses praticantes e da realidade escolar, dos problemas sentidos por eles, despertando no professor um sentimento de pertencimento e de identidade profissional.

Imbernón (2009, p.36-37) defende uma reestruturação docente a qual dependeria de uma reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, com objetivo de ressituar o professor para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentando o seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), é possível observar o esforço de muitos países nos últimos decênios no sentido de organizar e estruturar carreiras do magistério com o objetivo de torná-las mais próximas do que fora estabelecido pela Recomendação OIT-UNESCO em 1966, porém, apesar dos avanços a grande maioria dos países ainda não atingiu os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes.

Neste contexto, o Brasil não constitui uma exceção. Notamos que apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história.

Criada com o objetivo de definir e regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Esta lei foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

É importante mencionar que a legislação que determinou e regulamentou as Diretrizes Educacionais para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surgiu do Projeto de Lei n. 1258/1988 do então deputado federal Octávio Eliseo. Este trabalho contou com o auxílio de profissionais da educação, professores Favero e Tavares.

Propondo uma reflexão da trajetória da legislação brasileira no que diz respeito aos profissionais da educação vemos que na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no ano de 1961, vemos uma descrição sucinta no que diz respeito à formação de professores e suas especificidades. Neste período o contexto educacional do país passava por incertezas e transformações para a criação de cursos específicos de formação, não havendo ainda uma organização estabelecida.

Vale lembrar que a tramitação da LDB na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial nº 605 de 29 de outubro de 1948, que apresentou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores presidida por Manoel Lourenço Filho, então Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, tendo como relator geral o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo (USP).

Na lei seguinte, promulgada no ano de 1971, temos a seguinte redação:

Art. 29. A formação de professôres e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professôres a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando fôr o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professôres a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971)

Nesta lei vemos um maior nível de organização e a descrição de uma nova perspectiva de consideração às diferenças culturais de cada região do País. Ela teve sua redação modificada em alguns trechos dada pela Lei nº 7.044, de 1982. A principal modificação se refere à exigência de estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação para atuação na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau:

§ 1º - Os professores a que se refere alínea "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação. (Redação dada pela Lei nº 7.044, de 1982)

Na legislação vigente, promulgada em 1996, observamos a seguinte descrição dos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação

educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Neste pequeno trecho da lei, onde são descritos os profissionais da educação, vemos que o texto original vem sofrendo diversas alterações desde que o seu texto foi publicado no ano de 1996. Dentre as principais em relação aos profissionais da educação, vemos a alteração realizada no artigo 62 no ano de 2013:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Neste fragmento vemos uma definição bem estabelecida da exigência de determinados níveis de formação para o exercício do magistério, instituindo a obrigatoriedade de formação em nível superior para atuar na educação básica e admite a formação a oferecida em nível médio na modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental.

Sobre os progressos observados nos percursos seguidos pelas legislações, sabemos que foi a partir dessa LBD foi possível de se desenvolver algumas políticas públicas como: o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior) dentre outras.

Podemos destacar ainda o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência.

Neste percurso, o plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. Este plano nos serve de embasamento, revelando a recente organização de medidas que buscam a valorização do magistério, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais da educação.

Sobre as metas e estratégias estabelecidas pelo PNE para o decênio 2014 - 2024 destacaremos, neste momento, apenas aquelas que se referem especificamente aos profissionais da educação:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação

específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Vemos nas metas descritas acima a proposta de uma reforma na formação profissional, onde se tem por objetivo o nível de formação superior para todos os professores da educação básica, os quais deverão possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, fazendo com que a formação em nível médio não sirva mais como requisito. Observamos ainda a meta que estabelece o aperfeiçoamento profissional em nível de pós-graduação, a valorização profissional através da equiparação salarial ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente e do plano de Carreira dos profissionais da educação básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional.

Ainda sobre as ações do governo sobre a formação de professores Gatti afirma que:

no nível federal, o Ministério de Educação (MEC) assume postura incisiva de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, formulando uma política nacional de educação docente cujo horizonte é a instituição de um sistema nacional de educação. Considerada como processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional. (GATTI et al., 2011, p. 252)

O trecho citado nos mostra a responsabilidade do poder público pela formação de professores da educação básica. Nesse contexto, vemos que ao mesmo tempo em que se presencia um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica, concretizam-se também respostas relevantes da parte do governo como a implantação do Programa REUNI, programa de expansão das universidades públicas brasileiras, com uma amplitude e extensão jamais vistas pela história do país. Associado a ele, vem sendo criadas políticas de incentivo à oferta de cursos de formação de professores tanto em nível de graduação quanto no âmbito da formação continuada e integrada a essas políticas como o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR).

Com bases nessas iniciativas podemos afirmar que o recente contexto político vivido pela educação brasileira tem revelado investimentos da parte do governo federal no campo da formação e do trabalho docente, através destas políticas públicas voltadas à educação.

Sobre a constituição do campo de formação de professores, Garcia (1999, p.24-26) aponta cinco indicadores que poderiam atestar a constituição do campo de formação de professores, os quais são:

- objeto próprio;
- metodologia específica;
- uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio;
- integração dos protagonistas na pesquisa; e a
- consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Buscando examinar cada um desses critérios é primordial pensarmos no cenário da educação brasileira. Sobre esse aspecto, vemos em André (2010) que ter um objeto próprio, é sem dúvida um importante critério para delimitar uma área de estudo. Segundo a autora podemos identificar tanto nos escritos de vários estudiosos da temática, quanto em encontros científicos, em especial nas reuniões anuais realizadas pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd que os esforços têm sido reiterados visando tornar cada vez mais claro o que constitui de fato o objeto da formação docente.

Nas pesquisas sobre o objeto da formação docente é possível encontramos diferentes formas de olhar para a questão, o que enriquece o debate. Por exemplo, para alguns pesquisadores o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (Mizukami et al., 2002, apud André, 2010). Segundo Imbernón (2002) a formação docente consiste em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Para Marcelo Garcia (1999, apud André, 2010) o que constitui o objeto da formação são os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. Vemos em André (2010) que essa definição, bastante abrangente tem sido aceita por estudiosos da área, que reconhecem o foco de atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores.

Um levantamento realizado por André (2010) nos mostra que em estudos recentes o conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido utilizado em substituição ao de formação inicial e continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; GARCIA, 2009). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo Garcia (2009, p. 9, apud André, 2010) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo “desenvolvimento” sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

O segundo indicador da configuração de uma área de estudos é a utilização de metodologia própria, este indicador busca demonstrar se na investigação das problemáticas de formação docente há algum/alguns tipos de pesquisa que têm sido mais frequentes, como por exemplo, a história de vida e a pesquisa-ação. Neste contexto, vemos que de acordo com André (2010) as várias modalidades de pesquisa colaborativa também vêm sendo progressivamente apontadas como estratégias adequadas de formação do professor pesquisador e de produção compartilhada de conhecimentos.

O terceiro elemento, citado por Garcia (1999), que indica a constituição de um campo de estudos autônomo é a criação de uma comunidade de cientistas que se empenha na elaboração de um código de comunicação próprio por meio das pesquisas e das sociedades que fomentam conhecimento e formação. Sobre esse aspecto, André (2010) cita alguns indicadores na comunidade científica brasileira de que a formação docente vem agregando grupos de pesquisadores em eventos, publicações e fóruns de debates.

A autora utiliza como um dos exemplos a criação do Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, que integra a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, uma das agremiações científicas mais respeitadas da área, bem como a realização, em 2006, do I Encontro de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do país, que permitiu mapear a produção acadêmica e localizar as questões que merecem maior atenção na área e o lançamento do primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, em 2009, uma iniciativa importante para a conquista da autonomia da área.

Outro elemento que segundo Marcelo Garcia sinaliza a definição de um campo de estudos próprios é a incorporação ativa dos próprios protagonistas, os professores, nos programas de pesquisa, assumindo papel importante tanto no seu desenho quanto na sua efetivação, ou seja, no planejamento, coleta, análise dos dados e na divulgação dos resultados.

O quinto indicador de constituição da área é a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo. De acordo com André (2010) esse talvez seja o aspecto mais visível de configuração da área no Brasil, pois segundo a autora temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira.

André (2009, 2010 apud Gatti 2014, p. 28), nos mostra que o número de pesquisas abordando o tema formação de professores cresceu muito nos últimos anos. Neste contexto importante notar que além do aumento na quantidade, pode-se observar uma mudança no enfoque das pesquisas, onde o docente tem ganhado espaço para discutir sua prática enquanto profissional. Assim a temática formação de professores que por vezes se apresentava como viés de crítica aos problemas escolares ou aos resultados dos alunos tem cada vez mais demonstrado a questão da profissionalização docente.

Segundo André (2010) os cinco indicadores sugeridos por Marcelo Garcia (1999) são bastante úteis para identificação dos passos que vêm sendo dados pela área de formação de professores no Brasil, na conquista de sua autonomia. A autora cita ainda que há, no entanto, vários aspectos dessa trajetória que precisam ser melhor conhecidos, como por exemplo, os objetos e metodologias que vêm sendo priorizados nos estudos e pesquisas da área, para avaliar sua contribuição à constituição do campo.

2. Metodologia

Como mecanismo de verificação do delineamento da formação docente enquanto um campo de estudos autônomo tem-se em vista um levantamento da produção científica sobre formação de professores com base em artigos publicados no Brasil no período de 2014 a 2016.

O *corpus* constitui-se de pesquisas disponíveis na base de dados Scopus, do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em que serão consideradas para análise as seguintes partes dessas pesquisas: palavras-chave, resumo, introdução e metodologia.

Como indicador de busca utilizamos as palavras-chave as quais devem constar em seguintes partes dos artigos: palavras-chave, título e resumo, entendendo que sejam os locais mais habilitados no que diz respeito à identificação e definição do seu estudo. Consideraremos as seguintes palavras-chave, com base em André (2010): “formação de professores”, “formação docente”, “formação inicial”, “formação continuada”, “prática docente”, “professor”, “formação de alfabetizadores”, “condição de trabalho docente”, “representação” (do professor), “trabalho docente”, “identidade docente”, e “formação pedagógica”. Os termos serão pesquisados individualmente. Serão consideradas as pesquisas publicadas no Brasil, tendo como área Educação, subárea Ciências Sociais.

Para atingir os objetivos temos as seguintes etapas a serem desenvolvidas:

- a) Levantamento da produção científica sobre formação de professores com base em artigos publicados no Brasil, no período de 2014 a 2016, com base nos resumos disponíveis na base de dados Scopus da CAPES;
- b) Análise dos dados coletados dos resumos das pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2014 a 2016, com base nos indicadores apontados por Carlos Marcelo (1999);
- c) Realização de um estudo documental bibliográfico que demonstre um panorama da formação de professores no cenário brasileiro;
- d) Análise da legislação que regulamenta a formação de professores no Brasil, as políticas públicas, programas e metas criadas que tenham seu foco na formação e exigências vinculadas ao trabalho docente.

3. Resultados alcançados

A pesquisa, que ainda se encontra em fase inicial tem-se mostrado precursora no que diz respeito às discussões sobre a constituição da Formação de Professores como um campo de estudos autônomo. Segundo André (2010), torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como a formação de professores vem se configurando como campo de estudos devido ao crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente.

No primeiro levantamento realizado, foram coletados na base de dados Scopus (CAPES) a partir das palavras-chave elencadas um total de 219 artigos publicados entre os anos de 2014 a 2016. Os termos foram pesquisados individualmente. Sendo consideradas apenas as pesquisas publicadas no Brasil, tendo como área Educação, subárea Ciências Sociais. Destes artigos, observamos que devido a semelhança dos termos alguns se repetiam, restando um total de 172 artigos, os quais chamamos de “autênticos”, por não serem repetidos. De acordo com os termos estabelecidos na metodologia, a configuração da primeira etapa de coleta configurou-se da seguinte maneira, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Quantidade de publicações Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico vemos que o termo encontrado em mais trabalhos foi “professor”, com 101 (cento e uma) ocorrências, seguindo temos “formação de professores”, com 47 (quarenta e sete) trabalhos, “formação docente”, aparecendo em 24 (vinte e quatro) publicações, “formação continuada”, em 23 (vinte e três), “formação inicial”, aparecendo em 18 (dezoito) trabalhos, “prática docente” em 5 (cinco) e “identidade docente” em 1 (hum). Não foram encontrados trabalhos com as palavras-chave “formação de alfabetizadores”, “condição de trabalho docente”, “representação” (do professor), “trabalho docente”, “formação pedagógica”.

Na fase que encontra-se em andamento, será realizada a leitura dos resumos, para posterior análise seguindo os indicadores apontados por Marcelo Garcia (1999).

4. Considerações finais

A pesquisa, que ainda se encontra em fase inicial tem-se mostrado precursora no que diz respeito às discussões sobre a constituição da Formação de Professores como um campo de estudos autônomo. Segundo André (2010), torna-se cada vez mais premente uma discussão sobre como a formação de professores vem se configurando como campo de estudos devido ao crescente interesse dos pesquisadores pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, interesse esse que se expressa no aumento da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões de formação docente. Neste contexto a formação de professores, sobretudo os da educação básica, apresenta-se como um tema não somente atual, mas imprescindível às discussões e pesquisas em Educação.

Vemos em Bourdieu (2006, p. 90), que todo campo é lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de divisão do campo. Em suma, o trabalho científico tem em vista estabelecer um conhecimento adequado não só do espaço

das relações objetivas entre as diferentes posições constitutivas do campo, mas também das relações estabelecidas, pela mediação dos seus ocupantes, entre essas posições e as tomadas de posição correspondentes, de acordo com os espaços sociais que ocupam e os pontos de vista sobre este mesmo espaço.

No contexto da constituição do campo de formação de professores é notável a existência de lutas e tensões que permeiam a temática, as quais podem ser observadas a partir das transformações da legislação e políticas públicas sobretudo nas últimas décadas. As pesquisas na área também vêm apresentando um novo delineamento, o qual pode ser influenciado pelas lutas ideológicas dos educadores, que ganham voz enquanto pesquisadores e críticos de sua práxis.

Conclusões

A partir de um breve levantamento das pesquisas em Educação foi possível observar que a temática vem se tornando cada vez mais presente. Ao mesmo tempo, percebemos também uma transformação no enfoque das pesquisas, onde o docente, enquanto profissional, vem ganhando espaço ao ser convidado a expor sua formação e sua práxis no contexto científico. As pressões sociais, delineadas pelas mudanças na legislação e nas exigências à formação desse profissional, também nos servem de embasamento para a relevância do tema para a sociedade.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben [et al.]*. - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>> acesso em maio 2016.

_____. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>> acesso em maio 2016.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso julho 2016

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso julho 2016

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em julho 2016

BRASIL, Congresso Nacional. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em junho 2016

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. I Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em setembro 2015.

BRASIL. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em setembro 2015.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FAZENDA, I. C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998. GARCIA, C. M. *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. *Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais*. Est. Aval. Educ. São Paulo, v.25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

MESA TEMÁTICA - **GT: 14**

UM “NOVO OLHAR” PARA O TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO ACERCA DO BEM ESTAR E DA QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES PARA UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITOS.

Marúcia Carla D’Afonseca Santos Borges

UNIMONTES

marucia8@gmail.com

Apoio: FAPEMIG

Mestre Beatriz Rezende Marinho da Silveira

UNIMONTES

valicol@hotmail.com

Apoio: FAPEMIG

Palavras-Chave: Trabalho Docente, Bem Estar Subjetivo e Qualidade de Vida.

INTRODUÇÃO

A eleição da temática em estudo provém do desejo de compreender para avaliar as inúmeras indagações acerca das vivências dos docentes no que se refere ao ambiente educacional, ou seja, “olhar” o docente como um trabalhador, não somente com deveres, mas direitos sociais. Em que as jornadas de trabalho estressantes e os hábitos de vida pouco saudáveis potencializam a não valorização docente em seu contexto social, sendo esses fatores um dos responsáveis nas alterações do Bem Estar e da Qualidade de vida do professor no trabalho, interferindo na sua dedicação ao exercício da docência. Assim, as indagações que surgem na pesquisa apresentam os seguintes momentos: Primeiramente, foi feita uma aproximação teórica acerca do trabalho do professor no contexto capitalista; Em seguida uma síntese das concepções teóricas que compõem o campo dos saberes da docência ao trabalho do professor; Ao final uma análise e discussão sobre a qualidade de vida e o bem estar subjetivo dentro da perspectiva do cotidiano de ser professor.

Então partimos do princípio do entendimento necessário de que dentro da nossa democracia a Constituição Federal de 1934 instituiu pela primeira vez a educação como um direito de todos, em que os saberes escolares se voltam para conhecimentos científicos e comportamentais, baseados em valores morais. Constituindo de forma essencial o papel do professor para garantir um direito social a todos os cidadãos, a educação. Conquistando a contemplação da valorização do profissional docente, a partir do advento da Constituição Federal de 1998, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 (OLIVEIRA E PIRES, 2014).

Mas não podemos nos furtar da lógica atual, em que vivemos, uma época de grandes transformações sociais e culturais, introduzidas pelas novas formas de organização do trabalho, pelas diferentes tecnologias e diversificadas formas de acesso à informação que provocam mudanças nos comportamentos, nas formas de ver o mundo, bem como de se ver nele, nas formas de ser de cada sujeito, enfim, a cada dia torna-se maior a exigência sobre o profissional que atua na área da educação e esse cenário é também responsável por mudanças consideráveis no tocante às condições de vida e bem estar geral das pessoas. (CURY, 2010).

Outro fator importante a ressaltar é o fato de que ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação, principalmente para o ensino superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados, conseqüentemente envolve dois momentos: a expansão de instituições privadas e o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada, das cobranças de taxas de mensalidade, corte de vagas para contratação de trabalhadores da educação e entre outros mecanismos (LIMA, 2002). Configurando um dos vieses para a precarização da profissão de ser docente, em que a educação é vista como comércio, forçando o professor a buscar vários turnos de trabalho para manter a renda familiar, conseqüentemente um sucateamento no seu bem estar e na sua qualidade de vida que vai interferir diretamente no processo de formação discente.

Assim, torna-se necessário entendermos que a qualidade de vida é a percepção dos sujeitos sobre sua posição perante a sociedade, permeada por sua cultura, valores e cotidiano com vistas a seu objetivo, suas expectativas de vida e as formas de pensar sobre sua vida (Koetz, Rempel, Périco, 2011) e o Bem Estar Subjetivo (BES) busca compreender a avaliação que as pessoas fazem de suas vidas, a partir das suas percepções internas, a subjetividade, medidas positivas e uma avaliação global (DIENER, 1984).

Dessa forma, pensar no Bem Estar e na Qualidade de Vida no trabalho destes profissionais da educação é extremamente relevante, pois necessitam de condições favoráveis de bem estar e qualidade de vida para o exercício digno da sua profissão. Sendo, os responsáveis pela formação de novos atores sociais, em que na sua grande maioria passam muitas horas em contato direto com os alunos para o processo de construção ética, moral e profissional. Portanto, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar o bem estar subjetivo e a qualidade de vida no trabalho dos docentes que ministram aulas no campus da Unimontes/Pirapora associados à jornada de trabalho, o sexo, a escolaridade e a prática de atividade física.

DESENVOLVIMENTO

Para ser professor do ensino superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de vários momentos da vida, envolvendo então de forma integrada as dimensões profissionais e pessoais de ser professor (ISAIA, 2005). Em que o desenvolvimento profissional não deve ser concebido como um produto acabado, mas ao contrário disso, como sujeito em evolução e desenvolvimento constante (PACHANE, 2005).

Sendo assim, o docente está constantemente atrelado às evoluções do mundo, tanto no que tange as mudanças pedagógicas, políticas, culturais e sociais, como todas que interferem diretamente na formação de ser professor. Abrimos um parênteses para nos lembrar que o homem é produzido historicamente, como resultado das apropriações que ele faz do espaço produtivo e do tempo que dispõe para tanto (GRAMSCI, 1978). Portanto, pode-se dizer que o estilo de vida, a jornada de trabalho passa a ser um dos fatores determinantes na forma de construir sua formação profissional, ou seja, na forma de ser docente.

Mas na sua grande maioria, os professores são compelidos a buscar por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (TEIXEIRA, 2001; BARRETO E LEHER, 2003;

OLIVEIRA, 2003). Para atender uma necessidade claramente mercadológica, uma vez que, as reformas da educação superior são praticadas para que as instituições ganhem mais eficiência e se ajustem às novas realidades do mercado segundo a ótica eficientista e produtiva, em que surgem os “rankings” que tornam-se tabelas de referência para definir o perfil da universidade e são entendidas como a própria avaliação (SOBRINHO, 2001).

Segundo Oliveira e Pires (2014) a transformação da educação em mercadoria implica na desvalorização social do papel do professor, em que o trabalho dos profissionais do saber fica completamente atrelado ao atendimento de mercado. Perdem a qualidade de função essencial ao ensino para figurarem como meros operadores da educação. Assim ficam claros que o processo de desvalorização do trabalho do professor não pode ser compreendido somente no âmbito econômico, sendo que se vislumbra nos fenômenos da “desprofissionalização” do trabalho docente, “comunitarismo”, “privatização” do ensino e a conseqüente perda da qualidade da educação.

O campo da educação tem-se destacado com o passar do tempo, em inúmeras produções científicas, em múltiplas áreas do conhecimento, e, observamos que são produções que se destacaram, ora para atender as exigências impostas pelo Estado, ora para interferirem neste Estado, buscando uma produção conjunta, em que atravessando, como profissionais da educação brasileira, um momento de exigentes reflexões sobre a esfera das condições de trabalho que os professores e educadores vem enfrentando, em que a falta de reconhecimento e prestígio social os tem colocado numa situação de compadecimento e sofrimento, que atinge nossa nobreza, nossa condição como trabalhadores da educação, agentes formadores de novas profissões. (SOUZA, 2010).

Diante das pressões exercidas no cotidiano de nossas práticas, conforme nos lembra Lipp (2002), habitamos a maior parte de nosso tempo no espaço do trabalho, seja ele formal ou não formal. Com o advento da tecnologia, veio também “o tecnostress”, e o trabalho acompanha o professor onde ele estiver, invade seus espaços de personalidade e intimidade, roubando-lhe uma das características fundamentais para aqueles que estão na condição de docentes: o ócio, o espaço da criatividade, da observação, da reflexão e do gestar projetos.

Diante do contexto acima delineado, tem como ideia compreender a partir da discussão com a literatura, com pesquisas recentes e os dados coletados, um pouco mais como os autores estudiosos do trabalho docente têm percebido a chegada desse “novo olhar” que devemos ter sobre a docência, como os modos de se ver, apreciar e verificar a qualidade de vida e o bem estar subjetivo dos docentes da Unimontes campus Pirapora/MG .

Para tanto é fundamental na construção da sua identidade enquanto docente condições favoráveis na jornada de trabalho em que possibilite condições positivas na sua qualidade de vida e no bem estar. Segundo Cuandra e Florenzano (2003), o bem-estar é entendido como uma apreciação subjetiva, portanto, suscetível a ser estudado empiricamente. Nesta pesquisa, o bem-estar subjetivo é tratado por bem estar, que na literatura é definido como avaliação global da vida em termos de satisfação (julgamento cognitivo) (Dinner, 2000) e equilíbrio entre afeto positivo e afeto negativo (vivência de emoções agradáveis e desagradáveis) (RYFF et al., 2002).

Solano e Casullo (2000) demonstraram que o bem-estar é uma área geral dos interesses científicos e não uma estrutura específica que inclui as respostas emocionais das

peças, satisfação e domínio dos juízos globais de satisfação de vida. O bem-estar se refere ao que as pessoas pensam e sentem acerca de suas vidas e as conclusões cognitivas e afetivas que se alcançam quando se avalia a própria existência. Sendo assim, pode-se dizer que o bem-estar, a qualidade de vida, a satisfação e o bem-estar social são todas partes de uma terminologia que se relaciona com a felicidade, e que pretendem adquirir status ontológicos através da acessibilidade de seus conceitos (CUANDRA & FLORENZANO, 2003).

O fato do Bem-estar subjetivo ser um indicador emergente de qualidade de vida (Dinner, 1984) ressalta a importância da sua análise para esta pesquisa, uma vez que, os trabalhos envolvendo qualidade de vida e bem estar de docentes e sua jornada de trabalho são escassos.

A qualidade de vida de acordo com Nahas (2003) é a condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e sócio-ambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano. Em que vários são os elementos apontados como determinantes ou indicadores de bem-estar, como por exemplo: longevidade, saúde biológica, saúde mental, satisfação, controle cognitivo, competência social, produtividade, status social, renda, continuidade de papéis familiares e ocupacionais (BAHIA, 2002).

Entretanto, na sociedade contemporânea tornou-se comum falar em crise. As pessoas dizem estar em crise mesmo que não consigam definir esse mal-estar em que estão mergulhadas. Além do mais, essa situação existencial, para além da ordem do sujeito, inscreve-se num contexto social global, ou seja, é uma sociedade toda que está em crise. Em decorrência dessa realidade, o presente, muitas vezes, mostra-se vazio de sentido e o futuro parece destituído de esperança. Parece já se ter tornado consenso que a crise atual se constitui num dos fatores que gera o surgimento de um sentimento de mal-estar que permeia tudo e todos. (FOSSATI, GUTHS & SARMENTO, 2013)

Para os profissionais que atuam na área educacional, estudos realizados por Esteve (1999) e Jesus (1988, 2000) enfatizam que o denominado mal-estar docente cada vez mais tem sido um dos fatores responsáveis pelo absenteísmo; desenvolvimento de doenças psicossomáticas e até a desistência do ambiente escolar. Em que a cada dia torna-se maior a exigência sobre o profissional que atua na área da Educação.

Corroborando com essa ideia (Gomes & Amédís, 2006) diz que a educação é uma área que possui características particulares geradoras de stress e de alterações do comportamento dos que nela trabalham devido à tensão do próprio ambiente escolar, e às relações que se operam nele, dentre elas as relações competitivas, de poder, com a comunidade e com o conhecimento.

Entretanto, torna-se necessário entender o papel dos docentes que de acordo com Zabaza (2004) leva em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. Dessa forma, alguns questionamentos apontados pelo autor continuam a fazer parte do cenário das nossas inquietações para a realidade que cerca a docência superior: Como fica o exercício da docência no que se refere às transformações que as universidades passam? Os professores apresentam condições formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade? O professor está consciente de que sua função como formador é

apenas uma das dimensões de uma formação que se constitui como permanente? (ISAIA, 2007). Sendo assim, quais são as políticas públicas existentes e voltadas para a valorização do trabalho docente no Brasil? Serão elas eficientes no atual cenário brasileiro? (OLIVEIRA E PIRES, 2104).

Diante dos inúmeros questionamentos que permeiam no universo da docência já apontado por vários autores, a partir das mudanças dentro do cenário cultural, social e econômico que nos cerca em relação às condições de trabalho que os docentes vivem nos dias atuais, surge essa dúvida a respeito de como podemos proporcionar o conhecimento formador se estamos em vários turnos, em muitos dias, ministrando aulas não somente no ensino superior, não somos remunerados adequadamente e não possuímos hábitos de vida saudáveis, entre outros aspectos do cotidiano do professor. Acreditamos que avançar em novas formas de organização do trabalho, e de desenvolvimento dos espaços de formação de professores, com qualidade, é um dos principais requisitos para também avançarmos rumo a uma melhor qualidade de vida no trabalho docente. Mas para tanto é necessário maior aprofundamento nas pesquisas a cerca da saúde do trabalhador na docência.

Assim, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar o bem estar subjetivo e a qualidade de vida no trabalho dos docentes que ministram aulas no campus da Unimontes/Pirapora associados à jornada de trabalho, o sexo, a escolaridade e a prática de atividade física.

METODOLOGIA

Caracterização da pesquisa

A pesquisa fundamentou-se na metodologia quantitativa, do tipo exploratório, transversal e descritiva, em que, procurou identificar os docentes da Unimontes/Pirapora, as relações do bem-estar subjetivo e a qualidade de vida no trabalho entre os grupos etários, sexo, escolaridade, prática de atividade física e jornada de trabalho.

O estudo descritivo é executado por meio de técnicas padronizadas para coleta de dados como os questionários e a observação sistemática. Importante salientar que este tipo de estudo se fundamenta na descrição de características de populações ou fenômenos determinados (GIL, 2008). O estudo transversal pode ser definido pelo contato ao fator causal ser concomitante ao momento analisado (CAMPANA et al., 2001). Para Silva, 2004, este tipo de estudo deve ser executado em um período de tempo curto e determinado. Marconi e Lakatos (2011) elucidam que o método quantitativo compreende a observação e valorização de fenômenos, a demonstração de grau de fundamentação, o estabelecimento de ideias e a elaboração de novas proposições com a finalidade de fundamentar, modificar e esclarecer os fenômenos estudados. Preconiza Silva (2004), que este método emprega variáveis sob forma de dados numéricos e utiliza rígidos recursos e técnicas estatísticas para classificação e análise dos dados como porcentagem, desvio padrão e a média.

Caracterização da População e Amostra

Participaram do estudo a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e após a assinatura do Termo de Concordância da Instituição para a participação da pesquisa os docentes que ministram aula no campus da Unimontes em Pirapora/MG.

A definição da presente amostra orientou-se por procedimentos não probabilísticos, procurando obter um número adequado de investigados para conseguir alcançar os objetivos propostos no presente estudo. Segundo relata Gil (2008, p.113),

“A amostragem intencional constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção”.

A amostra foi formada por 01 grupo: Grupo (G1) que é constituído de 22 docentes da Unimontes/Pirapora-MG. Como Critério de Inclusão para a participação da pesquisa o professor era efetivo ou designado/contratado e atuante no 1º semestre de 2017 da Unimontes/Pirapora. Como critério de exclusão o docente não poderia ter nenhuma doença ou distúrbio, ou utilizar medicamentos que alterassem os estudos psicológicos e se não estivesse compondo o quadro de professores da Unimontes campus Pirapora-MG.

Para a análise do estudo foram estudadas as variáveis dependentes: bem-estar subjetivo que são composta por 05 escalas denominadas: - Afetos Positivos, Afetos Negativos, Experiências Positivas, Experiências Negativas e o Bem Estar de Forma Geral. A variável Qualidade de Vida no trabalho também é composta por 04 domínios específicos – físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. As variáveis independentes foram: sexo, idade, prática de atividade física, escolaridade e jornada de trabalho (os turnos que o professor trabalha, vínculo institucional, ano de ingresso da docência, área de formação, departamento/setor de origem, cargos que ocupa).

Foram utilizados três questionários na mensuração das variáveis que constituem o objeto de estudo. Sendo um questionário estruturado e dois específicos que serão especificados. O questionário específico do **Bem-estar Subjetivo** é do tipo Likert de 5 pontos, sendo que estes variam entre o desacordo total e a concordância total; 1=Discordo totalmente; 2=Discordo parcialmente; 3=Não discordo nem concordo; 4=Concordo parcialmente; 5=Concordo totalmente. A escolha deste questionário foi para testar e validar este instrumento com adolescentes no Brasil, pois, apesar de ser projetada para adultos mais velhos, o questionário de Kozma e Stones, (1980), “Development of the Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness - MUSH” analisa a questão das medidas da área de saúde mental ou bem-estar subjetivo que consideramos como importante para serem investigados na população adolescente. O MUSH foi projetado para medir aspectos de bem-estar a curto e a longo prazo. Portanto, visando à avaliação do bem-estar subjetivo utilizamos a escala - MUSNH apresentada por Kozma e Stones (1980), com 24 questões, subdivididas em: afeto positivos - AP; afetos negativos - NA; experiências positivas - ES; experiências negativas - EN. A fórmula que utilizamos para o cálculo foi: $BES = (AP - AN) + (EP - EN)$. A variável denominada bem-estar subjetivo é distinguida em escalas: afetos positivos - obtidos através da média adquirida dos resultados dos itens 1, 2, 3, 4 e 10 do questionário utilizado; afetos negativos - obtidos através da média adquirida dos resultados dos itens 5, 6, 7, 8 e 9; experiências positivas - obtidas através da média adquirida dos resultados dos itens 12, 14, 15, 19, 21, 23 e 24; experiências negativas - obtidas através da média adquirida dos resultados dos itens 11, 13, 16, 17, 18, 20 e 22. O outro questionário foi o de **Qualidade de Vida no Trabalho**, o WHOQOL-Bref que foi escolhido em virtude do sucesso obtido nas pesquisas em que ele foi utilizado. O instrumento é a versão abreviada do WHOQOL-100, que consiste em 100 perguntas. O WHOQOL-Bref utiliza 26 questões que avaliam a qualidade de vida e são divididas

em 4 domínios específicos – físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente, exceto as perguntas 1 e 2 que se relacionam à qualidade de vida em geral. Cada domínio é composto por um determinado número de questões com valores pré-determinados de 1 a 5. **O primeiro domínio é o físico** e este corresponde às questões 3, 4, 10, 15, 16, 17 e 18, totalizando 7 perguntas; **o segundo é o psicológico**, que contém 6 perguntas, 5, 6, 7, 11, 19 e 26; **o terceiro domínio é o de relações sociais**, que apresenta apenas 3 questões, sendo elas 20, 21, e 22; e, por último, **o domínio meio ambiente**, com 8 perguntas, 8, 9, 12, 13, 14, 23, 24 e 25. Para calcular cada domínio deve-se somar os valores de cada pergunta e dividir pelo número total de questões, por exemplo, $(Q3, Q4, Q10, Q15, Q16, Q17, Q18)/7$. Todos os resultados devem ser obtidos em médias, tanto no domínio quanto nas perguntas. Sendo assim, a qualidade de vida é classificada da seguinte forma: ruim (quando for 1 até 2,9); regular (3 até 3,9); boa (4 até 4,9) e muito boa (5) (WHOQOL GROUP et al., 1995). Os sujeitos do estudo foram convidados no turno de trabalho do campus da Unimontes/ Pirapora. Este questionário consta de 51 questões avaliando variáveis dependentes. De acordo com as escalas próprias.

De 01 até 24 - Kozma e Stones (1980) de Bem-Estar Subjetivo.

De 01 até 26 - Avaliação de Qualidade de Vida – WHOQOL-Bref.

Tratamento Estatístico

Para um adequado tratamento estatístico dos dados recolhidos no presente estudo, foi utilizado uma versão registrada do software “Statistical Package for Social Sciences ®” (SPSS®) em sua versão 23.0 para o sistema Windows. Sendo uma estatística descritiva de tendência central para a descrição das variáveis (média e desvio padrão) e a estatística indutiva para observar as diferenças de média das variáveis dependentes em função das variáveis independentes.

Aspectos Éticos

A presente pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros e os aspectos éticos do estudo serão garantidos pela Resolução nº 466/12 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde, que estabelece normas reguladoras no que diz respeito à ética em pesquisas que envolvem seres humanos.

Cuidados éticos serão tomados a fim de que os colaboradores da pesquisa sejam informados sobre o trabalho de maneira clara, consentindo a sua participação através da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi lido e discutido com as participantes antes do início da pesquisa, garantindo o anonimato e sigilo sobre as informações obtidas.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os questionários foram entregues pessoalmente a cada professor e foram recolhidos durante toda a semana, os mesmos foram coletados e tabulados no programa estatístico SPSS versão 23 e analisados conforme sintaxe prevista pela proposta do estudo. A análise estatística foi realizada utilizando uma análise descritiva, calculando frequência e o comparativo das médias entre as variáveis do estudo. As variáveis independentes e dependentes foram descritas através de média, desvio padrão e frequência. Os resultados estão apresentados em tabelas. O teste t de Student, ANOVA (teste de Tukey), correlação

de Pearson foram utilizados para comparação dos grupos. O nível de significância adotado foi de 5%, sendo considerados significativos valores de $p < 0,05$.

Ao todo foram 24 professores lotados para ministrar aula no primeiro semestre de 2017 no campus da Unimontes/Pirapora, mas somente foram entregues 22 questionários. Isso ocorreu pelo fato de 02 professores não terem iniciado o semestre letivo no campus da Unimontes/ Pirapora até o dia da coleta dos dados. A amostra foi composta por 07 homens (31.8%) e 15 mulheres (68.2%). Comumente esse é o cenário da docência. Belluci (2011) em seu trabalho aborda que a feminização do trabalho de professor no Brasil, segundo a ótica do Marxismo, afirma que as mulheres escolhem sua profissão de forma estratégica para se manterem no mercado de trabalho, desta forma recorrem a algumas profissões que se remetem, em sua essência, a subordinação ou ao papel de cuidadoras, dentre estas possibilidades destacam-se profissões da área da saúde, doméstica ou professora. A autora afirma que nestes espaços há discriminação por gênero, ainda que velada. Apesar da carga horária de trabalho ser semelhante entre homens e mulheres, ainda que as mulheres assumem jornadas de trabalho duplas, uma vez que estas são responsáveis pela manutenção de suas residências e de suas famílias. Para a variável idade obteve-se uma média de 46 anos, com o docente mais novo com 30 anos e o mais velho com 61 anos. Para o Tempo de Docência no primeiro cargo variou entre: Menos de 05 anos na docência (31.8%); entre 06 – 10 anos (27.3%); entre 11 – 15 anos (31.8%); entre 16 – 20 anos(9.1%). E o Segundo cargo de professores variou entre: Professores que não possuem segundo cargo (68.2%); com menos de 05 anos na docência (4.5%); entre 06 – 10 anos (4.5%); entre 11 – 15 anos (13.6%); entre 16 – 20 anos(9.1%), sendo que os professores com o segundo cargo estão na sua maioria a mais de 10 anos. O tempo de docência não houve diferença significativa ao comparado com as variáveis dependentes deste estudo, mas é um fator relevante na interferência do Bem estar e qualidade de vida do professor em vários estudos, como já foi apontado por Koetz, Rempel, Périco (2013) na sua pesquisa, em que aponta o quanto docentes atuantes há mais tempo sentem maior segurança, lidam melhor com as diversidades, compreender melhor o posicionamento de colegas, alunos e chefia, bem como suas expectativas são outras. Ao analisar o turno de trabalho para os cargos pode-se perceber que (31.8%) dos professores trabalham dois turnos e quando trabalha um único turno o de maior prevalência foi o turno noturno(18,3%). A carga horária semanal dos professores variam de acordo com o cargo que ele ocupa. Neste estudo pode-se aferir que os professores que possuem somente um cargo dividem sua jornada de trabalho com carga horária entre 20h (31,8%), 40h (31,8%), dedicação exclusiva (13,6%) e horista (22,7%) e para o segundo cargo com 20h (18,2%), 40h (13,6%) e (68,2%) não possuem segundo cargo. De acordo com os escores apresentados pode-se perceber que o docente contempla uma jornada de trabalho árdua que em sua grande maioria ultrapassa as horas apresentadas acima, em que o significado da palavra trabalho se confunde com a própria vida. Os momentos de estudo e planejamento são espremidos no cotidiano docente.

Os significados em torno da profissão se estruturam principalmente no reconhecimento social em que ser professor está relacionado a participar da independência das pessoas, a torná-las mais livres, menos dependentes econômica, política e socialmente, que vai muito além do ato de ensinar. Dessa forma pode-se dizer que, o professor é um profissional que transmite seus conhecimentos desde a relativização do conteúdo, pelas situações que vivencia e pelo contexto no qual está inserido (PAGNEZ, 2010).

Portanto, faz-se necessário reconhecer os impactos da qualidade de vida (prazer, descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social) ou da falta desta sobre os sujeitos para que possamos construir e potencializar situações que propiciem avanços na qualidade de vida dos profissionais docentes (CURY, 2010).

Para elucidar a respeito das condições de qualidade de vida e bem estar subjetivo dos docentes desta pesquisa a tabela 1 apresenta os cinco subfatores: afetos positivos; afetos negativos; experiências positivas; experiências negativas; bem estar geral e os quatro domínios: físico, psicológico, social e ambiental. A partir da exposição dos valores, mínimos, máximos, das médias e dos desvios padrões.

Tabela 1. Análise Descritiva das variáveis dependentes do Bem Estar Subjetivo e da Qualidade de Vida no trabalho

Variáveis Dependentes	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Afetos Positivos	12.00	23.00	19.27	03.28
Afetos Negativos	5.00	19.00	08.73	4.41
Experiências Positivas	12.00	33.00	21.77	5.53
Experiências Negativas	7.00	28.00	13.36	5.67
Bem Estar Subjetivo	-21.00	41.00	18.95	14,08
Domínio Físico	2.14	4.14	3.28	0.49
Domínio Psicológico	2.50	4.50	3.61	0.46
Domínio MeioAmbiente	2.50	4.25	3.47	0.40
Domínio Social	2.00	5.00	3.68	0.88

Diante da tabela acima nota-se que os resultados obtidos com a aplicação dos questionários de Kozma e Stones (1980) e WHOQOL-Bref (1995) foram encontrados os seguintes valores das maiores médias: os afetos positivos M(19.27), as experiências positivas M(21.77) e o bem estar subjetivo M(18.95) que de uma forma geral os professores desta pesquisa possuem um Bem estar Subjetivo Geral Bom (positivo).

Entretanto ao analisar a qualidade de vida dos docentes da Unimontes/Pirapora foram encontrados baixos valores das médias em todos os domínios, principalmente, nos domínios relacionados ao físico M(3.28) e ao meio ambiente M(3.47), sendo classificados como Regular. Esses resultados nos mostra que aspectos abordados na construção do questionário de qualidade de vida como desconforto, fadiga, sono e pouco repouso, fazem parte do cotidiano comum dos professores que se deslocam todos os dias da cidade de Montes Claros a Pirapora (aproximadamente gastam 2h30) para ministrar aula. Estes dados demonstram o quanto é necessário pensar em ações de que permitam ao docente o seu direito de cidadão e de profissional, uma vez que, a atuação dos professores em sala de aula demanda por longos períodos uma necessidade física e uma atividade intelectual de extrema atenção. A angústia da estrada a insegurança dos possíveis imprevistos de viagem, assim como o desconforto e o sono descontínuo são alguns fatores que associados podem proporcionar uma qualidade de vida de regular.

De acordo Maar (2006) ter centralidade do trabalho é fundamental, pois a capacidade física significa conseguir desempenhar o trabalho, manter as atividades necessárias para prover o sustento dos familiares. Em suma, o trabalho assume a perspectiva de extrema importância na vida das pessoas.

Ao comparar os subfatores do Bem Estar Subjetivo e os Domínios da Qualidade de vida no trabalho em função das variáveis independentes: vínculos institucionais (efetivo, contratado e jornada estendida) e jornada de trabalho (20h, 40h, dedicação exclusiva, horista) os professores que possuem Jornada Estendida e Dedicção Exclusiva possuem melhores médias nos subfatores, respectivamente: Afetos positivos (M= 22.0; M=20.6), Experiências Positivas (M =23.5 ; M=23.0) e Bem Estar Subjetivo Geral (M =29.5; M=26.3). E ao analisarmos a qualidade de vida no trabalho os domínios que possuem melhores valores de média são: o Domínio de Meio Ambiente (M=3.75) e o Domínio Social (M =4.33), passando a ter uma classificação Boa.

O Domínio do Meio Ambiente tem como um dos seus aspectos a serem analisados os recursos financeiros e a oportunidade de adquirir novas informações, assim, o professor com esse vínculo e essa jornada de trabalho pode dedicar ao ensino, a pesquisas e extensão, ampliando seu conhecimento e obtendo mais qualidade em seu ambiente de trabalho. Para o domínio social os pontos importantes são as relações pessoais e o apoio social. Em que pode ser observada a partir da aproximação dos docentes devido a um número reduzido de professores no campus Unimontes/Pirapora e as relações e contatos constantes são mais comuns, principalmente, se levarmos em consideração o tempo gasto durante todo o seu deslocamento para o trabalho.

Ao compararmos as variáveis dependentes com as variáveis independentes, obtivemos resultados significativos, principalmente ao associarmos o Bem estar Subjetivo e a Qualidade de Vida com a prática de atividade física regular e com a quantidade de cargos que os professores podem ter durante sua jornada de trabalho.

Tabela 2. Bem Estar Subjetivo e a Prática de Atividade Física Regular

		Média	Desvio padrão	Valor de p
Afetos positivos	SIM	19.4	2.79	0.44
	NÃO	19.1	3.78	
Afetos Negativos	SIM	6.0	1.24	0.00
	NÃO	11.0	4.24	
Experiências Positivas	SIM	21.0	5.43	0.55
	NÃO	22.0	5.80	
Experiências Negativas	SIM	10.0	2.67	0.00
	NÃO	15.0	6.46	
Bem Estar Subjetivo Geral	SIM			
	NÃO			

Houve grau de significância ao associarmos os subfatores do Bem Estar Subjetivo com a prática de atividade. Professores que não praticam atividade física regular possuem médias maiores e valores de (p) significativos em relação aos afetos negativos ($M=11.0$ $p=0.00$) e experiência negativas ($M=15.0$; $p=0.00$). Dessa forma podemos dizer que professores inativos possuem menos satisfação na vida, sentimentos que remetam raiva, culpa ou mesmo medo. Segundo Seligman (2004) Os afetos podem favorecer a maneira como o indivíduo vê a si mesmo e às outras pessoas, de modo que mais afetos positivos tendem a gerar mais prazer para vivenciar situações cotidianas. O afeto positivo reflete o nível de entusiasmo apresentado por uma pessoa, enquanto o afeto negativo mostra uma dimensão geral da angústia e insatisfação.

Tabela 3. Qualidade de Vida no trabalho e Prática de Atividade Física Regular

		Média	Desvio padrão	Valor de p
Domínio Físico	SIM	3,46	0.28	0.03
	NÃO	3.13	0.58	
Domínio Psicológico	SIM	3,80	0.29	0.12
	NÃO	3,46	0.53	
Domínio Meio Ambiente	SIM	3.60	0.36	0.90
	NÃO	3.35	0.40	
Domínio Social	SIM	4.17	0.67	0.42
	NÃO	3.30	0.85	

Para a Qualidade de Vida obteve-se resultados significativo ($p=0.03$) no Domínio Físico com médias melhores para os praticantes de atividade física regular ($M=3.46$) em comparação com aos não praticantes ($M=3.13$). Mas todos os domínios apresentaram melhoras nas suas médias. Assim, pode-se dizer que a Qualidade de Vida dos docentes associada a prática de atividade física regular passa a ser considerada como Boa. Segundo Burti (2005), pesquisas mostram que qualquer atividade física praticada regularmente, durante 30 minutos diários pode reduzir em até 40% o risco de mortes por doenças decorrentes de um estilo de vida sedentário.

Estilo de vida esse que está intimamente ligado à jornada de trabalho docente, quantos cargos o professor ocupa ou mesmo quanto tempo disponível para o lazer possui. Toda a construção profissional está diretamente atrelada a sua construção pessoal, reforçando o universo desafiador da docência. Desafio esse que decorre de sua complexidade e da multiplicidade de questões, da necessidade constante de compreender seu processo formativo, pois os professores se constituem como tais em atividades interpessoais sejam em seu período de preparação da carreira, ou mesmo em uma ou em diferentes instituições de ensino superior (ISAIA, 2005).

CONCLUSÃO

O estudo mostrou que os professores da educação superior têm hábitos de vida pouco saudáveis, tanto no que se refere à jornada de trabalho, como a prática de atividade física sendo necessário pensar em novas estratégias para proporcionar ao docente, melhores condições de trabalho. Importante é que a docência seja entendida como o trabalho e tome uma dimensão fundamental para os professores e seja reconhecida socialmente. As ações de educação em saúde serão de extrema importância para pensar a qualidade de vida. Dessa forma, é relevante destacar a imensa responsabilidade de um professor ao assumir o papel do formador, responsável pelos futuros profissionais. Portanto torna-se conveniente compreender que o professor é formado ao longo de sua vida a partir do enfrentamento e encontro com a realidade bem como nos permitir conhecê-los como atores da educação. Enfim, entendo que a docência é uma prática também social, torna-se importante compreender o significado que a bem estar e da qualidade de vida assumem dentro do contexto educacional superior. Torna-se cada vez mais importante debruçarmos um “novo olhar” para a docência, já que vivemos em um estado democrático, ou seja, as leis deverão sair dos papéis e ocuparem os espaços de direito. Assim pode-se dizer que os dados aqui obtidos são iniciais e restringem-se a uma amostra de docentes de uma única unidade da Unimontes, localizada Norte de Minas Gerais. Portanto, novas pesquisas, com instrumentos e participantes diferenciados podem favorecer a melhor compreensão das relações aqui investigadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHIA, Patrícia Harder do Nascimento. **O estresse como indicador de qualidade de vida em professores do curso de fisioterapia.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis. 2002
- BARRETO, R. G. LEHER, R. **Trabalho docente e as reformas neoliberais.** In: OLIVEIRA, D. A. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60
- BELLUCI N.P. **Estranhamento; Alienação e Discriminação de Gênero: O Trabalho Da Mulher Professora.** In: V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Anais UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional. nº. 59/2009, de 7. **Mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)**. <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>, acesso em: 01 abril de 2017.
- BURTI, J. S. **Exercícios no trabalho.** Belo Horizonte: Soler, 2005.
- CAMPANA, A. O.; PADOVANI C. R.; IARIA C. T.; FREITAS, C. B. D.; PAIVA, S. A. R. de; HOSSNE, W. S. **Investigação científica na área médica.** 1ª Ed. São Paulo: Manole; n.1, p. 245, 2001.
- CUANDRA, H. L. FLORENZANO, R.U. **El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva.** Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12(1), 83-96. 2003

- CURY, Célio Hely Junior. **Qualidade de Vida no Trabalho e Subjetividades Docentes**. Rev.Evidência, Araxá, n. 6, p. 89-110, 2010
- DIENER, E. **Subjective Well-being**. Psychological Bulletin, 95 (3), 542-575. 1984
- DIENER, E. **Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index**. American Psychologist, (55) 34-43.2000
- ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In A. Nóvoa (Org.), Profissão professor (2a ed., pp. 93-124, Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Porto Editora. 1999
- FOSSATTI, P., GUTHS, H. SARMENTO, D.F. **Mal-estar e subjetividade** - Fortaleza - Rev. vol. XIII - Nº 1-2 - p. 271 - 298 - Mar/Jun. 2013
- GASPARINI, S. M. ; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. In Educação e Pesquisa, maio/ago. 2005, vol.31, no.2, p.189-199. ISSN 1517-9702. 2005
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, p. 2757, 2008. GOMES, P.C. AMÉDIS, G. **Afastamento dos professores de 5ª à 8ª séries na rede municipal de Ipatinga da sala de aula**. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/289/365>. 2006
- GRASMCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ISAIA, S. M. A. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar**. In: Dilvo Ristoff; Palmira Sevegnani. (Org.). Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, v. 5, p. 63-84. 2006
- JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores: Estratégias para realização e desenvolvimento profissional**. Porto, Portugal: Porto Editora.1998
- LIMA, Katia Rehina de Souza. **Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração**. In: NEVES, L.M.W (org) O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, p.41-63. 2002
- KOETZ, Lydia. REMPEL, Claudete. PÉRICO, Eduardo. **Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul**. Ciênc. saúde coletiva vol.18 no.4 Rio de Janeiro Apr. 2013
- LIPP, M. E. N. **O stress do professor**. Campinas: São Paulo: Papyrus. 2002
- MAAR, W.L. **A dialética da centralidade do trabalho**. Cienc. Cult; 58(4):26-28.2006
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Metodologia científica**. 6ª ed. Atlas. São Paulo. p. 98101, 2011
- NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina (PR): Midiograf, 2001.
- OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Autêntica: Belo Horizonte, p. 13-35. 2003

- OLIVEIRA, Lourival José de. PIRES. Ana Paula Vicente. **Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva**. REVISTA DO DIREITO PÚBLICO, Londrina, v.9, n.1, p.5-6, jan./abr.2014
- PACHANE, Graziela Giusti. **Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: Elementos para discussão**. Publ. UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicada, Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 13 (1) 13-24, jun. 2005.
- PAGNEZ, K.S.M.M. **A identidade profissional docente: um olhar interdisciplinar**. In: Bassit AZ, organizador. O interdisciplinar: olhares contemporâneos. São Paulo: Factasch Editora; p.165- 180. 2010
- PRESSMAN, S. D. COHEN, S. **Does positive affect influence health? Psychological Bulletin**, 131, 925-971. 2005
- RYFF, C., KEYES, C. SHMOTKIN, D. (2002). **Optimizing Well-Being: The empirical Encounter of Two Traditions**. Journal of Personality and Social Psychology, 82(6), 1007-1022
- SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade autêntica: usando a nova psicologia positiva para a realização permanente**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.2004
- SILVA, C. R. O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa: guia prático**. Fortaleza, CE: Editora da UFC, 2004.
- SOBRINHO, José Dias. **Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público**. In: DOURADO et. Al. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo, Xamã, p. 97-116
- SOLANO, A. C.; CASULLO, M. M. **Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos**. Anales de Psicología, v. 18, n. 2, p. 247-259. 2002
- SOUZA, Luiz Aparecido Alves de. **O trabalho docente na escola pública e o pensamento educacional de Antonio Gramsci**. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. p. 166-180, abr. 2010. ISSN 1984-9605. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635529>>. Acesso em: 10 jul. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v2i1.8635529>.
- TEIXEIRA, L. H. G. **Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica**. 2.ed., Belo Horizonte, 2001
- WHOQOL GROUP et al. **The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization**. Social science & medicine, v. 41, n. 10, p. 1403-1409, 1995.
- ZABALZA, Miguel Á. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia.3ª ed., Bauru: Edusc, 1999.

GT: 15 - Memória, narrativas e discursos

Coordenadores: Diana de Souza Pinto e
Cleuza Maria Gomes Graebin

“O MUTUM ERA BONITO! AGORA ELE SABIA” MIGRAÇÕES NO SERTÃO NORTE MINEIRO

Maria Cecília Cordeiro Pires

Mestranda do Programa de Desenvolvimento Social – PPGDS/ UNIMONTES, graduada em Ciências Sociais pela mesma Universidade. Integrante do grupo OPARÁ. Bolsista CAPES.
mariacecilia1942@hotmail.com

Victoria Pinho e Godinho

Mestranda do Programa de Desenvolvimento Social – PPGDS/ UNIMONTES, graduada em Serviço Social pela mesma Universidade. Bolsista CAPES. victoria.godinho@hotmail.com

Lillian Maria Santos

Doutoranda do Programa de Desenvolvimento Social – PPGDS/ UNIMONTES, mestre em Desenvolvimento Social pela mesma Universidade. Bolsista Fapemig. lillianmsantos@yahoo.com.br

Andrea Maria Narciso Rocha Paula

Doutora em Geografia pelo PPGEIO-IG-UFU e atualmente é professora da UNIMONTES no Departamento de Ciências Sociais, no curso de Ciências Sociais e no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS e no Programa de Pós-Graduação em Sociedade Ambiente e Território – PPGSAT associado UNIMONTES e UFMG. andreapirapora@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui-se em uma reflexão sobre as migrações no sertão norte mineiro, a partir do estudo de algumas categorias como identidade, territorialidade e desenvolvimento, fazendo analogia à obra *Grande Sertão: Veredas* de João Guimarães Rosa. Para adentrarmos as faces do sertão dos Gerais, buscamos entender e caracterizar a região e as migrações dos sertanejos e sertanejas, analisando as transformações nas pessoas e nos lugares em função das migrações do e no sertão, através da etnografia do modo de vida, trabalho e cotidiano.

Na tentativa de avançar nessa discussão pretendemos responder algumas questões emergentes: O que é o sertão norte mineiro? O que se propõe ou já se propôs para o desenvolvimento da região? Quais as modificações acarretadas com as migrações sertanejas?

O texto está organizado em tópicos e subtítulos com citações de João Guimarães Rosa. Procuramos refletir a princípio sobre a identidade sertaneja, o sertão norte mineiro e sua diversidade de lugares e povos. Posteriormente, a fim de entendermos as políticas públicas com propostas de enfrentamento da seca e de desenvolvimento da região, optamos por discorrer sobre a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) criada em 1959, e sobre os incentivos por parte do governo federal para a modernização do campo. Adentrando então, na malha migratória dos sujeitos do lugar.

O artigo se constitui como uma revisão teórica e bibliográfica da temática, mas com o intuito de melhor refletirmos sobre as migrações, optamos por discorrer sobre nossa experiência de pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas do São Francisco – Opará/Mutum, através do Projeto de Pesquisa *Do sertão para outros mundos: as redes de relações sociais nos processos migratórios para o trabalho do/no Norte de Minas Gerais*.

Para alcançar os objetivos propostos estamos realizando uma pesquisa qualitativa, dando voz para os sujeitos migrantes que vivem o processo da migração. Nos trabalhos de campo utilizamos a técnica etnográfica, entrevistas semiestruturadas e observação. Para tanto usamos gravadores e máquina fotográfica, para arquivar as informações que servirão para organização do acervo, juntamente com a composição do diário de campo. E assim pretendemos compreender a trajetória dos migrantes, onde a necessidade de buscar trabalho faz com que saiam do sertão para outros mundos e na travessia vão criando estratégias, *saberes* e *redes* de relações sociais para a manutenção do processo.

As análises de Sayad (1998) tornam-se importante para nosso estudo, tendo em vista que referimos a migração como um processo social complexo, de saída e chegada, de presença e ausência, para além do deslocamento geográfico. O autor caracteriza a imigração (1998) como um *fato social total*, para ele essa definição é uma das poucas nos estudos migratórios que gera concordância entre a comunidade acadêmica. “[...] todo o itinerário do imigrante é, pode-se dizer, um itinerário epistemológico, um itinerário que se dá, de certa forma, no cruzamento das ciências sociais, como um ponto de inúmeras disciplinas [...]” (Idem, p. 15)

Dizer que a imigração é um *fato social total*, é falar da sociedade como um todo, em sua dimensão diacrônica (perspectiva histórica) e em sua extensão sincrônica (estruturas e funcionamentos presentes da sociedade), sem separar isso da emigração. (Idem, p.16). Assim, acontece o esforço epistemológico e de pesquisa sobre este tema multiforme.

A IDENTIDADE SERTANEJA: O QUE É O SERTÃO?

“Sertão. O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias” (ROSA, 1994, p.20)

Uma vez que *“sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias”* (Idem), o sertão norte mineiro não se difere, sua ocupação partiu da visão nacional de vazio, das terras que não possuíam dono, ou seja, sua dominação foi um processo violento e conflituoso que causou inúmeros impactos, contudo, não se deu e/ou se dá sem resistências.

Paula (2009) sintetiza o sertão norte mineiro como:

Um sertão grande, de espaços e lugares conquistados, lugares perdidos, lugares arrancados, lugares sagrados, lugares profanos. Paisagens do cerrado, com buritis, com veredas, matas fechadas, chapadas, seres como macaco- prego, tatupeba, surubim, seriema. Com pessoas e grupos humanos: índio, negro, branco, nativo, estrangeiro, beiradeiro, vaqueiro, pescador, lavadeira, barranqueiro, geralista, ribeirinho, sertanejo, ao lado de novos habitantes como industriais, irrigantes, fruticultores, carvoeiros. Dramática mistura de diversidade e aridez, fartura e miséria, água e poeira que permeiam a história do sertão e do rio São Francisco. (PAULA, 2009, p.63)

Assim, o sertão pode ser compreendido com um lugar de grandes diversidades, mas ainda marcado por estigmas de uma região atrasada economicamente e politicamente, referida como lugar de expulsão. Desse modo, faz-se necessário recordar a construção dessas referências.

Os municípios do norte de Minas tiveram uma ligação histórica de proximidade com o Nordeste brasileiro, sendo que no período colonial pertenciam às Capitânicas da Bahia e de Pernambuco. Segundo Costa (2007, p. 1-2) “o norte de Minas é uma região com formação social, cultural e histórica específica, tendo na atividade pastoril a base a partir da qual, essas múltiplas populações construíram suas culturas específicas”. Apoiado em seu processo de formação histórica a região demonstra apresentar uma diversidade de culturas, saberes, valores, bem como características particulares de costumes.

De acordo com Paula (2009) podemos compreender que:

O sertão mineiro teve a sua composição organizacional fundada nas grandes fazendas de gado, nas propriedades herdadas dos tempos do Brasil colônia, no sistema de capitânicas hereditárias, e no período do ciclo do ouro. As fazendas de gado do Nordeste seguiram as margens do Rio São Francisco e alcançaram o Norte de Minas, trazendo a pecuária extensiva e a marcha dos latifúndios que se tornaram características da ocupação e estruturação regional. (Idem, p.65)

Alguns estudos apontam assim, para a formação de uma *Cultura Sertaneja*, o que Costa (1997) vai abordar em suas análises sobre os fenômenos sociais junto a agrupamentos humanos no norte de Minas Gerais.

No território norte-mineiro, em função da maneira como o homem aqui se localizou, estruturou-se um modo peculiar de vida a partir do criatório de gado bovino de forma extensiva que viabilizou o estabelecimento de relações com o ambiente e as populações, bem como a fixação de modos de comportamento intra e interlocalidades. Essa maneira peculiar de vivência social, alguns estudiosos regionais classificam de “cultura sertaneja”. (COSTA, 1997, p. 77)

Para o autor, a compreensão rigorosa do local (sertão), e do sujeito que nele se localiza (sertanejo), coloca-se como fonte da complexidade norte mineira. A partir da relação entre sujeito e local, configura-se uma cultura diferente daquelas que foram impostas como modelo e referência de civilidade: a dos bandeirantes, a dos baianos e a dos mineiros. Explorando o que entende por uma “lógica” específica, vislumbra um *modus operandi* típico do sertanejo, que o diferencia culturalmente dos seus modelos de sujeito, tornando-o outro sujeito, que não é paulista, baiano, nem mineiro, mas sim *norte mineiro*. Este, então, seria uma síntese de vários grupos étnicos, com seus traços identitários próprios, dotados de uma maneira singular de ver o mundo.

O território norte mineiro foi constituído pelos grandes fazendeiros, sitiantes, parceiros e agregados, que tinham na figura do coronel uma solução de “problemas”. A organização da vida aconteceu com as lógicas diferenciadas, através das regras consuetudinárias¹, da interação pela solidariedade, vínculos de parentesco, vizinhança e compadrio, isso em níveis diferenciados, proporcionando a perpetuação das hierarquias, principalmente entre fazendeiros e agregados.

1 Sistema normativo que se fundamenta no costume conformado de acordo com as práticas constantes de um grupo social específico.

Costa (Idem) ainda fala da cordialidade sertaneja, uma característica presente na nossa sociedade e que revela uma relação personalista entre as pessoas. Desta maneira a presença de violência em alguns conflitos é justificada pela importância dada à moralidade.

A conclusão do autor aponta que a sociedade sertaneja é resultante de uma pirâmide hierárquica, no topo o coronel e na base os agregados, vizinhos e compadres. Com a urbanização da economia nacional, a solidariedade econômica foi rompida e significou uma desestruturação da organização produtiva e a desagregação da cultura que afetou a família camponesa, pois o ganho de status para a cidade acabou desvalorizando a vida rural. Ele diz que:

[...] a cultura sertaneja expressa-se, atualmente, em tais níveis diferenciando, opostos entre si: por um lado a existência do mundo tradicional – nas liminaridades do sistema, frouxamente vinculado à lógica capitalista de produção e por outro, o mundo urbano que chegou gerando rupturas. (Idem, p.95)

Nesse sentido, as características da cultura sertaneja do norte de Minas Gerais são aporte para o entendimento das especificidades destes sujeitos, e traz para o cerne das discussões como a ideologia urbana foi influenciando as lógicas do lugar, mas também, como isso foi cenário para uma séria de incentivos em políticas públicas governamentais para o “desenvolvimento”.

Diferente das Minas, com a exploração do ouro e dos metais preciosos, é nos currais de bois que se formam os Gerais, o sertão. Constituem-se entre tantos lugares, suas gentes, suas identidades, seus modos de vida. “O sertão aceita todos os nomes: aqui é o Gerais, lá é o Chapadão, lá acolá é a caatinga.” (ROSA, 1994, p.701)

“Sertão: é dentro da gente” (Idem, p.465)

O sertanejo norte mineiro está num cenário de grande diversidade de povos e comunidades tradicionais. A própria expressão *comunidade tradicional* carrega uma grande pluralidade e esteve sempre permeando os estudos antropológicos, demonstrando a complexidade de uma definição ou delimitação para esse termo. “Entre áreas de redes de sítios, de bairros rurais, de quilombos, arraiais, pequenos povoados e, no limite, de pequenas cidades de vida e economia predominantemente agropastoril, que os pioneiros “estudos de comunidade” e seus sucessores irão se encontrar.” (BRANDÃO, 2012, p.367)

Brandão (2012) caracteriza as *comunidades tradicionais* como aquelas que *ali estavam* quando outros grupos *ali chegaram*. Estas existem em função qualitativa com a cidade, uma relação desejável ou inevitável, para além da proximidade geográfica. Desta maneira, o autor traça alguns aspectos que as caracterizam como um grupo social:

- a) dinâmicas temporais de vinculação a um espaço físico que se torna território coletivo pela transformação da natureza por meio do trabalho de seus fundadores que nele se instalaram;
- b) um saber peculiar, resultante das múltiplas formas de relações integradas à natureza, constituído por conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição ou pela interface com as dinâmicas da sociedade envolvente;
- c) uma relativa autonomia para a reprodução de seus membros e da coletividade como uma totalidade social articulada com o “mundo de fora”, ainda que quase invisíveis;

- d) o reconhecimento de si como uma comunidade presente herdeira de nomes, tradições, lugares socializados, direitos de posse e proveito de um território ancestral;
- e) a atualização pela memória da historicidade de lutas e de resistências no passado e no presente para permanecerem no território ancestral;
- f) a experiência da vida em um território cercado e/ou ameaçado;
- g) estratégias atuais de acesso a direitos, a mercados de bens menos periféricos e à conservação ambiental.

Por sua vez, Little (2002), utiliza o termo *povos tradicionais*, que carrega uma dimensão empírica e política, como um instrumento estratégico nas lutas por justiça social e para se referir as realidades fundiárias plenamente modernas do século

XXI. Afina-se ao conceito de Sahlins, mostrando que “as tradições culturais se mantêm e se atualizam mediante uma dinâmica de constante transformação” (LITTLE, 2002, p.23).

Em concordância com esta vertente, Almeida (2006) falará de *terras tradicionalmente ocupadas*. Segundo ele, estas terras são aquelas onde estão às comunidades tradicionais, que fazem usos diferentes da natureza, um uso tradicional e comum. O autor pontua também, sobre o abandono do termo populações tradicionais, uma vez que essa terminologia deixava o conceito muito abrangente e passava a ideia de fixidez, por isso a opção por utilizar o termo “povos tradicionais”.

Uma das grandes contribuições dos estudos de Little (2002) e Almeida (2006) está no destaque à força política que os povos tradicionais conquistaram, principalmente com a Constituição 1988², e ganhando maior legitimidade com o Decreto de Lei 6040, de 7 de fevereiro de 2007³. Nesse momento histórico abandonam a invisibilidade e buscam a visibilidade social como estratégia política, para que fosse possível a reprodução dos seus modos de vida e a garantia do território. Assim, é possível concluir que o que é tradicional não é o que é velho, inerte no tempo, mas é aquilo que precisa se reinventar com o objetivo de existir e resistir.

Os sertanejos norte mineiros, na sua pluralidade de povos e comunidades passam a acionar categorias políticas como forma de permanecerem em seus territórios. Sendo assim, tradição não pode ser entendida como algo imutável, pois principalmente com as transformações históricas sofridas, os grupos encontram necessidade de se reelaborarem para manutenção e preservação dos modos de vida. Antes a invisibilidade era uma estratégia, nos dias atuais a conceituação e a tomada de frente se tornam a nova fonte estratégica, uma vez que esses se vêm cada vez mais encurralados fisicamente e economicamente. Dessa maneira, retornaremos alguns momentos onde a racionalidade instrumental é imposta a frente da racionalidade histórica desses grupos, a fim de compreendermos as propostas de desenvolvimento pensadas para o sertão, principalmente através de um discurso de combate a seca.

2 A Constituinte de 1987-1988, fruto de uma década de mobilizações, debates e lobbying, representa um marco importante nesse período, na medida em que aglutinou muitos dos movimentos sociais e ONGs para a incorporação de novos direitos e de questões sociais e ambientais na nova Constituição. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, distintas modalidades territoriais foram fortalecidas ou formalizadas. São os casos das terras indígenas e dos remanescentes das comunidades de quilombos. (LITTLE, 2002, p.13)

3 Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

O SERTÃO NORTE MINERIO, AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A MODERNIZAÇÃO DO MEIO RURAL

“Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo.” (ROSA, 1994, p.215)

Percebemos um embate de lógicas e racionalidades diferentes que além de ideologias se estabelecem em políticas públicas. O sertão norte mineiro de características pluviométricas parecidas com o semiárido nordestino, foi afetado juntamente por políticas que tinham um discurso de superação do entrave da seca, para assim promover o desenvolvimento da região. Neste artigo fizemos a opção por analisar as propostas da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, e os impactos dos incentivos a modernização do meio rural.

A SUDENE foi criada pela lei nº 3.692 de 15 de dezembro de 1959. Compreendia-se o Nordeste como os Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, juntamente com a área mineira compreendida no Polígono das Secas (grande parte dos municípios do Norte de Minas). O objetivo era implantar políticas públicas para promover e coordenar o desenvolvimento do Nordeste brasileiro afetado pela irregularidade pluviométrica e dentro de um contexto considerado de baixo desenvolvimento econômico.

O projeto foi elaborado pelo economista Celso Furtado, que na época era diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). A SUDENE veio com uma expectativa de proporcionar a superação dos estigmas do semiárido, da seca e do desenvolvimento da região, porém, houve dificuldades de execução em alguns fatores, e para melhor compreensão dos desafios encontrados citaremos a experiência dos projetos destinados para o sertão norte mineiro.

Nos municípios do norte de Minas incluídos na SUDENE, a indução para o crescimento econômico se deu com a concentração dos incentivos do Estado em quatro eixos principais: grandes projetos agropecuários; industrialização; reflorestamento e projetos de irrigação (RODRIGUES, 2000).

Todavia a concepção e execução de alguma política através do conceito de desenvolvimento é uma tarefa muito complexa, pois muitas vezes este conceito está ligado a uma tentativa de homogeneização que acaba por desqualificar modos diferentes de vida, em busca de alcançar o status de progresso. E essas ações transformam totalmente o lugar e por isso as mobilidades são estimuladas:

O desenvolvimento ocupa o centro de uma constelação semântica incrivelmente poderosa. Não há nenhum outro conceito no pensamento moderno que tenha influência comparável sobre a maneira de pensar no comportamento humano. Ao mesmo tempo, poucas palavras são tão ineficazes, tão frágeis e tão incapazes de dar substância e significado ao pensamento e ao comportamento. (ESTEVA, 2000, p.61).

Neste ensaio, Esteva (2000) faz uma análise crítica dos termos *desenvolvimento* e *subdesenvolvimento*, colocando-os como categorias políticas usadas para perpetuar a hegemonia dos Estados Unidos, pós Segunda Guerra Mundial, tanto em âmbito econômico, como cultural e social, o que Massey (2000) se refere como *geometria do poder*. Por isso, questionamos: desenvolvimento para quem e para quê?

Em 1965, a SUDENE abre seu escritório na cidade de Montes Claros - MG, estimulando a chegada de muitas empresas, o que acarretou num aumento de migrantes para a cidade. Oriundos de várias localidades rurais e de cidades menos industrializadas, migravam motivados pela procura de melhores trabalhos e condições de vida, como os nossos estudos apontam.

Em maio de 2001, após descobertas uma série de irregularidades, a SUDENE foi extinta e posteriormente substituída pela Agência de Desenvolvimento do Nordeste (ADENE), assim:

A transformação da Sudene em Agência de Desenvolvimento do Nordeste, envolta em escândalos de corrupção e favorecimento de empresas de velhos coronéis da região, não traz boa nova para a maioria da população sertaneja. Como em um túnel do tempo, continua-se a observar os deslocamentos de trabalhadores do campo e suas famílias rumo ao município mais urbanizado de sua região ou, então, para o Sudeste do Brasil. Mudam-se as relações de trabalho, na medida que cada vez mais diminuem as ocupações com carteira profissional e aumenta a informalidade. (PAULA, 2003, p.61)

Então, concordamos com a autora, no sentido de que as mudanças acarretadas pela Agência de Desenvolvimento do Nordeste não foram estruturais ou conseguiram alterar as práticas coronelistas marcantes na região, tivemos uma tentativa de auxílio ao “desenvolvimento”, que pelos fatores citados, não conseguiu obter resultados tão favoráveis.

Levando em consideração a crítica de Esteva (2000) ao conceito de desenvolvimento, juntamente com as contribuições de pesquisadores locais que apontam que a SUDENE não conseguiu quebrar com as desigualdades da região, percebemos que muitas vezes em busca do tão almejado “desenvolvimento” desqualificam e interferem nos modos de vida, cultura e identidade das populações locais, e que a esse preço, ainda assim, não conseguem quebrar as desigualdades estruturais que insistem em prosseguir.

Os incentivos fiscais e financeiros oriundos dos recursos federais promoveram a expansão do capitalismo na região, determinando profundas transformações na estrutura industrial, privilegiando o capital intensivo, em detrimento da abundante mão-de-obra existente e da estrutura produtiva regional. As propostas públicas sempre objetivaram o combate à seca, embora, sempre foram políticas de acomodação. (PAULA, 2003, p. 58)

Dessa forma, os sertanejos entram nas travessias não por ser o sertão um lugar de expulsão, mas muito em decorrência de políticas públicas que também são áridas. Outro fator que influenciou os deslocamentos populacionais foi o processo de modernização do campo.

Nas décadas de 1970, após o período de instalação de indústrias pesadas, o Brasil passa a ter condições de avançar em mais uma fase de industrialização. Começam a instalar fábricas de máquinas e insumos agrícolas, como por exemplo, tratores, fertilizantes químicos, rações, medicamentos veterinários, entre outros. Após a instalação desse novo ramo industrial teve-se a necessidade de criar um novo mercado consumidor para esses novos meios de produção, assim como nos chama atenção SILVA (1996). O Estado então cria uma série de políticas de incentivo para a modernização do campo, dotadas de um discurso de desenvolvimento que estimulam a compra dessas novas tecnologias.

Passávamos a conviver com uma nova fase de industrialização, uma industrialização da agricultura, bem como uma ideologia de modos de vida urbanos no meio rural.

A rápida industrialização e modernização do campo não significaram em uma diminuição das desigualdades e sim em um “problema agrário” como pontua MARTINS (1975). O crescimento industrial denotou em mesma medida um crescimento da população urbana, e o crescimento do mercado local de produtos agrários em um crescimento de maiores oportunidades no setor urbano. Ou seja, houve uma quebra na relação entre o mundo rural e o urbano, deixando de existir predomínio da economia rural.

Ocorreu não apenas um rápido crescimento de cidades e populações urbanas – observou-se, também, a rápida elaboração de uma ideologia urbano, em função dos problemas que o processo suscitava, sublinhada dos valores concebidos, então, como típicos das cidades e a elas inerentes. O aumento da densidade demográfica nos meios urbanos ou em urbanização, estimulado pela *imigração nacional e estrangeira* de pessoas com ou sem tradição urbana, promoveu ou incentivou a quebra da solidariedade mecânica, a dissolução ou enfraquecimento dos caracteres comunitários do sistema social. Esse processo, associado à redefinição das funções manifestas das cidades, apoiou-se nos próprios fundamentos novos, econômicos, da existência cidadina. Referiu-se tanto ao funcionamento de um mercado livre de trabalho, como à “liberdade de enriquecimento”, de alcançar o “êxito”, que marcou a ideologia das populações adventícias especialmente em São Paulo. (MARTINS, 1975, p. 2, *grifos do autor*)

Assim, a cidade passa a exercer uma imagem positiva, do lugar das oportunidades, gerando uma atração de pessoas em busca de melhores condições de vida. Caracteriza-se o mundo e a cultura rural como o lugar do atraso, do caipira preguiçoso e doente. O sertanejo norte mineiro vê seus territórios, seus modos de vida e reprodução menosprezados por uma lógica capitalista, onde as transformações econômicas influenciaram suas vidas e assim, estimularam a mobilidade dos moradores.

A MIGRAÇÃO DO SERTANEJO COMO FORMA DE RESISTIR NO TERRITÓRIO

“O sertão é do tamanho do mundo” (ROSA, 1994, p.96)

Quando o “mundo desenvolvido” invade o sertão, o sertanejo inicia sua travessia. Como vimos anteriormente, a região de diversidade de lugares, saberes, modos de vida, povos e comunidades tradicionais recebeu e conviveu com políticas e outras ações que eram postas com o discurso de progresso, mas por traz disso ocultavam-se outras questões. O sertão tem convivido com relações coronelistas e patrimonialistas, isso não como caráter intrínseco do ser brasileiro, ou como algum tipo de herança histórica, mas em muitos momentos como a busca de um determinado grupo pela manutenção de privilégios, desprivilegiando a grande parcela da população que muitas vezes só quer resistir na sua diversidade.

Essas medidas afetaram a vida dos sujeitos do campo, do rural, dos gerais, do sertão. Há uma invasão agressiva não somente do território, mas também dos modos de vida. Na medida em que se criam conceitos para definir o que é progresso, modernidade, induzem uma perspectiva que era distinta a que esses povos tinham.

Os incentivos para a substituição das práticas e insumos tradicionais por aqueles produzidos pela indústria, os usos de adubos químicos, agrotóxicos, tratores e sementes

convencionais geram para o sertanejo dependência à indústria, um brusco enfrentamento entre os seus modos de vida e os modos de produção capitalista. Essa dependência é como um círculo vicioso, que com o tempo vai degradando o ambiente e tornando mais complicado o retorno as técnicas tradicionais.

Isso interfere bruscamente na forma de produção tradicional, na maneira diferenciada de trabalhar a terra, na relação de *territorialidade*, que pode ser compreendida como o “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território” ou *homeland*.” (LITTLE, 2002, p.3). Há uma homogeneização que impossibilita esse sentimento, a identificação com o seu meio.

Essa invasão dificulta a vida no lugar de origem, além, de incentivar o sertanejo a partir na busca de melhores condições, já que não consegue no seu lugar. “*Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*” (ROSA, 1994, p. 85). Como apontam os nossos estudos, é assim que as mobilidades vão sendo motivadas, os migrantes geralmente saem para o lugar do outro a procura de se reproduzirem no seu lugar, e é durante a travessia que transformações vão acontecendo.

Os estudos sobre migrações são de grande complexidade, por isso, com o intuito de melhor abordarmos o tema, iremos apontar alguns resultados iniciais encontrados nas pesquisas realizadas para o Projeto através do Grupo de Estudos e Pesquisas do Rio São Francisco – Opará/Mutum.

Dentre estes estudos migratórios, com enfoque no norte de Minas, percebemos todo esse processo de rupturas com o embate entre a lógica capitalista e tradicional, o sertanejo vai se adaptando para reprodução dos seus modos de vida, porém, a resistência no lugar de origem muitas das vezes se inscreve com e na migração.

Dessa maneira, compreendemos que a migração tem se mostrado como forma de defesa daqueles que vivem no sertão norte mineiro e partem em uma travessia na busca de melhores condições de vida e da manutenção da família. Há um complexo de formas, maneiras, motivos e destinos, porém o que fica claro são as transformações que esse processo acarreta. “*A gente tem de sair do sertão! Mas só se sai do sertão é tomando conta dele a dentro...*” (ROSA, 1994, p.392)

Os tipos de migrações abordadas aqui serão as internas e destinadas para o trabalho. Elas geralmente objetivam a aquisição de dinheiro para a reprodução da vida, bem como as novas demandas, por exemplo, a compra de algum eletrodoméstico, veículos, reforma da casa, ou algo já predeterminado.

Os destinos e os trabalhos se relacionam. Quando vão para capitais, ou cidades mais urbanizadas da região, geralmente se empregam na construção civil, trabalhos domésticos, e em ocupações que exijam pouca qualificação formal, ou seja, tornam-se mão de obra barata. Quando vão para outras áreas rurais, se empregam em trabalhos agrícolas, plantações como: cana, café, hortifrúti, grãos, etc.

Nestas travessias temos aqueles que partiram e ficaram no lugar de destino, há quem não pense em voltar e outros que mesmo depois de décadas migrando sonham e são motivados pelo retorno. Além das partidas “permanentes”, nossos estudos apontam que é muito presente na região as migrações temporárias, que acontecem todos os anos

de forma previamente planejada, onde saem por um período determinado em busca da reprodução da vida.“[...] essas migrações combinam ciclos agrícolas distintos. São migrações completamente dominadas e ritmadas pelo tempo cíclico das estações do ano, do plantio, do crescimento e da colheita dos produtos agrícolas.” (MARTINS,1988, p. 50)

As migrações temporárias foram percebidas como forma de resistência.

A saída essencialmente temporária continua sendo utilizada como estratégia para manter a terra, enquanto morada, meio de sobrevivência, patrimônio e, sobretudo, enquanto lugar, isto é, enquanto materialização de relações sociais e simbólicas. (Paula (2009), p. 137)

“Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou” (ROSA, 1994, p.42)

A migração é um processo social complexo, não é um mero deslocamento geográfico e muito menos uma caminhada individual, mesmo que apenas um sujeito da família migre, o contexto familiar está presente durante todo o processo. O migrante convive com costumes distintos dos seus, e quando retorna, mesmo sem ter a compreensão, já não é mais o mesmo que partiu e não encontra as pessoas da mesma forma que as deixou. Os sujeitos partem cheios de expectativas, deixam as dificuldades e procuram no destino a prosperidade.

Nas nossas iniciais conversas e entrevistas percebemos que as coisas não são só colocadas positivamente. Não é somente ir e vir, a nova experiência gera impactos de realidades, ruptura de relações que não se refazem novamente com a volta. Aquele que retorna já não é mais o mesmo que se foi e passa a viver em duplicidade, um estar aqui e um estar lá. Quando chegam a seus destinos percebem que é *“bem diverso do em que primeiro se pensou” (Idem)*, até o clima muitas vezes causa estranhamento.

Assim, alguns questionamentos vão surgindo: o que provoca essa migração no lugar de origem? A relação de mundos diferentes tira o sentimento de pertencimento ao sertanejo? Os migrantes perdem a identidade sertaneja?

A abordagem de Massey (2000) sobre lugar nos é oportuna. A autora faz opção de analisar essa categoria de forma progressista, um sentido global do lugar. Para ela é possível manter a noção de singularidade e enraizamento, mesmo com a globalização e a compressão tempo e espaço. Lugar não é estático; não precisa de fronteiras de divisões demarcatórias; não tem identidades únicas, ele possui conflitos internos e nada disso nega sua importância e singularidade. Há a ligação do lugar com outros lugares, sendo assim, as migrações modificam sujeitos e lugares, mas a identidade sertaneja se mantém, mesmo com as mobilidades percebemos a resistência de alguns traços, a procura da comida que lembra a casa, dos hábitos, gostos, tudo isso corrobora para manterem a territorialidade mesmo estando em trânsito. E assim racionalidades diferentes lutam para que não seja tudo homogêneo. *“O sertão está em toda a parte” (ROSA, 1994, p.3)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intuito neste trabalho foi trazer a luz categorias importantes para a compreensão do sertão norte mineiro, por isso, a todo momento, ao passarmos pelos caminhos dos Gerais, adentramos em estudos sobre identidade, tradição, cultura, território e assim atravessamos pelas migrações do lugar. A pesquisa está em construção, e oportuna um debate sobre uma temática que se mostra diversa e complexa, deste modo, temos a ciência de que o assunto aqui não se esgota e que há mais coisas a serem compreendidas nesse processo.

Percebemos que a região foi e/ou é dominada por vários estigmas, um deles é a seca, apresentada como o grande mal do semiárido, como a causa da impossibilidade de desenvolvimento e pobreza em vários aspectos, transformando assim, o lugar em um lugar de expulsão.

No entanto, vimos que com as propostas de superação deste entrave através da SUDENE e da modernização do campo, tivemos como resultado entre tantas outras coisas, o estímulo aos deslocamentos populacionais, que desloca a pessoa mais do que de um ponto a outro, mas juntamente seus modos de vida, trabalho, identidade, um movimento que carrega grandes e diversas complexidades. As respostas para os questionamentos feitos sobre desenvolvimento e seca nessa região brasileira se encontram dentro das próprias comunidades, que se reproduzem socialmente, vivem e convivem com a natureza. Viver no sertão não é algo impossível, agora é preciso que as suas políticas deixem de ser tornarem áridas.

Assim, além da luta política dos povos e comunidades tradicionais, como forma de se manterem em seus territórios, destaca-se a migração também como uma dessas maneiras de resistir. É um processo que mesmo com data marcada de retorno, transforma e modifica aqueles que partem e que ficam, a ausência é sentida por ambos, mas entendemos que o *sertão está em toda parte*, e mesmo em interação, relações e mobilidades, o lugar de significado não acaba. A identidade sertaneja, ou as demais categorias acionadas, não são estáticas, mas é a forma de se contrastar, de impor e de perpetuar a cultura.

Na migração a temporalidade está presente em todo o processo, do migrante temporário que vai e volta, mesmo vivendo a vida toda de chegadas e partidas, até aqueles que foram e ficaram, mas buscam o sentido de estar em casa, sonham em retornar.

Migrar nem sempre significa fuga, mas sim uma das formas de resistir, procurando no "lugar do outro" o sustento "do seu lugar". Portanto, as migrações temporárias vão se tornando parte do cotidiano e o retorno, quase sempre intrínseco ao processo, demora, quando se vê a *"travessia durou só um instantezinho enorme"* (ROSA, 1994, p. 558) e transformou aqueles que partiram e que ficaram, pois durante a travessia, essas pessoas vão criando estratégias, *saberes e redes* de relações sociais fundamentais para a manutenção do processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. Terras Tradicionalmente Ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. In: **Terras de Quilombo, Terras Indígenas, 'Babaçuais Livres', 'Castanhais do Povo', Faxinais e Fundos de Pasto**. Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico, vol. 2, PPGSCA-UFAM, Manaus, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Comunidade Tradicional. In: **Cerrado, Gerais, Sertão: Comunidades Tradicionais nos Sertões Roseanos**. Montes Claros: 2010.

COSTA, João Batista de Almeida. Cultura Sertaneja: A Conjunção de Lógicas Diferenciadas. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro dos (org). **Trabalho, Cultura e Sociedade no Norte/Nordeste de Minas**. Montes Claros: BEST, 1997. pp.77-95.

_____. Identidade Norte-Mineira: Assuntando sua especificidade regional nos estudos de Nação. In: **Revista Verde Grande** (Unimontes), v. 1, p. 29-40, 2007.

ESTEVA, Gustavo. "Desenvolvimento" In. W.Sachs (org.) **Dicionário do Desenvolvimento: Um guia do Conhecimento como Poder**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LITTLE, Paul E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade**. Trabalho apresentado no SIMPÓSIO "NATUREZA E SOCIEDADE: DESAFIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA A ANTROPOLOGIA", na 23ª Reunião Brasileira de Antropologia, Gramado, RS, 19 de junho de 2002.

MARTINS, José de Souza. O vôo das andorinhas: migrações temporárias no Brasil. In: **Não há terra para plantar neste verão**. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

_____. **Capitalismo e Tradicionalismo: Estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil**. São Paulo: Pioneira. 1975.

MASSEY, D. *Um sentido Global no Lugar*. In: ARANTES, A. (org.). **O Espaço da Diferença**. Campinas: Papirus, 2000. P. 176-185.

PAULA, Andrea Maria Narciso Rocha de. Integração dos migrantes no mercado de trabalho em Montes Claros, Norte de Minas Gerais: "A Esperança de Melhoria de Vida". 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.2003.

_____. Travessias... Movimentos migratórios em comunidades rurais no Sertão do Norte de Minas Gerais. 2009. 350 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG. 2009.

RODRIGUES, Luciene. Formação econômica do Norte de Minas e o período recente. In: OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins (org.), et al. **Formação Social e Econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: Ed. Unimontes. 2000.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SAYAD, Abdelmalek. A Migração ou os paradoxos da alteridade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SILVA, José Graziano. **O que é questão agrária?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

A NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE AGREGAÇÃO DE VALOR SIMBÓLICO NO DESENVOLVIMENTO DE GAMES NA ERA DO CONSUMO DE SIGNIFICADOS

Tatiana dos Santos M. do Nascimento
ESPM RJ
tatiana.nascimento@gmail.com

Marcos André Rodrigues de Carvalho
ESPM RJ
marcosdex@gmail.com

1. Resumo

Dos meados do século XX até a atualidade muitas mudanças ocorrem na forma como a população se comporta. Vivemos um momento que Bauman (2013) classifica como modernidade líquida, e este contexto é marcado por um tempo com muitas incertezas. Neste âmbito as pessoas são vistas apenas como consumidores que buscam saciar suas necessidades, porém insaciável. Barbosa e Campbell (2006, p.55), complementam, “[...] é exatamente o que se poderia esperar que ocorresse numa sociedade em que a satisfação das vontades tomou o lugar do atendimento às necessidades”. As bases sólidas da sociedade foram abaladas, o momento atual é um momento caracterizado por indefinição de papéis que causam um impacto profundo no desenvolvimento da população. A satisfação do indivíduo está muito mais complexa e desenvolver algo que consiga atrair o público e fazer com que ele se identifique é um desafio.

Com base no exposto acima, os objetivos do estudo são analisar o processo de desenvolvimento da narrativa do game *Sword Legacy* pela empresa Fableware e examinar como a cultura e a identidade do público foi mobilizada na construção dessa narrativa.

Palavras chave: Narrativa; Game; Valor simbólico;

2. Introdução

Os últimos séculos foram marcados por mudanças profundas na história do consumo. Até bem pouco tempo atrás, era a empresa que decidia o que o consumidor iria comprar e quanto ele iria pagar por seu produto. Porém a globalização e o avanço das tecnologias contribuíram para uma mudança radical no mercado, permitindo que as distâncias fossem minimizadas e uma gama de opções fossem oferecidas ao consumidor. A Economia Criativa também contribui com esta transformação, visto que atribui e agrega valor cultural e social por meio da criatividade, que se apresenta como “um processo disruptivo que questiona os limites e os pressupostos estabelecidos. Nos leva a pensar além dos limites” (NEWBIGIN, 2010, p. 16).

O cliente passou a escolher o que deseja comprar e caso determinada empresa não ofereça o item, ele tem a facilidade de buscar o mesmo produto ou semelhante em qualquer lugar do mundo. A partir dessa nova postura, houve o empoderamento do consumidor o qual passou a consumir aquilo que ele queria, não somente por necessidade, mas também para suprir seus desejos. O que antes era comprado devido uma necessidade básica, como por

exemplo, a de se alimentar, passou a ter outras importâncias, outros significados. Não se trata apenas de vestir-se, mas sim do que é transmitido por meio da criação de novo estilo de vida (MCCRACKEN, 2003).

Para conquistar seus clientes às organizações precisam diferenciar-se dos concorrentes oferecendo um produto que atenda as necessidades do consumidor e que agregue valor a ele. O objeto adquirido precisa, não somente, atender a necessidade, mas também encantá-lo, ou seja, ter significado. “Em outras palavras, o âmbito no qual as firmas podem criar e capturar o valor depende de como os consumidores percebem suas ‘ofertas’, por exemplo, como os consumidores pensam e sentem a respeito de seus produtos” (RAVASI; RINDOVA, 2013, p.18).

3. Referencial Teórico

3.1. O valor simbólico na Economia Criativa

A economia criativa é um conceito em evolução baseado em ativos criativos que potencialmente geram crescimento e desenvolvimento econômico (UNCTAD, 2010). Para Reis (2008), ela se apresenta como oportunidade de resgate do cidadão e do consumidor, por meio de um ativo que emana de sua própria formação, cultura e raízes. E acrescenta que a valorização da singularidade, do simbólico e do intangível constituem os três pilares da economia da criatividade.

As mudanças que ocorrem no mundo com o avanço das tecnologias e da informação, desencadearam nas pessoas o desejo de diferenciação. Há uma valorização da cultura, da criatividade e uma maior preocupação com o social. Isso trouxe consigo transformações na forma em que se consome. Os indivíduos se esforçam na reivindicação de posição no sistema de relações sociais constituídas na sociedade e isso é refletido por meio dos atos de compra e consumo (MCCRACKEN, 2003).

Para Mauss (2003), o processo de troca, consumo, não é governado pelo raciocínio econômico, mas sim por meio de troca de significados, voltados para questões de ordem simbólica como o prestígio, a reputação e o poder. A coexistência entre o universo simbólico e o mundo concreto transmuta a criatividade em catalisador de valor econômico (REIS, 2008). Segundo Ravasi e Rindova:

O valor simbólico de um produto é determinado pelos significados sociais e culturais a ele associados, os quais permitem aos consumidores expressarem a identidade individual e social por meio da compra e uso do produto (RAVASI; RINDOVA, 2013, p.14).

O consumidor não quer apenas comprar, ele quer algo que tenha valor para ele, que tenha significado e que de alguma forma preencha uma lacuna dentro de si e que o faça sentir parte de um sistema maior. Para McCracken (2003, p. 11): “[as pessoas] usam o significado dos bens de consumo para expressar categorias e princípios culturais, cultivar ideias, criar e sustentar estilos de vida, construir noções de si e criar (e sobreviver) mudanças sociais”.

3.2. Valor simbólico como diferencial na geração de inovação

A inovação é o ponto chave para a organização que quer se destacar no mercado, ou seja, é o cerne da empresa (RIES, 2012). Ela pode ocorrer por meio da criação de novo produto e/ou serviços, um nicho de mercado, um novo modelo de negócio, um novo paradigma, novo posicionamento da organização, dentre outros. Porém, segundo Tidd, Bessant

e Pavitt (2008), à medida que as inovações são imitadas, as vantagens que foram geradas por elas, perdem seu poder competitivo. Logo, a empresa que deseja manter-se à frente precisa ser eficiente para responder a essas questões quase que instantaneamente,

no entanto, dada a dinâmica que o consumo simbólico vem ganhando em mercados cada vez mais afluentes, tecnologicamente experientes, verdadeiramente globais e culturalmente ecléticos em todo o mundo, afirmamos que a compreensão da dinâmica de criação de valor simbólico pode muito bem ser um dos principais desafios para o nosso campo no século XXI (RAVASI ; RINDOVA, 2013, p.17).

O valor simbólico passa a ser um item importante, ou até mesmo crucial, a ser analisado durante a criação/atualização de um novo produto e/ou serviço. A empresa precisa produzir um objeto que possua significados culturais com quais os consumidores almejam associar-se. Para isso organização deve ser capaz de compreender os significados culturais, identificar e selecionar aqueles que os clientes possam achar atraentes e incorporá-los em um novo objeto (RAVASI; RINDOVA, 2013).

3.3. Narrativa de games

E é no contexto exposto até aqui que a narrativa aparece como inovadora no mercado de games na economia criativa. O ato de narrar faz parte da história da humanidade e está sempre presente. Murray (2003) afirma que um dos mecanismos primários de compreensão do mundo é a narrativa. É por meio dela que recebemos e passamos aos outros histórias de vitórias, traição, ódio, perda, dentre outras. Para Barthes (1971),

a narrativa está presente em todos os lugares, em todas as sociedades; não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas por homens de cultura diferente [...] a narrativa está aí, com a vida (BARTHES, 1971, p.20).

Para Ricoeur (1994), a narrativa é a forma de organizar o caos e narrar é dar sentido à vida. Permite-nos criar histórias, tecendo tramas, desenvolvendo intrigas, elaborando metáforas, por fim ordenando os fatos. No contexto dos games há a necessidade de transformação dessa linguagem narrativa e segundo Santaella e Feitoza (2009), as linguagens passam por um processo de tradução, em que há uma transposição de um sistema de signos a outros, a fim de se adequar os potenciais abertos pelas novas tecnologias que são atraídas para a linguagem dos games. (SANTAELLA ; FEITOZA 2009).

A pessoa ao participar do jogo se identifica e cria seu próprio percurso, desenvolvendo assim sua própria narrativa, isso faz com que ele vivencie a história. Para Murray (2003), o amadurecimento da narrativa digital dará espaço a processos mais complexos fazendo com que haja mais coerência e com isso:

[Os] espectadores participantes assumirão papéis mais claros, eles aprenderão a se orientar nos complexos labirintos e a enxergar modelos interpretativos em universos simulados... Desse modo, uma nova arte narrativa alcançará sua própria forma de expressão. (MURRAY, 2003, p. 96).

Durante o jogo há uma imersão que transporta o jogador para uma nova dimensão que passa ser, naquele momento, a realidade dele. O tempo não é mais o mesmo, a pessoa passa a criar seu próprio caminho e narrar a sua história, como se estivesse sido abduzido para outro planeta, seus sentidos estão todos voltados para aquela atividade. Segundo Murray (2003), todo sistema sensorial é apoderado de uma realidade completamente

estranha, como que em um mergulho, isso acontece como resultado da imersão. A narrativa contribui muito para gerar esse êxtase no jogador que consegue se identificar com o enredo apresentado no game. Para Aarseth (2001), os jogos são:

ao mesmo tempo objeto e processo; eles não podem ser lidos como textos ou ouvidos como música, precisam ser jogados. O ato de jogar é integral, não coincidente ou apreciativo como a leitura e o escutar. O envolvimento criativo é um ingrediente necessário no jogo. (AARSETH, 2001, p.1)

Para Murray (2003), o ambiente tecnológico desenvolve formas narrativas diferenciadas. Nas de games, o usuário passa de uma postura passiva para uma postura ativa, pois a estória passa a ser contada com a ajuda dele. As características fundamentais dos games estão relacionadas à capacidade deles permitirem a imersão, interatividade e a possibilidade de navegação. Não haveria jogo se não houvesse a participação do jogador ou mesmo o prazer encantador das atividades divertidas (SANTAELA; FEITOZA, 2009). O jogo por muitas vezes apresenta realidades fantasiosas que buscam envolver o jogador e segundo Micoczky e Imasato (2005, p.85), “o interesse das histórias não reside na veracidade dos fatos [...] reside nos significados encontrados nas narrativas”.

4. Metodologia

A pesquisa se classifica quanto à abordagem como qualitativa e quanto ao tipo como exploratória que segundo Gil (2017, p. 27), “têm como propósito maior familiaridade e com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”.

4.1. Coleta de dados

4.1.1. Por entrevista semiestruturada

Foi realizada entrevista semiestruturada com Arthur Protásio, gestor da empresa Fableware, em que a intenção foi compreender o como a narrativa do jogo Sword Legacy foi desenvolvida. A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, com duração de aproximadamente 30 minutos e foi realizada em junho de 2017.

4.1.2. Bibliográfica

Foi realizada pesquisa bibliográfica por meio da consulta de livros e artigos que serviram de fundamentação teórica. Segundo Gil (2017, p. 30), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

4.2. Análise dos Dados

4.2.1. Qualitativa

A análise utilizada para este trabalho foi a qualitativa. Ela tem o objetivo de absorver caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto, por meio da captação dos diferentes significados de uma experiência vivida. (ANDRÉ, 1983). O presente trabalho busca por meio da análise compreender como a Fableware desenvolveu a narrativa do game Sword Legacy.

4.2.2. Estudo de caso

O estudo de caso consiste na realização de estudo aprofundado de um ou poucos casos com o objetivo de se obter conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2017). Segundo Yin (2005), O uso do estudo de caso está baseado na possibilidade de analisar determinadas condições que mudam com o tempo, bem como compreender um fenômeno social complexo e contemporâneo. Ele complementa que a utilização do estudo de caso é indicada quando o objetivo é investigar o como e o por quê de um conjunto de eventos contemporâneos.

Para o trabalho em questão será realizado o estudo de caso único que para Gil (2017, p.118), “a definição da unidade-caso depende dos propósitos da pesquisa”. Ele complementa que estudo de caso desse tipo “refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno, etc.” (GIL, 2017, p.118). O caso único pode ser classificado em intrínseco, o pesquisador seleciona o caso porque deseja conhecer em profundidade sem preocupação com a geração de teoria. Já no instrumental o pesquisador tem o objetivo de conhecer mais profundamente um determinado fenômeno ou mesmo desenvolver uma teoria. (GIL, 2017).

Para o presente trabalho foi selecionado o estudo de caso único (intrínseco), pois o objetivo era conhecer mais profundamente como a empresa Fableware desenvolveu a narrativa do jogo *Sword Legacy*, bem como verificar a importância do valor simbólico neste processo. Neste contexto, foi realizada entrevista com o dono da empresa, por meio de roteiro com perguntas que se complementavam cujo objetivo foi obter respostas mais completas.

A empresa Fableware foi escolhida porque o dono, Arthur Protásio, é roteirista, designer de narrativas e estudioso renomado no Brasil sobre construção de narrativas bem sucedidas para games. Fundador da produtora de conteúdo narrativo especializada em escrever roteiros e desenvolver histórias para projetos multiplataforma e transmídia nos ramos de entretenimento, educação e publicidade. É mestre em design e bacharel em direito pela PUC-Rio com ampla experiência como contador de histórias e em 2015 foi selecionado para participar do processo de incubação pelo Rio Criativo, incubadora de economia criativa da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro.

Atualmente ele é diretor de narrativa do game *Sword Legacy*, que é uma coprodução entre a empresa Fableware e a empresa Firecast. O *Sword Legacy* é uma reinvenção da história do rei Arthur. Um jogo de RPG com batalhas em turnos, em que o jogador tem a opção de escolher as habilidades dos personagens de sua equipe de acordo com as suas preferências. Ele conta com uma história principal e algumas outras histórias extras que podem ser realizadas por escolha do jogador.

A história do jogo é linear e diferentemente da história do rei Arthur, o game começa contando as aventuras do pai dele chamado Uther Pendragon. O jogo mostra como ele tomou posse de uma poderosa espada chamada Excalibur e como ele se envolveu com a mãe de Artur. A lenda do rei Arthur é conhecida mundialmente, porém não foi o Arthur Protásio que escolheu o tema a ser desenvolvido, ele foi convidado pela Firecast a desenvolver a narrativa para o jogo.

O empresário viu grande potencial comercial e possibilidade de divulgação internacional, pois o jogo trata de uma história familiar, ou seja, conhecida mundialmente. Recentemente

este potencial se confirmou, pois o game que tem previsão de ser lançado no final de 2017 ou início de 2018 já acumula inúmeros reconhecimentos, como: vencedor do Best Storytelling SBGames 2016, finalista do Best Game SBGames 2016, finalista do Best audio SBGames 2016, segundo lugar Quo Vadis Indie Game Expo 2017.

5. Análise dos Resultados

Arthur Protásio da empresa Fableware se envolveu com o jogo *Sword Legacy* no final de 2014 quando foi convidado pela empresa Firecast a se juntar a equipe no projeto. Na ocasião já existia um protótipo do produto, em que a qualidade técnica era excelente, porém havia carência de um roteiro para dar sentido a esse lado mais operacional. Ele viu um grande potencial comercial no jogo e aceitou o convite.

A narrativa do jogo faz referência um tema familiar, reconhecido internacionalmente, que é a lenda do rei Arthur. Porém ela apresenta como novidade, reviravoltas que permitem ao jogador percorrer novos caminhos e ter novas experiências. Segundo Ravasi e Rindova (2013, p. 14), “O valor simbólico é criado quando uma empresa produz um objeto que carrega um conjunto de significados culturais com quais os consumidores almejam estar associados”. Por fazer referência a uma estória de domínio público não houve a preocupação com questões referentes a direito autorais, o que foi um ponto positivo para o desenvolvimento do game.

Por outro lado ao trabalhar com uma estória que faz parte do imaginário da sociedade e que é amplamente conhecida colabora no sentido de gerar uma identificação imediata e afetiva com o público. Para complementar, o autor do game apresenta a ideia de introduzir aspectos narrativos novos a uma estória tradicional, buscando com isso trazer algo novo por meio de algo conhecido. Uma estratégia de gerar mais interesse dos consumidores por meio desse efeito surpresa de misturar tradição e inovação. “Em outras palavras, eles criaram objetos que permitem aos consumidores fazer declarações a respeito da identidade, do status e dos seus diversos ‘eus’” (RAVASI; RINDOVA, 2013, p. 16).

Durante a construção da narrativa, houve a preocupação em criar um jogo em que o próprio time de desenvolvimento se identificasse e a partir daí o público também pudesse ser envolvido no contexto, trazendo combinação entre histórias e estratégias. “As narrativas produzidas ao mesmo tempo na mídia, nas ruas, na história, nas realidades e na vida social, constitui-se exatamente nos embates, nas interfaces entre as diversas forças, os diversos poderes, saberes, lugares, as narrativas mantêm diálogo com tais forças, uma vez que os falares cotidianos incorporam elementos postos em circulação pelas tevês, rádios, jornais, etc”. (LEAL, 2006, p.26). Para Ravasi e Rindova (2013, p. 14), “a criação de valor simbólico depende, em última análise, da inclusão de produtos nos padrões de consumo e uso”.

Existiu uma preocupação de criar um jogo divertido, mas que ao mesmo tempo possuísse uma narrativa sólida e bem construída. Esse ponto ressalta a importância da narrativa e que durante elaboração observou-se o contexto social e histórico em que a estória está inserida e a partir daí introduziu-se elementos que fazem com que o jogador se identifique, mesmo que inconscientemente, com o que está sendo contado. Os assuntos são colocados de maneira leve, porém existe uma opção que permite ao usuário explorar mais sobre determinado assunto. Segundo Leal (2006, p.21), “pesquisar as narrativas, portanto, constitui uma perspectiva analítica que busca compreender não só a complexidade dos

vínculos sociais, tal como encenados, performados, no mundo contemporâneo, como também as diferenças que essa forma peculiar de organização do mundo apresenta, implica, desdobra, aos sujeitos, à experiência, aos saberes, aos cotidianos”.

Buscou-se fazer uma conexão com os jogadores por meio da criação de vínculo, com o objetivo de gerar um maior envolvimento ou mesmo uma imersão na estória. Para isso, criou-se uma ligação do novo com o antigo, fazendo um mix entre filmes da Disney da década de 50 com a série Game of Thrones, ou seja, uma fusão entre o clássico e o sombrio. Para Murray (2003, p.102), “buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou numa piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água ou o ar, que se apodera de nossa atenção, de todo nosso sistema sensorial”.

O jogo também apresenta questões de comportamento e ética que confrontam os jogadores sobre a forma de agir e os fazem refletir sobre o caminho a seguir, ou seja, tratando seus desejos mais ocultos. Para a criação dos personagens foi observado fatores amplamente discutidos na atualidade, como por exemplo, a diversidade de gêneros e o empoderamento da mulher. “É, por conseguinte, possível para os produtores selecionar proativamente significados que são importantes para os consumidores e associar esses significados com seus produtos redesenhando estrategicamente sua forma e, por conseguinte, a experiência de consumo desses produtos”. (RAVASI; RINDOVA, 2013, p. 19). Neste contexto, “os jogos oferecem um treinamento seguro em áreas que possuem um valor prático real; eles constituem ensaios para vida.” (MURRAY, 2003, p.142).

A conexão com os jogadores é realizada por meio da utilização dos sentimentos humanos que faz com que haja uma ligação familiar entre o jogo e o usuário, gerando com isso valor simbólico para o game. O jogo traz a tona sentimentos como ambição, desejo, ganância, avareza, dentre outros e questões referentes a boas ações, permitindo assim que a pessoa se expresse por meio do jogo. Segundo Ravasi e Rindova (2013, p.14), “o valor simbólico de um produto é determinado pelos significados sociais e culturais a ele associados, os quais permitem aos consumidores expressarem a identidade individual e social por meio da compra e uso do produto”.

Por fim, outro ponto que merece destaque foi o próprio convite feito pela empresa Firecast a empresa Fableware que evidencia a importância da construção de uma boa narrativa para a agregação de valor simbólico ao game já que a Fableware é notoriamente reconhecida nessa tipo de atividade e por esse motivo foi convidada para se tornar coprodutora do produto.

A correlação entre o conceito de valor simbólico de Ravasi e Rindova (2013) e a narrativa do jogo Sword Legacy é apresentada no quadro 1:

Quadro 1

Conceito	Narrativa - Sword Legacy
<i>“[...] determinado pelos significados sociais e culturais[...]</i> ”	<ul style="list-style-type: none"> • Estória Familiar - A lenda do rei Arthur; • Fusão dos clássicos da Disney (década de 50) com ambiente sombrio do Game of Thrones; • Observação dos contextos sociais e históricos;
<i>[...] consumidores expressarem a identidade individual e social[...]</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Questão de comportamento e ética; • Utilização de sentimentos humanos; • Criação de conexões e vínculos;

Fonte: Elaborado pelos autores

6. Conclusão

Por meio do estudo de caso apresentado neste trabalho, pode-se observar que o Arthur Protásio, dono da Fableware não escolheu o tema do game Sword Legacy. Porém o potencial comercial da estória a ser contada pelo jogo fez com que ele aceitasse o convite para desenvolver a narrativa para a aplicação.

Para a elaboração da estória a ser contada, foram observados o contexto social e histórico, questões referente à ética e comportamento, busca de conexões e vínculos, bem como a fusão do antigo com o novo, por meio do mix entre o clássico da Disney dos anos 50 com o sombrio da série Game of Thrones. Por essa perspectiva pode-se verificar que durante a criação da narrativa deste jogo, as questões referentes a identidade e a significados foram utilizados como peça chave para criar conexões com os jogadores.

Porém esse estudo de caso, por se único buscou compreender como a empresa desenvolveu a narrativa do referido jogo e se a agregação de valor, cultura e identidade foram levados em consideração na criação da estória. Pode-se notar que o valor simbólico teve grande importância na confecção deste jogo e que o desenrolar da estória foi realizado com um olhar voltado para envolver ou mesmo fazer a imersão do jogador em todo o contexto.

Com base nisso, propomos que pesquisas sejam realizadas observando outras empresas que produzem narrativas com o objetivo de verificar se o resultado se repete. Se elas também levam em consideração as questões relacionadas a geração de valor simbólico como ponto importante para a construção de suas estórias.

7. Referências:

AARSETH, E. Computer Game Studies, Year One. **Game Studies**, v. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.gamestudies.org/0101/editorial.html>>. Acesso em 11 jun. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, nº45 p.66-71, 1983. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>> Acessado em 15 abr. 2017.

- BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. (Org.). *Cultura, consumo e identidade*. São Paulo: FGV, 2006.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.
- BESSANT, J; TIDD, J. *Inovação e Empreendedorismo*. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FNQ: *Gestão da Inovação nas Organizações, 2012*. Disponível em < <http://www.fnq.org.br/informe-se/artigos-e-entrevistas/entrevistas/gestao-da-inovacao-nas-organizacoes> > Acessado em 07 abr. 2017.
- GIL, A. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas 2017.
- LEAL, B. Saber a Narrativa. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (orgs.) *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
- McCRACKEN, G. *Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.
- _____. *Cultura e consumo II. Mercados, significados e gerenciamento de marcas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.
- MICOCZKY, M.C; IMASATO, T. Narrativas e histórias nos estudos organizacionais: um diálogo sobre referências e práticas. *Economia & Gestão*. Belo Horizonte: Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais da PUC-MG, v.5, n.11, p.77-96, dez. 2005.
- MURRAY, J. H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural UNESP, 2003.
- NEWBIGIN, J. *A ECONOMIA CRIATIVA: UM GUIA INTRODUTÓRIO*. Disponível em <http://creativeconomy.britishcouncil.org/media/uploads/files/Intro_guide_-_Portuguese.pdf> Acessado em 07 abr. 2017.
- RAVASI, D; RINDOVA, V. *Criação de Valor Simbólico*. Disponível em < <https://portalseer.ufba.br/index.php/rigs/article/view/9869> > Acessado em 03 Maio. 2017.
- REIS, A. *Economia criativa: como estratégia de desenvolvimento: uma visão dos países em desenvolvimento - 2008*. Disponível em < http://www.isegnet.com.br/siteedit/arquivos/Economia_Criativa_Estrategias_Ana%20Carla_Itau.pdf > Acessado em 07 abr. 2017.
- RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Traduzido Constança M. Cesar. Campinas: Papyrus, 1994.
- RIES, E. *A startup enxuta*. São Paulo: Leya, 2012.
- SANTAELA, L; FEITOZA, M. *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- TIDD, J; BESSANT, J; PAVITT, K. *Gestão da Inovação*. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- UNCTAD. *Relatório de economia criativa 2010: economia criativa uma, opção de desenvolvimento*. Brasília: Secretaria da Economia Criativa/Minc; São Paulo: Itaú Cultural, 2012. Disponível em < http://unctad.org/pt/docs/ditctab20103_pt.pdf >. Acessado em 30 abr. 2017.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA LAPA: TRANSFORMAÇÕES, VESTÍGIOS E VIOLÊNCIA

Vitória Ramos Rigotti
PPGMS - UNIRIO
ppgms.secretaria@unirio.br
vitoriarigotti@id.uff.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir o processo de revitalização do bairro da Lapa Carioca, fazendo uma análise acerca dos impactos desse processo na produção de memória local. Busca-se relacionar as mudanças espaciais com a reconfiguração de grupos sociais e os processos de produção de subjetividade, violência simbólica, os vestígios e ruínas, bem como com a eleição do que deve permanecer como memória e que deve ser esquecido.

Palavras-chave: Revitalização; Lapa; memória; violência; vestígios.

Abstract:

The purpose of this article is to discuss the Lapa's revitalization process, doing an analysis about the local impacts caused by the revitalization in the production of local memory. This article searches to relate the spatial changings with the reconfigurations of the social groups and the production of subjectivity, symbolic violence, vestiges and ruins, like the election about what deserves to be remembered and what deserves to be forgotten.

Keywords: Revitalization; Lapa; memory; violence; vestiges.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca relacionar as mudanças ocorridas na região central da cidade do Rio de Janeiro, trazendo como recorte especificamente o bairro da Lapa, conhecido como área de concentração de boêmios, reduto do chamado malandro carioca, configurando-se também como espaço temido em função da violência para, enfim, transformar-se, há mais de três décadas, em polo de entretenimento, lazer e atrativo espaço residencial.

As reformas urbanas, desde o início de século XX, produziram mudanças dos grupos sociais que compuseram a região durante este período de tempo. Não se buscará uma retomada do passado, e sim a possibilidade de explorá-lo, considerando que a sua exploração, ou seja, a sua construção a partir do presente, significa realizar um processo arqueológico de descoberta para tentar, na medida do possível, evidenciar aquilo que se dissimula nos processos que deram lugar às transformações da referida região.

O conjunto de transformações, em seus diversos aspectos, compõe um cenário de restos e vestígios propícios para a construção de uma cartografia que espelhe, em termos de memória, a evolução e trajetória da arquitetura de uma cidade, bem como as nuances subjetivas de pessoas que viveram neste local em diferentes épocas e tiveram suas vidas marcadas pelas ocorrências cotidianas. Além disso, não se pode deixar de considerar que o esquecimento dessas pessoas, bem como o apagamento devido as destruições do

antigo cenário, deve ser compreendido como assinala Rossi (2010, p. 20) em um processo de coexistência no qual “o esquecimento suscita a memória e permite voltar-se para o esquecido”.

Nos estudos de memória, em termos da produção de arranjos subjetivos, quando se trata da diferença, leva-se em consideração o pensamento de Deleuze, cujo entendimento desse conceito aponta que a diferença se dá em relação a tudo que escapa do que seria, a priori, segmentado ou limitado por uma definição identitária. “(...) a diferença aparece entre duas repetições, ou seja, é a diferença que é repetida” (DELEUZE, 2006, p.51). Assim a diferença é, de certo modo, o lado substancial das coisas, expressando desta maneira o que há nelas de mais próprio e de mais comum. Desta forma, o conceito de Diferença é o melhor instrumento para questionar as transformações, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, do mundo contemporâneo. É neste sentido que este artigo busca analisar as relações entre os vestígios e transformações propiciados pelo processo de revitalização da Lapa Carioca com a produção de arranjos subjetivos e de violência, no âmbito da memória, do bairro e da cidade.

Nesse sentido, buscar-se-á desenvolver uma reflexão acerca do impacto e violência das reformas urbanas das últimas décadas nas populações do bairro da Lapa, através da perspectiva da manutenção de grupos de resistência a toda a reorganização espacial desse espaço urbano. Também se pretende reconhecer e apontar os processos de subjetivação ali ocorridos (GUATTARI, ROLNIK, 2013).

Em vista as novas e contínuas reformulações urbanas pelas quais a cidade do Rio de Janeiro passou e continua a ser submetida, a análise a ser elaborada pretende ser utilizada como ferramenta para compreensão e comparação de futuras reconfigurações urbanas, nesta ou em outra cidade, no que tange a produção de memória, resistências e diferenças. Nessa linha de pensamento, valemo-nos do pensamento de Rossi (2010, p. 23), que nos alerta: “o mundo em que vivemos está cheio de lugares que têm a função de trazer alguma coisa à memória”.

A Transformação Socioespacial da Lapa

O bairro da Lapa tem uma história que retrata a passagem de grupos sociais distintos, o que o caracteriza por um certo nomadismo. Com o declínio de setores culturais no bairro, insurgiu-se uma nova categoria, reconhecida socialmente como um setor marginalizado, tendo sido palco de muitas ações violentas, incluindo crimes de maiores e menores proporções.

Um novo olhar do poder público, com uma perspectiva econômica planejou a transformação radical do bairro que é constituído, atualmente, por espaços que marcam a vida noturna da cidade, como casas de shows, bares, restaurantes, boates, casas de jogos, capazes de atrair os mais diversos tipos de pessoas, de faixas etárias e de renda diferentes. Além de abrigar um polo voltado ao entretenimento, a Lapa continuou como um bairro residencial, porém com feições estéticas e econômicas completamente novas, marcada pela coexistência entre imóveis de alto padrão, com altíssimos preços de aluguéis e ocupações populares de prédios públicos ou privados esvaziados, onde ainda resistem grupos sociais que foram marginalizados pelas diferentes reconfigurações urbanas que ali aconteceram.

Após um longo período de degradação posterior a reforma urbana do início do século XX, promovida por Pereira Passos, o processo de revitalização do centro da cidade do Rio de Janeiro foi retomado com maior intensidade nas últimas quatro décadas. Com a criação do Projeto Corredor Cultural em 1979, que abarcava os bairros da região central da cidade¹, inicia-se uma série de intervenções que tem como objetivo reconfigurar aquele espaço, iniciado com o tombamento e a restauração de imóveis históricos, a fim de incentivar a reocupação dos mesmos. A aplicação de recursos do poder público na revitalização desses bairros teve como objetivo a retomada de investimentos nesses locais, movimentando, desta forma, a rede de comércio e serviços na região e o fortalecimento da economia local que, posteriormente, requalificou a região.

Para pôr em prática a realização da revitalização, fez-se necessário, da parte do poder público, a remoção de pessoas de baixo poder aquisitivo que não dispunham mais de condições para viverem no local. A consequência mais imediata desse processo foi modificar radicalmente a vida dessas pessoas, que tiveram que construir novos hábitos para se adaptarem as exigências em face do novo padrão de vida: essas pessoas tiveram que reprogramar o seu cotidiano, reajustando seus ritmos em função de deslocamento para o trabalho e, possivelmente, lazer.

A produção do espaço urbano sofreu diversas alterações em sua dinâmica a partir dos eventos da revitalização, gerando impactos que são muito presentes ainda hoje, como a Gentrificação (SMITH, 2007). Este conceito foi desenvolvido para explicar a segregação de populações de zonas centrais de cidades dos Estados Unidos, ocasionada justamente por reformulações urbanas, produzidas pela iniciativa privada estimulada e auxiliada pelo poder público. A nova modelação da região, visando a transformação do bairro em polo de entretenimento e especulação imobiliária, atraiu interesse de empresas e, concomitantemente, de uma classe de considerável poder aquisitivo, resultando no aumento significativo do preço dos aluguéis e do custo de vida local. A resultante deste movimento foi a remoção de uma parte dos grupos sociais pobres, historicamente inseridos nesse contexto - a partir da gentrificação ou da remoção de fato pelo Estado.

É interessante observar que os grupos se comportaram de forma heterogênea: uma parte dos moradores, sem maiores questionamentos receberam indenizações e reconstruíram suas vidas em espaços distantes. Outra parcela, que não se dispunham à negociação com o Estado, insistiu em permanecer no lugar, marcando, assim, uma forma de resistência, o que entendemos, conforme assinala Gondar (2003) como uma produção de memória na formação de uma dobra pela resistência.

Esse processo de revitalização, com todos seus "atrativos", produziu, em contrapartida, a desadaptação de pessoas que não conseguiram se firmar em seus novos espaços, optando forçosamente por uma vida nômade, ou aceitando condições precárias de vida como, por exemplo, sujeitarem-se a dormir no local de trabalho, às vezes, sem permissão, ou em espaços públicos, como estações de metrô e na Central do Brasil.

1 O Projeto Corredor Cultural teve início em 1979 e se estendeu até 1993. Abrangia localidades como a Praça Quinze, Saara, Largo de São Francisco e Cinelândia e estipulava medidas para a preservação e renovação dos imóveis históricos. Foi intitulado "Corredor Cultural SMP 1979" e publicado em forma de lei sob o N.º 506, em 17 de janeiro de 1984.

Contextualização histórica da Revitalização

A metropolização e a expansão do Rio de Janeiro durante o século XX causou uma transformação da função do centro da cidade, caracterizada, sobretudo, pelo seu esvaziamento, principalmente se considerarmos a cidade como o cenário de luta de classes em função da urbanização que repercute diretamente no processo de valorização econômica de imóveis e serviços, fatores esses que têm implicações diretas na vida das pessoas e também na teia de relações sociais. Algumas funções centrais passaram a ser desempenhadas nos centros dos bairros localizados nas zonas sul, norte e oeste da cidade. A cidade deixou de ter como único e principal pólo o centro, à medida que se constituíram centros regionais nos bairros. (ABREU, 2003). A consequência mais imediata dessa transformação consistiu na alteração significativa do cenário de centro da cidade.

Na final da década de 1970, quando o centro da cidade se encontrava no auge de decadência decorrida do esvaziamento devido a criação de novos polos para determinados serviços, a Prefeitura da Cidade elaborou o primeiro projeto de preservação, no sentido de transformação estética, para a área central da cidade, que abrangeria os setores da Lapa, Cinelândia, Largo da Carioca, Largo do São Francisco e Saara: o Projeto Corredor Cultural, conforme aponta Macedo (2004). Como efeito secundário, esse plano de transformação produziu indiretamente a mudança de perfil dos habitantes e consumidores dessa região.

Em se tratando da revitalização do bairro da Lapa em termos históricos, podemos considerar, em primeiro lugar, a sua transformação em polo de lazer e entretenimento, com marcada valorização imobiliária e, em segundo lugar, pela criação de uma narrativa que retrata uma história que “sufoca e mata as vivazes memórias particulares e locais”. (ROSSI, 2010. p. 28). O novo cenário expressa, paradoxalmente, a repulsa a determinados grupos sociais que levou ao deslocamento forçado.

O plano de transformação fundamentou a materialização arquitetural que representa um fragmento da história da cidade, evidenciando o poder público, tanto no sentido de recuperar vozes desaparecidas no passado quanto pelo silêncio imposto a outras modalidades de expressão de pessoas e grupos. Assim, a reforma urbana, em face de sua proposta arquitetônica e suas consequências na vida das pessoas, deve ser considerada como uma fonte de memória, visto que a obra arquitetônica é eminentemente ativa e projetada na intimidade da vida cotidiana que realiza um tipo de investimento econômico e político da cidade, refletindo diretamente no contexto das relações sociais. Desse modo, deve-se salientar que a arquitetura tem um peso considerável na produção de subjetividade das pessoas, ou seja, os espaços preservados, em seu novo cenário, interagem profundamente com as pessoas, podendo ter, tanto efeitos positivos quanto negativos.

Em face dessa nova conjuntura, na década de 1990, donos de antiquários da Rua do Lavradio, sensíveis as novas transformações e vislumbrando atrair um novo nicho econômico, começaram a promover uma feira de antiguidades mensal, existente até hoje, como uma possibilidade de lazer e promoção do lugar para pessoas de um segmento social, com evidências de expressivo poder econômico. Os antiquários, a fim de se expandirem economicamente, passaram a ter também em suas dependências restaurantes e casas de festa, ampliando assim sua função. Como ilustração, o restaurante Rio Scenarium é um exemplo do que Santos (2006) apontou como rugosidade, considerada como a transformação funcional de um mesmo espaço: o casarão de três andares funcionou como

moradia, até que, na década de 1990 foi transformado em antiquário e, posteriormente, em 2001, em restaurante, bar e casa noturna.

A requalificação espacial promovida pela associação entre a iniciativa privada e o poder público culminaram na revalorização imobiliária do bairro da Lapa. Concomitantemente, a população pobre que historicamente residia na região foi sendo removida, devido a demolição de imóveis, bem como o crescimento da especulação imobiliária. Deste processo resultou uma modelação no âmbito dessas relações na cidade, fruto de mudanças arquitetônicas estruturais que incidiram diretamente sobre as pessoas em função de suas condições econômicas, as quais foram determinantes para que estas se mantivessem ou não na região, uma vez tendo ocorrido a reforma.

Já na década de 2000, quando a rede de bens e serviços estava bem instalada na região central do Rio de Janeiro, um grande empreendimento imobiliário surge na Rua do Riachuelo, o Condomínio Cores da Lapa. Amplamente apoiado pela Prefeitura, o condomínio era destinado à classe média, mas os apartamentos também foram adquiridos por investidores que, na expectativa da especulação imobiliária, realizaram grande investimento, uma vez que desejavam lucrar com os aluguéis e venda de imóveis na região central da cidade.

O empreendimento imobiliário utiliza nomenclaturas que buscam associá-lo ao bairro, como o nome dos prédios: Seresta, Aquarela, Batuque, Toada, Melodia e Ritmo. Esta caracterização identitária é um mecanismo utilizado não só pelo Cores da Lapa, como também por hotéis, bares e restaurante da região, para promover o potencial turístico do bairro, evidenciando o lado boêmio, mas ignorando a violência e miséria que convivem lado a lado, tanto objeto de repressão quanto de negação, especialmente em práticas dos meios midiáticos ante o temor de difundir a má fama da região, o que causaria um grande desequilíbrio econômico pelo fato de afugentar os frequentadores de bares, restaurantes e casas noturnas, além da provável desvalorização dos preços de imóveis e queda no valor dos aluguéis.

Processos de Subjetivação, Vestígios e Local de Trauma

A tentativa de associar todos os novos empreendimentos trazidos pela revitalização do bairro da Lapa a essa identidade da boemia, do “espírito carioca”, de um local onde há festa e só coisas boas acontecem, faz parte do que Guattari e Rolnik (2013) apontariam como a construção do processo de subjetivação, considerando tanto a faceta positiva expressa em termos da “melhoria” da fachada dos casarios e prédios, quanto os efeitos negativos decorrentes do processo de gentrificação. O bairro passou a conviver simultaneamente com uma aparente calma, pela presença de um policiamento extensivo, que camuflava ondas de violência que se insurgiam constantemente.

Comparativamente as mudanças estéticas visuais pela presença de setores do comércio e preservação de imóveis, coexistiu um movimento reivindicatório de pessoas que contestavam as imposições para as suas vidas, seja em função do poder de compra (as novas ofertas eram indisponíveis em função da condição econômica dessas pessoas); seja em termos das dificuldades de permanecerem morando no local, em decorrência da elevação do valor dos imóveis para compra ou aluguel, aliado a mudança de preços em pousadas, hotéis e similares. Isto se coaduna com o pensamento de que, no sistema capitalista, há uma constante reformulação de quais são os padrões ideias, e esses processos servem, justamente, para a produção de sujeitos. Destacam a esse respeito Guattari e Rolnik que:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia ou de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com polos maternos e paternos. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. ”. (GUATTARI , ROLNIK 2013, p.35)

Com interesses marcadamente econômicos, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro planeja a transformação desse bairro, colocando em primeiro plano, a produção de divisas e mudança da configuração geográfica e social da região, sem maiores preocupações de um plano diretor para a locação e adaptação dessas pessoas em outras regiões, com características completamente adversas. Obviamente essa política reflete com bastante precisão as prerrogativas do sistema capitalista, em que práticas de controle social são empreendidas, tendo vista lucros a curto e a médio prazo. Essa corrida desenfreada pelo lucro deixa em segundo plano o processo de transformações subjetivas que a mesma pode ocasionar.

Contudo, cabe advertir que relações de produção econômica e relações de produção subjetiva são modos de representação que, necessariamente, não se contrapõem, mas “essa produção depende de sua confecção pelo campo social”, conforme destacam Guattari e Rolnik (2013, p. 35). Todavia, não devemos desconsiderar o fato de que cada movimento de produção econômica corresponde a produção de um novo sistema de percepção de valores, reconfigurando ou criando arranjos subjetivos. Nesse sentido, acredita-se que a produção de subjetividade se encontra na base de toda e qualquer produção, pois

“(…) sem um trabalho de formação prévia das forças produtivas e das forças de consumo, sem um trabalho de todos os meios de semiotização econômica, comercial, industrial, as realidades sociais locais não poderão ser controladas”. (GUATTARI , ROLNIK 2013, p.36)

Nesse sentido, podemos considerar que a proposta de reconfiguração decorrente da revitalização do espaço geográfico de uma cidade, já é, em si, uma possibilidade de produção subjetiva, principalmente se considerarmos o fato de que uma família retirada da Lapa para conviver, por exemplo, na Baixada Fluminense, afetará a região de origem de dois modos. Por um lado, haverá o resíduo concernente a sua falta naquela localidade, principalmente para as pessoas que conseguiram permanecer nela. Quer dizer, esse processo produz ruptura de laços e, conseqüentemente, novos arranjos subjetivos.

Por outro lado, a presença dessas pessoas em outras regiões pode ser interpretada como intrusão ou mesmo serem acolhidas. De um modo ou de outro, alteram significativamente a configuração arquitetural do local de origem e do local de chegada. Explicando melhor: as transformações arquitetônicas evidenciarão, sempre, a presença de restos que poderão se conformar como memória. Assim apontamos a interação entre mudança arquitetônica e produção subjetiva.

Pode-se admitir que o processo de preservação do conjunto de prédios da Lapa, ao mesmo tempo em que evidencia uma nova nuance, em termos estéticos, é também um local de ruínas, principalmente em função da diferença que não se apaga por essas transformações. Desse modo, os lugares aprazíveis que oferecem conforto ao olhar, são também lugares de marcantes evidências traumáticas, principalmente se considerarmos que aquele lugar

outrora abrigou vidas, o que se evidencia pelos sinais deixados nas janelas e portas recuperadas, nos objetos, lustres, configuração de jardins e pátios internos, e enfim, de outros atributos.

A esse respeito nos reportamos a esses lugares valendo-nos da terminologia de Assmann (2011, p. 348) “locais traumáticos”, como sendo aqueles “assinalados pela impossibilidade de se narrar a história”. A narração da história está bloqueada por pressão psicológica do indivíduo ou por tabus sociais da comunidade.

As pessoas que foram retiradas de seus espaços, por qualquer motivo, não os esquecem e tentam, na medida do possível, a eles retornar ou quando isso é impossível, não abrem mão da recordação. Sendo assim, seguindo essa lógica de raciocínio, podemos dizer que a Lapa revitalizada é, ao mesmo tempo, um local de impossível retorno, como também um espaço de recordação.

O impossível retorno deve-se, sobretudo, a mudança que alterou substancialmente a sua autenticidade, em função das exigências para funcionamento de outros setores. O local de recordação pode ser considerado como o recurso conciliatório de algumas pessoas para preservarem nuances de suas vidas que, de forma nostálgica, são vislumbradas como momentos felizes. A esse respeito vale sinalizar a ideia de que “recordar, nesse caso, não é somente interpretar, no presente, o já vivido; a escolha sobre o que vale ou não ser recordado funciona como um penhor e, como todo penhor, diz respeito ao futuro.” (GONDAR, 2016, p. 25).

Considerações Finais

O que está sendo sinalizado é que a preservação proposta pela revitalização da Lapa significa simultaneamente a ocultação de pessoas de um nível socioeconômico; a substituição de função de casarios e prédios; e também um marcado processo de destruição, em que imóveis em ruínas foram recuperados com novas fachadas ou demolidos. Contudo, uma observação deve ser feita a esse respeito. As tentativas do poder público para suavizar a violência, ou mesmo negá-la, em determinadas situações, configurou-se como uma espécie de apagamento, cuja pressão é proporcional a resistência gerada em relação ao mesmo. Conforme assinala Rossi:

(...)o apagar não tem só a ver com a possibilidade de rever, a transitoriedade, o crescimento, a inserção de verdades parciais em teorias mais articuladas e mais amplas. Apagar também tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar a verdade, destruir a verdade.(ROSSI, 2010, p.32)

Assim, afirma-se que o apagamento produzido pela revitalização do bairro da Lapa, pela destruição das ruínas, preservação de casarios, mudanças funcionais, desalojamento de pessoas, tem um efeito revelador. Esses fatores contribuem para que possamos refletir sobre a manutenção, ou não, da autenticidade do local, quando estamos diante do processo de construção de memória, visto que, segundo Gondar (2016, p. 24), a memória “expressa um mundo possível, trazendo consequências para a vida que se leva e se pretende levar” e nisso entraria o plano diretor da Prefeitura da Cidade apostando numa possibilidade de um padrão de vida com características estabelecidas em função do aspecto econômico.

A essa altura da reflexão, assinalamos uma particularidade referida tanto as pessoas que se tornaram novos habitantes e frequentadores da Lapa e as que foram obrigadas,

forçosamente ou não, a deixarem o lugar, sem deixar de considerar as consequências diretas das transformações arquitetônicas, em termos da produção de arranjos subjetivos e expressão de diferenças. Desse modo, podemos afirmar que a memória produzida a partir do plano direto para a revitalização, mapas, fotografias, restos, ruínas, lembranças e outros vestígios configura uma tessitura marcada, principalmente por afetos, mas também pelas expectativas tanto de pessoas quanto de aparatos estatais diante de uma perspectiva futura. Assim a memória revela-se como um foco de resistência sobre mecanismo de controle social, estando, evidentemente, no seio das questões concernentes ao poder, como bem sinalizou Foucault (1979).

Esta faceta do processo pode ser indicadora da cegueira consequente às decorrências do processo de gentrificação, produzindo ilusões éticas que, segundo Zizek (2014) podem ser comparadas a ilusões perceptivas. Contudo, assinala Zizek que

(...) a causa fundamental dessas ilusões é que, embora nosso poder de raciocínio abstrato tenha se desenvolvido enormemente, as nossas respostas ético-emocionais continuam a ser condicionadas por antigas reações instintivas de simpatia perante a dor e o sofrimento de que sejamos testemunhas diretas. É por isso que matar alguém a queima-roupa é, para a maioria de nós, muito mais repulsivo do que pressionar um botão que matará mil pessoas que não podemos ver. ”. (ZIZEK, 2014, p.47)

Face a essa constatação, não nos esquivemos em admitir que somos conhecedores da violência impetrada contra grupos de pessoas no processo de revitalização. No entanto, como esse processo foi realizado por um aparato do Estado, nos chega sob um véu de suavização, mas que, de nenhum modo, minimiza os seus efeitos.

Evidentemente, ao se olhar isoladamente o plano de revitalização, dificilmente identificaríamos rastros da violência referida ao processo de gentrificação. Contudo, sabe-se que qualquer vestígio ou resto, como uma lembrança, um documento, uma ruína, jamais são inócuos. Qualquer que seja a natureza, esses artefatos de construção de memória retratam uma montagem de um grupo social encarregado do controle de outro, como também, dos grupos que se ocuparam dos espaços em que outrora viviam as pessoas que foram deslocadas. Trata-se de uma perspectiva exposta no plano diretor com indicativos de melhorias, sem especificar para quem, embora saibamos, planejadas para um futuro. Não obstante, essa dimensão futurista tem consequências imediatas e a longo prazo, conforme já mencionado, na valorização da região e no deslocamento forçado de pessoas.

Sendo assim, pode-se indagar: o que nos revela o processo de revitalização de uma cidade, em termos da violência dirigida às pessoas que foram impedidas de conviver em seus espaços habituais? Por que esse processo, especificamente para a região central da cidade somente foi vislumbrado no século XX? E, fundamentalmente, por que os habitantes da cidade do rio de janeiro de outros bairros assistiram tranquilamente à remoção dessas pessoas?

É necessário advertir que não está se propondo uma revelação de uma verdade oculta na análise dessa documentação, nem pela narrativa das pessoas que passaram a habitar essa região, como também daquelas que foram obrigadas a deixá-la. Todavia, essas interrogações são necessárias para que se possa dar a entender quais determinantes produziram essa transformação. Sem dúvida, pode-se dizer que a expansão e valorização

dos bairros da zona sul próximos ao bairro da Lapa, devem ser consideradas como alvos no plano das políticas públicas de revalorização, mediante restauração e preservação de determinados espaços urbanos.

Por fim, pode-se dizer que a escolha pela Prefeitura da Cidade pela revitalização do bairro da Lapa resulta de uma intencionalidade em relação a que regiões da cidade devem ser restauradas e conservadas, ou não. Como processo de construção de

memória, esta escolha está sempre implicada em um processo, o qual, em uma de suas faces manifesta-se a possibilidade de recordar, mas a outra, elege o que deve ser apagado ou lançado ao esquecimento. A resistência dos grupos que foram deslocados e das pessoas que insistiram em permanecer no lugar, a despeito de toda violência sofrida, é uma prova de resistência contra o esquecimento e também contra o apagamento de suas diferenças subjetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mauricio de Almeida. **A evolução urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP, 2008.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural**, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006,.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GONDAR, J. Cinco proposições sobre memória social. In: DODEBEL, V; FARIAS, F; GONDAR, J. (Orgs.) **Por que memória social?** Rio de Janeiro: Morpheus, 2016.

GONDAR, J. O. Memória, poder e resistência. In: GONDAR, J; BARRENECHEA, M.A.. (Org.). **Memória e Espaço: trilhas do contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003

MACEDO, Mirela Arcangelo da Motta. A concepção do projeto corredor cultural do Rio de Janeiro: a participação de técnicos e intelectuais no processo de planejamento urbano. **Seminário de História da Cidade e do Urbanismo**, v.8, n.4, p.1-15, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SMITH, Neil. GENTRIFICAÇÃO, A fronteira e a resstruturação do espaço urbano. **GEOUSP: Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, n. 21, p. 15-31, aug. 2007. ISSN 2179-0892

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**. São Paulo: UNESP, 2010. ZIZEK, S. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZIZEK, S. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

AS NARRATIVAS DAS CLÍNICAS DO TESTEMUNHO: REPARAÇÃO SIMBÓLICA E MEMÓRIA

Cristiana Figueiredo Corsini
Mestranda - Bolsista CAPES
PPGMS/UNIRIO
cristianacorsini@hotmail.com

Sofia Débora Levy
Prof^a. Orientadora; Pós-Doutoranda - Bolsista CAPES/PNPD
PPGMS/UNIRIO
sofiadebora@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho intenciona promover reflexões acerca de atravessamentos possíveis entre a clínica e as políticas de reparação moral e simbólica frente ao fenômeno traumático causado por regimes totalitários, em especial a ditadura brasileira desde o golpe civil-militar de 1964. Através de atos criminosos e execráveis realizados por ‘agentes de segurança nacional’ do aparelho estatal, práticas de tortura, assassinatos e desaparecimentos de presos políticos foram praticados como política de governo, na contramão das lutas por garantia dos direitos fundamentais, e como herança de outra catástrofe hedionda, o Holocausto.

Para fins desta investigação, privilegiamos o acompanhamento do *Projeto Piloto Clínicas do Testemunho* (BRASIL, 2012), integrante da trajetória de políticas reparatórias promovidas pelo Estado brasileiro e executadas pela Comissão da Anistia, do Ministério da Justiça, contemplando as diferentes possibilidades narrativas – sejam de vítimas diretas ou indiretas, de companheiros de luta e de parentes próximos como cônjuges, irmãos, filhos e netos que se dispuseram a romper com o silêncio imposto pela ditadura, e que, transgeracionalmente, vêm resistindo ao esquecimento que afetou toda a sociedade.

Considerando a aplicação da tortura como radical ferramenta estratégica das práticas de repressão estatal, assim como o silenciamento forçado através da figura do *desaparecido político*, visando à desmobilização dos movimentos sociais e aniquilamento de qualquer possibilidade de construção democrática e de memória, buscamos destacar os danos psicológicos transgeracionais, individuais e sociais das violações cometidas ao longo de cinco décadas, assim como sua desconexão e fragmentação com o momento presente, ou seja, como políticas de esquecimento.

Levando-se em conta a necessidade de reparação social através do resgate da memória, na busca da verdade e da justiça e da efetivação dos direitos humanos, propomos ampliar a discussão através das possibilidades narrativas do testemunho e de seus efeitos políticos.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, o testemunho da vítima passou a ganhar relevância com o advento da Vitimologia, ciência interdisciplinar biopsicossocial fundada pelo Bacharel em Direito Benjamin Mendelsohn, judeu romeno sobrevivente do Holocausto, por ocasião do Congresso da Sociedade de Psiquiatria de Bucareste, em 1947 (JOSEF, 2005). Desde então, a Vitimologia se expandiu internacionalmente, ganhando espaço também no Brasil, com a Sociedade Brasileira de Vitimologia, que sediou o 7º

Simpósio Internacional no Rio de Janeiro, em agosto de 1991. A vítima passa então a ter voz, e a ser contemplada nos estudos e pesquisas da área do Direito, da Psicologia, do Serviço Social, dentre outras, visando seu amparo e consideração (KOSOVSKI, 1993). Na esteira da Declaração dos Direitos Humanos, proclamada em 10 de dezembro de 1948, foi proclamada, em 29 de novembro de 1985, a Declaração Universal dos Direitos da Vítima, também com trinta artigos, reforçando o olhar de dignidade ao ser humano a ser preservado (PIEDADE JR., 2005).

No nosso escopo de investigação, as possibilidades de valoração dos testemunhos são problematizadas por meio da apreciação das *Clínicas do Testemunho*, que inaugura o conceito de reparação psicossocial aos afetados diretos e indiretos da violência estatal, sendo, portanto, uma política de governo direcionada à reparação pelos danos psicológicos e sociais dos afetados.

Afinal, será possível a valoração do testemunho como um ato político e de formação de memória social, após anos de esquecimento e de negacionismo social? Qual seria o real valor do reconhecimento da condição de vítima de um sistema político, diante da conjuntura sócia histórica da ditadura brasileira, levando-se em conta a veracidade do testemunho na instância jurídica atual?

Na presente investigação, integrante da pesquisa histórico-documental que vimos desenvolvendo no mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social da UNIRIO, a questão que se coloca é justamente a de confronto com as narrativas dos atores envolvidos, que consubstanciam um jogo de forças políticas que interferem na efetivação dos direitos humanos e da democracia de um país que ainda não se recuperou das rupturas sofridas em sua memória. O golpe civil-militar ocorreu justamente em uma conjuntura política de efervescência de movimentos sociais protagonizados pela juventude da época, seguidos de perseguições políticas e desaparecimentos forçados aos opositores do novo regime, conjugados a uma política de esquecimento. Tal situação nos coloca diante de um hiato tanto no processo de avanços políticos como no de memória.

Com o intuito de fornecer suporte ao início de uma discussão de contorno plural e transdisciplinar, que envolvem concepções de memória social e memória política (LIFSCHITZ, 2014), de trauma social e seus efeitos transgeracionais, assim como da afirmação da clínica como um dispositivo ético e político, buscaremos aqui descrever os planos micro e macro políticos postos em jogo em regimes de exceção, assim como os efeitos traumáticos no âmbito individual e coletivo, perpassando pelos acontecimentos históricos ocorridos no passado e interpretados no presente através das narrativas dos testemunhos daqueles que vivenciaram algum tipo de violência de Estado.

1 - Memórias em disputa no Brasil ditatorial

O golpe de Estado de 1964 ocorreu no Brasil em uma conjuntura política onde países vizinhos da América Latina também passavam por regimes totalitários. Embora fossem configurações políticas e culturais diferenciadas, havia práticas em comum: a tortura e o extermínio de civis considerados opositores ao regime autoritário. Através dos desaparecimentos sem deixar rastros, ocorria uma dupla e perversa negação política: aos familiares das vítimas, era violado o direito de enterrar os corpos de seus entes queridos, assim como o encobrimento e o silenciamento dos fatos ocorridos negava à própria sociedade o direito à verdade – afinal, era o próprio Estado quem estava matando e

manipulando os processos discursivos a esse respeito. O lema nacional-desenvolvimentista —Brasil: ame-o ou deixe-o— encobria e distorcia a realidade, introjetando paulatinamente, no tecido social, a ideia de subversão sobre aqueles que resistiam à ditadura, e lançando, subliminarmente, a justificativa de caça aos comunistas. O investimento massivo de uma ideologia anticomunista na política brasileira sempre teve um porta-voz bem claro – os representantes da classe dominante. O processo de controle hegemônico por parte da elite em relação ao destino do país sempre ocorreu de forma contundente, havendo estratégias de conveniência tanto nos períodos de regimes totalitários quanto nos períodos ditos democráticos. Para melhor visualizarmos esse processo, traçamos um breve panorama dos conflitos políticos que antecederam o golpe de 64.

O golpe de 1964 foi o primeiro de uma série de golpes realizados na América Latina compreendidos, *a posteriori*, como um projeto maior oriundo do serviço de inteligência norte-americano, o Plano Condor, envolvendo os países vizinhos- Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru e Bolívia - diante do cenário da Guerra Fria. Esses países — compartilharam dados de inteligência e realizaram operações extraterritoriais de sequestro, tortura, execução e desaparecimento forçado de opositores políticos exiladosl (BRASIL, 2014, p. 220).

O modelo de regime autoritário adotado no Brasil teve algumas singularidades, através de uma repressão interna ao mesmo tempo em que se investia numa imagem de legalidade ao restante do mundo, sendo mantidas, em seu início, eleições diretas para governadores e parlamentares e eleições indiretas para a presidência nas mãos de uma junta militar como um imperativo necessário para se estabelecer a ordem. No entanto, diferia de outros golpes que centralizaram o poder em apenas um líder permanente, como foi o caso do Chile com Pinochet, e do Paraguai com Strossner.

Desta forma, a ditadura foi se moldando de acordo com as circunstâncias políticas e de conveniência dos militares, sempre atentos a um projeto maior de dominação em longo prazo. Ao longo dos cinco primeiros anos do golpe civil-militar, as disputas nos quartéis tornavam-se cada vez mais acirradas, somando-se cinco Atos Institucionais. Diante desta conjuntura, em dezembro de 1968 o governo instituiu o mais violento e repressivo Ato Institucional, o AI-5. Sem data definida para o seu término, foi considerado por muitos historiadores um golpe dentro de golpe, uma ditadura sem máscaras, paralisando por completo qualquer movimento oponente ao regime, restando como única alternativa de resistência a clandestinidade. Neste sentido, qualquer cidadão tornou-se mais suscetível a ser alvo da repressão, podendo ser enquadrado em qualquer circunstância como inimigo interno do país.

Durante o período da repressão, o Estado brasileiro utilizou indiscriminadamente práticas de tortura, desaparecimentos forçados e perseguições políticas, aumentando ao longo dos anos a sua lista de inimigos internos do país. Bastava ser contrário ao regime para se ganhar o status de comunista, subversivo ou terrorista, propagando-se, assim, o terror e o medo em toda sociedade. Em menos de uma década, de 64 ao início dos anos 70, os principais movimentos de esquerda já haviam sido pulverizados, os parlamentares opositores cassados de seus mandatos e os aparelhos clandestinos extintos e/ou eliminados. Suas lideranças eram, em sua grande maioria, a juventude da época.

A partir dos anos 70, as lutas passaram a aglutinar os familiares dos desaparecidos e perseguidos políticos, a começar por suas mães. Assim como as conhecidas *Madres de*

Plaza de Mayo, movimento iniciado desde 1976, na ditadura Argentina, as mães brasileiras também se uniram diante da dor que as acompanhava. A princípio, sem pretensões políticas ou ideológicas, essas mães queriam seus filhos e companheiros de volta e exigiam uma explicação do Estado brasileiro pelos desaparecimentos. Foi diante deste cenário que surgiu inicialmente o Movimento Feminino pela Anistia (MFPA). A concepção de luta pela anistia desse movimento tendia a uma reconciliação da nação consigo mesma, com um discurso que se coadunava de certa forma com a ideologia da segurança nacional, na medida em que também preconizavam a paz nacional e a reconciliação da nação. O MFPA direcionava o seu discurso para três questões que consideravam fundamentais: —na anistia como reconciliação da família brasileira, na tradição nacional em conceber anistias e, finalmente, o papel das mulheres na construção da paz (SOUZA, 2011, p. 200), pressupondo o esquecimento para se alcançar a almejada paz.

Salientamos que, nesta época, o presidente em exercício era Ernesto Geisel, que já propunha um processo de distensão lento e gradual, tendo como articulador político o general Golbery de Couto e Silva. Também era o Ano Internacional da Mulher -1975, instituído pela campanha da Organização das Nações Unidas. Desta forma, as mulheres do MFPA souberam oportunizar o contexto da época, aproveitando as lacunas políticas fornecidas pelo próprio regime, tendo sido fundamentais ao processo de redemocratização do país.

Este movimento feminino não deve ser compreendido como um movimento feminista. Segundo Souza (2011), neste período surgem outros movimentos de organizações feministas que posteriormente se integrariam na luta pela anistia, como foi o caso do *Jornal Brasil Mulher*, que buscava dar visibilidade às reais condições das presas políticas nas prisões brasileiras, publicando cartas, entrevistas e poesias das mesmas. A autora reconhece a importância histórica do MFPA na campanha pela anistia, mas ressalta que esse movimento também produziu dissensos devido ao estigma que ajudou a criar em relação aos integrantes da luta armada. Desta forma, foram evidenciadas as divergências entre os grupos de esquerda, ocorrendo, por conta disso, a criação de um Comitê Brasileiro pela Anistia (CBA) em 1978, posteriormente com sedes em várias localidades do país.

Os CBAs se pautaram por três eixos fundamentais para a luta pela anistia: o reconhecimento pelas mortes e desaparecidos, a responsabilização dos agentes do Estado pela tortura e a não reciprocidade, compreendida então como uma estratégia para proteger os militares e agentes da violência de Estado. Porém, a ditadura militar nunca reconheceu sequer a existência dos presos políticos, muito menos os crimes cometidos de tortura, mortes e desaparecimentos, sendo estas reivindicações um verdadeiro tabu para os representantes do regime.

Como resposta ao recrudescimento do Estado brasileiro após o AI-5, em meados de 1977 o movimento pela anistia ganhou amplitude nacional, por meio de uma campanha que promoveu a retomada das lutas políticas em manifestações públicas, reunindo estudantes em várias universidades no país, integrados a grupos de oposição ao regime. —O estopim foi a prisão de alguns jovens, ligados a organizações de esquerda, que estavam distribuindo panfletos numa comemoração operária do Primeiro de Maio em São Paulo (ARAÚJO, 2012, p. 61)!. Através de uma campanha que clamava *Libertem nossos presos! Agora, já!*, estudantes e operários criaram o Comitê 1º de Maio pela Anistia, iniciando uma campanha pública pela anistia.

No auge da luta pela anistia, houve bastante resistência e mobilização em várias iniciativas sociais de forma organizada, como foi o caso do MFPA e dos CBAs, de parlamentares que faziam oposição ao regime, de ex-presos políticos, da imprensa alternativa, de pessoas que passaram pelo exílio e, principalmente, do protagonismo dos familiares das vítimas. Ainda em uma época de muita repressão, o insurgente movimento da anistia mobilizou a sociedade através de passeatas públicas, produzindo manifestos reivindicando o restabelecimento da anistia política e da democracia. Porém, a proposta original da sociedade para o estabelecimento da anistia foi derrotada no Congresso Nacional, com a promulgação da Lei de Anistia pelos ditames do militar Figueiredo.

Com o passar dos anos, a sociedade brasileira afastou-se do tema da anistia, ocorrendo o esvaziamento das lutas, fruto de uma desarticulação enquanto movimento social e também como reflexo de uma bem sucedida política de esquecimento, promovida principalmente pelas configurações políticas do fim da ditadura. Foi realizada uma transição sob controle, pois foram os próprios generais que articularam uma *anistia lenta, gradual e restrita*, pactuada com a elite de forma burocrática, assegurando o esquecimento dos fatos ocorridos durante o regime e a impunidade dos agentes de Estado que praticaram os crimes. Houve, portanto, uma imposição ao silenciamento, tendo em sua base o conceito de perdão, reduzindo as possibilidades subjetivas de reconciliação com esse passado. Neste sentido, a justiça de transição brasileira vem perpassando por constantes disputas entre o esquecimento e o reconhecimento, apesar dos avanços reparatórios empreendidos pela Comissão de Anistia nos últimos anos.

2 - A Comissão da Anistia

Instalada no Ministério da Justiça em 2001, criada pela medida Provisória nº 2.151 e posteriormente convertida na Lei 10.559/2002, a Comissão da Anistia destina-se a consolidar a justiça de transição em nosso país, por intermédio de reparações de cunho pecuniário, moral e simbólico às vítimas da ditadura quanto às graves violações aos direitos humanos cometidas pelo Estado brasileiro entre o período de 1946 e 1988. Com a composição de 25 conselheiros da sociedade civil, seu quadro profissional foi composto, até 2016, majoritariamente por pesquisadores acadêmicos e militantes dos direitos humanos, com a ressalva de que um deles deve ser indicado pelo Ministério da Defesa e outro pelas vítimas do período de exceção.

Durante o seu percurso de atuação, a Comissão produziu um acervo histórico- documental através do resgate de memórias sobre a repressão, favorecendo o protagonismo de sujeitos que testemunharam o período autoritário, tentando subverter a ideia da anistia brasileira como esquecimento. O acervo documental produzido pela Comissão é considerado, até o momento presente, o mais completo sobre a ditadura no Brasil, somando-se aos documentos oficiais uma vasta produção de depoimentos orais e escritos, além de acervos documentais das vítimas.

A perspectiva do destino deste acervo, antes da crise política sofrida no país com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, seria de disponibilizar ao público, através do Memorial da Anistia Política do Brasil, o primeiro sítio de memória a ser construído em Belo Horizonte em homenagem às vítimas. Porém, a justiça de transição brasileira vem sendo inviabilizada diante das graves rupturas com o processo democrático no país. O atual governo de Michel Temer vem investindo no desmonte das políticas públicas oriundas das lutas democráticas em consonância com a Constituição de 1988,

rompendo também com o compromisso do Estado brasileiro em promover processos reparatórios através do resgate da memória e da verdade, distanciando-se ainda mais da tão almejada justiça.

Dentre os projetos que a Comissão vinha promovendo de cidadania e memória, transversalizando suas ações nas áreas de Educação, Justiça e Direitos Humanos, destacamos: as Caravanas da Anistia, as Audiências Públicas, o projeto Marcas da Memória e o *Projeto Piloto Clínicas do Testemunho*, estando este último ainda em desenvolvimento através de seu segundo edital que vigora até 2018, com o compromisso de realizar atendimentos psicológicos aos afetados da ditadura brasileira, assim como das vítimas da violência estatal.

Através do projeto Marcas da Memória, surgiu em 2008 uma nova demanda da sociedade civil – a de se pesquisar a memória oral acerca do processo de anistia no Brasil, buscando-se romper com o discurso unilateral dos regimes de exceção. Os discursos repressivos criaram suas próprias versões acerca da história nacional, falseando versões, documentos e informações, ou seja, negando à sociedade brasileira o legítimo direito à memória. Partindo do pressuposto de que o processo de resgate da memória dos coletivos é essencial ao processo de reparação, a Comissão de Anistia investiu em pesquisas acerca da história oral através de testemunhos, considerando a pluralidade de experiências que ensejou a luta por democracia no país nos tempos de repressão. Amplificando suas ações, o Projeto Marcas da Memória promoveu várias iniciativas culturais como edições de livros, acervos digitalizados, exposições, apresentações musicais e de teatro, além de produções audiovisuais.

Durante a maturação e o exercício de seus projetos comprometidos com a memória, a Comissão de Anistia se dispôs à cooperação internacional para o intercâmbio de práticas e conhecimentos entre os países do Hemisfério Sul, materializados em várias pesquisas documentadas em revistas, livros e periódicos disponibilizados ao público (on-line), através de seu site (BRASIL, 2009).

Em 2008, surgiu uma nova demanda da sociedade civil: a de se pesquisar a memória oral acerca do processo de anistia no Brasil, buscando-se romper com o discurso unilateral dos regimes de exceção. Levando-se em consideração que os discursos repressivos criaram suas próprias versões acerca da história nacional ao falsearem versões, documentos e informações, fica notório que foi negado à sociedade brasileira o legítimo direito à memória, à verdade e ao reconhecimento, através da justiça. Partindo-se do pressuposto de que o processo de resgate da memória dos coletivos é essencial ao processo de reparação, a Comissão de Anistia investiu em pesquisas acerca da história oral através de testemunhos, considerando a pluralidade de experiências que ensejou a luta por democracia no país nos tempos de repressão, reverberando nos tempos atuais.

3 - Reparação psicossocial aos afetados pela ditadura

Em relação à complexidade inerente a questões da reparação de um trauma, considerando seu percurso da esfera privada à esfera pública e envolvendo o esquecimento e fragmentação de memórias, apontamos para algumas possibilidades de reparação psíquica com viés político em algumas experiências pioneiras no Brasil - como resistência à impunidade.

No ano de 2013, o Ministério da Justiça ampliou seu escopo de políticas reparatórias através da Comissão de Anistia inaugurando uma nova vertente de atuação: a reparação psicossocial aos afetados diretos e indiretos da ditadura através do *Projeto Clínicas do Testemunho*.

A reparação psicossocial integra o quinto pilar da Justiça de transição do país, sendo a busca da verdade dos fatos, a garantia de memória das vítimas, a punição dos agentes criminosos do Estado e a reforma das instituições perpetradoras de violações parte das perspectivas a serem conquistadas.

De acordo com a psicóloga Vera Vital Brasil (2010), a experiência clínica de afetados diretos e indiretos da violência de Estado nos tempos da ditadura, assim como nos dias atuais, traduz uma violência institucionalizada por meio de aparatos policiais que ainda praticam perseguições, tortura, assassinatos e desaparecimentos, legitimados por políticas de segurança nacional. Tendo sido ex-presa política na ditadura brasileira, a psicóloga possui uma trajetória de militância dos direitos humanos, sendo uma das fundadoras do Grupo Tortura Nunca Mais (GTNM), movimento organizado por familiares de ex-presos e de desaparecidos políticos, além de coordenadora da primeira edição do *Projeto Clínicas do Testemunho-RJ*.

Dentre os pilares da Justiça de transição, podemos questionar certa contradição ao pensarmos em uma estratégia política de alguns segmentos do próprio Estado brasileiro, configurando-se um campo de disputa e de forças, visto que nem todas as ações vêm se dando de forma integral, como é o caso da negação ao direito à justiça através da punição de seus agentes. Diante do exposto, podemos nos perguntar, afinal, qual a justificativa que possibilita a necessidade de uma reparação psicológica assumida pelo Estado aos afetados diretos e indiretos das violações ocorridas no passado?

Segundo o coordenador da Comissão da Anistia Paulo Abrão, ao apresentar a proposta do *Projeto Piloto Clínicas do Testemunho*, o fato dos danos psicológicos às vítimas da ditadura ter sido causado pelo próprio Estado já seria uma justificativa plausível para a construção desta política pública. Sendo assim, dimensiona mais dois pontos que especificam o caráter do Estado como agente violador.

Quando o agente regulador dos vínculos sociais põe-se na ilegalidade, é a própria substância normativa da sociedade que se dissipa. (...) Em segundo lugar, é importante notar que existe uma diferença simbólica essencial quando uma ação de reparação a crimes de lesa-humanidade é oferecida não somente por grupos e entidades não governamentais, mas pelo poder público (ABRÃO, 2014, p. 16).

Importante ressaltar os antecedentes históricos que possibilitaram o amadurecimento desta nova proposta de reparação política através de dispositivos clínicos oriundos de alguns movimentos sociais que resistiam às ditaduras, em especial, de familiares das vítimas da violência de estado que lutavam pela anistia no Brasil e em países vizinhos da América Latina.

4 - O pioneirismo do Grupo Tortura Nunca Mais (GTNM)

Em 1991, o Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro (GTNM/RJ) criou, através do apoio das Nações Unidas, um dispositivo clínico-grupal, a Equipe Clínico- Grupal TNM/RJ, no intuito de oferecer cuidados clínicos aos afetados pela violência de Estado da ditadura, extensivos aos familiares e aos afetados pela violência atual.

Segundo Vera Vital Brasil (2010), tal iniciativa foi compartilhada por outros atores sociais, como profissionais de saúde de vários segmentos no Brasil e em outros países da América Latina. Foram anos de experiência que possibilitaram o amadurecimento e a sistematização deste trabalho, estendendo-se a outras redes sociais, como programas socioeducativos em várias cidades brasileiras. A psicóloga salienta que em outros países da América Latina funcionam programas de reparação integrados às políticas públicas, favorecendo o intercâmbio destas experiências assim como o fortalecimento e apoio desses grupos de resistência frente ao recrudescimento e atraso do governo brasileiro em seu processo de justiça.

Partindo-se do entendimento de que o Estado tem a obrigação de reparar os danos cometidos por seus agentes, a iniciativa clínico-grupal do GTNM transformou-se, em 2010, num grupo autônomo, a *Equipe Clínico Política - RJ*, elegendo, como bandeira de luta, reivindicar do Estado brasileiro a efetivação de uma política pública reparatória de cunho psicossocial. A conjuntura política do país era pertinente à criação deste projeto, visto que algumas brechas se abriam como possibilidades de avanços para alguns organismos de direitos humanos e à democracia. O processo de construção de projetos de políticas reparatórias através da Comissão de Anistia, assim como a implementação do Plano Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 (BRASIL, 2010), com a participação da sociedade civil, seriam alguns exemplos.

A Comissão de Anistia iniciou o processo de pedido de desculpas por parte do governo brasileiro aos afetados pela ditadura civil-militar por intermédio das *Caravanas Itinerantes de Anistia* em vários estados do país, inaugurando oficialmente e de forma pública a prática de construção da *Memória e da Verdade*, através dos testemunhos daqueles que reivindicam o direito à reparação pelos danos causados após torturas e perseguições, assim como pelo reconhecimento dos mortos e desaparecidos políticos.

Importante salientar que, até 2013, o processo de reparação estava atrelado apenas a dispositivos de ordem moral e de compensação econômica. Foi com a mobilização da sociedade civil, através das *Caravanas* e do *Projeto Marcas da Memória*, que se pode pensar em avançar nas discussões de reparação psicológica, visto que, nos testemunhos públicos, as marcas deixadas pelos anos de silenciamento e de tortura tornaram-se visíveis e contundentes.

5 - As Clínicas do Testemunho

Os longos anos de repressão e de violações aos direitos humanos sofridos na época da ditadura trouxeram graves consequências à sociedade brasileira. O silenciamento social como resposta às políticas de esquecimento produzidas no país anestesiou as memórias coletivas, prejudicando as gerações posteriores. Na esteira dos estudos sociológicos de Pollak (1989), as memórias subterrâneas dos grupos negligenciados pela recente história brasileira ressurgem recentemente através do testemunho, evidenciando outros espectros da memória coletiva, que envolvem ex- presos e perseguidos políticos e seus familiares, torturados, sequestrados e desaparecidos, assassinados e exilados. Desde a sua criação, a Comissão de Anistia teve como ponto basilar a promoção da memória e da reparação perante as violações fundamentais.

Buscando-se um reencontro com o passado, o *Projeto Clínicas do Testemunho* da Comissão de Anistia surge como um desdobramento de um longo processo de lutas

pela responsabilização do Estado pelos crimes cometidos. Tendo sido iniciado em 2012, este projeto de cunho clínico-político vem fomentando a criação de núcleos de apoio psicológico aos afetados diretos e indiretos da ditadura, assim como aos afetados pela violência estatal da atualidade, visto que —qualquer reparação que se restrinja aos campos financeiro e moral deixa uma fissura no campo psicológico (OCARIZ, 2015, p. 10).

De acordo com a coordenadora da *Clínica do Testemunho Instituto Sedes Sapientiae*, Maria Cristina Ocariz, o projeto das clínicas —é o resultado de um longo processo de responsabilização pelo Estado e pela sociedade civil brasileira na promoção de Justiça, da Verdade e da Memória daquelas pessoas afetadas pela violência de Estado (ibidem, p. 21).

Com o lançamento do Edital da Primeira Chamada Pública do Projeto das *Clínicas do Testemunho*, (BRASIL, 2012), a Comissão de Anistia favoreceu a formação de núcleos de apoio e atenção psicológica aos afetados pela violência de Estado entre 1946 e 1988. Tendo como objetivo principal a promoção e a reparação diante das violações cometidas neste período, a Comissão investe no processo de reparação simbólica buscando superar a ideia de anistia como esquecimento, através da memória dos testemunhos.

Como justificativa a esta chamada pública, foi ressaltado que os reflexos da violência do período ditatorial continuam presentes no psiquismo das vítimas, afetando também os seus descendentes e o corpo social ao longo desses anos, reforçando a negação do Estado em reconhecer os danos cometidos por seus agentes, sendo, portanto, um impedimento para uma reparação plena. De acordo com o edital, —é preciso cuidar para que não se estabeleça reflexos danosos de revitimização neste processo da Justiça de Transição (BRASIL, 2012, p.4).

No intuito de responder a esses objetivos, as ações das *Clínicas do Testemunho* dividem-se em três eixos:

- Atendimento psicológico (individual e grupo) aos afetados pela ditadura e seus familiares e aos afetados pela violência de Estado da atualidade; e Oficinas de capacitação profissional direcionadas ao campo psicossocial da rede de saúde mental, da atenção básica e de agentes públicos do Estado nas áreas da justiça e segurança pública;
- Audiências Públicas das *Clínicas do Testemunho* e participação voluntária nos testemunhos políticos das Comissões da Verdade (estadual e nacional);
- Produção de insumos através da produção de eventos culturais e artísticos, como campanhas públicas, biografias, exposições, projetos audiovisuais, dentre outros, de modo a favorecer ferramentas metodológicas para a indicação de políticas públicas de Estado no campo psicossocial.

Dentre as entidades conveniadas, destacamos:

A Sigmund Freud Associação Psicanalítica existe há quase três décadas, dedicando-se ao trabalho de formação e transmissão da psicanálise inserido no campo social. Através do convênio com a Comissão da Justiça/MJ, foi realizado o lançamento de uma publicação contendo artigos produzidos pela equipe de trabalho das *Clínicas do Testemunho* de Porto

Alegre e de outros profissionais de saúde e pesquisadores dedicados ao tema da violência de Estado (SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA, 2014).

O Instituto *Sedes Sapientiae*, em São Paulo, possui 40 anos de existência e dedicação aos campos da Educação e da Saúde Pública. Durante o período ditadura, a *Sedes* ofereceu o seu espaço para as primeiras reuniões do movimento da anistia. No final dos anos 70, a Instituição consolidava-se —como centro de pesquisa e de transmissão de conhecimento da psicologia clínica e da educação popular (OCARIZ, 2015, p. 24), possuindo uma trajetória de militância aos direitos humanos, acolhendo os afetados pelos regimes de exceção do Brasil e dos países vizinhos, Argentina e Uruguai. Atualmente, por meio do convênio com a Comissão de Anistia, a *Sedes* se dedica à continuidade dos trabalhos que sempre realizou, recebendo as novas gerações que também são afetadas pela violência estatal.

Como desdobramento dos insumos sugeridos pelo Edital das *Clínicas do Testemunho*, a *Sedes* lançou um livro onde foram publicados artigos sobre trabalho clínico-político produzido nas Conversas Públicas, no acompanhamento clínico grupal, nas oficinas de capacitação, além de artigos dos profissionais envolvidos no projeto clínico e dos relatos testemunhais dos participantes acolhidos (OCARIZ, 2015).

O Instituto Projetos Terapêuticos, em São Paulo, é uma instituição psicanalítica que se compreende como um dispositivo clínico-político. Oferece atendimento clínico comportando grupos terapêuticos intergeracionais, de familiares, e acompanhamento individual aos afetados pela violência de Estado do passado e do tempo presente, assim como promove capacitações profissionais, conversas clínicas públicas e rodas de conversa com finalidades reparatórias e clínicas.

A equipe de trabalho do Instituto editou um livro em parceria com a Comissão de Anistia, reunindo artigos produzidos pelos profissionais envolvidos. Também realizaram a produção de um documentário com algumas testemunhas contempladas pelo projeto (SILVA JÚNIOR; MERCADANTE, 2015).

O Projeto Clínico-Político/RJ lançou um livro digital (VITAL BRASIL *et al.*, 2015), reunindo uma coletânea de artigos e insumos produzidos ao longo da vigência do I Edital das *Clínicas do Testemunho*, como desdobramento de um trabalho experimental realizado durante o período de dois anos (2013-2015), contendo poemas, desenhos, imagens e relatos envolvendo as experiências compartilhadas neste dispositivo clínico-político.

Durante este período, o Projeto Clínico-Político/RJ foi coordenado pela psicóloga Vera Vital Brasil, uma referência importante na trajetória do acompanhamento clínico às vítimas da ditadura, desde a formação de um núcleo de trabalho terapêutico no Grupo Tortura Nunca Mais (Equipe Clínico-Grupal TNM/RJ).

A militância da ex-presa política no sentido de cobrar do Estado brasileiro a reparação psíquica é mais antiga, rendendo frutos nos últimos anos. Durante a IV Conferência de Saúde Mental/Intersectorial, em 2011, Vera também apresentou a proposta de se pensar coletivamente uma política de reparação psicossocial aos afetados pela violência de Estado.

Em 2016, o Projeto Clínico-Político/RJ renovou o convênio com a Comissão de Anistia por intermédio do II Edital, ainda em vigor, com o seu término previsto para 2018.

Atualmente a coordenação das *Clínicas do Testemunho* está sob a responsabilidade da psicanalista Tania Kolker.

Através dos artigos reunidos no livro digital, os profissionais que atuam diretamente nas *Clínicas do Testemunho* - RJ promoveram um intercâmbio com profissionais que atuam em dispositivos clínico-políticos de diferentes origens e localidades.

Consideramos importante salientar que os dispositivos clínico-políticos que foram contemplados na primeira edição do *Projeto Piloto Clínicas do Testemunho*, assim como os dispositivos da edição atual, encontram-se em processo de pesquisa para posteriores análises. Todas as entidades conveniadas vêm produzindo insumos de

diversas maneiras, como campanhas, conversas públicas, documentários, biografias, dentre outros registros. Porém, o que pudemos apresentar aqui foi um breve levantamento das publicações que tivemos acesso até o momento presente.

6 - O testemunho na experiência clínica

Vivemos ainda sob os lastros de uma época em que crimes hediondos vêm se reproduzindo e deixando marcas irreparáveis na transição das sociedades moderna e contemporânea - como as duas grandes guerras mundiais, as ditaduras latino-americanas e as guerras civis que ainda acontecem de forma generalizada no mundo. Nesse sentido, percebemos como característica do século XXI a materialização de traumas sociais em uma diversidade de situações de catástrofes e barbárie. Por trauma social, Ortega Martínez (2011) entende os processos pelos quais as comunidades lidam com a construção, elaboração e a resposta a experiências de fraturas sociais graves, percebidas como moralmente injustas e elaboradas não de forma individual, mas coletivamente.

Para muitos pensadores contemporâneos, o séc. XX foi caracterizado por traumas sociais provocados por catástrofes de cunho político, através da violência estatal. Diante de tantos eventos traumáticos que afetam toda a sociedade, Fassin e Rechtman (2007) defendem a ideia de que tais eventos traumáticos emergem dos conflitos políticos do capitalismo do pós-guerra, configurando como nova categoria identitária a *condição de vítima* - e, neste sentido, se aproximam das contribuições da Vitimologia, surgida após o Holocausto.

Nesta conjuntura, abre-se um vasto campo de pesquisas acadêmicas e práticas clínicas inclinadas a buscar compreender o trauma em uma perspectiva sociocultural. Emergem também vários processos sociais reivindicativos com teor reparatório, sejam a partir da noção do estresse pós-traumático contemplados nos compêndios que orientam as nosologias psiquiátricas (como as CID e os DSM) considerando a desestruturação psíquica advinda do trauma, que prejudica a vítima em sua responsividade física e emocional (LEVY, 2011), sejam a partir das reivindicações com teor de militância dos direitos humanos, buscando-se alcançar maior visibilidade aos perseguidos políticos através do reconhecimento. Conforme a teoria do trauma de Sándor Ferenczi ([1934]/1992) é a conjunção entre o a violência do ato e o descrédito da vítima que configuram o trauma invalidante (GONDAR, 2012). Daí que o reconhecimento é de fundamental importância na redinamização psíquica do sujeito com vias à elaboração do trauma.

Portanto, de acordo com Fassin e Rechtman (2007), surgem novas modalidades para o campo de atuação acerca do trauma social - a saber, as reparações políticas, o testemunho e a prova. Deste modo, o resgate da memória coletiva dos grupos ou minorias sociais

que resistiram às barbáries de guerra é imprescindível para se contrapor ao discurso histórico unilateral dos vencedores, que sempre investiram no esquecimento através da invisibilidade e/ou criminalização de sujeitos históricos.

Importante ressaltar que, desde os anos 1970, marcados pelas ditaduras latino-americanas, instituições comprometidas com a clínica psicológica com uma vertente política, assim como organismos atuantes na defesa dos Direitos Humanos, vêm protagonizando um novo campo de trabalho de forma transversal e interdisciplinar, no sentido de oferecer cuidados e maior visibilidade aos testemunhos de vítimas de tortura em crimes de lesa-humanidade perpetradas pelo Estado.

A rememoração dos momentos de tortura física e psicológica é sempre muito dolorosa, conforme o relato da testemunha, Eliete Ferrer, ilustrado por Moisés Rodrigues da Silva: —Quando a gente fala, o assunto duro, pontudo, que machuca como um ouriço vai-se polindo e todo mundo consegue segurá-lo! (WONDRACEK, 2014, p. 107). A beleza desta metáfora consiste em redimensionar a relação clínica entre testemunhos como uma arte especial – a de polir ouriços pontiagudos.

O psicanalista brasileiro Hélio Pellegrino, ao acompanhar em sua clínica os relatos das vítimas da ditadura brasileira, observava a ocorrência de uma ruptura radical entre o corpo e a mente diante da tortura, fazendo com que o próprio corpo do torturado se tornasse seu maior inimigo, ao tentar extinguir a dor.

A tortura, por exemplo: ela é um crime essencial, substantivo, ontológico. Ataca — e corrói — o fundamento da pessoa humana. A tortura visa à produção diabólica de um discurso que é o avesso da liberdade. Ela vira o torturado pelo avesso, na busca de uma confissão que o destrói, envenenando as fontes de sua vida carnal e de seus valores espirituais. A tortura — corrupção absoluta — serve ao mal e à morte. A dignidade da vida, também absoluta, exige que em nenhum momento nos esqueçamos da tortura, sua negação mais aviltante (PELLEGRINO, 1982, p.11).

Cecília Coimbra faz a transcrição de um trecho do depoimento de um ex-preso político que testemunhou a radicalidade da tortura, preservando o seu anonimato:

Infelizmente, setores importantes da sociedade não têm a menor ideia de que significa a tortura (...). Tortura é uma das práticas mais perversas: é a submissão do sujeito ao lhe ser imposta a certeza da morte. Não é uma morte qualquer: é a morte com sofrimento, a morte com muita agonia, é a morte que ocorre bem devagar, porque o desespero deve ser potencializado. O choque elétrico rasga, como golpes, as entranhas do indivíduo, e o coração parece que vai explodir. O afogamento, mescla de água e ar, é a consciência da parada cardíaca, a dor dos pulmões encharcando. O pau de arara, o cigarro aceso queimando a pele e a carne. Várias horas seguidas e em várias horas do dia, da noite, da madrugada (COIMBRA, 2011, p.47).

Como foi ilustrado neste depoimento de uma vítima do regime ditatorial, a falta de responsabilização do Estado brasileiro diante dessas graves violações contribuiu para o desconhecimento histórico da própria sociedade. Desta forma, o sofrimento infligido às vítimas deste período produziu uma dupla violação, pois, além do trauma sofrido pelo sujeito em seu corpo e em sua alma, a negação do ocorrido promoveu uma ferida que se alastrou no corpo social das gerações posteriores, à medida que impossibilitou se estancar a dor diante da impunidade dos torturadores e do silenciamento imposto à sociedade.

Considerações finais

Cientes da necessidade do combate à denegação e das ações de reconhecimento como primeiros passos para auxiliar as vítimas na elaboração dos traumas – conforme as contribuições de Ferenczi -, e dada a extensão espaço-temporal das consequências dos abusos da ditadura, um trabalho de longo prazo ainda se faz necessário na reconstituição da memória social brasileira. A descontinuidade do *Projeto Clínicas do Testemunho*, por motivos políticos, implicaria diretamente na manutenção de lacunas da história e da memória nacional, além de abalar os sujeitos participantes em meio a um processo em construção de levantamento de dados, veiculação de informações e encaminhamentos legais.

Portanto, a investigação do campo de disputa e de forças implicadas na história e na memória passada-recente e contemporânea do nosso país ainda é um trabalho em curso, visto que nem todas as ações vêm se dando de forma integral, como no caso da punição dos agentes por vias judiciais, numa clara evidência que nos deparamos com o desmentido na esfera política, com atravessamentos de jogos de poder interferindo no campo das relações sociais através da impunidade e das disputas por memória.

Referências

ABRÃO, Paulo. *Apresentação*. In: SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA. *Clínicas do testemunho: reparação psíquica e construção de memórias*. Porto Alegre: Criação Humana, 2014. p.15-21.

ARAÚJO, Maria Paula. Uma história oral da anistia no Brasil: memória, testemunho e superação. In: MONTENEGRO, Antonio T.; RODEGHERO, Carla S.; ARAÚJO, Maria Paula (Orgs.). *Marcas da memória: história oral da anistia no Brasil*. Recife: Universitária da UFPE, 2012. p.53-95.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. *Relatório/ Comissão Nacional da Verdade*. – Recurso eletrônico. Brasília: CNV, 2014. 976 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1).

BRASIL. Ministério da Justiça/ Comissão de Anistia. *Edital da I Chamada Pública do Projeto Clínicas do Testemunho da Comissão de Anistia*. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/boletim/edicao24/edital_clinicas_ do_testemunho.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/boletim/edicao24/edital_clinicas_do_testemunho.pdf)>. Acesso em: 15 de julho de 2017.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República*. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comissão de Anistia/ Publicações. *Revista Anistia Política e Justiça de Transição*, Brasília, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/anistia/anistia-politica-2>>. Acesso em: 08 set. 2017.

COIMBRA, Cecília. Gênero, militância, tortura. In: FERRER, Eliete (Org.). *68 A geração que queria mudar o mundo: relatos*. Brasília: Ministério da Justiça/ Comissão de Anistia, 2011. p. 39-48.

FASSIN, Didier; RECHTMAN, Richard. *L'Empire du traumatisme: enquête sur la condition de victime*. Paris: Flammarion, 2007.

- FERENCZI, Sándor. Reflexões sobre o trauma [1934]. In: . *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992. v. IV. p. 109-117.
- GONDAR, Jô. Ferenczi como pensador político. *Cadernos de Psicanálise*, CPRJ, Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 193-210, julh-dez, 2012.
- JOSEF, Jorge. A memória na história da Vitimologia. In: KOSOVSKI, Ester; PIEDADE JR., Heitor (Orgs.) *Vitimologia e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: SBV, 2005. p. 129-135.
- KOSOVSKI, Ester (Org.). *Vitimologia: enfoque interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Reproarte, 1993.
- LEVY, Sofia D. Trauma e desintegração psíquica na contemporaneidade. In: FARIAS, Francisco R. (Org.) *Apontamentos em memória social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011. p. 75-92.
- LIFSCHITZ, Javier Alejandro. Os agenciamentos da memória política na América Latina. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (Impresso), São Paulo, v. 29, p. 145-158, 2014.
- ORTEGA MARTÍNEZ, Francisco A. (Ed.) *Trauma, cultura e historia: reflexiones interdisciplinarias para el nuevo milenio*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas; Centro de Estudios Sociales, 2011.
- OCARIZ, Maria Cristina (Org.). *Violência de Estado na ditadura civil-militar brasileira (1964-1985): efeitos psíquicos e testemunhos clínicos*. São Paulo: Escuta, 2015.
- PELLEGRINO, Hélio. A tortura política. *Folha de São Paulo*, p.11. São Paulo, 05 de jun. 1982.
- PIEADADE JR., Heitor. *Vitimologia e Direitos Humanos: reflexões doutrinárias*. In: KOSOVSKI, Ester; PIEDADE JR., Heitor (Orgs.) *Vitimologia e Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: SBV, 2005. p. 97-114.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Rio de Janeiro, *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA (Org.). *Clínicas do testemunho: reparação psíquica e construção de memórias*. Porto Alegre: Criação Humana, 2014.
- SILVA JÚNIOR, Moisés Rodrigues da; MERCADANTE, Issa (Coord.). *Travessia do silêncio, testemunho e reparação*. Brasília: MJ/CA; São Paulo: Instituto Projetos Terapêuticos, 2015.
- SOUZA, Jessie Jane Vieira de. Anistia no Brasil: um processo político em disputa. In: PAYNE, Leigh A.; ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. (Orgs.). *A Anistia na era da responsabilização: o Brasil em perspectiva internacional e comparada*. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia; Oxford: Oxford University, Latin American Centre, 2011. p.188-210.
- WONDRACEK, Karin Hellen. Sobre a arte de polir ouriços: psicanálise e história na clínica dos afetados pela violência de Estado. In: SIGMUND FREUD ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA. *Clínicas do testemunho: reparação psíquica e construção de memórias*. Porto Alegre: Criação Humana, 2014.p. 15-21.
- VITAL BRASIL, Vera. *et al. Uma perspectiva clínico-política na reparação simbólica: Clínica do Testemunho do Rio de Janeiro*. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão da Anistia; Rio de Janeiro: Instituto Projetos Terapêuticos, 2015.
- VITAL BRASIL, Vera. Dano e Reparação: construindo caminhos para enfrentar a tortura. COORDENAÇÃO GERAL DE COMBATE À TORTURA (Org.). *Tortura*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010. p.254-279. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro_sdh_tortura.pdf>. Acesso em: 10/10/2014.

HISTÓRIA E MEMÓRIA COLETIVA NA NARRATIVA REALISTA AFETIVA E FICCIONAL DA CRÔNICA SHANGRI-LÁ DA COMUNIDADE DE PESQUEIRA DE ARRAIAL DO CABO

Ms. Manuela Chagas Manhães
(UENF/UNESA)

Doutoranda do PPGCL/CCH/UENF
manuelacmanhaes@hotmail.com

Dra. Analice Martins
(IFF/UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO:

Esse presente artigo tem como objetivo compreender a relação da formação da memória coletiva e a historicidade presente da comunidade tradicional pesqueira de Arraial do Cabo e a formação de contos e lendas. Para isso, partimos do pressuposto que a narrativa traz consigo especificidade estéticas e particularidades literárias, entendo que as crônicas narradas no livro *“Arraial do Cabo seus Contos e seus encantos”* trazem elementos do realismo afetivo, da mesma forma que, permitem que o leitor conheça elementos socioculturais do modo de vida compartilhado nas histórias contadas pelos membros dessa comunidade tradicional pesqueira. Tais narrativas constroem impressões da realidade, as quais são alimentadas e legitimadas pelas suas representações e descrições. O objeto de estudo definido é uma crônica intitulada *“Shandri-lá”*, que representa um patrimônio imaterial brasileiro da pequena comunidade de Arraial do Cabo que foi organizado e documentado pelo *Wilnes Martins Pereira*. Nesse aspecto, segundo Pereira (2013: 09) tais crônicas e lendas eram passadas para as pessoas da pequena colônia de pescadores, e acredita-se que alguns fatos existiram e outros não passam de criações imaginárias do povo cabista. Dessa forma, entendemos a narrativa remontada por PEREIRA (OP. CIT) como meio socializador, mediando às ações comunicativas, que através de diferentes formatos, foi reproduzida pela história oral pelos membros dessa comunidade. Por conseguinte, encontramos elementos culturais ao longo de sua construção, por trazerem tradições, lendas, fatos históricos, costumes, elementos da cultura popular, os ritos que estão no modo de vida e que são determinantes para esse povo do mar. Em contrapartida, há o favorecimento do processo criativo ficcional e ressignificações da própria historicidade e elementos culturais. Entre os conceitos trabalhados nesse trabalho, terei como eixos norteadores: (1) realismo afetivo, impressões da realidade e ficções, (2) narrativa, linguagem e memória coletiva, (3) representações e realidade sociocultural cabista.

PALAVRAS CHAVE: narrativa, realismo afetivo, comunidade pesqueira

ABSTRACT:

This article aims to understand the relation of the formation of collective memory and the present historicity of the traditional fishing community of Arraial do Cabo and the formation of tales and legends. For this, we assume that the narrative brings with it aesthetic specificity and literary particularities, I understand that the chronicles narrated in the book *“Arraial do Cabo its Tales and its charms”* bring elements of affective realism,

in the same way that, let the reader know sociocultural elements of the way of life shared in the stories told by the members of this traditional fishing community. Such narratives construct impressions of reality, which are fed and legitimized by their representations and descriptions. The object of study defined is a chronicle entitled "Shandri-lá", which represents an immaterial Brazilian heritage of the small community of Arraial do Cabo that was organized and documented by Wilnes Martins Pereira. In this regard, according to Pereira (2013: 09) such chronicles and legends were passed on to the people of the small colony of fishermen, and it is believed that some facts existed and others are nothing more than imaginary creations of the cabista people. In this way, we understand the narrative dating back to PEREIRA (OP CIT) as a socializing medium, mediating to the communicative actions, that through different formats, was reproduced by the oral history by the members of this community. Therefore, we find cultural elements throughout its construction, because they bring traditions, legends, historical facts, customs, elements of popular culture, rites that are in the way of life and that are determinant for these people of the sea. On the other hand, there is the favoring of the fictional creative process and re-significations of the historicity itself and cultural elements. Among the concepts worked in this work, I will have as guiding axes: (1) affective realism, impressions of reality and fictions, (2) narrative, language and collective memory, (3) representations and socio-cultural reality.

KEY WORDS: narrative, affective realism, fishing community

INTRODUÇÃO:

Ao escolher esse objeto de estudo, o livro: "*Arraial do Cabo seus Contos e seus encantos*" organizado e documentado por Wilnes Martins Pereira, o que buscamos foi compreender a conexão entre representações dos contextos sócio culturais e a própria experiência da realidade narrada por diferentes interlocutores que passeavam em suas histórias, tornando para além de ficções, uma fonte de elementos definidores de um modo de vida, de vivências e memórias que reafirmam os efeitos do real. Para isso definimos a crônica: que tem como título: *Shangrilá*.

Logo encontramos nas crônicas e contos narrados por PEREIRA (OP. CIT.), de maneira geral, tradições, costumes, crenças. Há uma edificação do torna-se humano sobre diferentes prismas e que são fundamentos universais para o sentido amplo de diversidade cultural. Ao considerarmos a diversidade cultural, vislumbramos um patrimônio imaterial que permite aos sujeitos sociais conhecerem e se reconhecerem, que foi remontada por *Wilnes Martins Pereira* num estilo realista afetivo. Essa narrativa além de provocar o imaginário, traz uma espécie de visão de mundo, de estar no mundo, o qual os interlocutores, nessa comunidade, se sentem pertencentes. Em outras palavras, é construída uma narrativa de uma experimentação cotidiana, de maneira objetiva entrelaçada as questões subjetivas que fazem ter um processo ficcional e que trazem impressões da realidade social. É uma escrita repleta de achados e perdidos. Uma verdadeira fonte de lembranças, alusões, elementos socioculturais que passeiam na memória coletiva. Movediça por ser traidora de si mesma e inteira por ser imperfeita na realidade, e por isso autenticada pelos membros da comunidade de Arraial do Cabo.

MEMÓRIA COLETIVA E LINGUAGEM: A NARRATIVA COMO MEIO SOCIALIZADOR E REVELADOR DE UMA CULTURA

Partindo de BEGER & LUCKMAN (1985) sabemos que a linguagem usada na vida cotidiana nos fornece as objetivações que serão repletas de sentido dentro de uma ordem determinada pelo modo de vida, pela vida social de uma maneira geral. Logo, a linguagem ganha significação por aquele que a vivencia, determinada por um lugar geograficamente definido, usa instrumentos e vive dentro de uma teia de relações sociais. Em outras palavras, “a linguagem marca as coordenadas de minha vida na sociedade e enche esta vida de objetos dotados de significação” (BEGER & LUCKMAN: OP.CIT.: 39).

Tais autores (OP. CIT.) afirmam que a significação dada aos elementos fornecidos pela linguagem, para obter sentido e representação, passa pela intersubjetividade, numa relação composta entre os membros de um grupo, de uma comunidade. Essa intersubjetividade acaba fomentando a diferenciação entre os diversos grupos que compõem a sociedade de maneira ampla, pois compõe a realidade social vivenciada pela formação de uma consciência de si e do outro, e que constitui representações dessa realidade, na verdade, impressões da realidade. Isso significa dizer que há uma correspondência entre os diversos significados nesse mundo da vida cotidiana, que são partilhados, são comuns e, por isso, são apreendidos. A linguagem, então, é intermediadora, devido a sua capacidade de comunicar significados, representações, objetos. Ou seja, a realidade da vida cotidiana é admitida como sendo a realidade (p. 40). Nesse aspecto, concordamos com BEBER & LUCKMAN (OP. CIT: 43):

A linguagem comum de que disponho para a objetivação de minhas experiências funda-se na vida cotidiana e conserva-se sempre apontando para ela, mesmo quando a emprego para interpretar experiências em campos delimitados de significação.

Ao constatar o papel integrador que a linguagem faz e favorece os interlocutores, entendemos que é através da linguagem que temos um grande acervo de um imenso conjunto de sedimentações coletivas que são adquiridas e que podem ser reinventadas e reinterpretadas diante das nuances vivenciadas pelo grupo, assim como pela própria dinâmica social. O fato é que pela ação comunicativa o processo de socialização é praticado, tanto a primária quanto a secundária, formando o indivíduo a partir dessas sedimentações coletivas, que são construídas historicamente, e que, na verdade, são passadas de geração para geração, tendo a interiorização da realidade social e formação da memória coletiva perceptíveis nas interações da vida cotidiana, mas, que pode ganhar novos sentidos, significações. Segundo BEGER & LUCKMAN (OP. CIT: 173):

(...) o indivíduo não nasce membro de uma sociedade. Nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade. Por conseguinte, na vida de cada indivíduo existe uma sequência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim (...) Sem dúvida, este assumir em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez assumido pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado. Em qualquer caso, na forma complexa de interiorização, não somente compreendo os processos subjetivos momentâneos do outro, mas compreendo o mundo em que vive e esse mundo torna-se meu próprio.

Quando estabelecemos a relação da memória com o processo socializador, temos a narrativa sendo utilizada como grande instrumento para que haja entre os membros do grupo, da comunidade uma integração através de suas lembranças, de seus recortes, de suas vivências que podem ser ressignificadas, a partir de representações, que são fabricadas pelo narrador. Logo, percebemos a memória com um papel catalisador entre os indivíduos e uma fonte de imagens, objetos e significações que serão inspiradores, descritos e captados pelo autor.

É nesse contexto que buscamos compreender a origem da palavra memória, que está associada à Deusa *Mnemosyne*. Essa Deusa, conhecida como musa inspiradora e protetora das Artes e da História estaria no caminho dos homens por permitir que ele se comunique uns com os outros, assim como tenha a recordação dando sentido a sua existência entre seus pares. (LE GOFF, 2000, p. 21- 44). Complementando BENJAMIM (1987) ao falar dessa deusa, *Mnemosyne*, traz que ela é considerada como a deusa da reminiscência, e funda a cadeia de tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração; teríamos, desse modo a herança cultural, a base para a concepção do sentido de memória coletiva, e, é nesse sentido, que entendemos, segundo BENJAMIM (OP. CIT: 211), que "(...) ela tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se articula na outra, como demonstram todos os outros narradores".

Em outras palavras, quando entendemos a palavra memória, estamos afirmando que a memória permite o ordenamento do mundo antes de existirmos, ela permite que a vida coletiva seja organizada, garantindo os modos de vida através de lembranças, vivências e compartilhamento de valores, rituais, tradições. Em suma, a narrativa percorre a memória coletiva, e assim, encontramos, na crônica *Shangri-lá* especificidades da comunidade pesqueira cabista, mas que ao longo de sua formação, pode ter sofrido ressignificações e reinterpretações, assim como pode ser fictícias, mas, que também, é compartilhada mediante a dinâmica social. Por isso, consideramos que o livro *Arraial do Cabo seus contos e encantos* é um realismo afetivo. Foi estabelecida a narrativa realista afetiva que traz, nos diferentes contos, de modo geral, recordações formadoras da memória coletiva, de seus personagens reais e imaginários, e são povoadas por impressões da realidade ou elaborações da realidade, que permite que identifiquemos tal estilo realista afetivo.

Segundo BOSI (1994: 55):

(...) na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.

Como BEGER & LUCKMAN (OP. CIT.) afirmam, a construção social da realidade se deve a formação do indivíduo no meio em que vive, favorecido pela objetividade do que é transmitido e subjetividade pela interpretação. É fato a influência sobre o indivíduo pelas instituições sociais como a família, a religião, a organização da vida social, econômica e política, além de aspectos da própria vida cultural. A constituição da memória coletiva via

a narrativa torna-se, assim, vivenciada pelos membros da comunidade, permitindo que haja um primeiro reconhecimento entre eles, o que pode ser percebido com a existência do sentimento de pertencimento, e, por mais, que haja diferentes formas de interpretar e representar a própria memória individualmente, temos pontos de interseções, que traduzem a identidade cultural do próprio grupo, refletida entre os pares no seu cotidiano em suas histórias contadas e recontadas.

Isso não significa dizer que a memória não sofra alterações, é justamente ao contrário. HALBWACHS (1990) no diz que a memória não permanece inalterada, na verdade, a memória não reproduz de forma simétrica a imagem do que foi vivido, do passado, assim na verdade, a memória é uma reconstituição, uma reprodução sobre o viés de pontos de vista e por isso, também, ficcional. Dessa forma, a memória coletiva se faz a partir da interseção dos sujeitos sociais que se relacionam uns com os outros, dando, então, sentido a relação entre o narrador e o ouvinte, ao passado existente no consciente e inconsciente dos indivíduos e a sua relação com o presente, trazendo um acervo de detalhes do experimentado, do observado, de histórias e de lembranças das realidades sócio históricas culturais de uma comunidade e de suas representações alusivas a tais realidades.

As lendas, as crônicas e os contos que repousam nas fontes folclóricas do mundo maravilhoso e do mundo mágico em nossa terra, têm como origem a espiritualidade e a irreverência de um povo que vivia a beira mar com o sublime propósito de inserir valores literários na cultura de nossa gente (...) os contos engraçados eram passados para as pessoas da pequena colônia de pescadores de nosso quarto distrito, e seduziam, principalmente, as crianças pela forma teatral como eram narrados. Acredita-se que alguns fatos existiram, outros não passam de criações imaginárias de um povo espirituoso e participativo da história cultural e folclórica de Arraial do Cabo (PEREIRA: OP. CIT.: 9).

É nesse aspecto que percebemos a importância da memória coletiva para a construção da realidade social da comunidade pesqueira cabista, da realidade vivenciada na dinâmica social por cada sujeito social, que potencialmente se torna um narrador. Seriam versões contadas, interpretadas e que são de suma relevância para que os sujeitos sociais possam garantir a existência do grupo assim como de seu modo de vida e suas redefinições mediante as novas urgências, desafios, experimentações, dificuldades e necessidades sociais, que favorecem que, de forma criativa, entre

personagens inventados e universos simbólicos vivenciados e determinantes no seu modo de vida, sejam compartilhados e assim, capturados e traduzidos por Pereira na sua narrativa realista afetiva, em nosso caso, observado nas crônicas do livro: *Arraial do Cabo-seus contos e seus encantos*.

UMA BREVE ANÁLISE DA NARRATIVA REALISTA AFETIVA PRESENTE NA CRÔNICA: SHANGRI-LÁ

Segundo BENJAMIM (OP. CIT.) o cronista é o narrador da história. Concordamos com o autor ao afirmar que o narrador mantém sua fidelidade a época, ao seu olhar sobre os fatos contados, reinventados, reinterpretados, por isso que uma história recontada não será a mesma, passa pela intersubjetividade, influenciada pelos valores, pela socialização, pelo tempo que refugiam a formação do indivíduo. Mas para que a narrativa mantenha-se viva, há uma relação ingênua entre o ouvinte e o narrador, a qual é dominada pelo interesse de conservar o que foi narrado. "Para o ouvinte imparcial,

o importante é assegurar a possibilidade de reprodução. A memória é a mais épica de todas faculdades” (210).

O que isso significa? Segundo o autor (OP. CIT.) o narrador tem suas raízes no povo, na sua comunidade, é um artesanato de palavras, que tem a musa da reminiscência, inspirando a formação da memória, que ao construir a narrativa é capaz de provocar o sentido de vida e moral da história passada de geração à geração. Nas palavras de BENJAMIM (OP. CIT.: 214): “Em suma, independentemente do papel elementar que a narrativa desempenha no patrimônio da humanidade, são múltiplos os conceitos através dos quais seus frutos podem ser colhidos”.

Logo, nos questionamos como o narrador favorece para que tenhamos representatividade e não-representatividade na narrativa, o que nos encaminhou para o realismo afetivo. Sabemos, segundo SCHOLLHAMMER (2002), que a partir da década de 90, os efeitos sensoriais alcançaram extremos de concretude, o que favoreceu para um hibridismo do realismo tradicional, sendo denominado realismo afetivo. Assim, encontramos uma concretude afetiva do signo até o limite de sua representatividade, criando efeitos de realidade, tendo o aspecto performático na linguagem literária, o que provoca o efeito afetivo em lugar de uma representatividade pura. Dessa forma, os efeitos afetivos têm como sede a própria vida social, principalmente, quando tratamos de fatos reais no bojo da narrativa, compartilhado por um grupo, ganhando um novo leque de sensações e emoções quando construídas e captadas pelo autor, mas que estão, em nosso caso, especificamente voltadas para evocação de um referencial: as impressões da realidade. Assim, SCHOLLHAMMER (OP. CIT.:81-82) no diz que:

(...) a obra se torna referencial ou real na medida em que consegue provocar efeitos sensoriais e afetivos parecidos ou idênticos aos encontros extremos e chocantes com a realidade em que o próprio sujeito é colocado em questão.

Logo, SCHOLLHAMMER (2012: 137-139) afirma que Foster sugere uma mudança no Realismo com uma definição contundente. Descreve a transformação do Realismo entendido como “efeito de representação ao realismo como um evento de trauma”, em outras palavras, o efeito provocado pela representação se agrava para um evento traumático. Para além dessa perspectiva, temos a experiência afetiva, na qual, em nosso caso específico, a crônica torna-se real, dissolvendo a fronteira entre a realidade exposta na narrativa e a realidade envolvida esteticamente, o que traz o sujeito, o ouvinte, o leitor para dentro do evento narrado provocando suas emoções e suas significações, ainda mais, quando tal evento, parte da memória coletiva vinculadora ao grupo, à comunidade, incluindo assim, a dimensão participativa, quando há a estética afetiva.

É nesse aspecto, que entendemos o realismo afetivo presente na crônica: *Shangri-lá*. Tal crônica “narrada” por diferentes indivíduos. Diante desse fato podemos dizer que tal crônica foi mantendo-se viva pela história oral, a qual tinha uma relação direta entre os membros da comunidade. Assim, em *Shangri-lá*, especificamente, encontramos quando remontada e escrita por PEREIRA (OP.CIT.) elementos do realismo afetivo, com detalhes descritivos em torno de um evento traumático para essa comunidade, traz as entrelinhas que são interpretadas, sentidas, provocando sensações e percepções afetivas no ouvinte, e hoje, o leitor, a buscar a moral da história, deixando um suspense apreensivo, da mesma forma que provoca a imaginação dos envolvidos, com seus personagens ficcionais, mas que tomam forma com as impressões da realidade social da comunidade cabista,

alimentando a sua memória coletiva não mais como história contada, mas como fato acontecido narrado.

Partindo dos pressupostos teóricos de BENJAMIM (OP. CIT.) entendemos que há uma relação entre narrador e sua matéria (a história), que, seria a própria vida humana, sendo não só uma relação artesanal de elementos trazidos da experiência, mas de detalhes descritivos da realidade sociocultural e histórica (em nosso caso) e vividos por outros em outro tempo, e, que remota ao presente emoções e percepções com a narrativa do que teria sido o bombardeio (evento traumático) ao barco pesqueiro denominado *Shangri-lá*.

Uma das histórias mais tristes ocorridas em Arraial do Cabo foi, sem dúvida alguma, o bombardeio ao *Shangri-lá*. Muitas versões sobre o ocorrido foram citadas ao longo do tempo, segundo pesquisa realizada em arquivos oficiais, é esta, contada aqui em poucas linhas (PEREIRA: OP.CIT.: 130).

Recentemente, o que se tem conhecimento desse episódio, após setenta anos, foi o anúncio feito pela Marinha do Brasil cientificando tal fato e condecorou, através de uma placa no Monumento Nacional dos Mortos da II Guerra Mundial, os nomes dos dez pescadores tidos, também como HERÓIS DE GUERRA (PEREIRA: OP. CIT.:132).

O narrador, nesse aspecto, ao contar a história do barco pesqueiro São Martinho, se volta para o acontecimento, vivido pela comunidade, que embora, não tivesse, no fato em si, deixa subentendido suas conseqüências, dotando de sentido, emoções e representações para aquela comunidade, que entre seus membros utilizou da história oral, numa perspectiva memorística, quando os destroços do pequeno barco retornaram a praia de Arraial do Cabo, tendo então, ciência do que tinha acontecido, e que possibilitou que houvesse uma relação entre as gerações, à medida que, existiu o contar histórias, e por isso, mantém-se viva ainda na memória coletiva.

As claras águas do mar, por razões maternais, não devolveram os corpos de seus filhos, porém, restos do pesqueiro boiaram e seguiram trajetórias diferentes; uma grande porção dos destroços rumou para o alto mar, e outra fração devolvida as praias de Arraial do Cabo (PEREIRA: OP.CIT.: 132).

Hoje, com a documentação e organização de tais histórias por PEREIRA (OP. CIT.), podemos perceber, que é uma crônica, e que traz características do estilo realista, especificamente, o realismo afetivo. Agora, histórias contadas que não se perderão com o tempo, já que temos o registro, mas que como toda obra literária, permite uma reinterpretação, ressignificação, uma estreita ligação entre narrador e leitor, embora, ainda seja, um movimento solitário vivenciado pelo leitor, transcendendo o evento traumático, para seus efeitos sensíveis e estéticos.

O mestre do *Shangri-lá* impelido pelo desespero, apagou a lanterna e deixou o pequeno barco escuro. O comandante alemão *Hans Kraus*, em poder das coordenadas de ataque, deu volta e meia e, contra o bombardeio do pesqueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca (PEREIRA: OP.CIT.: 130-131).

Para além disso, é perceptível que a narrativa está repleta de características específicas da comunidade pesqueira cabista, remontando uma base extremamente descritiva para o leitor, com elementos sócio culturais de tal comunidade, desde as questões que envolvem a profissão do pescador e o desenvolvimento da percepção da pesca pelos mesmos

(descrição cultural: pormenores culturais), como os encantos voltados para a natureza (descrição geográfica) e exuberante beleza dessa região, que tem o mar de águas azuis, claras, que o vento é um sinal de chuva ou de sol, da mesma forma que a maré e suas correntezas são formas de saber por onde andam os cardumes.

Navegando em direção leste-oeste, por fora do farol de Cabo, e São Martinho varria algumas milhas a procura de bons cardumes. Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul. Existem coisas que só o céu e o mar podem explicar... E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com a mãe natureza (PEREIRA: OP.CIT.: 130).

Nesse âmbito, ao analisar a crônica *Shangri-lá*, confirmamos nossa hipótese de que a narrativa é socializadora para quem a compartilha no dia a dia e, também, um instrumento revelador de uma cultura, pois ela possibilita conhecer os elementos culturais que edificam uma das facetas da encantadora identidade cultural da pequena vila de pescadores cabista.

Concordamos com SIBÍLIA (2008:31) ao afirmar que a linguagem não só é benéfica para auxiliar a organizar o caos, o tumulto de informações e experiências, mas ela flui da experiência e possibilita dar o sentido ao mundo, e traz uma estabilidade no espaço e ordena o tempo, e que através da narrativa, em que há a relação dialógica constante com a multidão de vozes também modela, coloreia e recheia a memória, construindo as subjetividades, nutrindo o mundo com um rico acervo de significações, como, por exemplo, encontramos em *Shandri-lá*. O que será que realmente aconteceu? Como foi o último instante desses pescadores, que ali estavam, em seu habitat natural, buscando o sustento de suas famílias? Serenidade? Desespero? Aflição, pois sabiam que estavam prestes a morrer? Mas por quê? O que se passava naquele pequeno barco de pesca São Martinho nos últimos momentos antes de ser destruído em 1943? E por outro lado, por que a ordem? Como foi feito, virou o canhão, e simplesmente, o disparo, certo e decisivo? E em terra firme, será que foi visto? Ou melhor, o que foi visto, escutado? E no outro dia... As famílias, sua angústia, sua esperança, por quanto tempo durou?

Após os disparos, nenhum gemido humano foi ouvido naquele ponto do mar. A marejada, em murmúrio sepulcral, denunciava o repouso daqueles bravos pescadores em sua morada eterna (PEREIRA: OP.CIT.: 130).

Retalhos de histórias... retalhos de narrativas que descrevem o fato trazendo pormenores, impressões da realidade da vila de pescadores cabista, materializando um evento traumático, que traz os efeitos afetivos para quem, hoje, percorre suas frases, e desemboca na realidade, deixando a emoção, o suspense fluir, e ainda que sejam baseados em "fatos reais" trazem construções de personagens ficcionais no instante que são recontadas e relidas, mas que, ainda assim a verossimilhança persiste e constitui a vida dessa pequena comunidade pesqueira com suas recordações, lembranças, e assim, sua memória coletiva, e nessa crônica, particularmente, com suas representações que produzem efeitos do real com a sua historicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visualiza-se como as relações simbólicas geradas nas relações objetivas entre moradores e suas atividades ligadas ao mar, podem ser vistos como forma de mobilização em torno de um processo de afirmação identitária em que se constrói um o sentido de identidade e traz a legitimação mediante a necessidade de pertencimento para com seus pares, o

que permeia a comunidade de pesca artesanal no município de Arraial do Cabo através da constituição da memória coletiva, tendo como base no processo socializador a sua narrativa repleta de símbolos, representações e significações.

Encontramos no livro: “*Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*” crônicas que trazem o realismo afetivo, assim como, a importância do narrador e sua relação com o ouvinte e leitor ao contar histórias que expressem suas manifestações culturais, seus elementos culturais, formadores da vida do pescador, do ambiente, do seu modo de vida, ou seja, de maneira que a linguagem favorece a manutenção organização da estrutura da vida social do povo do mar cabista, de uma maneira geral, do patrimônio cultural imaterial desta comunidade tradicional brasileira.

Logo, num primeiro momento, encontramos a história oral como forma de transcender o tempo, trazendo em suas narrativas personagens ficcionais assim como elementos da realidade social, além de eventos, considerados traumáticos e efeitos afetivos e psicológicos, o que caracteriza a crônica *Shangri-lá* como uma narrativa realista afetiva. Mas, o fato, é que temos muito que entender sobre as variáveis encontradas ainda em sua narrativa, em sua historicidade, temos que desvendar suas particularidades e multiplicidades que garantem suas histórias e memórias e o seu sentimento de pertencimento.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. RJ: Jorge Zahar Editora, 2003.

BEGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22ª. Edição. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BENJAMIM, Walter. *Magia, técnica e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 3.ed. Editora Brasiliense. São Paulo: 1987.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade - lembranças de velhos*. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

GUIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. RJ: Zahar, 2002. HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento*. SP: Editora 34, 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Volume II. Lisboa: Edições 70, 2000.

PEREIRA, Wilnes Martins. *Arraial do Cabo seus contos e seus encantos*. RJ: Hoffmann Editora, 2013, p. 130-132.

PRADO, S. M. *Da anchova ao salário mínimo: uma etnografia sobre injunções de mudança social em Arraial do Cabo/RJ*. Niterói: EDUFF, 2002.

SCHOLLHAMMER, Karl Erick. *Realismo afetivo: evocar realismo além de representação*. In: Estudos da literatura brasileira contemporânea, n.39, jan/jun., 2012, p. 129-148.

_____. *Á procura de um novo realismo: Tese sobre a realidade em um texto e imagem hoje*. In: Literatura e Mídia; 2002.

SIBÍLIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ANEXO

“Uma das histórias mais tristes ocorridas em Arraial do Cabo foi, sem dúvida alguma, o bombardeio ao Shangri-lá. Muitas versões sobre o ocorrido foram citadas ao longo do tempo, segundo pesquisa realizada em arquivos oficiais, é esta, contada aqui em poucas linhas.

O barco São Martinho, também denominado Shangri-lá, tripulado por dez pescadores, deixou o porto de Arraial do Cabo em uma tarde de junho de 1943.

Navegando em direção leste-oeste, por fora do farol de Cabo, e São Martinho varria algumas milhas a procura de bons cardumes. Aquela tarde prenunciava excelente pescaria; teoria sábia dos mareantes da Praia dos Anjos devido à pigmentação da água e correntes fracas que corriam em direção sul. Existem coisas que só o céu e o mar podem explicar... E o homem do mar aprende certos mistérios por costumes, profissão e também, é claro, com a mãe natureza.

O mundo estava em guerra e a Marinha do Brasil provia algumas embarcações com rádio transmissor e um livro ilustrado com bandeiras de todos os países; a ordem para qualquer embarcação, navio ou avião de guerra estrangeiro, visto em águas ou espaços do territorial brasileiro, emitir, de imediato, mensagem para terra, em uma frequência que o aparelho dispunha.

Certa noite, por volta de vinte e uma horas, surgiu, como por encanto, um barco de guerra que os tripulantes do Shangri-lá não sabiam distinguir sua nacionalidade. Era um submarino alemão identificado com as iniciais U-199, considerado o maior e mais moderno navio de guerra da frota de Hitler – “informações contidas nos anais da segunda guerra, segundo relatos da Marinha”.

O barco de pesca semi-iluminado por um candeio era assediado pelo submarino que fazia várias manobras com um canhão de 105 mm de um mero exercício de tiro ao alvo para testar o poder bélico dessa poderosa arma.

O mestre do Shangri-lá impelido pelo desespero, apagou a lanterna e deixou o pequeno barco escuro. O comandante alemão *Hans Kraus*, em poder das coordenadas de ataque, deu volta e meia e, contra o bombordo do pesqueiro, autorizou os disparos de sete tiros de canhão, destruindo, por completo, o indefeso barco de pesca.

Após os disparos, nenhum gemido humano foi ouvido naquele ponto do mar. A marejada, em murmúrio sepulcral, denunciava o repouso daqueles bravos pescadores em sua morada eterna.

As claras águas do mar, por razões maternas, não devolveram os corpos de seus filhos, porém, restos do pesqueiro boiaram e seguiram trajetórias diferentes; uma grande porção dos destroços rumou para o alto mar, e outra fração devolvida as praias de Arraial do Cabo. Recentemente, o que se tem conhecimento desse episódio, após setenta anos, foi o anúncio feito pela Marinha do Brasil cientificando tal fato e condecorou, através de uma placa no Monumento Nacional dos Mortos da II Guerra Mundial, os nomes dos dez pescadores tidos, também como HERÓIS DE GUERRA” (PEREIRA: OP. CIT.:130-132)”.

IMAGENS E MEMÓRIAS: O CINEMA NO VALE DO MAMANGUAPE-PB

José Muniz Falcão Neto

UFPB-Campus I e IV – Capes/Cnpq

Muniz-cobain@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo esboçar alguns caminhos, métodos de pesquisa e abordagens com a câmera filmadora na composição do trabalho etnográfico desenvolvido durante dois anos de pesquisa sobre o cinema no vale do Mamanguape- PB. Diante do TCC intitulado *Cinema no Vale do Mamanguape-PB: aproximações antropológicas*, tentarei da ênfase aos métodos adotados na coleta de fotografias antigas e durante as filmagens no qual permitiu construir um acervo e a construção da pesquisa etnográfica sobre o fenômeno cinema, abordando o processo de reflexividade no compartilhamento do filme após sua finalização. Portanto, fazer perceber o imaginário social desta região através do fenômeno cinematográfico e pensar a disputa das memórias coletivas em relação ao cinema, as questões metodológicas e éticas que emergiram na construção, finalização e compartilhamento do filme etnográfico.

O cinema como memória coletiva em disputa no Vale do Mamanguape-PB¹

Durante dois anos de pesquisa sai em busca de histórias que relatassem a época dos antigos cinemas da região, apesar dos anos que se passaram, ainda é viva no imaginário local e bem lembrada à época de “ouro” do vale. A pesquisa aborda as memórias coletivas relacionadas ao cinema no vale do Mamanguape-PB. Especificamente, se trabalhou com dois cinemas específicos da região, o Cine Teatro Eldorado (1965) e Cine Teatro Orion (1964), respectivamente localizados nas cidades de Mamanguape-PB e Rio Tinto-PB. Partindo do cinema direto e da antropologia compartilhada, fiz diversas filmagens compondo um acervo imagético apresentando diversos personagens que relatam suas experiências e vivências dentro das salas de cinema na região. Compus durante o tempo de pesquisa uma quantidade de imagem que foram essenciais para as análises antropológicas (NOVAES, 2009) e montagem fílmica. A seguir tentarei esclarecer alguns dos caminhos para a construção de um acervo sobre o cinema no vale do Mamanguape e suas conseqüências no que diz respeito as questões éticas e compartilhamento.

“Hoje, as ciências sociais já se convenceram de que as narrativas imagéticas enriquecem e complementam o texto escrito, pois colocam em sincronia o espaço, o ritmo e o movimento nas descrições dos rituais, das relações sociais e manifestações culturais, entre outras. A imagem é capaz de melhor acompanhar e fixar, sob outro ângulo, as manifestações simbólicas” (PEIXOTO, 2015:8).

Das redes virtuais a um acervo antropológico

Hoje pela rede mundial de computadores, os indivíduos além da interação “real” em seu cotidiano participam das interações virtuais, permitindo a comunicação em várias distancias e de distintos modos. Na sociedade da informação as imagens são o alvo comunicacional, as imagens viram modos interacionais entre os seres humanos de

1 Estas reflexões são a partir do trabalho de conclusão de curso de José Muniz Falcão Neto, intitulado *Cinema no Vale do Mamanguape: aproximações antropológicas*. UFPB/Campus IV/Rio Tinto-PB- Antropologia, orientado por João Martinho Braga de Mendonça.

maneira a compor grupos e sentimentos comuns. Para SILVA (2005: 208), “O virtual não é o oposto do real, mas sim em esfera singular da própria realidade, onde as categorias de espaço e tempo estão submetidos a um regime diferenciado”

No decorrer da pesquisa a coleta de fotografias foi um dos problemas enfrentado. No contato feito durante o tempo etnográfico percebi que a troca e o empréstimo das fotografias por parte do interlocutor Júnior da Locadora² foi bastante restrito. O Júnior conserva uma série de fotografias antigas a respeito dos cinemas, além delas, conseguiu outras fotografias ao fazer uma pequena pesquisa/coleta na cidade de Mamanguape - PB. Na busca de fotografias antigas, foi à casa de vários moradores da cidade para conseguir as tais fotografias antigas, quando consegue essas fotografias, digitaliza e cria uma página no facebook, chamada *Mamanguape conta suas histórias* (<https://www.facebook.com/mamanguapecontasuashistorias/?fref=ts>).

Em determinados encontros que tivemos no Centro Cultural Fênix, fiz a pergunta de como tinha conseguido aquelas fotografias, se eram todas deles ou alguém tinha lhes dado. Responde-me que um dia pensou em fazer uma página no Facebook para divulgar as histórias da cidade, como já fazia isso algum tempo, em que alguns momentos foi até a rádio local Litoral Norte (a convite) da cidade de Mamanguape relatar um pouco da história dos cinemas no vale.

Teve a iniciativa de criar esta página no intuito de divulgar histórias sobre a cidade, para isso fez uma pequena pesquisa/coleta de fotografias para digitalizar e deixar públicas as fotografias e suas histórias. Nesta página, o interlocutor coloca várias fotografias contando a história da cidade, todas essas fotografias ou já era dele ou foi da coleta feita para a digitalização. Descobrimos com essa pesquisa que Júnior foi e talvez é ainda um ativo colecionador de fotografias antigas, que mantém uma coleção própria conseguida com diferentes outros moradores da cidade.

Nos momentos que estive com ele em várias rodas de conversa sempre tentei me aproximar de maneira que conquistasse sua confiança a me entregar suas fotografias para uma possível digitalização no Laboratório de Antropologia Visual Arandu (UFPB- Campus IV-Litoral Norte). Nas tentativas de aproximação para conseguir estas fotografias sempre vi que ficava um pouco desconfortável em entregar suas fotografias, o sentimento pessoal por elas é perceptível pelo entusiasmo que ficava quando falávamos sobre o passado e de suas histórias dentro do Cine Teatro Eldorado e Cine Teatro Orion. Em uma das entrevistas realizadas ele fala que aquelas fotos³ eram bastante pessoais e que lhe causava emoções. Percebo também a sua restrição de entrega das fotografias, pela maneira que expressa as histórias e na vontade e poder de ter em mãos as fotos e ser o descendente que continuou com a cultura cinematográfica. É nítido que ele quer ser reconhecido como detentor deste aparato cultural promovido por sua família na região do Vale do Mamanguape e quando lhe pedia as fotos, ele me respondia: “vai lá na página que tem, tem lá, postei tudinho lá”.

2 Walfredo David Júnior, filho de Walfredo David e sobrinho de Abel David, ambos administradores dos antigos cinemas, Cine Teatro Eldorado (1965) e Cine Teatro Orion(1964).

3 As fotos utilizadas foram fotografias relacionadas ao cinema Eldorado, que copiei (download) de seu site. Numa entrevista com a câmera no tripé, trabalhei com a foto-elicitação e um dos momentos ele expressa o sentimento pessoal por aquelas fotos, é tanto que muitas delas tem uma pequena marca d'água de referência a sua página. As fotos foram impressa numa folha A4. Vídeo em anexo: Pasta: Imovie-Mac- 01-05-2015-Cinema (Biblioteca Imovie) - Tabela 11, arquivo: MVI_4849, MVI_4866, MVI_4867. AVAEDOC/ARANDU.

Acredito que ter desenvolvido uma pesquisa sobre os cinemas, de coleta e registros de imagens sobre este fenômeno e suas histórias lhe causou certo receio de perder um pouco de sua centralidade de conter o poder da história sobre os cinemas no vale. Tendo isto em vista, recuei e não mais insisti nessas fotografias, o recuo foi um respeito a este interlocutor de não invadir o seu lado pessoal e deixar ele mais a vontade possível no seu direito de ser o herdeiro⁴ da sétima arte na região.

Desta forma, tive que procurar outros meios de conseguir estas fotografias sem que interferisse no seu lado íntimo com aquelas fotografias. Foi quando comecei a utilizar a sua comunidade virtual no Facebook para coletar estas fotos. Todas as fotografias antigas que consegui foram diretamente deste site, as fotos postadas iam com legendas dos respectivos acervos⁵ e histórias a respeito do contexto daquela fotografia, como o ano, o que tinha acontecido no dia, os personagens que ali estavam e algumas com descrições feitas pelo Júnior.

A busca por essas fotografias na rede e análise dos comentários⁶ foram de extrema importância para ir à busca de outras pessoas e entender com mais nitidez o poder do cinema naquela época, em que as fotografias antigas faziam lembrar dos tempos de ouro⁷ dos cinemas na região.

O mundo virtual se torna uma extensão da “realidade”, no virtual as pessoas se expressam e comunicam de maneira a interligar o momento presente ao passado vivido, no qual as fotografias faziam e fazem mexer suas memórias, “poder-se à imaginar um mundo virtual mais real do que o mundo real, em cada um representa o personagem que desejaria ser, pelo menos nesse momento, na sua vida real” (SILVA; JUSTIÇA, 2005: 224)



Foto 1. Montagem do Júnior da locadora. Disponível: <https://www.facebook.com/mamanguapecontasuashistorias/?fref=ts>. Acesso: 13 de Outubro de 2015.

4 Uso este termo, porque nos momentos de pesquisa as pessoas sempre faziam e fazem referência ao Júnior como detentor das histórias e fotografias relacionadas ao cinema, sempre que buscava alguém para me falar sobre suas histórias nas salas de cinema, o nome do Júnior era mencionado como sendo o filho que continuou o trabalho cinematográfico na região e de referência nos dias atuais dos antigos cinemas.

5 Alguns desses acervos eram os Acervos Gilberto Nogueira e Acervo José Lins do Rêgo.

6 Comentários feitos nas postagens das fotografias.

7 Termo usado frequentemente pelos moradores antigos das cidades de Rio tinto-PB e Mamanguape-PB, para expressarem os bons tempos de quando os cinemas eram ativos.

Nesta fotografia podemos observar três fotografias numa só, da esquerda pra direita, a primeira é da inauguração do Eldorado no ano 1965, a segunda uma cadeira, a terceira a de seu Xandu (Alexandre Toscano Ferreira), este era que colava os cartazes na sua mercearia e tinha entrada gratuita no cinema (Eldorado). Observem também a legenda na foto, intitulada “Arquivos de família”⁸. A montagem foi feita pelo próprio Júnior para representar onde se localizava a cadeira de seu Xandu, ela foi postada no dia 13 de Outubro de 2015. Segundo alguns moradores antigos de Mamanguape e o próprio Júnior, seu Xandu freqüentava o cinema em todas as sessões, sempre na mesma cadeira marcada com uma pedra em cima para ninguém sentar.

“(…) Tinha um senhor lá, seu Xandu, tinha uma cadeira dele lá com uma pedra desse tamanho em cima lá, que era dele ali, era privada mesmo, num tinha quem num sentasse não, era dele, a primeira cadeira lá era dele. (...) era um comerciante que tinha aqui, chamava o cartaz, né? naquela época, o cartaz do filme que ia passar botava na frente da loja dele. Hoje tal filme, ai botava lá na loja dele, ele era cadeira cativa, ele ia de graça, né? (risos) botava a propaganda, o cartaz na frente da loja dele, ai ele botou a cadeira dele lá, pra ele sentar (risos). Uma pedra, uma pedra mesmo grande numa caixinha, bem arrumadinha, entendesse? bem feitinha num era uma pedra assim, bruta chegada e botada lá não, era lá uma caixinha bem coisadinha, ai pronto botava lá, todo mundo já sabia que era dele, ninguém sentava ali e ele num perdia uma noite, podia passar o filme a semana todinha ele ia, ele ia todo dia (risos).” (relato de Naldo fotógrafo)⁹

Diante desta fotografia, fica perceptivo o nível de familiaridade e desejo em relação ao passado e às fotografias, a forma que ele monta esse quadro para expor e tornar públicas as histórias e algumas pessoas¹⁰ da cidade que fizeram parte do cinema na região.

Foram salvas 72 Fotografias antigas de seu site¹¹, as fotografias são compostas de assuntos diversos, não só do cinema, mas de vários pontos da Cidade Mamanguape- PB e Rio Tinto-PB, as fotos foram sendo capturadas na medida que ele ia postando, sempre que postava ia lá no site copiava e salvava. Com sua autorização e publicização das imagens antigas, fiquei a vontade para guardá-las e utilizá-las como instrumentos de pesquisa etnográfica. Outras fotografias foram copiadas a minha pasta, as que continham os assuntos do Cine Orion, localizadas no laboratório de Antropologia Visual (Arandu).¹² As fotografias serviram para a introdução do filme, primeiras cenas intercaladas pela voz do próprio Júnior narrando o começo de trabalho do cinema pelo seu pai e tio.

Métodos com gravações de áudio/visuais: câmera um instrumento de diálogo

Duas gravações¹³ foram feitas por um gravador portátil para a captação do relato oral dos interlocutores e logo depois suas devidas transcrições. Os personagens que participaram

8 Esta legenda é uma maneira de dizer que a foto pertence a família, mas não só a foto, mas como sendo os detentores das histórias dos cinemas, o herdeiro da família David. Foto: Mamanguape conta suas Histórias; <https://www.facebook.com/mamanguapecontasuashistorias/?fref=ts>; acessado: 15 de Outubro de 2015.

9 Interlocutor entrevistado pelo gravador de voz, freqüentador do Eldorado e antigo fotógrafo da cidade de Mamanguape-PB.

10 Alguns personagens como seu Xandu e o doceiro, este último que vendia cachorro quente na porta do Eldorado, são classificados pelo Júnior como “vultos históricos”, referenciando pessoas que se tornaram bastantes conhecidas por terem alguma relação com o cinema.

11 <https://www.facebook.com/mamanguapecontasuashistorias/?fref=ts>, todas em arquivos JPG. As fotografias foram coletadas durante o tempo de pesquisa.

12 Pasta Danilo Alex, referentes a seu tempo de pesquisa no grupo de pesquisa AVAEDOC, os arquivos se encontram no computador Imac, todas em formatos JPG. Estas fotos pertencem ao Acervo Lilian.

13 Os arquivos estão contidos na Pasta Muniz no Pc Intel core. Pasta de áudio, duas gravações por um gravador portátil, Pc Intel core, localizado na Pasta Muniz - Tabela 13, arquivos: 14042402 e 14050701, totalizando aproximadamente duas horas de áudio, ARANDU/AVAEDOC.

das entrevistas foram: Naldo, antigo fotógrafo da cidade e Walfredo David Junior, o Junior da locadora¹⁴. As entrevistas foram feitas em seus ambientes de trabalho, ambas na cidade de Mamanguape-PB, o primeiro na rua de seu antigo estúdio fotográfico, chamada Rua Presidente João Pessoa, numa loja de materiais de piscina, o segundo no Centro Cultural Fênix, onde atualmente se encontra a reativação do cinema¹⁵.

Na construção da pesquisa vários nomes surgiram e muitos deles foram anotados no caderno de campo para possíveis entrevistas áudio/visuais. Partindo desta busca de pessoas fui percebendo a dimensão que o cinema atingiu nas cidades, vários indivíduos participaram deste fenômeno estando na rua, nos bares, no cine-clube, feiras, nas praças e rodas de conversas, sempre tinha aquela ou aquele personagem que já tinha ido a algum dos cinemas e tinha várias histórias a contar.

Deste modo, pensava como seria melhor desenvolver um método com a câmera para na captura de imagem pudesse deixar bem clara essa dimensão de grandeza do cinema (CANEVACCI, 1990), onde várias pessoas já tinham freqüentado sejam elas de qualquer segmento social. Segundo Cenavacci, o cinema foi um fenômeno que conseguiu colocar em um só espaço pessoas de diferentes características. Seguindo esta idéia, métodos foram desenvolvidos e experimentados, um deles foi a saída com a câmera na rua, indo de maneira aleatória e espontânea na busca de pessoas que pudessem relatar em frente ao aparelho¹⁶ suas histórias de vida em relação ao cinema. As ruas escolhidas foram as praças que se localizam próximas aos cinemas antigos, as quais são bem movimentadas, Praça João Pessoa e Praça 13 de Maio, localizadas respectivamente nas cidades de Rio Tinto-PB e Mamanguape-PB.

Durante a pesquisa apareceram outras oportunidades de filmagens, entrevistas formais direcionadas por perguntas e pelo trabalho de foto-elecitação, filmagens de sessões de cinema no Centro Cultural Fênix nas sessões do Cine Nostalgia, cineclubes Eldorado e de sessões hoje estabelecidas na cidade de Mamanguape-PB que acontecem nas sextas, sábados e domingos. O Cine Nostalgia, Cineclubes Eldorado e as sessões de sexta, sábado e domingo, aconteciam no mesmo local que é na cidade de Mamanguape-PB no Centro Cultural Fênix, estas sessões eram montadas pelo Júnior que trabalhava como administrador do Centro. O cine Nostalgia eram filmes que passavam antes nos antigos cinemas, o cineclubes eram filmes escolhidos pelos cineclubistas que o frequentavam; e as sessões dos finais de semana eram filmes mais comerciais. Todas essas sessões começavam no mesmo período de horário as 19h:30min, mas em dias diferentes. A Nostalgia era nas quartas, o cineclubes variava entre as terças e quintas-feiras e as sessões de filmes comerciais nos finais de semana. Atualmente só as sessões de finais de semana que estão ativas, o Nostalgia e o cineclubes se encontram inativos; e por fim, filmagens do evento no antigo prédio do Cine Orion, intitulado Cine Saudade¹⁷. Neste evento, Júnior passou os

14 Ganhou este apelido quando abriu uma locadora de filmes, relatou que muitos que frequentavam o cinema iam para sua locadora assistir filmes.

15 Neste centro se encontra o atual cinema da cidade de Mamanguape-PB, que no período da entrevista era gerenciado pelo Júnior da locadora, o qual passava filmes no auditório deste Centro Cultural, nos dias atuais a gerência está sobre outra pessoa.

16 A câmera utilizada foi uma Handycam Sony PJ-230 FullHD.

17 O cine saudade foi uma semana específica de sessão de filmes da época dos antigos cinemas na região, o evento foi promovido na cidade de Rio Tinto-PB, no antigo prédio do Cine Orion, no período de 30 de abril a 06 de Maio de 2016, segundo o Júnior, a finalidade do evento era rememorar e dar aos antigos moradores a oportunidade de viver os antigos tempos do Cine Orion, havia uma pequena exposição de fotografias antigas sendo expostas ao público, estas fotografias faziam e fazem parte do acervo de fotos do Júnior, nas quais ele também as colocou e colocam nas redes sociais na sua comunidade Mamanguape conta suas histórias. Foram sete dias de sessão, todos esses dias foram registrados pela câmera filmadora, as sessões começavam as 19h:30min e terminavam aproximadamente as 21h:30min. Os vídeos das sessões estão nas Tabelas 1, 2, 3, 4 e 5, localizados no Pc Intel, Lab. De Antropologia Arandu, Pasta Muniz.

filmes da época dos antigos cinemas, foram eles: *Dio comi te amo*, *Django*, *Mazaroppijção*, *Um fofoqueiro no céu*, *O Exorcista*, *Teixeirinha*, *Coração de luto* e *Charles Chaplin Tempos Modernos*. Aqui foram encerradas as filmagens e as entrevistas, vendo o material criei a edição do filme¹⁸.

Sempre que saí com a câmera preocupava-me como seria a abordagem do trabalho com a câmera e como poderia me utilizar daquelas imagens que fiz, sem que comprometesse a ética profissional e o respeito à imagem do “outro”¹⁹. Sendo assim, na maioria das vezes, alguns ângulos e enquadramentos foram indicados por aqueles que iam ser filmados, esta posição foi uma maneira de deixá-los cientes de que o trabalho se dava de maneira coletiva e isto melhor aconteceu no evento Cine Saudade acontecido no Orion, antigo prédio do Cine Teatro Orion, em muitos momentos o Júnior me falava onde preferia a gravação e no momento de sua entrevista me falou que queria filmar ao lado do antigo projetor. Num desses dias de sessão, no evento cine Saudade, a câmera foi passada a outras mãos para filmar, nas mãos de um homem não identificado que segurou a câmera quando uma senhora chamada Josefa me pediu para tirar uma foto sua e outro momento foi com seu Saulo Cavalcanti, pediu para me filmar (perguntando qual era o meu trabalho naquele momento) dizendo que eu teria que também sair na filmagem²⁰, ao pegar a câmera pergunta-me o que estou fazendo ali, qual trabalho estava desenvolvendo, logo, lhe respondi a real intenção de ali estar com a câmera²¹. “Quais são os pressupostos do filme em relação a nosso conhecimento, ou ideologia? Em termos retóricos, ele seduz, admoesta, convence, encanta, colabora, implora, intimida?” (STAM,1992: 63).

Nos momentos das filmagens, sempre perguntava qual o melhor local para àqueles que seriam entrevistados, após as filmagens, mostrava-lhes falando da real intenção do trabalho com as imagens, sempre tentando deixar claro e bem a vontade os interlocutores. Deixei que direcionassem as locações para os registros e pedia suas permissões para o uso dessas suas imagens. Procurei manter um trabalho de diálogo que possibilitasse a quebra hierárquica entre o “eu” pesquisador e “outro” sujeito, para manter um trabalho construído de maneira coletiva e compartilhada, “as imagens e os sons se tornaram objeto fundamental para criação de relações etnográficas” (VAILATI, 2016: 16). A câmera foi um instrumento de comunicação, que aproximou relações e possibilitou o diálogo constante com aqueles que contavam as histórias sobre o cinema na região.

“O cineasta é aí o operador (no sentido mallarmeano de desencadeador, distribuidor de signos, assim como no sentido técnico): olho no visor, decupando no retângulo, em que ele é seu primeiro espectador, uma representação cambiante, fugitiva, tão dependente dos seus pressupostos culturais quanto de seus reflexos, de sua rapidez, de sua paciência, e dos próprios movimentos do seu corpo, imprimindo à câmera tremidas ligeiras, brusquidões ou congelamento”. (FIESCHI. 2009: 18)

18 No momento estava nos últimos meses para a finalização da pesquisa e a defesa do TCC, intitulado Cinema no Vale do Mamanguape: aproximações antropológicas.

19 Sempre que estava com a câmera em mãos antes de ligá-la e começar o processo de captura, perguntava aos respectivos filmados se poderia filmá-los, após as suas autorizações e permissões ligava a câmera e começava o processo de captura.

20 Num breve momento de conversa no evento Semana da Saudade Saulo Cavalcanti pergunta-me se não iria sair nas filmagens. Quando pega a câmera e termina de me filmar diz: “não tem sentido né, você filmar e não aparecer, você não é um fantasma (risos)”.

21 Acervo da pesquisa/AVAEDOC/ARANDU.

Os planos que se seguiram nas filmagens foram em sua maioria planos longos, abertos e médios, trabalhos com zoom nas filmagens das imagens dos filmes²², para capturar as imagens dos filmes e relacioná-las com os discursos dos personagens filmados; tentativas de espécie de travelling começando de um close na imagem do filme a abertura (plano geral) para mostrar a sala de cinema e o público²³; para as locações com baixa luminosidade, aproveitei o som e as músicas capturadas durante a *Semana da Saudade* que compôs a parte sonora do vídeo²⁴.

“Finalmente, o termo antropologia visual convida-nos a canalizar nossa atenção exclusivamente para o modo visual, de forma que, ao se pensar sobre a produção ou o entendimento das representações na tela, somos desviados de importantes elementos formais não-visuais, como a música, a estrutura narrativa e o diálogo e das considerações sobre as relações e os entendimentos culturais, através dos quais as produções para a tela são feitas, distribuídas e consumidas diferencialmente” (GINSBURG, 1999: 35)

Busquei as estratégias do cinema direto, a câmera como comunicação com a realidade para capturar as relações, interações e diálogos entre os personagens, filmes, pesquisador e câmera (MARIE, 2012; SILVA, 2012), no intuito de promover a antropologia compartilhada nos quais foram os caminhos seguidos para a constituição de um acervo sobre as memórias coletivas do cinema no Vale do Mamanguape.

“A perspectiva que vai se construindo não é a de uma câmera de filmar que registra dados etnográficos, mas a de instrumento de comunicação com a realidade etnográfica. Esse é o primeiro elemento complexificador introduzido por Jean Rouch.” (BARBOSA; CUNHA, 2006: 36).

Neste sentido, o processo de edição fílmica se pautou da perspectiva colaborativa e compartilhada, as imagens foram selecionadas de maneira a dar ao espectador indícios de que o trabalho fílmico foi feito em colaboração. Fiz uma tabela²⁵ de todas as imagens que capturei durante a pesquisa incluindo imagens pré-existentes e analisando-as, escolhi aquelas que melhor apresentavam esta dinâmica, concluindo a produção fílmica intitulada *Imagens e memórias: o cinema no Vale do Mamanguape*²⁶. “O filme antropológico constitui portanto o lugar privilegiado para experimentá-las. E o instrumental fílmico contribui assim para propor uma nova forma de ver e de compreender o homem. (COMOLLI, 2009: 50)

Após a finalização do trabalho acadêmico escrito e fílmico²⁷, participo de uma seleção de roteiro para o VI JABRE²⁸ no ano de 2016, escrevendo o argumento do filme para esta seleção sou selecionado junto a outros paraibanos para participar de quatro dias

22 Sessão nostalgia e Semana da Saudade.

23 Semana da Saudade, em alguns filmes exibidos no Orion fui à parte superior do cinema para fazer essas filmagens trabalhando com o zoom, estas tentativas foram pensadas in loco para a montagem.

24 No término das filmagens e edição, intitulei o nome do filme de Imagens e memórias: o cinema no vale do Mamanguape.

25 Total de filmagens: 7h: 59min e 7s. Total de fotografias: 188 fotografias. Total de áudios (registro oral): 115min: 73s = 1h: 46min: 13s.

26 O filme foi parte integrante do trabalho de conclusão de curso intitolado, Cinema no Vale do Mamanguape: aproximações antropológicas.

27 Com sua finalização faço dez cópias do filme e entrego aos colaboradores da pesquisa, ao todo foram dez personagens, no entanto, não reencontrei uma personagem.

28 O JABRE é um Laboratório para Jovens Roteiristas do Interior da Paraíba, projeto coordenado por Virgínia Silva e Torquato Joel, “oferecendo anualmente aos jovens interioranos selecionados uma experiência de imersão coletiva por 4 dias numa pousada da cidade do Congo, no Cariri Paraibano, para que transformem o argumento com o qual se inscreveram no Laboratório em um roteiro cinematográfico, pronto para disputar editais e ser apresentado a produtoras”. (SILVA, 2015: 3).

de imersão de cinema na produção de roteiro na cidade do Congo-PB. Um ano depois, inscrevo o filme produzido no TCC para a Mostra Sesc Cinema da Paraíba²⁹, no qual é selecionado junto com 19 filmes paraibanos.

A experiência nesta mostra foi importante em perceber as diferentes formas de produção cinematográfica na Paraíba (HOLANDA, 2008)³⁰, muito dos filmes selecionados partiram de projetos financiados que tinham uma equipe para os sets e a construção do filme, seja ele documentário ou ficção. O único filme a não ser financiado por um projeto³¹ foi *Imagens e memórias*, fruto de um TCC e de perspectivas da Antropologia Visual. O filme teve duas exibições, a primeira no dia 04 de julho de 2017 às 9h: 30min e a segunda foi 07 de Julho às 20h: 30min, dia de encerramento da Mostra. Antes da última exibição houve um debate com os debatedores³² presentes, os discursos feitos por estes foram elogios sobre o filme e a importância do registro fílmico sobre o cinema na região, Cristiane Guedes relata que as fotografias antigas fizeram evocar alguns momentos vividos na cidade de Mamanguape, sua cidade natal. Foi chamada a atenção para alguns problemas técnicos do filme e a personagem Maria da Conceição como tempo forte (FRANCE, 1998) do filme, que segundo um dos debatedores esta personagem apresentava-se com maior força no filme.

Durante a exibição do dia 07 escutei por um espectador que sentava atrás de minha poltrona o cantar e acompanhar de algumas músicas que compôs o filme, após a exibição alguns vieram até minha pessoa elogiando o filme e seu conteúdo, uma espectadora relata que eu merecia um dos prêmios oferecidos pelo o evento da Mostra, na tarde antes do anoitecer, o presidente da academia de cinema da Paraíba relata que se interessava muito pelo filme por se tratar das histórias e memórias sobre o cinema.

Estes relatos apresentados antes, durante e após a sessão reafirmam o poder do cinema (CANEVACCI, 1990), as relações construídas no processo de filmagem entre pesquisador, pesquisado e câmera, os discursos dos personagens, as estratégias tomadas nas filmagens e na montagem. O efeito sensorial projetado pelos discursos dos personagens, nas cenas, nas imagens dos filmes dos antigos cinemas, nas fotografias antigas e músicas, causa uma reciprocidade e o diálogo sensorial entre espectador e filme. A câmera “magnífica a própria memória” (PERRAULT, 2012: 44) e apresenta mimeses (DEVOS: 2015), isto é, apresenta algo já dito ou que já aconteceu, experiências que se conectam e formam reificações a partir das memórias e projeções dos antigos cinemas.

Compartilhamento do trabalho produzido e reações

Após sua finalização fiz a entrega de dvd's aos personagens³³ envolvidos e um termo de cessão de uso de imagem para os respectivos personagens assinarem e permitirem³⁴

29 A Mostra aconteceu do dia 04 a 07 de Julho de 2017, no Sesc Cabo Branco na cidade de João Pessoa- PB.

30 Predominância dos conteúdos fílmicos dos curtas paraibanos, aqueles que apresentam maior destaque dentro do cenário cinematográfico do estado, temas sobre o sertão e o cariri, aproximações nas perspectivas de Linduarte de Noronha e a vanguarda cineasta da Paraíba. No entanto, alguns filmes da mostra apresentavam outras temáticas, como o urbano, questões de gênero, política às drogas, intervenções artísticas e outros.

31 Os projetos eram editais que os diretores ou roteiristas eram selecionados, os valores dos projetos variavam entre 5 a 20 mil reais. O único financiamento para *Imagens e memórias* foram os equipamentos do Laboratório de Antropologia Visual Arandu, grupo de pesquisa AVAEDOC e o tempo de bolsista que durou no período de 2013.

32 Zezita Matos: Educadora e atriz; Bertrand Lira: Professor do curso de Mídias Digitais da UFPB e Diretor de Cinema; Cristiane Guedes Fragosos: Continuísta, produtora e diretora audiovisual; Hélder Nóbrega: Diretor de arte, teatro e cinema, formado em Cinema pela UFPB e Renato Félix: Jornalista e crítico de cinema.

33 Ao todo foram dez personagens, no entanto, não reencontrei uma personagem.

34 No processo de filmagem pedia autorização para ligar a câmera e filmá-los e sempre deixava clara a intenção daquelas imagens, que era a produção do filme para um trabalho científico de conclusão de curso, já obtinha de suas autorizações pelas conversas e relação de confiança construída nas interações durante a pesquisa.

formalmente o uso de suas imagens no filme e a divulgação deste em festivais de cinema e congressos científicos. Como também, coloquei no meu canal do youtube, que logo em seguida o Júnior da Locadora o adiciona em seu canal do youtube *Recorda Mamanguape*³⁵.

Porém antes disto, Júnior tinha postado o filme³⁶ em algumas páginas do facebook, faltando alguns termos serem assinados pelos personagens do filme, falei que ainda não era o momento. Retira das páginas que postou e pergunta se poderia colocar em seu canal no youtube, respondi que sim. Põe o filme com um logotipo no vídeo para sinalizar seu canal, a descrição³⁷ do filme faz transparecer a sua identidade ao cinema e pertencimento das histórias da família David especificamente a sua pessoa.

Este seu discurso se estende ainda mais quando saiu o resultado da Mostra Sesc de cinema da Paraíba 2017³⁸, o qual *Imagens e memórias: o cinema no vale do Mamanguape* foi selecionado. Ao postar no facebook³⁹ faz quase o mesmo tipo de declaração remetendo as imagens fílmicas ao evento realizado por ele intitulado *Semana da saudade*, realizado no cine Orion no mês de Abril e Maio de 2016. Mais que isso, os comentários na sua postagem parabenizam apenas o personagem Júnior, ocultando os outros personagens. Concomitantemente, neste seu comentário, percebe-se que o filme na sua produção, divulgação e seleção lhe causa bastante entusiasmo e satisfação por evocar sua pessoa e a importância do trabalho da família David com o cinema na região do vale do Mamanguape-PB, em especial a população de Rio Tinto-PB, no qual o Júnior utiliza-se da rede mundial de computadores para compartilhar e registrar tal acontecimento na sua vida.

Nestas suas descrições do filme em seu canal e no facebook, detalha-se que ele atribui as imagens apenas a sua pessoa e seu evento Cine Saudade, ocultando outras locações e personagens que aparecem e são entrevistados no filme, reafirmando sua memória e identidade (POLLAK: 1992) com o cinema no vale. Portanto, como interpretar esta apropriação do trabalho e das memórias que compõe certa parcela da sociedade mamanguapense e riotintense? De quem são as histórias? Quem é o “outro” e quais suas posições? Como equiparar e tentar na medida do possível equilibrar as relações entre pesquisador e pesquisado? E quando se inverte esta relação, como interpretar a apropriação do trabalho científico? Ficam estas indagações para reflexões acerca das memórias coletivas, o compartilhamento em rede e suas questões éticas.

35 https://www.youtube.com/channel/UC_8vLwtcwu-x-mtR8obgZ3w Acessado no dia 22/06/2017.

36 Em uma exibição no Centro Cultural Fênix no dia 08 de Dezembro de 2016, fiz a entrega do filme para o Júnior pelo Pen drive a seu computador.

37 “Imagens e memórias” Brilhante trabalho acadêmico realizado durante uma “mostra de filmes antigos” no antigo cine Orion em maio de 2017 pelo antropólogo José Muniz que acompanhou durante uma semana o trabalho, de restauração da história do cinema, feito pela minha pessoa Walfrêdo Junior.” Após esta descrição se segue com a sinopse do filme.

38 No ano de 2017 o filme é selecionado na Mostra Estadual Sesc de cinema.

39 “Tenho q registrar esse acontecimento e agradecer ao antropólogo José Muniz pelo trabalho, onde, durante uma semana, me acompanhou em um evento muito importante para mim e para a população da cidade de Rio tinto a “mostra de filmes antigos” que realizei em 2016. Um resgate da história do antigo cine Orion. Foi muito emocionante! Parabéns pelo trabalho! Agora é mostrar para o mundo! Agradecendo o apoio de D. Neuzomar De Sousa Silva ASTEC”. Este apoio da ASTEC é referente ao evento Semana da Saudade, na mostra de filmes antigos. Postado no dia 17 de Junho de 2017.

Referências:

- BARBOSA, A.; CUNHA, E. T. **Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CAIUBY NOVAES, Sylvia: Imagem e Ciências Sociais: Trajetória de uma relação difícil. In.: BARBOSA, Andréa, CUNHA, Edgar; HIKIJI, Rose sakito. **Imagem- Conhecimento, Antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Editora papyrus. 2009. pp. 35-59.
- CANEVACCI, Massimo. **ANTROPOLOGIA DO CINEMA: do mito à indústria cultural**. São Paulo: Editora brasiliense, 1990.
- COMOLLI, Anne. Elementos de método em antropologia fílmica. In Marcus Freire & Philippe Lourdou (Orgs). **Descrever o visível - Cinema documentário e Antropologia Fílmica**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2009. Pp. 26-52.
- DEVOS, Rafael. Arte, mimeses e agência em dois documentários etnográficos. In: **Etnografias visuais. Análises Contemporâneas**. Clarice Peixoto e B. Copque (orgs.). Rio de Janeiro, Garamond, 2015.
- FRANCE, Claudine de. **Cinema e Antropologia**. Campinas, Unicamp. 1998.
- FIESCHI, Jean-André. Derivas da Ficção: notas sobre o cinema de Jean Rouch. In: **DEVIERS. Cinema e Humanidades**. UFMG. V6, n.1. jan/jun 2009.
- GINSBURG, Faye, Não necessariamente o filme etnográfico: traçando um futuro para a Antropologia Visual. In: **Antropologia**, 31-54, 1999. **Imagens em Foco, Novas Perspectivas em Antropologia, 31-54, 1999**.
- HOLANDA, Carla. **Documentário Nordeste, mapeamento, história e análise**. São Paulo, AnnaBlume, Fapesp, 2008.
- MARIE, Michel. A obra de Pierre Perrault na história do cinema: singularidade e herança. In: ARAÚJO, Juliana; MARIE, Michel (Orgs). **Pierre Perrault: o real e a palavra**. Belo Horizonte: Balafon, 2012, PP. 13-24.
- PERRAULT, Pierre. O objetivo documentário. In: ARAÚJO, Juliana; MARIE, Michel (Orgs). **Pierre Perrault: o real e a palavra**. Belo Horizonte: Balafon, 2012, pp. 41-56.
- POLLAK, Michel. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, pp. 200-212.
- SILVA, Adelina Maria Pereira da. Ciberantropologia: o estudo das comunidades virtuais. In RIBEIRO, José da Silva; BAIRON Sérgio (Orgs). **Antropologia Visual e Hipermedia**. São Paulo: Edições Afrontamentos, 2005.
- SILVA, Adelina Maria Pereira da; JUSTIÇA, Paula. A comunicação mediada por computador no ciberespaço: uma perspectiva antropológica. In RIBEIRO, José da Silva; BAIRON Sérgio (Orgs). **Antropologia Visual e Hipermedia**. São Paulo: Edições Afrontamentos, 2005.
- SILVA, Mateus Araújo. Com a palavra, Perrault. In ARAÚJO, Juliana; MARIE, Michel (Orgs). **Pierre Perrault: o real e a palavra**. Belo Horizonte: Balafon, 2012, pp. 101-105.

SILVA, Virgínia de Oliveira. **Educação e Cinema:** A “partilha do sensível” no cinema contemporâneo e interiorano. 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, UFSC - Florianópolis, PP. 1-11.

STAM, Robert. BAKHTIN. Da teoria literária à cultura de massa. São Paulo-SP: editora ática, 1992.

VAILATI, Alex. Primeiros contatos. In VAILATI, Alex; GODIO, Matias; CARMEN, Rial (orgs). **Antropologia audiovisual na prática.** Desterro, cultura e Barbárie, 2016.

MEMÓRIAS DE VELHOS: ENTRECruzAMENTO DA MEMÓRIA INDIVIDUAL E HISTÓRICA EM UM MUNICÍPIO DE ALAGOAS

NIKELLY FERREIRA SANTOS

Centro Universitário Tiradentes – UNIT/AL
nikellyferreira@yahoo.com.br

JESANA BATISTA PEREIRA

Centro Universitário Tiradentes – UNIT/AL
jesanabpereira@gmail.com

FUNDO DE AMPARO À PESQUISA
DO ESTADO DE ALAGOAS – FAPEAL

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema a memória de velhos, moradores de um município de Alagoas: Porto de Pedras, localizado entre o mar e uma encosta de pedras ao Norte do estado em que a colonização portuguesa e holandesa contribuiu para o início do povoado. Partindo da realidade vista *in loco*, tentou-se realizar um registro do imaginário consignado ao lugar da perspectiva da memória dos velhos, bem como suas trajetórias e experiências de vida. Trabalhou-se com o entrecruzamento de elementos culturais provenientes da memória individual, uma vez que toma as narrativas de indivíduos, e da memória oficial inscrita a partir dos registros de cunho documental no âmbito da narrativa histórica. A história oral é fundamental não para dar voz, mas para fortalecer a voz destes sujeitos e grupos desconhecidos, assim como para preencher lacunas de documentação e amplitude dos imaginários (SILVA, 2010). O argumento traça a memória individual como um ponto de vista sobre a memória coletiva, e esta como um ponto de vista sobre a memória histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Velhos; Memória; Narrativa.

INTRODUÇÃO

Vivemos na era do envelhecimento, um complexo fenômeno social. O Brasil, antes referido como um país de jovens vem fazendo sua transição demográfica, a qual abrange aspectos, cronológicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais nesse processo (TEIXEIRA et al., 2015).

Não há memória sem esquecimento. Também podemos falar que, muitas vezes, há memórias omissas, quando o esquecimento é intencional. Portanto, ao contrário do que geralmente pensamos (e desejamos ter), a memória não é a capacidade de guardar e acumular informações e lembranças com precisão, a memória é o processo de reelaboração de informações e experiências de vida.

Não encontramos na memória o que realmente aconteceu no passado, isso não é necessariamente um problema, nem inutiliza a memória, muito pelo contrário. É justamente por não encontrarmos em determinada memória o que realmente aconteceu, que outras versões do passado podem ser reivindicadas por diferentes indivíduos e grupos sociais (SILVA, 2010, p. 328).

A referida pesquisa propôs realizar uma compreensão e reflexão do conhecimento elaborado e compartilhado pelos sujeitos investigados, combinando elementos culturais provenientes da memória individual e da memória coletiva, bem como um documentário a partir das entrevistas que foram filmadas e gravadas durante seu processo de execução. Tratou-se de um estudo qualitativo de cunho exploratório que vem evidenciar a fecundidade do uso da história oral para valorização da memória dos entrevistados.

Segundo Silva (2010, p. 340) “A história oral é fundamental não para dar voz, mas para fortalecer a voz destes sujeitos e grupos desconhecidos, assim como para preencher lacunas de documentação e amplitude dos imaginários”. Ao dar enfoque aos sujeitos em seus contextos sociais e culturais próprios, inicia-se uma produção escrita histórica que valoriza diversos aspectos da cultura e das relações interpessoais, reconhecendo assim que o indivíduo é sujeito de um processo histórico.

A pesquisa teve como objetivo geral resgatar da memória dos velhos sua história individual e a história do lugar onde moram através da contação de histórias. Registrar aspectos da história do lugar, bem como registrar a história de vida dos narradores/ sujeitos; inventariar modos de fazer/saber através da memória dos mesmos; roteirizar e realizar um documentário a partir das entrevistas que foram registradas e apresentar para a comunidade os resultados da pesquisa se constitui nos objetivos específicos da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa de cunho exploratório e bibliográfica. No que tange ao material bibliográfico, foi utilizada fontes em livros e artigos científicos da base PePSIC Periódicos Eletrônicos em Psicologia e SciELO - Scientific Electronic Library Online. Realizou-se uma busca de publicações com os seguintes descritores: Velhice, Memória e Narrativa. Como se tratou de um estudo exploratório, este se fundamentou no uso da história oral para preencher lacunas de documentação e dar amplitude e fortalecimento à voz dos entrevistados. Utilizou-se como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada com oito perguntas feitas para sete idosos e obedecendo a mesma sequência para todos, além do teste de associação livre de palavras e a observação sistemática. As entrevistas foram gravadas e filmadas com a anuência dos sujeitos e a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo temática procedendo com a descrição do conteúdo das mensagens. Foi utilizada a tabulação dos dados registrados que teve como objetivo padronizar e facilitar a leitura das informações obtidas nas entrevistas.

No correr das entrevistas percebemos a necessidade de aprimorar algumas

perguntas e ao mesmo tempo manter oito perguntas obrigatórias a serem feitas a todos os entrevistados. Isto se justifica pelo fato, teoricamente fundamentado, de que a memória sobre o mesmo fato varia conforme a trajetória e a experiência dos sujeitos. As oito perguntas que permaneceram foram as seguintes:

1. Você pode me dizer qual seu nome todo?
2. Quais as lembranças que você tem da sua infância?
3. Quais as lembranças que você tem dos seus pais?
4. Como é viver em Porto de Pedras?
5. O que mais gosta na cidade?

6. Porto de Pedras carrega alguma história?
7. Quais as pessoas que marcaram sua vida?
8. Quais acontecimentos lhe marcaram e que o (a) senhor (a) irá lembrar sempre?

Cada linha aqui transcrita diante dos relatos registrados traz consigo forma, força, jeito, desejo e expressões singulares que cada narrador apresentou durante as respectivas entrevistas, desde palavreados a contações particulares, sem modificações ou supostas inferências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A memória tem uma função decisiva no processo psicológico, ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Temos memórias-lembranças-imagens de: Amara Silva dos Santos (Marina, 76 anos), José Aluizio da Cunha (Zizo, 98 anos), Marinalva José do Nascimento (Marinalva, 70 anos), Josueu Inácio da Silva (Doda, 72 anos), Maria José Oliveira (Zeu, 55 anos), Givaldi Inácio da Silva (Givaldi, 70 anos) e Maria da Conceição (Maria do Badeco, 96 anos). Narradores que se permitiram e nos permitiu narrar suas respectivas histórias. Em relação a essas atividades desenvolvidas temos os seguintes resultados em termos de material audiovisual e fotográfico documentado:

ENTREVISTADOS	TEMPO
MARINA	33:57
ZIZO	50:21/40:00
MARINALVA	32:17
LAVANDERIA COMUNITÁRIA	30:00
CASA DE FARINHA	30:00
DODA	22:18
ZEU	22:84
MARIA DO BADECO	18:11
GIVALDI	20:01
FOTOGRAFIAS	580

Fala-se da História como o estudo da ação do homem no tempo. Somos de nossas recordações apenas uma testemunha, servindo-se de valores e diretrizes para construir o que é mais individual em nosso processo de subjetivação. Há fatos que não tiveram ressonância coletiva e se imprimiram apenas em nossa subjetividade. E há fatos que, embora testemunhados por outros, só repercutiram profundamente em nós; e dizemos:

“só eu senti, só eu compreendi” (BOSI, p. 408). As memórias da infância carrega uma subjetividade de ruas largas quase sem margens, pura e marcante.

“Fui criado na fazenda, e não por desprezo, mas fui criado com gangorra de pau de barriga cheia e filho do proprietário” (Zizo, 98 anos).

“Meu pai era agricultor, a vida para meus pais não foi muito boa, pra mim não foi difícil porque vivi com minha irmã, assim que ela casou fui morar com ela” (Marinalva, 70 anos).

“Naquele tempo era muito bom, era bem melhor que agora... Brincadeiras. Naquele tempo era um povo muito bom e hoje não, hoje mesmo se fizer um favor só recebe ingratidão e antigamente não. E também por outro lado era ruim porque meu pai era muito doente e tudo era dependente da minha mãe e isso era ruim” (Zeu, 55 anos).

“Penei muito, sofri muito, naquela época era muito ruim, meu pai tinha uma propriedade mais não tinha para quem vender coco, eu garoto com 10/12 anos. Não passava fome porque tinha peixe, farinha e macaxeira era muita, só comia pão de oito em oito dias” (Doda, 72 anos).

“Meu pai tinha um sítio no Patacho e eu morava em Porto de Pedras para estudar e eu vivia aqui e lá, na correria com ele, limpar o sítio, desfrutar, pescava também, convivia com ele naquela luta” (Givaldi, 70 anos).

“Sofredora, pedi muita esmola. Minha vida foi aos imboleu, não tinha nem roupa pra vestir. Morrendo de fome, já comi até palha seca para depois tomar água. Sofri muito” (Maria do Badeco, 96 anos).

Território traçado um a um, memórias que se desenvolveram a partir dos laços de convivência, seja familiar ou social, memorizador das camadas do passado, tesouros pessoais. Essas lembranças de infância frequentemente estão associadas a uma casa, voltar a ter acesso a esse espaço muito tempo depois, estimula o ato de lembrar. “Fixamos a casa com as dimensões que ela teve para nós e causa espanto a redução que sofre quando vamos revê-la com os olhos de adulto” (BOSI, p. 435).

A memória permite levantar esquecimentos e omissões. Esse trabalho permite que outros indivíduos e grupos tenham destaque, processo este que ressaltamos quanto aos relatos de rememoração sobre os pais, acessando e atualizando lutas reprimidas, valores e crenças deixadas por seus entes. É o presente que determina o que e como lembrar, ação desenvolvida logo a seguir:

“Meu pai era agricultor e nada era fácil pra eles” (Marinalva, 70 anos).

“Boa pessoa pra mim, minha mãe era tudo pra mim. Ela faleceu há quatro anos e meu pai há muitos anos atrás. Ele era agricultor e minha mãe fazia isso que eu faço mexer com palha de Ouricuri, naquela época não tinha muito trabalho por aqui” (Zeu, 55 anos).

“Trabalhador. Meu pai era pescador e minha mãe dona de casa e morava na capital, toda sexta eu tinha que levar peixe e lagosta para ela e dá a bença. Ela gostava muito de mim” (Doda, 72 anos).

“Vixe Maria não gosto nem de lembrar, ainda sinto falta deles. As melhores coisas que a gente tem aqui na terra é os nossos pais. Quem tem seu pai e sua mãe honre por eles que nem diz a bíblia. Só quem é pai e quem é filho sabe” (Givaldi, 70 anos).

“Pai cortador de cana e mãe trabalhadora. Depois que ela morreu pedi muita esmola para ajudar meu pai. Fui criada pelo povo” (Maria do Badeco, 96 anos).

A memória não é um sonho, é trabalho, como destacou Ecléa Bosi (1994). Essa atividade exige dos narradores um esforço, que varia do físico ao emocional, e isso acaba tomando maior amplitude quando desnuda-se sobre seus genitores, esse trabalho ficou registrado nos olhos marejados e nos embargos apresentado na voz de alguns velhos. É o expor-se e sutilmente redesenhar sua própria história no presente, com a certeza que o passado não

muda, mas muda a percepção e o conhecimento que dele já pertenceu. "O silêncio dos idosos podem traduzir o cansaço da luta, mas não uma diminuição da carência dos seres amados" (BOSI, p. 431).

Balandier (1999) pontua que no mundo composto pela tradição o indivíduo deve se tornar seu próprio produtor de significados, o artesão das representações do mundo onde ele está presente, sob o impulso das circunstâncias, das necessidades imediatas, e também ao sabor das influências sofridas no seu processo de vida. Narrar seu ponto de vista no que tange suas experiências diárias e construções pessoais sobre um local ou cidade.

"Eu adoro esse lugar aqui. É um lugarzinho meio estranho mais eu adoro viver aqui. Ele é um pouquinho difícil de tudo, atrasado, mas a gente vai vivendo com as graças de Deus" (Marina, 76 anos).

"Vivendo pelo amor. Eu fui vereador três mandatos nessa mercearia, tô com 64 anos nessa mercearia e dois mandatos de prefeito nessa mercearia. Tinha muitos amigos que já se foram" (Zizo, 98 anos).

"Já foi melhor, antes podia dormir de porta aberta, hoje não. Eu entrego minha pessoa, meus netos, filhos, toda a minha família nas mãos de Deus, é isso" (Marinalva, 70 anos).

"É tranquilo, eu vou à praia, pescar, covo marisco. Eu não saio mais daqui para outro canto, é um lugar calmo. Eu gosto muito daqui" (Zeu, 55 anos).

"Pra quem tem trabalho vive bem, agora pra quem não gosta de trabalhar e espera pelos pais e pelas mães aí sofre um pouco, porque tem o de comer mais não tem o que eles precisam para gastar" (Doda, 72 anos).

"É um lugar atrasado mais é tranquilo de se viver. Pra quem tem do que viver é muito bom, é especial, um dos melhores lugares" (Givaldi, 70 anos).

"Todo mundo gosta de mim, não faço mal a ninguém. E depois que me aposentei ficou melhor" (Maria do Badeco, 96 anos).

Cada vida aqui relatada com seus conceitos, predileções e organização de lembranças, memórias e vivências carrega cores, aromas, essências e significados. Em um ambiente doméstico é tudo tão penetrado, detalhado de afetos, móveis, cantos, portas e desvãos, que mudar (esse espaço) é perder uma parte de si mesmo; é deixar para trás lembranças passadas e até futuras que precisam desse ambiente para recobrar.

"Eu gosto da convivência mesmo, porque sou uma pessoa muito 'introversa', sou muito alegre com todo mundo, que seja homem, mulher, criança, adulto. Eu gosto de tudo" (Marina, 76 anos).

"Gosto das crianças, toda criança que passa fala comigo, - Seu Zizo, seu Zizo, eu gosto. E da minha família, é muito grande, mais é bem unida" (Zizo, 98 anos).

"A tranquilidade, mesmo tendo diferença de anos atrás, ainda tem um pouco de tranquilidade, é isso que encontro aqui" (Marinalva, 70 anos).

"É a vivência, é um lugar calmo, eu gosto muito daqui" (Zeu, 55 anos).

"Tranquilidade, lugar pacato, gosto de viver aqui" (Givaldi, 70 anos).

"Vivo aqui tranquilo, ninguém bole comigo, todo mundo me considera" (Maria do Badeco, 96 anos).

A casa, a mesa, o porta retrato... Tanto dentro deste ambiente, como fora dele (portão, parede, árvores, rua, cidade...) são conhecidos como “os espaços da memória”, segundo Bosi, “As lembranças se apoiam nas paredes da cidade”. O conjunto dos objetos que nos rodeiam nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Elas dão a pacífica impressão de continuidade (BOSI, p. 441).

As narrativas coletadas quando indagados sobre os elementos culturais e históricos da cidade e suas memórias individuais e/ou coletivas buscou entrecruzar ambos, no qual sendo Porto de Pedras o mais antigo município de Alagoas, o desenrolar de sua história está totalmente anexado ao de Porto Calvo, não só pela proximidade existente entre ambos, como principalmente pela reciprocidade de interesses e homogeneidade de usos e costumes.

Porto de Pedras sempre foi palco de lutas memoráveis da pátria-mãe, onde em seu solo verteu o sangue de muitos filhos guerreiros, que o doou pela liberdade, em batalhas que jamais serão esquecidas. Uma delas foi ocorrida em 14 de maio de 1633, quando guiados por Calabar, filho de Porto Calvo, entraram os holandeses pela barra de Porto de Pedras com seis navios e oito barcaças, destruindo três embarcações portuguesas e originando uma luta de sérias proporções, momento em que a povoação foi incendiada e muitos de seus habitantes degolados. Também, outro marco sangrento na vida dos portopedrenses, em que perdas enormes e irreparáveis aconteceram, foi o ocorrido, em Mata Redonda, hoje, engenho do mesmo nome, no dia 18 de janeiro de 1636, onde as forças locais lutaram contra os comandados pelo general Artikhof, perdendo a vida o general espanhol, D. Luiz de Rojas Y Borja, sucessor de Matias de Albuquerque. Combates pela liberdade sempre foi uma constante na vida de Porto de Pedras, como também pelo desenvolvimento e independência política (VELOSO, pp. 489-493).

“Histórias mentirosas, porque histórias de malassombro é história mentirosa, não é história certeza. O bode do Ponte. Era um fazendeiro de engenho que adoeceu e logo depois morreu e depois disso, dizem que ele virou bicho. Ele saía assombrando nas ruas, uivando feito bicho mesmo. Vai saber o que ele fez pra depois de morto virar isso” (Marina, 76 anos).

“O primeiro farol aqui da cidade era bem alto, que a gente via Japaratinga e Porto Calvo nos pés, quem vinha de Recife avistava primeiro o daqui do que o de Tamandaré, aí era aquela confusão e foi por isso que diminuíram o tamanho dele” (Zizo, 98 anos).

“Já ouvi falar, segundo Dona Belmira (que já faleceu), ela contava muita coisa e uma delas é que várias pessoas dormiam no pé de oitizeiro e dentre tantos até Dom Pedro II” (Marinalva, 70 anos).

“O que meu pai dizia era que aqui em Porto de Pedras era o lugar da ‘força’ o povo quando aprontava, fazia algum erro os policiais matavam enforcado. E sobre a comida dos presos também, eles comiam bacalhau salgado com sabão” (Zeu, 55 anos).

“Meu pai me contava que tinha escravos na cidade, todo fazendeiro usineiro tinha escravos nas suas terras”. “Tinha um Padre aqui que o povo dizia que ele virava lobisomem. Mas ele não virava não, ele só se enrolava de coro de boi e saía pela rua e sempre passava onde tinha mulheres sozinhas. Um dia um homem armado foi atrás dele e aí viu que era o Padre” (Doda, 72 anos).

“Questões políticas, apesar de ter sido vereador duas vezes eu não me interessei por política, agora seu Zizo é histórico aqui em Porto de Pedras, ali tem história” (Givaldi, 70 anos).

“Não me lembro, mas minha mãe contava histórias do tempo de Rei, essas ‘doidiças’ assim, só pra gente não dormir cedo” (Maria do Badeco, 96 anos).

Os entrevistados resgatam lembranças de suas histórias familiares, vivências que enfatizam seus sentidos de vida como individual e grupo familiar no lugar que sobrevive. Entrecruzar essas histórias com a historiografia da cidade é estar no mesmo lugar das lembranças dos vínculos que o indivíduo estabelece com a família. A cidade e a história é um lugar e um tempo da família. Os acontecimentos marcantes os justificam enquanto narradores ligados diferentemente ao tempo da história oficial da cidade.

Balandier (1999) faz um adendo no que tange ao acordo com os tipos de formação social e os períodos, uma das duas parece prevalecer associada à posição dominante de um grupo, de uma ordem ou de uma classe. Globalmente, é a relação com a História que se embaralha. Ela já não mais se configura em uma dupla atribuição de sentido: manifestação de uma direção e de um significado que se revelam ao longo da existência das sociedades e das civilizações. Não existe mais como um movimento de progresso contínuo, de unificação, de avanço no sentido da realização de mundos sociais cada vez mais propícios ao afrouxamento das dificuldades e à realização do indivíduo. A História parece estar traduzida ao silêncio – não diz e não mostra mais o que está por acontecer. Processo este que Ecléa Bosi desenha muito bem quando relata que diante das entrevistas realizadas as recordações chamam a atenção pelas diferentes observações sobre o mesmo fato, e essas lembranças em contra ponto, é o que embeleza ainda mais as respectivas vidas aqui relatadas.

Os dédalos da memória segundo Balandier (1999) apresenta que a memória “registra” os acontecimentos da nossa existência cotidiana transforma-os em “imagens-lembranças” e assim armazena o passado “pelo único efeito de uma necessidade natural”. É uma espécie de reserva à qual temos acesso cada vez que “retornamos para ali buscar certa imagem, a tendência da nossa vida passada”. É a memória que depende de uma “experiência absolutamente singular”. Imagens-lembranças-Memórias, tríade que sustenta um acesso em uma ou várias situações que carrega um peso de importância e representação simbólica e real sobre um processo de construção pessoal, aprendizados e ensinamentos.

“Meus pais, minha mãe quando morreu eu fiquei pequena, meu pai quando se foi eu já tinha minha primeira filha, depois meus irmãos, os três homens morreram” (Marina, 76 anos).

“Meu pai e minha mãe” (Zizo, 98 anos).

“Minha sobrinha que morreu. Pra mim ela era minha sobrinha, minha irmã, minha filha, minha comadre. Me marcou muito. Até hoje não posso falar nela que me emociono” (Marinalva, 70 anos).

“Essa mulher que eu me criei na casa dela, tenho uma recordação grande. Minha mãe também, ela era tudo pra na minha vida. Sempre a lembrança fica” (Zeu, 55 anos).

“Minha família é muito importante, pra mim é” (Doda, 72 anos). “Meus pais” (Givaldi, 70 anos).

“Seu Zizo, Márcia e meus vizinhos. Gosto muito deles” (Maria do Badeco, 96 anos).

Acessar essa memória que carrega um arca bolso de sentimento ela suspira presente e não mais representa o passado, ela joga com ele, “prolonga seu efeito nas montagens que compôs e cujo corpo é o lugar, essa confusão de sensações que toma conta do físico e do emocional, são as lembranças transformadas e imagens que a primeira memória conservou”. É o “reconhecimento” que tem a função de operador e permite este trabalho, escolhe e torna possível a exploração do que foi assim selecionado durante seu processo de rememorar.

Ao entrar em contato com histórias narradas pelos velhos, há sempre a possibilidade de que novos sentidos sobre o mundo à nossa volta e as transformações que ele sofreu emergem de maneira robusta. O reencontro com fatos, acontecimentos e pessoas que revelam o jeito de ser e de viver, permite reconstruir vivências e experiências do passado com os óculos do presente.

“Meu gosto pela dança, às festas em casa que meu pai fazia, festa de São João. Isso vai comigo, forrozinho é comigo mesmo” (Marina, 76 anos).

“Com cinco anos perdi uma vista. Meu pai tinha o sentimento e quando eu fazia ano ele dizia: Olhe meu filho eu tô te devendo o que nunca pago. E eu dizia: Nada meu pai, eu já disse o senhor que já vi o mundo, já estou satisfeito” (Zizo, 98 anos).

“Tudo foi importante na minha vida, não consigo lembrar algo específico”. “Quando me deito é que eu me lembro dos meus entes queridos, que já foram embora, aí às vezes eu desejo tanto sonhar” (Marinalva, 70 anos).

“História do Padre Alípio e também que antes os policiais pegavam os presos e penduravam em um pau com as mãos pra cima e quem dava água era eu menino, em caco de coco” (Doda, 72 anos).

Ouvir narrativas como estas não significa que os respectivos narradores aprisionaram-se no passado, mas conduziram-se de forma mais segura e potente para o futuro. Ao narrar a própria história, o passado e o presente transitam juntos o tempo todo, por isso, devolver ao velho a condição de guardião é garantir-lhe um sentido social à medida que passa a se sentir parte do contexto em que vive por meio da narrativa de suas experiências e significados pessoais. A narrativa é composta daquilo que foi lembrado, de como foi narrado, em que circunstâncias foi evocado, e está sujeita a esquecimentos e silenciamentos; por isso, mantém um vínculo estreito com a memória. Bosi (1994) retrata o narrador como um indivíduo que tem o talento de narrar, que vem de experiências; suas lições, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de conta-la até o fim, sem medo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os mitos que envolvem a velhice. Haja vista, seja considerada a última fase do desenvolvimento humano para todos os que conseguem alcançá-la, enfatizando assim, ser um processo contínuo desde o nascimento. As concepções da velhice nada mais são do que resultado de uma construção social e temporal feita no seio de uma sociedade com valores e princípios próprios, que são atravessados por questões multifacetadas, multidirecionadas e contraditórias. Construção social e cultural, sustentada pelo preconceito de uma sociedade que quer viver muito, mas não quer envelhecer, sendo negado, evitado ou mesmo temido. É apenas uma fase da vida, como todas as outras,

e não existem marcadores do seu começo e do seu fim. Pois se tornar velho é aceitar a velhice e se orgulhar dos muitos anos que conferem experiência, sabedoria e liberdade.

O processo de envelhecimento estabelece uma correspondência direta entre a maneira como as pessoas envelhecem e a representação que uma determinada cultura institui sobre o envelhecer. Neste sentido, trata-se de um processo que consiste na integração entre as experiências individuais do sujeito e o contexto sociocultural em que se insere. “Trata-se de um fenômeno que apresenta características diferentes de acordo com a cultura, com o tempo e com o espaço e perpassa trajetórias de vida individual, social e cultural” (MOREIRA E NOGUEIRA, 2008). Desta forma pode ser compreendido como um processo complexo e composto pelas diferentes idades: cronológica, biológica, psicológica, social e cultural.

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória destes velhos. A conversa evocativa deles é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador e cultural.

Partindo das nuances que permeiam a velhice uma que se faz muito importante e indispensável é a memória, e afinal qual é a função da memória? Não reconstruir o tempo, não tampouco o anular. Ao fazer cair à barreira que separa o presente do passado realiza-se uma evocação, uma viagem. Hoje a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente. O passado revelado não é o antecedente do presente, é a sua fonte.

A memória dos velhos nesta pesquisa é abordada como uma fonte inesgotável de experiências que fazem emergir as contradições, as rupturas e as continuidades produzidas pela passagem do tempo e pela forma como os modos de viver e sobreviver foram se configurando nas narrativas de Dona Marina, Seu Zizo, Dona Marinalva, Maria do Badeco, Seu Givaldi, Dona Zeu e Seu Doda, no qual cada testemunho desnudou significados e lembranças com referência e base familiar, de memórias coletivas para reconstruções individuais, redesenhando seus valores, crenças e imaginários no presente.

Para resgatá-la, utilizou-se o método da História Oral como uma importante ferramenta que reposiciona esses velhos na sociedade, devolvendo a eles o lugar de testemunha e de narrador das transformações ocorridas em momentos e em grupos específicos nos quais fizeram ou que ainda fazem parte. Em todas estas experiências pôde-se perceber que a memória é, a todo tempo, ativada, seja pelo próprio convite à experiência narrativa, seja pelos temas e subtemas propostos durante a entrevista, utilizada como dispositivo para que outras lembranças e outras histórias pudessem emergir. Valorizar as histórias e experiências vividas que acompanham os velhos durante uma longa trajetória é uma forma de reconhecer aquilo que lhes garante uma posição no mundo e um sentimento de continuidade.

Criticar a memória como fonte histórica não confiável sujeita a distorções pela deterioração física, pela nostalgia da velhice, pela influência de versões coletivas e ideológicas das retrospectivas do passado são aqui nesta pesquisa contestadas. Assim como a memória é considerada um recurso indispensável, o esquecimento e as omissões também são fatos

a serem considerados, pois não deixam de revelar a complexidade de um acontecimento. Diante destas pontuações aqui expostas buscou-se valorizar a existência de uma categoria social – os velhos – com seus significados, valores, crenças, contações, ensinamentos e experiências de vida, que aparecem silenciosos e mudos diante das formas tradicionais com que se conta a história oficial do lugar.

Considera-se desta forma, o uso da História Oral não somente como método de pesquisa, mas também como uma proposta de intervenção que possibilita contar e recontar histórias vividas e presenciadas por indivíduos que as compuseram, muitas vezes, sob o anonimato de suas existências. A História Oral, a psicologia, a antropologia e a sociologia se indisciplinam aqui em um enredo interdisciplinar. O que chamou a atenção é o modo pelo qual o sujeito vai misturando na sua narrativa memorialista a marcação pessoal dos fatos com a estilização das pessoas e situações e, aqui e ali, a crítica da própria ideologia, ficando o que realmente significa para cada narrador testemunho aqui ouvido e narrado, no qual o passado só parece significar se em outra época, artigos, símbolos e imaginários ele recolher o alento de saber ser presente em cores, cheiros, imagens, vida.

*Entre casas coloniais, coqueiros e brisa de mar. Lembrar ou memorar?
Uns caminham por aqui e outros vieram de lá para cá. Oportunidade de se expressar...
Verbalizar! Narrar! Carrega em cada pedaço de si um Porto de amar. Presente que no
passado sempre irão navegar.
Um modo, uma cor, um fazer, um estar. Lágrimas, brisa, lua, um olhar, o mar.
Uma folha, uma flor, uma mãe, um pai, filhos, família, trabalho.
É regar experiências passadas, aflorar internamente e florir no presente. São gentes que sabe
ser gente.
Fronteiras do presente no passado quase ausente. Essências de um povo contente.
Do amanhecer ao anoitecer. Da fazenda à venda.
Da igreja à residência.
Da lavanderia à casa de farinha...
É gente sendo gente, no meio de tantas gentes.
São muros, árvores, rosas, cravos, coqueiros, exemplos de fé. São Joãos, Marias e um bando
de Josés.
É no ato do lembrar que o Porto vira mar.
Lembranças, imaginários, símbolos e significados, por onde pintar? Farol imponente guiando
diversos passos de velhos a caminhar.
Lugar simples de gente rica de esperança, amor que dá vontade de soletrar. É sua P-O-R-T-
O-D-E-P-E-D-R-A-S que os velhos cantam no olhar.
(Canto de Gente. Nikelly Ferreira Santos, 2016).*

Mais do que apenas um colaborador, os velhos são coautores do processo de pesquisa. A arte da narrativa encaminha os depoentes para níveis de consciência cada vez mais profundos, possibilitando que outras formas de perceber sua atuação na história de sua vida possam transformá-lo após o processo de troca de informações e sentimentos.

Afinal, para que se faz História Oral e narrativa, se não pelo desejo e pela necessidade de ouvir histórias?

REFERÊNCIAS

- BALANDIER, G. **O dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999, p. 252
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças dos velhos**. 3º ed. São Paulo: companhia das letras, 1994.
- MOREIRA, V. e NOGUEIRA, F. N. N. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. **Psicol. USP** [online]. 2008, vol.19, n.1, pp.59-79. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642008000100009>.
- SILVA, P. R. da. **Memória, História e Cidadania**. Caderno do CEOM; Ano 23, n. 32 – Etnicidades; p. 327- 346, 2010. Santa Catarina; ISSN Eletrônico 2175-0173.
- SCHNEIDER, R. H. e IRIGARAY, T. Q. O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. *Estud. psicol.* [online]. 2008, vol.25, n.4, pp.585-593. ISSN 1982-0275. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000400013>.
- TEIXEIRA, S. M. de O.; MARINHO, F. X. S.; JUNIOR, D. de F. C. e MARTINS, J.C. de O. Reflexões acerca do estigma do envelhecer na contemporaneidade. **Estud. Interdiscipl. Envelhec.** 2015. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 503-515. ISSN: 1517-2473 (impresso) e 2316-2171 (eletrônico) Qualis Capes 2013, área interdisciplinar: B1
- VELOSO, C. **Eles fazem Alagoas**. Prefeitos Municipais. Editora Jornalística Manchete dos Municípios LTDA. Pernambuco, 1986; pp. 489-493.

NARRATIVAS ONÍRICAS INFANTIS NA BAIXADA FLUMINENSE

Jussara Quarteu

UNIGRANRIO/SME-Duque de Caxias
jussaraquarteu@hotmail.com

Cleonice Puggian

UNIGRANRIO/UERJ-FFP
cleo.puggian@gmail.com

Foi a partir do desejo de conhecer meus alunos que essa investigação tomou forma. Queria ouvi-los, oportunizando tempo e espaço para que falassem e nos contassem suas experiências oníricas. Foi através de suas narrativas e de seus desenhos que nos debruçamos na empreitada de desvelar o que sonham essas crianças. Desenhos que, a princípio, tinham simplesmente o objetivo de finalizar nossos encontros como uma atividade lúdica e que se revelaram participantes ilustres, ricas fontes de informação, passando a integrar a análise do trabalho.

O foco dessa investigação foram as experiências oníricas de um grupo de crianças, moradoras no bairro Parque Vila Nova e seus arredores. Meninos e meninas, entre 9 e 12 anos de idade, do 4º ano de escolaridade do ensino fundamental, de uma escola pública da Baixada Fluminense, tendo como principal objetivo documentar as narrativas oníricas desses alunos e dessas alunas em busca de pistas sobre os imaginários infantis que povoam a sala de aula. Além disso, pretendia averiguar a participação do universo escolar nas experiências oníricas destes sujeitos, apreendendo a dimensão simbólica da escola: o sentido deste espaço e de suas práticas para o grupo de alunos participantes deste estudo.

Os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2016 na Escola Regional Meriti, que atualmente recebe o nome de Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto, nome dado em homenagem ao pai da professora Armanda Álvaro Alberto, idealizadora da escola no início dos anos 20. A professora Armanda Álvaro Alberto foi carinhosamente reconhecida como a “Montessori brasileira”, além de fundar a Associação Brasileira de Educação (ABE) e a União Feminina do Brasil (UFB) foi também precursora do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Foi nesse lugar de grande importância histórica que fomos recolher as narrativas oníricas infantis.

A partir da análise destas narrativas infantis procuramos identificar os lugares e os sujeitos que participam da realidade onírica deste grupo de crianças, descrevemos os fatos e as temáticas recorrentes ou as mais significativas das suas realidades oníricas e destacamos os tipos de sonhos que mais ocorrem: os recentes, os estranhos e/ou os recorrentes. Essa classificação dos sonhos seguem a proposta de José de Souza Martins (1996), onde o próprio sonhador classifica seus sonhos, recuperando os sonhos como campo de estudo. Proposta iniciada pelo professor Florestan Fernandes, no início dos anos quarenta, em seu trabalho pioneiro sobre os sonhos dos moradores da cidade de São Paulo, quando este ainda era estudante do curso de Ciências Sociais.

Partimos do pressuposto de que as crianças são atores sociais que se adaptam, internalizam, mas também negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares, se constituindo socialmente através da negociação com seus próximos na construção da sua identidade (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 351).

A criança, enquanto ator social, é capaz de dar continuidade a um mundo cheio de normas e regras ditadas pelos adultos e, ao mesmo tempo, com suas interações, de construir suas culturas, sua vida, reconstruindo esse mundo. O lugar da infância no mundo pode ser compreendido como um “entre-lugar” (BHABHA, 1998, p.20). É um espaço intersticial entre o mundo dado pelos adultos e os “mundos de vida das crianças”. Sarmiento (2003, p. 2-3) afirma que esse “entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças” no passado e no futuro, é um lugar na História.

E ao pretender dar luz aos sonhos infantis decidi ouvir e documentar as narrativas das crianças que nos mostram, inclusive, a concepção de infância construída nos entre-lugares da Baixada Fluminense. São as concepções de infância que definem as ações voltadas às crianças e aos lugares que lhes são destinados. E, o modo como “as crianças atuam e o que elas pensam do mundo acontece a partir (mesmo que contra) desta posição que lhes é oferecida e que elas conhecem e reconhecem” (COHN, 2013, p. 241).

Em sua perspectiva, Martins considera o sonho como documento “sobre o estado do relacionamento social entre nós e nós mesmos”. Este conceito se estabelece através da “mediação das experiências sociais concretas do vivido como referência da memória”, da lembrança dos sonhos entendidos enquanto “resíduos insubmissos da racionalidade e dos poderes dela derivados” que ‘ao invadirem a vida cotidiana’ transformam “a imaginação em imaginário, a criação em submissão, a coragem em medo” (MARTINS, 2010, p.59- 60; 78).

Quais são os sonhos sonhados recentes, estranhos e recorrentes deste grupo de crianças e quais as pistas o imaginário onírico destes sujeitos nos revelam sobre a constituição das identidades infantis na baixada fluminense? Esta foi a questão que norteou este estudo.

Através de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, decidi investigar as narrativas oníricas desse grupo de crianças duquecaxienses. Essa experiência foi idealizada quando da minha participação em um projeto coordenado pelo professor Dr. José Carlos Sebe Mehry, realizado juntamente com os professores Doutores Joaquim Humberto C. de Oliveira, filósofo, e da professora Dr^a Ana Paula Soares Lemos, da área de comunicação, na disciplina “Gênero e Interdisciplinaridade”, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, no segundo semestre de 2014, que resultou no livro *Aventuras Oníricas: experiências pedagógicas em narrativas, textos e imagens* (2015). Ao coletar, nessa ocasião, os sonhos infantis dos meus alunos, surgiu a ideia de que poderia utilizar essa estratégia para conhecer o imaginário do grupo de sujeitos com o qual trabalhava.

Nosso referencial teórico-metodológico apoia-se numa perspectiva interdisciplinar articulando conceitos advindos da antropologia e da sociologia oníricas, além da psicologia e da história. A investigação dos sonhos infantis também nos remete aos estudos sobre o imaginário, explorando as possibilidades de uma Pedagogia do Imaginário.

Partimos do pressuposto de os sonhos fazem parte da essência humana. É constante o desejo de decifrar seu sentido simbólico, seu enigma. O sonho “se adapta às ambições,

às manias”, ao estilo de cada cultura e sempre sedutoramente “aparece, de tempos em tempos sob formas novas” como que para reforçar aos homens a inaceitável ideia de que as imagens emitidas por eles não têm decididamente qualquer significação, “parecem desejar tão vigorosamente ser compreendidas por eles” (CAILLOIS, 1978, p. 34).

Os sonhos, desde a antiguidade, desafiam os homens em suas imagens e sentidos, sendo concomitantemente “misteriosos e acessíveis” (CAILLOIS, 1978, p.27). “O que os sonhos podiam realmente significar? ” Através das ferramentas para “decifrar suas imagens insólitas e desconcertantes”, as chaves dos sonhos, formam uma literatura particular. Isso pode ser observado desde o antigo Egito, na XII dinastia, no segundo milênio, à Índia, com o 68º dos tratados que completam o Atharva Veda, Tratado dos Sonhos, datado do século V antes da era cristã.

Existe a ideia na literatura pós-bíblica, segundo Caillois (1978, p. 29), de que o sonho é indiferente, o que importa “é a interpretação a qual é presságio eficiente” que tem o poder de tornar-se realidade. “Todo sonho só vale pela interpretação que lhe é dada”.

O transcorrer da vida cotidiana nos vislumbra inesperadamente como um desdobramento do mundo dos sonhos, como imagens premonitórias, repete fielmente as cenas percebidas no sonho. Para o primitivo, o sonho era tão fortemente enfatizado que a realidade deveria realizá-lo, mais cedo ou mais tarde. Tudo o que foi vivido no sonho deveria se reproduzir, acontecer de verdade, mesmo que isso representasse perigo à sua própria vida. Atualmente, convivemos com a descrença, num mundo que não permite mais esse prestígio ao sonho. O sonho é negligenciado pela pessoa que, de repente, percebe, surpreso, que “a realidade se aproxima insensivelmente desse sonho e finalmente o reconstitui” (CAILLOIS, 1978, p. 36).

A antropologia onírica, a partir do renovado interesse pelos estudos oníricos nos anos 40, passa a perceber o fenômeno onírico como uma ação simultânea do indivíduo e da cultura na elaboração, relato e interpretação do sonho. O conceito de personalidade, nesse período, é muito utilizado para caracterizar uma particularidade constante retirada de uma amostra do comportamento do indivíduo como forma de compreender o comportamento humano (ARAUJO, 2003, p. 8-9).

A antropologia dos sonhos, a partir da década de 70 passa abordar os fenômenos oníricos de forma inovadora, com uma concepção do sonho enquanto um evento comunicacional compartilhado, com ênfase no contexto onírico e o conceito de conteúdo manifesto do sonho se amplia tornando possível uma mudança metodológica que vai atender às exigências atuais em direção às pesquisas sobre sonhos com um novo enfoque do material onírico.

O que interessa agora não é mais somente o conteúdo dos sonhos, mas sim, o (s) lugar (es) e o (s) sujeito (s) que participa (m), ouve (m) e interpreta (m) os sonhos. Onde ele acontece, em que contexto é produzido, compartilhado e interpretado? A partir de uma nova perspectiva, a antropologia passa a compreender os sonhos, em seus trabalhos etnográficos, como participantes íntimos de vários aspectos culturais. O “em torno do sonho”, o compartilhamento, a teoria nativa de interpretação, a habilidade para se lembrar dos sonhos e a habilidade e disposição para ouvi-los”, são incluídos nos estudos sobre os sonhos. (ARAUJO, 2003, p.10).

No diálogo entre o antropólogo e o seu informante, o encontro etnográfico se transforma em uma questão metodológica importante, já que o pesquisador penetra no universo cultural, do qual participa reciprocamente, no momento da pesquisa do imaginário.

Já em 1933, Roger Bastide havia iniciado a elaboração de uma sociologia do sonho em um estudo intitulado “*Matériaux pour une sociologie du rêve*” (Rev. Internationale de Sociologie, 1933) chegando à conclusão de que o papel desempenhado pelo sonho é função da cultura social, sendo o tipo de sonho relacionado com a densidade social e que o conteúdo do sonho parece depender, até certo ponto, do grau de integração da sociedade (BASTIDE, 1948, p. 216-219).

Para Bastide (1978, p.137) não é possível se admitir que o homem adormecido seja um homem morto, sem história, sem vida. Portanto, o sociólogo não tem que ignorar a outra metade da vida, onde o homem permanece deitado sonhando.

Quinze anos depois, em 1948, em seu estudo intitulado “*Sociologia e Psicanálise*”, Roger Bastide realizou um resumo sobre as contribuições da Psicanálise à Sociologia e confrontou a sociologia psicanalítica com a sociologia clássica, numa conclusão de que a escolha entre uma ou outra era necessária, encerrando a obra com uma crítica construtiva da sociologia psicanalítica de Freud. Bastide argumenta neste estudo que “o social intervém profundamente no sonho”. E, ao mesmo tempo, se opõe à Freud, afirmando que “variando os meios sociais, os sonhos variam conforme as culturas, pois se trata, em cada caso, de um meio diferente que nele se inscreve e não das lembranças de uma horda hipotética” (BASTIDE, 1948, p.217).

O sociólogo critica as imposições da nossa cultura de produtividade, onde a sociologia prioriza a práxis, colocando-a em primeiro plano, “que supõe a tensão do homem desperto em luta contra o meio, físico e social”, objetivando modificá-lo, e considera que o trabalho exorciza as fantasias nascidas durante o sono noturno. Questiona ainda a conveniência em intercomunicar estes dois mundos, tentando perceber como o sonho prolonga o social e “como o social se alimenta dos nossos sonhos” (BASTIDE, 1978, p.137).

Duas questões são propostas para esta sociologia dos sonhos: a função do sonho na sociedade e a função dos quadros sociais no pensamento onírico. Permanecendo a hipótese de que a sociedade forneça quadros a esse pensamento onírico para que este seja socialmente utilizável.

A sociedade ocidental não permite a entrada das imagens oníricas nas atividades sociais, diurnas. Mas isso não impede que o social seja, ou esteja, inserido no sonho. Desvalorizando a parte noturna de nossas vidas, não se pode impedir, que os fantasmas se façam presentes, mesmo que a título individual, como fantasias e permanecendo inconscientes (BASTIDE, 1978, p.138-139).

Bastide propõe uma sociologia dos sonhos onde toda a metade noturna do homem seja considerada, independentemente do estabelecimento do momento da coerência, seja durante o sono ou ao despertar. Foucault (1954), citado por Bastide (1978, p.140), entre outros autores, já considerava que o vínculo entre as imagens desordenadas do sonho só é estabelecido no despertar. Bastide (1978, p. 140) interessava-se não pela materialidade dos sonhos, mas pelas “estruturas que o informam”.

Entendendo o imaginário infantil, numa perspectiva sociológica e antropológica, como sendo alimentado pelo contexto social e cultural, Sarmiento (2003), esclarece que o conceito de “culturas da infância”, sendo definido pela Sociologia da Infância como elemento de diferenciação “da categoria geracional”, apoiado em Corsaro (1997) e James, Jenks e Prout (1998), é “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação”.

O “princípio de transposição imaginária do real”, entendido como uma “capacidade estritamente humana” (HARRIS, 2002 apud SARMENTO, 2003, p.53), seja numa “experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas”, nas brincadeiras das crianças ou mesmo em suas narrativas oníricas, acontece de forma mais radical com as crianças. Portanto, quando se trata do imaginário infantil, a questão não é de imaturidade ou deficiência, como postulava hegemonicamente a Psicologia, baseada numa ideologia que tem sido revisada em suas bases epistemológicas “na interpretação das formas de racionalidade e comportamento das crianças”, mas sim de diferença em relação ao adulto (SARMENTO, 2003, p.53-54).

Ao falarmos de crianças, não estamos verdadeiramente apenas a considerar as gerações mais novas, mas a considerar a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como atores sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos (SARMENTO, 2005, p 376).

Refletindo sobre “a inversão das redes de comunicação entre a vida diurna e a vida noturna que ocorre quando se passa das sociedades tradicionais às sociedades de tipo ocidental”, entendemos que nas primeiras, o sonho possui funções sociais e que fornece dados ao pensamento onírico, orienta-o, dá-lhe forma. Na segunda, a comunicação com a vigília é limitada e mesmo desconsiderada. Nas sociedades tradicionais a comunicação parece existir num intercâmbio com a vigília em que o sonho predomina e se afirma, ou se confirma, na vigília. Há uma rede que se entrecruza nos dois mundos, organizando socialmente esses mundos, as duas metades do homem, “dos mitos ou do sagrado, ao qual o homem está unido, e o mundo social, no qual o indivíduo vive em estado de vigília”. Neste caso, ao contrário do que acontece entre nós, a estrutura sociológica do sonho é uma parte integrante da estrutura social. Na sociedade ocidental, essa estrutura se mostra como um reflexo, ou um “reverso, da estrutura social”, vivemos separados entre estes dois mundos, o do dia, na vigília, e o da noite, nos sonhos (BASTIDE, 1978, p.147).

As dificuldades de sobrevivência, de convívio, em nossa sociedade ocidental capitalista, todo o individualismo e egoísmo causados por um consumismo desenfreado, uma sociedade em que ter se sobrepõe ao ser, leva à uma magia ofensiva dos sonhos, que acolhem cenas de morte dos concorrentes de trabalho ou de casais que se separam, brigas sangrentas e fugas de estranhos. Portanto, são nos quadros sociais que, em qualquer sociedade, se originam os sonhos. Porém, especificamente, em nossa sociedade ocidental as imagens oníricas participam da estrutura sociológica de forma refletida, distorcida, pouco clara. Será o sociólogo que, através de grande esforço, irá descobrir essas estruturas sociais, numa sociologia dos sonhos. É o que propõe Bastide (1978, p. 148).

Podemos concluir que os sonhos estão profundamente impregnados de cultura. Diferentes relações sociais se entrelaçam na atividade da narrativa onírica: quem conta e para quem conta o sonho, os sujeitos que participam da narrativa onírica sem nem mesmo dela tomarem conhecimento, os lugares onde essas diversas relações acontecem, os diferentes espaços temporais em que se desenvolvem essas narrativas, as emoções que despertam em quem narra o que viveu e no ouvinte que com ela interage e também se emociona, (como me ocorreu durante as entrevistas com as crianças) e as habilidades sociais e intelectuais que se desenvolvem a partir dessas experiências de trocas coletivas. É possível, portanto, fazer uma leitura de mundo através da análise dessas narrativas oníricas, pois o homem ou a criança que dormem, são os mesmos sujeitos que vivem sua vida na vigília.

Ao transformar em documentos as narrativas e ilustrações das crianças intencionalizamos revelar os sujeitos e lugares, temas e fatos que participam destes imaginários infantis. Com esta via de acesso ao imaginário infantil pretendemos compreender aspectos do cotidiano desse grupo social enquanto atores em construção e construtores de suas culturas. Aspectos que sejam considerados nas mediações escolares e nos temas escolhidos para discussão em sala de aula. E que também permitam favorecer a compreensão da infância em sua pluralidade informando e orientando gestores e formuladores de políticas públicas sobre a necessidade de se investir em práticas pedagógicas que privilegiem uma educação plural e o direito à infância.

Coletamos um conjunto de vinte e seis sonhos narrados e dezessete desenhos. Do total de sonhos narrados, dezesseis sonhos foram considerados estranhos, correspondendo à mais da metade do total, oito sonhos foram classificados como recorrentes, aproximadamente um quarto do total de sonhos e apenas dois sonhos foram considerados como recentes, que representam, aproximadamente, dois por cento do total das narrativas.

Como havíamos estabelecido um limite de idade para o estudo, seguindo a definição de criança estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e também pela dificuldade de trazer os pais à escola para tomarem conhecimento e autorizarem a participação dos alunos, conseguimos entrevistar doze crianças de um total de vinte e três alunos inscritos na turma, sendo seis meninos e seis meninas.

Das seis meninas que participaram da nossa pesquisa conseguimos recolher doze narrativas. Destas, nove foram consideradas como sonhos estranhos e três como recorrentes. Nenhuma das meninas considerou seus sonhos como recentes. Quatorze experiências foram narradas pelos seis meninos que participaram da nossa pesquisa. Destas, sete foram consideradas como sonhos estranhos e cinco como experiências recorrentes. Somente dois meninos contaram um sonho cada um, considerados por eles como recentes. Portanto, o grupo participante privilegiou os sonhos estranhos. É a estranheza, a emoção, o sentimento que marca o sonhador, que, em sua maioria, faz guardar na memória as experiências oníricas, e não o tempo em que elas ocorreram ou sua repetição.

Ao tentar contextualizar as circunstâncias em que cada experiência onírica era para elas sensível e também para conhecer um pouco a história pessoal de cada criança foram necessários alguns questionamentos sobre a vida da criança durante nossos encontros. Nossa empreitada sempre se iniciava pela contação da história infantil “Onde moram os sonhos? ”, criada por mim e pela prof. ^a Dr^a Cleonice Puggian, com ilustrações de

Allan Campos, desenhista e morador de Duque de Caxias, especialmente como forma de introduzir o tema dos sonhos infantis junto a cada aluno (a) entrevistado (a) neste grupo. E, por meio de agradáveis bate-papos, por vezes não tão agradáveis assim, íamos mergulhando no imaginário de cada aluno (a).

Foram selecionados, para análise, vinte narrativas de dez crianças participantes do estudo, adotando como critério de escolha a clareza das narrativas e os detalhes empregados na caracterização dos sonhos.

Minha empreitada segue então a sugestão de Prout (2010, p. 739), procurando por meio da interdisciplinaridade, construir esse diálogo necessário pela evidente complexidade do nosso objeto de estudo e que, como a infância, o sonho infantil constitui-se de “redes heterogêneas do social”, onde ainda segundo Latour (1993)¹, citado por Prout (2010, p. 740), “simultaneamente são reais como a natureza, narrados como o discurso e coletivos como a sociedade”. A infância e também os sonhos infantis, entendidos como fenômenos complexos em que a cultura e a natureza se aglutinam para possibilitá-los, são pensados enquanto híbridos, sendo assim desafiadores em sua análise (PROUT, 2010, p. 740).

As análises foram realizadas utilizando um processo de tematização, agrupando as narrativas sempre que possível por elementos que fossem comuns, ou seja, pelo “tom vital” (LEMOS et al, 2015, p. 27).

Dos vinte sonhos narrados utilizados, apenas dois não apresentaram a participação de pessoas da família, direta ou indiretamente, em diferentes situações. Significa dizer que as pessoas da família, principalmente a mãe, participam em 90% dos sonhos narrados. Quanto à escola, somente em um único sonho, ela se torna presente na experiência onírica, mas ainda assim de forma compartilhada com a rua e a casa, tanto na narrativa como no desenho da criança.

Depois do (a) próprio (a) sonhador (a), que se envolve em vinte e quatro episódios diretamente, seja como protagonista ou não, a maior participação nas experiências oníricas foi da figura da mãe. Em dezesseis sonhos ela aparece, seja como figura principal ou relevante ou somente como participante do núcleo familiar do contexto onírico. A figura do pai aparece com exclusividade em nove sonhos. Entre os sonhos coletados, a família (com seus diversos integrantes) e a casa foram participantes constantes das narrativas. É o cotidiano, que transfigurado, serve de cenário para as narrativas oníricas.

Na observação do conjunto de desenhos, alguns elementos chamam atenção por se repetirem com insistência. Destacamos a própria figura do sonhador, retratado em quatorze desenhos. Em seguida, as nuvens, que figuram em seis desenhos, seguida da imagem da casa familiar que aparece em cinco desenhos, do sol, que participa de quatro ilustrações e a rua, as árvores e a TV que participam de três desenhos cada um.

Destacamos ainda a utilização restrita das cores na maioria dos desenhos realizados por essas crianças. Apesar de terem à sua disposição diversos e diferentes materiais para colorir, as crianças, após demonstrarem satisfação e um certo encantamento com o material à sua disposição, utilizaram principalmente o lápis de escrever e o seu tom de cinza em seus desenhos. Dos dezessete desenhos realizados, somente sete deles foram considerados como coloridos, utilizando várias cores de forma significativa. Ao

1 LATOUR, B. We have never been modern. Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf, 1993 p. 6.

verificar a cor que predominava em cada desenho encontrei o cinza, do grafite do lápis de escrever, predominando em doze do total de desenhos. A seguir, o vermelho foi a cor mais utilizada, mas, na maioria das vezes, em pequeninos detalhes, por vezes quase imperceptíveis. Esse grupo de crianças não demonstrou viver num mundo cor de rosa e muito menos num mundo colorido.

Em relação aos lugares participantes das narrativas oníricas, a casa se destaca ao servir de espaço onírico para dezesseis sonhos. Sejam as suas próprias casas, as casas de parentes ou mesmo a casa de estranhos que prevalecem em contraponto com a rua. Esta participa em seis sonhos sonhados.

Percebemos no conjunto das narrativas que a casa representa o espaço social por natureza, a matriz onde as relações se iniciam e se solidificam através da dependência, da confiança, mas também da violência, do abandono e da espera.

A casa é participante em onze sonhos considerados estranhos pelos próprios sonhadores, em três sonhos considerados como recorrentes e em dois sonhos considerados como recentes. A rua aparece em somente dois sonhos considerados como estranhos, em três sonhos recorrentes e apenas em um sonho considerado como recente.

A casa e a rua enquanto espaços são elementos representativos da vida social brasileira. A casa com a ideia da proteção, de um lugar onde a natureza das relações sociais nela existentes nos fazem nos sentir mais humanos, mais amados e seguros, enquanto que a rua é onde tudo pode acontecer, onde nada é tranquilo e estável (MARTINS, 2010, p. 66). A rua, enquanto local de movimento, de ida e vinda para o trabalho, lugar de enfrentamentos e competição num anonimato das individualizações, onde encontram-se os desconhecidos, os estranhos, que se contrapõe à casa. A casa é o lugar do reconhecimento, onde as pessoas se encontram e se identificam em suas singularidades, em relações duradouras (DAMATTA, 1986, p. 24-28).

Outros diversos espaços do cotidiano da cidade, como o shopping, o supermercado, o hospital e a escola participam do conjunto das narrativas, mas não com tal representatividade como a casa e a rua se apresentam.

Lugares encantados ou mesmo aterrorizantes pela sua total estranheza e desconhecimento. Lugares desconhecidos e não localizados. A ideia do não lugar, como esclarece Augé (2012, p.73), como sendo “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico”. Os não lugares produzidos pela supermodernidade, situação que se caracteriza pelo excesso, seja do tempo, do espaço ou da individualização, são espaços do consumo, da similaridade e da solidão (AUGÉ, 2012, p. 29-42).

A natureza, através das imagens de florestas, campos cheios de árvores e flores, pássaros e lago, participa explicitamente de quatro sonhos, onde três são considerados como recorrentes e um como estranho. Lugar de desejo, que participa naturalmente do imaginário dessas crianças, é nesse espaço onde tudo pode acontecer e, concomitantemente o desconhecido, o perigo, a tranquilidade e a felicidade podem coexistir. Céus cheios de nuvens e estrelas, o sorridente e brilhante Sol sempre no canto da folha, fazem parte dos cenários em grande parte dos desenhos apresentados.

A escola é o espaço social privilegiado para se cultivar a imaginação como forma de se identificarem, professores e alunos, enquanto seres vivos e de se humanizarem. Uma

“Pedagogia do Imaginário” em que, fundamentalmente, as pessoas se possibilitem imaginar e inventar suas trajetórias de vida antes da morte é como a pensou e a definiu Georges Jean (1983).

Uma “nova atitude pedagógica” que objetiva a superação da dualidade entre o real e o imaginário e a compreensão sobre o pensamento diurno, abstrato e racional, e o sonho noturno é exigida na polarização entre o animus e a anima, princípios masculino e feminino, respectivamente que “são as duas faces da nossa alma andrógina”. É, portanto, pela imaginação criadora, na tensão entre animus-anima, que “o destino do humano” se realiza (ARAÚJO, 2009, p.56).

Como sistema mediador na relação do homem com o mundo, o imaginário está presente como parte essencial e implícita até mesmo dos discursos mais racionais. Encontra-se subtendido em todas as formas de atuação de todos os indivíduos, de todas as culturas, em todas as sociedades (ARAÚJO, 2009 p. 143).

A imaginação nunca se realiza de forma linear, sempre de forma espiral, alargando seu espaço, e os símbolos são os mediadores na sua comunicação com o outro. É o equilíbrio do sujeito que se assegura no movimento dialético entre imaginação e racionalidade. A descoberta da criança de si mesmo, se realiza pela relação com o outro, através do imaginário. Através do meio em que convive e a estimula, favoravelmente ou não, é que a criança elabora seu “Eu ideal”. É a partir da relação com o outro que a criança toma consciência entre o imaginário e o real, percebendo o possível. É pelo imaginário que a criança se descobre e se utiliza das “imagens do outro” como referencial para sua transformação (POSTIC, 1993, p.19).

A imaginação, segundo Araujo (2009, p. 23), em sua complexidade, é dividida em reprodutiva e produtiva ou criadora. As imagens dos sonhos são imagens ativas que são originadas da imaginação criadora, um tipo de imaginação “de natureza poética, estética, transcendental ou auto-organizadora”, enquanto caminho privilegiado que provoca a produção de conhecimento e leituras do mundo, pois organiza as informações de forma criativa.

Baseada neste pressuposto é que me debrucei sobre os sonhos infantis, mergulhei nas narrativas oníricas e nos desenhos a elas relacionados, para conhecer o grupo de alunos e alunas que participaram deste estudo. Sujeitos que se encontram cotidianamente neste lugar, a escola, que serviu de ponto de encontro para falarem cada qual de si mesmos através do imaginário onírico. Essas imagens, por sua própria natureza e por serem capturadas pela alma, pelo coração, são “uma fonte de energia espiritual”, se estabelecendo como uma possibilidade subjetiva de grande importância para a criação, possibilita “alcançar outras faculdades” (ARAÚJO, 2009, p. 24-26).

Assim, a imaginação é a capacidade humana de reproduzir as imagens retidas na memória ou sua capacidade de criar novas imagens que podem se materializar “nas palavras, nos textos, nos gestos, nos objetos, nas obras, etc”, inclusive nos sonhos e desenhos infantis. Segundo Georges Jean², citado por Araújo (2009, p.40), o imaginário pode ser entendido como a palavra que representa “os domínios, os territórios da imaginação: distinguir-se-á, por exemplo, o imaginário poético, o imaginário plástico, o imaginário corporal [...]”.

2 JEAN, Georges. Pour une pédagogie de l'imaginaire. Paris: Casterman, 1991, p. 24.

O imaginário é o espaço ou o modo onde a imaginação se faz ação, através do qual a imaginação se configura, toma forma, ou se realiza.

Esclarecendo a importância do imaginário na educação, Teixeira (2006) nos indica as possibilidades de uma educação escolar que valorize a função imaginante do aluno. É como uma metáfora que entende a pedagogia do imaginário, pois é ela que dá sentido às nossas vidas, que as orienta. Propõe então que o imaginário esteja presente em todas as disciplinas e áreas do conhecimento, pois que “a lógica e o imaginário formam o tecido do espírito, o que significa integrar razão e imaginação” (TEIXEIRA, 2006, p.224). Sendo assim, ocorreria uma educação da alma, da/e para a sensibilidade.

Pensar os sonhos infantis é pensar sobre a própria constituição do sujeito, não somente na perspectiva da psicanálise, mas o sujeito em sua vocação ontológica de se humanizar, como nos diz Freire (2013, p.85), através da comunicação e das relações, mediatizadas pela realidade, que dão sentido a vida humana. Podemos pensar o sujeito sonhador, que participa do grupo da sala de aula, o “Outro desconhecido” de si mesmo (GAMBINI, 1994, p. 336), que na maior parte do tempo deve permanecer calado, numa fase de seu desenvolvimento em que o falar é uma expressão de seu processo de conscientização, um instrumento do pensamento que, segundo Vigotski (2008, p.24), segue um caminho de desenvolvimento “do social para o individual”. Por não nos lembrarmos da nossa própria infância, esquecemos a criança que um dia fomos. Os sonhos nos permitem adentrar o imaginário infantil.

É possível encontrar temáticas comuns, “tons vitais” essenciais à experiência da vigília e dos sonhos destas crianças. O tema morte se destaca em seis narrativas, sendo que o medo e o estranhamento são dois temas que permeiam várias das narrativas oníricas. Seja de pessoas desconhecidas ou de aspectos estranhos, seja de lugares desconhecidos ou escuros onde se encontra o sonhador ou a sonhadora, lugares onde não conseguem chegar, não deveriam estar ou mesmo de onde não conseguem sair. Sendo que o medo é um tema que, se faz insistentemente presente.

O tema trabalho que também aparece em mais de um sonho demonstra a preocupação com o mercado de trabalho, a ocupação econômica, o sucesso profissional que o sonhador pretende conquistar como forma de garantir sua participação no mercado consumidor. Até mesmo a participação como figurante no mercado de trabalho, como trabalhador avulso, mal remunerado e explorado.

O tema sorte, mas também vinculado à possibilidade de consumo, se faz presente num único sonho. O consumismo é um tema que perpassa diversos sonhos. Ao mesmo tempo que diferentes temas agregam diversos sonhos, um único sonho pode abranger mais de um tema. E temas que, aparentemente, não estão presentes na narrativa onírica se fazem presentes nos desenhos sobre esta mesma narrativa.

O direito à infância é um tema que perpassa várias narrativas. Um lugar para brincar, para ser simplesmente criança junto a outras crianças é inexistente no local onde moram esses meninos e meninas. Espaço físico e temporal, por sua vez, não disponibilizados também pela escola. Desde a primeira narrativa, as crianças, implicitamente, em seus sonhos, reclamam um espaço de paz em que suas brincadeiras, seus brinquedos e sua segurança e de seus familiares sejam garantidos para viverem seu tempo de ser criança.

Como se as crianças nessa cidade fossem invisíveis ou inoportunas, não há espaço para elas. Para a maioria dessas crianças não lhes é dado o direito à infância. A cidade, e principalmente o lugar onde moram, o Parque Vila Nova, e seus arredores, se torna um não lugar para essas crianças. Crianças que sofrem de solidão e abandono. Crianças cujos pais estão mortos, encarcerados em presídios ou são fugitivos da lei e escravos dos bandos de traficantes que subjagam a população desse lugar, selecionando e iniciando também muitas dessas crianças para a prática do crime e da prostituição. A maioria das pessoas desse lugar nunca teve um emprego com carteira de trabalho assinada e vivem de “bicos”.

Uma cidade onde as pessoas estão em constante movimento de compra e venda de produtos, em grande parte informais, de idas e vindas de seus trabalhos, supermercados, estações ferroviárias, rodoviárias, templos, terreiros e igrejas, consumindo produtos e serviços. Um lugar onde os carros assumem, por vezes, lugar de maior importância do que as pessoas ou a própria natureza, e podem estacionar ou fazer barulho a qualquer hora, inclusive com propagandas, como nos carros de som que transitam livremente pela cidade. Uma cidade que é identificada como cidade dormitório, onde as crianças ficam esperando o dia inteiro, senão a semana inteira, suas mães, ou jovens avós, retornarem para casa. Quando não têm que participar da atividade econômica da família, compostas muitas das vezes de um adulto, a mãe, e muitas crianças.

Crianças que não tendo um adulto à sua disposição para delas cuidar e educar, servir-lhes mesmo de exemplo e autoridade, não têm hora para acordar, porque não têm hora para dormir, portanto, não conseguem chegar à escola a tempo, mesmo estudando no período da tarde. Crianças que cedo devem deixar de ser crianças para cuidarem de outras crianças.

Crianças que, na maioria das vezes, não reconhecem nenhuma autoridade, a não ser dos diferentes “homens” que transformam suas vidas em verdadeiros infernos: os homens da lei e os fora da lei. Crianças que, em grande número, aprendem a ler tarde, que não estão alfabetizadas ou escrevem muito mal, num período em que a expectativa seria de um maior domínio da língua escrita, e que parecem estar condenadas a permanecerem à margem da sociedade, num jogo de poder que necessita dos “sem poder”, para os quais o mundo é experimentado como uma armadilha, ao invés de “um parque de diversões”. Crianças “encarceradas num território do qual não há saída”, pois lhes são negados os instrumentos que lhes permitiriam defender suas liberdades de escolha numa sociedade consumidora, na qual, como tal, já não são mais consideradas (BAUMAN, 1998, p.41).

Estas crianças são frequentemente reprovadas pela escola e provavelmente, engordarão as fileiras da população de marginalizados e despossuídos, pois desprovidas de qualquer possibilidade de participarem da economia de mercado, serão vítimas do processo em curso da globalização que, por ser excludente, é injusto (MARTINS, 1996, p. 12).

Educar dá trabalho e tem seu preço. Educar, em oposição à tendência social, desejando e insistindo numa “disciplina do adiamento da satisfação ou da modéstia da sua sexualidade, ou da moderação nas maneiras, na linguagem e no estilo”, proporcionar a alfabetização dos filhos, custa caro e demanda tempo. Para os pais que controlam e monitoram a exposição das crianças à mídia é, sem dúvida, a mais difícil rebeldia que exige tempo e atenção que a maioria dos pais não têm e não estão dispostos a doar aos seus filhos.

E, entre os sujeitos que participaram dessas experiências oníricas narradas estão, principalmente, os seus protagonistas, as próprias crianças sonhadoras, que participam ativamente da grande maioria dos seus próprios sonhos. Não são meros expectadores, pois são sujeitos que em seu imaginário onírico denunciam e revelam medos, abandonos e negligência a que são submetidos pela sociedade em suas histórias de vida.

Algumas crianças se envolveram de tal forma com suas narrativas, ou melhor, suas experiências oníricas exerciam sobre elas tal envolvimento, que suas emoções e reações físicas durante suas narrativas não passaram despercebidas. Foram momentos onde muitas crianças reviveram as emoções, medos e temores de quando, em sonho, já as haviam experimentado. Em nossos encontros muitas crianças falavam pela primeira vez sobre suas experiências oníricas com uma outra pessoa. Algumas nem mesmo para as suas mães nunca haviam contado. Eram verdadeiros segredos que nunca tinham sido expostos a ninguém. Por medo talvez de que, falando sobre o assunto, o evento se repetisse, acontecesse de fato na vigília ou mesmo que, através dele, verdades desagradáveis viessem à público, imagino. Ou, simplesmente, porque ninguém nunca os tenha lhes dado ouvido e atenção por ser o sonho uma experiência tão desprezada em nossos tempos. O fato é que falta tempo, nos dias de hoje, para ouvir sonhos, principalmente os das crianças.

O silêncio foi a estratégia necessária em vários momentos em que parecia que ele revigorava o (a) narrador (a) para poder continuar em sua empreitada. Foram necessários muitos breves momentos de silêncio e disponibilidade de tempo para retomar a narrativa. Momentos de silêncio são necessários para, talvez, fortalecer o (a) sonhador (a) e poder continuar ou mesmo iniciar sua narrativa.

Muitos momentos de silêncio foram necessários. O medo e a tristeza necessitam do silêncio. Por vezes, um abraço ainda era necessário para completar o silêncio e, então, podermos continuar. Nem sempre foram momentos fáceis para essas crianças exporem suas experiências. Nem sempre foram momentos fáceis para mim, ouvir essas narrativas.

O estudo sobre os sonhos desperta a curiosidade, propõe questões e modos de compreensões diversas ao homem desde de sempre. Ao dormir e sonhar desconstruímos e reconstruímos nossos fragmentos de resíduos do cotidiano em nossos imaginários oníricos.

Considerando os sonhos do grupo de crianças ouvidas, o estranhamento em suas experiências oníricas é notório e reconhecido por elas próprias. Segundo Martins (2010, p. 76), na maioria das vezes, esse estranhamento é a manifestação inconsciente da impotência diante da vida cotidiana, como esta se apresenta em nosso tempo, e da subtração da identidade do próprio sonhador na vigília. No desencontro com o outro imaginado que é ele próprio, não se reconhece “no espelho da vida, que é o sonho”.

Em outras palavras, está no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, a possibilidade de um movimento no qual o imaginário do habitante dessa terra possa ser resgatado. Seguindo as provocações do professor Gambini, entendemos que a escola, que não aparece no conjunto dos sonhos analisados como sendo um lugar significativo no imaginário onírico desse grupo de crianças, mas, tão somente, como o lugar onde esses sonhos foram coletados, revividos, interpretados e representados em imagens, deva ser o espaço social, por excelência, de possibilidades de rebeldia. O espaço de formação onde o imaginário, as imagens da “alma ancestral brasileira”, a imaginação possa se libertar

das amarras do cotidiano, das impossibilidades que frustram a construção de um país humanizado, onde as crianças sejam respeitadas e lhes seja respeitado seu tempo de ser criança. Independentemente de sua classe social, sua etnia ou crença religiosa, poderem estar neste mundo em segurança, tendo a sociedade e não somente, e muitas vezes desqualificadamente, a família como sua protetora.

O dia em que qualquer pessoa olhar uma criança na rua e percebê-la como um ser de sua total responsabilidade, independentemente de ser seu parente ou não, de sua etnia, de sua classe social, quando o(a) professor(a) perceber e reconhecer, antes de tudo e qualquer conteúdo programático, como sujeito, aquele com quem se relaciona todos os dias, procurando conhecer suas necessidades e interesses, quando atrever-se a revolucionar seu fazer pedagógico com uma postura de mediador do conhecimento do outro em sala de aula, então estaremos formando pessoas para mudar este país. Fazer deste lugar um espaço de solidariedade e discussão, de democracia e cidadania, de sujeitos de direitos de fato.

Alguns poderão argumentar que seria impossível pessoas que não foram formadas nestas perspectivas administrarem suas práticas num caminho diverso do qual foram treinadas. Professores, devemos nos atrever, revolucionar nosso fazer pedagógico, tentar e agir. Devemos questionar sempre nossas práticas pedagógicas, as dificuldades por que passamos em nosso cotidiano escolar e buscar condições e conhecimentos para preparar as gerações que realizarão as mudanças necessárias. Estes, por sua vez, estarão aptos a provocarem as gerações seguintes para que se fortaleçam e sigam na busca de novas, positivas e maiores mudanças. Somente assim, conseguiremos verdadeiramente formar nosso povo, como Nilda Teves (1992, p. 84) nos esclarece, como sendo um conjunto de pessoas que se reconhecem.

Os sonhos infantis foram abordados em diferentes estudos psicológicos e psicanalíticos, com diversos objetivos. Também sociólogos, antropólogos, filósofos, entre outros, utilizaram os sonhos em seus estudos. Está mais do que na hora de nós professores, pedagogos, também criarmos formas de os utilizarmos para conhecermos melhor nossos alunos e suas necessidades, seus medos e seus interesses. Muitas dificuldades terão que ser superadas para que a análise das narrativas oníricas e dos seus respectivos desenhos se transformem em instrumento pedagógico.

Não estou sugerindo que os professores se transformem em psicólogos ou atuem como psicanalistas de seus alunos. Mas que busquemos este conhecimento como ferramenta, como forma de podermos melhor conhecer nossos alunos para melhor encaminharmos nossas discussões e experiências pedagógicas. O homem só se realiza por meio do conhecimento e da aceitação do seu inconsciente – conhecimento que se adquire por intermédio dos sonhos (JUNG, 2016, p.9).

Cada sonho é uma mensagem direta, pessoal e significativa enviada ao sonhador. Uma comunicação que se utiliza de símbolos comuns a toda a humanidade, mas sempre de maneira individual. E que só alcança interpretação por meio de um “código” inteiramente peculiar. Não podemos desperdiçar o conhecimento do conceito de inconsciente como sendo, como nos ensinou Jung (2016, p.10), “pelo menos a metade do ser total” e que suas manifestações “são da maior importância para quem sonha”, pois “oferece-lhe, quase sempre, conselhos e orientações que não poderiam ser obtidos de qualquer outra fonte”. Cabe lançar mão do imaginário como caminho de conhecimento do outro, de nós

mesmos e de nossos alunos. Saber o que sonham nossos alunos nos ajudará a conhecê-los melhor e a tê-los mais próximos de nós, com maior confiança e intimidade e, assim, com maiores possibilidades de intervenções positivas em suas aprendizagens e propostas de atividades que sejam de seu interesse, mesmo que inconscientemente.

Precisamos de uma escola do diálogo e do movimento, da criação e da identificação, da percepção e do conhecimento do outro, do carinho nas relações e do interesse e atenção ao outro, muito ao contrário da escola do silêncio ou da mordada que nos querem impor. Estou falando de amor, sem o qual nunca será possível uma prática tão especial.

Enfim, procuramos visibilizar as narrativas oníricas de dez crianças de Duque de Caxias, oferecendo uma via de acesso aos imaginários infantis, cujo potencial pedagógico pode ser explorado tanto nas salas de aula da educação básica, como na formação de professores. Esperamos que este estudo venha a inspirar ações no campo da educação e, quiçá, na gestão e política pública, contribuindo para a garantia dos direitos de crianças e adolescentes na baixada fluminense.

Referências

ARAUJO, Fernando Cesar de. O imaginário Onírico: perspectivas antropológicas. **V Reunião de Antropologia do Mercosul - V RAM GT IX - Antropologia, trabalho de campo e subjetividade: desafios contemporâneos**. Florianópolis, 30 novembro a 03 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/vram2003/a13-fcaraujo.pdf>>. Acessado em: 26 jun. 2015.

ARAÚJO, Joaquim Machado. Imaginário, Educação e cultura. In: ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. **Imaginário Educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009, p. 141-158.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAHBHA, Homi k. **O local da cultura**. Tradução de: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reias, Gláucia Renati Gonçalves. Elo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BASTIDE, Roger. **Sociologia e psicanálise**. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1948.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Claudi Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edit., 1998.

CAILLOIS, Roger. Prestígios e problemas do sonho (a imagem onírica). Tradução de Júlio Castañon Guimarães. In: ; GRUNEBAUM, G. E. van (Orgs.). **O sonho e as sociedades humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978., p.27-49.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia a criança no Brasil. **Civitas**, Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 211- 234, 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/15478/10826>. Acessado em 18 ago. 2016. DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press, 1997.

- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n.91, p.351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.
- GAMBINI, Roberto. Uma breve reflexão sobre o outro. **Psicologia**, USP, São Paulo, v.5 n. 1/2, p. 335-339, 1994.
- JAMES, Alison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- JEAN, Georges. **Pour une pédagogie de l'imaginaire**. Paris: Casterman, 1991.
- JUNG, Carl Gustav (Org.). **O homem e seus símbolos**. 3a ed. Especial. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.
- LATOUR, B. **We have never been modern**. Hemel Hempstead: Havester/Wheatsheaf, 1993.
- LE MOS, Ana Paula Soares e outros. **Aventuras oníricas: experiências pedagógicas em narrativas, textos e imagens**. Salvador: Pontocom; Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2015. Disponível em: <<http://www.editorapontocom.com.br/1/36/Aventuras-on%C3%ADricas>>. Acessado em: 27 dez. 2015.
- MARTINS, José de Souza. (Org.). **(Des)figurações**. A vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2a edição. Rev. e ampl., 1a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p.729-750, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>> Acessado em 18 ago. 2016.
- SARMENTO, Manoel Joaquim. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade. **Centro de Estudos da Criança**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>>. Acessado em: 18 jun. 2016.
- TEIXEIRA, Aria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 215- 227, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461/1106>>. Acessado em 25 ago. 2016.
- TEVES, Nilda (org.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O JOGO AUTOFICCIONAL EM A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS.

MOREIRA, Ana Paula Almeida

Pós-graduanda em Literatura, memória cultural e
Sociedade - Instituto Federal Fluminense
ana25hda@yahoo.com.br

KUROSAWA, Yuri

Pós-graduanda em Literatura, memória cultural e
Sociedade - Instituto Federal Fluminense
yurikurosawa@gmail.com

RESUMO:

Este estudo evidencia as multifocalidades no uso da memória na obra “A resistência” de Julián Fuks. A obra apresenta um narrador autodiegético que nos conduzem a uma visão memorialística dos acontecimentos. O trabalho faz uma análise no que concerne à memória, a autoficção e a identidade a partir da narrativa, levando, a nosso ver, a um conflito entre realidade e ficção. O estudo pretende abordar uma reflexão acerca do pacto autobiográfico na obra “A resistência” de Julián Fuks, destacando suas condições de produção e circulação, bem como as tendências e/ou novos rumos da criação literária nacional. A partir das análises de Philippe Lejeune(2008) e Paula Síbilia (2008) discutir o conceito de “escritas do eu”. A fim de discutir as concepções de memória e identidade encontra aporte teórico em obras de Joel Candau, Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Stuart Hall, Nestor Canclini, Jacques Le Goff.

O “eu” é sempre uma figura aproximativa nos discursos (à exceção dos enunciados performativos), porque, nela, se confundem e se mascaram as distâncias e as divisões da identidade múltipla do sujeito que fala: a distância entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, que, como vimos, marca a especificidade do texto autobiográfico.

Um estudo como esse permite que se travem discussões sobre as escritas desse “eu” que, por meio de suas impressões num gênero textual como o romance, expõe seus pensamentos, suas opiniões, seus anseios, seus medos, seus sonhos, seus fracassos, enfim, tudo aquilo que forma o seu “eu” e, não raramente, é omitido em suas relações pessoais do cotidiano.

Palavras-chave: autoficção, autobiográfico, memória.

ABSTRACT

This study evidences the multifocality in the use of memory in the work “The resistance” of Julian Fuks. The work presents a self-digetic narrator that leads us to a memorialistic view of events. The work makes an analysis regarding memory, autofiction and identity from the narrative, leading, in our view, to a conflict between reality and fiction. The study intends to approach a reflection about the autobiographical pact in the work “The resistance” of Julián Fuks, highlighting its conditions of production and circulation, as well as the tendencies and / or new directions of the national literary creation. From the analyzes of Philippe Lejeune (2008) and Paula Síbilia (2008) discuss the concept of “writings of the self”. In order to discuss the conceptions of memory and

identity, we find a theoretical contribution in works by Joel Candau, Henri Bergson, Maurice Halbwachs, Stuart Hall, Nestor Canclini, Jacques Le Goff.

The “I” is always an approximate figure in speeches (with the exception of performative utterances), because in it the distances and divisions of the multiple identity of the speaking subject are blurred and blurred: the distance between the subject of enunciation and the subject of the statement, which, as we have seen, marks the specificity of the autobiographical text.

A study such as this allows discussions about the writings of this “I” which, through its impressions in a textual genre like the novel, exposes its thoughts, its opinions, its yearnings, its fears, its dreams, its failures, finally, everything that forms his “I” and is not infrequently omitted in his personal relations of daily life.

Keywords: autofiction, autobiographical, memory.

Ensaio Completo

Há que se pensar a chance de um leitor distraído qualificar por narrativa não fictícia, aquilo que é para ser tomado como ficção, pois apresenta elementos disfarçados de reais na obra. Em artigo publicado no suplemento literário da revista Pernambuco, o escritor e teórico Umberto Eco ressalta que “muitíssimos leitores têm dificuldade em distinguir a realidade da ficção num romance e tendem a atribuir ao autor paixões e pensamentos de seus personagens”. Não há do que se espantar, já que a experiência cotidiana é um eixo em oferecer subsídios aos impulsos narrativos. Vale ressaltar também, que existe uma tendência contemporânea de um apetite voraz que incita o consumo de vidas alheias, uma sede pela intimidade de outrem, Paula Sibilía (2008) em “*O show do eu*” denomina como “intensa fome de realidade” (p.61), a escrita de si, segundo a autora, sempre vem exacerbada de uma potência “aurática”, tida como verdadeira e que ainda está remanescente nesses “escritos íntimos” (p.66). Parafrazeando Sibilía (2008) diz que o século XXI está sendo marcado por um deslocamento do eixo central que alicerça a experiência de si, implicando fortes mutações nas formas com que nos construímos como sujeitos.

Vivemos em um século, em que ocorre um “boom” das narrativas autobiográficas e das biografias autorizadas ou não autorizadas, sem entrar no mérito dessas escritas, vale ressaltar que literatura é ficção, é a recriação de uma realidade através de palavras, combinadas de maneira pessoal e subjetiva; assim, cada escritor parte da realidade e a interpreta numa linguagem que não é comum, mas diferente, com recursos expressivos e poéticos que conferem ao texto a especificidade do literário.

Vale destacar que para Philippe Lejeune, antes a leitura da obra que suscitava o desejo de conhecer o autor, ao passo que agora é a sua presença midiática que desperta a curiosidade do leitor pelo texto. Dessa maneira, é perfeitamente aceitável dizermos que o escritor pós-moderno tem papel ativo no mercado editorial, sendo também responsável pela venda de sua obra. O teórico francês, nessa direção, diz que o autor “deve induzir o desejo de ler seus textos, ao passo que, antes, era o texto que despertava a vontade de se aproximar dele” (LEJEUNE, 2008: 199)

Sobre a arte literária, o filósofo crítico literário britânico Terry Eagleton afirma:

O fato de a literatura ser a escrita “criativa” ou imaginativa” implicaria serem a história, a filosofia e as ciências naturais não criativas e destituídas de imaginação?” é uma forma “especial” de linguagem, em contraste com a linguagem “comum”, que usamos habitualmente.(EAGLETON,2006p.,3)

A literatura constitui uma das modalidades de expressão e operação daquela totalidade: seja porque, no processo de criação, o escritor procure, em seu “foro íntimo”, na completude da solidão, uma lógica cósmica que reúna ao mesmo tempo sua experiência de vida, a experiência do mundo. Para o crítico literário Silviano Santiago¹,

A boa literatura é uma verdade bem contada... pelo leitor... que delega a si – pelo ato de leitura – a incumbência de decifrar uma história mal contada pelo narrador... Um exemplo? Pois não. Dom Casmurro é uma história mal contada pelo narrador Bentinho sobre o adultério de sua esposa, Capitu, com Ezequiel, o melhor amigo do casal. Caso narrada da perspectiva do leitor, a estória em primeira pessoa sobre o adultério de Capitu se transforma numa bem contada história sobre o ciúme doentio do personagem Bentinho. As histórias – todas elas, eu diria num acesso de generalização – são mal contadas porque o narrador, independentemente do seu desejo consciente de se expressar dentro dos parâmetros da verdade, acaba por se surpreender a si pelo modo traiçoeiro como conta sua história (ao trair a si, trai a letra da história que deveria estar contando). A verdade não está explícita numa narrativa ficcional, está sempre implícita, recoberta pela capa da mentira, da ficção. No entanto, é a mentira, ou a ficção, que narra poeticamente a verdade ao leitor. (Silviano Santiago)

Algumas obras visam provocar no leitor atento, principalmente aquele que é conhecedor da obra e da biografia do escritor um efeito do real. Síbilia (2008) ressalta que “A atual expansão das narrativas biográficas na internet e nos mais diversos meios e suportes anunciam a intensa fome de realidade, o apetite voraz por consumir vidas alheias e reais”. Ela reflete um momento mais atual, “[...] por um lado, a crescente ênfase biográfica que permeia o mundo ocidental (com sua voracidade pelas confissões e por tudo que remeta a “vidas reais”) e, paralelamente, um certo declínio da interioridade psicológica que caracterizou a subjetividade moderna desde seus primórdios” (p. 01).A não ficção chama cada vez mais a atenção do público, antes ocupado quase exclusivamente pelas histórias de ficção. “O herói foi abandonado em favor da intimidade da pessoa ‘comum’”.

No entanto, vale compartilhar da ideia de Vargas Llosa (apud Paiva, 1986:5, de que “Existe um elemento muito difícil de ser captado por um leitor médio: o narrador de uma história não é nunca o autor. É sempre urna invenção”. Existe uma variedade de textos que podem ser compreendidos como parte das assim denominadas escritas de si: diários, memórias, confissões, cartas, enfim, textos em que se vislumbra a emergência do eu enunciativo do discurso. Em outras palavras, a escrita de si revela a presença de um *eu que diz*, que se expõe.

O corpus escolhido para o presente ensaio, é o romance “A resistência” de Julian Fuks, vencedor do prêmio Jabuti do ano de 2016. O narrador, na obra de Fuks, é também o protagonista, “...meu irmão soltou a frase que não pude esquecer, a frase que me trouxe até **aqui**: Sobre isso você devia escrever um dia, sobre ser adotado, alguém precisa escrever.”(grifo

1 É o romancista, professor, crítico literário e vencedor do prêmio Oceanos em 2015. Sua vasta obra inclui romances, contos, ensaios literários e culturais. Doutor em letras pela Sorbonne

meu)" (p.124). O narrador autodiegético narra os fatos da sua família, transitando entre a memória social e a coletiva.

Antes de pensar a questão narrador no livro "A resistência" de Julián Fuks, é preciso considerar primeiro, o que é o pacto autobiográfico a partir da concepção de Phelipe Lejeune, e segundo: o que é um romance.

O pacto autobiográfico confere à identidade entre autor, narrador e personagem um caráter manifesto, isso não significa, ainda segundo Lejeune, que, no nível do discurso, não haja diferenças entre as três figuras. Dentro do texto, narrador e personagem remetem, respectivamente, ao sujeito da enunciação e ao sujeito do enunciado: o narrador narra a história e o personagem é o sujeito sobre o qual se fala. Ambos, porém, remetem ao autor, que passa então a ser o referente, fora do texto. Para ele de que não se trata de investigar o que é real, e sim o que é aceito pelo leitor como real.

A segunda definição, não é tarefa fácil. É preciso percorrer séculos e imaginar quais condições históricas permitiram a constituição do romance. – Isso daria um novo ensaio na busca dessa. No entanto, prefiro basear-me na definição de² Mikhail Bakhtin (1988, p. 397-428), em "Epos e romance", o gênero se constitui em forma de expressão inacabada, apresentando um ciclo contínuo do homem: assim como o ser humano, o romance também está em constante evolução, daí a dificuldade em estabelecer uma teoria do gênero. Ele ressalta que o "gênero que está por se constituir, levando-se em conta o processo de evolução de toda a literatura nos tempos modernos [...]". O autor afirma que não construirá "uma definição do cânone do romance que atue em literatura (na sua história) como um sistema de índices de gênero invariáveis" (BAKHTIN, 1988,

p. 403). Para Bakhtin o romance é a forma de expressão de um mundo inacabado, que tem uma problemática nova e específica, apresentando, portanto, traços distintivos.

Entretanto, a obra escolhida é um romance e para o teórico francês, há narrativas em que a personagem central carrega um nome diferente do autor, mas que, no entanto, no momento da leitura se reconhecem elementos de sua vida, identificados seja por comparação a outras obras suas ou por informações acerca de sua vida, que levem a crer que aquela história seja a história do autor. Porém, como não há indicações dadas diretamente pelo escritor, toma-se o texto como ficção, mesmo com as suspeitas do leitor.

Esses textos entrariam na categoria do 'romance autobiográfico'. Chamo assim todos os textos de ficção em que o leitor pode ter razões de suspeitar, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre o autor e personagem, mas que o autor escolheu negar essa identidade ou, pelo menos, não afirmá-la. Assim definido, o romance autobiográfico engloba tanto narrativas em primeira pessoa (identidade do narrador e do personagem) quanto narrativas 'impessoais' (personagens designados em terceira pessoa); ele se define por seu conteúdo (LEJEUNE, 2008, p.25).

Lejeune afirma que no romance autobiográfico, há "níveis de veracidade" que são determinados pelo autor por meio de "pactos" feitos com o leitor.

Para Lejeune, a diferença entre a autobiografia (que pode ser em terceira pessoa) e o romance autobiográfico é somente o pacto autobiográfico, que, segundo Lejeune,

2 O pesquisador, pensador, filósofo e teórico Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi uma das figuras mais importantes para a história e evolução da linguagem humana, e suas pesquisas norteiam até hoje estudos e teorias pelo mundo.

[...] só é correto quando nos limitamos ao texto, sem considerar a página do título, pois desde o momento em que a englobamos ao texto, com o nome do autor, passamos a dispor de um critério textual geral, a identidade do nome (autor-narrador-personagem). O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância, ao nome do autor, escrito na capa do livro .

Pode-se dizer também que a diferença entre o romance autobiográfico e a biografia e a autobiografia é que os dois últimos são textos referenciais, pois tais textos se propõem a fornecer informações sobre a “realidade” externa ao texto, o que pode ser verificado:

Seu objetivo não é a simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro. Não o ‘efeito de real’, mas a imagem do real. Todos esses textos referenciais comportam então o que chamarei de pacto referencial, implícito ou explícito, no qual se incluem uma definição do campo do real visado e um enunciado das modalidades e do grau de semelhança aos quais o texto aspira (Lejeune 36).

Nesse sentido, a fim de fomentar discussões a respeito do pacto autobiográfico no romance de Julian Fuks, embora o gênero contrarie as profecias de Lukács (s/d), no século XX o romance não apenas não morreu, como se consolidou como gênero adequado para o estudo das representações humanas. Retornando ao narrador, Walter Benjamin , “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (p. 201)- devido ao fato de que não há o que contar, não existe mais o legado da experiência a ser passado, há somente o aspecto insólito de se estar no mundo. Para o autor ,

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. [...] Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1994, p. 205).

A impressão do narrador enraiza-se na maneira como este revela o seu saber, suas memórias, de forma única e peculiar: “Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1994, p. 205)

No entanto, para que a essa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39).

Sem aprofundar-me em uma análise minuciosa sobre o gênero romance, porque isso resultaria em outro ensaio, o que importa para esta discussão é que o romance tem se desdobrado em subgêneros, em variadas linhas de força, alcançando uma dimensão significativa nas tendências contemporâneas, o que reforça seu caráter ambivalente e, ao mesmo tempo, inacabado. Segundo Paula Sibília (2008), o Romance abarca muitos elementos de teor biográfico, os quais se encontram entremeados aos recursos da ficção. No artigo *A vida como relato nos “blogs”*, Paula Sibília comenta que existe praxe que podem

ofertar vestígios relevantes sobre fortes mudanças sobre as “escritas de si”. De acordo com a teórica,

[...] novas práticas podem oferecer pistas interessantes sobre as fortes transformações que hoje atravessa a produção de subjetividades. São afetadas, neste quadro, várias noções importantes, como as de intimidade e privacidade. Do mesmo modo, a ideia de interioridade perde força, diminuindo a valorização da “vida interior” como o principal eixo em torno do qual as subjetividades modernas eram construídas. Cada vez mais, a “verdade” sobre o que cada um é se desloca desse âmago secreto, radicalmente íntimo e privado, para aflorar na superfície da pele (e das telas). Em vez de nutrir o antigo olhar introspectivo, portanto, hoje assistimos à proliferação de espaços, tecnologias e práticas que permitem e que incitam uma certa “espetacularização do eu” com recursos performáticos. A Internet, nesse sentido, se apresenta como um importante cenário de experimentação.

Além da introspecção, o olhar retrospectivo também parece estar em declínio nas novas práticas autorreferentes, perdendo seu peso outrora fundamental na hora de plasmar a própria vida como um relato.

Assim, portanto, em contraste com algumas formas modernas de atualizar a memória do vivido (do diário íntimo tradicional à psicanálise, passando pelo romance clássico e pelas autobiografias românticas). (SIBILIA, Paula. 2008)

Para além dos blogs, o diálogo entre factual e ficcional é forte no livro *A Resistência*, chegando a confundir o leitor. Pode-se, afirma-se que se está diante de uma ficção mesclada com biografia e autobiografia, não obstante a presença de outros elementos sobre os quais ainda se pretende discorrer no presente trabalho.

A obra *A resistência* traz relatos, memórias, reminiscências, lembranças, embora que todas travestidas de “ficção”. Há um limite tênue entre o que seja real e o que seja inventado. Na história, o narrador Sebastián é quem conta a sua história e da sua família, que emigravam para o Brasil durante a Guerra Suja na Argentina³. O narrador/protagonista parece fazer uma autobiografia em que busca fazer as pazes com um passado ambientado, nos não ditos do período ditatorial que permeou Brasil e Argentina.

Desse modo, é necessário abordar as concepções levantadas pelo teórico Stuart Hall sobre identidade cultural. Entretanto, discutir a questão da identidade exige a retomada de alguns conceitos que permitem que esta seja vista como uma construção discursiva pela qual os indivíduos se localizam individual e socialmente (Hall, 2005). A partir dessa localização são construídos os sentidos que marcam as características mais representativas de um povo.

Hall explicita que as formações de identidade que vão além das fronteiras geográficas por meio, tanto da dispersão dos povos e das culturas, quanto pelo desejo de relocações em espaços outros, bem como para o encontro de identidades plurais. As pessoas dispersam-se pelo mundo e, por isso, ficam longe de sua pátria. Mesmo assim, elas guardam conexões estreitas com suas origens, sua cultura, suas tradições. No entanto, não podem nem devem ter a ilusão de voltar ao passado. Para o autor, essas formações de identidade, São o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Para Nestor Garcia Canclini, (CANCLINI, 2003, p.19) a identidade “é vista como uma manifestação muito mais flexível, uma vez que tem sido mais difícil a tarefa de se situar num ambiente mediado e formado por uma constante hibridização cultural” .

³ O período mais obscuro da história da Argentina. Provocou o desaparecimento de 30 mil pessoas e fez com que cerca de 400 jovens ainda hoje desconheçam sua verdadeira identidade.

De acordo com Hall, as formações de identidade devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia (HALL, S. 2005, p.88- 89).

O sujeito pós-moderno, segundo Hall, é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (2005, p. 13). A identidade, de acordo com a concepção pós-moderna e enquanto resultado das atribuições culturais, "é vista como uma manifestação muito mais flexível, uma vez que tem sido mais difícil a tarefa de se situar num ambiente mediado e formado por uma constante hibridização cultural" (CANCLINI, 2003,p.19).

No entanto, ver a identidade como fixa e imutável corresponde apenas a uma estratégia para tentar formar nas consciências a sensação de homogeneidade que, na verdade, não corresponde mais ao conceito pós-moderno de identidade, devido aos processos de hibridização cultural (CANCLINI, 2003).

Em meio à possibilidade de vida, emergem memórias do vivido que logo desembocam no plano do vivível, já que a própria experiência de lembrar é marcada por fendas e esquecimentos, redimensionamentos, reinvenções, que podem extrair vivências recônditas pelas vias da imaginação.

Outro ponto importante abordado na narrativa, o tema da adoção é esquadrinhado pela lente, "*Meu irmão é adotado, mas não posso e não quero dizer que meu irmão é adotado[...]. Poderia empregar o verbo no passado e dizer que meu irmão foi adotado[...]. Meu irmão se tornou meu irmão no instante em que foi adotado*" (pág.9). A história não do órfão, mas do irmão que não compreende as atitudes daquele que foi abrigado pela família da qual faz parte. Os pais, um casal de psiquiatras, que vieram, trazendo consigo um filho que adotaram assim que nasceu. Não sabemos – nem o narrador sabe – muito sobre a criança, e a história oficial é frágil demais – uma jovem mãe solteira de família católica italiana – mas pode ser verdade ou não. Tanto que a certa altura o narrador se questiona sobre as reais origens de seu irmão. Não é à toa que a narrativa seja permeada sobre os silêncios ,

Que força tem o silêncio quando se estende muito além do incômodo imediato, muito além da mágoa. Há anos observo em meu irmão, impressionado, sua capacidade de afastar prontamente os pensamentos que lhe desagradam, de interromper conversas sem brusquidão alguma, de deslizar entre uma ideia e outra de forma quase instantânea, sem sobressalto. Vejo seu rosto crispar-se por um segundo ante algum vago infortúnio, alguma frase infeliz que ninguém chegou a proferir, uma ínfima sugestão ou aproximação ao que o perturba, para logo retornar às suas feições comuns, sua indiferença, sua neutralidade anestesiada. Não são poucos os indícios de que ele soube de fato esquecer, embora esquecer não seja a palavra certa – recalcar é a palavra que meus pais indicarão aqui, posso prever. Não são poucas as evidências de que ele passa longos períodos sem admitir sequer para si, sem aceitar ou reconhecer – dias, semanas ou meses, talvez anos, trancado em seu quarto sem que nada disso o acometa, sem que retorne à sua mente tudo o que eu não quero e não posso dizer, tudo o que eu preciso dizer. (FUKS, pág. 15)

E é justamente sobre isso que é construído o livro: sobre os silêncios que são mais ensurdecedores do que palavras. Por muito tempo, não vamos ouvir a voz desse irmão adotivo, um personagem enigmático, mediado pelo olhar do protagonista. Ninguém tem nome, todos aqui têm funções familiares, o pai, a irmã etc.

A obra possui 47 capítulos pequenos em que por vezes o autor mostra arrependimento do que escreveu, mas mantém o compromisso com os sentimentos do momento e não volta para reescrever. Como num desabafo: o que está dito, está dito! trabalha a formação da identidade a partir da constituição familiar, mas também o passado histórico.

No que abrange a memória, existe uma relação entre a memória individual e a memória coletiva no documentário. Segundo Halbwachs (2006), há duas formas de memória: a individual e a coletiva. Para ele, mesmo que aparentemente particular, a memória remete a um grupo; o indivíduo carrega em si a lembrança, mas está sempre interagindo na sociedade. Na memória individual, as vivências e experiências guardadas por um indivíduo contém aspectos da memória do grupo social onde ele se formou. Segundo Ecléa Bosi, “a memória coletiva abrange a individual, dela tira sua substância singular e a estereotipa num caminho sem volta.”. De acordo com Halbwachs (2006, p.39),

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39)

Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere as suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, onde esse indivíduo foi socializado. Segundo Jacques Le Goff⁴, a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo atualizar impressões ou informações passadas, ou reinterpretadas como passadas. Como afirma Halbwachs, em todo ato de memória se faz presente uma espécie de “intuição sensível”, que parece denotar a participação do indivíduo na formação das lembranças.

Segundo Jacques Le Goff (2003, p.419), a memória é a propriedade de conservar certas informações, propriedade que se refere a um conjunto de funções psíquicas que permite ao indivíduo.

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento. (CANDAU, 2014, p. 16)

O escritor é sempre aquele que repertoria memória, aquele que lembra, aquele que escreve, porque a escrita é memória.

Em Bergson, a memória é o esforço por fazer vir à superfície o que estava imerso e oculto, movimento este que restringe o campo de indeterminação e a dúvida do sujeito, levando-o

4 Jacques Le Goff foi um importante historiador francês, que se dedicou ao estudo da Idade Média. Fez parte da terceira geração da Escola dos Annales, dedicando grande parte de sua obra à História das Mentalidades. Fez estudos aprofundados sobre a cultura e mentalidade do homem na Idade Média. Abordou, em suas obras (mais de 40 livros), aspectos sociológicos, psicológicos, religiosos, antropológicos, artísticos, comportamentais, econômicos e sociais. Suas obras são consideradas referências de extrema importância para o estudo da Idade Média.

a retomar práticas consagradas, que anteriormente tinham sido bem-sucedidas. A memória brota do embate entre a subjetividade do espírito e a exterioridade da matéria, que, por sua vez, se apresenta como obstáculo à emergência dessa lembrança.

O exercício de decifração, no entanto, transmuda-se, pelas mãos de Samuel, num exercício de recifração, repondo permanentemente em jogo a tensão que congrega a ausência de uma verdade oculta sob um rosto em branco, e o impulso lúdico, alimentado por uma melancolia, de natureza afirmativa, de retraçar possíveis figurações sobre essa superfície seminal, a partir da invenção de prováveis versões para seu nascimento, dinamizando a proliferação vertiginosa de incontáveis *eus*, professando o princípio da multiplicidade.

Em níveis de detalhamento minuciosos, Fuks mescla relatos verídicos de sua vida pessoal com elementos ficcionais, engendrando uma forte ilusão de real para o leitor de “A resistência”. Na página 73, o narrador relata que *Um dia ouvi de uma professora da faculdade, desviando-se da literatura que debatia, que é comum um conflito com a adoção se expressar em disfunção alimentar* – a coincidência ocorre no fato do escritor ter mestrado em Teoria Literária e a disciplina de literatura é ministrada na educação básica, pela opção no curso de Letras, ou na Pós graduação Lato sensu ou Stricto Sensu .

É pertinente ressaltar que o contista, crítico literário, escritor, romancista Julián Miguel Barbero Fuks (São Paulo, SP, 1981) é filho de argentinos refugiados no Brasil, Julián Fuks cresceu na cidade de São Paulo. De acordo com a enciclopédia cultural do Itaú, Julián Fuks possui uma evidente influência da literatura argentina em suas obras, com referências explícitas a nomes como o contista Jorge Luis Borges (1899-1986) e o romancista Juan José Saer (1937-2005). Talvez por isso, *A resistência* lembra *O Filho Eterno*, de Cristóvão Tezza⁵, um livro que combina diversos gêneros e criado a partir da experiência pessoal do autor, mas aqui as histórias nacionais são mais presentes – tanto do Brasil quanto da Argentina. Os pais eram militantes, e vieram passar um tempo aqui, e acabaram ficando. Lá, no entanto, no presente, as cicatrizes são mais gritantes, e a principal delas no livro são as Mães da Praça de Maio. Sebastian não é, portanto, Fuks. Mas até que ponto isso pode ser verdade não se sabe. Pois muitos fatos narrados pertencem ao real, como alguns dados biográficos do escritor paulistano.

Mas o propósito de Fuks não se restringe somente a “enganar” o leitor. Existe uma intenção que se pretende dissecar e ponderar no contexto da produção literária de seu tempo, assim como há a força autônoma da obra que supera a intencionalidade do autor que a escreve.

Destarte, Doubrovsky (2007) lembra que a autoficção pode-se recortar em fases diferentes, dando uma intensidade narrativa própria do romance. Portanto, uma autoficção se basearia na reconstrução da realidade segundo seu escritor a concebeu, percebeu e sentiu. É indiscutível que todo discurso é atravessado pelo ponto de vista de quem o profere, mas aqui isso acontece de maneira mais categórica e mais enfática. A autoficção permite a construção do si e do outro ficcional. Roland Barthes, ao escrever o ensaio sobre a morte

5 Cristóvão Tezza nasceu em Lages (SC), mas mudou-se criança para Curitiba (PR), onde vive até hoje. Autor de livros de ficção – entre eles *O professor*, *Um erro emocional*, *Beatriz*, *Breve espaço*, *O fotógrafo* e *O filho eterno*, e de uma autobiografia literária (*O espírito da prosa*), Tezza foi traduzido em mais de uma dezena de países e já recebeu os maiores prêmios literários do Brasil (Jabuti, Academia Brasileira de Letras, Biblioteca Nacional, Portugal-Telecom, Zaffari-Bourbon e Prêmio São Paulo). Dois de seus livros estão sendo filmados: *O filho eterno* (direção de Paulo Machline), e *Juliano Pavollini* (direção de Caio Blat). A edição francesa de *O filho eterno*, *Le fils du printemps* (Ed. Métailié), recebeu em 2010 o Prêmio Charles Brisset de melhor livro do ano. “Cristóvão Tezza tem na contraposição de pontos de vista e na tenuidade da fronteira entre o real e o fictício traços marcantes de seus romances.” Folha de S. Paulo

do autor, reflete sobre o afastamento do autor que visa transformar radicalmente o texto moderno. Doubrovsky vai associar à escrita da autoficção.

O Autor, quando se crê nele, é sempre concebido como o passado de seu livro: o livro e o autor colocam-se por si mesmos numa mesma linha, distribuída como um antes e um depois: considera-se que o Autor nutre o livro, quer dizer que existe antes dele, pensa, sofre, vive por ele; está para sua obra na mesma relação de antecedência que um pai para com o filho. Pelo contrário, o escritor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito eternamente aqui 163 e agora. É porque (ou segue-se que) escrever já não pode designar uma operação de registro, de verificação, de representação, de 'pintura' (como diziam os Clássicos), mas sim aquilo que os linguistas, em seguida à filosofia oxfordiana, chamam de performativo [...]. (BARTHES, 2004, p. 61)

O "eu" é sempre uma figura aproximativa nos discursos (à exceção dos enunciados performativos), porque, nela, se confundem e se mascaram as distâncias e as divisões da identidade múltipla do sujeito que fala: a distância entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, que, como vimos, marca a especificidade do texto autobiográfico. Neste, a dualidade da voz narrativa corresponde, segundo Lejeune (1980:37), às distâncias de perspectiva entre o narrador e o personagem, que fazem com que coexistam diversos jogos de focalização e de voz, como a restrição ao personagem, ou a intrusão do narrador, que pode comentar acontecimentos com ironia, por exemplo, ou tratá-los liricamente etc.

Observando tal relação, pode-se constatar o que Denise Schittine afirma em relação a essa literatura íntima: "... a folha de papel funcionava como um interlocutor, mesmo que silencioso." (2004, p. 11).

A autoficção permite a construção do si e do outro ficcional, e para isso os autores têm a liberdade em atualizar o conceito desse gênero.

Após tomar conhecimento das ideias do escritor acima expostas, É possível crer e descrever das histórias ora inventadas e colhidas da imaginação, ora rebuscadas no universo. A junção da verdade e da mentira, o uso das metáforas, os discursos sobre a arte criam de fato uma estrutura coerente, cujo equilíbrio nos parece estar justamente em seu tombamento ora para o real, ora para o ficcional. Fuks contempla o leitor com uma obra que, apesar de ficcional, possui algo de verossímil e é uma literatura de boa qualidade.

William Faulkner, escritor norte-americano, disse certa vez que : "Um escritor precisa de três coisas: experiência, observação e imaginação... Um escritor está sempre tentando criar pessoas verossímeis em situações comoventes e críveis da maneira mais comovente possível."

O narrador pós-moderno, caracterizado pela fratura do viés paternalista e pela descontinuidade histórica, pelo desdobramento do "eu", que vamos encontrar ressignificado em pelo menos duas de suas mais significativas produções ficcionais. As considerações abaixo servem de baliza para a compreensão do processo mnemônico da produção literária. De acordo com o crítico literário Silviano Santiago,

[...] a narrativa memorialista [contemporânea da pós-moderna] é necessariamente histórica (e nesse sentido é mais próxima das grandes conquistas da prosa modernista), isto é, é uma visão do passado no presente, procurando camuflar o

processo de descontinuidade geracional com uma continuidade palavrosa e racional de homem mais experiente. A ficção pós-moderna, passando pela experiência do narrador que se vê – a si ontem no jovem de hoje, é primado do ‘agora’ (SANTIAGO, 1989, p. 48).

As considerações acima servem de baliza para a compreensão do processo mnemônico da produção literária do Júlian Fuks. Pois é esse narrador é caracterizado pelo desdobramento do “eu”, que encontramos ressignificado na produção ficcional: o romance *A Resistência*. A obra permeia a fronteira entre a ficção e o real em escritas do “eu”.

Considerações Finais

Boa parte das nossas lembranças ocorre de forma inconsciente, como bem diz Barthes. “O intertexto é um campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente localizável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas”. Isso dilui a separação dos conscientes ou inconscientes, uma vez que não somos senhores de nossas lembranças.

Muito ainda poderia ser falado sobre o tema, as questões concernentes ao autor de um romance na tese da sua morte (Barthes); a função autor como uma construção histórica e ideológica (Foucault); e até mesmo por meio da perspectiva e da postura adotadas, pois é uma área ilimitada, é um campo de inesgotáveis sondagens.

Um estudo como esse permite que se travem discussões sobre as escritas desse “eu” que, por meio de suas impressões num gênero textual como o romance, expõe seus pensamentos, suas opiniões, seus anseios, seus medos, seus sonhos, seus fracassos, enfim, tudo aquilo que forma o seu “eu” e, não raramente, é omitido em suas relações pessoais do cotidiano.

Ao final do trabalho, não se tem uma sensação de dever cumprido, é um querer mais, um pesquisar mais, um prosseguir no assunto e na obra que é surpreendente. Não é à toa que a narrativa seja permeada por tantas perguntas. É um livro a procura de respostas, e que raramente as encontra. Talvez isso, simbolicamente, seja um reflexo da experiência histórica dos dois países reverberada nos dois irmãos – um argentino e um brasileiro, e dois países tão próximos, com trajetórias um tanto parecidas e maneiras distintas de as encarar. Talvez se o narrador brasileiro olhasse nos olhos do passado do seu país teria a mesma necessidade de, por um tempo, ficar calado, de se fechar no quarto como o seu irmão.

Referências

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. A globalização imaginada. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANDAU, Joel. Memória e Identidade. Tradução: Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

TEZZA, Cristovão http://www.cristovaotezza.com.br/p_biografia.htm. acesso em 26 de setembro de 2017 às 23:38

DAEHN, Ricardo. Em seu novo livro, Júlian Fuks faz paralelo entre ficção e realidade. **Correio Braziliense**, fev. de 2012.

DOUBROVSKY, Serge. Os pingos nos ii. In: JEANNELE, Jean-Louis, VIOLET, Catherine (org). *Genèse et autofiction*. Louvain-la-Neuve: Academia Bruylant, 2007
EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: Uma introdução**. São paulo: Martins Fontes, 2006. 6º edição.

FUKS, Julián. **A resistência**. São Paulo: Companhia das letras, 2015. 1º edição.
HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós- modernidade. Tradução de Tomaz. Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

JULIÁN Fuks. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa599964/julian-fuks>>. Acesso em: 13 de Jun. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rosseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEGOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003. SANTIAGO, Silvano. **MEDITAÇÃO SOBRE O OFÍCIO DE CRIAR**. RJ. UFF

LUKÁCS, G. A teoria do romance. Tradução A. Margarido. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

SCHITTINE, Denise. **Blog: comunicação e escrita íntima na internet**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

Opera Mundi. Georg Lukács. Disponível em <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/noticias/22250/hoje+na+historia+1971+-+morre+o+filosofo+hungaro+georg+lukacs.shtml>. Acesso em 13 de junho de 2017.

Revista Pernambuco. Umberto Eco. Disponível em <http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/1888-umberto-eco-sobre-distinguir-fic%C3%A7%C3%A3o-e-realidade.html>. Acesso em 18 de junho de 2017.

SIBILIA, Paula. O show do eu: a intimidade como espetáculo. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **A vida como relato nos “blogs”**. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. 2004. Coimbra.-pág 204.

SANTIAGO, Silvano. **O narrador pós-moderno**. In: Nas malhas da letra: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 38-52.

SILVIANO Santiago. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1243/silviano-santiago>>. Acesso em: 13 de Jun. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Sua pesquisa. Jacques le Goff. Disponível em http://www.suapesquisa.com/quemfoi/jacques_le_goff.htm, Acesso em 21/06/2017. Uol notícias. Guerra Suja. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/efe/2016/03/23/a-guerra-suja-que-deixou-milhares-desaparecidos-na-argentina.htm>, acesso em 13/06/2017.

OS DIÁRIOS DE WALMIR AYALA, LUCIO CARDOSO E HARRY LAUS: UM PROJETO DE PESQUISA

Daniele Ribeiro Fortuna

UNIGRANRIO FAPERJ / UNIGRANRIO / FUNADESP

drfortuna@hotmail.com

Introdução

Em 2015, dei início ao projeto de pesquisa “Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala: corpos e emoções nos diários”, contemplado no Edital Jovem Cientista do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em 2014. Seu objetivo é analisar e comparar os diários dos escritores Carolina Maria de Jesus, Maura Lopes Cançado e Walmir Ayala, tendo como o foco seus corpos e suas emoções. Estes autores escreveram seus diários na mesma época, na década de 1950, e fizeram de seus textos um espaço de expressão de suas emoções, de resistência e sobrevivência às dificuldades que tiveram que enfrentar. Carolina Maria de Jesus escrevia para se sobrepôr à miséria. Maura Lopes Cançado escrevia para resistir à loucura. E Walmir Ayala, para lidar com a sua homossexualidade. Esta breve apresentação se deve ao fato de que o projeto aqui apresentado é uma continuação dessa pesquisa.

No mesmo período em que esses escritores escreveram seus diários, outros dois autores também se tornaram relevantes no cenário cultural brasileiro da época: o escritor Lúcio Cardoso e o jornalista Harry Laus. As análises dos diários de Carolina, Maura e Ayala realizadas até aqui, revelaram diferenças e semelhanças entre os autores. Enquanto Carolina e Maura são diretas e contundentes em relação aos temas expostos em seus textos, Ayala os relata de maneira um tanto velada, principalmente, quando aborda a questão da sua homossexualidade. Tal diferença é característica também das memórias de Harry Laus e Lúcio Cardoso. Com isso, o projeto de pesquisa que aqui apresento pretende analisar e comparar os diários de Walmir Ayala, Harry Laus e Lúcio Cardoso. Seu foco é o diário como extensão do corpo e como lugar de expressão das emoções. Busca ainda perceber como a homossexualidade é tratada por esses autores, em um momento em que pouco se abordava o tema e, quando se fazia, era de forma bastante reservada e comedida.

Cabe observar que, enquanto Ayala e Cardoso eram intelectuais e homossexuais assumidos, que sobreviviam exclusivamente a partir de suas atividades como escritor, dramaturgo e crítico literário, Harry Laus, durante muito tempo, foi oficial do Exército, fato que marcaria sua vida e sua carreira literária.

Neste texto, apresentarei o quadro teórico da pesquisa, sua metodologia, seus objetivos geral e específico e os resultados parciais.

Quadro teórico

Partindo de uma frase de Paul Ricoeur (1994, p. 116), apresento agora o quadro teórico: “Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (RICOEUR, P., 1994, p. 116). Diários e autobiografias têm sido alvo de estudos da academia. Gênero que apresenta íntima relação com a autobiografia, o diário se constitui em importante foco de pesquisas. Mais do que um simples espaço no qual

o autor narra a sua vida, o diário torna-se parte fundamental de sua existência. Assim, escrever transforma-se em uma necessidade para o narrador do texto. Nesse sentido, se a linguagem se torna constitutiva do sujeito, o discurso formulado a partir dela pode reverberar a realidade – pelo menos, a realidade do indivíduo que se expõe nas páginas de seu texto.

É importante salientar que aqui considero discurso conforme analisa Foucault, para quem “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2012, p. 46). Foucault considera ainda que “onde houver discurso, as representações expõem-se e justapõem-se; as coisas assemelham-se e articulam-se”. A experiência se concretiza por meio da relação com o discurso. É por meio do discurso ainda que o sujeito expõe suas emoções.

Rezende e Coelho apontam que o discurso é capaz de “dramatizar, reforçar ou alterar as macrorrelações sociais que emolduram as relações interpessoais nas quais emerge a experiência emocional individual” (REZENDE; COELHO, 2010, p. 78). Assim, discurso e emoção estão intimamente relacionados. Por isso, Rezende (2002) considera as emoções como práticas discursivas permeadas por negociações de poder. As emoções são ainda modelos de comportamento que aprendidos ao longo da vida e que refletem ideologias, códigos morais e crenças religiosas (KORSMEYER, 2011).

Nesse sentido, são fundamentais na manutenção da ordem social, já que a sociedade se organiza por meio de “representações coletivas que se impõem aos indivíduos e através das quais eles organizam as experiências” (REZENDE, 2002, p. 71) e, com isso, as emoções. Tais representações devem seguir algum parâmetro. As emoções apresentam, portanto, uma dimensão cultural, podendo variar, assim, de grupo social para grupo social.

Com base no escopo teórico exposto, este projeto busca analisar os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus, tendo como foco suas emoções e seu corpo. Seus diários seriam como extensões de seu corpo, na medida em que se configuram como espaço não apenas para expressão das emoções como expressão de suas próprias vidas; seriam um espaço de sobrevivência e desabafo.

Objetivos e metodologia da pesquisa

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar e comparar os diários de Walmir Ayala, Lucio Cardoso e Harry Laus; e específicos: analisar os diários: *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário II – O visível amor* – de Walmir Ayala, principalmente no que diz respeito ao seu corpo e emoções e à escrita como forma de resistência; analisar o *Diário completo* de Lucio Cardoso, de forma a perceber suas impressões sobre o corpo e emoções; analisar os diários: *Monólogo da provação* e *Impressões de vida* de Harry Laus, incluindo as cartas disponíveis nas publicações, buscando perceber como lida com seu corpo e emoções; comparar os diários dos três autores citados acima; analisar ainda como a questão de gênero se apresenta nas obras citadas.

Sua metodologia se estrutura em três linhas: a analítica, a teórica e a comparativa.

A pesquisa pretende, com o apoio de noções teóricas contemporâneas, contribuir para a análise crítica dos livros *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário II O*

visível amor; Diário completo, Monólogo da provação e Impressões de uma vida, estabelecendo semelhanças e diferenças.

Desenvolverá uma pesquisa bibliográfica, que inclui um levantamento de bibliografia suplementar e aprofundamento teórico sobre os seguintes temas: autobiografia, emoção, corpo e homossexualidade e contexto histórico e sociocultural do período em que os diários foram escritos. Inclui ainda: estudos teóricos sobre a escrita diarística e autobiográfica, com destaque para os textos de Arfuch (2010, 2013), Lejeune (2014), Gusdorf (1991) e Sousa (2012); estudos teóricos sobre a escrita de si e o discurso da forma como conceitua Foucault (1966, 1992, 2012); estudos teóricos sobre a Antropologia das emoções (LE BRETON, 2009; REZENDE e COELHO, 2010); estudos teóricos sobre o corpo, com destaque para os textos de Rodrigues (1986, 1995, 2008), Le Breton (2011), Corbin (2009); estudos teóricos sobre gênero, com destaque para Butler (2003, 2014) e Heilborn (2004).

Em seguida, analisará os livros: *Diário I – Difícil é o reino; Diário II – O visível amor; Diário II – O visível amor*, de Walmir Ayala; *Diário completo*, de Lucio Cardoso; e *Monólogo da provação e Impressões de uma vida*, de Harry Laus.

Por fim, fará uma comparação entre os diários citados acima, no que diz respeito ao discurso, ao corpo, às emoções e à homossexualidade.

Resultados parciais

Antes de nos debruçarmos sobre a análise dos diários, cabe contextualizar minimamente a vida de seus autores. Como escrita de si, o diário apresenta um discurso impossível de se dissociar da trajetória de seus escritores.

Lejeune (2014) aponta que, ao lermos uma autobiografia ou diário, não importa muito a exatidão. No diário, são travados dois pactos com o leitor: o pacto autobiográfico e o pacto referencial. Segundo Lejeune, no pacto autobiográfico, o nome que assina o texto é o mesmo do narrador. Já o pacto referencial implica que o texto autobiográfico não se propõe “a fornecer informações a respeito de uma ‘realidade’ externa ao texto e a se submeter portanto a uma prova de *verificação*. (...) Seu objetivo não é simples verossimilhança, mas a semelhança com o verdadeiro. Não o “efeito de real”, mas a imagem do real”. (LEJEUNE, 2014, p. 43)¹

Ainda que considerar os pactos autobiográficos e referencial seja fundamental quando se trata da escrita de si, acreditamos ser igualmente importante conhecer um pouco da vida dos escritores. Ao pesquisarmos suas trajetória e experiência de vida, seremos capazes de compreender melhor seu texto.

Nesse sentido, apresentamos agora um breve histórico da vida dos três autores. Walmir Félix Solano Ayala nasceu em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 4 de janeiro de 1933. Seu pai, Sylvio Solano Ayala, era mecânico de automóveis. A mãe, Letterina Riccardi Ayala, faleceu quando Ayala tinha apenas quatro anos.

O início da carreira literária de Ayala foi em Porto Alegre, onde começou a cursar Filosofia. Seu primeiro livro, *A face dispersa*, foi publicado aos 23 anos com a ajuda do pai que, na verdade, queria desestimulá-lo a ser escritor. O pai de Walmir acreditava que, com o fracasso do livro, o filho desistiria da profissão. Mas foi em vão. Ayala abandonou

1 Grifos de Lejeune.

a universidade e se mudou para o Rio de Janeiro. Lá atuou em diversos veículos da imprensa carioca, como *Jornal do Brasil*, *Tribuna da Imprensa*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Commercio*, *Diário Carioca*. Sua carreira como escritor foi profícua: publicou mais cem obras (PAIXÃO, 2011), de diversos gêneros literários – literatura infantil, teatro, poesia, romance etc. Homossexual assumido, Walmir Ayala tratou abertamente sobre o assunto em seu diário, no final da década de 1950 e início dos anos 60. Abordou o tema também em outras obras.

Depois de muitos anos no Rio de Janeiro, Ayala se mudou para a cidade de Saquarema, no litoral do estado. O escritor passou a se dividir entre o Rio e Saquarema. Viveu lá muitos anos com seu filho adotivo, Gustavo Adolfo Cox. Em 1989, aos 19 anos, Gustavo se suicidou. Dois anos depois, em agosto de 1991, Walmir Ayala faleceu após sofrer um infarto. A vida do escritor foi marcada por essas duas grandes perdas – a de sua mãe e a de seu filho.

Joaquim Lucio Cardoso Filho, mais conhecido como Lucio Cardoso nasceu na cidade de Curvelo, Minas Gerais, no dia 14 de agosto de 1912. Segundo Roseane Paixão (2011), seu pai era um aventureiro desbravador. Sua mãe, Maria Wenceslina Cardoso, a Dona Nhanhá, era costureira. Lucio Cardoso tinha cinco irmãos: Maria Helena, Maria de Lourdes, Regina, Aduino Lucio Cardoso e Fausto Cardoso.

Por causa do espírito aventureiro de seu pai, Lucio Cardoso morou em várias cidades, principalmente em Minas Gerais, um dos principais cenários da obra do escritor. Os primeiros anos de sua infância foram vividos em Belo Horizonte. Aos 11 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde nasceu a paixão pelo cinema, pelo teatro e pela literatura. Aos 12, por não se dedicar aos estudos, é obrigado a voltar a Minas Gerais, onde passa a estudar num colégio interno.

Aproximadamente quatro anos depois, Lúcio Cardoso voltou a viver no Rio de Janeiro, no bairro de Copacabana, sem ter concluído os estudos escolares. Ao voltar para a casa, aproximou-se de sua irmã, Maria Helena, que seria sua amiga fiel até o fim dos dias.

O desinteresse de Lucio pelos estudos permanecia e, por isso, foi incentivado a trabalhar. Seu tio Oscar Neto lhe arrumou uma ocupação numa companhia de seguros. Paralelamente a essa ocupação, passou a dedicar-se à escrita e, em 1934, Lucio publicou seu primeiro livro, *Maleita*, ao qual se seguiram vários outros, que o tornaram um escritor importante no cenário literário brasileiro. O escritor também se dedicou à pintura, ao cinema e ao teatro, além de ter atuado na imprensa carioca.

O escritor vivia de forma desregrada. Passava noites bebendo e, muitas vezes, usando drogas. Sua vida boêmia o acabou levando a passar por dificuldades financeiras e foi a causa também de seus problemas de saúde. Em 1962, teve seu primeiro acidente vascular cerebral e, embora tenha sido alertado pelos médicos, não cuidou de sua saúde. No mesmo ano, teve um derrame cerebral que quase o matou e o impediria de escrever e o levaria a se dedicar somente às artes plásticas. Alguns anos depois, sofreu novamente um derrame cerebral, que o levou à morte, em 1968. Era homossexual assumido, embora, em seu diário, não abordasse a questão abertamente.

Harry Laus nasceu em Tijucas, Santa Catarina, em 11 de dezembro de 1922. Foi o mais novo de doze irmãos, os quais ficaram responsáveis por cuidar dele, quando sua mãe morreu. Como Walmir Ayala, perdeu sua mãe muito novo: aos seis anos de idade. Em

1943, mudou-se para o Rio Grande do Sul, onde cursou o ginásio e, posteriormente, a Escola Preparatória de Cadetes. Segundo Melo (2001), ingressou na Escola Militar sem precisar prestar exames, por ter sido aprovado por média.

Por ser militar, viveu em várias regiões do país, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Natal, Minas Gerais, Mato Grosso etc. Em 1964, foi promovido a Tenente-Coronel e foi para a reserva. Em função do seu comportamento sexual – o escritor era homossexual –, foi coagido a fazer um requerimento de próprio punho solicitando sua transferência para a reserva (VIEIRA, 2009). Apesar de militar, como Lucio Cardoso, Harry Laus era boêmio: gostava da noite carioca, frequentava os bares da cidade e fumava bastante.

Desde muito jovem, interessava-se pelas artes plásticas e literatura. Ainda jovem também, começou a publicar ensaios, contos e crônicas em jornais e recebia prêmios por seus textos. Segundo Vieira (2009), em 1954, recebeu o Prêmio Nicolau Carlos Magno por seu ensaio teatral “Alguns Habitantes de Ibsen”.

Em 1958, lançou seu primeiro livro de contos, *Os incoerentes*. Sua carreira como escritor e crítico sempre foi frutífera. Publicou vários livros e textos em jornais. Ao deixar o Exército, continuou escrevendo para jornais e também atuou em instituições relacionadas à cultura – foi curador de exposições no Museu de Arte de Santa Catarina e, posteriormente, seu diretor, por exemplo.

Faleceu em 1992 em função de um câncer no pulmão.

Dos três escritores, é o menos conhecido nacionalmente. Uma pesquisa realizada no banco de teses e dissertação da Capes, em agosto de 2017, resultou em seis teses e dissertações sobre o autor, sendo todas realizadas na Universidade Federal de Santa Catarina, seu estado de origem.

Por meio desta breve explanação da trajetória dos três escritores, é possível perceber algumas semelhanças entre eles: os três eram homossexuais e escreveram seus diários no período da década de 1960; interessavam-se não apenas pela literatura, mas por outras artes, como pintura, teatro e cinema; escreviam para jornais de grande circulação, nos quais publicaram textos de ficção e não-ficção, como ensaios e críticas; passaram por momentos de angústia e solidão, que eram relatados em seus diários.

Na atual fase do projeto de pesquisa, foram analisados os diários de Walmir Ayala, os livros *Diário I – Difícil é o reino*; *Diário II – O visível amor*; *Diário II – O visível amor*. A análise do diário de Lúcio Cardoso também foi iniciada, mas ainda não foi concluída.

Nos três volumes de seu diário, Ayala aborda vários temas. Fala sobre o seu trabalho de criação, suas inspirações, rememora fatos da sua vida, revela suas frustrações e decepções amorosas, conta sobre pequenas viagens que faz pelo Brasil – principalmente, a Minas Gerais. Conta ainda fatos sobre sua relação com os irmãos Maria Helena e Lucio Cardoso.

Embora não trate abertamente do assunto, fala também da sua homossexualidade, ao se referir aos seus parceiros, aos seus relacionamentos e desilusões. Na verdade, este é um assunto que ocupa várias páginas de seu diário. O escritor se considera um desamado: “Eu sou um desamado irremediável” (AYALA, 1963, p. 60). Ayala acredita que não consegue corresponder plenamente quando é amado e também ao contrário: não é correspondido quando ama.

Outro tema recorrente é seu eterno estado de angústia e tristeza. O escritor se lamenta constantemente: “A inexplicável angústia me põe deprimido. É porque reconheço a inutilidade da vida, eu que estou vinculado a ela por uma irresistível paixão. Sei que estou só, que ninguém espera nada de mim, e que eu não tenho nada para dar” (AYALA, 1963, p. 13, 14)

São inúmeras as passagens de situações amorosas mal resolvidas, decepções. O escritor parece desejar um relacionamento amoroso satisfatório, mas nunca atinge este objetivo: “Meu momento de terror por saber que não tenho nada e muito menos o amor.” (AYALA, 1963, p. 112). Além disso, Ayala relaciona constantemente a ideia de amor à morte: Para mim o amor era frequentemente a possibilidade de descobrir um pouco mais o ramo subterrâneo que une o espírito à morte”. (AYALA, 1962, p. 18)

De fato, a morte é um dos principais temas do diário de Walmir Ayala. Ao longo das quase 400 páginas dos três volumes do diário, em praticamente todas as datas, aparece alguma referência à morte. O escritor parece viver um luto tardio provocado pela perda de sua mãe, quando tinha apenas quatro anos de idade. Esta perda marcaria sua vida e seu trabalho para sempre.

Em um dos trechos do diário, Ayala afirma: “Comecei a fazer poemas muito cedo, como compensação do diálogo interrompido com as pessoas que me rodeavam. A morte de minha mãe na primeira infância foi a raiz de tudo. Acho que foi pela oração que cheguei à poesia, contrição solitária que me impediram de cair no poço para sempre.” (AYALA, documento. 28, p. 4-5, apud PAIXÃO, 2011, p. 32)² Dessa forma, a morte de sua mãe não apenas o motivaria a escrever, como o luto seria um tema constante em sua escrita.

Para o poeta, a morte de sua mãe influenciaria, inclusive, no fracasso dos seus relacionamentos amorosos. Ele acredita não ter direito a viver um grande amor. O escritor diz: “Porque só o amor importa, amor de belos, de corpos e almas em floração. Dizendo isto me nego tudo. Principalmente este direito de um grande amor cuja chave perdi com a morte de minha mãe” (AYALA, 1962, p. 59, 60).

Ayala parece oscilar entre o desejo de morrer e uma ânsia pela vida. Em um determinado trecho afirma entender aqueles que pensam na possibilidade de suicídio: “Me interessa viver. E as vezes nem me interessa viver. Entendo cada vez mais os que se suicidam, embora esteja por uma questão de temor cada vez mais distante de uma atitude dessa natureza”. (AYALA, 1962, p. 26).

Por outro lado, numa atitude de repulsa e negação à morte, o escritor diz: “Não quero morrer! Sem dúvida o que mais me preocupa é o desejo irrefreável de ser um verdadeiro poeta” (AYALA, 1962, p. 89) Ayala parece viver, assim, numa contradição de ânsia e desprezo pela vida e também pela morte.

Nesse paradoxo, a escrita tem papel crucial, já que é por meio dela que o escritor se relaciona com o seu luto e com suas escolhas de vida: “A esta altura digo, como D. H. Lawrence: ‘escrevo por meu bem’. Sim, se escrevo é para não me perder, porque escrevendo me ponho em ordem. No fim é a busca da felicidade”. (AYALA, 1962, p.121) Uma felicidade sempre buscada, desejada, mas que nunca é alcançada.

² Esta citação foi retirada da dissertação de mestrado de Roseane Cristina da Paixão, a qual compilou documentos – “artigos de jornais, entrevistas sobre o autor e por ele concedidas a terceiros, cópias de alguns originais, muitos dos quais sem referências, cedidas gentilmente pelos guardiões do acervo de Ayala na Casa de Cultura Walmir Ayala, sediada na cidade de Saquarema, no Rio de Janeiro” (PAIXÃO, 2011, p. 28) - sobre a biografia de Walmir Ayala.

Para Walmir Ayala, escrever não é apenas um momento de auto-organização, resistência, confidências, reflexão e desabafos, mas também uma forma de se sentir útil: “Cada dia penso: o que estou fazendo da minha vida? Em que sentido sou útil a mim e aos outros? Ainda não tenho discernimento disso. Mas de qualquer maneira não encontro coisa mais digna para mim, mas indispensável e fatal do que escrever”. (AYALA, 1962, p. 24)

Como não consegue se realizar no campo amoroso, Ayala procura encontrar o amor na escrita: “(...) o amor único, intransponível, insubstituível, este não me acontece. (...) Eu diria que a criação literária é a minha possibilidade de permanência no amor temporal e limitado”. (AYALA, 1962, p. 18)

Ainda que pareça acreditar que lhe foi vedado o direito de ser amado, sua crença no amor se confirma até a última página de seu diário. No último dia da obra, 26 de dezembro de 1961, sua última frase é: “Enfim, só redimimos com amor”. (AYALA, 1976, p. 126) Walmir Ayala e Lucio Cardos eram amigos íntimos. O diário I de Lúcio Cardoso é dedicado a Ayala. Os dois têm em comum também a amizade com Maria Helena, irmã de Lúcio, e uma angústia e uma insatisfação que parecem ser permanentes na vida de ambos. Ayala viveu algum tempo na casa de Maria Helena e via Lúcio como uma espécie de mentor intelectual.

Os diários de Lúcio Cardoso estão reunidos numa edição da Civilização Brasileira, editados por Écio Macedo Ribeiro. Na obra, estão publicados não apenas os diários propriamente ditos, mas anotações inéditas e fragmentos que estavam deslocados, fruto de uma pesquisa realizada por Écio.

No que diz respeito aos diários propriamente ditos, estes estão divididos em três volumes: Diário 0 – abrange os anos de 1942 a 1947 -, Diário II – de 1949 a 1951 – e Diário III – de 1952 a 1962. Para este projeto de pesquisa que aqui apresento não foram considerados os outros trechos que não estavam incluídos no diário. Isso porque, na maioria desses trechos avulsos, Lúcio pouco se refere ao seu corpo e às suas emoções – e quando o faz, tudo que escreve muito se assemelha ao que está disponível nos diários. Fala sobre viagens, impressões de leitura, seu trabalho etc. Cabe ressaltar ainda que muitos desses trechos estão repetidos nos outros diários.

O Diário 0 também destoa um pouco dos demais em função de Lúcio se deter mais no seu trabalho e na sua vida pessoal, ainda que fale um pouco dela. Assim, priorizamos no projeto a análise dos Diários I e II. De qualquer forma, algo que chama a atenção no Diário 0 é sua detalhada análise de diversos trechos da Bíblia e ainda o fato de o escritor se referir constantemente à questão da genialidade, tema que ele abandona nos demais diários. Embora não afirme claramente, os trechos indicam que Lúcio se considerava um gênio: “Já não é mais tempo de indagar ou constatar a que estado de vida cheguei, que coisa admiti, como me tornei. O processo ‘filosófico’ terminou e agora só resta viver tudo que me acontecer. Já não importam as conclusões, nem o estar desta ou daquela maneira. Vida de gênio”. (CARDOSO, 2012, p. 113) Ou ainda: “Por momentos, quando estou muito calmo da vida, lembro-me de repente da minha ‘grandeza’, da minha genialidade. E então isso me parece surpreendente, acho isso engraçadíssimo...” (CARDOSO, 2012, p. 111)

No Diário 0, ainda, Lúcio traz alguns assuntos que tornaria a repetir frequentemente em seus textos seguintes, como Deus, Jesus Cristo, fé, morte, amor e felicidade. Nos Diários I e II, tais temas se repetem e recebem uma outra maneira de tratamento. No que diz

respeito à morte, por exemplo, o escritor se torna ainda mais contundente, questionando-se sobre o assunto.

Em relação à questão da morte, esta se torna um tema importante para o autor. Está sempre refletindo sobre o assunto, o que parece refletir o que o Lúcio denomina de sua “perpétua tendência à autodestruição” (CARDOSO, 2012, p. 213). Em vários trechos, o escritor afirma acreditar que está próximo à sua morte: “Neste minuto agora, para citar um exemplo, sinto-me extraordinariamente próximo da minha morte. E que é a morte senão a essência de todos nós?” (CARDOSO, 2012, p. 234)

Com o passar do tempo, Lúcio Cardoso parece se tornar ainda mais triste e angustiado. E a ideia de morte acompanha seu estado de espírito. Lúcio parece desejá-la ou prevê-la. Uma sensação de frustração e vazio acompanham suas elucubrações sobre a morte:

Houve um tempo em que sofriam assim a obsessão da ideia de morte, e tudo o que me sucedia era como o pressentimento de um fim próximo. O que sinto agora é mais ou menos idêntico, se bem que eu não saiba precisar exatamente o que está em agonia dentro de mim. Há um poder desumano, excessivo, que me esmaga, e não tenho nenhuma força para banir isto a que sempre chamei de ‘meus fantasmas’. Rememoro todas as oportunidades perdidas e o destino que despedacei, por cegueira e tola ânsia de viver. (CARDOSO, 2012, p. 217)

Assim, referir-se à sensação de vazio, de solidão, de fracasso, de tristeza e até a de desespero passam a ser uma constante no diário de Lúcio Cardoso. Em meio a reflexão sobre suas leituras e exposição de seus planos como escritor e/ou cineasta, Lúcio vai dividindo com o papel seu sofrimento: “Sinto-me de uma tristeza tal, como se me cercasse uma capa de chumbo. Praticamente não encontro interesse em coisa alguma e, em instantes assim, viver ou morrer me parecem perfeitamente iguais”. (CARDOSO, 2012, p. 426)

Contribui para este sofrimento o estado de saúde de sua mãe. O escritor relata como é doloroso ver sua mãe cada vez mais doente. Segundo Lúcio, em apenas um ano, sua mãe desaprendeu coisas essenciais, como andar, falar ou comer, e isso a torna muito frágil e decadente. Sua fraqueza é tanta, que ela se assemelha a uma pessoa morta: “Entro no quarto de minha mãe e a vejo estendida, dormindo, pálida, tão semelhante a uma pessoa morta. Meu Deus, como é horrível ter que assistir a isto (...)”. (CARDOSO, 2012, p. 427)

Em 29 de julho de 1958, a mãe de Lúcio Cardoso falece. O escritor presencia seus últimos instantes e os descreve detalhadamente no diário. Fala da calma do rosto da mãe morta e da tristeza que o invade: “Ah, assim é a morte: essa subida parada, essa ponte no escuro”. (CARDOSO, 2012, p. 465)

Nesse processo, ele também narra a morte de amigos e parentes queridos, como sua tia Dazinha, Cornélio Penna e Vito Pentagna. A morte parece impregnar a vida de Lúcio Cardoso: não apenas fisicamente, por meio da perda de pessoas tão importantes, como também em função de seu próprio modo de sentir e encarar a vida.

O diário é seu grande companheiro nesses percalços da vida e da morte: “Diário de um escritor. À medida que as páginas avançam, maior se torna o número de mortos em torno dele. É assim.” (CARDOSO, 2012, p. 510). Em diversos momentos, Lúcio reflete sobre sua importância e até a questiona: “Às vezes eu me pergunto qual a vantagem de se manter um Diário destes. Para salvar o quê? Sensações? Pensamentos?”. (CARDOSO, 2012, p. 469)

Entretanto, desde o início, o diário se apresenta como um hábito cotidiano, no qual Lúcio Cardoso investe para não se dispersar: “Não sei o que já me une a este caderno – aqui estou de novo, aprisionado às suas páginas. Escrever nele torna-se um hábito que, na minha constante dispersão, considero de grande utilidade. (CARDOSO, 2012, p. 268) Aos poucos, vai se tornando um espaço de resistência e desabafo: “Volto a este caderno como quem persegue uma sombra. Para me readquirir, para me reajustar, que esforço, que penoso trabalho de reconquista e de exclusão dessa ganga recebida no extenso trajeto em que venho me gastando, e onde não vejo mais os termos da minha autodestruição, mas apenas turvos caminhos da minha descoberta.” (CARDOSO, 2012, p. 306).

Porém, embora vá se transformando neste espaço, o escritor não divide com o diário sua intimidade amorosa. Raramente, refere-se aos seus relacionamentos e, quando o faz, é de maneira mais corriqueira, sem entrar em detalhes. Sobre isso, Lúcio Cardoso afirma:

(Alguém, que acaba de folhear estas páginas, indaga-me: por que você nunca cita fatos, nem se refere ao que realmente lhe acontece? (...) Pois o que narro aqui, acontece, mas com uma diferença – só acontece a mim mesmo. Quase sempre o que interessa para fixar, não é o que é vivido em comum, mas o particular. Uns são fatos apenas, os outros são experiências de fatos. Fatos são fatos, e experiências são as almas desses fatos.) (CARDOSO, 2012, p. 480)

Assim, Lúcio Cardoso, em seu diário, fala mais sobre seus sentimentos, suas impressões do que sobre os fatos propriamente ditos. Por isso, talvez, pouco fale sobre a questão da homossexualidade. Embora aborde a questão em alguns (poucos) momentos, nunca se refere claramente a si mesmo como homossexual, mas apenas faz uma alusão, como na citação que se segue: “Estranho dom: Deus deu-me todos os sexos”. (CARDOSO, 2012, p. 506). Ou ainda, quando parece se referir a um amor perdido: “Voltará *ele* um dia? (...) Já não sei me desprender das coisas com o coração sem fadiga de outros tempos”³ (CARDOSO, 2012, p. 384)

Na verdade, em alguns trechos, Lúcio se refere à castidade: “Por que o horror da castidade? Há uma, admissível: a que adotamos depois de um inútil conhecimento da carne”. (CARDOSO, 2012, p. 472) O escritor parece buscar este estado: “Aproveito todas as aquisições da idade: afastamento da carne pura e simples, sentido que nela não há prazer nem enriquecimento, mas somente melancolia e pobreza. Ah, existe um momento em que ser casto não é difícil – e a ele eu me atiro com todas as forças do ser”. (CARDOSO, 2012, p. 413).

Conclusão

A pesquisa realizada até agora revelou semelhanças e diferenças entre os escritores. Entretanto, as semelhanças parecem ser mais contundentes nesse processo de comparação.

No que diz respeito ao foco da pesquisa – corpo e emoção –, importa ressaltar que análise até aqui demonstrou a semelhança na maneira de pensar de Walmir Ayala e Lucio Cardoso. Ambos se dizem angustiados, desmotivados, deprimidos. Refletem constantemente sobre o seu trabalho e a (in)utilidade dele. Abordam constantemente a questão da morte e também falam sobre a morte de suas mães. Entretanto, enquanto Lúcio perde sua mãe no decorrer do diário, Ayala sofreu esta perda quando era apenas uma criança. Se, para Lucio, falar da mãe implica falar sobre uma vida que se esvai diante de seus olhos, de forma triste e impactante, para Ayala, significa tratar de um luto distante, mas nunca superado.

Outra característica relevante é a relação que têm com o diário: Walmir o considera um espaço fundamental para desabafar sobre seus problemas e relatar suas “minúcias e danos”, como o autor mesmo indica. Já Lúcio Cardoso, também se refere constantemente ao seu diário. Em alguns casos, o autor fala da sua importância, mas em outros questiona a sua utilidade.

Em termos de comparação ainda, no que diz respeito à homossexualidade, Walmir Ayala é muito mais explícito, falando sobre seus fracassos amorosos e se referindo aos seus relacionamentos, utilizando o gênero masculino. Ao contrário, embora Lúcio Cardoso também fosse declaradamente homossexual, pouco levantava o assunto em seu diário e em raríssimas vezes abordava sua vida pessoal.

Ainda é necessário que o diário de Lucio seja analisado por completo, de maneira a permitir análises e comparações mais aprofundadas. É preciso ainda que os diários de Harry Laus sejam analisados detidamente, para que a pesquisa possa avançar, principalmente no que concerne aos seus temas principais: corpo, emoção e homossexualidade.

Referências bibliográficas

ARFUCH, Leonor. *O espaço autobiográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

_____. *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

_____. AYALA, Walmir. *Diário I – Difícil é o reino*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1962.

_____. *Diário II – O visível amor*. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor, 1963.

_____. *Diário III – A fuga do arcanjo*. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1976.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Bodies that matter – on the discursive limits of sex*. London and New York: Routledge, 2014.

CANÇADO, Maura Lopes. *Hospício é Deus*. Rio de Janeiro: José Alvaro Editor, 1965.

CARDOSO, Lucio. *Diários*. Organização e edição de Ésio Macedo Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*. Vols. 1, 2 e 3. Petrópolis: Vozes, 2009.

FORTUNA, Daniele Ribeiro. Entre devaneios, sonhos e delírios: de Carolina Maria de Jesus a Estamira. In: CHIARA, Ana Cristina de Rezende; SANTOS, Marcelo dos; VASCONCELLOS, Elaine (Orgs.). *Corpos diversos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

_____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

GUSDORF, Georges. Condiciones y limites de la autobiografía. *Suplementos Anthropos* La autobiografía y sus problemas teóricos. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991.

- HEILBORN, Maria Luiza. *Gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1997.
- KORSMEYER, Carolyn. *Savoring disgust – The foul and the fair in aesthetics*. Nova York: Oxford University Press, 2011.
- LAUS, Harry. *Monólogos da provação*. Florianópolis: Bernúncia Editora, 1998.
- _____. *Impressões de leituras*. Florianópolis: Bernúncia Editora, 1998.
- LE BRETON, David. *As paixões ordinárias – antropologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico – De Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LOUREIRO, Ángel G. Problemas teóricos de la autobiografía *Suplementos Anthropos – La autobiografía y sus problemas teóricos*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1991.
- MELO, Maria Albertina Freitas de. *Contrapontos: as cartas de Harry Laus e de sua tradutora francesa*. 2001. 496 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós- Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- MILLER, William Ian. *The anatomy of disgust*. Cambridge; London: Harvard University Press, 1997.
- PAIXÃO, Roseane Cristina da. *Quando a arte imita a vida: ficção e memória nos diários de Lucio Cardoso e Walmir Ayala*. 2011. 209 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de São João Del Rey, São João Del Rey, 2011.
- REZENDE, Claudia Barcellos. Mágoas da amizade: um ensaio em antropologia das emoções. *Mana*. 8(2): 69-89, 2002.
- REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1994. RODRIGUES, José Carlos. *Tabu da morte*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- _____. *Tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- _____. *Higiene e ilusão*. Rio de Janeiro: Nau, 1995.
- _____. *O corpo na história*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
- SOUSA, Germana Henriques Pereira de. *Carolina Maria de Jesus: o estranho diário de uma escritora vira lata*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2012.
- VIEIRA, Maria Aparecida Borges. *Os papéis de Harry Laus: um perfil do crítico de arte no jornalismo brasileiro*. 2009. 374 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OS USOS POLÍTICOS DA CASA DA MORTE EM PETRÓPOLIS

Mariana Carneiro de Barros

PPGMS-UniRio

maricbarr@yahoo.com.br

Introdução:

O presente artigo tem como principal objetivo trazer uma discussão sobre os usos políticos de um ex centro clandestino de tortura que serviu de apoio ao regime repressor e ditatorial instaurado no Brasil a partir de 1964. Após a instituição da Comissão Nacional da Verdade em 2014, o debate acerca do que fazer a respeito dos locais onde ocorreram graves violações tem crescido, revelando uma dinâmica de disputa de memórias acerca da legitimação de suas respectivas “verdades”. Neste sentido, é importante contextualizar o tema em questão numa perspectiva conflitiva da memória, muito comum e verificável nas realidades latino americanas cuja construção da memória política relaciona-se com o nascimento de processos de institucionalização de memórias subterrâneas (POLLAK, 1989)

Segundo Elizabeth Jellin¹, o conflito e a disputa pelos sentidos do passado começam no próprio acontecimento conflitivo e se desenvolvem em períodos de transição². Neste contexto de transitoriedade cada uma das inúmeras posturas (sentidos) diante do passado adotam uma determinada visão desse passado, bem como um “programa” (muitas vezes implícito) que regerá seu tratamento.

Desta forma, articularemos as disputas acerca da memória deste centro clandestino à ideia de agenciamento de memórias. Tal ideia, por sua vez, nos remete à seguinte questão: como e por que certo “topos” se converte em uma questão pública?

Para abrirmos um leque de reflexões sobre possíveis respostas, o texto que aqui apresentamos terá como foco a análise da atuação dos agentes de memória e seus respectivos empreendimentos em direção à transformação da Casa da Morte em um “Local de Memória”, com ênfase no forte e proeminente papel de movimentos de direitos humanos na gestão da memória.

Por fim, buscaremos levantar a questão sobre qual tipo de uso político (literal ou exemplar) está sendo adotado nos processos de publicização do centro clandestino de tortura que ora pretendemos analisar.

2. A Casa da Morte: história e condição atual.

A Casa da Morte é considerada, hoje, como principal centro de tortura clandestino que funcionou na década de 70, no auge da repressão no Brasil. O imóvel, situado na cidade de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, fazia parte do aparato militar voltado para a captura e tortura dos opositores ao regime. A casa funcionou como apoio ao DOI-

1 J ELLIN, Elizabeth. Los Trabajos de La memoria. Siglo XXI de España. 2002.

2 “as chamadas teorias da transição democrática constituíram, sem dúvida, um dos filões mais profícuos da teoria social contemporânea nas duas últimas décadas, tendo reunido em seu bojo, uma vasta gama de estudos e diagnósticos cuja qualidade acadêmica, vis-à-vis seus propósitos específicos, permanece inquestionada”. (QUINA LHA, 2013, citando COSTA, Sérgio. Movimentos sociais, democratização e a construção de esferas públicas locais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.12, n.35, out. 1997.

CODI do Rio de Janeiro, por isso era chamada de “Codão”. Paulo Malhães³, à época capitão de cavalaria lotado no CIE e um dos coordenadores da Casa da Morte, apontou o tenente-coronel Cyro Guedes Etchegoyen, chefe de contrainformações do CIE, como o responsável pela casa.

A característica principal deste centro era a sua finalidade de extermínio, ou seja, ninguém poderia sair com vida do local. Os assassinatos eram levados a cabo, após inúmeras sessões de tortura.

As principais fontes de informações conhecidas hoje sobre a casa, seus gestores, seu funcionamento e as práticas ali realizadas são fornecidas pelo relato de Ines Etienne Romeu, única sobrevivente do local. Inês, recém falecida, pode ser considerada como uma das maiores provas orais atualmente conhecidas através do procedimento de abertura dos arquivos da ditadura militar em nosso país, uma vez que denunciou a existência daquele aparato clandestino⁴ militar e civil voltado para a prática da tortura e extermínio dos que se opunham ao regime. A militante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), estava entre os sequestradores do embaixador suíço Giovanni Enrico Bucher, em 1970. Ela se preparava para abandonar a luta armada e deixar o país quando foi presa em maio de 1971. Inês tinha, então, 28 anos. Após ser entregue ao CIE (Centro de Informação do Exército) ela foi levada para o centro clandestino de tortura e extermínio situado na cidade de Petrópolis, Estado do Rio, na rua Arthur Barbosa 120. Inês ficou lá durante 96 dias:

“Ali [Inês Etienne Romeu], permaneceu incomunicável. Era a chamada Casa da Morte. Desse local, Inês guardaria na memória dois detalhes significativos. Um deles era o número de telefone : 4090; o outro, a figura de um vizinho estrangeiro, chamado Mário Ladders, que vivia na companhia de uma irmã e de um cão dinamarquês que atendia por Kill. Esse homem mantinha relações cordiais com os agentes de segurança e tinha conhecimento das atrocidades que cometiam ali. Seria o locatário da casa, conjectura Inês, ou se já, a personagem que servia para dar um falso aspecto de normalidade a um aparelho clandestino de tortura.”⁵

Esses centros clandestinos eram denominados pelos próprios militares como “aparelhos”. Era a forma que o regime ditatorial encontrou para facilitar ainda mais o seu trabalho, situando-o à margem da própria legislação autoritária vigente. Nesses “aparelhos” presos políticos eram mantidos em cárcere privado, após serem seqüestrados:

“Alguns encontraram a morte naqueles locais. Outros, mantidos permanentemente encapuzados, retornaram sem noção de onde haviam estado. São raros os que viram com os próprios olhos os sinistros imóveis devidamente equipados e adaptados para toda a sorte de torturas e que retiveram, em suas memórias, detalhes como vias de acesso e tempo de percurso, que talvez facilitem a identificação exata daqueles aparelhos do sistema repressivo”⁶

3 Na manhã do dia 25 de abril de 2014, Paulo Malhães foi encontrado morto no sítio em Nova Iguaçu (RJ) onde residia, após o local ter sido invadido por alguns indivíduos que o assaltaram. As investigações sobre o seu assassinato trabalham, entre outras, com a hipótese de “queima de arquivo”. (GROSSI, Diego e NETO, Roberto Schiffler. A Casa da Morte de Petrópolis: a importância da (re)construção de uma memória para além da “cidade imperial” para a consolidação democrática. In: Acesso Livre n.2 jul/de z 2014, p. 9.)

4 O aparato era clandestino pois o centro de tortura era localizado numa propriedade privada. Por outro lado, o DOPS e o DOI-CODI, ambos no Rio de Janeiro, e eram considerados aparelhos de repressão de Estado, ou seja, as torturas ocorriam no interior de instituições prisionais oficiais.

5 HABEAS CORPUS: que se apresente o corpo/ Secretaria de Direitos Humanos – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p.120

6 BRASIL NUNCA MAIS, p.239.

Mais uma evidência de que a Casa da Morte é a casa situada na Rua Artur Barbosa, nº 120 se tornou clara quando, 10 anos depois, já em liberdade, Inês Etienne localizou o endereço através da lista telefônica e reconheceu a casa como sendo aquela em que sofreu as torturas e como sendo mesmo de propriedade de Mario Lodders.

A primeira publicação que cita a Casa da Morte como centro de tortura clandestino é o livro “Brasil Nunca Mais”, que sinalizou o início do processo de abertura dos arquivos no Brasil. No capítulo 19 deste livro é possível ter acesso ao seguinte trecho do minucioso relato de Inês sobre sua prisão e sobre o local em que ficara presa em Petrópolis, publicado pela imprensa:

“(…) Chegando ao local, uma casa de fino acabamento, fui colocada numa cama de campanha, cuja roupa estava marcada com as iniciais C.I.E (Centro de Informação do Exército), onde o interrogatório continuou. (...)”

Colocavam-me completamente nua, de madrugada, no cimento molhado, quando a temperatura estava baixíssima. Petrópolis é intensamente fria na época em que lá estive (oito de maio a onze de agosto).⁷

Todas as pessoas que chegavam ao local eram submetidas a intensas sessões de tortura que tinham como objetivo principal fazer com que os opositores do regime se tornassem colaboradores do aparato militar na concessão de informações. Como isso não acontecia, ou seja, a colaboração não era facilmente obtida, as vítimas de cárcere privado acabavam por ser assassinadas por consequência das torturas.

O caso de Inês foi atípico, uma vez que a mesma só conseguiu se livrar do cárcere e da própria morte após fingir querer colaborar com o regime. Os algozes tinham um plano para Inês: ela deveria trabalhar como agente infiltrada na organização da qual fazia parte, a VPR. Conforme declarou: “fingi aceitar, pois eu precisava quebrar minha incomunicabilidade. Estava literalmente reduzida a um verme. O tratamento que me foi dispensado foi o mais cruel e desumano”. Foi forçada a assinar vários papéis em branco e um “contrato de trabalho” com os órgãos da repressão. Foi ainda obrigada a gravar um “tape” no qual se dizia remunerada pelo governo e fora filmada contando notas enquanto lia o contrato de trabalho. “Não me recordo de tudo o que disse, mas afirmo que tudo era falso e mentiroso. As respostas que me obrigaram a dar e as afirmações e gestos que me obrigavam a fazer foram previamente ensaiadas”.⁸

Por ter tido um bom comportamento e ter “obedecido” às ordens que lhes eram dadas, Inês foi premiada com algum reforço na alimentação o que lhe permitiu sobreviver a todos os maus tratos a que vinha sendo submetida. No entanto, passado algum tempo, Inês ouviu uma conversa dos agentes do CIE a respeito de uma suposta cilada que estavam preparando para ela: um dos agentes (Pardal) sairia com ela de carro e a deixaria num lugar ermo enquanto outro agente (Laurindo), que estaria em outro veículo, a atropelaria. Inês não quis esperar pela armação de sua morte e cortou os pulsos na madrugada do dia 09 de agosto de 1971.

Quando estava prestes a perder os sentidos por conta da grande perda de sangue, Inês relata que teve um insight no sentido de sobreviver para denunciar as atrocidades que aconteciam naquela casa. Ao escutar uma conversa telefônica de um agente da CIE, o

7 Pasquim, Rio, 12 2 a 18 de janeiro de 1981.

8 ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, CONSELHO FEDERAL, COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. Tortura praticada pela Polícia Civil, Inês Etienne Ro meu. Rio de Janeiro, 1979, p.8 e 10).

mesmo repetiu algumas vezes o número correspondente à residência que servia como centro de tortura. Inês decidiu decorar e mentalizar o número como forma de se manter estável mentalmente e colocou todas as suas esperanças nessa informação valiosa. Segundo Lucas Figueiredo: “Era estranho, mas na Casa de Petrópolis era o CIE quem dizia quando alguém devia morrer ou viver, e aquela não era a hora de Inês.”⁹

Segundo depoimento de Marival Chaves, ex oficial da CIE, prestado à Comissão Nacional da Verdade, deixar Inês sair com vida teria sido um erro:

“[...] nós temos um caso clássico aqui na serra de Petrópolis, naque la Casa da Morte de Petrópolis, que foi Inês Etienne Romeu; mas depois eu ouvi um comentário a respeito, disse que foi uma das maiores mancadadas que deram, foi de ixar a Inês Etienne viva.

Comissão Nacional da Verdade: Quem teria dito isso?

Marival Chaves: Isso aí foi num contexto do pessoal que gerenciava o cárcere lá. Especificamente, eu não sei, essa informação circulou no CIE.”¹⁰

Assim, finalmente, foi levada a uma prisão oficial. Pesava 20 quilos a menos de quando foi presa. Foi processada e julgada por sequestro. Inês permaneceu oito anos e três meses na prisão. Quando saiu resolveu investigar o número de telefone que tinha guardado em sua memória durante todo esse tempo. Inês chegou ao nome de Mário Ladders após uma busca na lista telefônica. Ladders era um empresário ligado a grupos de extrema direita e assumiu ter emprestado a casa para militares. Inês retornou à “Casa da Morte” após completados 10 anos de sua prisão. Junto de um grupo constituído por familiares de desaparecidos políticos, advogados, jornalistas e parlamentares, em visita ao local correspondente às informações guardadas, constatou que o telefone referia-se à residência de nº 120 da Rua Artur Barbosa, antiga Rua Uruguai, identificando porém, a casa vizinha (nº668) como o local em que havia sido torturada.

3. O Processo de desapropriação da Casa da Morte como uso político do passado.

A campanha para a desapropriação da chamada “Casa da Morte” teve início no dia 1º de dezembro 2010 e foi lançada pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos¹¹ com o objetivo de informar o maior número de pessoas sobre a existência do local, principalmente os moradores do município de Petrópolis que desconheciam a história do imóvel. Na ocasião foi colocada à disposição da população um abaixo-assinado virtual, além das assinaturas que eram colhidas em atos promovidos por um pequeno grupo de militantes da cidade.¹² O lançamento da campanha também pautou a comemoração dos 25 anos do livro “Brasil

9 FIGUEIREDO, Lucas. Ministério do Silêncio. Rio de Janeiro: Record, 2005.

10 Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório / Comissão Nacional da Verdade. – Recurso eletrônico. – Brasília : CNV, 2014. 976 p. – (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v. 1). Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso 16/07/2015.

11 Centro de Defesa dos Direitos Humanos – Grupo de Ação, Justiça e Paz de Petrópolis, conhecido como CDDH de Petrópolis, é uma entidade civil de estudos e de trabalho sem fins lucrativos fundada em 1979, que tem como seu fundador e presidente de honra o teólogo Leonardo Boff. Trabalha a partir dos eixos denúncia, defesa e formação para a cidadania. Emergindo no bojo da conjuntura de reabertura política e de afirmação dos direitos civis e políticos no país, sendo impulsionado principalmente pelo ascenso dos movimentos sociais à época, o CDDH de Petrópolis nasce a partir dos esforços de um grupo de militantes de base que estavam atentos à realidade socioeconômica de Petrópolis: desabrigados das periódicas enchentes que assolavam (e ainda assolam) a cidade, famílias dos trabalhadores em movimento de greve e pessoas vítimas de violência tanto no campo quanto nos centros urbanos. A experiência de mais de trinta anos do CDDH de Petrópolis na promoção e defesa dos Direitos Humanos, expressa no lastro social da instituição no estado, foi e tem se construído metodologicamente através dos processos de educação e mobilização popular, da atuação in loco na formação de lideranças e no fomento à ocupação dos espaços de controle social e da articulação em redes de colaboração.

12 Estes militantes formavam o Comitê Petrópolis em Luta. Um grupo formado por jovens estudantes, professores e outros cidadãos politicamente ativos.

Nunca Mais, contando com a presença de Leonardo Boff, presidente e fundador do CDDH, Cecília Coimbra, professora da UFF e, naquele momento, presidente do GTNM (Grupo Tortura Nunca Mais) e autoridades locais., como o prefeito de Petrópolis também pautou a comemoração dos 25 anos Neste dia foram rememoradas as violações cometidas pela ditadura militar neste país, principalmente a prática de tortura, e reivindicadas a Memória, a Verdade e a Justiça para os sobreviventes, seus familiares e todos os brasileiros.¹³ Este primeiro evento que marcou o lançamento da campanha representou o desencadear de inúmeros atos da sociedade civil que, posteriormente, entrelaçou-se com o Estado em práticas voltadas para a educação e informação em direitos humanos, mais especificamente no debate sobre o direito à memória e à verdade.¹⁴

Em 21 de novembro de 2012 foi publicado em Diário Oficial o Decreto que atestou ser de utilidade pública o imóvel onde funcionou o centro clandestino. O decreto autoriza o processo de desapropriação, dependendo da liberação de verbas por parte do poder público para indenizar o atual proprietário:

“Como a desapropriação é uma situação de excepcionalidade ao direito à propriedade, a sua necessidade decorre da presença de interesse público no bem (móvel e imóvel) que integra a memória coletiva do período referente à ditadura militar. E ainda da impossibilidade de preservação do imóvel conhecido como „Casa da Morte“, com amplo acesso de visitantes, sem a transferência da propriedade ao Estado. Portanto, a desapropriação da Casa da Morte somente se justifica se houver uma expectativa fundamentada de que a assunção do bem pelo Poder Público trará uma rentabilidade para o processo de justiça de transição brasileiro, com a multiplicação das ações educativas, informativas e com a valorização da memória, vantagens que não seriam alcançadas com a manutenção da propriedade privada.”¹⁵

Diante do ineditismo de instituir um lugar de memória num local de natureza privada, o processo de desapropriação da Casa da Morte vem se desenrolando de forma muito vagarosa. Junto a este fato é preciso levar em consideração também a idéia de criação, gestão e conservação dos locais como política pública e de responsabilidade do Estado como algo recente. Desta forma, apesar dos esforços da sociedade civil para que se demonstre a importância deste tipo de política pública no processo transicional, é indiscutível que a efetivação do direito à memória e à verdade só será levada a cabo após a vontade política do Estado em promovê-las amplamente como ação estratégica e destinada a ressignificar o passado autoritário.

13 Já no lançamento da campanha foi publicizada uma moção com vistas à criação de um centro de memória no local onde funcionou o centro clandestino. Segue abaixo o inteiro teor do documento: Moção pela criação do Centro de Memória, Verdade e Justiça de Petrópolis - RJ.

No dia 01 de dezembro de 2010, estamos aqui reunidos na cidade de Petrópolis para lembrar as atrocidades cometidas pela ditadura militar neste país e reivindicar a memória, a verdade e a justiça para as vítimas de tortura e para todos os brasileiros. Nesta história obscura e marcada por extrema covardia dos gestores do Estado, este município ficou conhecido como sede de uma casa de tortura em que ninguém saía vivo. A casa da morte, localizada na Rua Arthur Barbosa, n.º 120. Foram inúmeras as suas vítimas: Inês Etiene Roméu, Jussara Lins Martins, Carlos Alberto Soares de Freitas, Antonio Joaquim da Silva, Aluisio Palhano, Mariano Joaquim da Silva, Paulo de Tarso Celestino, Heleny Telles Guariba, Rubens Paiva, Ivan Mota Dias, Walter Ribeiro Novaes e muitos outros que tiveram seus corpos destruídos ou enterrados em cemitérios clandestinos. Todos condenados sumariamente à morte, por ousarem lutar pela liberdade e pela democracia. Jovens, estudantes e comprometidos com um país justo e igualitário. E por estes jovens e tantos outros assassinados nos porões da ditadura que o Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis e outras entidades que assinam este abaixo assinado, vêm, exigir que a Prefeitura Municipal de Petrópolis, através de seu prefeito, Paulo Mustrange, que a casa da Morte de Petrópolis seja desapropriada e ali se constitua o Centro de Memória, Verdade e Justiça do Estado do Rio de Janeiro. O reconhecimento deste espaço como um lugar utilizado pela ditadura militar para torturar, matar e reprimir a luta pela democracia neste país é fundamental para que as novas gerações conheçam essa história para que ela nunca mais se repita. Esperamos que essa atitude, verdadeiramente democrática por parte do governo municipal, seja um exemplo de política pública voltada à preservação da memória, da verdade e da justiça, contribuindo para um Brasil mais justo, democrático e de respeito aos direitos humanos.

14 Este artigo debruçou-se sobre os dados recolhidos durante os dois anos seguintes ao lançamento da campanha. Todas as informações referem-se às ações do Centro de Defesa de Direitos Humanos e, posteriormente, do Centro de Referência em Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro e seus parceiros com objetivo de tensionar o poder público para a desapropriação do imóvel conhecido como “Casa da Morte”.

15 SOARES, I. V. P. - QUINALHA, R. H. Revista Internacional de Direito e Cidadania, n. 10, p. 75- 86, junho/2011.

No PNDH3, a Diretriz 24 (Preservação da memória histórica e a construção pública da verdade) indica a criação e manutenção de museus, memoriais e centros de documentação sobre a resistência à ditadura como uma ação para cumprimento do objetivo estratégico de incentivar as iniciativas de preservação da memória histórica e de construção pública da verdade sobre períodos autoritários. Os lugares de memória e as disputas por memória que ocorrem em torno destes locais têm-se mostrado uma importante política pública em países que sofreram com ditaduras¹⁶.

Isto porque os mesmos podem ser considerados focos onde ocorre a gênese de um campo de discussão sobre o direito à Memória e à Verdade. Desta forma, os locais de Memória podem ser considerados um meio hábil a concretizar o diálogo que ocorre entre os organismos de direitos humanos e o Estado no sentido de se criar políticas públicas em resposta às violações cometidas pelo Estado ditatorial. Em outras palavras, interessa-nos demonstrar que os locais de memória podem ser considerados políticas públicas eficazes na transição para a democracia, pois promovem na sociedade um reencontro com um passado sensível e torna pública a disputa que ocorre ainda hoje acerca de qual memória deverá ser institucionalizada.

Neste sentido, o direito à memória revela-se como prática tendente a promover a reparação das vítimas de violência causada pelo aparato estatal, pois vivência do sofrimento e das perdas não pode ser reduzida ao conflito privado subjetivo, uma vez que se inscreveu num contexto social, e não individual. Conforme preconiza Félix Reategui, a memória das vítimas é muito importante para a reprodução social, ou seja, para os processos institucionais e sociais pelos quais a organização da convivência coletiva é mantida ou transformada.¹⁷

Quanto ao direito à verdade, a dinâmica dos sujeitos do direito se dá da mesma forma que com a memória. Na dimensão individual o direito à verdade seria aquele direito que as vítimas de violações e seus familiares têm de saber exatamente em quais circunstâncias as violações foram cometidas e quem foram os agentes violadores.¹⁸ Além desta dimensão individual também existe a dimensão social e coletiva do direito à verdade. Este direito preconiza que toda a sociedade tem o direito de saber sobre o passado histórico repressivo, com o objetivo de construir uma memória histórica coletiva e resguardar-se para o futuro. Neste sentido o Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul (IPPDH) considera os locais de memória como forma de concretizar o direito à memória e à verdade na medida em que a preservação dos lugares onde se cometeram graves violações aos direitos humanos e a criação de lugares de memória resultam em medidas adequadas para reconstruir os feitos vinculados aos crimes ocorridos, conhecê-los e ajudá-los a materializar o direito à verdade.¹⁹

16 Os lugares de memória que aqui fazemos referência correspondem aos espaços físicos (oficiais ou clandestinos) onde ocorreram as violações de direitos humanos. No decreto presidencial que transformou a ESMA (Escuela de Mecánica de La Armada), maior centro clandestino de detenção do país, em um local de memória o então presidente da Argentina Carlos Menem definiu esse local como sendo: —Un monumento a la pacificación nacional. Un espacio verde. Un lugar de reconciliación. (Decreto presidencial 8/98 de 6 janeiro).

17 REATEGUI, Félix. *As Vítimas Recordam. Notas sobre a Prática Social da Memória in Justiça de Transição: manual para a América Latina/coordenação de Félix Reategui.* - Brasília : Comissão da Anistia, Ministério da Justiça: Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011.

18 Pode-se afirmar que, sob este aspecto, a Comissão Nacional da Verdade foi fundamental para a efetivação do direito à Verdade.

19 Instituto de Políticas Públicas en derechos humanos Mercosur. Documentos IPPDH. Principios fundamentales para las políticas públicas sobre sitios de memoria.

Sob uma perspectiva que leva em consideração o caráter estratégico dos lugares de memória, é necessário inserir este tipo de política pública numa dimensão da memória política²⁰. Para isto, é importante diferenciar a memória política da memória social usando como critério a intencionalidade de cada uma dessas memórias na criação e na proposição de memórias coletivas.

Desta forma, a memória social seria aquela coordenada por ações comunicativas onde prevalece a força consensual do entendimento linguístico e da compreensão. A memória social, então, estaria ligada aos vínculos espontâneos que são criados na sociedade. Ela desloca-se de um grupo para o outro mas não vai além de um ato performativo pois aproxima-se de um tipo de ação comunicativa, como a imaginada por Habermas em sua teoria da ação comunicativa.

Por outro lado, há a ocorrência de uma memória política, que é aquela que os lugares de memória procuram representar um agenciamento através de ações estratégicas. A finalidade dessas ações estratégicas não é a compreensão ou o entendimento, mas o confronto e a rivalidade ou a influência e a sujeição. É através destas ações estratégicas que este tipo de memória atinge a esfera pública, provocando uma verdadeira modificação da realidade através da construção voluntária da memória ou da institucionalização da memória.

É neste contexto, onde a memória é absorvida pelo Estado, que os lugares de memória funcionam como gestores de uma memória deliberada e voluntária, vivida como um dever. Neste sentido, “o Estado instaura lugares de memória, como os arquivos, museus, as celebrações, as homenagens e outros que terão um papel importante nas estratégias de legitimação dos estados nacionais.”²¹

Para que a memória nacional seja agenciada de forma a criar outra subjetividade acerca do passado recente, no contexto pós ditatorial do Cone Sul, os lugares de memória cumprem uma função fundamental no exercício do dever da memória, da verdade, da justiça e também na difusão dos direitos humanos:

“... la creación de sitios de memoria constituyen herramientas a disposición de los Estados a los efectos de cumplimentar sus obligaciones en términos de justicia, verdad, memoria y reparación. Ello toda vez que dichos espacios puedan aportar información valiosa para construir la verdad de lo ocurrido en torno de las violaciones a los DDHH y servir como materia probatoria en los procesos judiciales en curso o los que se puedan dar en el futuro en relación a esos hechos. Asimismo, los sitios de memoria son herramientas adecuadas para la construcción de memoria vinculada con los crímenes de estado cometidos en el pasado a la vez de brindar reparación simbólica a las víctimas y ofrecer garantías de no repetición a la sociedad en su conjunto.”²²

20 Nesta linha o IPPDH (Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos - Mercosul) concebe as políticas públicas como “uma série de normas, decisões e práticas implementadas por diversos atores sociais (cujos recursos, afiliações institucionais e interesses variam) tendentes a resolver.

problemáticas politicamente definidas como de caráter social” (Documentos IPPDH - Principios Fundamentales para la política pública sobre sitios de memoria, p. 4).

21 Javier Alejandro Lifschitz. Os agenciamentos da memória política na América Latina. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.29. n. 85.

22 Instituto de Políticas públicas en derechos humanos del MERCOSUR, Principios fundamentales.

Desta forma e buscando fazer uma síntese diante da diversidade dos contextos histórico políticos do Cone Sul, podemos destacar que os Lugares de Memória têm como principais “funções”, de acordo com o Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosur:

- Materializar el derecho a la verdad como medio de conocer lo ocurrido (el derecho de las víctimas familiares y la sociedad completa). Causas, hechos, circunstancias.
- En lo colectivo: derecho que tienen los pueblos a conocer su pasado (...) y resguardarse para el futuro. Implica como sociedad hacerse cargo de ese pasado.
- Ilustrar los marcos conceptuales e históricos del terrorismo de Estado.
- Resistir la impunidad y la falta de verdad.
- Ser espacios reparatorios para las víctimas (reparación simbólica).
- Ser un espacio no solo para conocer el acto de barbarie sobre las víctimas, sino que también sus proyectos políticos e sociales.
- Desarrollar la lucha contra el miedo, desmistificando las bases de ese miedo.
- Ser espacio para la conmemoración de las víctimas y de la sociedad toda.
- Reconocimiento público de la responsabilidad del estado en lo ocurrido.
- Se presentan como una herramienta útil para la educación en DDHH, y para fomentar una cultura basada en dichos derechos, fomentando el “nunca más”.
- Contribuir a los procesos de democratización de la sociedad.²³

4. Considerações finais:

“A política surge no intra-espço e se estabelece como relação.”²⁴ Com essa frase, Hannah Arendt desperta para o fundamento primordial da política: a pluralidade. Portanto, a política não se dá no homem, mas entre eles. E essa atividade somente acontece com a presença de uma diversidade de seres humanos, se perfazendo como princípio da liberdade. Trazendo esta lógica para a memória política, é possível vislumbrar um cenário onde uma pluralidade de discursos que se remetem ao passado se antagonizam e se chocam com o objetivo de atingirem um grau de estabilização próprio de uma memória oficial. Tal estabilização atribui à memória “vencedora” o status de verdade e possui na historiografia (como ciência que toma como objeto determinadas narrativas escolhidas) a sua fonte legitimadora.

A dinâmica da disputa de memória no contexto brasileiro ainda reflete a predominância da dominação de uma história oficial cunhada numa narrativa voltada à manutenção de um imaginário de identidade nacional. O processo de transição para um regime mais próximo do democrático encontra, portanto, uma série de desafios e os conflitos passam a existir com relação ao conteúdo mesmo da democracia. Em outras palavras: observa-se que, no contexto Latino Americano - além das rupturas que porventura tenha acontecido na mudança de regimes - as continuidades da violência se ancoram em todas as formas

²³ Op. cit. P.5.

²⁴ ARENDT, HANNAH. O que é política?; editora Ursula Ludz; 3ª ed. tradução de Reinaldo Guaiany. - 3ª ed. - Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2002. 240 p

de desigualdade e dominação no presente. Essa força hegemônica que possibilita as continuidades encontra certa resistência nos grupos que se esforçam para obter um espaço político na esfera pública e conseqüentemente obter justiça para as vítimas das violações de direitos humanos. Diante deste cenário, a reflexão sobre atuação dos “agenciadores de memória” se faz primordial.

Na perspectiva de Todorov, explicitada por Jellin, na ação desses empreendedores da memória está implícito o uso político e público que se faz da memória mesma:

“Y aqui cabe distinguir, siguiendo a Todorov, entre usos buenos y malos de la memoria. Un grupo humano puede recordar un acontecimiento de manera *literal* o de manera *ejemplar*. En el primer caso, se preserva un caso único, intransferible, que no conduce a nada más allá de sí mismo. O, sin negar la singularidad, se puede traducir la experiencia en demandas más generalizadas. A partir de la analogía y la generalización, el recuerdo se convierte en un ejemplo que permite aprendizajes y el pasado se convierte en un principio de acción para el presente.” (JELLIN, 2002)

Os usos políticos da Casa da Morte trazem à tona (a partir das reflexões sobre o uso do passado no sentido de atribuir sentido a ele mesmo) os seguintes questionamentos: em que medida a transformação deste centro clandestino em local de memória pode contribuir para o uso exemplar da memória? E em que medida a instituição de um local de memória - que compreende uma memória oposta à memória oficial - pode contribuir para usar um passado de violações no combate às violações do presente?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDETT, HANNAH. O que é política?; editora Ursula Ludz; 3ª ed. tradução de Reinaldo Guarany. - 3ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 240 p.

Brasil. Congresso Nacional. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Direito à Verdade e à Memória: comissão especial sobre mortos e desaparecidos.* Brasília, 2007

Brasil. Comissão Nacional da Verdade. Relatório / Comissão Nacional da Verdade.

- Recurso eletrônico. - Brasília: CNV, 2014. 976 p. - (Relatório da Comissão Nacional da Verdade; v.1. Disponível em: http://www.cnv.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso 16/07/2015.

FIGUEIREDO, Lucas. Ministério do Silêncio. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GONZALES, Eduardo. Drafting a Truth Commission Mandate: a Practical Tool. Disponível em: https://www.ictj.org/sites/default/files/ICTJ-Report-Drafting-Mandate-Truth-Commission-2013_0.pdf

_____. Até onde vão as comissões da verdade? In *Justiça de Transição: manual para a América Latina/coordenação de Félix Reátegui.* - Brasília: Comissão da Anistia, Ministério da Justiça; Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição.

GROSSI, Diego e NETO, Roberto Schiffler. A Casa da Morte de Petrópolis: a importância da (re)construção de uma memória para além da "cidade imperial" para a consolidação democrática. In: Acesso Livre n.2 jul/dez 2014

Instituto de Políticas Públicas en derechos humanos Mersosur. Documentos IPPDH. Principios fundamentales para las políticas públicas sobre sitios de memoria.

JELLIN, Elizabeth. *Los Trabajos de La memoria.* Siglo XXI de España. 2002.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. *Os agenciamentos da memória política na América Latina.* Revista Brasileira de ciências sociais. Vol.29. n. 85

MONTENEGRO, Antônio Torres, in *Marcas da Memória: História oral da anistia no Brasil / Organizadores: Antonio T. Montenegro, Carla S. Rodeghero, Maria Paula Araújo.* - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 48

POLLAK, Michael, *Memória, esquecimento, silêncio.* In: *Estudos Históricos, Rio de Janeiro,* vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

QUINALHA, Renan Honório. *Justiça de Transição: contornos do conceito.* São Paulo: Outras Expressões, 2013, p.136.

REATEGUI, Felix. *As Vítimas Recordam. Notas sobre a Prática Social da Memória in Justiça de Transição: manual para a América Latina/coordenação de Félix Reategui.* - Brasília: Comissão da Anistia, Ministério da Justiça; Nova Iorque: Centro Internacional para a Justiça de Transição, 2011.

RIO INVISÍVEL: NARRATIVAS DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

SOTOMAYOR, Maria Thereza M. P.
Mestranda em Memória Social pela UNIRIO
Bolsista CAPES
therezsotomayor@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a análise sobre o desenvolvimento das relações sociais no âmbito da internet, mais especificamente no contexto da mídia social Facebook, usando como objeto de pesquisa a página *Rio Invisível*. Para isso, foi utilizada como instrumento metodológico a netnografia em conjunto com análises teóricas sobre a complexidade das grandes cidades. As pesquisas sobre vulnerabilidade e sua influência no silenciamento de memórias de pessoas em situação de marginalidade, procuram verificar o quanto a conscientização dessa vulnerabilidade pode modificar a nossa relação com o outro, e como a memória criativa, que se separa de atitudes automáticas e irrefletidas, pode se tornar um instrumento de luta para a modificação do mundo ao nosso redor. O trabalho pretende com isso, compreender como o Rio de Janeiro observa seus cidadãos, se é inclusiva ou exclusiva e quem são os protagonistas das lentes desse início de século XXI, com as redes sociais e o desenvolvimento da página *Rio Invisível*.

Palavras-chave: Memória social. Internet. Mídia social. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

The present article aims to present the analysis on the development of social relations in the internet, specifically in the context of social media Facebook, using as a research object the Rio Invisible page. For this, netnography was used as a methodological instrument in conjunction with theoretical analyzes on the complexity of large cities. Research on vulnerability and its influence on the silencing of memories of people in situations of marginality, seek to verify how much the awareness of this vulnerability can modify our relationship with the other, and how the creative memory, which separates from automatic and unreflective attitudes, can become an instrument of struggle for the modification of the world around us. The aim of this work is to understand how Rio de Janeiro observes its citizens, whether it is inclusive or exclusive and who are the protagonists of the lenses of this early 21st century, with social networks and the development of the *Rio Invisível* page.

Keywords: Social memory. Internet. Social media. Vulnerability

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo visa compreender como a cidade do Rio de Janeiro vem tratando a memória dos marginalizados ao longo de certos períodos da sua história, tomando como ponto de partida o contraponto das fotografias de Augusto Malta, durante as diversas transformações que a cidade sofreu no início do século passado e hoje, no século XXI, nas lentes do grupo “Rio Invisível”, página do Facebook que atua fotografando as ruas da cidade por um outro ângulo, o dos seus moradores.

Com três anos de existência e mais de 90 mil curtidas¹, a página já divulgou cerca de 70 histórias de pessoas em situação de rua na cidade do Rio de Janeiro, tendo como propósito a ressignificação desse grupo, trazendo suas histórias para a rede social e compartilhando-as com os internautas que acessam esse espaço, dando chance à essas memórias que ficaram muito tempo inauditas de serem difundidas pela sociedade. Trata-se uma população que, segundo dados recentes da Prefeitura do Rio de Janeiro, ultrapassa os 14 mil, segundo o site da própria prefeitura da cidade do Rio (<http://www.rio.rj.gov.br/web/smasdh/exibeconteudo?id=6771738>).

Nossa pesquisa tem por objetivo observar como essas relações em meio digital podem influir também na vida *offline* e o desenvolvimento de possíveis afetos para com as pessoas em situação de rua. Essa análise será feita com inspiração na netnografia, que consiste basicamente numa etnografia online, salvas as devidas proporções, visto que no ambiente digital as pessoas se comportam de uma maneira diferenciada do contato *offline*, e como atentam Amaral, Natal e Viana (2008), muitas vezes nuances que são captadas pelo elemento gestual da comunicação acabam se perdendo em meio a esse ambiente de palavra, ‘emoticons’, ‘memes’, etc. Faz-se então uma análise netnográfica da página Rio Invisível, pretendemos alcançar um maior entendimento acerca desses novos fenômenos que ocorrem no âmbito da comunicação no ciberespaço. Além disso, optou-se metodologicamente por uma combinação de estratégias de pesquisa: a pesquisa documental (Fotografias de Malta e documentos de arquivo), análise fotográfica, utilizando como base teórica Susan Sontag e a pesquisa netnográfica da página

Para a compreensão desse fenômeno, nos valem de Pollak (1989), visto que o conceito de memórias subterrâneas e sua possibilidade de emergir é o foco deste trabalho. Essas memórias não são consideradas dentro do escopo das memórias coletivas oficiais e só podem sair dessa condição de obscuridade quando há oportunidade para tal, pois por muitas vezes trata-se de memórias indesejadas, vergonhosas, ou traumáticas, enfim, incômodas para o grupo. A metodologia utilizada será a observação empírica e a busca teórica das memórias relacionadas às pessoas em situação de rua, que em geral são carregadas de estereótipos e preconceito. Para isso, será utilizada bibliografia interdisciplinar. Essa análise será feita com inspiração na netnografia, em que as atividades e movimentações da página são estudadas e acompanhadas de perto.

Para discutir essa questão, será utilizado também o conceito de cibercultura, (LÉVY, 1997), que entende que o meio digital é um “universalizante não totalizante”. Isso significa que este ambiente permite uma comunicação interativa das coletividades humanas e o contato de comunidades heterogêneas (LÉVY, 1998) e por isso, iniciativas como essas,

¹ Na referida Rede Social, isso significa uma forma de interação que indica que o usuário gostou de uma determinada publicação ou de alguma página específica. Neste segundo caso, a partir do momento em que o membro da rede realiza esta ação, recebe as atualizações e novidades da Página.

que existem através de páginas de redes sociais – e que se conectam também fora da Internet – são um reflexo do mundo em transformação, em que uma comunicação mais transversal vem sendo valorizada.

Dito isto, iremos discutir também as complexidades das grandes cidades, onde os movimentos e barulhos anestesia os sentidos e amortecem os afetos através dos sucessivos choques em que as pessoas das cidades são diariamente submetidas (BENJAMIN, 2015), banalizando a existência da miséria que rodeia a todo cidadão urbano. Butler (2009) nos auxilia a trabalhar as questões da vulnerabilidade e a necessidade de desenvolvermos a capacidade de sentir com o outro sua dor, e portanto, dar mais possibilidades de lutar por esse “outro”. A autora nos lembra que existem corpos mais vulneráveis do que outros, e que é admitindo isso que podemos passar a nos importar mais com as pessoas. Nesse momento do texto, a questão sobre o “eu” e o “outro” é analisada numa perspectiva menos polarizada e mais agregadora, procurando-se compreender onde realmente residem esses limites, partindo da premissa que todos somos vulneráveis e precisamos de ajuda e de ajudar alguém.

1 A PRESENÇA DOS INVISÍVEIS

Diante dos diversos movimentos da cidade, os cidadãos, por vezes, desenvolvem uma espécie de anestesia, adquirida como uma proteção aos diversos estímulos e choques a que são submetidos. Atentos aos sinais quase instintivos de perigo pode-se perceber o medo de movimentos estranhos, pois o outro (quando é visto), parece uma ameaça em potencial. E essa cena descrita acima é tão normal que poderia ter acontecido a qualquer dia, tudo parece habitual nessa configuração da grande cidade. Como nos aponta Velho (2003, p.79), “Os trabalhos do grupo de Chicago mostraram que, na grande metrópole contemporânea, encontramos não só um maior número e diversidade de papéis e domínios, como evidentes descontinuidades e contradições entre estes”. Então, ao caminharmos pelas ruas podemos ver pessoas em situações diversas, desde a miséria das ruas até no conforto de prédios suntuosos.

E então a sociedade se separa em nichos cada vez menores e muitas vezes o sofrimento do outro é não apenas banalizado como também ignorado. A figura do “morador de rua”, por exemplo, se tornou natural e em alguns momentos isso é demonstrado de maneira tão cruel que parece que aquela pessoa se tornou mais um objeto da paisagem.

Benjamin (2015), cita Engels e sua indignação com a maneira abrupta e indiferente que a multidão de pessoas que passa pelas ruas age diariamente:

Para Engels a multidão tem qualquer coisa de inquietante e provoca nele uma reação moral, acompanhada por outra, de ordem estética: afeta-o de forma desagradável a maneira com os transeuntes passam uns pelos outros, precipitadamente.” (BENJAMIN, 2015, p.118).

Segundo Benjamin (2015), para alguém como Engels, que vinha de uma Alemanha ainda muito provinciana, era estranho e até contrário à natureza humana aquele tipo de relação entre as pessoas. Ele vinha de um ambiente diferente, então conseguia perceber esse comportamento automatizado das pessoas e sentia estranheza nisso.

Ainda segundo Benjamin (2015, p.130), “a vivência do choque que o transeunte tem no meio da multidão corresponde à ‘vivência’ do operário junto da máquina”. Ou seja, assim

como os operários trabalhando nas fábricas, o cidadão perdeu a capacidade de viver uma experiência, pois tem apenas vivências. A questão é que são tantos 'choques' acontecendo, que isso acaba nos preparando para novos choques e vamos por fim nos anestesiando.

Quando vê a pessoa em situação de rua, o transeunte é colocado diante de um outro ser humano numa situação tão estranha à sua realidade, e muitas vezes é melhor evitar olhar do que pensar ou sentir algo sobre isso. Novamente, a falta de estímulos acaba se tornando uma proteção contra algum tipo de afeto que possa surgir desse encontro. Esse tipo de amortização dos estímulos, como nos alerta Bergson (2009), ocorre quando atitudes se tornam automáticas e nossa consciência se retira delas. Isso significa que, como uma forma de defesa, a nossa mente procura tornar o registro da nossa consciência o mais habitual possível, pois quanto mais anestesiados, menos iremos ter efeitos traumáticos decorrentes desses choques (BENJAMIN, 2015).

1.1. Memórias e vulnerabilidade

Judith Butler (2009) nos chama atenção para a existência de uma vulnerabilidade inerente aos corpos, mas também nos alerta que alguns corpos são mais vulneráveis que outros; e ainda, que a violação ou morte de alguns desses corpos é mais passível de luto do que de outros. Por que isso ocorre? Segundo a autora, isso ocorre enquanto não se admite que em alguma instância somos todos vulneráveis, pois embora não proponha uma ideia do que seria algo comum ao ser humano, propõe "uma concepção mais geral do humano, pelo qual estamos desde o começo entregues ao outro" (BUTLER, 2009, p.57, tradução nossa). Isso significa que quanto menos pensamos no outro como alguém que de alguma forma possui alguma relação conosco, mais fácil fica ignorarmos sua dor:

Certas vidas estão altamente protegidas, e o atentado contra a sua santidade basta para mobilizar as forças da guerra. Outras vidas não gozam de um apoio tão imediato e furioso, e não se qualificariam inclusive como vidas que "valham a pena". (BUTLER, 2009, p. 58, tradução nossa)

Ao articularmos essa teoria com a realidade das pessoas em situação de rua, não podemos negar que o pouco que se sabe sobre suas vidas se trata de uma narrativa sobre eles, não falada por eles, colocando essas pessoas em um espaço diferenciado, numa relação "nós - outros". Então, muitas vezes não sabemos o que se passa com eles, porque ao ignorarmos a existência dessa vulnerabilidade que nos cerca, não nos permitimos o luto pelo seu sofrimento, que não compreendemos como sendo nosso também. Fazer isso é tirá-lo da condição de "irreal", de espectral, que esse outro é colocado por conta do discurso desumanizante que também tira sua própria condição de ser vivente. Ao admitirmos que existem pessoas nessas condições podemos tentar desenvolver uma outra consciência acerca delas e nos colocar em luto diante da sua dor. Butler (2009, p.57, tradução nossa) nos convida a "elaborar o luto e transformar a dor como um recurso político", e com isso, desenvolver uma identificação com o sofrimento do outro.

A partir disso, podemos pensar no quanto grupos que vivem à margem da sociedade também sentem os efeitos da desconsideração de sua fala, e até da sua própria existência. Isso porque, como Butler (2009) salienta, apesar de todos sermos vulneráveis, podemos perceber que uns são mais do que outros. E então, daí em diante, a autora alerta para uma triste realidade: Todos os dias, nas favelas, nas ruas, nos países em guerra do Oriente Médio, ou na África, morrem milhares de pessoas inocentes.

Mas, de alguma forma, nos acostumamos tanto com isso, que as notícias quase nunca provocam comoção. Então, eis a pergunta que Judith Butler se faz, e que mexe com as estruturas e faz pensar:

De que modo nossos marcos culturais para pensar o humano, põem limites sobre o tipo de perdas podemos reconhecer como uma perda? Depois de tudo, se alguém desaparece e essa pessoa não é nada, então o que, e onde desaparece, e como pode ter um lugar de luto? (BUTLER, 2009, p. 59, tradução nossa)

Muitos cidadãos morrem todos os dias vítimas da violência urbana, mas quando se analisa a ênfase que certos grupos recebem ao vivenciar uma perda, é possível perceber que, poucas vezes a perda de um morador de rua é noticiada ou compreendida como importante o suficiente para ser passível de luto. Isso porque é difícil sentir a dor da perda quando não se conhece quem são e que perdas realmente eles significam para a sociedade.

1.2. O Rio pelas lentes: Entre Augusto Malta e Rio Invisível

Procurando entender como o Rio de Janeiro trata dos seus marginalizados e de suas memórias, realizou-se um estudo dentro de dois recortes específicos da história da cidade: o início do século XX e suas grandes mudanças, não apenas geográficas, mas também de paradigmas, como a fotografia sendo pela primeira vez vista como um documento, e o início do século XXI, com o mundo das imagens já dominando nosso cotidiano, virtualizando cada vez mais nossas relações.

No início do século passado, possuir uma câmera fotográfica era privilégio de poucos. Augusto Malta foi um desses, que, não apenas registrou por curiosidade, mas se tornou o fotógrafo oficial da cidade do Rio de Janeiro, clicando não só as mudanças da cidade, como também as pessoas do período, o que significava também, os excluídos dessa modernização. O renomado fotógrafo tinha o hábito de tirar fotos das pessoas em situação comuns, porque enxergava a fotografia como um documento também. Apreciava a ideia de que aquelas fotos fossem fiéis à realidade, portanto, mais “naturais”. Como as imagens são parte integrante da percepção de mundo da nossa sociedade, elas acabam muitas vezes formando nossa ideia de mundo através delas, como nos atenta Sontag:

Essa insaciabilidade do olho que fotografa altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar. Constituem uma gramática e, mais importante ainda, uma ética do ver. Por fim, o resultado mais extraordinário da atividade fotográfica é nos dar a sensação de que podemos reter o mundo inteiro em nossa cabeça – como uma antologia de imagens. (SONTAG, 2004, p.13)

Mas como Sontag (2004) nos alerta logo a seguir, mesmo os fotógrafos mais interessados em passar a veracidade dos fatos, tendem a ser seduzidos por “imperativos de gosto ou de consciência” (p.17). Então, essas imagens não necessariamente tratam da situação em si, mas do recorte que a pessoa tem de mundo. No caso de Augusto Malta, essas imagens revelavam um mundo “moderno” sobrepondo um mundo antigo. Grandes obras que tornavam a cidade mais bela contrastando com a pobreza da população geral:



fonte: Brasileira fotográfica

Na fotografia acima, Malta flagrou o momento em que os dois rapazes foram apreendidos vendendo carne de porco na rua, comércio tornado ilegal por Pereira Passos. Os dois senhores olhando para a câmera, enquanto um dos rapazes olha para o chão, tendo apenas a criança se dirigindo para a máquina fotográfica. Os pobres sendo captados pelas câmeras em um ato de delinquência. Isso claro, não significa dizer que o fotógrafo possuía alguma intenção em constranger as pessoas, mas tinha como obrigação registrar as mudanças de postura deste governo, sua eficácia e principalmente necessidade, no que dizia respeito ao projeto de modernização.

Nesse sentido, a fotografia de Malta, em seu papel de funcionário da prefeitura do Distrito Federal, contribuiu para que essa memória coletiva acerca da cidade fosse a de um momento de efervescência cultural e constante expansão. Mas as classes baixas, ou pelo menos seu modo de vida, de alguma forma evidenciaram ainda mais a necessidade de mudanças radicais nos costumes e na topografia da cidade, rumo ao seu destino de “Paris dos trópicos”:



Fonte: Arquivo Geral da Cidade de Rio de Janeiro - PDF-AM-PC-220-5

Segundo Sontag (2004), a ilusão da fotografia se dá, justamente pela nossa crença em que as fotografias são recortes da verdade. Como se toda realidade acerca de alguém ou alguma coisa estivesse enquadrada naquele clique. Mas é preciso pensar que, essa verdade está associada a uma ideologia que a norteia. Quando Malta, em suas fotografias sobre a pobreza ou a riqueza, evidencia um ou outro aspecto, são na verdade produtos da sua escolha, por mais neutras que possam parecer ou que ele próprio pretendesse que fosse assim.

Ao decidir que aspecto deveria ter uma imagem, ao preferir uma exposição a outra, os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas. Embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos. (SONTAG, 2004, p.17)

Cada fotografia tirada, é fruto de uma escolha, consciente ou não. Na imagem acima, retirada no morro que deu nome ao que chamamos hoje de “favelas”, Malta desejava evidenciar um Rio de Janeiro que não seria mais, ou seja, a partir do desmonte dos morros, essas imagens seriam parte do passado. Seja uma *selfie* ou uma imagem para uma reportagem, sempre é uma seleção. Eis mais um exemplo de fotografia do Malta, porém, no extremo oposto:



Fonte: G.Ermakoff - Exposição de 1908

Diferente da fotografia anterior, esta imagem tratava de uma situação que deveria ser tomada como exemplo de como seria o Rio de Janeiro moderno, europeu. Era como fotografar uma imagem que, ideologicamente, representava o futuro da cidade. Há uma seleção, sempre. Segundo Sontag, “uma foto é tanto uma pseudo presença quanto uma prova de ausência” (2004, p.26), afirmação forte e muito real, especialmente quando se trata do público alvo de ambos trabalhos fotográficos. Ainda segundo Sontag:

As câmeras começaram a duplicar o mundo no momento em que a paisagem humana passou a experimentar um ritmo vertiginoso de transformação: enquanto uma quantidade incalculável de formas de vida biológicas e sociais é destruída em um curto espaço de tempo, um aparelhos se torna acessível para registrar aquilo que está desaparecendo. (SONTAG, p.26, 2004)

Na passagem acima, é possível perceber o quanto, neste momento histórico, a fotografia marcava a necessidade de tomar momentos e personagens nas mãos que de alguma

forma não estariam muito tempo no espaço após aquele clique, assim como os moradores dos morros da cidade.

Caminhando um pouco mais a frente no tempo, já no século XXI, nos deparamos com as redes sociais e o uso já popularizado das fotografias. As *selfies* ou “fotografias de si mesmos” são tão comuns que ninguém mais estranha que em meio à uma linda paisagem exista uma pessoa de frente para seu *smartphone* enquanto dá as costas para o belo cenário que tenta registrar na imagem. Mas em meio à isso tudo, é possível encontrar páginas e grupos como o *Rio Invisível*, que tentam tornar esse ambiente egóico e frio em uma espaço de luta e de transformação das memórias coletivas acerca desse grupo marginalizado pela sociedade.

Segundo a própria descrição da página, o Rio Invisível tem como objetivo “ressignificar a população em situação de rua no Rio de Janeiro e repensar o modelo de cidade.”

The image shows a screenshot of the Facebook profile page for 'Rio Invisível'. The page is titled 'Sobre' and includes a 'Sugerir edições' link. Under 'INFORMAÇÕES DE CONTATO', the handle '@rio.invisivel' is listed with a button to 'Enviar mensagem agora'. Under 'MAIS INFORMAÇÕES', there is a section titled 'Sobre' with the text: 'Rio Invisível busca ressignificar a população em situação de rua no Rio de Janeiro e repensar o modelo de cidade.' and the email 'rioinvisible@gmail.com'. To the right, under 'STORY', there is a short bio: 'Rio Invisível (Invisible Rio) is an everyday effort to see life in the streets – redirecting the gaze to those who are there.'

fonte: facebook

A página funciona como um difusor das narrativas de pessoas em situação de rua, que, voluntariamente contam suas histórias e compartilham experiências com um público que, por mais que possa vê-los todo dia, muitas vezes os enxerga apenas através das telas do computador. A pessoa é fotografada e tem sua história transcrita, gerando reações diversas, além de comentários e compartilhamentos. Eis alguns exemplos:



Fonte: Facebook

Nesse caso, esta postagem conseguiu 879 reações, 219 compartilhamentos e mais de 50 comentários. Em breve análise, foi possível observar que foram feitos comentários de encorajamento e admiração pela história de vida do rapaz, sendo essas reações relativamente habituais e justamente o objetivo da página, que intenciona de alguma forma tocar as pessoas que vivem em meio à essa realidade, por meio de narrativas divulgadas na rede social. Porém, nem sempre isso ocorre. Recentemente, houve uma polêmica situação, em que uma das pessoas que narrou sua história, foi alvo de retaliações, por se tratar de uma pessoa trans, tendo a página retirado o registro da existência dessa história. Vale notar que apesar da trágica situação, que revela ainda uma sociedade preconceituosa e violenta, é um importante dado que seja tão fácil eliminar uma história desse tipo de página, já que no mundo virtual tudo é efêmero e passível de modificações, como também, uma vez que foi registrado na rede, por mais que seja apagado, se uma pessoa registrou a tela do computador, aquela informação pode ser utilizada para o bel prazer do seu possuidor. Eis mais um exemplo:



Fonte: Facebook

No caso acima, foram 335 reações e apenas quatro comentários. Nenhum deles muito cheio de emoções, mas demonstrando simpatia pela página e pela história do entrevistado. Ressalta-se que a forma escolhida de fotografá-los, salvo raras exceções, nesse caso à pedido deles, em geral é com foco total em seus rostos, dando evidência não só narrativa mas também visual ao fato de que o protagonista da história é essa pessoa, trazendo de alguma forma alguém que poderia passar despercebido, para a frente do internauta que de alguma forma acessa esta página.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho tem como base autores interdisciplinares que se complementam para o objetivo deste estudo, quais sejam, a observação das interações nas grandes cidades e sua relação com as redes sociais, um ambiente que pode (ou não) desenvolver afetos que estão para além do mundo virtual. Além de trabalhar com o conceito de netnografia, utilizado para a breve análise dos registros na rede social. São amplamente utilizados também, os conceitos de vulnerabilidade, memórias subterrâneas, choque e cibercultura, que perpassam todo o trabalho, embasando os argumentos utilizados.

3 RESULTADOS OBTIDOS

Analisando a própria descrição da página Rio Invisível, temos a informação dos criadores projeto de que ele “busca ressignificar a população em situação de rua no Rio de Janeiro e repensar o modelo de cidade.”, ou seja, o seu objetivo é justamente fazer essa ponte entre o mundo virtual e a cidade. A partir disso, já podemos perceber que há nesse grupo a intenção de trazer para o ambiente cibernético uma questão que existe na sociedade e observá-la criticamente e que o próprio site disponibiliza para seus usuários o alcance das informações contidas nele, incluindo quantas pessoas falam sobre isso. Porém, necessário que se observe também que, muito embora página tenha claramente esta intenção, alguns grupos ou pessoas que não concordam com esta postura, algumas vezes se utilizam da página para direcionar seus discursos de ódio, fazendo com que seja possível pensar também nas consequências reversas desta militância.

Em sua análise acerca da fotografia, Sontag (2004, p.7) nos diz que, “Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar.”, e de fato, nessa página, podemos perceber que, ao contrário do habitual em outras mídias, o objetivo é trazer a imagem da pessoa em situação de rua com dignidade. Em geral, todas as fotos são do rosto, a não ser que a pessoa entrevistada escolha outra pose que o agrada mais. A narrativa também está presente, e segundo Benjamin, (2015, p.109), “integra-o na vida do contador de histórias para passá-lo aos ouvintes como experiência”. Nesse caso, a página traz a prática da narrativa, já em extinção, para o ambiente virtual, que é um meio informacional por excelência, mas ganha espaço para expandir as possibilidades da narrativa.

Ao articularmos essas teorias com a realidade das pessoas em situação de rua, não podemos negar que o pouco que se sabe sobre suas vidas se trata de uma narrativa sobre eles, não falada por eles, colocando essas pessoas em um espaço diferenciado, numa relação “nós outros”. Então, muitas vezes não sabemos o que se passa com eles, porque ao ignorarmos a existência dessa vulnerabilidade que nos cerca, não nos permitimos o luto pelo seu sofrimento, que não compreendemos como sendo nosso também. Fazer isso é tirá-lo da condição de “irreal”, de espectral, que esse outro é colocado por conta do discurso desumanizante que também tira sua própria condição de ser vivente. Ao admitirmos que existem pessoas nessas condições podemos tentar desenvolver uma outra consciência acerca delas e nos colocar em luto diante da sua dor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Curiosamente, a página Rio Invisível utiliza como recurso, justamente o que para Sontag (2004) tornaria as pessoas retratadas pseudo presentes: os trazem para as redes sociais, virtualizando suas imagens, e ironicamente, os aproximando dos transeuntes sem que necessariamente eles estejam passando na rua. O enfoque das fotografias de Augusto Malta estava na composição do ambiente com as pessoas, a cidade e as pessoas que nela habitavam. No caso do Rio Invisível, o foco está sempre na pessoa. Há, intencionalmente, uma emergência dessas pessoas para a câmera, pois, ideologicamente, esse espaço foi aberto para que eles sejam os protagonistas das imagens e ao mesmo tempo houvessem pessoas para enxergá-los dessa forma.

Portanto, neste momento da pesquisa, para este trabalho é necessária uma leitura interdisciplinar e uma interação constante entre o meio digital e o analógico. Além disso,

por ser um tema relativamente novo, algumas questões ainda não estão firmes, como por exemplo, como lidar com a fluidez desse espaço? Isso só nos faz perceber como é necessário o estudo desses temas, que abrangem as múltiplas possibilidades da Internet, e suas limitações. É interessante num estudo como esse, perceber que ao contrário das constantes críticas que são feitas ao ambiente digital – quais sejam, a frieza e alienação que ele pode causar – é possível sim adquirir um novo olhar para o mundo que nos cerca utilizando-se dessas ferramentas. Numa alternativa à anestesia que desenvolvemos para não sentir o choque que é ver a dura realidade que existe ao nosso redor, essas páginas nos trazem, através de uma máquina, a chance de sermos mais humanos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

_____. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. In: Baudelaire e a Modernidade. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BERGSON. H. A Consciência e a vida. In: A energia Espiritual. São Paulo: wmf/Martins Fontes, 2009.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

LUZ, L.C.X. e SERAFINO, I. Políticas para a população adulta em situação de rua: questões para debate, Revista Katálysis. Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 74-85, jan./jun. 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: Estudos Históricos, vol. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989.

VELHO, G. Projeto e Metamorfose: Antropologia das sociedades complexas. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

SONTAG, Susan. Sobre a fotografia. Tradução de Rubens Figueiredo. Rio de Janeiro. Editora Companhia das Letras, 2004.

GT: 16 - Memória e patrimônio

Coordenador: Pedro Simonard

A EXTERNALIZAÇÃO DE ARQUIVOS À LUZ DA AVALIAÇÃO E PATRIMONIALIZAÇÃO ARQUIVÍSTICA

Francisco Alcides Cougo Junior
(UFPEL)
chicocougo@gmail.com

Renata Ovenhausen Albernaz
(UFRGS/UFPEL)
renata.ovenhausen@ufrgs.br

1. Introdução

A partir da década de 1950, empresas e organismos públicos de todo o mundo passaram a conviver com a terceirização de serviços, um procedimento administrativo através do qual as atividades-meio de uma determinada instituição são desenvolvidas por trabalhadores e/ou por empresas interpostas. No Brasil, esta prática - reconhecida como uma espécie de "subcontratação" (BALBINO, 2016, p.103) - abrange quase 30% de todo o mercado de trabalho, segundo dados da Central Única dos Trabalhadores (2014, p.13). Além de naturalizada e disseminada, atualmente a terceirização de serviços conta com diferentes modelos de operação, dentre os quais podemos destacar a externalização. Também reconhecida por sua tradução em inglês (*outsourcing*), a externalização prevê não apenas o uso de mão-de-obra "terceira" na execução de serviços, mas também que o trabalho seja realizado fora do ambiente originalmente previsto.

O campo da informação tem representado seara fértil para a externalização, sobretudo no âmbito dos arquivos em suporte analógico (papel) e digital. A guarda externa de documentos arquivísticos, encarada como forma eficaz de reduzir gastos com estruturas destinadas ao acúmulo de papéis, nasceu nos Estados Unidos, no final dos anos 1940. A prática só chegou ao Brasil nos anos 1990, mas galgou um amplo espaço de mercado desde então. Segundo dados da Associação Brasileira das Empresas de Gerenciamento de Documentos (ABGD), em 2011, o setor de externalização de arquivos obteve dividendos na casa de U\$ 1,2 bilhão no país. Ainda conforme a ABGD, nesta década a atividade apresentou um crescimento médio de 25% ao ano em seus ganhos. As principais empresas deste mercado são multinacionais estrangeiras. E uma parcela considerável da lucratividade do setor provém de contratos com o setor público. Aliás, a autorização legislativa e a regulamentação das atividades terceirizadas feitas pela Lei Federal 13.429, de 31 de março de 2017, apesar de se questionar se tal lei se aplica diretamente aos serviços públicos ou se sua aplicação necessita de uma regulação específica (essa última, posição majoritária), já que ela contradiz princípios do regime jurídico público dos serviços do Estado e regras do Estatuto dos Servidores Públicos Civis (Lei Federal 8.112/1991), tal lei 13.429/17 tende a ser considerada como uma legitimação e, portanto, levarem a um fortalecimento e ampliação dessas práticas de terceirização e externalização aos atos e necessidades do Estado, de modo que é um momento oportuno para se promover uma discussão sobre os efeitos sociais e políticos dessas práticas.

Este trabalho analisa, justamente, a externalização de arquivos no âmbito público brasileiro. Como o tema pode ser investigado a partir de múltiplos enfoques, das atribuições arquivísticas da custódia às consequências da prática em relação ao patrimônio cultural, optamos por analisar os procedimentos de externalização em sua relação com a avaliação de documentos, instância de atribuição patrimonial nos arquivos. Portanto, este artigo tem como objetivo sistematizar o debate conceitual em torno da avaliação documental e analisar - de maneira preliminar - quais impactos a externalização de arquivos pode exercer sobre a constituição de critérios de avaliação patrimonial arquivístico e sobre o próprio desenvolvimento, ou retrocesso, da proteção do patrimônio documental no Brasil.

2. Metodologia, fontes e estruturação

Por tratar-se de um trabalho que é consequência de um projeto de pesquisa ainda em desenvolvimento, este artigo tem como preceito metodológico a investigação de caráter qualitativo, de caráter especulatório e explicativo. O método empregado parte da perspectiva dialética, integrada a concepções diversificadas, com base nos objetivos traçados. Parte-se de uma visão multidisciplinar de estudo, amparada nos estudos vinculados à Arquivologia e ao patrimônio cultural.

Como fontes, utilizamos ampla bibliografia dedicada aos conceitos de “avaliação de documentos”, “patrimônio documental” e “externalização”, publicações em sua maioria oriundas das realidades ibérica e anglo saxã.

Ademais, parte dos dados apurados neste artigo provém de contratos entre empresas externalizadoras e organismos da administração pública federal brasileira. Tais documentos foram obtidos através da transparência ativa, via portal *Compras Governamentais*. Como fontes complementares, utilizam-se, ainda, a legislação arquivística brasileira e as resoluções emanadas do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq). Por fim, elencam-se também fontes referidas à Associação Brasileira das Empresas de Gerenciamento de Documentos (ABGD) e ao Instituto Information Management.

A fim de destacar os procedimentos aqui explanados, o desenvolvimento deste artigo divide-se em três partes: 1) revisão conceitual sobre a prática de externalização de arquivos; 2) análise do conceito de avaliação de documentos enquanto instância de patrimonialização; 3) aportes iniciais a respeito da avaliação documental em relação à externalização.

3. Externalização de arquivos: um tema pouco estudado

A externalização é um mecanismo de gestão fortemente arraigado à realidade brasileira, embora tal nomenclatura seja pouco empregada. Como já vimos, o termo provém da expressão inglesa *outsourcing*, flexão da união entre as palavras *out* (fora) e *source* (fonte). Esta técnica de administração prevê não apenas o uso de trabalhadores “terceiros” em determinada atividade, mas também que seu trabalho seja realizado fora do ambiente originalmente previsto. Conforme Viana, a externalização pode ser considerada como a “segunda forma” da terceirização, consolidada a partir da “parceria” entre instituições (2009, p.142). Conforme Marcelino, a literatura registra uma gama de variações da palavra *outsourcing*, que serve para diferenciar distintos modelos dentro da ideia de externalização (*dumb sourcing*, *multisourcing*, *co-sourcing*, *smart-sourcing* e *global sourcing*), mostrando a complexidade do fenômeno e seus desdobramentos (2007, p.62).

A terceirização e a externalização são técnicas comumente encontradas na operação de áreas ligadas às chamadas Ciências da Informação (Arquivologia, Biblioteconomia, Museologia etc.). Alguns trabalhos, neste sentido, têm dado conta de investigar os impactos de tais modalidades na vida das instituições e em sua operação com a informação. Baptista cita que, até o final dos anos 1990, apenas três estudos haviam dado conta da investigação envolvendo a terceirização dos serviços de informação no Brasil (1998, p.3).

No mundo hispânico, entretanto, o cenário é menos desalentador. A Espanha aparece como um dos países onde mais se tem escrito a respeito das dinâmicas que envolvem o emprego de serviços “terceiros” na área da informação. Del Moral, nesse sentido, é uma das autoras pioneiras em tais estudos. Em 1998, através de seu *Informe sobre la problemática que se deriva de la realización de tratamiento y custodia de documentos de la Administración Autónoma por empresas privadas*, a pesquisadora já apontava as principais características e também as primeiras críticas severas às atividades de terceirização e de externalização nos arquivos (p.133). Navarra & Usero, também espanhóis, dedicaram-se à temática do “outsourcing documental” pouco tempo depois de Del Moral, através de dois artigos nos quais a técnica é francamente defendida (2000; 2002). Para estes autores, a custódia e a organização de arquivos não pode ser plenamente considerada “competência nuclear” das instituições e, portanto, é passível de externalização (2000, p.50).

Em linha teórica e metodológica oposta à Navarra & Usero, Bonilla se mostra contrário às “soluções privadas para a gestão documental”. Ao defender seu ponto de vista, o autor espanhol afirma:

Esta custódia massiva de dados, documentos e informação de todo tipo provoca em algumas ocasiões que dados especialmente sensíveis e considerados como estritamente de caráter pessoal (históricos clínicos, expedientes pessoais, informes médicos de empresa etc) se encontrem sob a responsabilidade destas empresas privadas. Os níveis de confidencialidade são continuamente assegurados por parte destas empresas em sua publicidade habitual. No entanto, algumas vezes críticas se ergueram contra esta solução, especialmente desde o setor sindical de alguns hospitais. Outro dos âmbitos de produção documental, o setor das administrações públicas, contrata os serviços dessas empresas. Esta prática pode constituir uma vulnerabilidade da responsabilidade da função pública, já que a juízo de Ana Duplá del Moral, diretora do Archivo Regional de la Comunidad de Madrid, estes profissionais temporários não poderão efetuar funções de direção, organização, custódia ou serviços dos documentos de arquivos públicos, por quanto a conservação do patrimônio documental gerado pelas instituições públicas compete diretamente às entidades públicas. (2002, p.5, tradução do autor)

A partir da divisão de posições teóricas observadas, Artigas & Yunta (2004) e Álvarez & Alcolea (2004) parecem buscar um prisma diferenciado a respeito das realidades observadas pelos autores anteriores em relação à atuação de empresas interpostas na custódia e gestão documental. Artigas & Yunta revelam e estudam o “*directorio SEDIC*”, um levantamento destinado a conhecer a realidade das empresas de gestão documental na Espanha (2004, p.432). Já Álvarez & Alcolea, aprofundam um debate terminológico importante, definindo as tipologias dos serviços de terceirização e externalização. Conforme tais autores, podemos antever seis modelos de produtos e serviços oferecidos por empresas de custódia e/ou gestão documental: consultoria de serviços de informação; consultoria para organizar fontes externas da organização; custódia de acervos privados; informatização de arquivos ativos; empresas ligadas a soluções informáticas que oferecem

produtos e serviços sobre a gestão da informação e; empresas que prestam serviços de informação para meios de comunicação social (2004, p.207-208).

As definições de Álvarez & Alcolea nos levam a identificar o modelo de empresas ligadas às soluções informáticas que oferecem produtos e serviços sobre a gestão da informação como meio de externalização atualmente mais empregado na realidade brasileira e, por isso, alvo deste projeto. De acordo com os autores, este modelo aplica-se às empresas que oferecem custódia, organização e reprodutibilidade técnica (microfilmagem ou digitalização) de documentos (2004, p.210). Tais empresas foram pesquisadas por Vasquez (2011) e Ventura (2011), autoras que se dedicaram a compreender a externalização de arquivos na Argentina, na Espanha e em Portugal. Vasquez, que estudou as realidades argentina e espanhola, comparativamente, parece reavivar a contenda teórica a respeito da legitimidade ou não dos serviços de externalização, defendendo-os sob o argumento de que tais são necessários, estratégicos e que fomentam melhores relações entre clientes e provedores, com redução de custos, ganho nos padrões de qualidade e redução de riscos (2011, p.10). Já Ventura busca compreender a questão sob o ponto de vista da profissionalização, investigando qual é o perfil dos trabalhadores em tais empreendimentos, para concluir que - em sua maioria - as empresas "terceiras" utilizam baixo percentual de mão-de-obra qualificada (2011, p.39).

No Brasil, há apenas um registro de trabalho acadêmico sobre a externalização de arquivos. Como já apontamos, são poucos os estudos na área e, em que pesem as divergências conceituais existentes, é possível afirmar que praticamente todas as investigações levadas a cabo até aqui discutiram apenas sobre a terceirização nos arquivos, isto é, o uso de mão-de-obra terceira. Três trabalhos merecem destaque neste ínterim. O primeiro e pioneiro destes estudos, um artigo, foi escrito por Paes e concluiu que a terceirização poderia ser uma solução para os problemas arquivísticos brasileiros. Contudo, apesar de defender o modelo, a autora já apontava:

Se muitas delas são idôneas, contando com arquivistas qualificados, infelizmente outras se aproveitam do abandono a que alguns arquivos são relegados e também da ignorância de administradores que desejam apenas conquistar espaços [...] Ganham espaço com certeza, em decorrência de eliminações levianas, mas perdem conjuntos de informações estratégicas para o controle e desenvolvimento de sua instituição, destroem as provas de seus direitos e de terceiros que um dia lhes serão cobradas e, em alguns casos, dilapidam o patrimônio documental do país. (PAES, 1996, p.60)

Em 1997, contudo, nasceria o primeiro trabalho de fôlego sobre a questão da terceirização de arquivos na administração pública brasileira. Em um esforço por compreender a forma de atuação da mão-de-obra terceirizada no Brasil, Oliveira investigou detalhadamente alguns aspectos do setor. Na ocasião, a autora obteve duas conclusões importantes para esta revisão teórica. A primeira é de que

A informação como mercadoria vem sendo destacada, por alguns estudiosos da Ciência da Informação, como fator determinante na crescente privatização da economia, o que faz com que os serviços públicos que com ela lidam tornem-se alvos do capital das empresas em busca de novas áreas de investimento, de forma a garantir a realização de seus lucros. (1997, p.17)

A segunda, e mais surpreendente, diz respeito à externalização nos arquivos da administração pública brasileira, não identificada pela autora no trabalho de quase vinte anos atrás. Conforme Oliveira:

No caso específico dos arquivos da administração pública brasileira, o *outsourcing* não chega a se caracterizar, uma vez que apenas algumas tarefas são delegadas a terceiros. A atividade arquivística, em toda sua abrangência, permanece sob a responsabilidade das instituições, razão pela qual o termo utilizado, neste trabalho, para abordar a prestação de serviços, será contratação de terceiros e não terceirização. (1997, p.24)

É importante salientar, neste ponto, a pertinência da informação sobre a inexistência da prática de externalização na custódia e tratamento de documentos públicos no Brasil há até poucos anos, um dado que revela não só a ainda tenra atuação do setor, como a importância de estudos capazes de analisar tal fenômeno.

Neste sentido, cabe destacar o recente artigo de Balbino & Silva, dedicado especificamente à análise crítica da prática de *outsourcing* em arquivos intermediários da administração pública brasileira. O estudo, que confunde os termos terceirização e externalização, aponta para uma nova concepção teórica de tais práticas, vistas como desvio das funções básicas do Estado. Ao problematizar a atuação das empresas “terceiras”, os autores apresentam - ainda que de forma breve - fundamentos que embasam também estes projetos, tais como o perigoso envolvimento entre prestadores de serviços e poder público (este visto como “refém” daqueles), os custos envolvidos na operação e o abandono gradativo das práticas arquivísticas em detrimento de lógicas que preconizam modelos de organização contestáveis sob o ponto de vista teórico da Arquivologia (2016, p.110-111).

4. Avaliação de documentos: a definição do patrimônio arquivístico

Se, em termos muito gerais, patrimônio “é o legado que recebemos no *passado*, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações” (SILVEIRA, 2013, p.28), em décadas recentes, o conceito de patrimônio ganhou complexas e diversificadas definições e extensões, passando a ser incorporado nas discussões de áreas de conhecimento tão distintas quanto complementares, como são as Ciências Sociais, a História, Arquitetura, a Arqueologia e a Antropologia, a Ciência da Conservação de Bens Móveis e a Engenharia de Materiais, o Direito e a Administração Pública, a Arquivologia e a Museologia, a Economia e o Turismo entre outras. Essa multiplicação de setores de conhecimento envolvidos na disputa sobre a discursividade do patrimônio cultural, bem como sua incorporação enquanto preocupação mundial em Organismos Internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tem provocado a ampliação do rol de bens que se enquadram no rol do que se chama bens de valor patrimonial, incluindo, além dos convencionais patrimônio edificado, monumentos e obras de arte, o patrimônio imaterial, o natural, o paisagístico, o industrial, o documental, o bibliográfico, o arqueológico e o subaquático. Há, aliás, um certo entusiasmo pela promoção e valorização do patrimônio, fator que alguns autores chegam a questionar se ele não seria um movimento confuso de “proliferação patrimonial” (POULOT, 2009), mas que se inseriu no jogo da visão de mundo internacional pluralista e promotora da diversidade que foi se consolidando a partir de meados do século XX.

Uma primeira tentativa de noção oficial de patrimônio cultural no Direito Internacional é dada pela Convenção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural, de 1972, da UNESCO,

mas essa convenção ainda se restringia à preservação dos monumentos, conjuntos, locais de interesse e do patrimônio natural. Estabeleceu tal norma, também, a categoria de “Patrimônio Cultural da Humanidade”, cuja avaliação dos bens a compor essa lista é feita pelo *Comitê Intergovernamental para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*, comitê esse que avalia, julga, decide sobre as propostas dos Estados de qualificação de seus bens como patrimônio mundial, e que difunde e promove a proteção desses bens em sede internacional. Ao somarem-se as discussões, a UNESCO ampliou o número de Convenções a definir e a tratar o patrimônio cultural, contribuindo, ou até mesmo protagonizando, esse movimento de entusiasmo e de ampliação do escopo de proteção patrimonial. Nesse sentido é que foram criadas, pela UNESCO, além dessa Convenção de 1972, e das que a antecederam, a Convenção para a proteção do Patrimônio Cultural Subaquático (UNESCO, Paris, 2001), a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, Paris, 2003), a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, Paris, 2005), além de uma série de Cartas Patrimoniais constituídas por Órgãos Especializados, com o apoio da UNESCO, e que albergam as mais variadas discussões sobre as mais diversas questões envolvendo o patrimônio cultural na atualidade.

A Arquivologia, no entanto, tem sido capaz de acrescentar outras contribuições à discussão sobre o conceito. Conrado, ao discorrer sobre a ideia de patrimônio arquivístico, corrobora para uma definição mais clássica ao considerar o termo como parte da “memória coletiva, pois através dos documentos [de arquivo] se traçam a evolução dos pensamentos, dos descobrimentos e as realizações da sociedade humana” (2014, p.21). Mesmo sendo correta, a afirmativa da autora não condiz com as interpretações contemporâneas a respeito do patrimônio na Arquivologia, inclusive no Brasil. Como aponta Oliveira (1997, p.8-9), na virada dos anos 1950, o Estado brasileiro começou a se modernizar pelo viés empreendedor, mas esse panorama não acompanhou o desenvolvimento das modernas teorias de gestão documental, fazendo com que o patrimônio arquivístico nacional seguisse baseado apenas no ponto de vista do patrimônio histórico-cultural, gerando o que Jardim chama de “opacidade informacional” (1995, p.148).

Para compreender a dimensão teórica que se deseja elucidar, propomos uma amplificação sobre o conceito de *patrimônio arquivístico*. Tal termo se baseia, primeiramente, nas premissas que marcaram a evolução da arquivística ao longo da segunda metade do século XX, em especial o desenvolvimento da ideia de “ciclo vital dos documentos”, desenvolvida por Phillip Brooks (1940), e da “Teoria das Três Idades”, formulada por Yves Pérotin, nos anos 1960. De acordo com tais conceitos, os documentos de arquivo podem passar por até três fases: corrente, intermediária e permanente. Tais etapas são definidas conforme a frequência de uso dos registros e a identificação de seus valores primários e secundários (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p.160). Na fase corrente, os documentos recém produzidos são gerenciados pelo próprio organismo de origem, por seu valor primário de serventia à instituição produtora. Na etapa intermediária, a documentação com reduzida utilidade para o organismo produtor passa por um período de guarda transitória, destinado a atender preceitos jurídico- administrativos. Após este período, os documentos poderão ser eliminados ou integrados ao arquivo permanente. Para que sejam conduzidos até esta última fase, entretanto, é preciso que lhes sejam atribuídos os chamados valores secundários, baseados em seu caráter histórico, identitário e/ou de valor científico. Esta última fase é, *per si*, o momento da patrimonialização cultural do documento.

Todas as fases do ciclo de vida dos documentos e a subsequente *avaliação*, através dos quais são definidas suas incursões nas fases posteriores devem ser previstas pelo instrumento metodológico que embasa a teoria, a Tabela de Temporalidade de Documentos (TDD), que prevê os prazos de guarda dos registros. A TDD é uma ferramenta produzida pelo trabalho arquivístico a partir de seu contato com outras áreas do conhecimento, em especial a Administração, o Direito e a História. Sob tal ponto de vista, observa-se portanto que a Arquivologia compreende a valoração dos documentos para além dos preceitos da historiografia ou da memória, incluindo-os. O patrimônio arquivístico, assim, é visto na integralidade dos documentos, organizados em conjuntos (fundos) e suas relações intrínsecas. A Gestão Documental, nome dado ao processo de organização dos documentos que contempla, também, a avaliação sobre os valores a eles atribuídos, é parte fundamental na lógica de definição deste patrimônio.

Nesse sentido, a ideia de patrimônio arquivístico ganha outros matizes, como nos orientam Luz & Flores (2014). Na arquivística contemporânea, os documentos não são mais “patrimonializados” apenas por seu valor secundário (histórico), assegurado pela existência dos arquivos permanentes. As demais fases do ciclo vital são consideradas, fazendo com que os valores primários sejam tão ou mais importantes para as dimensões patrimoniais. Assim, como sustentam Couture & Rousseau:

Ao final de uma evolução transformadora de sua missão e definição, a arquivologia aparece, hoje, como uma disciplina cuja razão de ser situa-se no seio da gestão da informação, recurso vital das organizações... Todos os membros da organização têm necessidade de informação para cumprir suas funções respectivas. As informações necessárias serão buscadas no interior ou no exterior da organização. (1988, p. 53-54)

Duranti sustenta que os documentos registram ações e transações e que tais dependem da possibilidade de comprovação para serem autênticas e, portanto, integrarem o patrimônio arquivístico de uma nação (1994, p.51). Para tanto, os processos de Gestão Documental devem ser realizados a contento, garantindo não apenas a seguridade dos valores secundários, mas também dos primários, ligados ao capital informacional armazenado pelos documentos e à importância das informações neles contidas para a tomada de decisões. Nesse sentido, “os registros, além das necessidades do direito e da história, servem à ‘transparência das ações’, um novo e atraente nome para o que mais tradicionalmente constitui a obrigação de prestar contas (*accountability*) tanto do ponto de vista administrativo quanto histórico” (DURANTI, 1994, p.55).

Embasado, portanto, pelos valores de capital informacional e de “acervo” da experiência cultural humana (IPHAN, 2008), o patrimônio arquivístico pode ser finalmente visto sob o prisma de sua importância para a consolidação do Estado, da democracia, da cultura, da identidade e da sociabilidade dos povos. Nesse sentido, e em relação ao conceito apontado no tópico anterior, convém entender tal formulação teórica no escopo das lógicas de externalização de arquivos, técnica que, segundo Del Moral, “despreza a ideia de patrimônio documental” (1998, p.146). Como consideram Balbino & Silva:

Para o Estado, o acesso às suas informações é estratégico e contribui para o fortalecimento da democracia e, principalmente, para o controle do *accountability*. Entretanto, a ausência da política de gestão de documentos acarreta carência de normas, métodos e procedimentos de trabalho nos órgãos da administração pública, o que embaraça o acesso às informações e provoca o acúmulo desordenado,

transformando os arquivos em meros armazéns de papéis. A definição de políticas de gestão de documentos contribui para o atendimento às necessidades internas e externas da administração pública. [...] “[...] O maior impacto da acumulação desorganizada é sentido, nas instituições brasileiras, nos documentos que passaram da fase corrente e que são guardados sem tratamento, em estruturas físicas impróprias e sem recursos para busca e recuperação da informação. [...] Para esse enfrentamento, é necessária a decisão de implementar a gestão de documentos própria ou contando com empresas terceirizadas para realizá-la. (2016, p.99-100)

A gestão eficaz dos arquivos é, pois, um dos elementos centrais para a consolidação do patrimônio arquivístico em sua integralidade - da capacidade probatória dos documentos, até seu impacto cultural, passando pelos aspectos mais complexos da soberania informacional e governança arquivística das nações¹.

5. Externalização e avaliação: o bloqueio da instância de patrimonialização

Em recente trabalho supracitado, Balbino & Silva (2016) afirmam que a externalização de arquivos em fase intermediária tem sido uma constante no setor público brasileiro. Apesar da existência de instrumentos legais que vedam a prática (Lei Federal 8.151/1991) e da Resolução Nº 6/1997 do Conselho Nacional de Arquivos (Conarq), uma breve consulta aos processos licitatórios e contratos das administrações federal, estaduais e municipais provam a assertiva dos autores. Não há como precisar o número de acordos comerciais entre o setor público e as empresas externalizadoras, mas uma rápida consulta ao portal *Compras Governamentais* mostra que existem pelo menos 800 contratos de prestação de “serviços arquivísticos” vigentes, só na Administração Pública Federal. Tais documentos explicitam detalhes sobre os serviços contratados e expõem os valores - boa parte das vezes milionários - cobrados pelas empresas. Mais do que isso, eles permitem antever, nitidamente, as relações que envolvem a prática da externalização com a ausência de programas de gestão e processos de avaliação de documentos.

A título de exemplo, analisemos o Contrato nº 29/2013², firmado entre o Superior Tribunal Militar e a empresa Recall do Brasil LTDA., “para prestação de serviços de remoção, transporte, higienização, acondicionamento, com substituição de caixas-arquivo, inventariação, disponibilização para consulta e posterior devolução” do “acervo” do STM. Este acordo, firmado em 2013, no valor inicial de R\$ 1.056.999,34, foi renovado nos três anos seguintes e segue vigente, através do Termo de Aditivo nº 3, de 2016. No texto do contrato, as operações efetuadas pela empresa externalizadora são detalhadas, mas fica claro que a lógica interposta no negócio é a da acumulação de documentos sem eliminação. A empresa externalizadora, por força contratual, se responsabiliza integralmente pela documentação e, inclusive, informa ao STM quais tipologias documentais constam no arquivo. Em nenhum momento é previsto o desarquivamento, a avaliação, a eliminação, ou o recolhimento dos documentos para o arquivo permanente (neste caso, o próprio Arquivo Nacional). Contratos muito similares envolvendo outros organismos do Governo Federal podem ser visualizados no portal *Compras Governamentais*.

1 Com o conceito de soberania informacional pretende-se abordar tal ideia também desde o ponto de vista da patrimonialização e das relações mais amplas entre os valores documentais. O conceito de governança arquivística, por sua vez, é uma recente concepção trazida à tona pelo professor José Maria Jardim. Segundo Jardim (2016), a governança arquivística propõe a plena participação de atores sociais diversos na formulação e implementação das políticas públicas em arquivos, uma visão que enfatiza a democracia e o processo decisório ampliando os agentes públicos para além dos convencionais (governos, sindicatos, associações profissionais). A governança abarca, além dos atores tradicionais, também as categorias informalmente organizadas, representadas pelas redes sociais, associações informais e grupos de gestão horizontalizada.

2 Disponível em https://www2.stm.jus.br/consulta_contrato/index.php/ctrl_busca/visualizar/1316_CONTRATO_PROCESSO_2013_149.pdf, acesso em 04 de setembro de 2017, 20h15.

Do ponto de vista patrimonial, acordos como este nos levam à inúmeras reflexões. Primeiramente, é notória a percepção de que o repasse da gestão de documentos para empresas externalizadoras configura a privatização de uma das atividades mais caras à arquivística e, em tese, diretamente ligada às atividades-fim da Administração Pública. Vale lembrar que os documentos arquivísticos nascem e tramitam em decorrência de atos que, via de regra, atendem às funções primordiais de quem os produziu. Processos judiciais, como no caso do Superior Tribunal Militar, são os registros referentes às ações mais basilares na existência desta instituição. A externalização da guarda e da organização de tais documentos repassa a entes terceiros e privados uma obrigação prevista não só na legislação, mas também na própria teoria arquivística universalmente consagrada.

Nesse mesmo sentido, o velado incentivo à acumulação sem triagem, seleção, eliminação e recolhimento a arquivos permanentes, atividades no escopo da avaliação de documentos, fazem com que a instância de patrimonialização desses arquivos inexista. Ao passarem à custódia de empresas privadas, em contratos que não prevêm técnicas arquivísticas, documentos públicos considerados de guarda intermediária saem da responsabilidade do Estado e, conforme se pode depreender dos muitos Termos Aditivos aos contratos, são “esquecidos” em grandes galpões privados, sem serem submetidos aos procedimentos de avaliação. É importante salientar que as principais empresas externalizadoras com atividades no Brasil cobram seus serviços por unidade arquivada, fazendo com que o acúmulo - e não a gestão racional - sejam a tônica. Processos de avaliação, assim, quase nunca são incentivados e, em muitos casos, a sedução da “guarda total” serve como fator de convencimento para a contratação de serviços de guarda externa.

Vale referir que o mundo ibero-americano tem como modelo de avaliação de documentos a decisão coletiva sobre quais conjuntos ou unidades arquivísticas devem ser preservados para fins histórico e culturais. Esse modelo apregoa a formação de Comissões Permanentes de Avaliação de Documentos (CPAD), grupos formados por servidores e comunidade em geral, dedicados a estudar, avaliar e propor os critérios para eliminação ou preservação de registros a partir da Tabela de Temporalidade de Documentos (TTD). Muitos organismos públicos, sobretudo na áreas judicial e da saúde, contam com CPADs, mas em casos de externalização de documentos não é possível aferir até que ponto as comissões conseguem exercer seu trabalho e qual o nível de cumprimento de suas decisões. A julgar pelo contrato anteriormente analisado, a avaliação de documentos só ocorre quando da devolução dos arquivos à instituição produtora dos mesmos. Porém, dois bloqueios parecem impedir substancialmente tal prática: a) as informações sobre quantidades e tipologias documentais externalizadas são aferidas pela empresa contratada, não cabendo à contratante a coleta de tais informações; b) a renovação consecutiva dos acordos comerciais acarreta a não-devolução dos arquivos, o que faz com que os documentos não sejam avaliados.

6. Considerações finais

O entendimento de que os procedimentos arquivísticos constituem parte das atividades-fim de empresas, órgãos governamentais e demais instituições nos leva à premissa de que a avaliação de documentos, condição indispensável da gestão e do processo de patrimonialização, deve ser realizada pelos organismos produtores de documentos. No entanto, como pode-se depreender do exemplo trazido neste trabalho, os processos de externalização de arquivos não só têm servido de entrave a tal premissa, como sequer

permitem o conhecimento a respeito de quais conjuntos documentos podem e devem ser recolhidos aos arquivos permanentes, em condição de patrimonialização.

A pesquisa que embasa este trabalho encontra-se em fase incipiente e a análise de contratos, do perfil das empresas externalizadoras, dos organismos públicos que transferiram a custódia de seus documentos a tais companhias e suas consequências compõem o conjunto de pistas que estão sendo investigadas. Até o momento, o debate aqui exposto tende a confluir para a hipótese de que, cada vez mais, a patrimonialização arquivística brasileira encontra-se em xeque.

7. Referências bibliográficas

ALMEIDA, Priscylla da Cunha. Democracia digital na Era dos Governos Eletrônicos: histórico, desafios e perspectivas. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

ÁLVARES, Antonio Paños; ALCOLEA, Pedro Garrido. Estudio del modelo de productos y servicios de las empresas de servicios documentales. *Anales de Documentación*, n.7, 2004.

ARTIGAS, Carlos Tejada; YUNTA, Luis Rodríguez. Empresas españolas de servicios documentales: clasificación, tipología de servicios y encuesta sobre empleo. *El profesional de la información*, v.13, n.6, 2004.

ARQUIVO NACIONAL. *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BALBINO, Giseli Milani Santiago; SILVA, Welder Antônio. Outsourcing em arquivos públicos: uma análise crítica sobre a gestão documental terceirizada. *Ágora*, Florianópolis, v.26, n.52, 2016.

BAPTISTA, Sofia Galvão. As oportunidades da terceirização na área de serviços de informação, a globalização e o desemprego. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v.22, n.2, 1998.

BONILLA, Diego Navarra. Las empresas de custódia: soluciones privadas para la gestión de documentos. *Biblios*, n.11, 2002.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, 1998.

_____. *Lei 8.159*, de 8 de janeiro de 1991.

CONRADO, Flávia Helena. *Arranjo, descrição e difusão do patrimônio documental arquivístico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2014.

COUTURE, Carol; ROUSSEAU, Jean-Yves. L'Archivistique a-t-elle trouvé son identité? *Argus*, v.17, n.2, 1988.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS, *Declaração Universal sobre os Arquivos*. Oslo, 2010.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT). *Terceirização e desenvolvimento: uma conta que não fecha*. São Paulo: CUT, 2014.

DEL MORAL, Ana Duplá. Las empresas privadas de "Tratamiento de la documentación": una circular, un informe, un pliego de contratación y ocho puntos de ineludible cumplimiento para afrontar esta cuestión. *Revista Catalana d'Arxivística*, 1998.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.7, n.13, 1994.

FURQUIM, Eleusa de Carvalho. Os reflexos da norma jurídica e da norma moral na mediação informativa da linguagem jornalística. *Encipecom/Regiocom*, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Patrimônio Mundial: fundamentos para seu reconhecimento*. Brasília, DF: Iphan, 2008.

JARDIM, José Maria. A face oculta do leviatã: gestão da informação e transparência administrativa. *Revista do Servidor Público*, Brasília, DF, v.119, n.1, 1995.

LUZ, Marco Antônio; FLORES, Daniel. A gestão de documentos e a preservação do patrimônio documental em municípios gaúchos: quando a regra é a exceção. *Ágora*, Florianópolis, v.24, n.49, 2014.

MARCELINO, Paula. Afinal, o que é terceirização? Em busca de ferramentas de análise e de ação política. *Pegada*, v.8, n.2, 2007.

MOURA, Maria Aparecida (org). *Cultura informacional e liderança comunitária: concepções e práticas*. Belo Horizonte, MG: UFMG/PROEX, 2011.

NAVARRA, Pablo Lara; USERO, José Angel Martínez. Outsourcing documental: organización de futuro. *La gestión del conocimiento: retos y soluciones de los profesionales de la información*. S/L: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2000.

_____. Outsourcing en las unidades de información de las organizaciones. *El profesional de la información*, v.11, n.3, 2002.

OLIVEIRA, Eliane Braga de. *A contratação de terceiros nos serviços arquivísticos da administração pública federal em Brasília*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1997.

PAES, Marilena Leite. Terceirização nos arquivos? *Arquivo & História*, Rio de Janeiro, n.2, 1996.

SILVEIRA, Catarina Heralda Ribeiro da. *Patrimônio documental e políticas públicas: o que reflete a literatura, o que se inscreve nos documentos*. Niterói: UFF, 2013.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. Terceirização na Administração Pública: uma prática inconstitucional. *Boletim Científico ESMPU*, n.17, 2005.

VASQUEZ, Silvia Gabriela. *Outsourcing documental en unidades de información*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2011.

VENTURA, Alexandra Maria Barros. *A externalização de serviços de arquivo: gestão e custódia de documentos: contributo para a caracterização das empresas portuguesas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.

VIANA, Marco Túlio. As várias faces da terceirização. *Revista da Faculdade de Direito UFMG*, Belo Horizonte, n.54, 2009.

ARTE DO MUQUÉM

Alexandre Felipe de Vasconcelos Santos

Unit/AL

arq_alevas@yahoo.com.br

Anny Rochelly Vieira Santos

Unit/AL

nanyrochelly@gmail.com

Kamilla França Canuto

UNIT/AL

kamillacanuto@gmail.com

Pedro Simonard

Unit/AL

pedrosimonard@gmail.com

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de detalhar o processo de produção do documentário *Arte do Muquém*, que retrata aspectos sociais, técnicos e de saúde laboral dos artesãos da comunidade quilombola Muquém, localizada no município de União dos Palmares, situado na zona da mata alagoana. A partir das falas dos entrevistados, percebe-se a importância da produção das peças de barro em aspectos psicológicos e subjetivos dos envolvidos, assim como sua função terapêutica e de ascensão social para a comunidade. As técnicas adotadas pelos artesãos para a retirada do barro e para a produção das peças também geram problemas de saúde relacionados ao trabalho.

Palavras-chave: documentário, arte em barro, comunidade quilombola

Introdução

A produção de um documentário de média duração sobre o cotidiano dos artistas da comunidade quilombola Muquém está relacionada à necessidade de coletar e registrar a fala dos artistas de forma a compreender a realidade da comunidade. O intuito inicial era produzir um material de curta duração, com até 15 minutos, mas devido à complexidade do que foi coletado estendemos o tempo a fim de preservar alguns detalhes subjetivos que seriam cortados com a limitação temporal. O resultado é um material impactante para quem assiste justamente pelos extratos de fala imbuídos de emoção e simbolismo de cada personagem. O documentário foi produzido e dirigido por sujeitos com formações diferentes: um jornalista, um arquiteto e uma terapeuta ocupacional. Desta maneira, há a presença de três olhares distintos na condução do documentário. As entrevistas foram conduzidas a partir da aplicação de um questionário semiestruturado e voltado a questões sociais, técnicas e de saúde dos artesãos.

Duas visitas à comunidade foram feitas, uma em novembro de 2016 e outra em maio de 2017, quando foram entrevistados quatro personagens que foram submetidos a questões que abordaram os seguintes aspectos: a coleta do barro, o processo de fabricação, inspiração e temática das peças, vendas e retorno financeiro, aprendizado da arte no

barro, divulgação das peças, importância da arte para a comunidade, valorização e motivo de continuar com o artesanato, tempo diário gasto na produção de peças, acidentes de trabalho, doenças relacionadas ao trabalho desenvolvido, local de trabalho e ferramentas utilizadas. O objetivo das perguntas foi verificar, de forma holística, diversos aspectos relacionados à arte no Muquém, abrangendo subjetividade e objetividade dos artesãos. A complexidade do fazer artístico pode ser melhor compreendida quando se estuda determinado objeto sob o viés da interdisciplinaridade, a qual estimula diversidade e criatividade, segundo Jantsch e Bianchetti (2011).

Novos desafios metodológicos e categorias de pensamento são estimulados a partir da interdisciplinaridade, que é vivenciada neste documentário não só pela ampla diversidade de aspectos abordados junto aos artesãos, que ultrapassa a barreira da disciplinaridade e da fragmentação do conhecimento, mas também pela própria configuração dos autores que trabalharam em conjunto a partir de diferentes olhares, considerando a realidade híbrida na qual estamos imersos na contemporaneidade.

Raynaut (2011) acredita que a separação radical entre ser humano e o restante do universo não tem fundamento, assim como a fragmentação entre sujeito e objeto. Um novo humanismo, que reconheça o homem como parte integrante do mundo, é premissa defendida por este autor e praticada neste documentário, pois reconhecemos as influências externas na formação do homem, assim como sua totalidade e complexidade. Por este motivo, investimos em personagens e falas dentro dos seus contextos particulares.

Antes de retratarmos as análises oriundas do documentário, faremos uma breve imersão teórica em conceitos como identidade e território, além de trazermos reflexões sobre a comunidade Muquém. Na última parte deste artigo relatamos o processo de produção do material audiovisual e algumas inferências obtidas.

Identidade e Território

Em especial nas comunidades quilombolas, identidade e território estão ligados a aspectos culturais, históricos e de vínculos com o ambiente natural. A identidade é fluida, provisória e absolutamente negociável, ou seja, frágil e adaptável à maneira como se dá a interação social e política, assim, a forma que o outro nos enxerga também constrói nossa identidade. Em sua concepção crítica, Bauman (2005) relata que a identidade é “como um manto leve, pronto a ser despido a qualquer momento” (BAUMAN, 2005, p. 37). Woodward (2000) chega a afirmar que as mudanças nos padrões de produção e consumo produzem novas identidades globalizadas e plurais. “É o colapso das velhas certezas e a produção de novas formas de posicionamento” (WOODWARD, 2014, p. 25). Para esta autora, há hoje uma multiplicidade de centros, isto é, muitos e diversos lugares a partir dos quais novas identidades podem surgir e novos sujeitos podem se expressar. Woodward posiciona a diferença como positiva: ao invés de ser associada à marginalização ou exclusão, deve ser relacionada à diversidade, heterogeneidade e hibridismo. Sua contribuição acadêmica também é substancial quando diferencia subjetividade de identidade. A primeira, para ela, estaria relacionada às dimensões inconscientes do eu, já a segunda refere-se às posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos ainda que a identidade é uma relação social e está sujeita a relações de poder, conforme nos mostra Silva (2014). O poder se manifesta, por exemplo, quando se constrói uma identidade normativa e todas as outras que surgem são consideradas invisíveis devido ao poder de avaliar e hierarquizar presente na primeira.

Hall (2006) concede à identidade um caráter faltoso ou incompleto. Para ele, “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2006, p. 111). Na sua concepção, identidades podem ser assim definidas:

As posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...] sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas - idênticas - aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, 2006, p. 111).

Santos, Pereira e Paula (2016) relacionam a territorialidade a uma soma de aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos. Sendo assim, não se limita ao espaço, mas é acrescida de elementos subjetivos e adquire uma dimensão de existência social alimentada pelas relações sociais que ali se estabelecem. O território seria, assim, um “espaço territorializado”, isto é, influenciado pelo agir do homem.

Produção histórica e marcado por relações de poder, o território é também imaterial. Santos, Pereira e Paula (2016) destacam sua dinamicidade e fluidez, e relacionam o conceito aos vínculos sociais, simbólicos e rituais com o espaço ou ambiente que se ocupa. Desta forma, o conceito de território é carregado de significados para além da objetividade e que está diretamente ligado ao sentimento de pertencer, seja a um lugar, a uma cultura, a uma história ou a um grupo específico. No que tange às comunidades quilombolas, o político é outro componente de importância, considerando que a disputa pelo território possui caráter histórico e ressalta a opressão a que os quilombolas foram/são submetidos. Para Santos, Pereira e Paula “a territorialidade tem caráter identitário, cultural, político e econômico e envolve as diferentes apropriações, interações e formação de classes sociais e de desigualdades” (2016, p13). Partindo desta concepção, os sujeitos ou grupos sociais não existem sem seus territórios. “O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade” (SANTOS, 2007, p. 13). Haesbaert (2007) sustenta que o território, enquanto valor, simboliza a necessidade humana de estabelecer relação forte com o seu espaço de vida. O poder do laço territorial é abordado pelo autor, conceito que inclui valores éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. “Ele é parcela da identidade, fonte de relação de essência afetiva ou mesmo amorosa” (HAESBAERT, 2007, p. 71).

Haesbaert acredita que o território é definido com base nas relações sociais ou culturais no qual está imerso, relações essas que também se configuram como poder. Ele é cuidadoso, no entanto, quando não menospreza a base material inerente ao território, considerando que o território é relacional, assim como a identidade: ele incorpora conjunto de relações sociais, envolve processos sociais e espaço material e não significa apenas enraizamento ou estabilidade, mas também movimento e fluidez.

A comunidade Muquém construiu uma identidade quilombola cujo uma das suas bases mais importantes é a arte em barro. A comunidade possui alguns artistas que são reconhecidos em seus trabalhos em várias cidades brasileiras e este reconhecimento atrai para esta comunidade turistas, imprensa e formadores de opinião que buscam adquirir

artefatos em barro para uso doméstico ou para decoração. Desta maneira, este território quilombola compõe, junto com a Serra da Barriga e o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, atrações que fazem parte do catálogo turístico oferecido pelo estado de Alagoas.

A comunidade Muquém

Muquém é uma comunidade remanescente de quilombo que está localizada no município de União dos Palmares, zona da mata alagoana, fazendo parte da região açucareira do Estado, aos pés da Serra da Barriga, a cerca de 70 km de Maceió. Os primeiros indícios de ocupação na comunidade quilombola datam do final do século XVI, com a instauração do Quilombo dos Palmares, considerado ícone da resistência negra.

Muquém é a única comunidade negra existente no município de União dos Palmares que pode ser considerada como remanescente do Quilombo dos Palmares. Sua certificação como comunidade quilombola foi regulada pela Portaria nº 7, de 6 de abril de 2005 (publicada no Diário Oficial da União em 19 de abril). Cerca de 140 famílias vivem nesta comunidade, em sua maioria parentes, pois em sua organização parental é comum a união entre primos. Esta comunidade está situada a cerca de 5 km do centro de União dos Palmares (FIGURA 1), localizando-se à margem esquerda do rio Mundaú, limitando-se ao norte com as fazendas Mundaú e Barro Branco, ao sul com a fazenda Sementeira, ao leste com a fazenda Jurema e ao oeste com a fazenda Lavagem (SILVA, 2005). Seu acesso principal é por meio de estrada de terra, indicada por uma placa às margens da rodovia.

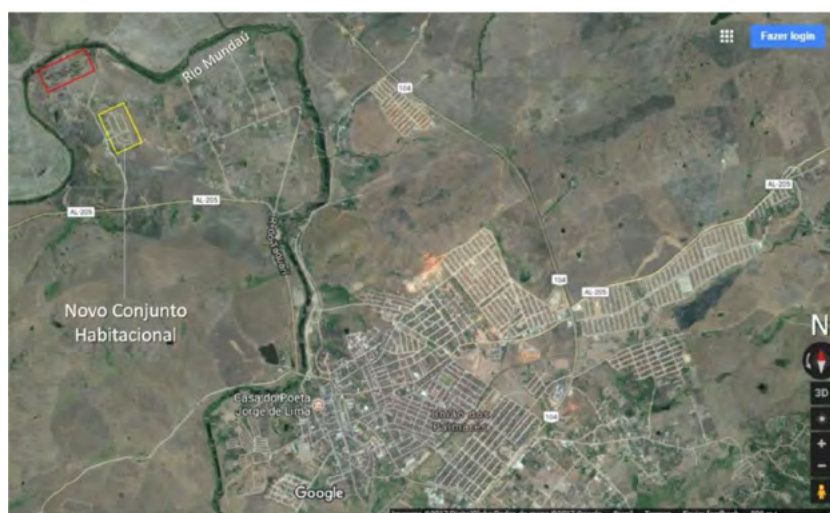


Figura 1. Localização do Muquém em União dos Palmares. Fonte: Imagem de satélite com intervenção do autor (2017).

Até a primeira década desse século, a paisagem local era constituída por pequenas chácaras, sítios e casas de massapê com quintal, finalizadas com a ‘tapagem’ ou com o mutirão embalado pelo coco de roda, além da presença recorrente das casas de farinha e dos fornos para queima da lenha. Nos últimos anos, a comunidade vem substituindo suas técnicas construtivas tradicionais pela alvenaria, por orientação dos órgãos de saúde que alertam para o perigo da doença de chagas, transmitida pelo barbeiro.

Outro fato que marcou significativamente a mudança da paisagem do Muquém foi a construção do “Novo Muquém” (conjunto residencial popular) para suprir o déficit

habitacional causado por uma enchente do rio Mundaú, ocorrida em 2010, que ocasionou a destruição de dezenas de propriedades. Com recursos federais, o governo de Alagoas viabilizou a construção de 116 casas em uma área do quilombo distante cerca de 800 metros das margens do rio, sobre um terreno mais elevado (FIGURA 2). Além das casas, foram construídas áreas de convivência de uso comum, uma nova escola, que oferece ensino fundamental, um espaço para produção e venda do artesanato (contendo dois fornos grandes e um galpão de 200 m²) e um posto de saúde.



Figura 2. Localização das antigas e novas moradias. Fonte: Imagem de satélite com intervenção do autor (2017).

O projeto de reconstrução desta comunidade quilombola revela uma reordenação espacial, um espaço planejado que homogeneizou as moradias e criou áreas de uso comum. As novas casas foram concebidas linearmente, ocupando ambos os lados de ruas pavimentadas com paralelepípedos. Quando da sua construção, estas casas possuíam quase nenhum elemento que permitisse diferenciar seus moradores, salvo sua cor externa.

A tragédia ocorrida no dia 18 de junho de 2010 não deixou apenas impactos físicos, mas impactos sociais, psicológicos: os habitantes do povoado foram submetidos a experiência de morar em barracas de lona oferecidas pela Defesa Civil por três anos, sendo obrigados a conviver em condições insalubres e sob um forte calor. Mesmo diante de tantos obstáculos, a comunidade foi se adaptando e improvisando espaços embaixo das árvores que faziam sombras. Posteriormente, alguns episódios ocorridos durante a enchente foram transformados em arte, pois uma das principais temáticas utilizadas pelos ceramistas foi a árvore da jaqueira, onde cerca de 39 pessoas se abrigaram por horas para se proteger da enchente, segundo relatos da comunidade.

Arte em barro na comunidade Muquém

A atividade da cerâmica é tradicionalmente exercida pelas mulheres em seu espaço doméstico. Os homens desempenham o papel de coletar a lenha para alimentar o forno onde as peças serão queimadas, bem como buscar o barro que é retirado do barreiro. Porém, alguns homens, que antes só faziam telhas, hoje também se especializam na confecção de peças em cerâmica. Uma das principais queixas atuais dos artesãos é referente ao novo espaço de trabalho: eles criticam o tamanho dos dois fornos projetados

junto ao galpão de exposições, pois é necessária uma grande quantidade de peças para serem queimadas de uma só vez, tendo em vista o tamanho dos fornos. Outro desafio para a comunidade é a distância entre o galpão e o barreiro.

A confecção das peças e “loiças” começa com a seleção e extração da matéria-prima, devendo ser um “barro limpo” (sem sujeira ou pedras), ou o trabalho ficará comprometido na queima. O material é coletado nas imediações do “Muquém velho”, no barreiro, sendo cavado a poucos metros da superfície, abaixo do massapê. A “bola” é extraída e carregada até a casa do artesão, exigindo força física (por este motivo, é geralmente realizado por homens). Na hora de trabalhar o material, o barro é molhado e amassado com a foice, sendo manejado por cerca de uma hora até o ponto de “levantar a peça”.

A modelagem da peça é feita com ferramentas simples e adaptadas de objetos reutilizados, em geral: faca doméstica ou espeto de ferro para a raspagem; lâmina ou caixa de fósforos para o “corta-beiço”, acabamento das arestas; um pano úmido serve para acabamento da borda; seixos são usados para o acabamento final, deixando as obras lisas e com a superfície homogênea, e tubos ou canetas para marcar olhos e outras intervenções sobre a superfície da peça, no caso de objetos figurativos. A próxima etapa é colocar a peça para enxugar, devendo ser feita à sombra, pois o excesso de sol pode acarretar em rachaduras. Em seguida é feita a queima, que geralmente acontece em dois momentos: no primeiro é utilizada lenha grossa para aquecer e sustentar o forno por até 6 horas, até o escurecimento dos objetos, por fim, o ‘encandeio’, que utiliza lenha fina (galhos secos), provocando o aumento das chamas para limpar as peças, dando a coloração avermelhada e finalizando o processo.

Tanto a temática quanto a diversidade das obras é variada. São produzidos potes, vasos, travessas, painéis, imagens figurativas, luminárias, miniaturas, telhas e até casas foram fabricadas com o barro. A temática vai desde religião, passando por fatos históricos até o cotidiano da comunidade e animais, não esquecendo de mencionar aquelas que retratam o drama que viveram na enchente de 2010. Atualmente, a arte do Muquém ultrapassa o mercado local e as feiras livres e pode ser apreciada em museus, galerias e grandes feiras de arte, até fora do Brasil, despertando interesse entre colecionadores que adquirem as obras por valores muito superiores aos de aquisição junto aos artistas produtores. Quem lucra mais com a venda são os atravessadores, que disponibilizam as obras nas grandes capitais brasileiras.

Entre os principais artesãos destaca-se Dona Irinéia, que produz, principalmente, cabeças e peças figurativas com fisionomias inspiradas nos moradores locais, visitantes e pessoas do seu imaginário, com diferentes tamanhos, expressões e penteados. Ela produz uma arte tão singular que seu trabalho rendeu-lhe a indicação ao Prêmio Unesco de Artesanato para a América Latina e Caribe em 2004 e no ano seguinte foi reconhecida como Patrimônio Vivo pelo Estado de Alagoas.

Documentário Arte do Muquém: resultados e análise

O aspecto social mais marcante deste documentário é o impacto social da arte em barro na vida dos artesãos entrevistados. Por meio do que produzem, eles obtiveram reconhecimento profissional, ascensão financeira e aumento da qualidade de vida. Acrescentaram um elemento na identidade deste território que passou a ser conhecido como um local onde moram artistas populares que desenvolvem um trabalho reconhecido

com cerâmica. Dona Irinéia, por exemplo, é Patrimônio Vivo de Alagoas e sua arte tem hoje alcance internacional. No documentário, ela reconhece que a produção de peças “faz bem para a sua cabeça” e que quando interrompe o trabalho percebe em si mesma mudanças de comportamento.

Dona Irinéia já sofreu um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e o manuseio do barro parece reduzir os impactos do AVC no seu desempenho cognitivo já comprometido. Ela afirma que não tinha felicidade, “só sofrimento”, antes da produção das famosas “cabeças”, que hoje são conhecidas pelo seu valor artístico, o que retrata um pouco de melancolia e depressão da época de quando obtinha seu sustento cortando cana junto ao marido. Em suas falas, percebe-se a satisfação da artista com o seu desempenho, especialmente quando menciona que não é alfabetizada e mesmo assim tem reconhecimento até fora do Brasil.

Um fato importante mencionado pela Dona Irinéia é uma viagem dela ao Rio de Janeiro, quando relatou sua alegria por conhecer lugares novos, novos contatos e aprender outros conhecimentos. A divulgação do trabalho é fator de grande importância para ela, repetido várias vezes em seu depoimento, o que pode estar diretamente relacionado à importância do trabalho para sua saúde mental.

Seu Antônio, esposo de Dona Irinéia, afirma que sua professora foi a esposa e que tudo que aprendeu da arte veio dela. Além disso, explica que quando coloca o nome dele nas peças, quando ajuda a finalizar alguma cabeça, por exemplo, as peças voltam, pois a fama da esposa é tamanha que as pessoas só querem comprar peças assinada pela Dona Irinéia. Observa-se que ele tem orgulho do desempenho da esposa, especialmente porque o ofício não foi repassado por ninguém da família, ela afirma que aprendeu sozinha. Segundo o seu Antônio, a vida na roça era bem difícil, “debaixo de sol quente” e com remuneração muito baixa. Seu Antonio é responsável por retirar o barro para produção de novas peças de Dona Irinéia e acredita que o melhor trabalho de toda a sua vida é o “trabalho no barro”, pela comodidade e conforto em comparação a ofícios anteriores, especialmente por garantir o sustento da casa, fator repetido por ele na entrevista.

Dona Marinalva é outra personagem bastante rica pela sua determinação e força de vontade. Idosa, ainda produz panelas de barro que são vendidas para todo o país. Ela enfrenta limitações nas suas vendas por não contar com a ajuda de alguém mais experiente para enviar suas panelas por encomenda para aqueles que a contatam e a única forma de comprar suas panelas é dirigir-se até a comunidade. Entre os utensílios, ela produz frigideiras, cuscuzeiras, a panelas de barro e chaleiras. As louças produzidas pela dona Marinalva são muito procuradas, de acordo com ela, e mais ainda após aparecerem no programa “Mais Você”, da Ana Maria Braga (rede globo de televisão), levadas pelo chef de cozinha Wanderson Medeiros, em 2015.

Ela conta com a ajuda do marido para retirar o barro e afirma que nenhum dos filhos quis aprender o ofício devido ao trabalho “ser muito pesado”. O depoimento mais impactante da dona Marinalva refere-se à dificuldade financeira que ela vivencia apesar do grande volume de vendas, quando ela fala que “às vezes não tem nem 1 real pra comprar pão”. Antes da enchente, dona Marinalva morava em casa de lona e reclamou bastante do calor e das condições precárias da moradia antiga. Neste caso, pressupõe-se que a moradia de hoje é melhor em sua concepção, assim como o dinheiro que recebe hoje pelas suas louças de barro.

O que observamos durante as entrevistas é que todos os artistas passam por dificuldades financeiras. Contudo obtêm prazer com seu ofício e reconhecem a importância da arte no seu sustento cotidiano, isso por meio de diversas linguagens, sejam corporais ou de discurso.

A grande maioria dos artesãos aprendeu o ofício com os pais, com exceção da Dona Irinéia, que diz que aprendeu sozinha. Todos relatam que seu trabalho não é reconhecido pela comunidade, que as pessoas da comunidade não compram as peças e que somente em eventos nacionais os produtos são vendidos por um preço mais justo. Nenhum consegue sustentar a família com a renda obtida pelas vendas; todos contam algum tipo de assistência financeira dos programas e políticas de governo (aposentadoria, benefício, Bolsa Família, Patrimônio Vivo, etc.). Os artesãos relatam também a carência de uma associação que os ampare (de fato) em aspectos como venda, divulgação e capacitação.

Ao abordarmos aspectos referentes à saúde dos artesãos, enfatizamos questões direcionadas à atividade laboral que estes desempenham e suas possíveis contribuições para seus quadros de saúde e também na produção de suas peças, visto que um trabalhador adoecido provavelmente será menos produtivo.

As queixas de problemas de saúde relacionados ao trabalho variaram entre os artesãos. Dona Julieta, por exemplo, durante sua vida nunca apresentou problemas de saúde, estando apenas atualmente com incômodos na visão, porém não sabe dizer se o está ou não relacionado à função de artesã.

Dona Irinéia, ao contrário, demonstra bastante esclarecimento sobre seus problemas de saúde. Aponta como queixas dores articulares nos joelhos e membros superiores, sempre destacando em seu discurso a possível relação que as dores podem ter com o trabalho que realiza (movimentos repetitivos). Segundo ela, há alguns anos realizava as etapas da construção das peças sentada no chão, conforme costume local. Porém, com o passar dos anos apresentou queixas de dor na coluna vertebral (região lombar), levando-a a modificar sua postura no momento laboral. Para isso, ela adotou uma cadeira que a deixa melhor posicionada. Contudo, mesmo dessa forma, atualmente ela relata que não consegue produzir por muito tempo, sendo obrigada a cada hora, hora e meia parar um pouco e repousar da atividade. Essa adaptação pensada pela artista sobre sua postura reflete o cuidado ergonômico sobre seu posicionamento no ambiente de trabalho.

É perceptível ainda a importância que Dona Irinéia remete ao trabalho que realiza. Ela aborda desde questões físicas a psicológicas, no momento em que conta que já sofreu um AVC e de como o trabalho foi e tem sido de grande importância para sua reabilitação e manutenção funcional. Demonstra também sua sensibilidade e persistência no relato em que, ainda que com dificuldades físicas que interferem na execução das atividades de vida diária, ela fica amassando o barro só para não esquecer o ofício.

Ao referir-se à produção das peças, Dona Irinéia explica que houve diminuição devido ao afastamento de uma ajudante que a auxiliava durante o trabalho, afastamento este proveniente também de processos dolorosos nos membros superiores.

Seu Antônio também cita dores na coluna graças à postura adotada no labor, principalmente ao levantar-se do chão quando termina seu trabalho. Segundo ele, a postura predominante no trabalho é do indivíduo sentado no chão.

Ao refletirmos sobre a importância de uma postura correta durante a atividade laboral, devemos levar em consideração a importância desta para uma consequente interferência na produtividade. Dona Marinalva, por exemplo, reforça a dificuldade de aumentar sua produção devido aos problemas nos joelhos que a impedem de trabalhar por períodos mais longos.

Considerações finais

Ao tratarmos do documentário “Arte no Muquém” foram observados aspectos sociais, técnicos e de saúde laboral dos artistas. Estes tópicos centrais, a partir dos desdobramentos observados no documentário e da riqueza de detalhes expostos pelos artistas, nos fazem refletir o caráter interdisciplinar que este modo de produção nos oferece. Não podemos, por exemplo, pensar numa ascensão profissional com uma pessoa adoentada. Da mesma forma que seria impossível imaginar uma peça de barro sem uma história, um sentido e uma inspiração por trás dela.

Portanto, pensar a arte nesta comunidade quilombola remete à necessidade da compreensão interdisciplinar de sua história, seus modos de produção, incluindo técnicas e instrumentos utilizados e suas possíveis interferências no processo de saúde/doença.

Por fim, cabe refletir o papel deste trabalho realizado pelos artistas quilombolas na sua vida pessoal e comunitária, sendo este o responsável pela possibilidade de reconhecimento profissional, ascensão financeira e consequente melhoria na qualidade de vida.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Disponível em: <https://identidadesculturas.files.wordpress.com/2011/05/bauman-zygmunt-identidade.pdf>

HAESBAERT, R. Concepção de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 43-71.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/a_Identidade_Cultural_Da_Po_s_Modernidade.pdf

JANTSCH, A; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, A; BIANCHETTI, L (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-33.

RAYNAUT, C. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção do conhecimento e à aplicação de conhecimentos. In: PHILLIPI, A; SILVA NETO, A.J (orgs). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Barueri: Manole, 2011, p. 69-105.

SANTOS, L.M; PEREIRA, A.M; PAULA, A.M.N.R. **Comunidades remanescentes de quilombos: reflexão sobre territorialidades**. V Congresso em Desenvolvimento Social, 2016. Anais.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 11-21.

SILVA, L. M. S. **A cerâmica utilitária do povoado histórico Muquém**: a etnomatemática dos remanescentes do Quilombo dos Palmares. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática), Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), São Paulo, 2015.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

DO CAIS DO VALONGO “A PEQUENA ÁFRICA”: HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO DA CIDADE CARIOCA

Cristina da Conceição Silva

UNIGRANRIO/UCAM
cristinave nto24@yahoo.com. br
Agência financiadora-CAPES

Fábia de Castro Lemos

UNIGRANRIO
fabiacle mos@bol.com. br
Agência financiadora-CAPES

Patricia Luisa Nogueira Rangel

UNIGRANRIO
patricia1234luisa@g mail.com
Agência financiadora-CAPES

Patrícia Ferreira Coelho

UNIGRANRIO
paticoe lho2003@hotmail.com

Resumo

A proposta do trabalho surgiu como fruto dos debates acadêmicos dinamizados, a partir das atividades do Grupo de Pesquisa em Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação - CNPQ/Unigranrio. As discussões sobre a cultura e patrimônio da cidade do Rio de Janeiro vislumbram o resgate da história do negro, como promotor de cultura, bem como sua importância para o crescimento da cidade. Com base no exposto, compreendemos que a temática em pauta apresenta relevância significativa, uma vez que trata de tombamentos e reconhecimentos de espaços que contam a história do negro na cidade do Rio de Janeiro. Nesse contexto, o Cais do Valongo e o espaço geográfico denominado “A Pequena África” demonstram a importância para memória histórica carioca através dos seus tombamentos.

Palavras Chaves: Valongo, Carioca, Negro

Introdução

A temática em pauta vem de encontro com as reuniões de grupo de pesquisa acadêmica em Relações Raciais, Desigualdades Sociais e Educação - CNPq. Além do interesse pela memória histórica do negro na cidade do Rio de Janeiro, ao qual residimos, uma vez que nas últimas décadas os espaços acadêmicos desta cidade, veem se debruçando em temas desta natureza.

Nesse contexto, vislumbramos evidenciar, nesse artigo, a memória histórica do Cais do Valongo e da região denominada “Pequena África”, um espaço rico na história dos negros que chegaram a solo carioca e para os que aqui nasceram. Assim sendo, temos

por objetivo contribuir com aspectos que tratem o negro como promotor de cultura da cidade, mesmo que com uma história de labuta forçosa e de exclusão.

Logo, contamos com a contribuição de literaturas e publicações de órgãos que cuidam do patrimônio humano e histórico, seja da cidade ou de outras nações, que consideraram alguns espaços da cidade carioca como culturais. Ademais, a vivência com alguns movimentos culturais, como o samba e a religiosidade de matriz africana, nos levaram a compartilhar, em forma de artigo, os anseios dos afro cariocas acerca da visibilidade da cultura, história e memória do negro.

Assim sendo, compreendemos que cabe ao grupo acadêmico, ao qual participamos, sairmos de nossos encontros com ideias e conhecimentos sobre a cultura negra de nossa cidade, de forma que possamos evidenciá-las em grupos que objetivam a troca de conhecimento sobre a memória, história e cultura.

Nesse sentido, estaremos consideraremos sobre o negro no mercado escravo da cidade, que com o passar do tempo incomodavam as elites pensantes sobre os aspectos urbanos. Mercado esse que, por conseguinte, foi transferido para a região do Valongo, onde existia um cais de pequeno porte que os recebiam, bem como compradores. Outrossim, mencionaremos a região da Pequena África pós-abolição e no período da Belle Époque como um espaço da cidade eminentemente negro, em virtude do trabalho do cais do porto e, conseqüentemente, pela expulsão dos negros do centro da cidade.

Ao finalizarmos o artigo, ressaltaremos os tombamentos de espaços como o Cais do Valongo pela UNESCO, que se deu no mês de julho de 2017, e da Pedra do Sal pelo INEPAC na ocasião dia da consciência negra, em 1983. No entanto, é importante ressaltar que, ambos os tombamentos, tiveram a participação de movimentos culturais e religiosos na luta pelo resgate histórico e cultural do negro na cidade do Rio de Janeiro.

O comércio escravo no entorno da cidade carioca

Lima et al (2016) menciona que o comércio escravo no século XVIII, localizado no centro do Rio de Janeiro, foi transferido da Rua Direita (atual Rua Primeiro de Março) para a área do Valongo, sítio que compreende na atualidade os bairros da Saúde, Santo Cristo e Gamboa. Tal iniciativa se deu pelo fato desse espaço do centro ser cerne político, econômico, administrativo e religioso da cidade, que tinha como epicentro o Paço dos Vice-Reis. Por certo, o comércio escravocrata trazia constrangimento à elite pelos negros viverem seminus e pelo medo e receio de serem contaminadas com doenças.

Nesse contexto, os autores aduz que houve uma ordem de que assim que os escravos descessem das embarcações na Alfândega, fossem levados em pequenas embarcações para o Valongo, área separada do centro pela geografia marítima. O espaço era propício em virtude dos armazéns existentes no local, portanto, cabia o comércio de escravos. Todavia, quem quisesse comprar, não poderiam entrar na cidade com mais de cinco escravos e tinham que vesti-los, apropriadamente, até que eles fossem embarcados para as minas ou fazendas.

Durante o período conhecido de funcionamento do Cais do Valongo, entre 1811 e 1831, o Rio de Janeiro recebeu cerca de 550 mil africanos para serem escravizados. E entre 1811 e 1842, cerca de 615 mil, com o maior volume na década de 1820. Segundo Florentino, o tráfico no Rio de Janeiro foi “o mais importante fluxo de

cativos em todo o planeta, entre 1790 e 1830 (sobretudo durante as duas últimas décadas desse período)”, o que fez dele o principal ponto de entrada das Américas. (LIMA ET AL, 2016, p.08)

Mesmo com a desativação do mercado de escravos, o Cais do Valongo permaneceu funcionando normalmente, voltado para o fluxo de pessoas e mercadorias, até os anos 40 do século XIX. Nesse período, D. Pedro II determinou que o mesmo fosse aterrado e, sobre ele, construído um novo cais para receber a princesa do Reino das Duas Sicílias, Teresa Cristina Maria de Bourbon, que chegava ao Brasil para seu casamento com o imperador. O local, então, passou a ser conhecido como Cais da Imperatriz.

Nesse mesmo período, identifica Lima et al (2016) que foi pensado um processo de urbanização para cidade e, com base nesse pensamento, chegaram a cidade a Missão Artística Francesa. O engenheiro militar Barão Henrique de Beaurepaire Rohan, diretor de Obras Municipais, foi o autor do primeiro plano diretor de urbanização da cidade. Tratava-se de um projeto radical de transformação do seu tecido urbano, contemplando basicamente três aspectos: sanitização, comodidade e embelezamento.

Após o desembarque da princesa das Duas Sicílias, e ao longo do século XIX, o cais ainda serviu como ponto de atracação por pelo menos mais seis décadas, até ser aterrado para a construção do porto do Rio de Janeiro, no início do século XX, em 1911. No decorrer desse período, contudo, sua trajetória parece ter sido marcada por uma degradação contínua, a julgar pelos sucessivos e constantes pedidos de reparos nas suas estruturas encaminhados à Câmara Municipal. (LIMA ET AL, 2016, p.15)

Na década de 70 do século XIX, o cais se apresentava em péssimo estado, arruinado pelo mar e pela atracação constante de embarcações de pequeno porte, sendo relatado, inclusive, que os saveiros, de vez em quando, atracavam para descarregar o carvão. Esses usos constantes destruíram metade do cais do lado sul, derrubando as grades e a cantaria que o guarneciam. O cais, novamente, foi aterrado e com ele a história dos negros que ali foram desembarcados e construíram o mesmo.

No início do século XX, por ocasião das obras de construção do Porto do Rio de Janeiro, o cais foi novamente aterrado. A república nascente, no bojo do seu compromisso com a modernidade, soterrou um emblema do império, promovendo mais uma vez, tal como este último fizera em relação ao Valongo, o apagamento de uma etapa que se pretendia definitivamente ultrapassada e, tanto quanto possível, esquecida. (LIMA ET AL, 2016, p.02).

E nesse contexto de remodelização, a cidade do Rio de Janeiro nos primórdios do século XX é arquetizada urbanisticamente nos moldes europeus e, com isso, os negros e pobres existentes na Capital do Brasil não foram incluídos nas políticas públicas e foram excluídos do projeto que visava beleza e civilidade.

A outra face da Belle Époque no Rio de Janeiro

A cidade do Rio de Janeiro no início do século XX, vivia o glamour da Belle Époque, período em que os intelectuais políticos da cidade arquetetaram uma reforma urbana, cujas características visavam aproximar a cidade carioca das europeias e, para tal, era preciso que negros e pobres não mais residissem no centro do Rio.

Nessa ambiência os bairros da Saúde e Gamboa, geograficamente localizados no entorno da cidade carioca, houve momentos de revoltas por grupos, que se sentiam preteridos frente à nova roupagem da cidade. Diante desse contexto, no passado, os grupos menos afortunados passaram a morar nesse espaço, especialmente, os de pertença étnica africana e europeia pobres. E nessa geografia do entorno do centro da cidade, passaram a estabelecer relações de convivências no trabalho, em entretenimento em conjunto, vizinhança, sindicatos e associações, e assim surgiram as ideias políticas, sociais e culturais.

Em meio ao deslumbre do estilo *Belle Époque* vivido pela sociedade carioca, de acordo com Carvalho, (1987), surgiu a campanha de vacinação obrigatória contra a varíola, realizada pelo governo brasileiro e comandada pelo médico sanitarista Dr. Oswaldo Cruz. É nessa conjuntura que a história carioca apresenta marcas de resistência, haja visto que a população da cidade do Rio de Janeiro, especialmente os menos afortunados, se revoltaram contra a obrigatoriedade da vacina.

Nessa campanha, o poder público indicava que a população fosse vacinada, tendo em vista a nova roupagem civilizada e moderna, a qual a cidade carioca se encontrava. Todavia, a população entendia que vacina era para dizimar os pobres da cidade e transformá-la em uma geografia elitizada, de forma que tal compreensão culminou em resistências armadas com paus e pedras pelas ruas da cidade, provocando choque entre civis e militares.

Chalhoub (1996) observa que ao tratar da temática, Revolta da Vacina, os grupos de maiores resistências foram os da zona portuária (Saúde e Gamboa), que estavam intimamente ligados a uma forte tradição de manifestações culturais e religiosas, compartilhadas, principalmente, pelos negros dessa região do Rio de Janeiro. Ademais, a geografia em pauta contava com a presença de líderes de religiões de matrizes africanas, que vieram da Bahia e que na cidade se instalaram, principalmente, depois da abolição, o que já indicava nos grupos uma característica de resistência.

O autor ainda aduz que os pobres, para a elite política, representavam ameaça de contaminação, e que, por conta de tal circunstância, os médicos entendiam que eles seriam a causa, logo, estavam convencidos que ao receitarem tratamentos poderiam salvar os doentes.

[...] os pobres passaram a representar perigo de contágio no sentido literal mesmo. Os intelectuais-médicos grassavam nessa época como miasmas na putrefação, ou como economistas em tempo de inflação: analisavam a realidade, faziam seus diagnósticos, prescreviam a cura, e estavam sempre inabalavelmente convencidos de que só a sua receita poderia salvar o paciente (CHALHOUB, 1996, p.29).

Tempos depois, conforme menciona o autor, concluíram que os hábitos de moralidade dos pobres eram nocivos à sociedade e as habitações coletivas eram os focos de propagação de epidemias, além de, naturalmente, terrenos férteis para a propagação de vícios de todos os tipos. Essas batalhas, que envolveram moradias, vacinas, pobres e ricos, tinham suas motivações e estavam relacionadas ao olhar das elites frente ao perigo eminente que a população pobre causava a cidade.

Nota Machado (1978) que as táticas da nova ordem estavam pautadas à limpeza, redefinindo o enquadramento social. Nesse momento, adaptar-se às novas normas sociais

era muito mais do que habituar-se as mudanças, ou seja, reorganizar o espaço urbano a partir de novos padrões arquitetônicos de beleza, limpeza e civilidade. O movimento higienista organizou-se como poder político por acreditar que, somente a partir dessa esfera de atuação e conhecimento, poderia impor as medidas sociais que julgavam serem necessárias.

Diante do crescimento da cidade, desorganização e doenças, a Medicina Social se apresenta como o dispositivo capaz de organizar o urbano, tornando-o moderno, e de perpetuar as ideologias capitalistas que se desenvolviam. Isso poderia ser alcançado construindo a cidade como uma unidade, organizando o corpo urbano de forma coerente e homogênea (BENCHIMOL, 1990, p. 116).

Tal pensamento vinha de encontro com o olhar que se tinha da cidade, como um espaço de amontoamento humano, que viviam em pequenas edificações, pois o salário dessas não permitia que tivessem moradias dignas e nem que fossem morar no subúrbio, em virtude do alto custo da passagem.

Boa parte desta população, segundo Moura (1995), tinha, como sustento, o trabalho informal no centro da cidade, cujo modelo, aos olhos do poder público e da elite, apresentava um aspecto de feira africana. Em face disso, o poder público passou a exigir com rigor as licenças para profissões autônomas e para o pequeno comerciante, o que prejudicou o comércio paralelo dos negros.

Prontamente, foram sistematizadas leis que cobravam taxas e esses procedimentos de ordem pública visavam implicitamente acabar, ou pelo menos afastar do Centro, essa face da cidade, que lhe dava, em algumas partes, o aspecto de uma cidade africana. Da mesma forma são demolidos os quiosques explorados por pequenos comerciantes, muitas vezes portugueses ou italianos, que se encontrava em desacordo com a nova impoção ostensivamente ocidental do Rio de Janeiro. A partir daí, surgiram uma extensa legislação que demandava documentos comprobatórios, atestados de visitados fiscais, regras de salubridade, implicando procedimentos burocráticos e novos gastos estratégicos para a nova filosofia municipal.

De acordo como Bilac (1985), Coelho Netto dizia que o Rio de Janeiro não era ambiente para indivíduos iguais aos que ele via no porto do Rio. Não condiziam com o que se vislumbrava para a cidade carioca, tendo em vista suas aparências.

Como diria Coelho Netto, não era lugar para homens iguais aos que ele via no porto do Rio, aqueles tanoeiros besuntados, com aventais de couro, (...) os embarcações, de blusa ou em mangas de camisa, os braços robustos avegoados de veias túrgidas, tanados, a pelle franzida em rugas (BILAC, 1985, p.16).

Comenta-se que, mesmo nesse cenário maravilhoso, idealizado para a cidade carioca, nem tudo era perfeito, ou melhor, nem tudo transcorria como a elite esperava. Mesmo com tudo o que fora feito, a expulsão de pessoas indesejáveis e de suas manifestações culturais, era quase impossível embranquecer a cidade do Rio de Janeiro. E por isso, era bastante lastimada por colonistas e literários, que defendiam as características da Belle Époque carioca, a presença dos afro-brasileiros na mais bela avenida do país, como declara Bilac (1985).

Na geografia carioca, muito importante para a população, mas que não se encaixava com a Belle Époque, foi a face interna do morro do livramento, próximo a Rua da imperatriz

(atual Camerino), onde foram abertas a Ladeira do Barroso e a Ladeira de São Tomé. Nesse morro, existiu uma chácara, que deu lugar a ruas traçadas para ligação com outros espaços da cidade do Rio de Janeiro, como expõe Lamarão (2006).

As ocupações no entorno da cidade

De acordo com Lamarão (2006), nas imediações, onde era situada a Rua dos Alferes, via de acesso à praia dos Alferes, passou a se chamar Rua da América e o Largo do Gambá passou-se a chamar de Largo do Santo Cristo, em virtude da construção da Igreja de mesmo nome do bairro na atualidade. O fracionamento dessa parte da cidade não parou por aí, a chácara do Barão da Gamboa, situada na encosta do Morro da Providência, foi comprada por Antônio Serpa Filho, que abriu nela duas pequenas ruas, Rua Barão da Gamboa e Rua Serpa, para dar acesso àquela área da cidade. Tempos depois, numa chácara situada no sopé do Morro da Gamboa, pertencente a Manuel Pires da Costa, foi aberta a Travessa da União, que foi batizada como Travessa do Comendador Leonardo. Com a abertura dessas passagens de transeuntes, logo, se consolidou um processo de ocupação nos Morros da Saúde, do Livramento e da Conceição.

Ao lado desse processo de ocupação, outras áreas se consolidavam. No morro da Conceição, na Saúde, incluindo o espaço compreendido entre as encostas dos morros do Livramento e Saúde, aumentou consideravelmente o número de edificações ao mesmo tempo em que a malha viável torna-se mais densa (LAMARÃO, 2006, p.99).

Nesse período, a malha viária foi se intensificando, as edificações foram construídas e no alto do morro da Saúde foi construída uma hospedaria para imigrantes. É neste século que a expressão Valongo ou Valonguinho, atribuída a esse espaço, é substituída pela denominação de Saúde. Esse fato, possivelmente, devesse ao término do mercado escravo que ali existia nas décadas finais do século XIX. A partir desse período, essas áreas foram movimentadas pelo comércio de pequenos e grandes estabelecimentos, moinhos, armazéns (depósito de produtos manufaturados), entre outros. O cais do porto, inaugurado na primeira década do século XX, também atraiu muitos dos negros e europeus pobres para essa área da cidade, pois se tornou o ganha pão de muitos excluídos pelas elites políticas.

Esta geografia da cidade foi ganhando características de bairro com moradias em seu entorno e foram organizadas de uma forma que não contava com o mínimo de infraestrutura. Nessa ambiência, os morros passaram a ser ocupados com residências e os casarões das chácaras se transformaram em hospedarias, bem como em casas de cômodos, como explica Lamarão (2006). Para os trabalhadores, a melhor opção era morar nessa área, mesmo que com pouco conforto e dignidade, pois era quase impraticável morar no subúrbio e trabalhar no centro da cidade. A socialização com pessoas e trabalhos na área e adjacências se tornou outro fato que contribuiu para que esses trabalhadores se estabelecessem no centro, pois não desejavam abrir mão das amizades com vizinhos, comércio local e toda rede informal e formal que marcavam suas identidades, de acordo com Carvalho, (1995).

O cronista João do Rio (1997), ao visitar uma hospedagem onde esses trabalhadores do porto e demais trabalhadores do Centro viviam, ficou estarrecido com a forma indigna que esses conviviam. O cronista, através de suas impressões, descreve a forma como homens e mulheres dividiam o mesmo espaço e relata que esses dormiam nas escadas enfiadas em sacos e não tinha nenhum asseio, já que, do mesmo modo que saiam de seus

afazeres no cais, caíam esgotados no chão ou em camas coletivas cheias de percevejos. Para João do Rio, dormir nas ruas seria mais digno.

[...] O meu amigo dobrou uma esquina. Estávamos no Beco dos Ferreiros, uma ruela de cinco palmos de largura, com casas de dois andares, velhas e a cair. A população desse beco mora em magotes em cada quarto e pendura a roupa lavada em bambus nas janelas, de modo que a gente tem a perene impressão de chitas festivas a flamular no alto. Há portas de hospedarias sempre fechadas, linhas de fachadas tombando, e a miséria besunta de sujo e de gordura as antigas pinturas. Um cheiro nauseabundo paira nessa ruela desconhecida (JOÃO DO RIO, 1997, p 38).

Essa era a vida dos afro-brasileiros e alguns europeus que vieram para o Brasil em busca de trabalho. Enquanto isso, próximo àquela geografia, as elites viviam o deslumbre da Belle Époque ao transitarem pela Avenida Central em meio aos chás e lojas elegantes, como conta Arantes (2005).

A zona portuária foi cenário de várias histórias de vida, tanto de homens como de mulheres, que por ali viveram ou que trabalharam e com redes de sociabilidade no trabalho, nos botequins e nos quiosques, estabelecimentos onde se vendia café e cachaça para o consumo dos mesmos.

[...] os bairros centrais, mais próximos ao porto, ainda concentravam a maior parte desta mão-de-obra no início do século. O preço dos aluguéis em habitações individuais dessas regiões não correspondia à realidade dos trabalhadores pobres da cidade, obrigando-os a buscar formas alternativas de moradia que fossem compatíveis com os baixos salários. As habitações coletivas – cortiços, estalagens, casas de cômodo – que, a despeito das tentativas governamentais de eliminá-las, continuavam proliferando pela cidade, era uma saída possível (ARANTES, 2005, p.32).

Esse grupo do Cais do Porto era composto por moradores da área dos bairros suburbanos, mas, especialmente, pelos moradores dos bairros da Saúde e da Gamboa. Eles também eram pessoas que mantinham as tradições africanas, através da religiosidade e da música, podendo citar, entre eles, o compositor e ogã João da Baiana, frequentador assíduo da casa da baiana mais famosa da cidade do Rio de Janeiro, Tia Ciata, de acordo com os autores Moura (1995) e Arantes (2005).

É justificado, porque a zona portuária, arredor da Cidade Nova e Praça Onze foram locais de grande concentração dos negros (africanos ou crioulos). Nesses lugares, chegaram também inúmeros grupos oriundos da Bahia na segunda metade do século XIX, em virtude da cidade apresentar ampla concentração financeira. Assim sendo, os grupos baianos situaram a parte da cidade com moradia mais barata, na Saúde, perto do cais do porto, onde os homens, como trabalhadores braçais, buscavam vagas na estiva.

A expressão cunhada dada àquela região, uma definição que ficou na memória – construída posteriormente – da cidade mais tarde, foi dada por um de seus moradores: “Era a Pequena África no Rio de Janeiro”, confirmada pelo sambista negro Heitor dos Prazeres, referindo-se ao espaço nas primeiras décadas do século XX (CARVALHO, 1990; MOURA, 1995; ARANTES, 2005).

“Era a Pequena África no Rio de Janeiro”, disse certa vez o sambista negro Heitor dos Prazeres referindo-se às primeiras décadas do século XX. Se por um lado o apelido não dá conta da diversidade étnica e cultural da região naqueles tempos (afinal, a

região era moradia de muitos brancos, inclusive estrangeiros), por outro, ela pode ser interessante para expressar parte da vida cultural dos negros que ali viviam. O ambiente festeiro e religioso da “Pequena África” marcou a experiência dos homens do cais, que circulavam pela região frequentemente (ARANTES, 2005, p.117).

O espaço denominado como Pequena África, tal como o Zungú do Largo da Prainha, misturou negros e brancos, inclusive estrangeiros, às festas e aos rituais que aconteciam ali. Não era privilégio dos pretos e pardos, mas também de outros grupos étnicos. Era comum, nesses ambientes, ver brancos e negros participando das mesmas festas de samba, religiosas e comemorações de carnaval nas ruas dessa geografia carioca, conforme Arantes (2005).

Nesse contexto, surgiram as organizações sindicais negras dos trabalhadores da zona portuária e, através do sindicato, apareceram ideias de entretenimento, a exemplo do rancho Recreio das Flores, no bairro da saúde, que, ao se apresentar, vinha para ganhar dos demais ranchos da cidade, de forma que ele foi uma significativa representação negra no contexto do carnaval carioca. O sindicato contava com eventos de rodas de samba e partido alto e, no carnaval, desfilava com iluminação de holofotes cedida pelo porto.

Patrimônios históricos de raízes negras

No século XXI, precisamente em 2011, a cidade do Rio de Janeiro passou por uma obra de urbanização intensa para receber os jogos Olímpicos e, nessa obra, os dois cais apareceram, um sobre o outro, tendo em vista que o Cais da Imperatriz foi construído sobre o Cais do Valongo. Com a obra direcionada a resgatar a memória histórica desse sítio da cidade, foram encontradas as lajotas de pedra do suposto Cais da Imperatriz. Na continuidade das escavações, foi encontrado quantidade excepcional de vestígios arqueológicos acumulados e atribuídos ao período de funcionamento do Cais do Valongo e o calçamento de pedras irregulares em forma de degraus.

De acordo com Carneiro e Pinheiro (2015), com a escavação, foi encontrada uma abundante cultura material, tanto das classes dominantes, quanto dos africanos escravizados que passaram por ali eventualmente, ou ficaram por ali durante um tempo, ou outros se radicaram ali por muito tempo. De qualquer forma, a área ficou impregnada de uma negritude muito grande e foi de tal forma a ponto de Heitor dos Prazeres batizá-la como Pequena África. Com a recuperação atual do Cais do Valongo, o que muitos grupos de movimentos negros, religiosos e de cultura pretendem é trazer à tona a história que foi varrida para debaixo do tapete.

Em 20 de novembro de 2013, Dia da Consciência Negra, o Cais do Valongo foi elevado a patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro por meio do Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH). Representantes da UNESCO também consideraram o sítio arqueológico como parte da Rota dos Escravos, sendo o primeiro lugar no mundo reconhecido pela UNESCO. O evento reforçou ainda mais a intenção da cidade de lançar a candidatura do Cais do Valongo a Patrimônio da Humanidade.

O dossiê elaborado ao longo de um ano de trabalho, coordenado pelo antropólogo Milton Guran, resgata a história nefasta e cruel do tráfico negreiro e pondera com delineies a estima histórica e o simbolismo do sítio arqueológico para todos os brasileiros, em especial os afrodescendentes. O Sítio Arqueológico do Cais do Valongo não só concebe o

principal cais de desembarque de africanos escravizados em todas as Américas, como é o único que se preservou materialmente. Pela dimensão do que representa, coloca-se como o mais destacado vestígio do tráfico negreiro no continente americano, como menciona o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (2017).

E assim, o Cais do Valongo se torna 21º sítio brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura). A inscrição aconteceu em 09 de julho de 2017, após votação do Comitê do Patrimônio Mundial (UNESCO, 2017).

Durante a sua 41ª Reunião, o Comitê do Patrimônio Mundial deliberou incluir na Lista do Patrimônio Mundial o Cais do Valongo por seu grande sentido para gerações passadas, presentes e futuras, no que se refere à história do tráfico atlântico e a escravização de africanos. Trata-se do segundo sítio da cidade do Rio de Janeiro a receber o reconhecimento internacional da UNESCO. Antes do Cais do Valongo, entrou para a Lista, em 2012, o Rio de Janeiro, Paisagens Cariocas entre a Montanha e o Mar. O Cais do Valongo tem valor histórico, arqueológico e cultural, traz memórias de um período da história que não pode se repetir jamais e, por isso mesmo, precisa ser lembrado. O seu reconhecimento internacional ressalta uma época muito importante para a formação da cultura brasileira e das Américas (UNESCO, 2017).

Assim sendo, essa região carioca que durante séculos foi marcada pela presença de negros africanos e afrodescendentes. Na atualidade, possui o reconhecimento como um espaço de culturas negras por conta da roda de samba da Pedra do Sal, local onde se desembarcava o sal nos primórdios da formação da cidade.

A Pedra do Sal é um monumento histórico e religioso localizado no bairro da Saúde, perto do Largo da Prainha, na cidade do Rio. Foi ao redor da Pedra do Sal que os baianos se concentram trazendo para as vizinhanças seus pontos de encontro. Torna-se um ponto de referência da cultura negra, sendo sua importância baseada nos valores afetivo e cultural. A Pedra do Sal foi tombada como patrimônio pelo governo do estado por meio do Instituto Estadual do Patrimônio Cultural - INEPAC- em 20 de novembro, dia Nacional da Consciência Negra, de 1984, conforme observa Silva (2013).

Considerações finais

A partir do artigo em pauta, podemos considerar que a cidade do Rio de Janeiro através de suas elites políticas, carrega uma história de exclusão acerca dos negros que chegaram nela para serem os pés e as mãos dos bem afortunados Além de serem suas moedas de ganho quando vendidos para as minas de outros estados e fazendas do interior do Rio. Esses negros que garantiam a riqueza e o conforto daqueles que nem os pés colocavam no solo da cidade, pois eram transportados pelos ombros dos escravos em suas liteiras, eram considerados causadores dos males da saúde, além de esteticamente não combinarem com a cidade em séculos distintos, conforme mencionado nesse artigo.

As transferências desses para o comércio escravo no Valongo e, posteriormente, para as cercanias da mesma região deram-se a partir da visão de uma cidade civilizada. Todavia, essa civilidade era pensada a partir de uma estética e não no trato com a pessoa humana, pois os africanos e seus descendentes não eram vistos como parte integrante da população carioca. Tal fato perpassou o período da escravidão, pois as impressões sobre a figura do negro se manteve firme aos olhos da elite, que, na busca de uma estética

européia para a cidade, não pensou numa política de acolhimento para esses seres que muito contribuíram para a economia da cidade e do país.

A luta pelo reconhecimento de sua história, memória e cultura até a atualidade se faz presente na cidade quando os mesmos se reúnem em busca de sua história material, seja pelo cais, onde muitos foram abarcados, ou pelo pé do morro, onde acontecia o desembarque do sal. Esses espaços aguçam a memória, a religiosidade e a cultura afro carioca.

Referências Bibliográficas

ARANTES, Érica. **O Porto negro: Cultura e Trabalho no Rio de Janeiro dos primeiros anos do século XX**. Campinas: EDUEC, 2005.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos - Um Hausmann Tropical**. RJ: Mérito, 1990.

BILAC, Olavo. **Sebastianópolis**. In: DEL BRENNA, Giovanna Rosso. **Rio de Janeiro de Pereira Passos: uma cidade em questão**. Rio de Janeiro: Index, 1989.

CARNEIRO, Sandra de Sá e PINHEIRO, Márcia Leitão. **Cais do Valongo: patrimonialização de locais, objetos e herança africana**. Revista Religião e Sociedade. RJ, 2015.

CARVALHO, Delgado. **História da Cidade do Rio de Janeiro**. RJ: Coleção Biblioteca Carioca, 1990.

CARVALHO, Lia de Aquino. **Habitações Populares**. RJ: Coleção Biblioteca Carioca, 1995.

CHALOUB, Sidney. **Cidade febril. Cortiços e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

LAMARÃO, Sergio Tadeu de Niemayer. **Dos Trapiches ao Porto**. RJ: Coleção Biblioteca Carioca, 2006.

LIMA, Tania Andrade, SENE, Glaucia Malerba e SOUZA, Marcos André Torres de. **Em busca do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, século XIX**. SP: Anais do Museu Paulista História e Cultura Material, 2016.

MACHADO, Roberto et al. **Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

RIO, João. **A Alma encantadora das ruas**. RJ: Coleção Biblioteca Carioca, 1997. SILVA, Cristina da Conceição. **O Samba no Rio de Janeiro: elementos socializadores dos grupos étnicos nos quintais de Madureira e Oswaldo Cruz**. Duque de Caxias, UNIGRANRIO, 2013.

Referências Eletrônicas

IPHAN. Cais do Valongo, 2017 disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/818> acesso em 25/07/17

UNESCO. Cais do Valongo é o novo sítio brasileiro inscrito na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO disponível em http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/valongo_wharf_is_the_new_brazilian_site_inscribed_on_unesco/. Acesso 26/07/17.

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS PESQUEIRA EM SÃO JOÃO DA BARRA

Jhonatan Martins

UENF

jhonatan_martins19@hotmail.com

FAPERJ

Giovane do Nascimento

Orientador

UENF

giovanedonascimento@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende investigar as manifestações culturais pesqueiras na cidade de São João da Barra, buscando realizar um levantamento sobre os relatos das primeiras povoações deste município, cujo surgimento remete a arraial na foz do rio Paraíba do Sul, em Atafona, erguido em 1622, pelo pescador e comerciante de artigos de pesca de Cabo Frio, Lourenço do Espírito Santo, que chega à região liderando um grupo de famílias, instalando-se próximo ao local onde foi erguida a igreja de Nossa senhora da Penha. Em 1630, após a morte por afogamento de sua mulher, Lourenço e seu grupo sobem o rio e, a quatro quilômetros da foz, na parte mais alta da margem direita, fundam uma nova povoação, denominada São João do Paraíba do Sul.

PALAVRAS-CHAVES: Festas populares, Manifestações culturais, Nossa Senhora da Penha.

INTRODUÇÃO

Antes de se tornar cidade, São João da Barra começou a ser colonizada pelo donatário da “Capitania do Paraíba do Sul, Pero de Góis, em 1539, quando foi erguida a “Vila da Rainha”, perto do rio Itabapoana, duas vezes destruída pelos índios goitacás, apelidados pelos jesuítas de “tigres humanos” graças à sua ferocidade”. A povoação ficava em território do atual município de São Francisco de Itabapoana. Os goitacás eram índios diferentes das demais tribos encontradas no Brasil, com linguagem, costumes e até mesmo compleição física distintos. Eram exímios corredores e nadadores – dizem que pegavam tubarão a nado (com um botoque) e veados campeiros na carreira – e por não se miscigenar, não deixaram marcas além dos raros sambaquis. O que se sabe sobre eles é que moravam em casas distribuídas no alto das árvores por causa das cheias do rio Paraíba do Sul. Durante quase 100 anos não deram tréguas aos colonizadores e foram finalmente exterminados através de guerra bacteriológica: os portugueses pontilharam suas trilhas com roupas infectadas por varíola ou gripe. Não sobreviveu nenhum membro e até hoje não se sabe sequer que língua falavam.

Todos os topônimos da região são de origem tupi. Na outra ponta, na Barra do Açu, ao sul do município, em 1627, com o beneplácito da Coroa Portuguesa, os Sete Capitães ergueram seu último curral para criação de gado vacum. Por não terem dono, suas crias eram chamadas de “gado de vento”, que qualquer um podia pegar.

A primeira povoação da atual cidade de São João da Barra nasce de arraial na foz do rio Paraíba do Sul, em Atafona, erguido em 1622 pelo pescador e comerciante de artigos de pesca de Cabo Frio, Lourenço do Espírito Santo, que chega liderando um grupo de famílias e se instala próximo ao local onde se a igreja de Nossa Senhora da Penha.

Em 1630, após a morte por afogamento de sua esposa, Lourenço e seu grupo sobem o rio, à quatro quilômetros da foz, na parte mais alta da margem direita, onde provavelmente existia um pouso para tropeiros, cria uma nova povoação com o nome de São João do Paraíba do Sul.

Contudo, os mesmos ergueram uma capela em louvor a São João Batista, que em 1664, ainda coberta de palha, é reconhecida pela igreja do Rio de Janeiro com matriz, sendo uma das mais antigas da província. Onde, em 1847, o imperador Pedro II faz a primeira de suas três visitas à vila, e em 1859 a eleva à categoria de cidade, com o nome de São João da Barra¹.

O estudo tem por finalidade, permitir e traçar um esboço da festa de Nossa Senhora da Penha, em Atafona, São João da Barra, e as suas manifestações culturais na comunidade. Onde, para Gadini (2007, p. 54), “a origem da referência cultural remete a pelo menos três elementos históricos que instituem a vida social: experiência / sobrevivência, imitação e imaginação”. Sendo assim, toda diversidade cultural será observada e analisada, de modo a acrescentar na evolução do referido trabalho como forma de expressão e manifestação de sua comunidade, por meio de seus festejos culturais através da comunidade pesqueira.

Nossa Senhora da Penha: Padroeira de Atafona e dos Pescadores

Antigamente, aconteciam cultos domésticos em devoção a santa de Nossa Senhora da Penha no distrito de São João da Barra, onde posteriormente foi construída a igreja de Nossa Senhora da Penha na localidade de Atafona para os devotos. Mesmo, sendo tão antigos e profundos, que nos dias atuais o culto doméstico em devoção a N. S. da Penha superaram os cultos ao padroeiro São João Batista, que também era muito prestigiado pela a comunidade de São João da Barra a qual pertencia o padroeiro. Além disso, sabemos que há um vínculo de ligação muito forte e explícito com o culto da santa Vitória no Espírito Santo.

De lá vieram muitos povoadores, nos trazendo este culto divino e agregando aos devotos de nosso entorno. O brilhante e renomado Dr. Ruy Alves, médico de nossa terra e grande cronista, no jornal Folha Nova de 02/05/1976, escreve sobre a igreja e sua fundação, seus escritos foram os primeiros que se têm registros sobre essa temática. Diz ele: “Foi aos 09/01/1857 que a viúva do Comendador Joaquim Thomaz de Farias, isto é, D. Francisca Barreta de Jesus Farias, segundo escritura da mesma data deu a Nossa Senhora da Penha (de Atafona) “trintas braças de terra de frente” e quarenta de fundos, no lugar denominado Barra, para edificar sua capela”. A doação no valor de 100,00 réis, onde a doadora diz que a Irmandade ou Devoção de N.S. da Penha, fica sujeita “as marinhas que são de dez braças para terra dentro e as trinta de frente afora a Nação”.

E mais, exigia que a capela fosse construída dentro de cinco anos e que caso não a construíssem, ficaria sem efeito o que ela doara, ainda exigiu que “nenhuma pessoa

1 Ver em: <http://sjbemacao.blogspot.com.br/2008/11/terra-habitada-pelos-ndios-goitacs.html> acessado em 16/06/2017.

poderá edificar casas nas referidas terras, nem mesmo quando a Senhora tiver sua Irmandade organizada”, entendendo que a irmandade veio então, posterior à doação. Os confrontantes do terreno eram “pelos lados de cima e de baixo e para fundos com terras dela doadora, e pela frente com o Rio Paraíba...”

Por outro lado, Fernando José Martins, que era irmão de D. Francisca Barreta, diz em sua magistral obra publicada em 1868 que “... uma vistosa capela dedicada também à virgem da Penha está agora em progressiva construção no pontal do sul da barra do Paraíba... O local é aprazível; é talvez este edifício feito por cima do aterro da primeira casa levantada na barra do célebre Paraíba do Sul, pelos anos de 1622.”

Contudo, não foi tão rápido que a obra terminou o historiador campista Alberto Lamago, em sua obra “Efemérides da Terra Goitacá”, pág. 374 diz que “... a igreja de N. S. da Penha, na Atafona, foi iniciada em 24/12/1878, e concluída em 1882, devido aos esforços do irmão João Candido Dias da Mota, que tem seu retrato na sacristia pelo empenho na construção da referida igreja. “A primeira reunião dos fundadores da igreja e que constituíram a Irmandade no consistório da matriz nesta data.” Que seriada fundação da irmandade e no princípio da construção da capela, fato anterior.

O altar da padroeira é visitado a todo o momento pelos fiéis que vem pagar suas promessas, ornamentando o altar na maioria com rosas brancas em homenagem a Santa. Outra prática muito comum é o romeiro trazer velas e peças de cera, representando partes do corpo, onde receberam graças atribuídas à intercessão de Nossa Senhora da Penha, Dr. Ruy Alves, que foi presidente daquela irmandade, transcreve dados do jornal “São João da Barra”, em que os dados narrados são mencionados. Eis, portanto uma síntese de como se deu início o surgimento de Nossa Senhora da Penha e a construção da igreja para a devoção da comunidade, onde foi nomeada santa de Atafona, dos pescadores desse distrito tão querido da cidade de São João da Barra².

Festa de Nossa Senhora da Penha e suas tradições

Todo o ano ocorre da mesma forma a tradição dos festejos de N.S. da Penha, apesar dos moradores contarem os dias para a chegada dos dias festivos, em homenagem a protetora de Atafona, os moradores quase que no rito sagrado enchem as lojas com diversificadas peças, não se importando nem mesmo com os preços cobrados, os turistas compram diversos produtos da festa, incluindo o rico artesanato local. “Bem-vestido, porque Nossa Senhora merece e vai nos proteger”, dizia o pescador Joel Carneiro da Silva, que frequentador anual, não poupa sacrifícios para participara da festividade. Esta tradição é mantida há mais de 100 anos, e quando chega a data, o comércio vende mais do que o resto do ano. As comemorações de Nossa Senhora da Penha acontecem desde 1872, de acordo com o jornal “O Despertador”, de 7 de abril do mesmo ano – uma missa solene marcou a data -, sempre no primeiro final de semana, após o fim da Quaresma. A procissão é uma das atrações para as famílias, que colocam seus filhos menores vestidos de anjos, próximo ao andor da santa.

Durante o percurso, eles jogam pétalas de rosas e carregam velas acesas, pedindo em preces e orações que a Penha os ilumine. As costureiras trabalham arduamente durante

² Ver em: <http://www.parahybano.com.br/site/nossa-senhora-da-penha-padroeira-de-atafona-e-dos-pescadores/> acessado em 16/06/2017.

meses com a confecção das roupas do festejo para poder entregar com muita antecedência, para que os anjos estejam arrumados no dia da protetora. O foguetório para festejar a passagem da santa pelas ruas próximas à igreja – os moradores e veranistas conservam ainda suas casas com portas e janelas abertas e totalmente acesas -, é um autêntico festival de luzes e cores que ilumina todo o percurso e o céu pontilhado de estrelas. O espetáculo à parte proporcionado pelo sanjoanense Manuel “Fogueteiro” nos anos 40/50 foi passado para o filho Benedito Ribeiro Alves e se repete há décadas ininterruptamente destacando-se o maravilhoso show de luzes.

Os batizados são de grande sucesso, que hoje ocorre de forma comunitária e que chegam a quase 100 em um único dia e que também são uma tradição respeitada pelos moradores e veranistas, que aproveitam e esperam a festa da santa para apadrinhar as crianças.

O pagamento de promessas pelas graças alcançadas movimenta a comunidade, que oferta à santa de velas a joias. Em 17 de junho de 1904 foram entregues ao tesoureiro da irmandade – criada em 24 de dezembro de 1878 -, Antônio José D’Assumpção Neves, numerosas peças de grande valor, em cortesia e oferta a santa tão querida por todos.

Como ocorre em todos os anos, como uma ritualística tradição, aos toques dos sinos da igreja matriz anunciam a chegada da procissão fluvial de São João Batista. Onde o cortejo sai da praia de Atafona com destino ao Cais do Imperador, na sede do município - São João da Barra - trazendo o quadro com a imagem do padroeiro, acompanhado por mais dez embarcações decoradas, que vem anunciando de forma esplendorosa a chegada dos barcos as margens do rio Paraíba do Sul. Os mesmos barcos, participam de um concurso promovido pela secretaria de Educação e Cultura que premia as cinco melhores embarcações colocadas, com prêmio em dinheiro como forma de gratificação e empenho a ornamentação de seus barcos. O quadro do padroeiro é recepcionado pelos devotos, veranistas e pelos acordes da centenária Banda União dos Operários. Que em seguida foi alçado com um mastro, ao lado da igreja matriz, marcando a realização de mais uma festa de São João Batista, organizada pela tradicional Irmandade desta devoção.³

Deste modo, as festas e comemorações populares sempre fizeram parte da vida do homem. É por meio dessas manifestações e expressões que “a sociedade homenageia, honra ou rememora personagens, símbolos ou acontecimentos com os quais ela se identifica” (Beltrão apud Trigueiro, 2007, p.107). Como forma de enaltecer e expor seu agradecimento pelas graças ofertadas, através da devoção ao santo.

Segundo Trigueiro (2007), é por meio das observações e das interpretações dessas manifestações populares que se torna possível descobrir os códigos, as regras e os estatutos que constroem o ensinar e o aprender da diversidade da nossa cultura e, conseqüentemente, o desenvolvimento da nossa identidade com diferentes intervenções do meio.

Contudo, nas manifestações populares como as festas religiosas ou comemorações diversas, também são observadas não só o fazer artístico, mas também as relações sociais que perpassam pela realização dessas manifestações e que traduzem a linguagem, a expressão do pensar, do fazer e do sentir característico de um povo por intermédio de sua arte. Festas são momentos sociais nos quais os homens reafirmam laços de solidariedade,

3 Ver em: <http://www.sjb.rj.gov.br/noticia-3130/desfile-fluvial-mantem-tradicao-na-festa-de-sao-joao> Acessado em 16/06/2017.

praticam a sociabilidade, se harmonizam, se unem e, assim, constroem suas identidades sociais, como afirma Mazoco (2007). Nessas ocasiões, as atividades humanas se voltam para a representação da existência de um grupo, revelando seus traços culturais e dando forma a esse ser desvelado.

As Manifestações Culturais e a importância para criação da identidade da Comunidade

O entendimento sobre a questão da tradição, está fixada nas recordações e saberes passados que se armazenam na memória individual e coletiva, utilizando-se experiências socialmente partilhadas, que ressaltam a importância das festividades para o desempenho dessas práticas, constituindo o que podemos denominar de cultura local. Conforme Braga (2000), a memória social é concebida como um processo elaborado no movimento coletivo que emerge nas interações, e é constituído pela cultura. Tanto os signos simbólicos (palavras orais e escritas), quanto os signos icônicos (imagens desenhadas ou esculpidas), podem servir de suporte para a construção da memória.

Ao especificar as culturas populares que são representadas nas festas, crenças, hábitos e tradições, que são reveladas através das manifestações culturais, enfatizamos o espaço ou o lugar que possui uma significação que o torna singular, único, exclusivo. Desse modo, trata-se de uma construção que vem constituir todo o seu pertencimento local, e por que não dizer a criação de sua identidade, uma vez que expressões culturais convivem em um espaço e dialogam entre si de forma constante, tais atividades exercidas no cotidiano da comunidade vem para consolidar e referenciar um grupo ou a uma comunidade em uma região, solidificando e certificando sua criação artística.

A memória coletiva caracteriza-se por um fator determinante, o componente afetivo, que surge da comunicação e das experiências entre os membros da comunidade. Quem constitui esse tempo da memória coletiva é o grupo. Para Halbwachs (1990), a construção de laços sociais permanentes, mantidos com relativa firmeza entre os indivíduos, está diretamente ligada à coesão garantida pelos quadros sociais da memória. Tais quadros são entendidos como um sistema de valores que unifica determinados grupos: familiares, religiosos, de classe, etc.

A palavra tradição teve originalmente um significado religioso muito forte: doutrina ou prática transmitida de século para século, pelo exemplo ou pela palavra que carregam forte significado. Mas o sentido se expandiu, cresceu e se desenvolveu muito de tempos em tempos, significando elementos culturais presentes nos costumes, nas artes, nos fazeres que são heranças do passado e esperança de um futuro. Em sua definição mais simples, tradição é um produto do passado que continua a ser aceito e atuante no presente. É um conjunto de práticas e valores enraizado nos costumes de uma sociedade.⁴

Conclui Hobsbawm (1997, p. 9), conceituando tradição como algo inventado pelo processo de formação e de ritualização. De modo que,

o termo “tradição inventada” é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram em enorme rapidez.

⁴ Ver em: http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/conceito_TRADI%C3%87%C3%83O.pdf acessado em 20/06/2017.

Nessa perspectiva, as festas e comemorações populares são entendidas como ativadoras das relações humanas, já que é nesse contexto que se dá a interação com o outro e que relações coletivas são recriadas e reinventadas ao incorporar características culturais diversas a todo instante.

Ao detalharmos as culturas populares que são representadas nas festas, crenças, hábitos e tradições, revelados através das manifestações culturais, enfatizando que todo espaço ou lugar possui uma significação de existência que o torna singular, único, exclusivo, porém, específico de uma construção que vem constituir todo o seu pertencimento local, e por que não dizer a criação de sua identidade, uma vez que expressões culturais convivem em um espaço e dialogam entre si de forma constante, tais práticas exercidas no cotidiano da comunidade vêm consolidar referência a um grupo ou a uma comunidade em uma região, solidificando e certificando de sua criação artística, humana, social, etc.

Importa mencionar que as festas culturais são traços de um conjunto etnográfico da história e da cultura de todos os povos, em todos os níveis e classes sociais. Assim, as misturas étnicas entre negro, índio e branco resultaram em um alicerce etnográfico comum a todo território com suas tradições de ordem religiosa e social firmadas no Brasil. Segundo Geertz, a prática da etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário “o que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Assim, Trigueiro (2007) afirma que o mundo está constantemente criando, reinventando novos significados culturais. Com isso, as festas como muitas outras estão sendo influenciadas pelos interesses da indústria cultural, sendo inseridas no contexto da sociedade midiática por serem polissêmicas, multicoloridas e alegóricas, atraindo não só a comunidade local, mas pessoas de outras comunidades e turistas, misturando as culturas com êxito e excelência. Como consequência, são construídos novos significados e novas relações sociais nos quais são incorporados valores midiáticos aos valores tradicionais, deixando ou não, essas interferências como significação de suma importância, esquecendo os verdadeiros valores culturais tradicionais.

Desta forma, o que define os preceitos da manifestação cultural e concernir com as formas de expressão, Carvalho (2007, p. 64) definiu como:

As manifestações culturais estão no centro do espaço ocupado hoje pelos estudos folkcomunicaçãois. A partir deste diagnóstico inicial, as mesmas podem ser entendidas como formas de expressão da cultura de um povo, constituindo movimento de determinada cultura, em época e lugar específicos.

Nesse sentido, as manifestações culturais são representativas da voz social, “uma forma subjetiva que o grupo de pessoas encontra para expor seu interior, expressar o que pensam, o que desejam realizar ou modificar” (Idem, p. 64).

Nesse percurso, a cultura é compreendida e entendida, por muitos autores (Martin, 1992; Alvesson, 2002; Hatch, 1997), como uma dimensão simbólica da realidade, não se resumindo a uma variável interna ou externa da organização, a exemplo do conceito de Schein (1984). Na perspectiva da cultura como um fenômeno complexo e multifacetado, não é possível defini-la claramente (Alcadipani; Crubellate, 2003), pois o sujeito não é

considerado como “possuidor de uma identidade fornecida pela cultura, e contra a qual é muito difícil escapar”.

Barbosa (2003), neste mesmo seguimento, considera a cultura como algo dinâmico que torna possível aos homens viverem em sociedade, sendo assim, para a autora, “conhecer a cultura de uma empresa implica um trabalho de mapeamento e não de enunciação. Implica conhecer os valores que conferem sentido ao que se fazem as estratégias que se adotam aquilo por que se luta, o que gera consenso ou dissenso [...]” (BARBOSA, 2003, p. 142).

Nesse sentido, Mello (1986, p. 397) denomina cultura como:

Cultura é este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei costumes e vários outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (LEVI-STRAUSS, apud MELLO 1986, p. 397).

Quando falamos em cultura não devemos estar amarrados em concepções enraizadas por nós mesmos, sendo que nossas valorações não devem ser pressupostos para os julgamentos de outros pressupostos. Assim, podemos concluir que cultura é uma soma de influências artísticas ou entendidas como arte, sendo interpretada de múltiplas formas, onde cada momento de seu desenvolvimento pode ser definida como conjunto de formas e expressões que caracterizarão no tempo de uma sociedade integrada e consciente. No entendimento de suas formas e expressões, entende-se e inclui os costumes, crenças, práticas comuns, regras, normas, vestimenta, religião, rituais e maneiras de ser que predominam na maioria das pessoas que a integram nessa transformação constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de crescente evolução, a proteção, preservação, revitalização, interpretação e promoção do patrimônio cultural têm sido ponto fundamental para a valorização das culturas locais, contribuindo também para o fortalecimento das identidades. Nessa perspectiva, falar de manifestações culturais em todo sentido, significa falar das formas de expressões da cultura de um povo totalmente eclético e performático, que se traduzem por meio dos festejos locais e todo o aparato simbólico que as acompanha e particularizam um lugar de extrema versatilidade como a: pesca, religião, danças, artesanato, etc.

Devemos ter em mente que cada indivíduo tem uma bagagem cultural diferenciada e principalmente com um conjunto de culturas singulares, pois suas bases estão fundamentadas em estruturas anteriores formadas em um processo lento das gerações passadas e se remodelando conforme suas mudanças de tempos em tempos.

Ao evoluir, as perspectivas da cultura popular englobam um contexto da inovação sem perder a descaracterização, ou seja, sua personalidade. Como também há uma distorção do enfoque tradicional que está ocorrendo esse fenômeno em várias manifestações populares. Atribui-se esse fenômeno como uma tendência das culturas de massa. O inevitável é que nesse contexto a cultura popular é entendida como um extraordinário fenômeno de pesquisa. A valorização da cultura ocorre, quando estão inseridas no imaginário social por meio das culturas populares, que por sua vez são resgatadas nas representações sociais através de uma relação de sua criação e de sua identidade cultural. Nessa interação social é construída gradativamente com a utilização dos símbolos e significados que a cada dia vem sendo compartilhado a todo instante. A construção de

uma cultura está repleta de elementos e significações, que vão identificar esse povo como pertencente a uma comunidade cultural.

Nessas manifestações, relações sociais são produzidas, ajudando a manter a identidade e, ao mesmo tempo, construindo novas identidades em função da interação entre as culturas diversas. Tais modificações nas manifestações populares são reflexos do momento peculiar da vida, sendo também a intenção de foco de interesse da comunidade local. Onde, nesse sentido, estas características estariam ligadas à valorização de manifestações populares que englobam traços particulares que distinguem cada região, tendo como base as suas raízes e tradições, recuperando, assim, o sentido de sua história local. Ao mesmo tempo, estas identificações teriam como referência as características globais da modernidade, que envolvem relações culturais diversas, sofrendo total influência no seu contexto de construção de identidade.

Toda manifestação cultural ocorre no formato de sua maximização que pode desenvolver, então, nossa maneira de pensar e refletir, deve estar voltado a entender seus significados como um todo e não fragmenta-la por possuir inúmeras e diferenças formatos. Sendo assim, para identificar seus conjuntos lógicos e de forma harmônica que cada unidade pode configurar-se para cada unidade. Não possuindo uma estrutura adequada ou um jeito certo de compreender.

Desta maneira, objetivamos enfocar a valorização das práticas culturais, com a importância da cultura popular na contemporaneidade, na busca do que era evidenciado apenas por um determinado grupo, onde era visto como atrasado e rústico. Com o avanço da tecnologia da informação o tradicional acaba ganhando um novo contexto, a reconversão como também a funcionalização redimensionam as manifestações populares no que se refere à construção da identidade cultural popular brasileira.

A nossa pesquisa encontra-se em fase inicial de levantamento de dados, e, desse modo, nossa discussão restringir-se-á às manifestações culturais pesqueiras, o que significa dizer, que abordaremos os eventos culturais relacionados com as produções culturais pesqueiras, por meio da observação, sensibilização e experiências vivenciadas. É notória a relevância do tema, na medida em que busca aprofundar cada vez mais questões sobre a produção cultural nas comunidades pesqueiras e seus impactos para a sociedade em seu entorno. De certa forma, vale ressaltar que ainda são poucos os trabalhos de dissertação nessa área, e mais especificamente sobre a região do norte fluminense, o que caracteriza um certo ineditismo da temática, justificando o nosso esforço no sentido de realizar um inventário cultural das produções da comunidade pesqueira.

Como dissemos anteriormente, embora a pesquisa esteja em seu início de elaboração, podemos considerar, nesse contexto, as misturas ritualísticas tradicionais com características contemporâneas, celebradas nas festas populares, o que possibilita a construção de novas relações sociais, “temperadas com as vinculações culturais e as conversações com os outros de fora dos seus territórios que vão constituindo as identidades e os estatutos de convivência e conveniência cultural do local com a cultura global” (TRIGUEIRO, 2007, p.109). Nessa perspectiva, as festas e comemorações populares são entendidas como ativadoras das relações humanas, já que é nesse contexto que se dá a interação com o outro e que relações coletivas são recriadas e reinventadas ao incorporar características culturais diversas.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R.; CRUBELLATE, J. M. *Cultura organizacional brasileira: generalizações improváveis e conceituações imprecisas*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 64-77, abr./jun. 2003.
- ALVESSON, M. *Understanding Organizational Culture*. London: Sage Publications, 2002.
- BARBOSA, L. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- BRAGA, Elizabeth dos Santos. *A Construção Social da Memória: uma perspectiva históricocultural*. Ijuí: Unijuí. 2000.
- CARVALHO, Samanta V. C. B Rocha. "Manifestações Culturais" In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.) *Noções Básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007. p. 64-66.
- HATCH, M. J. *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vertice, 1990
- HOBSBAWM, E; RANGER, T. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. LTC: Rio de Janeiro, 1989.
- GADINI, Sérgio Luiz. *Cultura Popular*. In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.) *Noções Básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007. P. 54- 58.
- MARTIN, J. *Cultures in organizations: three perspectives*. New York: Oxford University Press, 1992.
- MAZOCO, Eliomar Carlos. *Festas e artesanato em terras do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2007.
- MELLO, Luiz Gonzaga de (1986). *Antropologia Cultural*. Petrópolis: Vozes.
- SCHEIN, E. H. *Coming to a new awareness of organizational culture*. Sloan Management Review, Cambridge, v. 25, n. 2, p. 3-16, Winter 1984.
- TRIGUEIRO, Osvaldo Meira. *Festas Populares*. In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.) *Noções Básicas de Folkcomunicação*. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007, p. 107-112

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UM ELEFANTE BRANCO... TINHA UMA BIBLIOTECA NO MEIO DO CAMINHO...

Ana Paula Cavalcante Lira do Nascimento¹
UNIGRANRIO / CBNB
apcln@hotmail.com

Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima²
UNIGRANRIO
jpinheiro@unigranrio.edu.br

Resumo:

O presente trabalho apresenta resultados preliminares de um projeto de pesquisa que nasceu através de reflexões do Núcleo de Estudos Urbanos (NURBS) do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Letras e Artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). O projeto inicial, cujo objetivo é refletir sobre as questões de sociabilidade nos espaços urbanos a partir de patrimônios culturais locais, teve início em 2015. Os estudos foram desenvolvidos nos seguintes locais: o Instituto Histórico da Câmara de Duque de Caxias, o Museu Ciência e Vida e a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola. Todos eles estão situados no 1º distrito do município de Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa tem sido apoiada pelo JCNE/FAPERJ de uma das pesquisadoras. Esse projeto inicial tem previsão de término no início de 2018. Porém, percebemos no percurso da pesquisa que outras vertentes seriam possíveis, visto que não vislumbramos esgotamento das questões observadas, mas não haveria tempo hábil para aprofundar questões não previstas. Pensando nesses outros caminhos que apresentaremos, juntamente aos resultados obtidos, outra proposta de pesquisa - como ramificação do projeto inicial - centrada em uma problemática presente que identificamos na Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola. A problemática tem início no percurso histórico dessa instituição pública através de um processo de rejeição popular e recebendo, inclusive, o termo pejorativo de "elefante branco" da cidade. Chegando à 3ª gestão e completando 13 anos de funcionamento, a Biblioteca segue enfrentando desafios não apenas na transformação desse conceito como também na conquista de um público específico: o infante-juvenil. Questão que pretendemos desenvolver e cujo caminho metodológico apresentamos nesse artigo.

Palavras-chave: Patrimônio, infância, leitura.

1. Iniciando o diálogo...

O Núcleo de Estudos Urbanos (NURBS) é um grupo de pesquisa do CNPq criado a partir de um projeto de pesquisa maior como Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ de uma das pesquisadoras. Esse núcleo está ligado ao Programa de Pós-Graduação em

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Letras e Artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Unigranrio. Docente atuante no Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB).

2 Pós-Doutora em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências Sociais Pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Mestre em História Social da Cultura pela PUCRJ, Bacharel e Licenciada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente no Curso de Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Letras e Artes da Universidade do Grande Rio. Jovem Cientista do Nosso Estado/FAPERJ (2015-2017).

Humanidades, Letras e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Por seu caráter interdisciplinar, conta com a contribuição de pesquisadores de diversas áreas, incluindo: Docentes, Mestrandos e Doutorandos do PPGHCA. Entendemos a Cidade como espaço no qual as reflexões sobre seus fenômenos e dinâmicas não podem ser ricamente compreendidos a partir de um único ponto de vista. A interdisciplinaridade do NURBS busca, de certa forma, garantir que as discussões dos temas de pesquisa sejam ampliadas e mais aprofundadas visto que sua formação é plural. Essa perspectiva corrobora com a afirmação de Hilton Japiassú de que as práticas interdisciplinares são baseadas em negociações entre diferentes pontos de vista.

Nesta perspectiva, o que se busca é produzir um discurso e uma representação práticos e particulares dizendo respeito aos problemas concretos. Diante desses problemas, confrontamos e fazemos interagir os pontos de vista ou os discursos das várias disciplinas: sociologia, medicina, antropologia, psicologia, etc. O objetivo não é o de criar uma nova disciplina científica nem tampouco um discurso universal, mas o de resolver um problema concreto. Nessas condições, as práticas interdisciplinaridades podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes. (JAPIASSU, 1994)

O principal foco do NURBS é refletir sobre as possíveis relações de sociabilidade que podem ser estabelecida entre pessoas/grupos sociais e os espaços urbanos. Privilegamos, num primeiro momento, locais de referência patrimonial e de cultura presentes na região central da cidade de Duque de Caxias. A escolha desse local não é espontânea visto que é a região na qual a Universidade do Grande Rio tem o seu principal campus. Dessa forma, optar por esse espaço de pesquisa busca alinhar interesses acadêmicos e desafios impostos no cotidiano. Ou, dito de outra maneira, nos impulsiona a pensar no conhecimento acadêmico ligado à sua função social.

O município de Duque de Caxias está situado na região denominada Baixada Fluminense. Essa região é dividida em 13 municípios. De acordo com os atuais dados do IBGE disponíveis na internet, Duque de Caxias tem o 3º maior PIB (Produto Interno Bruto) e ocupa o 2º lugar no ranking de arrecadação de ICMS do **Estado do Rio de Janeiro** (grifo nosso). Apesar disso, essa região é reconhecida como lugar de “pobreza” e “violência”. No entanto, para além do estigma podemos apontar a existência de vários patrimônios localizados na cidade de Duque de Caxias cuja importância ultrapassa a área local. São contribuições inclusive nas esferas da história regional e nacional que atravessam um riquíssimo patrimônio como: sítios arqueológicos, a presença da arte barroca, marcas da religiosidade de matriz africana, influências da cultura nordestina, entre outros. No entanto, essa rica herança patrimonial é pouco conhecida pelos cidadãos e transeuntes da própria cidade.

Entendemos patrimônio como termo construído histórico e socialmente. Que passa pela origem latina e utilizada pelos romanos a partir do século III como referência à herança, ou a tudo que pertencia ao pai de família. De bens e/ou heranças particulares à construção de um conjunto de bens que pertencem a todos cujo valor é determinado e escolhido por determinadas sociedades. É o que sobrevive.

Para Jacques Le Goff, a sobrevivência de um monumento ou documento não é determinado por sua antiguidade, mas por...

... uma escolha efetuada quer pelas forças que operam o desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa os historiadores. (LE GOFF, 1996, p. 535)

Pela amplitude e diversidade de locais de patrimônio, escolheu-se como objetivo do trabalho do NURBES um recorte no objeto da pesquisa no qual foram escolhidos três importantes arquiteturas: O Instituto Histórico da Câmara de Duque de Caxias, o Museu Ciência e Vida e a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola. Justifica-se tal escolha, primeiramente, por serem patrimônios centralizados, de fácil acesso à quantidade de transeuntes que passam diariamente pelo centro de Duque de Caxias. Além disso, apesar da relevância patrimonial os locais atendem a população através de enfoques diferentes sendo o primeiro uma referência na história local (ligado à esfera política do município), o segundo em relação a um investimento do Estado do Rio de Janeiro na divulgação científica (através do CECIERJ³) e o terceiro, na ação de uma política municipal de acesso ao livro e à leitura da população caxiense.

Outro dado que podemos apontar é a atualidade tanto do Museu quanto da Biblioteca que foram construídos e inaugurados partindo de um projeto de modernização da cidade. O interesse específico pela Biblioteca Municipal é um dos braços da pesquisa maior e pretende apresentá-la como um projeto que fracassou num primeiro momento. Podemos afirmar que, apesar da monumentalidade desse patrimônio cultural, essa instituição não ganhou a simpatia de quem procurava conquistar: os moradores de Duque de Caxias.

Informamos que o projeto de pesquisa dos patrimônios em Duque de Caxias, fomentada pelo FAPERJ⁴, tem sido realizada em etapas, com previsão de término no início de 2018.

2. A Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola: um “elefante branco”?

Parafrazeando o poeta Carlos Drummond de Andrade, descobrimos em nossas investigações que “no meio do caminho tinha uma pedra”. Ou melhor, tinha um elefante branco. É dessa forma que a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola inaugurou sua “leitura” na consciência coletiva dos habitantes da cidade de Duque de Caxias.

A Biblioteca faz parte de um Complexo batizado com o nome de seu criador: o arquiteto Oscar Niemeyer. O Complexo Niemeyer está situado em uma das principais praças de Duque de Caxias: a Praça do Pacificador. É composto pelo Teatro Raul Cortez e pela Biblioteca Municipal. Para a construção do Complexo realizou-se uma reestruturação da infraestrutura da praça. O investimento financeiro para a realização da obra de construção do Complexo veio de uma dívida da empresa estatal Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobrás) com o município de Duque de Caxias. De acordo com definição disponível no Dicionário Ambiental, podemos dizer que a compensação ambiental é prevista como

... um mecanismo financeiro que visa contrabalançar os impactos ambientais previstos ou já ocorridos na implantação de empreendimento. É uma espécie de indenização pela degradação, na qual os custos sociais e ambientais identificados no processo de licenciamento são incorporados aos custos globais do empreendedor.

3 Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro.

4 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Portanto, uma devolutiva à população pela degradação ambiental resultante da atuação da REDUC. Atualmente essa refinaria é a maior e mais completa do sistema Petrobrás, além de ser a principal responsável pelo maior processamento de gás natural do Brasil.

No entanto, para a maioria da população caxiense, o financiamento das obras viria dos cofres públicos durante o governo do prefeito José Camilo Zito e que, este, estaria usando a reforma como propaganda para modificar a opinião popular que desacreditava no governo dele. A Biblioteca Municipal foi a primeira a ser inaugurada e iniciou suas atividades no dia 27 de setembro de 2004. Mas, a população não desvinculou o projeto arquitetônico da imagem do governador Zito e passou a compreender a Biblioteca como um “elefante branco” e não como um possível espaço público que contribuiria para a formação cultural dos cidadãos da cidade. Conseqüentemente, a Biblioteca caminhou nos primeiros anos de forma totalmente desarticulada com a dinâmica da cidade.

Em seus 13 anos de funcionamento a biblioteca tem percorrido um caminho de desconstrução dessa idéia no qual vem obtendo certas conquistas. O prédio tem dois pavimentos construídos sob pilotis e conta com uma área total de 385m². No entanto, o primeiro pavimento destinado ao público infante-juvenil é, atualmente, o maior desafio enfrentado pelos dois últimos gestores. Portanto, a não utilização desse espaço nos levou a questionar quais seriam as dificuldades e/ou entraves que inviabilizam o acesso do público infante-juvenil a esse patrimônio cultural. Em um município cuja população estimada é de 886.917 habitantes, dos quais 96,1% de escolares encontram-se na faixa etária de 6 a 14 anos distribuídos em 465 km² e que carece de recursos e políticas pública básicas nas áreas de saúde, segurança pública, educação e lazer, crianças e jovens não se apropriam desse patrimônio.

3. Em busca de um caminho...

Tendo como base todos os dados obtidos até o momento através das pesquisas realizadas pelo NURBS em relação a alguns patrimônios de Duque de Caxias, pretendemos investir numa continuidade das investigações sobre a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola.

A problemática de não apropriação de um patrimônio cultural central voltado a uma política de livro e leitura em Duque de Caxias nos instiga a investigar com maior profundidade a relação entre criança, patrimônio cultural e espaço leitor. A relevância do tema justifica-se através dos princípios básicos da educação brasileira que tem como principal objetivo a formação do cidadão.

Conforme Artigo 32, da Seção III, presente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e alterada pela Lei nº. 11.274/2006, que diz respeito aos objetivos a serem alcançados durante a formação básicas durante o ensino fundamental de 9 anos, passa por várias conquistas na formação do cidadão brasileiro. Mas, entre os objetivos elencados, fica determinado por lei que a primeira capacidade a ser desenvolvida na formação do cidadão está o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

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

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

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Compreendemos que a Biblioteca Municipal é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações que incentivem uma formação não apenas de um cidadão, mas de uma comunidade leitora. Esse espaço torna-se mais valioso se pensarmos na realidade político-social local que está ao seu redor. Realidade essa de carência de políticas públicas eficientes nos direitos básicos de saúde, educação, lazer, entre outros.

Muitas questões atravessam esse projeto. Se o desafio maior atual da Biblioteca Municipal é transformar um espaço infanto-juvenil em algo “vivo”, que entraves justificam sua não utilização? Que ações já foram adotadas para resolução desse problema? Como as escolas, sejam elas públicas ou privadas, que estão localizadas no entorno da Biblioteca e que atendem alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, percebem a biblioteca como um aparelho cultural que pode ser utilizado em parceria com as propostas pedagógicas das instituições escolares?

Optamos por conduzir uma pesquisa básica de abordagem qualitativa porque concordamos com Maria Cecília de Souza Minayo (p. 14) que “o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*” (grifo da autora). A autora nos aponta o desafio que se abre ao pesquisador social que precisa ter consciência que a realidade na qual está inserido é dinâmica e rica em significados. Essa realidade é muito maior do que nossa capacidade humana de compreensão total dos fenômenos sob os quais teorizamos. O discurso, por mais elaborado que seja, sempre será insuficiente para explicar esse dinamismo individual e coletivo. No entanto, de acordo com a mesma autora, é possível, nas Ciências Sociais, criar instrumentos e teorias que proporcionem uma

... aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória.

Temos como objetivo principal buscar compreender de que maneira a Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola vem transformando-se em aparelho cultural socialmente aceito pelos moradores/transeuntes da cidade de Duque de Caxias. Além disso, quais são as contribuições que esse espaço exerce na formação de uma comunidade leitora, especialmente em relação ao público infanto-juvenil do município. Pautados na consciência de nossa limitação que nos obriga a admitir que não encontraremos uma explicação completa, perfeita e satisfatória desse fenômeno, trabalharemos na possibilidade de aproximação máxima entre a teoria e o fato observável.

A estrutura do trabalho será desenvolvida em objetivos específicos que apresentem a Biblioteca Municipal a partir de três dimensões. A primeira delas será sua existência enquanto Instituição: sua constituição histórica e oficial, o contexto político-social no qual estava imerso seu projeto inicial, sua “rejeição” pautada em uma memória social local.

Para refletir sobre essa constituição institucional faz-se necessário apresentar sua historicidade enquanto instituição e “documento” da cidade. Para isso nos baseamos nos estudos de Pierre Nora (1993) e Jacques Le Goff (1990) que trata sobre história, memória e monumento.

Para Jacques Le Goff a memória é entendida como fenômeno individual mas, sobretudo, como construção coletiva ligando-se à vida social.

A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social e político: trata-se de aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo. (LE GOFF, 1990, p. 419)

Para Pierre Nora nada há de natural na construção da memória coletiva, portanto, os lugares de memória dependem de processos de criação, organização, manutenção. Diríamos também que dependem dos resultados de negociações e de disputas de poder entre os diversos grupos sociais. De forma que...

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p. 13)

Em seguida, pretendemos apresentar uma relação específica entre Biblioteca e Leitura. Nessa relação intrínseca discutiremos os processos de leitura a partir dos estudos de Magda Soares (2011), especificamente as questões relacionadas à alfabetização e letramento. Não seria possível excluir esses processos haja vista que escolhemos como público alvo os sujeitos que se encontram, em sua maioria, no processo inicial de construção dessas habilidades dentro de instituições escolares. Os trabalhos de Soares são referência no Brasil, especialmente em relação ao termo letramento. Mas, também nos apropriaremos de suas reflexões quando discute os usos da literatura na escola. Processo que, a partir de sua crítica, denomina como uma literatura escolarizada.

... é interessante observar como o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar; basta citar o chamado boom da literatura infantil e juvenil, que coincide, não por acaso, com o momento da multiplicação de vagas na escola brasileira. Parece mesmo que, ao longo do tempo, a literatura infantil e juvenil foi-se aproximando cada vez mais da escola. (SOARES, 2011, p. 3)

A partir das contribuições teóricas de Paulo Freire (1989) trataremos a interface entre leitura da palavra e leitura do mundo, além da importância da construção de uma leitura crítica na alfabetização, sem desvincular a prática da leitura a uma prática concreta de libertação e construção histórica do sujeito. Para ele a leitura de mundo é etapa anterior de um processo de construção da leitura da palavra. Mas, quando esta é adquirida dá-se início a movimento contínuo: do mundo para a palavra e da palavra para o mundo. Um processo imbricado no outro, continuamente, incessantemente. Essa dinâmica permitirá que além de ler o mundo, o sujeito, a partir de uma prática consciente, adquira a capacidade de escrever, reescrever e transformar a realidade na qual está inserido. No livro “A importância do ato de ler”, Freire trata desse processo detalhadamente, mas além disso, nos incentiva a pensar a instituição biblioteca popular como centro cultural a partir de uma posição crítico-democrática.

Contra tudo isso se coloca a posição crítico-democrática da biblioteca popular. Da mesma maneira como, deste ponto de vista, a alfabetização de adultos e a pósalfabetização implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. (FREIRE, 1989, p. 20)

Roger Chartier, outra referência nos estudos sobre a cultura escrita, aponta que o domínio desta passa por instituições e aprendizagens fora da escola. Qual seria, então, o papel da biblioteca diante de uma nova perspectiva histórica da leitura, do aumento da complexidade e das transformações históricas pelas quais passam concomitantemente o mundo social e essas instituições ligadas à leitura? Em “A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun”, Chartier dedica um capítulo específico com o tema “A biblioteca - entre reunir e dispersar”. Nesse, o autor afirma que até os anos de 1920, os acadêmicos tinham a pretensão de criar bibliotecas particulares que continham os conhecimentos necessários às suas áreas de atuação e pesquisa. No entanto, essa posse particular tornou-se atualmente impossível, pois o trabalho intelectual demanda uma amplitude de conhecimentos que até mesmo a maior das bibliotecas particulares não possuem de capacidade de abarcá-la. Portanto, a figura da biblioteca (seja ela pública, universitária ou nacional) surge como superação do modelo antigo e como recurso indispensável.

A posse particular do saber torna-se impossível e entramos na era, talvez particularmente inquietante para o trabalho intelectual, do desconhecimento forçado. Salvo se reduzirmos drasticamente nosso domínio de especialização, ao qual o modelo antigo pode ser ainda transposto. Desde que seja dimensionado mais amplamente, as bibliotecas, sejam elas nacionais, públicas ou universitárias, tornam-se um recurso absolutamente indispensável, e guias, recursos, instrumentos devem ser inventados para limitar as inevitáveis perdas. (CHARTIER, p. 125-126)

Partindo de Roger Chartier e de Paulo Freire que apontam a relevância social das bibliotecas, nos apoiaremos nas contribuições de Maria Luiza Baptista Bretas (2014) para discutir os processos de democratização do acesso à leitura e a implementação de projetos de política públicas que garantam esse acesso. Acesso que deve ser incentivado por vários seguimentos, a começar pela família, mas também pelas escolas e pelas instituições governamentais.

Promover e estimular a capacidade leitora das crianças e jovens não é tarefa fácil, mas também não é impossível desde que haja empenho dos vários atores envolvidos nesse processo: a família, a escola, segmentos organizados da sociedade e as instituições governamentais, que tem como dever e responsabilidade garantir a seus cidadãos o acesso aos bens culturais disponíveis. [...] com a mobilização da sociedade como um todo no sentido de valorizar a leitura, reconhecendo seu poder de transformação cultural e social e propiciando a efetivação de uma política pública abraçada por diferentes segmentos da sociedade. (BRETAS, 2014, p. 171)

Para atender os dois primeiros objetivos pautados na apresentação da Biblioteca Municipal a partir de suas dimensões enquanto instituição e na sua relação intrínseca com a leitura pretendemos utilizar como metodologia a pesquisa documental e o levantamento

bibliográfico, de forma que os conceitos até aqui apresentados sejam aprofundados e sirvam como base de análise para a última etapa do trabalho de pesquisa que terá como foco investigar as ações das instituições escolares dentro desse contexto. Portanto, os autores citados foram escolhidos por desenvolverem reflexões valiosas sobre infância, memória, patrimônio, leitura, letramento e políticas públicas de acesso ao livro e à leitura.

Nessa etapa final, planejamos utilizar como procedimento de pesquisa o estudo de caso. Justificamos tal escolha como caminho para compreender o fenômeno estudado a partir do ponto de vista dos participantes. Dessa forma, ao final do processo de pesquisa, teremos um resultado que abrangerá diversos olhares e não apenas o ponto de vista do investigador.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Delimitamos um grupo de instituições escolares que servirão como referência para o estudo. Serão 8 escolas, divididas entre públicas (04) e privadas (04), estabelecidas no entorno da Biblioteca Municipal e de referência no município. Vários procedimentos qualitativos e quantitativos podem ser utilizados na fase de coleta de dados de estudos de caso. Optaremos por utilizar entrevistas com os coordenadores pedagógicos e funcionários da Biblioteca Municipal, aplicação de questionário semi-estruturado aos professores que lecionem nos anos iniciais do ensino fundamental e levantamento de dados nas bibliotecas escolares. Procedimentos de observação serão realizados durante atividades realizadas pela Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola.

4. Algumas considerações finais

Como relatamos no início desse artigo, o Núcleo de Estudos Urbanos (NURBS) vem realizando pesquisas voltadas aos estudos sobre a relação entre sociabilidade e espaço urbano na cidade de Duque de Caxias. Os patrimônios escolhidos tem sido investigados com o intuito de trazer as reflexões para o campo da identidade, memória e pertencimento. O projeto de pesquisa aqui apresentado pode ser compreendido como um desmembramento do projeto inicial, mas com foco nas relações entre patrimônio cultural e formação de comunidade leitora, com foco no público infanto-juvenil local. Podemos apresentar algumas conclusões preliminares a partir dos dados já coletados nas pesquisas do “projeto-mãe”.

Nessa primeira etapa fomos à busca da historicidade da instituição através do projeto de construção do Complexo Niemeyer. Além disso, uma visita ao Instituto Histórico de Duque de Caxias nos brindou com um documentário sobre o processo de transformação da Praça do Pacificador, local aonde a biblioteca foi construída.

Memórias dos moradores, além de opiniões de cidadãos e pesquisadores da cidade encontram-se nesse vídeo.

Em 2015, entrevistamos o Sr. Antonio Carlos de Oliveira Magalhães, gestor que assumiu a direção da biblioteca na segunda gestão, período entre 2013 a 2016. Foi o gestor na época que nos apresentou ao termo “elefante branco” para ilustrar o que a cidade pensava desse patrimônio: um local “desacreditado, desvalorizado e sem articulação com a cidade”. Além do diretor da biblioteca entrevistamos a bibliotecária e um funcionário da recepção e vigilância.

Em outubro de 2016 aconteceram eleições para as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro e há um intervalo entre esse período e a posse do novo prefeito em 2017, com a saída do Sr. Antonio Carlos de Oliveira Magalhães da gestão da biblioteca e de grande dos funcionários que compunham a equipe da Biblioteca.

Retomamos os contatos a partir de julho de 2017. Nessa 3ª gestão, percebemos que o problema do desuso do 2º pavimento permanece e tornou-se um dos focos de trabalho desse ano da nova equipe.

Concluindo essa etapa preliminar, acreditamos que a criação da Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola visava oferecer um aparato cultural a uma área extremamente carente de cultura e lazer. No entanto, além do novo patrimônio estar atrelado ao nome de um prefeito que estava em decadência na opinião popular, o início dos trabalhos da biblioteca não objetivava uma política pública de livro e literatura. Na 2ª gestão há uma tentativa de desconstrução da opinião pública com oferecimento de atividades que tentavam aproximar os cidadãos da biblioteca. Há uma progressão positiva na relação patrimônio-cidadão. Na 3ª gestão, percebemos que o problema do desuso do 2º pavimento é um dos focos de trabalho desse ano da Biblioteca Municipal, sendo o objetivo da próxima etapa da pesquisa.

Estamos acompanhando as atividades oferecidas pela biblioteca através das redes sociais e da participação in loco enquanto aguardamos que o projeto de pesquisa aqui brevemente apresentado seja submetido e autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa. Somente a partir dessa autorização poderemos entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias para propor os estudos de caso com o intuito de coletar dados nas escolas públicas da cidade, além de estabelecer contato oficial com as escolas particulares escolhidas.

Como sinalizado em entrevista pelo Sr. Luiz de Souza Silva, responsável em 2016 pela recepção e vigilância na Biblioteca Municipal Leonel de Moura Brizola, também acreditamos que ainda existe um caminho a ser percorrido por esse centro cultural na conquista pelo público que reside ou transita por Duque de Caxias pois...

Ainda existem pessoas que nem sabem que aqui funciona uma biblioteca pública. Elas chegam, perguntam e até mostra um interesse em trazer os filhos. Mas eu acho que o público em geral ou a grande maioria (que não são estudantes) não sabem desse verdadeiro espaço que tem em Duque de Caxias. (Luiz de Souza Silva)

Esperamos que essa realidade seja modificada brevemente em prol de uma população que pode e deve ser beneficiada através de aparelhos culturais atuantes nesse contexto urbano.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios**. Goiânia: Canône Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun**. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. 80 p.

JAPIASSÚ, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho de 1994. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993. PERRONE-MOISÉS, Leyla.

O que é a Compensação Ambiental. Dicionário Ambiental. ((o)) eco, Rio de Janeiro, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/28899-o-que-e-a-compensacao-ambiental/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ORALIDADE E MEMÓRIA: DONA CADU, SUA ARTE E SEUS SABERES CENTENÁRIOS

Rosângela Cordaro¹

UFRB

rosangelacordaro@uol.com.br

RESUMO:

Esse artigo aborda a importância das histórias contadas por uma mulher de 97 anos Ricardina Pereira da Silva, mais conhecida como Dona Cadu. Nascida em São Felix, Distrito de Maragogipe - BA, Recôncavo baiano no ano 1920. Foi sentada na beira de sua saia salpicada de barro que, desde 2013, venho ouvindo suas histórias de vida, sua trajetória centenária, por meio da qual é possível reencontrar valores e identidades, despertados por um olhar de quem lida com a essência de tudo - "o barro" - matéria-prima dos potes, panelas e frigideiras que desde os primórdios armazenam o alimento, a vida. É esse barro que dá a liga aos demais saberes, o samba de roda feito no momento da queima da louça, as rezas e curas por meio da fé, dos rituais e das folhas,

fazem a espiritualidade parte do cotidiano. Dessa forma, este trabalho coloca-se no lugar de escuta dessas histórias, e assim discute, a partir dos saberes dessa anciã, Dona Cadu, a importância da tradição oral no recôncavo baiano como expressão de luta e a resistência afro-indígena.

PALAVRAS - CHAVE: Tradição- Oralidade - Memória - Identidade - Resistência Afro-indígena - . Gênero- Recôncavo Baiano .

1. INTRODUÇÃO

O Recôncavo da Bahia não é somente um lindo cenário arquitetônico, mas também um cenário de inúmeras histórias de mulheres que além de cuidar da casa e da educação dos filhos, participam da economia de subsistência de suas comunidades e da construção das expressões de arte como diálogo com a vida. Essas raras mulheres, depositárias de uma memória oral transmitida pelas gerações anteriores simbolizam a força feminina e sua importância no contexto histórico do Recôncavo Baiano. Parafraseando Hampatê Bâ, grande historiador africano da Oralidade, "cada vez que morre um ancião ou uma anciã" é uma biblioteca viva que desaparece. Daí a importância de registrar, os relatos e rudimentos das memórias dessas pessoas antes que seja tarde demais.

O encontro com Dona Cadu, uma mulher afro-indígena quase à véspera do seu centenário é uma rara oportunidade que "nós" pesquisadoras e pesquisadores da oralidade não podemos desperdiçar. Seus relatos de vida que pretendemos registrar através de uma espécie de autobiografia escrita com duas mãos, é um esforço não somente para escrever

¹ Rosângela Aparecida Cordaro, nascida em São Paulo - Capital, residente a 6 anos no Recôncavo da Bahia, mestranda em História da África, da Diáspora e dos povos Indígenas -UFRB, presidente do Instituto Cultural Afro -Brasileiro.

sua história de vida, mas sim através dela, reescrever a história de resistência de duas identidades, a indígena e a africana. Numa sociedade dominada pelos homens, onde os heróis da história são geralmente masculinos, escrever sobre a história de dona Cadu graças a seus próprios relatos é escrever a história das mulheres anônimas que conjuntamente com os homens fizeram a história de suas comunidades e da sociedade em geral.

2.- OBJETIVO

A História e as histórias

O Brasil oferece o melhor exemplo do encontro das culturas e civilizações. Os povos indígenas, os colonizadores portugueses, os africanos aqui deportados e escravizados, os imigrantes europeus de diversas culturas, os imigrantes asiáticos, etc. todos constituem as raízes culturais e históricas do Brasil de hoje. No entanto na historiografia oficial colonial que persiste ainda em “nosso” imaginário coletivo, apenas a história dos povos europeus e seus descendentes ficou a mais conhecida, daí o euro-centrismo que permeia “nossa” educação cidadã. Precisou-se esperar a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino da história da África, dos negros e dos povos indígenas na escola brasileira.

Assim, reconhece-se que as populações negras e indígenas foram invisibilizadas na construção da história social e cultural nacional. A mulher Negra na atualidade nas últimas décadas vem lutando para conquistar espaços diversos na educação, no mercado de trabalho, na mídia, na saúde, nos movimentos feminista, etc. onde seu papel na história brasileira foi omitido e cruelmente negado por ideologia e pensamento ao mesmo tempo machista e racista. Mas a história de resistência de mulheres negras não é propriedade das únicas mulheres da nova geração das mulheres instruídas, alfabetizadas e politicamente mobilizadas, mas houve resistência embora individual das mulheres das gerações mais velhas, analfabetas e não coletivamente politizadas que de forma significativa participaram do processo de resistência cultural e identitária. Neste sentido, Dona Cadu uma mulher não alfabetizada tem o direito de ter sua história contada nesse contexto atual em que a oralidade e memória ganham destaque; onde sua autobiografia constituída num saber centenário de um povo esquecido no tempo vai ganhando espaços.

Dessa forma, para conhecermos a história da população negra, grupo retratado na história oficial apenas como mão-de-obra escravizada, é necessário se debruçar sobre as vozes do passado, como aponta Benjamin (1985, p.226). Isso significa apreender a memória que está presente nas ruínas ainda espalhadas pelas cidades e principalmente, permanece viva na memória, nas falas dos mais sábios e anciãos das cidades, como Dona Cadu, que vivencia a complexidade de ser mulher afro-indígena no Recôncavo Baiano.

Falar e ter como objetivo dar voz aos seus relatos como um processo de auto- biografia de uma mulher quase centenária com o objetivo de que ela venha contemplar as inúmeras mulheres do seu entorno que passam pelas mesmas situações é de extrema responsabilidade. Isso se insere no contexto da luta atual do feminismo negro, que se fortalece a cada dia para se libertar dos pensamentos eurocêntricos e universalizantes; e principalmente, busca o reconhecimento da capacidade das diferenças entre mulheres brancas e não-brancas na vivência das desigualdades de gênero e raça, ou seja, é necessário observar a especificidade de cada mulher, como é o caso de Dona Cadu e suas necessidades

naquele ambiente, conforme aponta a filósofa Sueli Carneiro (2004), que desde os anos de 1970, juntamente com outras ativistas negras, reivindica o reconhecimento da experiência histórica diferenciada das mulheres negras no Brasil.

Nesse sentido, ressalto os desafios da pluralidade da vivência e os saberes de Dona Cadu, a partir do meu olhar de mulher branca de outra classe social e de outro Estado (Estado de São Paulo), mas que pede licença, como dizem os mais velhos da religião de matriz africana: AGÔ para assim desenvolver esse estudo. Estou consciente de minhas limitações enquanto pesquisadora de fora, e portanto, esforçada para auxiliar Dona Cadu no registro de seus relatos e de suas memórias. Daí a ideia de uma autobiografia em duas mãos. Meu comentário ou minha interpretação no sentido hermenêutico de G. Geertz que ainda devo aprofundar e discutir com meu orientador, como abordagem, vai no sentido de explicar aos leitores o que ela me ensinou durante minha pesquisa de campo.

3- Questões de Pesquisa:

Memórias de infância

A senhora dos Saberes guardados em uma memória pouco vista em outras pessoas, desperta cedo porque são poucas as horas de sono, diariamente com suas mãos sobre o barro, vai contando seus relatos sem a mão sair da lida, são conversas do cotidiano que revelam a construção de luta e resistência do tempo que não se apagam da memória e que perpassam pela idade avançada onde os antepassados fazem parte desses relatos.

Destaco as lembranças trazidas entre conversas que muitas vezes se repetem, creio que sirvam para destacar aquilo que guarda como fato importante de ser compartilhado, sua infância parece que data de seus 10 anos de idade, antes disso pouco se guardou apenas os irmão que ela gostava muito e uma irmã severa, fala também de sua bisavó que segundo conta morreu com 130 anos, lucida e bebendo diariamente uma “Cachacinha” e fumava um “Pego²”, tinha todos os dentes que D Cadu tem orgulho em relatar ela lembra que passa as manhãs na lida da roça de seus pais que plantavam mandioca, inhame, batata, aipim e arroz.

Comecei a trabalhar muito cedo minha filha, com dez anos de idade eu já trabalhava na roça, na hora do almoço trabalhava um pouco com o barro e de tarde ia quebrar brita na pedreira ate 5 horas da tarde ali perto. Já trabalhei muito.... (Dona Cadu)

Na hora do almoço relata que fazia um pouco de peças de barro que aprendera com uma vizinha onde comercializava na feira de Muritiba uma vez por semana todos os sábados, toda sexta feira era dia de queimar o barro e quinta saia pelos matos com o irmão Joao para pegar feixe de bambu onde trazia na cabeça, no sábado montava no meio da “cangaia” e dos “panacun” e ia vender na feira, o dinheiro que fazia ali mesmo gastava com coisas que pudessem ajudar na comida de seus pais e irmãos.

Essas foram algumas de tantas outras relevantes histórias que constroem o Recôncavo Baiano ou Recôncavo da Bahia assim hoje conhecido, é uma área formada por 33 municípios no Estado da Bahia, na região da baía de todos os Santos. O significado da palavra vem do formato côncavo e da parte, também, côncava, do litoral do Estado da Bahia. Por isso

2 Cachimbo.

o nome re-côncavo. A população local chega a 576,6 mil habitantes, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010. Ela é uma região de maior relevância para a história e resistência negra no Brasil.

Mulheres negras e histórias de resistência no Recôncavo Baiano

A escolha de uma entre inúmeras mulheres que o recôncavo possui foi por conta dos diversos saberes que Dona Cadu possui e é reconhecida no distrito de Maragogipe-Coqueiros. Como a “Senhora dos Saberes”.

Isso confirma a história que se perpetua até hoje em mulheres negras como Dona Cadu, que são as protagonistas de sua própria história graças a essa memória, a oralidade e a espiritualidade ancestral, que encontramos nos fazeres e saberes populares, diários.

Nesse exercício de pensar o grande número um número grande de mulheres negras no Recôncavo que possuem histórias de resistência, que se assumem em seus trabalhos de sustento da família, é que podemos citar Dona Dalva do Samba de Roda (90 anos) em Cachoeira; Dona Terezinha dos doces Caseiros (80 anos), em São Felix; Dona Santinha Vasconcelos (mais de 70 anos) - Presidente do grupo Nego fugido em Acupe; e Dona Cadu, mulheres ativas, determinadas, que possuem a ação e fala. Como afirma Dona Cadu: **“Eu ainda me governo”**. e assim creio que não só ela mais a grande maioria dessas mulheres possam dizer o mesmo com toda a segurança.

Subentende-se essa afirmação tão enfática e repetida, é que cabe a ela tomar decisões de qualquer tipo, onde inexiste uma pessoa para lhe fazer recuar, apenas e tão somente as entidades, os encantados e iníquices através de sensações fortes que lhe permeiam o corpo ou lhe tomem pelos seus sonhos, forças que ela considera maiores, e o qual lhe faz respeitar e recuar se necessário.

Alguns desses relatos destacam a capacidade de sobrevivência das mulheres negras nas situações mais difíceis, onde construo uma relação com dados históricos indicados por Walter Fraga (2006), acerca da época da escravidão, na qual mulheres negras já tomavam espaços de frente de trabalhos duros, onde sua feminilidade na época era desconsiderada, e o tratamento era apenas como mão de obra. Walter Fraga apenas relata os fatos mais não nos dá pistas do porque em algumas fazendas da época escrava açucareira do Recôncavo Baiano constatava um numero maior de mão de obra feminina, isso deva ter gerado algum resultado nos dias atuais a ser investigado.

Verificamos que, em algumas propriedades, o número de mulheres chegou a superar o número de homens. No Engenho Pititinga, por exemplo, eram 60 homens para 67 mulheres; no engenho do Conde eram 45 homens para 60 mulheres (FRAGA,2006, p.34)

Esse trabalho de buscar outros pontos de vista da história do cotidiano, de pessoas anônimas, mas que tem um papel fundamental nas comunidades onde estão inseridas, significa pensar em novas possibilidades de intercâmbio entre saberes. Por isso, tenho estudado relatos trazer feitos desde 2003, período que venho acompanhando de perto Dona Cadu e todo seu entorno, que fazem esse grande olho d’água que tem a possibilidade de formar grandes rios caudalosos com direção própria.

A cerâmica e a influência Indígena na história de Dona Cadu

O Recôncavo numa “linguagem figurativa” seria hoje um grande e poderoso olho d’Água comparado com a formação do rio Paraguaçu onde as águas brotam do chão na chapada Diamantina formando o rio de maior importância para o Recôncavo que percorre grande parte dos municípios. Para aqueles que não conhecem o Recôncavo Baiano pode-se definir como uma área formada por 20 municípios, no Estado da Bahia, na região da baía de todos os Santos. Está a cerca de 100 quilômetros de distância da capital Salvador. Cada um desses municípios tem suas especificidades bem notórias no campo das artes, como o samba de roda, o maculelê, a capoeira, as esculturas, arte do barro e as próprias manifestações culturais.

É a partir da visão de Dona Cadu que buscamos entender essa região e suas especificidades, e que enquanto o torno gira com as mãos firmes dessa anciã no barro, coleto alguns relatos históricos que podem nos auxiliar numa melhor compreensão sobre a formação do Recôncavo

O fluxo regular do tráfico negreiro na região do Recôncavo acabou por diminuir a importância dos índios dentro do sistema escravagista, transformando-os em empecilhos para o desenvolvimento de novas atividades econômicas no sertão, Vainfas fala com maior clareza sobre as mobilizações indígenas e suas questões religiosas durante o processo de fugas e formações de novas conciliações entre negros e índios em diversas áreas da Bahia.

As ações sucessivas das chamadas “guerras justas”³ na segunda metade do século XVII abre a via de exterminação dos povos indígenas dessa região. Dessa forma podemos justificar muitas dificuldades em localizar registros que possibilitam situar essa cerâmica utilitária feita por Dona Cadu como uma arte indígena mesmo com todas suas especificidades e de que aldeia era proveniente, a maneira que se posiciona para a feitura das peças indica a influência indígena, assim como o tipo de queima já que comunidades de influência africana desenvolvem outro tipo de técnica. Ela iniciou seu contato com o barro olhando uma vizinha que veio do sertão morar numa palhoça próximo da casa de seu pai, durante esse período sua fala sempre se refere aos ensinamentos adquiridos onde ela mesma buscava aprimorar, desde os 10 anos de idade ela já comercializava sua cerâmica na feira de Muritiba cidade próxima, aos sábados onde esse dinheiro auxiliava no sustento da família. aos 20 anos de idade acompanhada de Manuel Conceição dos Santos, cujo apelido era Neca, (seu companheiro que depois de 40 anos vem a ser seu marido oficialmente), ela se muda para Coqueiros, distrito de Maragogipe -BA, muito próximo de sua cidade natal Fazenda Pilar -São Félix onde já existiam mulheres que faziam cerâmica utilitária, sendo assim ela sem nenhuma dificuldade junta-se ao grupo e rapidamente passa a produzir as louças da região assimilando as técnicas que segundo elas foram deixadas por índios que viveram num local próximo que da sua própria casa se avista. Ela relata que nessa região ao buscarem barro para o uso, era possível encontrar fragmentos de cerâmica antiga, local até hoje nunca estudado, reflexo do desinteresse sobre as questões indígenas e sua influência no Recôncavo Baiano que ainda se preserva viva.

A forma de se fazer as louças utilitárias (painéis, frigideiras, canoas, fogareiros) tem toda uma relação com os conhecimentos ligados aos 4 elementos da natureza :Terra, Ar,

3 Eram guerras contra os indígenas, autorizadas pelo governo português ou seus representantes, justificadas, basicamente, nos casos em que os indígenas (que eram politeístas) se recusavam a conversão a fé católico-cristão ou impediam a divulgação dessa religião, quebravam acordos ou agiam com hostilidade contra os portugueses.

Fogo e Água, a sabedoria do fazer esta diretamente ligada a observação e os conhecimentos ancestrais da oralidade que tem seu papel fundamental.

Desde a escolha do local para a retirada do barro, que normalmente são feitos pela proximidade, a forma de macerar o barro, utilizando os carros que passam pela rua já são indícios do processo de adaptação que a cerâmica vem sofrendo com o tempo, logo após o recolhimento desse barro já macerado ele é hidratado para assim ser trabalhado, as técnicas utilizadas são de mistas: rolete⁴, belisco⁵, cordoame⁶ por (Brochado- 1989), sobre um pequeno torno manual, onde sentada desenvolve essas atividades transformando o barro em objetos utilitários, logo depois da peça pronta ela fica na sombra até obter uma secagem denominada “ponto de couro”, com uma ferramenta adaptada ela corta e dá acabamento, aí entra o Tauá⁷ pigmentação feita na superfície interna do objeto, com o auxílio de um pano após utiliza um seixo de rio para dar acabamento “Brunir”⁸, a peça nesse momento vai para a calçada de sua oficina tomar sol até estar seca por completo.

O momento da queima é um ritual onde mobilizam outras mulheres ceramistas num processo coletivo elas aí montam uma pirâmide de artefatos intercalam com pedaços de madeiras e cobrem com bambu cortados ao meio, a hora da queima é sincronizada com a entrada da maré que sopram os ventos auxiliando na queima, a temperatura é muito alta.

É um processo rápido onde logo vão apresentando as peças com suas cores avermelhadas sapecadas pelas chamas.

...Se tiver vento é de momento para queimar, mais também a gente pega uma quentura minha filha, quem não tiver coragem não enfrenta a quentura não, só enfrenta porque tenho que enfrentar, isso não é trabalho para mulher, esse trabalho é para homem, mais diz se não tem tu vai tu mesmo, então a gente tem que enfrentar e queimar...(Cadu)

Esse relato foi feito em 2003, passaram 14 anos e ela aos 97 anos continua queimando sua louça de baixo do sol a pino, toda agasalhada num ritual de força e resistência feminina.

Depois de fria a louça é toda recolhida para dentro do espaço de trabalho e só então vai ser aguardada a comercialização, pessoas que passam em sua porta, turistas, vizinhos, donos de restaurante são aqueles que compram suas panelas. No período de inverno onde a frieza e o excesso de chuva faz com que ela passe por dificuldades financeiras, todo ano esse história se repete e ela vai com tantas dificuldades sobrevivendo a essas questões. Muitas pessoas passam para ver essa queima e para registrarem, quando ela não está queimando ela mostra e conta como é feito todo esse processo através de imagens fotográficas que as pessoas lhe dão de presente. Ela aos 97 anos quem rege sua fala e determina suas tarefas. Um trabalho muitas das vezes solitário pois ninguém de seus familiares decidiu por dar continuidade de seus saberes

A relação do seu cotidiano com a questão de raça.

Dona Cadu inicia seus relatos de memória descrevendo sua vida na roça que possivelmente possa ter uma continuidade desses escravos que possuíram suas roças depois da

4 Utilização de cordéis de argila.

5 é a ação de 2 dedos em forma de pinça que pressionam a superfície cerâmica.

6 É o resultado da ação de dois dedos em forma de pinça, em sentido

7 Pigmento natural extraído do solo, chamada pelas ceramistas locais de Tauá (palavra indígena que significa “barro Vermelho”) presença de óxido de ferro. (GORDILHO- 2012).

8 polir.

abolição. Segundo os relatos de Walter Fraga logo após a abolição muitos ex-escravos se mantiveram nas fazendas, outros invadiram fazendas cujos donos com medo da pressão abandonaram suas terras, o recôncavo baiano segundo Fraga era um lugar de pluralidade agrícola, fumo, aipim, cana de açúcar, Inhame, acredito que algumas pessoas devam ter dado continuidade a seus afazeres do campo

Qualquer pergunta relacionada a escravidão ela diz:

“ Não tenho nenhuma história de escravo. Meu pai era assim da minha qualidade, um caboclo bonito, era um índio ... (Dona Cadu)”

Pode-se observar que ao mesmo tempo que sua fala afirma sua identidade indígena, uma cabocla da qualidade de seu pai, sua fala está impregnada de conhecimentos de origem mestiça, afro-indígena, quando relata a formação da sua família e quando relata seus conhecimentos adquiridos com seus ancestrais

Minha mãe é Sarará
Minha avó era Sarará também, foi pega no mato no dente do cachorro
Pai de Tarzam era o primo carnal do meu pai, negro do pé cascudo. Ele era negão mesmo.
A gente não escutava a conversa deles para saber de detalhes da vida dos parentes eu só sei contar dos meus irmãos para cá. (Dona Cadu)

Em um país como o nosso o Brasil, que historicamente observamos a negação imposta aos negros pelos brancos dominantes e colonizadores em fazer negar a essência, a cultura a ancestralidade, invisibilizando essa negritude que com o passar do tempo teve sua histórica negada, ter essa reação nada mais é do que um reflexo de um racismo e preconceito estabelecidos por séculos, hoje autores trazem a tona o esclarecimento dessas questões que nos auxiliam na compreensão dessa negação, nos possibilitando a termos novas ferramentas para lutarmos contra esse processo de embranquecimento.

Como formar uma identidade em torno da cor e da negritude não assumidas pela maioria cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento? (MUNANGA, 2004, p.137)
Não adianta pintar de branco o pé da árvore, a força da casca por baixo grita. (Aimé Césaire, ano, página)
[Coloque a frase completa]...Tornar-se Negra é uma conquista. (Lélia Gonzales)

Essas são algumas falas que nos orientam para melhor compreensão dessa negação observada nas entrelinhas quando diz ser cabocla, quando trata o primo de seu pai com termos que lhe atribuem a trabalhador do campo rude, quando tentamos negar aquilo que está nas evidências como o seu samba de roda. Seus conhecimentos religiosos de matriz africana aprendidos com seu sogro, sua habilidade em aprender as rezas de curas com seu pai onde até hoje ela as pratica.

Atualmente existe um recôncavo que vem se afirmando em sua negritude em diversos movimentos que já são perceptíveis na mudança desse panorama, ações que afirmam os direitos da mulher Negra tem avançado trabalhar com as questões dos registros orais é uma dessas políticas.

4- Metodologia

Um trabalho desta natureza, que busca o registro da história de vida de uma pessoa, é sem dúvida uma pesquisa de abordagem qualitativa. A matéria prima no caso de Dona Cadu não é a documentação escrita, mas sim os relatos e depoimentos orais. A etnografia com o que ela oferece como a descrição densa de acordo, poderíamos, de acordo com algumas tendências da Antropologia Pós-moderna, ver entre outros James Clifford, sobre a autoridade etnográfica, deixar sem comentários e sem interpretação à disposição dos leitores nossas descrições etnográficas, ou para um olhar interpretativo de acordo com G.Geertz. Não podemos fazê-lo sem recorrer a alguns autores que em seus trabalhos fizeram esse exercício teórico de interpretação que liga a memória com a história, a oralidade com a história. Peter Burke seria uma dessas referências. historiador britânico, é considerado um dos maiores representantes da então chamada Nova História Cultural, que tem sido escolhido por aqueles que optam por uma maior liberdade na sua forma de registrar essas histórias.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa será qualitativa e a coleta dos dados ocorrerá através da história de vida. Essa metodologia permite que o protagonista ofereça seus conhecimentos e representações sobre a vida social sem a interferência do pesquisador. Em consonância com antropólogo Oliveira (1988), que diz que o papel do trabalho do antropólogo consiste em saber ver, ouvir e escrever. O autor demonstra “sem a percepção e pensamento, como então podemos conhecer?” (p. 18). Ele tenta mostrar como o Olhar, Ouvir e Escrever tem uma enorme relevância e é partir desse conhecimento. Se o trabalho do antropólogo consiste em olhar, ouvir e escrever é isso é o que tenho feito desde 2003, quando conheci D. Cadu. Assim, ainda que não tenham uma formação antropológica, agi através da intuição e da curiosidade com relação a tantas formas de conhecimento contidos na experiência de uma mulher afro-indígena, de corpo esguio, cabelos brancos e de uma consciência corporal raramente encontrada em mulheres centenárias que trará um merecido registro de seus saberes com as suas narrativas e participação. Nesse sentido, o conhecimento e confiança necessários para a realização de uma pesquisa já foram conquistados através de anos de convivência, pois tenho a honra de ter sido convidada por D. Cadu para fazer o registro de suas rezas e conhecimento das ervas curativas.

Em relação à coleta de dados primários, foi fundamental o registro em cadernos de campo, desde o ponto de partida, Não se deve esquecer que as tradições orais desaparecem com o tempo devido a uma série de fatores, que no transcorrer desse trabalho estarei comprometida em investigar. Seria ingênuo achar que o registro documental seria a “salvação de tudo”, mas é certamente um estímulo ao interesse da busca desses mestres do saber, cabendo-nos valorizar o que se é dito. Filhos, netos, amigos, parentes e visitantes devem também estar sentados às barras de sua saia banhada de barro, aprendendo a ouvir aquilo que é dito. Já tive inúmeras conversas sentadas aos seus pés, em meio ao barro. Ocasões em que foram ouvidas histórias de vida através de relatos e depoimentos sobre seu passado (infância, juventude, educação, iniciação aos ofícios de artes e artesanatos). da história oral e familiar, além de viabilizar o retransmitir dos seus saberes.

Uma outra reflexão que nos cabe do ponto de vista metodológico é “Para que servem os velhos?” Para lembrar, lembrar muito e lembrar bem. Esta é uma conclusão simples que pode ser tirada da leitura do complexo livro “*Memória & sociedade: lembrança de velhos*”, da historiadora da USP Ecléa Bosi. Trata-se de um livro sobre memória social, ancorado

na velhice - essa fase da vida inevitável que muitos jovens simplesmente ignoram. Qual hoje seria a relação dos nossos jovens com o saber ancestral? Que relações criamos quando valorizamos esses saberes? Qual é a importância deles na comunidade, na África são chamados de Griots Qual seriam a denominação deles na comunidade já que seria pretensioso nesse momento dar uma resposta como essa no contexto nacional.

A pesquisa etnográfica compreende a vida e a existência social como localizadas e resultantes do encontro e do relacionamento, onde emergem todas as formas de negociação, solidariedade, valores, redes, transmissão, trocas, simbologias e cerimônias, conflitos, compartilhamentos, entre outros. Tudo que se vem construindo ao longo desses quatorze anos de convivência e que se espera intensificar ao longo dos dois anos de mestrado.

5- Conclusão

Sabemos que o Recôncavo Baiano é um local de grande riqueza de conhecimentos que foram preservados através da oralidade ferramenta usada até os dias de hoje. Trabalhar com esses registros como os de uma mulher como D Cadu que aos 97 anos é detentora de conhecimentos guardados de seus ancestrais e dar voz a esses conhecimentos como sua própria protagonista é garantir que o tempo visibilizado venha a tona e que nesses encontros possam garantir as discussões fazendo deles algo que tenha significado na construção dos conhecimentos da História Local como escreve NORONHA (2007) que aspirem avanços na aceitação da História Oral que passa do nível meramente de observação para um nível analítico para um entendimento da dinâmica social onde esses possam ser identificados como algo pertencente a nossa realidade, um novo tempo.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. Tierno Boka (p.167)

“A valorização da História local é o ponto de partida para esse processo do cidadão” NOGUEIRA, (2001), hoje podemos fazer uso da multidiversidade e da interdisciplinaridade para fazer valer os direitos dos invisibilizados poderem contar suas histórias e auxiliar no processo de descolonização eurocêntrica europeia.

6- Referências bibliográficas

FRAGA , Walter. **Encruzilhadas da Liberdade de escravos libertos na Bahia (1870-1910)**-Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006

CARNEIRO, SUELI. **A Mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti- racista.** In: MUNANGA, K (org.). História do Negro no Brasil. Vol I- O negro na sociedade brasileira. Brasília: Fundação Cultural Palmares: Ministério da Cultura, 2004, P286

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** Vol. I. Trad. Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- VAINFAS, Ronaldo, SOUZA, Juliana. **O Brasil de Todos os Santos**. Ed. Jorge Zazar Editora, 1999.
- LA SALVIA, Fernando e BROCHADO, José Proenza. **Cerâmica Guarani**. Porto Alegre: Posenato Arte e Cultura, 1989.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BURKE, Peter. **A Invenção da biografia e o individualismo renascentista**. In Estudos Históricos, Rio de Janeiro: vol10, n.19 (1997)
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001, 248 pp.
- HALBWACS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2004.
- HAMPATÊ BÂ, A. Amkoullel. **O menino fula**. São Paulo: Casa das Áfricas/Palas Athena
- KI_ZERBO, Joseph(org.). **História Geral da África**. V. I: Metodologia e pré história da África-2. Ed. - Brasília UNESCO, 2010
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo15;São Paulo Editora UNESP,2000.
- ORIEUX, Jean. A arte do biógrafo. In.: Georges Duby e outros. **História e Nova História**. Lisboa: Editor Teorema, 1986.
- PELEGRINI, Sandra C. A. **Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental**. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo 2006, v. 26, nos 51, p. 115-140.
- POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, Vol.2, nº 3, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- PELEGRINI, Sandra P. A.; FUNARI, Pedro Paulo. **O que e patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- NORONHA, Isabelle de Luna Alencar. **Livro didático e ensino de história local no ensino fundamental**: Associação Nacional de História - ANPUH XXIV. Simpósio Nacional de História, 2007.
- NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. **O ensino da história local: um grande desafio para os educadores**. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História: Ouro Preto, 2001.

PATRIMÔNIO CULTURAL PARA QUEM? UMA ANÁLISE DO IMPACTO DO RESIDENCIAL HUGO AMORIM NA AMBIÊNCIA DA IGREJA DE NOSSO SENHOR DOS PASSOS: PREDACÃO IMOBILIÁRIA EM DETRIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

FERREIRA, Oswaldo Moreira

Mestrando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
oswaldomf@gmail.com

RANGEL, Tauã Lima Verdan

Bolsista CAPES. Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense
taua_verdan2@hotmail.com

Resumo: A cultura brasileira é o resultado daquilo que era próprio das populações tradicionais indígenas e das transformações trazidas pelos diversos grupos colonizadores e escravos africanos. Ao se analisar o meio ambiente cultural, enquanto complexo macrossistema, é perceptível que é algo incorpóreo, abstrato, fluído, constituído por bens culturais materiais e imateriais portadores de referência à memória, à ação e à identidade dos distintos grupos formadores da sociedade brasileira. Quadra pontuar que o meio ambiente cultural, na condição de macrossistema, apresenta-se como algo fluído, incorpóreo, integrado por bens culturais materiais e imateriais que compreendem em seu âmago referência à memória, à ação e à identidade dos distintos grupos formadores da sociedade brasileira, sensíveis aos aspectos peculiares das comunidades. O presente analisa as alterações no patrimônio cultural do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, em especial na ambiência da Igreja de Nosso Senhor dos Passos, em razão das modificações no traçado urbano, advindos do Empreendimento Hugo Amorim Residencial.

Palavras-chave: Predação Imobiliária; Patrimônio Histórico; Preservação Cultural.

Abstract: The Brazilian culture is the result of what was typical of traditional indigenous populations and the transformations brought by the various settlers and African slaves groups. When analyzing the cultural environment as complex macro system, it is noticeable that it is something intangible, abstract, fluid, consisting of cultural material and immaterial goods carriers reference to memory, action and identity of the various groups that form the Brazilian society. Court point out that the cultural environment , the macro- condition , it is presented as something fluid , incorporeal, composed of cultural tangible and intangible assets which comprise at its core referenced memory , the action and the identity of the various groups that form the Brazilian society , sensitive to the unique aspects of communities. This analyzes the changes in the cultural heritage of the municipality of Cachoeiro de Itapemirim-ES, especially in the ambience of the Church of Our Lord of Passos, because of changes in the urban layout, arising from the Enterprise Hugo Amorim Residencial.

Keywords: Predation Real Estate; Historic site; Cultural preservation.

INTRODUÇÃO

É oportuno salientar que o meio ambiente cultural é constituído por bens culturais, cuja acepção compreende aqueles que possuem valor histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, espeleológico, fossilífero, turístico, científico, refletindo as características de uma determinada sociedade. Ao lado disso, quadra anotar que a cultura identifica as sociedades humanas, sendo formada pela história e maciçamente influenciada pela natureza, como localização geográfica e clima. Assim, o meio ambiente cultural decorre de uma intensa interação entre homem e natureza, porquanto aquele constrói o seu meio, e toda sua atividade e percepção são conformadas pela sua cultura. “A cultura brasileira é o resultado daquilo que era próprio das populações tradicionais indígenas e das transformações trazidas pelos diversos grupos colonizadores e escravos africanos” (BROLLO, 2006, p. 15-16). Desta maneira, a proteção do patrimônio cultural se revela como instrumento robusto da sobrevivência da própria sociedade.

Nesta toada, ao se analisar o meio ambiente cultural, enquanto complexo macrossistema, é perceptível que se trata de patrimônio incorpóreo, abstrato, fluído, constituído por bens culturais materiais e imateriais portadores de referência à memória, à ação e à identidade dos distintos grupos formadores da sociedade brasileira. Meirelles (2012, p. 634), em suas lições, anota que “o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional abrange todos os bens moveis e imóveis, existentes no País, cuja conservação seja de interesse público, por sua vinculação a fatos memoráveis da História pátria” ou ainda em razão do proeminente valor artístico, arqueológico, bibliográfico, etnográfico e ambiental. Quadra anotar que os bens compreendidos pelo patrimônio cultural compreendem tanto as realizações antrópicas como obras da Natureza; preciosidades do passado e obras contemporâneas.

Nesta esteira, é possível subclassificar o meio ambiente cultural em duas espécies distintas, quais sejam: uma concreta e outra abstrata. Neste passo, o meio ambiente cultural concreto, também denominado material, se revela materializado quando está transfigurado em um objeto classificado como elemento integrante do meio ambiente humano. Assim, é possível citar os prédios, as construções, os monumentos arquitetônicos, as estações, os museus e os parques, que albergam em si a qualidade de ponto turístico, artístico, paisagístico, arquitetônico ou histórico. Os exemplos citados alhures, em razão de todos os predicados que ostentam, são denominados de meio ambiente cultural concreto. Acerca do tema em comento, é possível citar o robusto entendimento jurisprudencial firmado pelo Ministro Ruy Rosado de Aguiar, ao apreciar o Recurso Especial N° 115.599/RS:

Ementa: Meio Ambiente. Patrimônio cultural. Destruição de dunas em sítios arqueológicos. Responsabilidade civil. Indenização. O autor da destruição de dunas que encobriam sítios arqueológicos deve indenizar pelos prejuízos causados ao meio ambiente, especificamente ao meio ambiente natural (dunas) e ao meio ambiente cultural (jazidas arqueológicas com cerâmica indígena da Fase Vieira). Recurso conhecido em parte e provido. (Superior Tribunal de Justiça - Quarta Turma/ REsp 115.599/RS/ Relator: Ministro Ruy Rosado de Aguiar/ Julgado em 27.06.2002/ Publicado no Diário da Justiça em 02.09.2002, p. 192).

Diz-se, de outro modo, o meio ambiente cultural abstrato, chamado, ainda, de imaterial, quando este não se apresenta materializado no meio ambiente humano, sendo, deste modo, considerado como a cultura de um povo ou mesmo de uma determinada comunidade. Da mesma maneira, são alcançados por tal acepção a língua e suas variações regionais, os costumes, os modos e como as pessoas relacionam-se, as produções acadêmicas, literárias

e científicas, as manifestações decorrentes de cada identidade nacional e/ou regional. Neste sentido, é possível colacionar o entendimento firmado pelo Tribunal Regional Federal da Segunda Região, quando, ao apreciar a Apelação Cível Nº 2005251015239518, firmou entendimento que “expressões tradicionais e termos de uso corrente, trivial e disseminado, reproduzidos em dicionários, integram o patrimônio cultural de um povo” (BRASIL, 2017f). Esses aspectos constituem, sem distinção, abstratamente o meio ambiente cultural. Consoante Brollo (2006, p. 33) anota, “o patrimônio cultural imaterial transmite-se de geração a geração e é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente”, decorrendo, com destaque, da interação com a natureza e dos acontecimentos históricos que permeiam a população.

O Decreto Nº. 3.551, de 04 de Agosto de 2000, que institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências, consiste em instrumento efetivo para a preservação dos bens imateriais que integram o meio ambiente cultural. Como bem aponta Brollo (2006, p. 33), o aludido decreto não instituiu apenas o registro de bens culturais de natureza imaterial que integram o patrimônio cultural brasileiro, mas também estruturou uma política de inventariança, referenciamento e valorização desse patrimônio.

Ejeta-se, segundo o entendimento firmado por Fiorillo (2012, p. 80), que os bens, que constituem o denominado patrimônio cultural, consistem na materialização da história de um povo, de todo o caminho de sua formação e reafirmação de seus valores culturais, os quais têm o condão de substancializar a identidade e a cidadania dos indivíduos insertos em uma determinada comunidade. Necessário faz-se salientar que o meio ambiente cultural, conquanto seja artificial, difere-se do meio ambiente humano em razão do aspecto cultural que o caracteriza, sendo dotado de valor especial, notadamente em decorrência de produzir um sentimento de identidade no grupo em que encontra inserido, bem como é propiciada a constante evolução fomentada pela atenção à diversidade e à criatividade humana.

1. O TOMBAMENTO CULTURAL ALÇADO AO STATUS DE MECANISMO DE PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO POVO BRASILEIRO

Cuida salientar que o tombamento apresenta-se, em sede de meio ambiente cultural, como um dos instrumentos utilizáveis, pelo Poder Público, com o escopo de se tutelar e proteger o patrimônio cultural brasileiro. Neste sentido, já firmou entendimento o Tribunal de Justiça de Minas Gerais (2017) que “o tombamento é ato administrativo que visa à preservação do patrimônio histórico, artístico ou cultural das cidades, de modo a impedir a destruição ou descaracterização de bem a que for atribuído valor histórico ou arquitetônico”. Fiorillo (2012, p. 428-429) anuncia, com bastante propriedade, que “dizemos tombamento ambiental, porquanto este instituto tem a finalidade de tutelar um bem de natureza difusa, que é o bem cultural”. Desta sorte, cuida reconhecer que a utilização do tombamento como mecanismo de preservação e proteção do patrimônio cultural brasileiro permite o acesso de todos à cultura, substancializando verdadeiro instrumento de tutela do meio ambiente.

Com realce, o instituto em comento se revela, em sede de direito administrativo, como um dos instrumentos criados pelo legislador para combater a deterioração do patrimônio cultural de um povo, apresentando, em razão disso, maciça relevância no cenário atual,

notadamente em decorrência dos bens tombados encerrarem períodos da história nacional ou, mesmo, refletir os aspectos característicos e identificadores de uma comunidade. À luz de tais ponderações, é observável que a intervenção do Ente Estatal tem o escopo de proteger o patrimônio cultural, busca preservar a memória nacional. Ao lado disso, o tombamento permite que o aspecto histórico seja salvaguardado, eis que constitui parte da própria cultura do povo e representa a fonte sociológica de identificação de vários fenômenos sociais, políticos e econômicos existentes na atualidade. “A escolha do bem de patrimônio cultural que será tombado com precedência aos demais se relaciona com o juízo de conveniência e oportunidade, e não é passível de análise judicial”, como já decidiu oportunamente a Desembargadora Denise Oliveira Cezar, ao julgar a Apelação Cível Nº 70033392853 (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

Desta feita, o proprietário não pode, em nome de interesses particulares, usar ou fruir de maneira livre seus bens, se estes se traduzem em interesse público por atrelados a fatores de ordem histórica, artística, cultural, científica, turística e paisagística. “São esses bens que, embora permanecendo na propriedade do particular, passam a ser protegidos pelo Poder Público, que, para esse fim, impõe algumas restrições quanto a seu uso pelo proprietário” (CARVALHO FILHO, 2011, p. 734). Os exemplos de bens a serem tombados são extremamente variados, sendo os mais comuns os imóveis que retratam a arquitetura de épocas passadas na história pátria, dos quais podem os estudiosos e pesquisadores extrair diversos meios de conhecimento do passado e desenvolver outros estudos com vistas a proliferar a cultura do país. Além disso, é possível evidenciar que é corriqueiro o tombamento de bairros ou até cidades, quando retratam aspectos culturais do passado. Com o escopo de ilustrar o expandido, mister faz-se colacionar os arestos jurisprudenciais que acenam:

Ementa: Direito Constitucional - Direito Administrativo - Apelação - Preliminar de não conhecimento - Inovação Recursal - Ausência de Documentos Indispensáveis para propositura da Ação - Não Configuração - Pedido de Assistência Judiciária - Indeferimento - Ação Civil Pública - Dano ao Patrimônio Histórico e Cultural - Edificação em imóvel localizado no Conjunto Arquitetônico de Ouro Preto - Tombamento - Aprovação do IPHAN - Inexistência. (...) - O Município de Ouro Preto foi erigido a Monumento Nacional pelo decreto nº. 22.928, de 12/06/33, e inscrito pela UNESCO na lista do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural em 21/09/80, e a cidade teve todo o seu Conjunto Arquitetônico tombado. Trata-se de fato notório, conhecido pela apelante e por qualquer pessoa, de forma que não se pode afirmar que o processo de tombamento do Conjunto Arquitetônico do referido Município seja um documento indispensável para a propositura da presente ação civil pública. - O imóvel que faz parte do Conjunto Arquitetônico de Ouro Preto, e integra o Patrimônio Mundial, Cultural e Natural da cidade, deve ser conservado por seu proprietário, e qualquer obra de reparo de tal bem deve ser precedida de autorização do IPHAN, sob pena de demolição. (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais - Quarta Câmara Cível/ Apelação Cível 1.0461.03.010271-3/001/ Relator: Desembargador Moreira Diniz/ Julgado em 12.06.2008/ Publicado em 26.06.2008).

Ementa: Ação popular. Instalação de quiosques no entorno de praças municipais. Tombamento preservado. Inocorrência de ofensa ao patrimônio ambiental cultural. O fato de as praças municipais serem tombadas, como partes do Patrimônio Histórico e Cultural do Município de Paraisópolis, não podendo, conseqüentemente, serem ocupadas ou restringidas em sua área, para outras finalidades (Lei Municipal n. 1.218/89) não impede a instalação, ao arredor delas, de quiosques de alimentação,

porquanto o tombamento se limitou às praças, e não ao entorno delas. Assim, não há ofensa ao patrimônio ambiental cultural. A instalação dos referidos quiosques não configura abalo de ordem ambiental, visto que não houve lesão aos recursos ambientais, com conseqüente degradação - alteração adversa - do equilíbrio ecológico do local. (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais - Quinta Câmara Cível/ Apelação Cível/Reexame Necessário Nº 1.0473.03.000617-4/001/ Relatora: Desembargadora Maria Elza/ Julgado em 03.03.2005/ Publicado em 01.04.2005).

É verificável que a proteção dos bens de interesse cultural encontra respaldo na Constituição da República Federativa do Brasil, que impõe ao Estado o dever de garantir a todos o exercício de direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional. Doutrina, nela se define o patrimônio cultural brasileiro, “composto de bens materiais e imateriais necessários à exata compreensão dos vários aspectos ligados os grupos formadores da sociedade brasileira” (CARVALHO FILHO, 2011, p. 735). O Constituinte, ao insculpir, a redação do §1º do artigo 216 da Carta de Outubro estabeleceu que o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Independentemente do tombamento, “o patrimônio cultural e histórico merece proteção, e, neste caso, ainda que precária - até definitiva solução da questão em exame - essa proteção, se não for dada, inviabilizará qualquer ação futura, pois a demolição é irreversível”, consoante se manifestou o Desembargador Wander Marotta, ao apreciar o Agravo de Instrumento Nº 1.0183.06.120771-2/001 (MINAS GERAIS, 2017).

Resta patentemente demonstrado que o tombamento é uma das múltiplas formas utilizadas na proteção do patrimônio cultural brasileiro. “Tombamento é a declaração do Poder Público do valor histórico, artísticos, paisagístico, turístico, cultural ou científico de coisas ou locais que, por essa razão, devam ser preservados, de acordo com a inscrição em livro próprio” (MEIRELLES, 2012, p. 635). Nesta trilha, é possível evidenciar que o tombamento é um dos institutos que tem por objeto a tutela do patrimônio histórico e artístico nacional, que implica na restrição parcial do imóvel, conforme se verifica pela legislação que o disciplina, objetivando, por meio de tais medidas, estabelecer elementos eficazes que assegurem a preservação da identidade cultural de um povo. Ao lado disso, com o escopo de explicitar a proeminente natureza do instituto em comento, é possível transcrever os arestos que se coadunam com as ponderações estruturadas até o momento:

Ementa: Constitucional e Administrativo. Mandado de segurança. Imóvel. Valor histórico e cultural. Declaração. Município. Tombamento. Ordem de demolição. Inviabilidade. São deveres do Poder público, nos termos dos arts. 23, III e IV; 30, I e IX e 216, §1º, da Constituição Federal, promover e proteger o patrimônio cultural, artístico e histórico, por meio de tombamento e de outras formas de acautelamento e preservação, bem como impedir a evasão, a destruição e a descaracterização de bens de valor histórico, artístico e cultural. Demonstrada, no curso do mandado de segurança, a conclusão do procedimento administrativo de tombamento do imóvel, com declaração do seu valor histórico e cultural pelo Município, inviável a concessão de ordem para sua demolição. Rejeita-se a preliminar e nega-se provimento ao recurso. (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais - Quarta Câmara Cível/ Apelação Cível 1.0702.02.010330-6/001/ Relator: Desembargador Almeida Melo/ Julgado em 15.04.2004/ Publicado em 18.05.2004).

Ementa: Tombamento - Patrimônio Histórico e Cultural - Imóvel reputado de valor histórico pelo município onde se localiza - Competência Constitucional dele

para aferi-lo e tombá-lo. Nada impede que o Município, mediante tombamento, preserve imóvel nele situado e que considere de valor histórico-cultural, “ex vi” do art. 23, inciso III, da Lei Fundamental da República, que a ele - Município, atribui a competência para fazê-lo. Ademais, a cada comunidade, com seus hábitos e culturas próprios, cabe aferir, atendidas as peculiaridades locais, acerca do valor histórico-cultural de seu patrimônio, com o escopo, inclusive, de também preservá-lo. (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais - Quarta Câmara Cível/ Embargos Infringentes 1.0000.00.230571-2/001/ Relator: Desembargador Hyparco Immesi/ Julgado em 09.10.2003/ Publicado em 03.02.2004)

O diploma infraconstitucional, que versa acerca do tombamento, é o Decreto-Lei N° 25, de 30 de novembro de 1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, trazendo à baila as disposições elementares e a fisionomia jurídica do instituto do tombamento, inclusive no que toca aos registros dos bens tombados. Sobreleva anotar que o diploma ora aludido traça tão somente as disposições gerais aplicáveis ao fato jurídico-administrativo do tombamento. Entrementes, este se consumará por meio de atos administrativos específicos, destinados a propriedades determinadas, atento às particularidades e peculiaridades do bem a ser tombado.

2. ANOTAÇÕES À NATUREZA JURÍDICA DO TOMBAMENTO CULTURAL

Acalorados são os debates que discutem a natureza jurídica do instituto do tombamento, entretanto, a doutrina mais abaliza sustenta que se trata de instrumento especial de intervenção restritiva do Estado na propriedade privada, dotado de fisionomia própria e impassível de confusão com as demais espécies de intervenção. Afora isso, apresenta natureza concreta e específica, motivo pelo qual, diversamente das limitações administrativas, se apresenta como uma restrição ao uso da propriedade. Neste almiré, é forçoso frisar que a natureza jurídica do tombamento é a de se qualificar como meio de intervenção do Estado, consistente na restrição ao uso de propriedades determinadas.

No que se refere à natureza do ato, em que pesem às ponderações que orbitam acerca de ser ele vinculado ou discricionário, cuida fazer uma clara distinção quanto à natureza do ato e quanto aos motivos do ato. Sob o aspecto de que o tombamento deve apresentar como pressuposto a defesa do patrimônio cultural, o ato revela-se como sendo vinculado, porquanto o autor do ato não pode praticá-lo ostentando motivo distinto. Desta sorte, o ato está vinculado à razão nele constante. Entrementes, no que concerne à valoração da qualificação do bem como de natureza histórica, artística, cultural, paisagística, etc. e da necessidade de sua proteção, o ato é discricionário, eis que essa avaliação é privativa da Administração. Consoante entendimento firmado pela Desembargadora Denise Oliveira Cezar, ao apreciar a Apelação Cível N° 70033392853, “a escolha do bem de patrimônio cultural que será tombado com precedência aos demais se relaciona com o juízo de conveniência e oportunidade, e não é passível de análise judicial” (RIO GRANDE DO SUL, 2017). Assente é o entendimento jurisprudencial que sedimenta as ponderações vertidas até o momento:

Ementa: Mandado de Segurança - Tombamento de bem imóvel - Ilegitimidade ativa - Constituição há menos de um ano - Artigo 5º, LXX, alínea „b’ da Constituição Federal - Poder discricionário da Administração para decretar o tombamento - Processo extinto - Art. 267, VI do CPC. (...). O tombamento de prédio considerado de interesse histórico, artístico ou cultural, é ato discricionário do Administrador, sendo descabida a intervenção do Poder Judiciário no processo de tombamento, quando não demonstrada a ilegalidade do mesmo. Apelo improvido. (Tribunal

de Justiça do Estado de Minas Gerais – Segunda Câmara Cível/ Apelação Cível 1.0145.03.094392-5/003/ Relator: Desembargador Jarbas Ladeira/ Julgado em 14.12.2004/ Publicado em 30.12.2004).

Ementa: Agravo. Liminar em mandado de segurança. Tombamento de bem imóvel. O poder discricionário da autoridade administrativa vale, na medida em que o ordenamento jurídico concede ao administrador a prerrogativa de agir movido pelos critérios de oportunidade e conveniência, sopesados com parcimônia para que o fim último seja alcançado. Descabimento da intervenção do Judiciário no processo de tombamento, indemonstrada, “”prima facie””, irregularidade no mesmo. Agravo provido, para cassar a liminar. (Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais – Segunda Câmara Cível/ Agravo de Instrumento 1.0145.03.094392-5/001/ Relator: Desembargador Jarbas Ladeira/ Julgado em 03.02.2004/ Publicado em 20.02.2004).

Da mesma forma, é cabível, ainda, a observação de que o tombamento constitui um ato administrativo, sendo imperioso, por via de consequência, que apresente todos os elementos necessários para materializar a moldura de legalidade, em especial os princípios constitucionalmente consagrados no artigo 37, *caput*, da Constituição Federal que, de maneira robusta, estabelece a tábua principiológica elementar que orienta e conforma a atuação da Administração Pública. O tombamento, enquanto instituto do direito administrativo, não acarreta a produção de todo um procedimento; ao contrário, é efetivamente um ato só, um ato administrativo único. O que ocorre é que aludido ato resulta necessariamente de procedimento administrativo e corresponde ao desfecho de toda a sua tramitação. Assim, o ato não pode ser perpetrado em uma única ação, ao revés, reclama todo um sucedâneo de formalidades prévias. No mais, cuida rememorar que é imprescindível a observância do conjunto de elementos afixados para que se atenda o escopo contido no instituto em destaque.

3. O IMPACTO DO EMPREENDIMENTO HUGO AMORIM RESIDENCIAL NA AMBIÊNCIA DA IGREJA DE NOSSO SENHOR DOS PASSOS

À sombra dos argumentos expendidos, quadra salientar que a Igreja Nosso Senhor dos Passos, objeto das pesquisas estruturadas, foi tombada pelo Conselho Estadual de Cultura do Estado do Espírito Santo, por meio da Resolução N° 04, publicada em 30 de agosto de 1985, estando inscrita no Livro de Belas Artes e no Livro Histórico, os quais constituem o Livro do Tombo do Patrimônio Cultural. A edificação foi erigida no ano de 1882, quando “o capitão Francisco de Souza Monteiro, pai do governador Jerônimo Monteiro e do primeiro bispo nascido no Espírito Santo, D. Fernando de Souza Monteiro, tomou a iniciativa de erguer uma Igreja” (ESPÍRITO SANTO, 2017). Cuida salientar que a edificação religiosa recebeu a denominação de “Senhor dos Passos”, nome que permanece até os dias de hoje. Com efeito, quadra, ainda, colocar em destaque que o imóvel em destaque é o único exemplar da arquitetura religiosa do século XIX ainda erguido em Cachoeiro de Itapemirim, apresentando antigas imagens da Capela de São João, demolida em 1884, conforme dados extraídos do Relatório Técnico CHI N° 001/2012, confeccionado pela Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo (2017).



Figura 1. Interior da Igreja de Nosso Senhor dos Passos (vista do interior). Fonte: Cachoeiro de Itapemirim, 2017.

A arquitetura religiosa, durante o período colonial do Brasil, representou importante elemento edificado caracterizador da paisagem, sobressaindo-se em escala e forma em relação às tímidas vilas que se formavam em seu entorno. A influência do urbanismo português era preponderante para as elevações dos templos religiosos, encontrando como argumento justificador não apenas a possibilidade de defesa contra invasores e pela observação privilegiada, mas também por materializar a importância da Igreja na vida social colonial, fortalecendo, desta maneira, a influência da religião, enquanto elemento integrante da vida colonial. Ao ambientar o patrimônio cultural em comento, construído ao final do século XIX, no período imperial, é possível destacar o traço caracterizador do urbanismo português praticado no Brasil colônia.

“Durante muito tempo a Igreja constituiu a única opção de prática do culto católico em Terras do Itabira. Nela foi oficiado o Bispo D. Pedro Maria de Lacerda, em 02 de março de 1886”, conforme informações apresentadas pela Secretaria Estadual de Cultura do Estado (2017).

É de se reconhecer que o edifício encerra o que mais marcante existe na arquitetura e arte religiosas locais, configurando verdadeiro ícone que resgata e preserva a memória local, sobretudo da comunidade que floresceu no entorno da edificação. A igreja localiza-se ao final de uma ladeira com sua fachada frontal volvida para o Largo Senhor dos Passos, espaço residual do traçado viário e que, de alguma maneira, resiste minimamente às pressões exercidas pelo adensamento e modernização que incorrem nos ambientes urbanos. Em que pese o Largo Senhor dos Passos não assumir, em razão das alterações sofridas ao longo do transcurso do tempo, tal como pela suplantação da referência do conjunto do entorno, de modo efetivo, a importância, enquanto espaço que nutre a identidade da população local, tal como ambiente o observador com os aspectos característicos refletidos na construção, o templo religioso goza de destaque em razão dos característicos simbólicos que ostenta, consoante informações ejetadas do Relatório Técnico CHI Nº 001/2012, confeccionado

pela Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo (2017). Trata-se, oportunamente, de edificação que materializa verdadeiro ícone da identidade local, apresenta-se como edificação que desdobra aspecto cultural preponderante, notadamente em decorrência de alcançar bem imaterial.

No mais, é necessário salientar que o tombamento do patrimônio cultural, em razão da proeminência assumida, acarreta uma série de limitações ao direito de propriedade. Ao lado disso, o Decreto-Lei N° 25, de 30 de novembro de 1937, que organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, é contundente ao dispor que sem prévia autorização do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, não poderá, na vizinhança do bem tombado, fazer construção, que lhe impeça ou reduza a visibilidade, nem nela colocar anúncios ou cartazes, sob pena de se destruir a edificação ou retirar o objeto, sendo, em tal situação, multa no importe de cinquenta por cento do valor do mesmo objeto. Como bem afiança Paulo Affonso Leme Machado (2013, p. 1.141), “procurou-se proteger a visibilidade da coisa tombada, seja monumento histórico, artístico ou natural. O monumento ensina pela presença, e deve poder transmitir uma fruição estética mesmo ao longe”.

Com efeito, denota-se que não só o impedimento total da visibilidade está proibido, como também qualquer mecanismo ou estrutura que acarrete impedimento parcial ou dificuldade de se enxergar o bem cultural protegido. Neste cenário, o Empreendimento Hugo Amorim Residencial, localiza-se no entorno imediato da Igreja de Nosso Senhor dos Passos, consistindo, segundo o projeto encaminhado à Secretaria Estadual de Cultura do Estado do Espírito Santo, em cento e cinquenta unidades habitacionais distribuídas em duas torres, cada qual com quinze pavimentos, totalizando cerca de cinquenta e dois metros de altura. Trata-se de empreendimento que produz consequências lesivas à ambiência tradicional do bem tombado, afetando aspectos característicos singulares de sua moldura cultural e histórica.



Figura 2. Igreja de Nosso Senhor dos Passos. Fonte: Cachoeiro de Itapemirim, 2017.

É cediço, ainda, que as cidades contemporâneas, diariamente, são convertidas em estruturas, ressalvadas as peculiaridades, semelhanças, em razão de um capitalismo avançado em que o controle do território está sustentado em uma lógica essencialmente mercadológica. Não é possível perder de vista, ainda, que as paisagens monótonas das cidades, notadamente nos grandes centros, esvaziam o sentido do lugar na medida em que perdem as referências atreladas a valores simbólico-culturais. Ora, os lugares de memória desaparecem, isto é, os sinais e marcos inscritos na duração, os ancoradouros históricos, que estruturam a identidade social coletiva. A modernidade, em razão da fluidez das relações interpessoais, suplanta a idade cultural, aspecto tão arraigado nas vilas e bairros tradicionais. Neste aspecto, a Igreja de Nosso Senhor dos Passos

personifica um bastião histórico na paisagem, correndo o risco de ser devorado em meio à lógica contemporânea de mercado, notadamente pelo expansionismo imobiliário.

Com supedâneo na Carta de Washington de 1987, a preservação de patrimônio cultural material só se justifica quando há preservação da ambiência mínima para que o espaço possa ser compreendido, valorando, desta maneira, o contexto histórico-cultural, externado pelo tecido urbano e edificado. Desta feita, os valores a preservar, em sede de meio ambiente cultural, estão cingidos ao caráter histórico da cidade e o conjunto de elementos materiais e espirituais que determinam os contornos imagéticos, em especial: o traçado urbano caracterizado pela malha fundiária e pela rede viária, tal como as relações entre edifícios, espaços verdes e espaços livres. Nesta toada, a inserção de novas estruturas na área de entorno da Igreja de Nosso Senhor dos Passos, a exemplo das apresentadas pelo Empreendimento Hugo Amorim Residencial, devem estar em consonância com a ambiência do patrimônio tombado, traduzida pela rede viária e pela escala do conjunto edificado.

“O não respeito às especificidades do patrimônio em questão certamente anulará a compreensão e o significado do bem para a sociedade”, como bem aponta o Relatório Técnico CHI N° 001/2012, confeccionado pela Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo (2017). De forma demasiada, o Empreendimento Hugo Amorim Residencial afasta-se de qualquer relação harmônica com o Patrimônio Cultural Material, eis que estabelece uma nova hierarquia na paisagem que tem o condão de desnaturar a ambiência da Igreja de Nosso Senhor dos Passos, de maneira que a edificação tombada perde sua referência no traçado urbano. Ao lado disso, é fato que as edificações criam uma dificuldade de se enxergar o bem protegido, desencadeando um sucedâneo de modificações que atentam contra a ambiência tradicional que floresceu junto ao bem protegido. De igual modo, não é possível esquecer que o Plano Diretor Urbano do Município de Cachoeiro de Itapemirim, em seu artigo 25, que o gabarito máximo permitido no é de oito pavimentos-tipo, mais três de embasamento, observadas as distinções de cada bairro. Ao lado disso, o §1º do mencionado dispositivo anota que fica facultado o acréscimo de gabarito para até dez pavimentos-tipo, mais três ou quatro de embasamento, desde que mantidas duas unidades residenciais por pavimento.



Figura 3. Simulação do Empreendimento Hugo Amorim Residencial com as duas torres, cada qual com quinze andares, conforme projeto encaminhado. Fonte: Secretaria Estadual de Cultura do Espírito Santo, 2012.



Figura 4. Vista lateral da simulação do Empreendimento Hugo Amorim Residencial e a modificação na ambiência tradicional da Igreja Nosso Senhor dos Passos. Fonte: Secretaria Estadual de Cultura do Espírito Santo, 2012.

Causa estranheza, notadamente em decorrência da suplantação da ambiência caracterizadora do meio ambiente cultural local, a aprovação de empreendimento que não ao critério elencado no Plano Diretor Urbano, já que apresenta estrutura de quinze pavimentos quando, conforme mencionado alhures, o máximo permitido seria quatorze pavimentos com a condição de duas unidades por pavimento. Vivenciam-se, contemporaneamente, corriqueiros embates entre os empreendimentos imobiliários e as ambiências tradicionais, porquanto, em inúmeros exemplos, a implementação dos projetos produz consequências danosas ao bem protegido, notadamente no que se refere

ao traçado urbano que o emoldura em um contexto histórico e cultural. Ora, não se trata de desestruturação dos avanços decorrentes do expansionismo imobiliário, mas sim conformar as edificações às nuances e aos aspectos caracterizadores reclamados para a preservação da estrutura fundamental do meio ambiente cultural, em especial a sutileza ostentada pela Igreja de Nosso Senhor dos Passos e a relação mantida com a população local. É plenamente perceptível na situação exposta o embate existente entre os projetos imobiliários e a necessidade de preservação da identidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em harmonia com todo o escólio apresentado, prima colocar em destaque que a construção do meio ambiente cultural sofreu maciça contribuição com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Cuida salientar que o meio ambiente cultural é constituído por bens culturais, cuja acepção compreende aqueles que possuem valor histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, espeleológico, fossilífero, turístico, científico, refletindo as características de uma determinada sociedade. Quadra anotar que a cultura identifica as sociedades humanas, sendo formada pela história e maciçamente influenciada pela natureza, como localização geográfica e clima. Com efeito, o meio ambiente cultural decorre de uma intensa interação entre homem e natureza, porquanto aquele constrói o seu meio, e toda sua atividade e percepção são conformadas pela sua cultural.

O Empreendimento Hugo Amorim Residencial interfere significativamente na ambiência da Igreja de Nosso Senhor dos Passos, afigurando-se como robusta ameaça à percepção deste patrimônio. Ao lado disso, em que pese o expansionismo imobiliário mercadológico propiciado pelo empreendimento em comento, imperioso se revela a delimitação da área do entorno que influencia diretamente no aspecto histórico-cultural do Patrimônio Cultural tombado e, juntamente com essa delimitação, a elaboração de diretrizes da ocupação dessa área, as quais reclamam ampla divulgação, com o escopo de assegurar a participação da sociedade, eis que aquele consagra e preserva a identidade cultural da população. Desta feita, não se trata de desestruturação dos avanços decorrentes do expansionismo imobiliário, mas sim conformar as edificações às nuances e aos aspectos caracterizadores reclamados para a preservação da estrutura fundamental do meio ambiente cultural, em especial a sutileza ostentada pela Igreja de Nosso Senhor dos Passos e a relação mantida com a população local.

REFERÊNCIAS:

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Secretaria Estadual de Cultura do Estado do Espírito Santo**. Disponível em: < <http://www.secult.es.gov.br> >. Acesso em 23 set. 2017

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição (da) República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017a.

_____. **Decreto N° 3.551, de 04 de Agosto de 2000**. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017b.

_____. **Decreto-Lei N° 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017c.

_____. **Lei N° 6.938, de 31 de Agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017d.

_____. **Supremo Tribunal Federal**. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017e.

_____. **Tribunal Regional Federal da Segunda Região**. Disponível em: <www.trf2.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017f.

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (MUNICÍPIO). **Secretaria de Cultura do Município de Cachoeiro de Itapemirim**. Disponível em: <www.cachoeiro.es.gov.br>. Acesso 23 set. 2017.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. 24 ed, rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2011.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. **Curso de Direito Ambiental Brasileiro**. 13 ed., rev., atual e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**, 38 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2012.

MINAS GERAIS (ESTADO). **Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <www.tjmg.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017.

MOTTA, Sylvio; DOUGLAS, Willian. **Direito Constitucional - Teoria, Jurisprudência e 1.000 Questões** 15 ed., rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Editora Impetus, 2004.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <www.tjrs.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017.

SILVA, José Afonso da. **Direito Ambiental Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

THOMÉ, Romeu. **Manual de Direito Ambiental: Conforme o Novo Código Florestal e a Lei Complementar 140/2011**. 2 ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2012.

VERDAN, Tauã Lima. Princípio da Legalidade: Corolário do Direito Penal. **Jurid Publicações Eletrônicas**, Bauru, 22 jun. 2009. Disponível em: <<http://jornal.jurid.com.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS CENTROS HISTÓRICOS DE IGUAPE (SP) E JOÃO PESSOA (PB)

Helena Tavares Gonçalves

UNICAMP

helenatg@gmail.com

Instituição financiadora: CAPES.

O objetivo dessa comunicação é realizar uma reflexão sobre processos de patrimonialização de centros históricos. Para tanto, proponho realizar uma análise comparativa entre os processos de tombamento do centro histórico da cidade de João Pessoa (PB) e de Iguape (SP) realizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O foco da discussão concentra-se em identificar e problematizar papel que assumem os habitantes desses espaços durante os processos de estudos que culminarão no tombamento de determinadas localidades da cidade. Partimos do entendimento de que o ato administrativo do tombamento¹ não “congela” e não separa os bens culturais das dinâmicas sociais locais. O que ocorre é a transferência desses bens para outros contextos culturais espaciais, nos quais há incorporação de novas características. Diz respeito a um processo de reelaboração de sentidos através do acréscimo de significados que resultam em transformações simbólicas que se manifestam em contextos sociais específicos (ARANTES, 1987). Ou seja, “os bens recriados culturalmente pela preservação carregam marcas do processo que os transformou em patrimônio, nesse processo, o que se passa no retorno desses bens transformados em monumentos aos cotidianos das comunidades aos quais convivem diretamente?” (ARANTES, 1987, p. 52). Se as condições de inserção do patrimônio cultural no cotidiano local não são determinadas pelo ato administrativo do tombamento, como se dá a integração desse patrimônio na vida social? O que acontece na vida das pessoas quando suas culturas são regimentadas por políticas nacionais e transnacionais?

Uma vez que encaramos a elaboração de ideia de patrimônio enquanto um processo social, admitimos também que há a construção de discursos que vão legitimar determinadas ideias, conceitos e práticas sobre o tema. Ou seja, há a construção de um campo do saber e, inevitavelmente, a constituição de novas relações de poder. (FOUCAULT, 1977). O campo do saber elaborado pelos órgãos oficiais de preservação constituiu uma mentalidade de autoridade, que define visões particulares sobre patrimônio, que regulamentadas constituem o que foi denominado por SMITH (2011) de “discurso do patrimônio autorizado”. Nesse sentido, a elaboração de discursos autorizados também faz parte do processo de construção do patrimônio. Em relação aos centros históricos, como vem operando o discurso do patrimônio autorizado, em diferentes contextos, na situação de morador?

Para refletir sobre as questões colocadas acima trago para o debate a análise de dois casos de tombamento conduzidos pelo Iphan, que na maneira como foram conduzidos guardam algumas particularidades, que mostram diferentes formas de condução da

¹ Decreto Lei 25/1937, organiza a proteção ao patrimônio material através do instrumento jurídico do tombamento.

política pública de preservação de patrimônio cultural. Proponho analisar os caminhos traçados para o tombamento nas duas cidades e seus desdobramentos, realizados em períodos bastante próximos (Iguape em 2009 e João Pessoa em 2007). Quais perspectivas e parâmetros legais e conceituais foram tomados como referência nos dois casos? Tendo como referência a Constituição de 1988, a noção de *referência cultural*, cunhada na década de 1970, Carta de Veneza de 1964, Declaração de Xi'na de 2005; pretendo analisar até que ponto as diretrizes estabelecidas em tais documentos foram consideradas nos dois processos.

O conceito de *Referência Cultural* implica em considerar a diversidade cultural e regional no processo de seleção de e consagração de bens culturais, o que ocasionou um deslocamento das orientações que deveriam guiar as práticas de preservação, que antes tinham foco na nação e que passaram a voltar o olhar para o que há de significativo e importante em cidades e em locais específicos, encarando a seleção do patrimônio cultural brasileiro para além dos critérios de excepcionalidade e considerando aspectos históricos e sociais locais. Segundo Fonseca (2006), as *Referências Culturais* são entendidas enquanto um conjunto de elementos relacionados à diversidade das produções materiais e aos valores e sentidos atribuídos, por diferentes sujeitos aos bens e às práticas culturais. Podemos, então, pensar a noção de *Referência Cultural* enquanto um sistema de elementos de atribuição de valor que formam um conjunto e tem como resultado a construção de laços afetivos que conferem sentimentos de pertencimento e de identidade à determinadas produções culturais, em seus aspectos práticos e simbólicos, em suas produções materiais e imateriais. Isso implica em considerar a população residente dos centros históricos enquanto parte da história desses espaços. Como a população local foi considerada, qual o grau de participação dos moradores nos dois processos de tombamento?

Por último pretende-se analisar qual é o papel que a educação patrimonial assumiu nos processos de gestão desses sítios históricos, a partir da análise dos projetos: *Mapa do Patrimônio*, em Iguape e o *Memórias Ribeirinhas* em João Pessoa. Parto do entendimento que os dois projetos basearam-se no princípio norteador da construção coletiva da ideia de patrimônio, a partir da valorização do olhar dos moradores locais e suas memórias. Todavia, os desdobramentos resultantes desses projetos foram incorporados de forma mais ou menos central em cada caso por suas respectivas Superintendências do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), no que se refere a inclusão desses trabalhos na elaboração dos planos de gestão para os dois sítios históricos.

O patrimônio é um processo cultural em constante negociação, criação e recriação de valores e significados culturais. Nesse sentido é possível analisar as consequências de definir algo como patrimônio. As identidades não se encontram nem se refletem em sítios ou monumentos. São recriadas e negociadas continuamente a medida em que as pessoas, as comunidades e as instituições reinterpretem, recordam e esquecem o significado do passado em relação as necessidades sociais, culturais e políticas do presente. (SMITH, 2011). Nesse sentido, o que acontece na vida das pessoas quando suas culturas são regimentadas por políticas nacionais de preservação? Até que ponto as intervenções são ou não excludentes? Que grupos inclui e que grupos exclui? Essas são as questões que serão abordadas nessa comunicação, colocando em perspectiva comparativa dois casos de tombamento conduzidos pelo Iphan.

Para efeitos desse trabalho considero “centro histórico” enquanto uma localidade da cidade, com espaço definido dotado de edificações chanceladas pelo poder público como patrimônio cultural nas quais incide uma legislação específica para sua conservação, proteção e promoção.

No processo de formação das cidades, os centros urbanos de ocupação mais antiga (que posteriormente ganham o *status* de centros históricos) representam não só um aspecto funcional da vida cotidiana, como também estrutural. São inicialmente locais de prestígio social e de destaque no desenvolvimento econômico dos centros urbanos; num momento posterior, com o crescimento das cidades a formação de novos bairros e centros administrativos, os antigos centros perdem seu prestígio social e função econômica, passam a ser estigmatizados e caracterizados pelo abandono e decadência. Num terceiro momento esses espaços adquirem uma identidade patrimonial (ARANTES, 2000; LEITE, 2009), que os coloca, novamente, no centro das políticas urbanas.

No Brasil a criação de um órgão governamental responsável por eleger, identificar e selecionar aquilo que seria reconhecido como os elementos constitutivos representantes de uma identidade nacional, assim como o início do processo de proteção aos monumentos nacionais se deu através da implementação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas. Esse momento histórico foi marcado, no plano político-ideológico, pela busca do que seria “identidade nacional”, da busca de elementos capazes de traduzir aquilo que seria propriamente a marca do “ser brasileiro”. Dentro da política do Sphan, naquele momento coordenada por intelectuais expoentes do movimento modernista, foram elencados exemplares de estilos de edificações que de certa maneira expressavam um tipo de arquitetura que refletia uma atribuída autenticidade nacional. O principal estilo arquitetônico escolhido foi o Barroco, pois entendia-se que tal estilo artístico trazia os componentes de uma “primeira brasilidade” de uma arte nacional, fazendo da região de Ouro Preto/MG uma espécie de laboratório para a intervenção institucional e criação de referências conceituais para a formulação de políticas patrimoniais (FONSECA, 2009).

Com base nos estudos realizados por Motta (2000), podemos dividir as formas de atuação das políticas patrimoniais em três principais períodos, *fase inicial* que se estende entre os anos de 1937 a 1970, quando os trabalhos iniciais do então Sphan eram baseados na ideia de uma suposta unidade nacional, orientados pelo projeto político do Estado Novo, para a construção de uma nação moderna, identificando edificações e sítios históricos do período colonial como “primeira expressão autenticamente brasileira”. Nessa perspectiva, sítios urbanos deveriam ter certas características uniformes. Assim, as práticas de restauração desse período incidiam esforços sobre as fachadas, buscavam certa fisionomia, criando um cenário colonial.

É a partir da década de setenta que a noção da existência de referenciais identitários plurais começa a fazer parte das preocupações das formulações de políticas patrimoniais, quando a então Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional ficou sob a direção de Aloísio Magalhães, responsável por operar com a noção de *referência cultural* para se pensar, considerar e incluir as diversidades de elementos, símbolos e signos relevantes de diferentes grupos sociais. Essa nova perspectiva implicava em encarar a diversidade cultural e regional enquanto símbolo e marca da identidade nacional brasileira, o que ocasionou um deslocamento das práticas de preservação, que antes tinham foco na nação

e que passaram a voltar o olhar para o que há de significativo e importante em cidades e em locais específicos, encarando a seleção do patrimônio cultural brasileiro para além dos critérios de excepcionalidade e considerando aspectos históricos e sociais locais, esse momento se estende até os anos 2000 e foi denominado de *fase intermediária*. Segundo Leite (2007), na década de 1970 o processo de descentralização das políticas de preservação no Brasil resultou na contribuição para flexibilizar a tarefa de atribuir valor aos bens que poderiam ter relevância aos estados e municípios, mas não necessariamente relevantes a respeito da memória e identidade nacional. É interessante perceber que a mudança de perspectiva que guiou as transformações das políticas patrimoniais no Brasil também estava conectada a uma nova perspectiva a nível mundial. As recomendações presentes na Carta de Veneza (1964) e nas Normas de Quito (1967), passaram a guiar as novas formas de política de preservação. Entre as diretrizes estavam a associação entre preservação do patrimônio e estratégias de planejamento urbano. Além disso, aconteceram mudanças no próprio entendimento das noções de *monumento*, associando-o aos seus contextos, trazendo a ideia de “entorno”² e ambiência, introduzindo também a noção do uso econômico do patrimônio.

A noção de monumento histórico compreende a criação arquitetônica isolada, **bem como o sítio urbano ou rural que dá testemunho de uma civilização particular**, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico. Entende-se não só as grandes criações, mas também as obras modestas, que tenham adquirido, com o tempo, uma significação cultural. (Carta de Veneza, 1964).

Podemos considerar que, nesse período, a conceituação de patrimônio passou a ser ampliada e a sociedade civil organizada passou a solicitar tombamentos; no âmbito internacional os ideais de respeito às diversidades culturais ganharam força devido ao momento histórico do pós-guerra. Naquele momento também se despertou o uso do patrimônio por seu potencial econômico, especialmente turístico. Porém, perdurava a ideia de unidade estilística do conjunto urbano. Apesar de superada a estética modernista, permanecia o mesmo entendimento do que é um *bem cultural*, “conceito atribuído à escolha de determinada estética em razão da materialidade dos objetos” (MOTTA, 2000, p. 266). Portanto, a partir da década de setenta as políticas de patrimonialização passaram a contar com a interferência de novos agentes e órgãos governamentais em assuntos e questões delegadas inicialmente ao âmbito exclusivo do Iphan. Nessa nova configuração política, o Iphan continuou responsável por pareceres técnicos de restauração, mas passou a travar diálogo com outros agentes institucionais e com o setor privado para a formulação das políticas de intervenção na área patrimonial, agregando ao valor histórico dos patrimônios interesses referentes à exploração e desenvolvimento turístico, com o objetivo de desenvolver economicamente as regiões, construindo um vínculo entre patrimônio cultural, turismo e economia.

Durante a já citada *fase intermediária*, na década de 1980, devido às pressões de crescimento dos centros históricos já tombados e de transformações no entorno dos monumentos, novas reflexões, assim como ações pontuais do Iphan³, destacaram-se reformulando o entendimento dos *bens culturais*. Iniciava-se um processo de valoração dos sítios urbanos em virtude das leituras possíveis contidas na configuração do espaço (a leitura do

2 A área de proteção de um perímetro tombado se divide em área de proteção rigorosa e área de entorno. A ideia de entorno, embora melhor trabalhada mais recentemente, já estava implícita no Decreto Lei 25/1937, no Artigo nº18, quando se fala em “vizinhança da coisa tombada” e na definição de perímetros de tombamento e perímetros de entorno nos sítios históricos.

3 Podemos trazer como exemplo o centro histórico de Laguna (SC) e Cuiabá (MT).

patrimônio enquanto documento), rompendo com uma perspectiva estritamente visual, “ampliavam-se as possibilidades de apropriação do bem cultural como referência de identidade, independentemente de uma determinada estética previamente selecionada. A construção simbólica foi, então, ampliada pela possibilidade de leitura da forma urbana” (MOTTA, 2000, p. 266). Dentre as ações desse período foram desenvolvidos estudos e inventários dos sítios urbanos tombados para orientar os critérios de intervenção que considerassem a cidade como um processo, ao invés de eliminar os vestígios mais recentes da história em nome de imagens idealizadas, reconhecendo os sítios como lugares socialmente construídos onde é possível fazer uma leitura das trajetórias de transformação da cidade: a cidade vista como um texto.

Em diálogo com a análise feita por Motta sobre a trajetória das ações de preservação do Iphan, é possível localizar também a produção de documentos referenciais, como, por exemplo, Cartas Patrimoniais, que têm por objetivo orientar as ações de salvaguarda do patrimônio cultural. Em 1987, no 1º Seminário Brasileiro para a Preservação e Revitalização de Centros Históricos, foi elaborada a Carta de Petrópolis, que traz em seu conteúdo recomendações que indicam um caminho para tratar da preservação dos sítios históricos levando-se em consideração os processos de transformação da cidade e os usos sociais do presente.

Entende-se como Sítio Histórico Urbano (SHU) o espaço que concentra testemunhos do fazer cultural da cidade em suas diversas manifestações. Esse sítio urbano deve ser entendido em seu sentido operacional de área crítica, e não por oposição a espaços não-históricos da cidade, já que toda cidade é um organismo histórico. O SHU é parte integrante de um contexto amplo que comporta as paisagens natural e construída, assim como a vivência de seus habitantes, num espaço de valores produzidos no passado e no presente, em processo dinâmico de transformação, devendo os novos espaços urbanos ser entendidos na sua dimensão de testemunhos ambientais em formação. (CARTA DE PETRÓPOLIS, 1987).

No entanto, a autora sugere que, embora a perspectiva de realizar a leitura da cidade enquanto um documento (levando-se em consideração as contribuições dos diversos grupos sociais que compõem, constroem e modificam o espaço urbano), esse tipo de perspectiva teve continuidade em ações pontuais desenvolvidas por agentes institucionais dos órgãos de preservação. A partir dos anos 2000, passou a imperar nas políticas de intervenção de sítios urbanos uma perspectiva denominada de *fase “neoliberal” (modelo globalizado)*. Esse caminho coloca o patrimônio cultural no jogo do livre mercado, o que pode implicar num retrocesso quanto às possibilidades de preservação do patrimônio urbano, igualando as práticas da atualidade ao período inicial da história do Iphan, dando ênfase aos aspectos visuais, construindo cidades cenários, sem levar em consideração a possibilidade do entendimento do patrimônio como documento histórico.

Tendo em vista as formas de atuação do Iphan na gestão da política de patrimônio cultural (fase inicial, intermediária e neoliberal), convido o leitor a analisar o processo de tombamento de Iguape, o qual buscou a proposta de ler a cidade enquanto um documento, referenciando-se nas experiências institucionais dos anos de 1980, conferindo às ações de educação patrimonial um papel central nos processos de identificação, imprimindo a participação dos moradores locais nos estudos que resultaram no tombamento. Num segundo momento proponho examinar o processo de tombamento do centro histórico de João Pessoa, o qual sugiro estar referenciado no *modelo globalizado* que vê no patrimônio

cultural um potencial de exploração de uso turístico, colocando o centro histórico, através dos planos de gestão da política de patrimônio, no jogo do livre mercado e encarando seus usuários estritamente enquanto consumidores. Por último proponho comparar os princípios técnicos nos quais se basearam os dois processos de tombamento, que foram instruídos pela mesma instituição em datas bastante próximas. Concluo esse pequeno ensaio através de uma reflexão acerca da necessidade de elaboração de políticas públicas de patrimônio que estejam abertas à participação social, que possam garantir o direito dos diferentes grupos sociais acesso às suas memórias coletivas, numa perspectiva mais democrática sobre o entendimento de patrimônio cultural, que é inevitavelmente plural e multifacetado historicamente.

O TOMBAMENTO DO CENTRO HISTÓRICO DE IGUAPE:

A cidade de Iguape está localizada ao sul do Estado de São Paulo, faz parte da região do Vale do Ribeira, maior reserva de mata atlântica do território nacional. A história do povoamento da cidade tem origem nas primeiras décadas do século XVI, o Rio Ribeira de Iguape orientou a fixação da população e determinou a localização das vilas que se formaram em suas margens. A descoberta do ouro impulsionou o processo de ocupação do interior da região, nesse contexto Iguape adquire função estratégica central, por ser uma área portuária para escoamento de produção. Com a descoberta das “minas gerais” no século XVII, a extração aurífera entrou em decadência, estagnando a economia do Vale do Ribeira até o início do século XIX, quando desenvolve-se a cultura do arroz. A produção agrícola sustentou o processo de urbanização da região. A partir do final do século XIX o deslocamento do eixo econômico para a produção do café, a economia regional entra em novo processo de estagnação, o porto de Iguape perde importância como via de escoamento da produção local. A região do Vale do Ribeira ficou à margem do eixo: café/ferrovia/industrialização, o que permitiu que ali fosse preservado um patrimônio natural riquíssimo, somando-se às diversas expressões sócio-culturais representadas por grupos de caçaras, quilombolas, indígenas, ribeirinhos e imigrantes. No entanto, a diversidade cultural e a riqueza natural contrastam com os altos níveis de pobreza da região e de baixo desenvolvimento humano, que se propagam devido a ausência de políticas públicas de apoio ao pequeno produtor, de educação e de saúde. (SCIFONI e NASCIMENTO, 2012).

O centro histórico de Iguape tombado em 2009, foi o primeiro núcleo urbano a receber esse tipo de proteção federal no estado de SP, a cidade já possuía proteção estadual desde os anos 1970⁴. A motivação para a proposta de proteção surgiu através dos estudos para Chancela de Paisagem Cultural do Vale do Ribeira⁵. Um dos desdobramentos dessa ação resultou na elaboração do Dossiê para Tombamento do Centro Histórico de Iguape. O pedido oficial para o tombamento partiu da prefeitura de Iguape e os inventários técnicos realizados pelo Condephaat foram a base para o início dos estudos para o tombamento federal, todavia, os trabalhos encabeçados pela Superintendência do Iphan/SP procuraram realizar um projeto para a proteção do patrimônio edificado “para além da apreciação estética oriunda dos saberes da arquitetura” (SCIFONI e NASCIMENTO, 2012).

4 Tombamento realizado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do estado de São Paulo (CONDEPHAAT), órgão estadual responsável pela gestão do patrimônio cultural.

5 A Chancela de Paisagem Cultural é um instrumento de proteção do patrimônio cultural criado em 2009 pelo Iphan (Portaria n.127/2009), que procura reconhecer e proporcionar proteção a determinadas localidades através de uma visão que integre, respeite e reconheça os modos de vida dos grupos locais em conjunto com o ambiente natural. O instrumento da chancela teria como objetivo uma gestão compartilhada do território entre poderes públicos, sociedade civil e iniciativa privada.

Conceitualmente, partimos das experiências de preservação do Iphan nos anos 1980 de a proteção de sítios urbanos, como as de Laguna/SC e Cuiabá/MT, em que o conceito de cidade-documento permitira novas produções discursivas. Naquele momento, os centros urbanos foram selecionados não apenas por serem monumentos artísticos, mas como documentos dos processos históricos, econômicos e sociais de produção urbana [...] A partir do conceito de cidade-documento entendeu-se que os processos históricos de formação urbana de Iguape eram o ponto de partida para o estudo de seus bens materiais, quer edificados, quer naturais. (ibidem, p.05).

Dessa maneira, os estudos que conduziram o tombamento de Iguape consideraram os processos históricos de transformação da cidade, incluindo nos mapeamentos e processos de identificação de edificações para a preservação as sobreposições e arranjos espaciais constituídos ao longo do tempo, entendendo, inclusive, o tombamento estadual enquanto um momento histórico da cidade.

O caminho encontrado para o reconhecimento dos espaços que compunham sentidos identitários, históricos e sociais de seus habitantes, ou seja, o mapeamento das referências culturais locais, veio através da oficina *Mapa do Patrimônio de Iguape*, que ocorreu em 2008 no município de Iguape, que pretendeu, através de ações de educação patrimonial, constituir-se enquanto elemento fundamental da pesquisa sobre o patrimônio cultural da cidade, através da criação de um espaço de interlocução entre a instituição e os moradores. Entre o público participante estavam estudantes do Projeto Oficina Escola de Artes e Ofícios de Iguape, professores da rede pública e agentes de cultura que atuavam na cidade. O objetivo das oficinas consistia em construir um mapa que sinalizasse os bens culturais que devessem ser objeto de proteção do poder público, a identificação desses lugares se deu através da contribuição dos moradores da cidade por meio de relatos, histórias de vida, fotos antigas, documentos, desenhos⁶. Os bens apontados pelos moradores foram divididos em: bens edificados dentro da área de tombamento estadual; bens edificados fora da área de tombamento estadual; bens edificados fora da cidade área urbana da cidade; bens de natureza imaterial.

Baseando essa análise no “Relatório da oficina do Mapa do Patrimônio de Iguape”, gostaria de chamar atenção para dois aspectos importantes dessa oficina. Primeiro que os adolescentes que participaram das ações eram estudantes do ensino médio, que circulavam muito pela cidade e que reconheceram imóveis e lugares históricos para além dos limites da proteção estadual. Chama também a atenção de que a maior parte deles não residem no centro histórico da cidade, moram nos bairros de entorno e nos mostram que a percepção sobre o que é patrimônio cultural extrapola o conjunto de bens construídos e consagrados enquanto monumentos, além de incluírem também em seus referenciais festas, práticas cotidianas de pesca, construção de instrumentos, danças, que são identificadas enquanto “tradição do povo de Iguape”, como também lugares testemunhos das primeiras ocupações daquele território (Morro da Espia, Porto Grande, Mar pequeno), o que revela que a noção de patrimônio está indissociados da paisagem natural. Como resultado, a delimitação da área de preservação para o tombamento federal incorporou o mapeamento dos trabalhos descritos acima. O estudo buscou, então, conceber o sítio urbano a partir das relações tecidas com o sítio natural.

6 MINISTÉRIO DA CULTURA. Relatório da oficina Mapa do Patrimônio de Iguape. In: Dossiê de Tombamento do Centro Histórico de Iguape. Brasília: IPHAN/MINC, 2009.

A proposta final de tombamento, aprovada pelo Conselho Consultivo do Iphan, resultou do estudo aprofundado do processo de urbanização do sítio urbano de Iguape, contemplando a complexidade de sua produção social. Ficaram tombados os elementos edificados e naturais que historicamente produziram seu espaço urbano e hoje o conformam como memória e identidade, tal como legitimados pela população local durante os processos de Educação Patrimonial, realizados de modo pioneiro durante a elaboração do dossiê. (SCIFONI e NASCIMENTO, 2012, p.09.).

Percebemos, então, o esforço e vontade técnica em colocar em prática diretrizes conceituais e princípios legais que passaram a compor as discussões sobre patrimônio cultural no contexto de redemocratização do país, tendo como princípio norteador os artigos 215 e 216 da constituição federal, a noção de Referência Cultural cunhada na década de setenta e a ideia de cidade-documento trazida para a instituição na década de oitenta.

Importante localizar que, embora o processo de tombamento tenha sido elaborado através de espaços de interlocução com a população local e que tenha ocorrido um esforço dos trabalhos na identificação de referências culturais, seria ingênuo descartar a eminência de conflitos que decorrem das ações de preservação, quando legislação específica passa a incidir sobre os bens culturais protegidos. Porém, as dimensões dos embates e negociações pós tombamento da cidade ficarão para posterior análise, concentrando-se esse ensaio na análise dos caminhos do tombamento.

O TOMBAMENTO DO CENTRO HISTÓRICO DE JOÃO PESSOA

A cidade de João Pessoa, localizada no estado da Paraíba, foi fundada em 1585 por colonizadores espanhóis e portugueses. Ao contrário de outros núcleos brasileiros de ocupação colonial voltados para as praias, o processo de invasão e colonização da capital paraibana se deu às margens do Rio Sanhauá, um afluente do Rio Paraíba. A construção de um núcleo urbano foi dificultada devido à resistência dos nativos Potiguara. Só após o domínio sobre os nativos, através de expedições realizadas às regiões da Baía da Traição e Serra da Raiz, foi possível a ocupação do território. O Rio Sanhauá foi a porta de entrada para as embarcações que chegavam e de permanência dos colonizadores que ali desembarcavam. A estrutura inicial da cidade foi dividida entre cidade baixa, marcada pela atividade comercial e portuária e cidade alta, onde se concentravam as edificações religiosas e o núcleo residencial. Até o século XIX a cidade se desenvolveu entre esses dois polos. Durante vários séculos esses locais foram fundamentais para a dinâmica urbana de João Pessoa. Apenas no século XX, o centro, aos poucos, foi perdendo sua função residencial. A partir da década de 1940 a cidade começou a crescer em direção ao mar. Esse processo se intensificou com a pavimentação da Avenida Epitácio Pessoa, que consiste em uma via de acesso entre o centro da cidade e o litoral. Assim, é possível perceber que houve um deslocamento dos usos e funções do centro antigo. A função comercial continuou sendo uma marca do centro antigo e até os dias atuais essa é uma característica forte dessa região da cidade. No que diz respeito ao patrimônio urbano protegido, a cidade contava, a nível federal, antes do tombamento nacional do centro histórico, com alguns tombamentos isolados.

No âmbito estadual, em 1971 foi fundado o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado da Paraíba (IPHAEP), através do Decreto-Lei nº 5.255. Em 1982, por meio do Decreto nº. 9.484, foi delimitado o “Centro Histórico Inicial de João Pessoa”, a partir do

qual foi pautada a atuação do IPHAEP. Entre os anos de 1987 a 2000 foi estabelecido um convênio de cooperação internacional entre Brasil e Espanha, que integrou o centro histórico de João Pessoa no “Programa de Preservação do Patrimônio Cultural da Ibero-América: Patrimônio para o desenvolvimento”, mantido pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional. Através do estabelecimento do convênio os profissionais ligados à gestão do centro histórico receberam cursos de formação e qualificação oferecidos pela Agência Espanhola, foi também delimitada uma nova poligonal de tombamento para a proteção estadual e fundada a Comissão Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico de João Pessoa. Nesse contexto foram elaborados inventários para a área, os primeiros estudos de tipologia, assim como as primeiras diretrizes de planejamento para a realização de intervenções. Tais estudos resultaram no Projeto de Revitalização para a área do centro histórico, dividido em etapas. Dessa maneira, como no caso da cidade Iguape, verificamos que a criação e a gestão de um espaço a ser concebido como centro histórico se desenvolveu antes da presença do Iphan.

Constata-se que através do convênio entre Brasil e Espanha os gestores da Comissão do Centro Histórico estabeleceram uma metodologia, uma maneira de operar com o patrimônio cultural local. Tal metodologia foi pautada em ações que buscavam trabalhar questões patrimoniais aliadas a uma noção de planejamento urbano que fosse capaz de promover desenvolvimento socioeconômico local. Foi utilizada uma metodologia importada da Espanha, as ações na cidade tinham como referência intervenções realizadas em Salvador e Recife, foram estabelecidas parcerias com programas de incentivo ao turismo e o financiamento para realização de ações foi patrocinado pelo governo espanhol e pelo PRODETUR, através do BID⁷.

Outro desdobramento das ações da Comissão do Centro Histórico de João Pessoa foi a criação, nos anos 2000, da Associação Centro Histórico Vivo (ACEHRVO), a qual solicitou ao Iphan o tombamento do centro histórico, que foi aprovado pelo conselho consultivo do Iphan em 2009.

Tombar esse universo, restrito geograficamente, mas amplo em sua ação sinérgica, é a materialização dos avanços, percalços, erros e acertos de um pólo tão antigo quanto a própria memória nacional possa alcançar. Além de tudo, é lindo de se ver. O rio invade a *urbs* e o casario penetra o mangue, num espetáculo de rara plasticidade, cuja preservação passa, necessariamente, por uma regulamentação federal. Assim, impõe-nos a obrigação em pleitear um tombamento nacional. (ACEHRVO, 2002 In: IPHAN, [2007])⁸

Nesse processo, curioso é perceber que toda a narrativa que justifica o tombamento da área está baseada na relação entre o Rio Sanhauá e a cidade de João Pessoa, pois a cidade nasceu às margens desse rio, porém rio se encontra fora da área de proteção rigorosa, contradizendo a própria argumentação institucional.

O Centro Histórico de João Pessoa mantém significativo potencial em sua paisagem natural, perenizando o vínculo existente entre o Rio Sanhauá e a cidade... A identidade paisagística que se relaciona com o meio físico e seus elementos hidrológicos, topográficos e biológicos, compreendendo uma paisagem natural e construída ratificam o valor do Centro Histórico de João Pessoa como um conjunto a ser objeto de reconhecimento nacional. (Ibidem, p.31)

7 Programa de Desenvolvimento do Turismo e Banco Interamericano de Desenvolvimento.

8 MINISTÉRIO DA CULTURA. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Processo de Tombamento n. 1501-T-02, Volume I “Centro Histórico de João Pessoa, Estado da Paraíba”. IPHAN [2007], [p.03].

A instrução do processo de tombamento federal tomou como base os estudos tipológicos e historiográficos desencadeados pelo Convênio entre Brasil-Espanha, através dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão de Desenvolvimento do Centro Histórico. Importante ressaltar que alguns membros dessa Comissão ocupavam cargos técnicos e de chefia na Superintendência do Iphan/PB após o fim do convênio. De modo que, para o tombamento federal foi adotado todo o referencial de estudos realizados na década de 1990, que não passaram por uma revisão conceitual ou por uma problematização acerca de parâmetros metodológicos que conduziram os inventários e, conseqüentemente, as áreas delimitadas para proteção. A situação torna-se mais delicada quando analisamos os desdobramentos do tombamento, pois os planos de revitalização elaborados pela Comissão do Centro Histórico passaram a fazer parte de uma agenda institucional de projetos a serem executados em parceria com o Iphan/PB, mais uma vez sem passar por uma revisão conceitual condizente com as diretrizes atuais da instituição. Os parágrafos que seguem serão destinados a problematizar a participação da população local em relação ao tombamento e os futuros planos de intervenção previstos para áreas tombadas.

Em 1920 iniciou-se, nas margens do Rio Sanhauá, a construção de um porto para o escoamento da produção local, o porto ficou popularmente conhecido como Porto do Capim. Em 1940 ele foi desativado devido a problemas de navegabilidade do rio. A existência do porto e sua posterior desativação provocou, entre as décadas de 1940 a 1970, a ocupação do espaço por famílias de trabalhadores do antigo porto, que ali desenvolveram um núcleo residencial. O local hoje se configura como região predominantemente residencial, contando com a presença de um pequeno comércio local, escola pública, igrejas e associação de moradores, onde residem, segundo levantamento realizado pelos moradores, cerca de 500 famílias. Importante ressaltar que, embora a história do porto seja referenciada em diversas passagens do processo de tombamento, nenhuma menção é feita aos moradores locais, mais que isso, o que sugere a narrativa é de que após a desativação do porto a área foi abandonada, restando apenas edificações pontuais passíveis de acautelamento.

Para ter acesso às margens do rio Sanhauá é necessário descer a ladeira, atravessar a linha do trem e caminhar até o trapiche público. Do outro lado dos trilhos encontram-se as áreas urbanas do Porto do Capim e da Vila Nassau⁹. Ao ultrapassar a linha do trem, deparamos com um universo social distinto daquele vivenciado no alto da ladeira. O aspecto visual rompe com a imagem cenográfica que foi construída através das ações de revitalização. As edificações antigas que se encontram do outro lado dos trilhos estão bastante danificadas, em sua maioria fechadas, com exceção da Intendência e da Alfândega que passaram por restaurações, cuja ocupação atualmente é possível, embora o prédio permaneça sem uso. Galpões antigos foram ocupados por comerciantes que utilizam o espaço para depósito de madeira. Junto aos galpões e prédios históricos estão as pequenas e genuínas casas dos moradores ribeirinhos. É preciso caminhar entre as ruas principais e as vielas para chegar ao trapiche público, localmente conhecido como “trapiche de Seu Cosminho”, um pescador local, construtor de pequenas embarcações e antigo morador do Porto do Capim. Em termos de dinâmicas sociais a primeira característica distinta do restante do centro histórico é a presença predominante da função habitacional. As primeiras famílias chegaram na região na década de 1940 e ali consolidaram suas moradias. Atualmente a

9 Normalmente os agentes institucionais nomeiam como Porto do Capim toda uma região, correspondente a área onde existiu o antigo porto. Porém os moradores locais dividem o espaço de ocupação em duas áreas, a área do Porto do Capim e a área da Vila Nassau. Ainda que as duas denominações (aquela usada pelos gestores públicos e aquela utilizada pelos moradores) correspondam ao mesmo espaço geográfico.

maioria dos moradores fazem parte das mesmas famílias que ocuparam a região num primeiro momento. Caminhando entre as ruas principais e as vielas, observando o vai e vem das pessoas e conversando com alguns moradores percebemos que a organização socioespacial está baseada nas relações familiares e que a noção de território tem, como uma das referências, as relações sociais locais. A disposição das casas está baseada em relações de vizinhança, onde o projeto de casa está intimamente ligado ao projeto familiar de cada grupo residencial. Não há no Porto do Capim um morador que não tenha vínculo de parentesco estabelecido com outro morador, como fica claro na fala de uma das moradoras, “se não for parente é padrinho”¹⁰. A relação rio-cidade, o mangue e a história de ocupação do território pelas famílias residentes não foram levadas em consideração na delimitação do perímetro de proteção para o tombamento, as residências localizam-se no perímetro de entorno do centro histórico, nas margens do rio Sanhauá. Porém, apesar da dinamicidade passível de ser vivenciada por qualquer pessoa que decida transitar pela região central, a visão e a percepção, por parte de alguns gestores públicos, sobre o centro histórico é carregada pelo estigma do “abandono”. A caracterização do abandono e a questão da falta de espaços destinados ao encontro e convívio sociais estão presentes, inclusive, na justificativa do processo de tombamento federal do centro histórico de João Pessoa. Ou seja, se o núcleo residencial e todo o conjunto de sociabilidades que envolve o cotidiano desses moradores não foram considerados passíveis de reconhecimento de valor patrimonial, e mais, se é preciso “devolver o rio para a cidade”¹¹ através da revitalização, os moradores locais nem mesmo foram considerados enquanto parte da sociedade.

Sugiro, então, que a delimitação do tombamento dá forma material a uma posição técnica e política do Iphan/PB, uma vez que a narrativa do processo de tombamento está em desacordo com a delimitação da área a ser protegida, e que propositalmente excluem-se os moradores economicamente pobres de uma área que se quer enquanto vitrine da cidade, em uma localidade de importância histórico-cultural.

Atualmente os moradores sofrem com a ameaça de remoção de suas residências em função de um projeto de revitalização. A primeira versão de tal projeto, no fim dos anos 1990, teve autoria da mesma Comissão de Desenvolvimento do Centro Histórico e em 2012, após passar por algumas reformulações o projeto foi conveniado numa parceria entre Iphan/PB e prefeitura de João Pessoa.

O modelo que estava operando em João Pessoa no final dos anos de 1980 e início da década de 1990 (por meio do convênio de cooperação entre Brasil e Espanha), também pode ser observado em outras capitais do Nordeste. As transformações no trato com o patrimônio, o surgimento de novos agentes financiadores, interesses ligados ao desenvolvimento turístico, se configuram enquanto diretrizes presentes em áreas centrais e sítios históricos como, por exemplo, Pelourinho, em Salvador; Rua do Bom Jesus, em Recife; bairro da Ribeira em Natal; Praia de Iracema em Fortaleza (SANT’ANA, 2003). Com ênfase no desenvolvimento turístico, as estratégias de gestão das cidades passam a ser influenciadas e reordenadas, adotando procedimentos de marketing em busca de alcançar uma inserção no mercado turístico mundial. Em 2009, quando ocorre o tombamento federal, os referenciais conceituais não são questionados e não passam

10 Fala de Verônica, fundadora da Comissão Porto do Capim em Ação, moradora do Porto do Capim, em entrevista realizada no Bar da Penha no Porto do Capim, no dia 22 de outubro de 2013. Entrevistas realizadas durante minha pesquisa de mestrado entre os anos de 2011 a 2013.

11 Justificativa na qual se baseia os planos de revitalização do centro histórico, que podem ser acessados em: COMISSÃO Permanente de Desenvolvimento do Centro Histórico de João Pessoa. Projeto de Revitalização do Antigo Porto do Capim. João Pessoa: CPDCHJP, 2007.

por uma atualização, implementando em João Pessoa o *modelo neoliberal* ou *globalizado* de gestão do patrimônio cultural, como propôs MOTTA (2000).

Em 2011 o projeto *Memórias Ribeirinhas*, uma ação de educação patrimonial desenvolvida numa parceria entre Iphan e prefeitura de João Pessoa, tinha como objetivo “produzir um espaço comunitário de memória das histórias e saberes do Porto do Capim. Tal espaço de memória faria parte da revitalização do centro histórico que contemplaria “um pouco da comunidade” no espaço previsto para a construção da grande “Arena de Eventos” por meio de recursos do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) – Cidades Históricas do Governo Federal”. (MORAES e BRAGA, 2016, p.29). No entanto, a partir dos trabalhos desenvolvidos com os moradores, os próprios técnicos do Iphan envolvidos no projeto passaram a questionar a necessidade de remoção da população.

Eu costumo dizer que a equipe de trabalho da Casa do Patrimônio de João Pessoa (hoje Casa do Patrimônio da Paraíba) foi educada pela comunidade Porto do Capim a partir do *Memórias Ribeirinhas*. Ela abriu nossos olhos, aflorou todos nossos sentidos, para perceber que o que tínhamos como proposição inicial era a domesticação da memória comunitária em um espaço preservacionista meramente contemplativo, que o importante para eles não é o que eles “faziam”, suas histórias não poderiam ser congeladas em um asséptico contexto museógrafo. O que importa é o que eles fazem no presente para garantir a vitalidade da identidade ribeirinha em meio a um “centro histórico” forjado com pobres narrativas preservacionistas. Eles são um museu vivo e rico de referências culturais importantes para compor outro tipo de política de reconhecimento e salvaguarda do centro histórico de João Pessoa. Suas histórias de vida transformaram a perspectiva política do *Memórias Ribeirinhas* e de parte da equipe de trabalho do Iphan que passou a propor e agir dentro da instituição de modo diferente quando o assunto era “revitalização do centro histórico de João Pessoa”. (Ibdem, p.48).

A partir das ações de educação patrimonial desencadeadas pelo projeto *Memórias Ribeirinhas*, a equipe técnica do Iphan/PB passou por diversos embates políticos, referenciados por argumentos técnicos e legais e posições ideológicas em relação a remoção dos moradores locais para a instalação de uma arena de eventos.¹² Das divergências técnicas resultou a formação de um grupo de trabalho¹³ que elaborou o Dossiê do Porto do Capim e Vila Nassau, onde constava uma proposta de reformulação do projeto de revitalização e uma Proposta de Rerratificação do centro histórico de João Pessoa, com fins de assegurar a vitalidade dos espaços habitados¹⁴. A elaboração do documento também contou com o suporte das recomendações nacionais e internacionais de patrimônio cultural: Carta de Petrópolis (1987), em relação ao tratamento que deve ser dado aos sítios históricos tombados; Declaração de Xi’an(2005), em relação à conservação do entorno edificado em sítios e em áreas do patrimônio cultural.

[...] o entorno supõe uma interação com o ambiente natural; práticas sociais ou espirituais passadas ou presentes, costumes, conhecimentos tradicionais, usos ou atividades, e outros aspectos do patrimônio cultural intangível que criaram e formaram o espaço, assim como o contexto atual e dinâmico de natureza cultural, social e econômica. (DECLARAÇÃO DE XI’AN, 2005).

12 Tema discutido em GONÇALVES, H. T. O Porto e a Casa: Dinâmicas de Transformação nos usos dos espaços do centro histórico de João Pessoa (PB). Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PEP/MP/IPHAN, 2013.

13 Instituído pela Portaria n. 01/2012 da Superintendência do Iphan da Paraíba, em 5 de março de 2012.

14 A rerratificação consiste num dispositivo jurídico que prevê a revisão da área delimitada em um processo de tombamento. No caso de João Pessoa, a proposta elaborada não foi encaminhada para apreciação.

Felizmente, em paralelo ao projeto de revitalização os moradores do Porto do Capim e da Vila Nassau, pressionados pela ameaça de remoção e contando com o apoio de agentes externos, passaram a se organizar politicamente e criaram a Comissão do Porto do Capim em Ação, que iniciou suas atividades em 2010, onde os moradores mobilizados têm por objetivo esclarecer o que de fato está previsto pela prefeitura e demais órgãos públicos em relação à ameaça de remoção. Além de buscar esclarecimentos sobre os projetos de intervenção previstos para a área, procuram meios de evitar a destruição do bairro. Em 2013 as moradoras fundaram a Associação de Mulheres do Porto do Capim, desde então esses sujeitos têm se fortalecido coletivamente e vêm elaborando diversas estratégias para garantir o direito de residir naquele território. A organização política dos moradores mostra que a população local não está alheia ao processo, eles reivindicam a legitimidade de uso do espaço, procuram meios para estabelecer diálogo com órgãos públicos e desenvolvem ações para fortalecimento de vínculos comunitários e identitários. Atualmente os ribeirinhos continuam residindo no mesmo local, como também continuam angariando esforços e forjando estratégias que possibilitem a sua permanência no centro histórico.

CONCLUSÃO

Esse ensaio procurou expor os processos de elaboração e as diretrizes que guiaram o tombamento de duas cidades brasileiras que tiveram seus centros históricos reconhecidos como patrimônio cultural em momentos muito próximos, Iguape em 2011 e João Pessoa em 2009. Verificamos que nas duas cidades, antes da interferência do Iphan, a ideia de centro histórico já havia sido construída pelos órgãos de preservação estaduais. Para o tombamento federal, nos dois casos, foram utilizados os inventários, estudos de tipologia e historiográficos já produzidos pelas instituições de preservação local. No entanto, enquanto que em Iguape estudos anteriores foram utilizados como ponto de partida para os estudos que culminariam no tombamento, havendo a preocupação de entender as formas de relação entre moradores locais, bens tombados e paisagem natural, procurando reconhecer a percepção das pessoas que vivem naquele território, suas referências culturais, trabalhando com a perspectiva da *cidade-documento*; Em João Pessoa não houve a preocupação de revisão conceitual acerca dos planos de acautelamento que já estavam em vigor. Ou seja, levou-se em consideração os aspectos da monumentalidade, excepcionalidade das edificações, mas não foram problematizadas as relações sociais estabelecidas entre as edificações e as formas de apropriação social do espaço construídas ao longo do processo histórico de formação da cidade, o que enquadra o modelo de gestão desse centro histórico na perspectiva *neoliberal/globalizado*, que reconhece o valor dos patrimônios culturais unicamente através de seus aspectos estéticos, voltando a tratar o patrimônio como no início dos trabalhos da instituição¹⁵.

Outro aspecto relevante para análise dos dois casos é a questão da função e do lugar das ações de educação patrimonial. Segundo SILVEIRO (2014), ao dedicar-se ao estudo do papel da educação patrimonial no Iphan o autor ressalta o caráter auxiliar e instrumental da educação patrimonial no processo de preservação do patrimônio cultural urbano, utilizando-a como instrumento de convencimento e de conscientização para a preservação de bens culturais, adotando-se de uma concepção bancária de educação (FREIRE, 2001), que no meio urbano, através da política de tombamento, pode provocar desigualdades

15 Ainda que na dita fase inicial dos trabalhos do Iphan havia uma preocupação com a preservação da edificação em si, aspecto que parece ficar em segundo plano no modelo neoliberal, que utiliza o patrimônio enquanto mercadoria a serviço do capital privado.

e exclusão social quando sustentada pela autoridade estatal e técnica que a permeia. Na contramão da concepção bancária de educação, o autor propõe meios para que “a política do patrimônio cultural deixe de ser um instrumento de constituição e preservação de monumentos históricos nacionais e passe a ser encarada como instrumento político de reconhecimento e afirmação da existência social de distintos e heterogêneos grupos sociais”. (SILVEIRO, 2014, p.19).

É preciso lembrar, então, que se trata de um direito social, ou melhor, é preciso, como direito social, que a política patrimonial propicie a interação social e pública do culturalmente diverso, do heterogêneo, do outro e, assim se transforme, em um instrumento de cidadania. No contexto atual, essa interação social pode se realizar através da participação social em todo o processo de preservação do patrimônio cultural urbano – do tombamento às ações e intervenções preservacionistas – garantindo assim que os bens culturais sejam constituídos pela complexa e conflituosa arena político-social local que, ao mesmo tempo, os representa e compõe. (Ibidem, 2014, p.21).

Tanto no caso do projeto *Mapa para o patrimônio de Iguape* quanto no *Memórias Ribeirinhas*, entendo que houve, por parte das equipes técnicas envolvidas, o esforço de se trabalhar com o objetivo de se identificar as referências culturais dos sujeitos envolvidos, a ponto de que esses trabalhos pudessem servir de base para o desenvolvimento de políticas futuras, (no caso de Iguape o tombamento, em João Pessoa a reformulação do projeto de revitalização e a formulação de uma proposta de rerratificação da área tombada). Porém, a maneira como os resultados das ações de educação patrimonial foram consideradas relevantes, ou seja, o lugar e a função dessas ações para elaboração de projetos futuros é que divergiram nos dois casos. Enquanto em Iguape os resultados do projeto serviram de base para delimitação do tombamento, em João Pessoa a Superintendência local considerou suficiente realizar uma exposição fotográfica sobre o registro das histórias de vida dos moradores, sem questionar a adequação dos planos de gestão que exclui de maneira perversa os moradores ribeirinhos.

Assim, a comparação entre esses casos nos mostra que não só a escolha, mas a forma de gestão do patrimônio não são atos desinteressados, “dependem do ponto de vista da seleção, do significado que se deseja atribuir aos objetos e do uso que se quer fazer deles. São ações inseridas em contextos históricos, sócio econômicos e culturais específicos, que também devem ser observados para seu entendimento”. (MOTTA, 200, p.260). Ao longo da trajetória de formulação de políticas públicas patrimoniais, criou-se uma maneira específica de pensar os patrimônios culturais nacionais, configurando o que poderíamos chamar de “cultura institucional”, multifacetada historicamente, que vem se transformando ao longo do tempo. Consiste numa apreciação específica de um olhar profissional (técnico) que atribui valor à sociedade brasileira, onde se escolhem determinadas narrativas que irão caber nos códigos institucionais do Estado, assim, define-se o que cabe ou não na alegoria do patrimônio cultural. Nesse cenário, minha proposta foi de refletir sobre os instrumentos de preservação do Iphan, questionando-se a objetividade técnica e legal que confere autoridade as ações da instituição, assim como a hegemonia de algumas metodologias que, apesar de (minimamente) superadas epistemologicamente, continuam operando na gestão da política pública, muitas vezes promovendo desigualdade e exclusão social. A organização social tem sido decisiva para impedir o deslocamento dos moradores e forçar políticas públicas, não apenas de patrimônio, que permitam a permanência da população. No caso do patrimônio cultural

mostra-se necessário estudos comparativos que problematizem as referências conceituais, os parâmetros legais e as posições ideológicas nos quais se baseiam a formulação de planos de gestão dos espaços patrimonializados, para que possamos, através da análise de diversas experiências construir propostas mais participativas, que considerem o valor histórico patrimônio urbano através de suas diversas formas de apropriação social, respeitando as múltiplas memórias presentes nesses locais.

BIBLIOGRAFIA:

ARANTES, Antônio Augusto. 1991. **As tramas da memória: antigas estruturas e processos sociais contemporâneos**. In: *Revista crítica de ciências sociais*, n.32.

_____. 1989. **La preservacion del patrimônio como pratica social**. In: R. Ceballos (Ed.), *Antropologia y políticas culturale: Patrimonio e identidad*. Buenos Aires.

BRAGA, Emanuel; MORAES, Carla Gisele. 2016. **Porto do Capim: Lutas e estratégias de existência de uma comunidade ribeirinha no centro histórico de João Pessoa**. In: *Revista Ñanduty*, n.4. UFGD. Dourados/MS.

MOTTA, L. 2000. **“Apropriação do Espaço Urbano: do estético estilístico nacional ao consumo visual global”**. In: ARANTES, A. (Org.). *O Espaço da Diferença*. Campinas – SP: Papyrus.

SANT’ANNA, M.1995. **Da Cidade-Monumento à Cidade-Documento: A trajetória da norma de preservação de áreas urbanas no Brasil (1937-1990)**. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

SCIFONI, Simone; NASCIMENTO, Flávia. 2012. **O tombamento de Iguape como patrimônio nacional: novas práticas e políticas de preservação**. In: *Revista Parc*. Unicamp, Campinas. Vol.6, n.1, p.26-38.

SILVEIRO, Fernando. 2014. **Um mapa para outros fazeres: Territórios educativos e patrimônio cultural**. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Iphan, Rio de Janeiro.

SMITH, Laurajane. 2011. **El espejo patrimonial. “Ilusión narcisista o reflexiones múltiples?”** In: *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* 2011.

GT: 17 - Memórias imateriais: literaturas, artes, políticas

Coordenadores: Manoel Ricardo de Lima e
Edson Luiz André de Sousa

EXPRESSÕES DO CHORO NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO: MANIFESTAÇÕES ORIUNDAS DAS REGIÕES NORTE/NOROESTE FLUMINENSE

Carlos Felipe Araújo Ábido de Assis
UENF - FAPERJ
felipeabido@gmail.com

Giovane do Nascimento
UENF
giovanedonascimento@gmail.com

Contato:
Carlos Felipe Araújo Ábido de Assis - UENF
felipeabido@gmail.com
Resumo estendido

Palavras chave: Música, Choro, Norte-Fluminense

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho são apresentados estudos que visam ao registro e mapeamento de movimentos, expressões ou manifestações do gênero musical denominado **Choro** ou **Chorinho** em municípios das regiões norte e noroeste do interior do Rio de Janeiro.

Embora já tenhamos acesso a uma produção recente, sobretudo no que tange a pesquisas acadêmicas e de estudos em torno da linguagem musical do Choro com abordagens históricas, sociais ou propriamente musicais, não é fácil encontrarmos entre eles algo com enfoque especial para as manifestações interioranas desta linguagem musical. Busca-se, portanto, neste trabalho dar início a um esforço de registro, investigação e contextualização de tais manifestações musicais no interior fluminense.

Sabe-se que a forma de tocar, de se expressar, de se comunicar e socializar musicalmente do Choro enquanto prática musical teve seu início ainda no final do século XIX na cidade do Rio de Janeiro e que o processo de desenvolvimento desta linguagem até sua consolidação como gênero musical foi contemplado por intensa interação de músicos de origens culturais diversas sendo inclusive, uma hipótese bastante fidedigna a presença de alguns músicos estrangeiros desde as primeiras rodas de Choro no Rio de Janeiro dado o contexto de desenvolvimento de uma sociedade cosmopolita ainda no início de sua formação.

Anos mais tarde, no início do século XX, com a era radiofônica no Brasil estas expressões musicais caracteristicamente nacionais, ganham força e espaço para o desenvolvimento de suas primeiras atividades formais e, por que não dizer, profissionais.

A crescente presença e capilarização de emissoras radiofônicas espalhadas pelo território nacional ocorridas neste período contribuíram, em grande medida, para a construção de conexões daquilo que era veiculado nas ondas de rádio conformando as expressões culturais e artísticas vigentes tanto em âmbito regional como nacional por meio de uma

programação que contemplava rádio novelas, apresentações de grandes cantores, atores, escritores, músicos, comunicadores etc.. Neste cenário, músicos que integravam os grupos regionais, denominação popular dada aos grupos de Choro e Seresta, exerceram função preponderante na incipiente era radiofônica onde a maior parte da programação era feita ao vivo pois devido à versatilidade inventiva, característica da linguagem musical do Choro, muitos destes instrumentistas e compositores acompanhavam cantores, programas de calouros e tocavam o Choro instrumental preenchendo lacunas de uma Rádio que ainda construía suas linguagens, funções e modos de produção.

Também neste período, muitos foram os músicos e artistas oriundos de vários municípios brasileiros que convergiram para as capitais de estado ou outras cidades que já possuíam emissoras de Rádio onde se encontravam verdadeiras escolas e laboratórios para aprenderem uns com os outros num novo universo de fértil intercâmbio artístico, desenvolvendo uma pedagogia musical presente até os dias atuais nos ambientes formais e não formais da educação musical.

Desta forma, a pesquisa para o artigo almeja aprofundar estudos sobre a tradição musical do gênero, identificando e ilustrando a ocorrência e manutenção do movimento chorístico no estado do Rio de Janeiro tendo como arcabouço teórico-metodológico fundamentos da Memória Social, da História oral e da Teoria da Prática.

2 METODOLOGIA

Como citou-se anteriormente, este trabalho apoia-se na metodologia de pesquisa calcada nos fundamentos da memória social e em conceitos desenvolvidos por autores como Joel Candau, João Carlos Tedesco e Pierre Bourdier.

A metodologia de pesquisa em sua operacionalização para o artigo procurou tratar também os resultados da triangulação entre pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e/ou biográficas com os fundamentos da história oral.

Assim, buscou-se a partir da base teórica desenvolvida por Bourdier em sua Teoria da Prática e outros conceitos epistemológicos desenvolvidos por este autor tais como o conceito de Campo e *habitus* desenvolver sistemas de relações que possam ter conformado e estabelecido níveis de trocas de influências em práticas artísticas e profissionais que ocorreram em determinados conjuntos de espaços geográficos em diferentes períodos temporais.

O fator temporal aí é determinante pois tem como inerente a mudança que se faz constante, alterando assim as disposições de seus agentes (sujeitos atuantes do campo como músicos, produtores etc) operando para isso diversas formas de negociações de diferentes capitais como o Capital cultural, Capital econômico e o Capital simbólico, assim como as relações de acesso e poder entre “agentes” e “instituições” de cada “campo” conceitos estes também desenvolvidos na epistemologia de Bourdieu. Desta forma, relacionando os conceitos epistemológicos citados com os dados históricos e documentais levantados na pesquisa, podemos identificar no conceito de Campo o campo da música popular brasileira da segunda metade do século passado e, mais precisamente o campo musical do Choro e suas práticas (*habitus*) e práticas realizadas no interior deste campo definidas por *habitus* e *doxas* que por sua vez são constantemente negociados entre os agentes e instituições do referido campo.

Considerando conforme Bourdieu que

os campos são mundos, no sentido em que falamos no mundo literário, artístico, político, religioso, científico. São microcosmos autônomos no interior do mundo social. Todo campo se caracteriza *por agentes dotados de um mesmo habitus*. O campo estrutura o habitus e o habitus constitui o campo (BOURDIEU, 1992:102-103).

E também aceitando que o *habitus* tem as marcas da internalização ou incorporação da estrutura social utilizando-se do campo para sua exteriorização ou objetivação (Vandenbergh, 1999), acredita-se poder tomar como campo, o campo artístico musical e, mais especificamente o subcampo do universo do Choro em suas diversas manifestações entendendo que

Cada agente, quer ele saiba ou não, quer ele queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo: porque suas ações e suas obras são o produto de um *modus operandi* do qual ele não é o produtor e do qual não tem o domínio consciente, encerram uma "intenção objetiva", como diz a escolástica, que ultrapassa sempre suas intenções conscientes. (BOURDIEU, 2000 : p.21,22)

Na área (campo) da música, o *habitus* deste campo compreende entre outras práticas, a adoção do gênero Choro como linguagem de atuação em demandas artísticas *in loco* recém profissionalizadas oriundas da era do rádio no Brasil. Esta seleção natural pelo universo do Choro e os músicos que o faziam deve ter -se dado em decorrência da estreita ligação que o processo de conformação do Choro como gênero genuinamente brasileiro possui com a própria conformação cultural brasileira no que diz respeito à diversidade de influências que os forjaram, pois

Desde que a história do indivíduo nunca é mais do que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, podemos ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe. O estilo "pessoal", isto é, essa marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras, não é senão um desvio, ele próprio regulado e às vezes mesmo codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe, se bem que ele remete ao estilo comum não somente pela conformidade, à maneira de Fídias que, a crer em Hegel, não tinha "modos", mas também pela diferença que constitui todo "modo". (BOURDIEU, 1983: p. 29)

Desta forma, a linguagem musical compartilhada pelos músicos popularmente denominados Chorões ou Choristas que integravam os agrupamentos musicais também popularmente denominado de Grupos Regionais, agrupamentos estes que normalmente eram compostos por violão cavaquinho e flauta¹, predominou em sua origem no século XIX e sobrevive se renovando até os dias de hoje e configurando um elo cultural produto do *habitus* do interior de um Campo e que estabelece comunicação entre produtores, receptores, reprodutores e transformadores de determinadas *doxas* estabelecidas pelos sujeitos agentes neste campo.

Que fatores influenciaram na permanência e presença deste subcampo da música popular brasileira desde o século XIX até nossos dias? Que capitais permitiram que o Choro possa ser citado como a música que atravessa os séculos?

1 Tal formação instrumental logo em seguida absorveria diversos outros instrumentos como acordeon, bandolim, saxofone, clarinete, off clide, trombone, e até o piano não era raro nas rodas mais estruturadas e abastadas. (CAZES, 1998)

Respostas a estas questões podem ser elencadas a partir de uma reflexão sobre o conceito de capital em Bourdier. Este autor, ao derivar o conceito de Capital² da noção econômica, em que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir, considera para além dos aspectos econômicos, que compreendem a riqueza material, o dinheiro, as ações etc. (bens, patrimônios, trabalho) novos e outros aspectos como o capital cultural, o social e o simbólico em sua teoria sociológica.

Para ele:

- o capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos;
- o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreendem o relacionamento e a rede de contatos;
- o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. e que encerra uma síntese dos demais (cultural, econômico e social)

Defende também que as diversas formas de capital são conversíveis umas nas outras, por exemplo o capital econômico pode ser convertido em capital simbólico e vice-versa (Bourdieu, 1983:114). Assim, podemos observar através da triangulação metodológica mencionada anteriormente, entre a pesquisa documental, bibliográfica e fundamentos da história oral, que a negociação de capitais dentro do universo artístico e social do Choro sempre foi muito viva e intensa, o que não poderia ser diferente em se tratando de uma manifestação cultural em constante transformação que teve seu início desde os tempos do Brasil colonial.

3 EXPRESSÕES DO CHORO NO NORTE NOROESTE FLUMINENSE: COMPOSITORES / INSTRUMENTISTAS E MOVIMENTOS

3.1 COMPOSITORES/INSTRUMENTISTAS

Como aventado no resumo deste artigo, sabemos que a forma de tocar, de se expressar, de se comunicar e socializar musicalmente do Choro teve seu início ainda no final do século XIX na cidade do Rio de Janeiro e que o processo de desenvolvimento desta linguagem até sua consolidação como gênero musical foi contemplado por intensa interação de músicos de origens culturais diversas provavelmente contando também com a presença de músicos estrangeiros desde as primeiras rodas de Choro no Rio de Janeiro no fim do século XIX, e primeira metade do século XX.

No entanto, existem poucos registros relativos às contribuições de artistas oriundos de outras cidades brasileiras além do Rio de Janeiro, talvez pelo fato de muitos destes artistas

2 A acumulação das diversas formas de capital se dá por investimento, extração de mais-valia etc. O conceito de capital – etimologicamente o mesmo que o cabedal ou conjunto de bens – é complexo e aqui só trataremos de sua apreensão dada por Bourdier.

convergirem para a cidade do Rio que por um bom tempo exerceu seu papel não só de Distrito Federal, mas também de uma das principais capitais culturais brasileiras.

Desta forma, muitos músicos que deram contribuições importantes para o legado musical do Choro, mesmo que o tenham feito na cidade do Rio de Janeiro em decorrência da pujança de suas instituições e equipamentos culturais como gravadoras, emissoras de rádio, casas noturnas e teatros, trouxeram em sua bagagem influências e pequenas sutilezas de outros rincões do estado do Rio e mesmo de diversas outras regiões brasileiras enriquecendo ainda mais esta mistura de sotaques, expressões e ritmos musicais que conformaram e conformam o Choro brasileiro tal qual o conhecemos nos dias de hoje. Atentando para as regiões Norte e Noroeste fluminenses (figura 1) discorreremos agora sobre alguns destes músicos que bem podem ilustrar as contribuições musicais do interior fluminense à música nacional.



Figura 1

No caso específico do estado do Rio podemos começar por alguns nomes bem conhecidos da música brasileira e por que não dizer, mundial.

O compositor e violonista internacionalmente conhecido **Baden Powell** nasceu no pequeno município ao noroeste fluminense chamado Varre e Sai. Ainda criança, Baden mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro onde se desenvolveu como músico e contribuiu para o surgimento de um dos movimentos musicais mais expressivos da música brasileira, a internacionalizada Bossa Nova, além de abrir caminho pelas salas de concerto mundo a fora para todas as gerações de violonistas de música popular brasileira que vieram posteriormente.

Mas as bases que teceram o violão e a música de Baden Powell sem dúvida nenhuma foram as bases da linguagem musical do Choro e do Samba. Aliás, será que haveria Bossa Nova se não houvesse anteriormente de forma bem consolidada, o Choro e o Samba?

Baden contava que seu avô, um trabalhador rural negro, teria fundado “talvez a primeiras bandas de escravos que cantavam suas raízes” (POWEL, Marcel apud <https://www.lettras.com.br/biografia/baden-powell>) e que cresceu ouvindo música. Seu pai, violinista amador, também fazia reuniões musicais em casa com os amigos Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Jaime Florence (o “Meira”), entre outros bambas dessa época nas quais costumava acompanhar os saraus batucando no armário do quarto.

Já na cidade do Rio de Janeiro, ainda criança, foi aluno de um dos mais competentes violonistas de seis cordas da história do Choro e da música popular brasileira, o Meira, que além de ter realizado as principais gravações de estúdio produzidas no mercado fonográfico de seu tempo, foi professor também de Rafael Rabello, Maurício Carrilho e outros expoentes não só da linguagem musical do Choro, mas da música brasileira como um todo.

Na extensa discografia de Baden Powel podemos encontrar tanto Choros autorais, como clássicos de outros autores e, quando em algum de seus álbuns não há um autêntico Choro tradicional, seja uma valsa ou mesmo sambado, deles nunca escapam as influências que conformam as bases da linguagem do Choro pois esta é vivamente presente na forma de tocar e de desenvolver a performance musical deste que é um dos pilares do violão brasileiro.

Próximo dali, em Itaocara (RJ) outra pequenina cidade também no noroeste fluminense, nasceu **Patápio Silva** que, segundo Henrique Cazes, foi o primeiro solista de flauta a gravar no Brasil assinando contrato em 1901 com a Casa Edison para a realização destas gravações.

Antes de viver algum tempo na cidade do Rio de Janeiro Patápio Silva residiu algum tempo na cidade de Cataguases (MG) e algum tempo depois também na cidade de Campos dos Goytacazes, norte fluminense. Sua iniciação musical deu-se em bandas do interior chegando a ser por algum tempo mestre da tradicional Lira Guarani, no período em que viveu em Campos dos Goytacazes. Deixou gravações históricas para o acervo fonográfico nacional em performances como intérprete e também composições para formações de líras além de valsas e outras peças para flauta.(CAZES, 1998)

Ainda falando na cidade de Campos dos Goytacazes, situada no norte fluminense, vale dizer que esta também exerceu sua significativa contribuição nesta trama de manifestações e expressões musicais que orbitam a música brasileira em especial a linguagem musical do Choro pelo interior fluminense.

Nasceram nesta cidade alguns expressivos compositores e instrumentistas que se dedicaram ao Choro, dentre eles podemos citar **José Miranda Pinto** o Coruja, saxofonista e compositor que chegou a ter o choro **Provocando as Cordas** gravado por Luiz Gonzaga e também o compositor e multi-instrumentista **Juventino Maciel**, que foi lançado no mercado fonográfico por Jacob do Bandolim no antológico LP da música brasileira chamado **Vibrações**(1968) com a música **Cadência**. Além destes, outro compositor campista se fez presente no campo do choro através da atenção e registro de Pixinguinha, grande mestre do gênero que escolheu uma de suas músicas para uma gravação no importante programa de rádio **Velha Guarda**: o advogado **Thiers Cardoso** autor de inspirados maxixes e dobrados.

Próximo à cidade de Campos dos Goytacazes, na cidade de Macaé também do norte fluminense, podemos destacar mais dois exímios instrumentistas de diferentes gerações que ilustram muito bem uma forte tradição dos instrumentos de sopro desde o século XIX. O primeiro deles é o flautista e saxofonista **Viriato Figueira da Silva** nascido em 1851 e que chegou a integrar o grupo de Joaquim Callado e Chiquinha Gonzaga dois conhecidos pilares consolidadores da linguagem musical do Choro e outro grande flautista: **Benedito Lacerda** (1903). Este último além de flautista e compositor, trabalhou com grandes cantores da época tais como Orlando Silva, Carmem Miranda e Mário Reis tendo formado uma parceria de anos com o mestre dos mestres Pixinguinha, desenvolvendo intensa atividade também em outras áreas da música e ajudando a criar a União Brasileira de Compositores a UBC. Ficou conhecido também por sua habilidade em manejar a indústria do entretenimento musical em sua época, sobretudo no que tange às questões de direitos autorais, editorações e gravações.

3.2 PROJETOS E MOVIMENTOS

Observando de forma associada e com atenção determinados movimentos e expressões, recentes ou não, que envolvem a linguagem musical do Choro como veio principal em manifestações e atividades culturais e pedagógicas nas cidades supracitadas, poderemos também estabelecer uma correlação, um desdobramento ou mesmo uma conexão com uma tradição musical que possui raízes longínquas nestas cidades.

MACAÉ

Prosseguindo com esta ilustração e ainda falando da cidade de Macaé, podemos citar alguns entre vários festivais organizados e manifestações espontâneas que são periodicamente realizados na cidade natal de Viriato Vieira Silva e de Benedito Lacerda.

Dentre estes festivais tem-se o **Sardinha Samba e Choro**, que como o próprio título sugere, mistura diferentes manifestações culturais tradicionais e que se mantêm vivas nos dias atuais contemplando a gastronomia local com o produto da pesca litorânea junto à manifestações musicais daquela região.

Também na cidade de Macaé, neste 2017, tivemos a primeira edição do recém nascido **Choro Jazz Festival** que teve sua primeira edição em Julho. E ainda na cidade natal de Benedito Lacerda, não podemos deixar de citar uma manifestação do Choro de características mais espontâneas e menos mercadológica como os festivais citados anteriormente, como o tradicional **Bico da Coruja**, antigo e tradicional encontro de chorões que é realizado num “boteco” situado no centro da cidade de Macaé na rua que possui o sugestivo nome de Rua Cap. Benedito Lacerda.

ITAOCARA

No pequeno município de Itaocara situado ao noroeste fluminense podemos destacar um projeto que está sendo executado nos dias atuais que ilustra bem estas auréolas contextuais que conectam as esferas da memória cultural local, da educação e formação musical de jovens, visando ao fomento e aprimoramento na qualificação artística de forma acessível à comunidade, sendo sua execução patrocinada e desenvolvida pela

Secretaria de Cultura e Turismo da prefeitura municipal: o projeto **Escola de Música e Dança Patápio Silva** que

... visa a formação de novos artistas, com a supervisão de profissionais qualificados em música e dança, com incentivo ao resgate de projetos culturais, produção de apresentações para eventos comemorativos, preservação o patrimônio sociocultural e artístico e, principalmente produzir material humano qualificado para realização dos mesmos. (Site da Prefeitura de Itacara)

Podemos observar neste ultimo projeto uma preocupação na valorização da memória cultural do município e de seus artistas para, a partir daí, fomentar e estimular o desenvolvimento artístico e cultural das novas gerações.

Um outro projeto também assinado pela atual Secretaria Municipal de Cultura e Turismo desta cidade, resgatado de gestões políticas anteriores e que também exemplifica a determinação em fomentar a memória cultural e a valorização e desenvolvimento dos artistas locais é o projeto denominado **Música na Praça**, que como o próprio nome diz, ocupa as praças municipais com atrações de artistas oriundos não só do município de Itacara como de municípios vizinhos ainda menores.

CAMPOS DOS GOYTACAZES

Maior município do interior fluminense, possuidor de uma das maiores receitas orçamentárias do país, o município de Campos dos Goytacazes se configura como autêntico retrato nacional no que tange a contrastes e paradoxos, haja vista que todo seu histórico poderio econômico não se reflete em frutos para a comunidade local nem mesmos nos dias atuais, uma vez que a cidade ainda mantém um dos piores índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) do estado e também baixos valores de IDH. Apesar disto, seleiro de grandes talentos musicais, que forneceram ao acervo do Samba vultos como Sebastião Motta, Wilson Batista, Roberto Ribeiro, Jorge da Paz e tantos outros, a cidade não deixaria o universo do Choro sem sua significativa contribuição.

Alguns pilares solidificadores da linguagem musical do Choro já apresentavam nas décadas de 1950 e 1960 em gravações de seus discos ou em programas de rádio, músicas de diversos compositores campistas. Como mencionado no início do artigo, Jacob do Bandolim gravava Juventino Maciel, Luiz Gonzaga gravava José Miranda Pinto o Coruja, Pixinguinha gravava Thiers Cardoso, e poderíamos citar aqui alguns outros encontros que ilustram a solidez destas trocas de influências entre compositores campistas e alguns nomes da cultura musical que já eram aquela época consagrados em âmbito nacional, mas ficará para um próximo artigo mais focado especificamente na cidade de Campos dos Goytacazes um aprofundamento no tema.

Não podemos deixar de citar também a importância que teve a pioneira Rádio Cultura de Campos. Uma das primeiras rádios do país que chegou a possuir um elenco de mais de cem artistas e comunicadores. Ao longo de sua existência a Rádio Cultura de Campos teve seu famoso Grupo Regional que possuiu diversas fases e formações. Vale dizer que em uma destas formações atuou ao cavaquinho na década de 1950 o ainda bem jovem Juventino Maciel.

Em relação aos grupos, movimentos, e expressões em torno do universo do Choro nesta cidade destacamos três que ocorrem nos dias atuais: um grupo, um clube e um projeto começando pelo **Grupo Boa Noite Amor** (figura 2) que, segundo registros dos próprios

integrantes, completa agora em 2017 sua maioria aos 18 anos de atuação. Este conjunto, como o próprio nome sugere, é mais dedicado à tradição do repertório seresteiro, com pouco espaço dedicado propriamente ao tradicional chorinho instrumental. Nem por isso, o grupo deixou de apresentar ao longo de toda sua história alguns clássicos consagrados também do Choro, além de utilizar músicos provenientes diretamente da tradição musical do Choro em sua versão mais purista já que Campos dos Goytacazes assim como grande parte das cidades brasileiras também possui seu **Clube do Choro** fundado em 1995, que por sua vez, possui o grupo musical “Carinhoso” (figura3) que assim como o “Grupo Boa Noite Amor”, costuma se apresentar no Teatro Municipal Trianon em temporadas periódicas ao longo de suas existências.



Figura 2. Fonte: (<http://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/2016/07/boa-noite-amor-e-atracao-no-teatro-trianon-em-campos-nesta-quinta.html>)



Figura 3³

³ Foto ilustrativa da matéria “Projeto Choro & Cia prossegue hoje no Centro de Compras da Pelinca” do blog do Instituto Historiar. (<https://institutohistoriar.blogspot.com.br/2010/08/sexta-com-chorinho.html?m=0> acessado em 20 de setembro de 2017).

Já no início de 2017 nasceu o Projeto **Choro na Villa** (figura 4) que vem sendo executado nos jardins Casa de Cultura Villa Maria braço cultural da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

O projeto consiste em um mini Festival de Música tendo como base o Grupo Pé de Pitanga (figura5) formado por Joel Monção (cavaquinho), Victor Vieira (pandeiro/percussão) e Felipe Ábido (violão de sete cordas) e procura valorizar trabalhos musicais locais, a memória cultural da região e também promover educação musical não formal pelo intercâmbio com artistas convidados de outras regiões que participam do projeto se apresentando e, ou ministrando oficinas e workshops que têm como tema, como o nome sugere, a linguagem musical do Choro em sua programação⁴.

Apesar disto, o festival não tem caráter purista e, além do Choro enquanto gênero, outras linguagens musicais e até mesmo artísticas são contempladas na programação, sempre com temas que se desdobram do universo musical chorístico e suas auréolas contextuais.

No primeiro ano de sua existência já foram realizadas três edições temáticas e inéditas do projeto: a primeira tendo como tema os primeiros e clássicos chorões, a segunda contemplando a obra do compositor campista Juventino Maciel e a terceira denominada Choro Cantado homenageando as grandes intérpretes do gênero Elizeth Cardoso e Ademilde Fonseca estando, neste momento, em pré-execução a sua quarta edição.

De forma independente e sem vínculo com clubes, fundações ou secretarias municipais o projeto tem se tornado viável através da articulação e união de apoios das duas mais importantes instituições públicas de ensino e pesquisa da região norte fluminense, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e o Instituto Federal Fluminense e através de parcerias e apoios de empresários locais e do público que o prestigia, sendo um desdobramento indireto da pesquisa de mestrado do autor deste artigo.



4 Na segunda edição do projeto o Grupo Pé de Pitanga recebeu como artistas convidados o bandolinista de Rio Bonito Ricardo Maciel (filho de Juventino Maciel, compositor campista homenageado) e o flautista de Valença Antônio Rocha. Além deles, houve a apresentação da Lira Guarani (banda centenária da cidade de Campos dos Goytacazes). Na edição seguinte, em homenagem à Elizeth Cardoso e Ademilde Fonseca, além das cantoras locais Alba Valéria, Carol Poesia, Raquel Fernandes e Simone Pedro e das instrumentistas Giselle Mascarenhas (flauta) e Karina Gomes (teclado) o público pode assistir ao encontro entre culturas e diferentes tradições musicais com a presença da centenária e tradicional agremiação da baixada campista Lira de Santo Amaro e a irreverente Orquestra Voadora grupo musical oriundo da junção de blocos carnavalescos da cidade do Rio de Janeiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município do Rio de Janeiro com sua histórica importância nas tramas que conformaram a sociedade, o estado brasileiro bem como sua cultura, catalizador inicial das primeiras instituições envolvidas nos mecanismos culturais de comunicação, consumo e entretenimento sempre atraiu uma gama diversificada de profissionais em busca do desenvolvimento de seus percursos e itinerários profissionais, dentre eles artistas de todas as regiões do país, inclusive de municípios do interior fluminense.

Considera-se portanto que esta vasta contribuição de recursos humanos, suas histórias e tradições trazidas a esta capital tenham contribuído de forma significativa com sua rica diversidade de influências e bagagens que se misturaram e misturam formando síncrese neste amálgama cultural vivo propício ao surgimento e desenvolvimento de tantos movimentos e ícones importantes para conformação e consolidação das bases da cultura nacional.

Muitos artistas significativos de todas as regiões brasileiras sempre se viram de alguma forma atraídos não só pelo Rio de Janeiro, mas também para outras cidades brasileiras que, como ela, já possuíam um aparato mínimo de instituições que possibilitavam alguma forma de diálogo e escoamento de suas produções artísticas, como emissoras de rádio, agremiações musicais, teatros, cinemas, casas noturnas e outros.

Este artigo citou apenas alguns poucos, porém significativos músicos oriundos das regiões norte e noroeste fluminense que deixaram sólida contribuição para a história da música popular brasileira, em especial do Choro, apresentação inicial da pesquisa em andamento e, ainda incompleta, tendo ciência de que existem muitos outros que mereceriam configurar em uma versão expandida e aprofundada do trabalho e concluindo que a existência de movimentos e músicos envolvidos com a tradição musical do Choro nas regiões norte e noroeste e em todo interior fluminense sempre foi significativa, e consolida uma tradição bastante enraizada nas práticas musicais destes municípios desde tempos longínquos.

Como toda tradição cultural antiga, estas manifestações costumam sofrer altos e baixos ao longo das décadas devido a influências extra musicais variadas tais quais as tendências impostas por interesses diversos da indústria cultural e a construção, ou desconstrução de políticas culturais voltadas à valorização de manifestações culturais genuinamente brasileiras.

No entanto, a força destas manifestações culturais genuínas, como a linguagem musical do Choro, vem resistindo a modismos temporários e transitando entre muitos momentos de penúria e de sobrevivência em guetos e quintais (forma bastante autêntica de se fazer Choro) e também em importantes palcos de teatros do Brasil e do exterior, e como toda linguagem viva em constante transformação.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBIM, Ricardo Cravo. Dicionário Cravo Albim da Música Popular Brasileira. Disponível em <<http://www.dicionariompb.com.br/clube-do-choro-e-cia/dados-artisticos>> acesso em 20 de setembro de 2017)

ALVES, C. G. O choro que se aprende no colégio: a formação de chorões na Escola Portátil de Música do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Departamento de Sociologia, UERJ. 2009

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, R. (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo : Ática, 1983. p. 46-81.

_____. O ponto de vista do autor: algumas propriedades gerais dos campos de produção cultural. In: BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 243-316.

_____. O poder simbólico 3^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, 309p. CANDAU, Joël. Memória e Identidade: do indivíduo às retóricas holistas. Memória e Identidade. Tradução Maria Leticia Ferreira, 1^aed., São Paulo: Contexto, 2012. p. 21-57 CAZES, Henrique. Choro: do Quintal ao Municipal, São Paulo, Editora 34. 1998 DUARTE, Geni Rosa; GONZALES, Emílio. Memórias, narrativas e música popular: possibilidades metodológicas para a análise de processos de deslocamentos migratórios. Palestra proferida no VI Encontro Regional Sul de História Oral promovido pelo Instituto de Ciências Humanas da UFPel. Pelotas, 24 a 27 mai. 2011.

HALBWACHS, Maurice. Los marcos sociales de lamemoria. Traducción de Manuel Baeza y Michel Mujica. Venezuela: Anthropos, 2004.

_____. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. POLLAK, Michael. MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

TINHORÃO, José Ramos. Pequena História da Música Popular da modinha à lambada. São Paulo: Art Editora, 1991.

TEDESCO, João Carlos. Memória e Cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos. 1. ed. Porto Alegre: Est Edições, 2001. v. 1. 136p.

O OFÍCIO DAS PANELEIRAS DE GOIABEIRAS COMO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL: ENTRE O DESENVOLVIMENTO E A PRESERVAÇÃO CULTURAL

FERREIRA, Oswaldo Moreira

Mestrando vinculado ao Programa de
Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense
oswaldomf@gmail.com

RANGEL, Tauã Lima Verdan

Bolsista CAPES. Doutorando vinculado ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia e Direito da
Universidade Federal Fluminense
taua_verdan2@hotmail.com

RESUMO

A cultura brasileira é o resultado daquilo que era próprio das populações tradicionais indígenas e das transformações trazidas pelos diversos grupos colonizadores e escravos africanos. Assim, ao se analisar o meio ambiente cultural, é perceptível que é algo incorpóreo, abstrato, fluído, constituído por bens culturais materiais e imateriais portadores de referência à memória, à ação e à identidade dos distintos grupos formadores da sociedade brasileira. No Espírito Santo, as panelas de barro são o tradicional recipiente de moquecas de peixe e outros frutos do mar, tal como da torta capixaba, iguaria tradicional consumida no período das festividades da Semana Santa. “Ícones da identidade cultural capixaba, a torta, as moquecas e as panelas de barro ganharam o mundo e configuram, na literatura gastronômica, “a mais brasileira das cozinhas”, por reunirem e mesclarem elementos das culturas indígena, portuguesa e africana”. Neste passo, o presente busca analisar o embate entre a preservação do ofício das paneleiras de Goiabeiras e o conflito existente com o crescimento urbano desenfreado, sobretudo em decorrência das consequências produzidas pela ampliação das fronteiras sem planejamento.

Palavras-chave: Patrimônio Cultural Imaterial; Paneleiras de Goiabeiras; Rotas Culturais.

ABSTRACT

Brazilian culture is the result of what was proper to indigenous traditional populations and the transformations brought by the various African colonizing and slaving groups. Thus, when analyzing the cultural environment, it is perceptible that it is something incorporeal, abstract, fluid, constituted by material and immaterial cultural goods bearers of reference to the memory, action and identity of the different formative groups of Brazilian society. In Espírito Santo, the clay pots are the traditional container of fish moquecas and other seafood, such as the pie capixaba, a traditional delicacy consumed during the Holy Week festivities. “Icons of the cultural identity of the capixaba, the pie, the moquecas and the clay pots have won the world and constitute, in gastronomic literature,” the most Brazilian of kitchens “, for gathering and mixing elements of the indigenous, Portuguese and African cultures. In this step, the present work seeks to analyze the conflict between the preservation of the craft of the Goiabeiras peasants and the existing conflict with the unbridled urban growth, mainly due to the consequences produced by the expansion of the borders without planning.

Keywords: Intangible Cultural Heritage; Paneleiras de Goiabeiras; Cultural Routes.

1 PONDERAÇÕES INAUGURAIS: A EDIFICAÇÃO DO MEIO AMBIENTE CULTURAL EM CONSONÂNCIA COM O ENTENDIMENTO DOUTRINÁRIO

Em sede de comentários introdutórios, cuida salientar que o meio ambiente cultural é constituído por bens culturais, cuja acepção compreende aqueles que possuem valor histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, espeleológico, fossilífero, turístico, científico, refletindo as características de uma determinada sociedade. Ao lado disso, quadra anotar que a cultura identifica as sociedades humanas, sendo formada pela história e maciçamente influenciada pela natureza, como localização geográfica e clima. Assim, o meio ambiente cultural decorre de uma intensa interação entre homem e natureza, porquanto aquele constrói o seu meio, e toda sua atividade e percepção são conformadas pela sua cultural. “A cultura brasileira é o resultado daquilo que era próprio das populações tradicionais indígenas e das transformações trazidas pelos diversos grupos colonizadores e escravos africanos” (BROLLO, 2006, p. 15-16). Desta maneira, a proteção do patrimônio cultural se revela como instrumento robusto da sobrevivência da própria sociedade.

Nesta toada, ao se analisar o meio ambiente cultural, enquanto complexo macrossistema, é perceptível que se trata de patrimônio incorpóreo, abstrato, fluído, constituído por bens culturais materiais e imateriais portadores de referência à memória, à ação e à identidade dos distintos grupos formadores da sociedade brasileira. Meirelles (2012, p. 634), em suas lições, anota que “o conceito de patrimônio histórico e artístico nacional abrange todos os bens moveis e imóveis, existentes no País, cuja conservação seja de interesse público, por sua vinculação a fatos memoráveis da História pátria” ou ainda em razão do proeminente valor artístico, arqueológico, bibliográfico, etnográfico e ambiental. Quadra anotar que os bens compreendidos pelo patrimônio cultural contemplam tanto as realizações antrópicas como obras da Natureza; preciosidades do passado e obras contemporâneas.

Nesta esteira, é possível subclassificar o meio ambiente cultural em duas espécies distintas, quais sejam: uma concreta e outra abstrata. Neste passo, o meio ambiente cultural concreto, também denominado material, se revela materializado quando está transfigurado em um objeto classificado como elemento integrante do meio ambiente humano. Assim, é possível citar os prédios, as construções, os monumentos arquitetônicos, as estações, os museus e os parques, que albergam em si a qualidade de ponto turístico, artístico, paisagístico, arquitetônico ou histórico. Os exemplos citados alhures, em razão de todos os predicados que ostentam, são denominados de meio ambiente cultural concreto.

Diz-se, de outro modo, o meio ambiente cultural abstrato, chamado, ainda, de imaterial, quando este não se apresenta materializado no meio ambiente humano, sendo, deste modo, considerado como a cultura de um povo ou mesmo de uma determinada comunidade. Da mesma maneira, são alcançados por tal acepção a língua e suas variações regionais, os costumes, os modos e como as pessoas relacionam-se, as produções acadêmicas, literárias e científicas, as manifestações decorrentes de cada identidade nacional e/ou regional. Esses aspectos constituem, sem distinção, abstratamente o meio ambiente cultural. Consoante Brollo (2006, p. 33) anota, “o patrimônio cultural imaterial transmite-se de geração a geração e é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente”, decorrendo, com destaque, da interação com a natureza e dos acontecimentos históricos que permeiam a população.

O Decreto Nº. 3.551, de 04 de Agosto de 2000, que institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional

do Patrimônio Imaterial e dá outras providências, consiste em instrumento efetivo para a preservação dos bens imateriais que integram o meio ambiente cultural. Como bem aponta Brollo (2006, p. 33), em seu magistério, o aludido decreto não instituiu apenas o registro de bens culturais de natureza imaterial que integram o patrimônio cultural brasileiro, mas também estruturou uma política de inventariança, referenciamento e valorização desse patrimônio. Ejeta-se, segundo o entendimento firmado por Fiorillo (2012, p. 80), que os bens, que constituem o denominado patrimônio cultural, consistem na materialização da história de um povo, de todo o caminho de sua formação e reafirmação de seus valores culturais, os quais têm o condão de substancializar a identidade e a cidadania dos indivíduos inseridos em uma determinada comunidade. Necessário faz-se salientar que o meio ambiente cultural, conquanto seja artificial, difere-se do meio ambiente humano em razão do aspecto cultural que o caracteriza, sendo dotado de valor especial, notadamente em decorrência de produzir um sentimento de identidade no grupo em que encontra inserido, bem como é propiciada a constante evolução fomentada pela atenção à diversidade e à criatividade humana.

2 SINGELOS COMENTÁRIOS AO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL

Tal como pontuado alhures, a cultura apresenta como traços estruturantes elementos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, os quais caracterizam uma sociedade ou, ainda, um grupo social determinado, compreendendo, também, as artes e as letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Neste passo, é possível evidenciar que, em sede de meio ambiente cultural, o conjunto de elementos que dá azo ao patrimônio imaterial se apresenta como um dos mais relevantes traços caracterizadores da identidade de uma população, não somente para a presente e as futuras gerações, viabilizando a compreensão da humanidade e toda a sua evolução histórica. Com efeito, é possível trazer à colação, com o escopo de robustecer as ponderações estruturadas, o conteúdo do preâmbulo da Convenção sobre a proteção e a promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco:

Considerando que a cultura assume formas diversas através do tempo e do espaço, e que esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade,

Reconhecendo a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial, e, em particular, dos sistemas de conhecimento das populações indígenas, e sua contribuição positiva para o desenvolvimento sustentável, assim como a necessidade de assegurar sua adequada proteção e promoção [...]

Reconhecendo que a diversidade das expressões culturais, incluindo as expressões culturais tradicionais, é um fator importante, que possibilita aos indivíduos e aos povos expressarem e compartilharem com outros as suas ideias e valores, [...]

Tendo em conta a importância da vitalidade das culturas para todos, incluindo as pessoas que pertencem a minorias e povos indígenas, tal como se manifesta em sua liberdade de criar, difundir e distribuir as suas expressões culturais tradicionais, bem como de ter acesso a elas, de modo a favorecer o seu próprio desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2014).

Ao lado disso, o conjunto de manifestações culturais, enquanto patrimônio imaterial de uma população, encontra-se estritamente atrelado à liberdade e à essência da vida humana, pode ser considerado no plano jurídico como bem cultural que confere concreção aos direitos humanos e como axioma de sustentação do patrimônio cultural. Trata-se de uma

estrutura que robustece os laços de identificação de um determinado grupo populacional. Ora, não é possível olvidar, em razão da dinamicidade da vida contemporânea, tal como a difusão de informações e assimilação de valores diversificados, que o patrimônio cultural imaterial é constantemente recriado pelas comunidades e grupos, em razão da influência do ambiente, das interações com a natureza e com a história. À sombra, a utilização da língua consiste no exercício dos direitos culturais linguísticos, contrapartida dos direitos oriundos da liberdade de expressão e comunicação, tal como a substancialização do bem cultural intangível, especialmente por meio das formas de expressão.

Desta feita, em decorrência do assinalado, o patrimônio cultural imaterial se apresenta como elemento estruturante da diversidade característica de uma população. Ora, o Texto Constitucional assinalou que o tratamento da cultura e dos bens culturais deflui dos elementos que sustentam o Estado brasileiro como Estado Democrático de Direito. Em razão disso, é possível afirmar a discussão alicerçada na diversidade cultural, e, por extensão, nos direitos e bens culturais desta decorrentes, tem seu alicerce nos dispositivos constitucionais, já que o sistema jurídico consagra um Estado de direito cultural e indica a construção de um Estado Democrático Cultural. Quadra pontuar que o traço cultural democrático é estabelecido constitucionalmente, notadamente: (i) pelos artigos que versam acerca da cultura, sobre a necessidade de respeito à diversidade cultural brasileira e sobre a importância da tutela dos bens culturais que são bastiões dos grupos formadores da sociedade; e, (ii) pela estruturação do Estado para a tutela dos valores culturais com a colaboração da comunidade. Desta sorte, conquanto o Texto Constitucional não apresenta uma definição estanque do que é patrimônio cultural brasileiro, dispõe que o seu tratamento deve se orientar pelo respeito à diversidade e à liberdade e na busca da igualdade material entre e para os grupos constituintes da sociedade brasileira, maiormente os grupos desfavorecidos histórica, social e economicamente.

3 O INSTITUTO DO REGISTRO ENQUANTO INSTRUMENTO PARA A PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE CULTURAL

Em sede de anotações introdutórias, cuida anotar que o registro do bem cultural de natureza imaterial, para ser considerado válido e legítimo, reclama harmonia com o ordenamento jurídico vigente. Com efeito, o Texto Constitucional consagra em seu bojo a definição acerca de quais bens constituem o patrimônio cultural brasileiro, estabelecendo, por via de consequência, as normas de proteção a esse patrimônio, consoante afixa a redação do artigo 216. É verificável que o dispositivo em comento faz expressa referência aos bens portadores de identidade, ação e memória dos diferentes grupos da sociedade brasileira. Desta feita, é possível salientar que a Carta de 1988 não estrutura a sociedade brasileira como um todo homogêneo, mas como uma sociedade multifacetada, constituída por diferentes grupos, cada um portador de identidades e de modos de criar, fazer e viver específicos.

Com efeito, o posicionamento é dotado de proeminência na medida em que o Texto Constitucional, com clareza solar, sublinha que o seu interesse não está centrado apenas em proteger objetos materiais que gozem valor acadêmico, mas também os bens de natureza material ou imaterial portadores de referência à identidade de cada grupo formador da sociedade brasileira. Ora, cada um dos diversos grupos, assim como seus modos de fazer, criar e viver, é objetivo de proteção conferida pelo Ente Estatal. Ao lado disso, a Carta de 1988 apresenta característico forte os ideais republicanos e democráticos, refletindo em

todas as matérias nela versadas esses corolários, até mesmo porque estrutura-se como escopo fundamental entalhado na Constituição o de edificar uma sociedade livre, justa e solidária. Desta feita, a concepção em testilha informa a maneira por meio da qual o Estado deve proteger e promover a cultura.

Nesta linha, ainda, cuida mencionar que a ação cultural pública se apresenta como absolutamente imprescindível à democratização da cultura, sendo considerada como o procedimento que propicia a convergência e o alargamento do público, tal como a extensão do fenômeno de comunicação artístico, consoante o ideário de que a política cultural é, juntamente com a política social, um dos modos utilizados pelo Estado contemporâneo para assegurar sua legitimação, ou seja, para oferecer como um Estado que vela por todos e que vale para todos. Ao lado disso, em razão da proteção cultural se fazer conjuntamente com o Estado e a sociedade, pode-se destacar que o Texto Constitucional afixou que o Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, lançando mão, para tanto, de inventários, registros e tombamentos, além de outras formas de acautelamento e preservação.

Inferre-se que, dentre os instrumentos previstos para se proteger os bens culturais brasileiros, encontra-se o instituto do registro, o qual se encontra regulamentado pelo Decreto Nº. 3.551, de 04 de Agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Imperioso se faz assinalar que a criação do instituto do registro está vinculada a diversos movimentos em defesa de uma compreensão mais ampla no que se refere ao patrimônio cultural brasileiro. “No Brasil, a publicação do Decreto 3.551/2000, insere-se numa trajetória a que se vinculam as figuras emblemáticas de Mário de Andrade e de Aloísio Magalhães, mas em que se incluem também as sociedades de folcloristas, os movimentos negros e de defesa dos direitos indígenas”, como bem observa Maria Cecília Londres Fonseca (2003, p. 62). De igual modo, o instituto em comento reflete as reivindicações dos grupos de descendentes de imigrantes das mais diversas procedências, alcançando, desta maneira, os “excluídos” do cenário do patrimônio cultural brasileiro, estruturada a partir de 1937.

Nesta esteira, evidencia-se que o registro tem por finalidade reconhecer e valorizar bens da natureza imaterial em seu processo dinâmico de evolução, viabilizando uma apreensão do contexto pretérito e presente dessas manifestações em suas distintas versões. Márcia Sant’Anna, ao discorrer acerca do instituto em comento, coloca em realce que “não é um instrumento de tutela e acautelamento análogo ao tombamento, mas um recurso de reconhecimento e valorização do patrimônio imaterial, que pode também ser complementar a este” (SANT’ANNA, 2003, p. 52). Assim, o registro corresponde à identificação e à produção de conhecimento acerca do bem cultural de natureza imaterial, equivalendo a documentar, pelos meios técnicos mais adequados, o passado e o presente dessas manifestações, em suas plurais facetas, possibilitando, a partir de uma fluidez das relações, o amplo acesso ao público. Nesta perspectiva, o escopo é manter o registro da memória dos bens culturais e de sua trajetória no tempo, eis que este é o mecanismo apto a assegurar a sua preservação.

Em razão da dinamicidade dos processos culturais, as mencionadas manifestações desbordam em uma concepção de preservação diversa daquela da prática ocidental, não podendo ser alicerçada em seus conceitos de permanência e autenticidade. Os bens

culturais de natureza imaterial são emoldurados por uma dinâmica de desenvolvimento e transformação que não pode ser engessado nesses conceitos, sendo mais importante, nas situações concretas, o registro e a documentação do que intervenção, restauração e conservação. Acrescente-se que os bens escolhidos para registro serão inscritos em livros denominados: (i) Livro de registros dos saberes, no qual serão registrados os conhecimentos e modo de fazer; (ii) Livro das formas de expressão, o qual conterà as manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; (iii) Livro dos lugares, no qual se inscreverá as manifestações de espaços em que se concentram ou mesmo reproduzem práticas culturais coletivas; e, (iv) Livro das celebrações, no qual serão lavradas as festas, rituais e folguedos, consoante afixa o Decreto N^o. 3.551, de 04 de Agosto de 2000, que institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

4 O EMBATE ENTRE O PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL E O DESENVOLVIMENTO URBANO: UMA ANÁLISE DO OFÍCIO DAS PANELEIRAS DE GOIABEIRAS COMO REFLEXO DA HISTÓRIA ORAL LOCAL

Como país dotado de um multiculturalismo ímpar, o Brasil, por meio da Constituição Federal, confere proteção ao pleno exercício dos direitos culturais, garantindo, em consonância com a forma estabelecida no §1^o do artigo 215, a tutela jurídica de toda e qualquer manifestação vinculada ao processo civilizatório nacional. Neste viés, essa concepção constitucional de dimensão multicultural na estruturação e tutela do patrimônio cultural brasileiro é sagrada pela manutenção do liame existente entre sociedade-Estado na materialização de tarefas de promovam tanto o exercício dos mencionados direitos, tal como a proteção e fruição dos bens culturais materiais e imateriais que lhe conferem suporte. Neste cenário, “a fabricação artesanal de panelas de barro é o ofício das paneleiras de Goiabeiras, bairro de Vitória, capital do Espírito Santo. A atividade eminentemente feminina, constitui um saber repassado de mãe para filha por gerações sucessivas, no âmbito familiar e comunitário” (BRASIL, 2017d, p. 13).



Figura 1. Processo de tingimento da panela de barro com a tintura do tanino. Fonte: BRASIL, 2017d.

Cuida reconhecer que o ofício das paneleiras materializa técnica de cerâmica de origem indígena, cujo aspecto proeminente está assentado na modelagem manual, queima a céu aberto e aplicação de tintura de tanino. Em que pese a urbanização e do adensamento populacional que passou a submergir o bairro de Goiabeiras, o ofício familiar da feitura de panelas de barro continua substancialmente enraizado no cotidiano e no modo de ser da comunidade daquela região. É imperioso o reconhecimento do aspecto cultural dos modos de fazer, no tocante ao ofício das paneleiras de Goiabeiras, tanto assim que tal prática foi o primeiro bem cultural registrado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no Livro de Registro dos Saberes, em 2002.

Com efeito, no Estado do Espírito Santo as panelas de barro são o tradicional recipiente de moquecas de peixe e outros frutos do mar, tal como da torta capixaba, iguaria tradicional consumida no período das festividades da Semana Santa. “Ícones da identidade cultural capixaba, a torta, as moquecas e as panelas de barro ganharam o mundo e configuraram, na literatura gastronômica, “a mais brasileira das cozinhas”, por reunirem e mesclarem elementos das culturas indígena, portuguesa e africana”. Ao lado disso, como manifesto patrimônio cultural imaterial do Estado Capixaba, o processo característico da produção das panelas de Goiabeiras conserva todos os aspectos peculiares e indissociáveis com as práticas dos grupos nativos das Américas, antes da chegada de europeus e africanos. No mais, as panelas continuam sendo modeladas manualmente, com argila sempre da mesma procedência e com o auxílio de ferramentas rudimentares, preservando, pois, o ofício caracterizador de proeminente patrimônio cultural imaterial, encontrando, assim, respaldo e proteção na Constituição Federal.



Figura 2. Processo de queima da panela de barro. Disponível em: <<https://caipirismo.com.br/2015/03/13/livro-registra-trabalho-das-paneleiras-de-vitoria-es/>>. Acesso em 23 set. 2017.

Ao lado disso, há que se reconhecer que a forma de preparação das panelas de barro do Bairro de Goiabeiras observa um procedimento secularmente estruturado, sendo que a técnica de cerâmica empregada é reconhecida, a partir de estudos arqueológicos desenvolvidos, como legado proveniente das tribos indígenas Tupi- guarani e Uma, sendo que o maior número de elementos identificados está diretamente associado ao

segundo grupamento. Verifica-se, assim, que o saber refletido no ofício registrado foi apropriado dos índios pelos colonos e descendentes de africanos estabelecidos à margem do manguezal, localidade reconhecida historicamente como um local no qual era desenvolvido o ofício.

Depois de secas ao sol, são polidas, queimadas a céu aberto e impermeabilizadas com tintura de tanino, quando ainda quentes. Sua simetria, a qualidade de seu acabamento e sua eficiência como artefato devem-se às peculiaridades do barro utilizado e ao conhecimento técnico e habilidade das paneleiras, praticantes desse saber há várias gerações. A técnica cerâmica utilizada é reconhecida por estudos arqueológicos como legado cultural Tupi-guarani e Una, com maior número de elementos identificados com os desse último. O saber foi apropriado dos índios por colonos e descendentes de escravos africanos que vieram a ocupar a margem do manguezal, território historicamente identificado como um local onde se produziam panelas de barro. (BRASIL, 2017, p. 15).

Convém mencionar que, em decorrência do aspecto nos modos de fazer em comento, as paneleiras executam seu ofício nos quintais e no galpão da associação, alimentando, via de consequência, as relações familiares e de vizinhança próprias da atividade. Ao lado disso, percebe-se que os espaços de morar e trabalhar se confundem, pois cada casa é uma oficina, na qual o fazer panelas de barro convive, cotidianamente, com os afazeres domésticos e com a criação dos filhos e netos, nos momentos de festa, de perdas e manifestações de fé. “Em casa como no Galpão, é usual a presença de crianças participando das atividades, tanto modelando a argila em pequenos formatos, como trabalhando no alisamento das panelas”. (BRASIL, 2017d, p. 21).

À luz do exposto, o reconhecimento das panelas de bairro de Goiabeira ultrapassa os limites territoriais do Estado do Espírito Santo, maiormente quando associadas à moqueca e à torta capixaba, expressões típicas da culinária da região, disseminando o aspecto cultural da região. Ora, verifica-se, assim, que, de utensílios domésticos, as panelas passaram a usufruir de categoria de ícone da identidade cultural do estado. Distintamente de outros grupos produtores de bens culturais que, a despeito de sua relevância para a formação nacional, se encontram marginalizados na dinâmica social e econômica hegemônica, o grupo de paneleiras da região de Goiabeiras conquistou, sobretudo a partir da década de 1980, a consciência de sua importância no que tange ao processo de construção da identidade cultural regional. “O trabalho institucional do Iphan em favor da salvaguarda do ofício das paneleiras de Goiabeiras está voltado para o acompanhamento dos processos e das atividades tradicionais, bem como das ocorrências de intervenções nas condições de produção, comercialização e promoção das panelas de barro”. (BRASIL, 2017d, p. 47-48).



Figura 3. Processo de modelagem da panela de barro. Disponível em: <<https://caipirismo.com.br/2015/03/13/livro-registra-trabalho-das-paneleiras-de-vitoria-es/>>. Acesso em 23 set. 2017.

É notório que o patrimônio cultural imaterial encerrado no ofício das panelas de Goiabeiras reflete a confluência dos pilares que estruturam a constituição e consolidação da cultura brasileira, pautando-se na assimilação de modos de fazer que remontam aos povos nativos anteriores à chegada de europeus e africanos no continente americano. Mais que um singelo ofício suburbano, a confecção de panelas de barro, observado o procedimento estabelecido pelas panelas de Goiabeira enseja patrimônio dotado de elevada densidade, desdobrando-se, pois, em singular elemento integrante do cenário complexo e multifacetado que compreende a cultura nacional. Trata-se de apropriação e perpetuação dos saberes assimilados e, até hoje, empregados na subsistência de uma população que nutre um liame identificador, o qual está intimamente atrelado ao ofício desempenhado.

Ocorre, contudo, que se verifica, devido ao aumento desordenado e despido de prévio planejamento do núcleo urbano, que o ofício desempenhado pelas panelas de Goiabeiras encontra-se em risco, notadamente em decorrência da degradação das áreas de mangue, local do qual é retirada a matéria-prima para a prática do patrimônio cultural registrado. Mais que isso, há que se reconhecer, ainda, que o crescimento urbano da região culminou na profissionalização e concorrência da atividade, objetivando atender um mercado consumidor, a produção que é desenvolvida no galpão passou a gozar de um ritmo empresarial com maior visibilidade publicitária, ao passo que as panelas do fundo de quintal foram ofuscadas comercialmente, após a notoriedade recebida pelo galpão. É verificável, dessa maneira, que o crescimento da região trouxe consequências diretas para a atividade desenvolvida, porquanto desvirtuou a essência cultural do ofício, passando a permeá-lo por traços empresariais, fomentado, sobremaneira, pelo Município de Vitória-ES, com vistas a estabelecer um circuito turístico urbano que acaba suplantando as pequenas artesãs, cujo ofício é desenvolvido em seus quintais e que recebem um fluxo menor de visitantes e clientes do que aquele que frequenta o galpão da região. Assim, em razão da renda que não consegue atender os gastos mínimos da

população, verifica-se que as paneleiras estão migrando do ofício tradicional em busca de renda fixa e atividades formais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em harmonia com todo o escólio apresentado, prima colocar em destaque que a construção do meio ambiente cultural sofreu maciça contribuição com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. cuida salientar que o meio ambiente cultural é constituído por bens culturais, cuja acepção compreende aqueles que possuem valor histórico, artístico, paisagístico, arqueológico, espeleológico, fossilífero, turístico, científico, refletindo as características de uma determinada sociedade. Ao lado disso, quadra anotar que a cultura identifica as sociedades humanas, sendo formada pela história e maciçamente influenciada pela natureza, como localização geográfica e clima. Com efeito, o meio ambiente cultural decorre de uma intensa interação entre homem e natureza, porquanto aquele constrói o seu meio, e toda sua atividade e percepção são conformadas pela sua cultural.

O crescimento desordenado da região do Bairro de Goiabeiras, na cidade de Vitória-ES, em conjunto com a degradação acentuada da região de mangue e a publicidade conferida ao ofício das paneleiras daquela região desembocam em um cenário de extremos contrastes. Tal fato decorre da premissa do Estado do Espírito Santo e o Município de Vitória buscar estabelecerem um circuito turístico urbano, fechando, contudo, os olhos para as consequências produzidas principalmente para as pequenas artesãs, eis que o Galpão das Paneleiras de Goiabeiras recebeu claramente contornos empresariais. Assim, as paneleiras que atuam em seus quintais atendem um público relativamente pequeno, quando comparado com aquele que frequenta o galpão, produzindo, dessa maneira, de acordo com as encomendas feitas pelos clientes, cujo número é inalterado, por consequências, os ganhos financeiros não são tão significativos quanto aqueles recebidos no galpão.

A rentabilidade insuficiente para atender os gastos domésticos cotidianos faz com que muitas paneleiras sejam compelidas a desenvolverem outras atividades no mercado formal de emprego como serviço geral, faxineira, empregada doméstica e outros. Mais que isso, a população mais jovem, ao observar que o trabalho é desgastante e não possui elevada rentabilidade, está cada vez mais buscando postos de trabalho com remuneração fixa, perdendo o interesse pelo ofício desenvolvido. Tal situação, em um futuro breve, associado à falta de argila, poderá comprometer a sobrevivência de tal patrimônio cultural. Diante disso, por perceberem a ameaça à sua tradição, as paneleiras se colocam à disposição para ensinar o ofício aqueles que se interessam, mesmo que não sejam parentes ou não morem no bairro.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Constituição (1988). Constituição (da) República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017a.

_____. *Decreto Nº 3.551, de 04 de Agosto de 2000*. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017b.

_____. *Decreto-Lei Nº 25, de 30 de novembro de 1937*. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017c.

_____. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Ofício das Paneleiras de Goiabeiras. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017d.

_____. *Lei Nº. 6.938, de 31 de Agosto de 1981*. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017e.

_____. *Ministério da Cultura*. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>. Acesso em 23 set. 2017f

BROLLO, Sílvia Regina Salau. *Tutela Jurídica do meio ambiente cultural: Proteção contra a exportação ilícita dos bens culturais*. 106f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. *Curso de Direito Ambiental Brasileiro*. 13 ed., rev., atual e ampl. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla do patrimônio cultural In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 38 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre a proteção e a promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em 23 set. 2017.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). *Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul*. Disponível em: <www.tjrs.jus.br>. Acesso em 23 set. 2017.

SANT'ANNA, Márcia. A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, José Afonso da. *Direito Ambiental Constitucional*. São Paulo: Malheiros Editores, 2009.

THOMÉ, Romeu. *Manual de Direito Ambiental: Conforme o Novo Código Florestal e a Lei Complementar 140/2011*. 2 ed. Salvador: Editora JusPodivm, 2012.

VERDAN, Tauã Lima. Princípio da Legalidade: Corolário do Direito Penal. *Jurid Publicações Eletrônicas*, Bauru, 22 jun. 2009. Disponível em: <<http://jornal.jurid.com.br>>. Acesso em 23 set. 2017.

GT: 18 - Educação, memória e história

Coordenadores: Francisco Ramos de Farias,
Silvia Alicia Martinez e Leandro Garcia Pinho

A BIBLIOTECA PÚBLICA: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICA A PARTIR DAS CATEGORIAS EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

Daniele Achilles

UNIRIO

daniele.achilles@unirio.br

Jo Gondar

UNIRIO

jogondar@uol.com.br

RESUMO: Apresenta a biblioteca pública como uma instituição social e de memória que atualmente se encontra presa a entraves teóricos e práticos. As definições e funções atribuídas às bibliotecas públicas a partir de uma perspectiva acadêmica que se pode considerar concreta ainda se coloca muito distante da realidade dessas instituições. Por esse motivo, a resolução dos problemas inerentes às bibliotecas públicas se insere em um plano mais abstrato e utópico. Com vistas nisso, esse artigo pretende explorar a defasagem entre o plano concreto e o abstrato, de modo a considerar a articulação entre as dimensões memória e experiência, como categorias essenciais para a construção de um novo entendimento teórico cabível a essa instituição. Desse modo, ao enfatizar essa articulação objetiva-se discutir como a experiência afeta e, conseqüentemente, contribui para o desenvolvimento de novas estruturas teóricas para a biblioteca pública e se torna uma categoria central para criar novas visões para esse tipo de instituição no século XXI.

Palavras-chave: Bibliotecas Públicas. Bibliotecas Públicas – espaços de memória. Bibliotecas Públicas – espaços de experiência. Experiência e Memória.

INTRODUÇÃO

As bibliotecas públicas brasileiras são vistas como um objeto de pesquisa sempre polêmico inseridas em entraves teóricos e práticos. As definições desenvolvidas no meio acadêmico apresentam uma certa concretude, apontando o que elas devem ser. Contudo, a realidade é outra: a resolução dos seus problemas sempre esteve ligada a um plano abstrato e utópico. A maioria dos textos publicados no Brasil ilustra a repetição do discurso que atrela essas instituições a significados ou entendimentos conceituais que nos parecem um tanto abstratos demais, não atentando para realidade vivida por essas instituições. Além disso, observa-se que o campo de Biblioteconomia Pública enfrenta um outro problema – a pouca incidência de investimentos em pesquisa nessa área. Com base nisso, nota-se que inúmeros questionamentos foram e continuam sendo gerados durante anos e se colocam frente a uma certa defasagem entre a construção teórica do conceito e sua construção real.

Diante desse contexto, é comum que alguns questionamentos ressurgam, tais como: o que é uma biblioteca pública, especialmente a brasileira? Qual sua missão e funções? Que sentido elas fazem para as comunidades? Que impactos produzem? E o que se tornaram na atualidade? A partir daí, o discurso acadêmico elabora definições que consideramos um tanto estanques. Que, em sua maioria, expressam ideias já reconhecidas, tais como: lugares

sagrados que abarcam todo o conhecimento registrado ou espaços de armazenamento de coleções ideais; instituições sociais que servem a determinados grupos de usuários; espaços marcados pelo silêncio e concentração; locais de descobertas e divertimento; e, ainda, como lugares de memória.

Em cada período vivido pelas sociedades, as bibliotecas podem se moldar de um jeito diferente, respeitando determinadas implicações sociais, políticas, econômicas, culturais e informacionais produzidas em uma época. Pensadas enquanto instituições sociais, culturais e de memória, elas podem ter seu conceito alicerçado em missões-chave, como servir a propósitos sociais e, ainda, armazenar as memórias geradas pelo homem e registradas nos diversos suportes documentais. As acepções atribuídas a essas bibliotecas sempre expressam a ideia de armazenamento, guarda dos registros, acesso à informação, cultura e lazer, embasamento à educação, etc. Essas acepções configuram as bibliotecas públicas e apresentam uma perspectiva sem inovações, que se distanciam da observação das experiências vividas nessas instituições. Isto é, a representação que se atribui às bibliotecas públicas não ressoa suas verdadeiras funções, seus usos e nem mesmo seu próprio conceito. As bibliotecas públicas podem ser mais, visto que possuem uma relevância social, econômica, política, cultural e informacional, participando e interferindo ativamente na dinâmica de formação, organização e desenvolvimento social dos sujeitos.

As bibliotecas públicas, enquanto instituições sociais, culturais e de memória estão inseridas no contexto de formação da cultura, e podem se definir, na contemporaneidade, como espaços que convivem com as transformações do contexto cultural e social híbrido. Entretanto, para isto, é importante que categorias de experiência e de memória sejam consideradas, como propomos neste artigo. A partir dessas argumentações, esse trabalho se coloca como uma nova via para a compreensão de outras possibilidades inerentes ao entendimento conceitual das bibliotecas públicas.

A BIBLIOTECA PÚBLICA COMO CONCEITO

O conceito de biblioteca pública pode ser representado de diferentes formas. Para compreendê-lo, cabe atentar para o fato de que, em um sentido mais comum, ele recebe definições e funções que nos remetem às bibliotecas de um tempo histórico anterior ao nosso. Por esse motivo, é comum que os sujeitos enxerguem essas instituições, no Brasil, como espaços eruditos, de castigo, de silêncio, de estudo e que se encontram quase que totalmente desconectados da vida social. Essas acepções indicadas pelo senso comum afastam as bibliotecas de uma aproximação com as definições estabelecidas pelo discurso acadêmico, bem como com aquelas divulgadas por documentos considerados “oficiais”, como os Manifestos da IFLA/UNESCO, que servem de guia para bibliotecas do mundo inteiro.

Atualmente, o Brasil dispõe de 6.102 bibliotecas públicas (municipais, distritais, estaduais e federais), conforme indicação do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, censo de abril de 2015¹. Essas bibliotecas ainda não se tornaram espaços onde se privilegiem a diversidade, as singularidades, a construção de diferentes tipos de identidades a mediação da cultura, a inclusão social, a afirmação de ações coletivas, a promoção do

1 Dados coletados no site do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas do Brasil – Disponível em: < <http://snbp.culturadigital.br/informacao/dados-das-bibliotecas-publicas/> > . Acesso em: 20 maio 2017.

exercício da cidadania, a responsabilidade social, o acesso ao conhecimento, o apoio ao estabelecimento de políticas públicas e a oportunização de transformações sociais; isto é, ainda não se tornaram protagonistas frente à sociedade. Salvo alguns projetos de parques bibliotecas que, na cidade do Rio de Janeiro, já se encontram fechadas. As bibliotecas públicas ainda carregam a imagem de espaços nada dinâmicos, que não possibilitam o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura, mesmo que seus serviços e produtos sejam ineficientes para as necessidades de seus usuários.

Os maiores problemas enfrentados por essas instituições é a falta de atualização em sua definição e usos, bem como a falta de participação efetiva na construção da vida social. É possível enxergar que esses problemas são, em primeira instância, de cunho epistemológico, como aponta Alfaro Lopes (2010, p. VII) “la situación actual de la bibliotecología requiere su fundamentación epistemológica como una necesidad impostergable”. Isto é, o autor alerta que entre a prática empírica e sua construção abstrata existe um obstáculo epistemológico que dificulta a construção teórica da biblioteca.

Alfaro López (2008; 2010) faz uma série de explicações sobre esse assunto. E tais argumentos, aqui utilizados, caminham nessa linha de pensamento. Entretanto, será necessário admitir um posicionamento – neste trabalho o objetivo é refletir sobre uma nova proposta de cunho epistemológico para pensar as bibliotecas públicas, positivando a categoria “experiência” situada na obra de Walter Benjamin.

Nos dias de hoje, a defasagem conceitual entre a construção teórica e a prática feita sobre conceito biblioteca pública é clara. As construções teóricas estabelecem uma realidade do que essas instituições devem ser, enquanto a construção prática está muito aquém das reais necessidades e expectativas dos sujeitos que frequentam esse tipo de instituição. Isso porque não atendem ou, até mesmo, não levam em consideração as peculiaridades e necessidades da comunidade na qual a biblioteca está inserida. Ou seja, a dimensão da experiência.

Em seu sentido mais acadêmico, o conceito de biblioteca pública disseminado no Brasil, por exemplo, se apresenta a partir de algumas significações que explicitam sua relação com a memória e identidade, revelam suas intencionalidades, abordam sua face social, educativa e cultural, mas não se preocupam em zerar essa defasagem referida anteriormente. Quando se atribui um conceito a uma instituição, subentende-se que há um posicionamento, uma implicação teórico-metodológica na qual o conceito construído se insere. Isso parece ressoar ainda mais forte no caso das bibliotecas públicas, como salienta Medeiros (2006), afirmando que esse é um conceito fluido e polissêmico, que comporta uma variedade de sentidos. Segundo a autora...

O conceito de biblioteca pública no Brasil é fluido. Instituições ligadas à saúde, à educação, ao transporte, e tantas outras, possuem identidade definida. A população conhece de antemão o que se espera dessas instituições, há um *modus operandi* que perpassa todas elas, independentemente da qualidade do serviço. Da biblioteca pública, no entanto, não se sabe o que esperar. As bibliotecas públicas brasileiras não têm face; nem para as autoridades, nem para o público e nem até mesmo para os funcionários. É uma instituição que sofre, historicamente, de crise de identidade. Da mesma forma, os prédios, as atividades, os acervos e o corpo técnico, salvo raras exceções, não atendem ao preceito de serviço público voltado para o atendimento das necessidades de informação e conhecimento da comunidade (2006, p. 12).

A autora alerta para o grande problema dessas instituições na sociedade brasileira nos dias atuais, encarando-o como uma crise de identidade, que pode ser analisada por via da defasagem teórico-prática de sua construção. A indefinição dessas bibliotecas enquanto instituições sociais, culturais e de memória, além da constatação de que essa crise vem aumentando ao longo dos anos, as coloca numa situação de desprotagonismo social, cultural e político. Com a intenção de superar a crise, essas instituições acabam se ancorando e reproduzindo as orientações contidas em determinados “mandamentos” considerados oficiais, como os manifestos, agravando ainda mais sua situação. Esses documentos funcionam como um guia geral e não devem ser utilizados como diretrizes específicas para cada biblioteca. As apropriações conceituais a partir dessas diretrizes acarretam uma objetivação no processo de construção conceitual, mas, por outro lado, podem promover o não entendimento, por parte dos profissionais, de como é importante considerar as peculiaridades de cada biblioteca pública. Ademais, há uma tendência sociocultural no Brasil de que as instituições devem seguir determinadas regras gerais, mesmo que não caibam em seu caso, o que pode parecer extremamente limitador na atualidade. Parâmetros servem como guias genéricos e não devem definir uma ancoragem conceitual para os diversos tipos de realidade social. O que se propõe aqui é uma inversão: a ancoragem conceitual deve partir não da construção teórica estanque, objetiva e geral, mas deve considerar a dimensão prática, a qual denominamos aqui de experiência.

Contudo, não basta definir as bibliotecas públicas apenas por essas vias. Nem tampouco, a partir de uma visão simplista – a de que são instituições públicas por serem mantidas pelo poder público em diferentes esferas (municipal, estadual ou federal) e por propiciarem livre acesso à informação e ao conhecimento. É preciso mais: ir além, construir um novo olhar, admitindo-se a crise e o abismo que os novos tempos vêm conjecturando. Propõe-se escapar da ideia de construção de identidades, da cristalização e objetividades que um conceito pode refletir, e, assim, converter-se em um modo mais subjetivo de construção baseado no pilar “experiência”, “memória” e “cidadania”.

BIBLIOTECAS PÚBLICAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA

As bibliotecas públicas possuem um papel e um sentido ímpar quando se analisa a literatura produzida sobre elas no decorrer da história. Porém, observa-se que, na prática, ocorre uma ‘paralisação’ dessas instituições frente às demandas informacionais atuais, principalmente quando essas instituições são as bibliotecas públicas. É para esse desencaixe que este trabalho aponta. Com efeito, a *International Federation Library Association* (IFLA/UNESCO, 1994, p. [1]), afirma que a biblioteca pública é:

Porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais.

Assim, a IFLA/UNESCO confere à biblioteca pública uma força enquanto instituição social que deve atuar na educação, cultura e informação. No entanto, o que ocorre é a ‘paralisação’ das bibliotecas e de seus atores, devido a uma série de questões ligadas às políticas públicas, à falta de conscientização política dos profissionais e da própria sociedade, à falta de recursos, dentre outros fatores. Bibliotecários, pesquisadores e a própria Biblioteconomia como um campo científico também vêm se ocupando mais das ideias e ações ligadas à organização do que propriamente das ideias que conduzem a uma construção epistemológica do seu campo de saber.

A opção em questionar os usos e o próprio conceito de biblioteca pública na contemporaneidade decorre do fato de que, desde o século XIX, grandes transformações propiciaram uma série de mudanças que atingem não só os indivíduos sociais, mas também as instituições. Essas mudanças promoveram o declínio de uma forma de experiência, declínio esse que vem sendo vivido pelos indivíduos em todos os sentidos; ao mesmo tempo em que surgem novas formas de experiência, afetando essencialmente o ritmo e os modos de vida.

Em diferentes momentos, pode-se constatar que existem diversas coordenadas políticas, sociais, econômicas, culturais e, principalmente, informacionais que determinam os modos de vida, isto é, os modos de ver, agir, lembrar e esquecer. Tudo isso vai se propagando pelo campo social e é transmitido através de gerações. Em alguns momentos da história, esses modos de viver constituem o que se pode chamar de identidade, por exemplo.

As formas de viver e de construir a própria vida fazem parte da constituição social e da memória, como alerta Foucault. No âmbito das instituições sociais, a relação das bibliotecas públicas com a informação e com o conhecimento participa da constituição desses modos de vida. Esta é sua relevância social: as bibliotecas têm o dever de mediar os recursos informacionais disponíveis em face das necessidades da comunidade a ser servida, afetando assim o modo de seleção, organização e disseminação das informações inerentes à composição do tecido social.

A informação e o conhecimento participam da constituição dos modos de vida e influenciam os processos de experiência vividos pelas sociedades. Diante do declínio da experiência, pode-se pensar como um aspecto importante fornecer um caráter positivo às novas formas de experiência, tal como nos ensina Benjamin (2012). Isso pode aferir às bibliotecas públicas uma nova imagem de seu lugar e de seus usos para que elas se distanciem dessa 'paralisação' frente às demandas que surgem a partir das configurações sociais atuais.

Diante das mudanças ocorridas desde o século XIX, cada vez mais se vive em um mundo marcado por um modo de produção "invasivo", em que o desenvolvimento social e econômico intensifica a aquisição, o armazenamento, o processamento, a valorização, a transmissão, a distribuição e a disseminação da informação. A informação começou a desempenhar um papel central na atividade econômica, porque possibilita a apropriação e a geração de novos conhecimentos de forma mais rápida. E toma parte o estabelecimento de novas formas de produção do conhecimento e de novos elementos que definem a qualidade de vida e satisfazem as necessidades dos indivíduos e de suas práticas culturais. Isso ocorreu devido à demanda por informações mais pontuais e esvaziadas de um sentido mais completo. Para Benjamin (2013, p. 25), "no interior de grandes períodos históricos, transforma-se com a totalidade do modo de existência das coletividades humanas também o modo de sua percepção. O modo como a percepção humana se organiza".

Assim, as transformações na esfera econômica acabaram influenciando outras esferas e sendo por elas influenciadas: a esfera social, a política, a cultural e a informacional indicaram outros fatores determinantes para a produção dos modos de vida.

Essas transformações se intensificaram nas sociedades atuais. Tudo isso atingiu a biblioteca pública, principalmente no que diz respeito aos modos de armazenamento, organização, acesso, recuperação, uso e produção de novas informações e conhecimentos, gerando assim certa crise nessas instituições. Assim, a identificação dos inúmeros problemas e das dificuldades enfrentadas ocorre devido a uma mudança de lógica. Perdemos aos poucos os hábitos, as percepções e os modos de organização que se estruturavam em torno de uma lógica da narração. A lógica da narração foi perdendo espaço para a lógica da informação, o que clarifica as conseqüentes transformações dos processos de experiência e percepção. Segundo Benjamin (2012, p. 213):

O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo distante, e que se distancia cada vez mais. [...] Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador destacam-se nele. Ou melhor, esses traços aparecem como um rosto humano ou um corpo animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. Essa distância e esse ângulo de observação nos são impostos por má experiência quase cotidiana. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Benjamin (2012) nos alerta para uma queda da experiência, um declínio da experiência comunicável, aquela transmitida pelos narradores, exemplificada pelo camponês sedentário, pelo marinheiro que vem de longe. Esses exemplos nos fazem compreender melhor a questão da narração. Benjamin (2012, p. 213) declara:

A arte de narrar aproxima-se de seu fim porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Mas este é um processo que vem de longe. E nada seria mais tolo do que ver nele um ‘sintoma de decadência’, e muito menos de uma decadência ‘moderna’.

Contatando as relações entre as transformações econômicas, o declínio da experiência e a passagem da lógica da narração para da informação, pensamos que essas questões também estão ligadas à biblioteca pública. Ao relacionar a função, o uso e o próprio conceito de biblioteca pública ao declínio da experiência, podemos entender sob essa égide as transformações que produzem sua crise. Walter Benjamin pensou que o declínio da experiência não deveria ser percebido apenas de maneira negativa, já que dava lugar às novas formas de experiência. Não poderíamos pensar dessa maneira a crise de identidade das bibliotecas públicas? Essas questões podem permitir a criação de um novo entendimento sobre a biblioteca, abrindo a possibilidade de novos usos para alinhá-la à realidade social, econômica, política, cultural e informacional condizente com a sociedade em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal problema das bibliotecas públicas brasileiras na contemporaneidade é o fato de não considerarem a transformação da dimensão da experiência para se construírem como instituição. As principais atividades que lhes são atribuídas, como o incentivo às práticas leitoras e o desenvolvimento da cultura escrita, por exemplo, não despertam mais o interesse. É preciso mudar o modo de incentivo ao exercício da cidadania e isso pode ser possível a partir de uma nova condução, de uma nova estrutura que considere

as transformações ocorridas continuamente no domínio da experiência e da percepção, pontuando a biblioteca pública como uma instituição em devir, isto é, um caminho nunca completado, mas sempre em processo de construção. Poderíamos também torná-la uma construção contínua e que admite o movimento das experiências e percepções.

A partir da constatação do declínio da experiência e do reconhecimento positivo de novas formas de experiência pode ser operacionalizada a construção de um novo conceito de biblioteca pública. A incorporação das memórias, dos espaços, as trocas imaginárias e materiais são indispensáveis à mudança do foco que as bibliotecas devem ter com relação a seus usuários. A proposta de nossa pesquisa é a de investigar os aspectos que compõem as bibliotecas públicas e que não mais dão conta de desempenhar suas funções na atualidade. No mais, procuramos entender melhor em que medida as bibliotecas têm sido precárias em promover o exercício da cidadania, reconhecimento social e a apropriação territorial que as comunidades podem ter em relação a elas. Esses e outros motivos não se encontram apenas na esfera dos interesses individuais, mas também estão presentes na esfera de interesses coletivos. Consideramos que existe um incômodo a nível social que nos leva a perguntar por que as bibliotecas públicas deixaram de fazer sentidos em nossas vidas. Podemos responder a essa pergunta a partir de uma série de argumentos e ideias, porém aqui destacamos a articulação da noção benjaminiana de experiência ao decréscimo da narrativa e à valorização da informação como uma nova possibilidade de experiência a partir da qual pretendemos construir novos sentidos e novos usos para as bibliotecas públicas brasileiras.

Ademais, Benjamin se dedica em muitos de seus textos ao conceito central de sua filosofia – *Erfahrung* (experiência) e apresenta seu enfraquecimento no mundo capitalista moderno, e isso acontece em detrimento de um novo conceito, a *Erlebnis* (experiência vivida), característica do indivíduo social atual. Com isso, segundo Gagnebin (2012), Benjamin esboça a urgência de sua reconstrução para garantir uma memória e uma palavra comuns, malgrado e a desagregação e o esfacelamento social. Isso significa dizer que o fracasso da *Erfahrung* acompanha as novas formas de experiências e narratividades.

É a partir dessa percepção sobre a experiência que se admitem novos olhares para as bibliotecas públicas brasileiras. Acreditamos que elas ficaram presas à impossibilidade de uma experiência tradicional e não deram conta de repensar epistemologicamente as novas experiências e narratividades produzidas na sociedade industrial e reconfiguradas na sociedade de atual. Assim, cabe apresentar novos entendimentos e usos que poderão modificar, inicialmente, a instância epistemológica, para que, em um segundo momento, ocorra a aderência desse novo olhar em uma instância prática e cotidiana vivida pelos sujeitos, bem como pelas bibliotecas.

REFERÊNCIAS

ALFARO LÓPEZ, H. G. *Estudios epistemológicos de bibliotecología*. México: UNAN, 2010.

Alfaro López, Héctor Guillermo *El obstáculo epistemológico y la biblioteca.*, 2008 . In XXVI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y sobre la Información, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, UNAM, Ciudad de México (Mexico), Jueves, 2 de octubre de 2008. (Unpublished) [Conference paper]

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v.1).

_____. **Rua de mão única / infância berlinense**: 1900. Edição e Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Filô/Benjamin).

GAGNEBIN, J. M. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

IFLA. *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas*. 1994. Disponível em: <IFLA/Unesco<http://archive.ifla.org/VII/s*/unesco/port.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

MEDEIROS, Ana Lígia. Biblioteca e cidadania. In: *Sinais sociais*. Rio de Janeiro: SESC, 2006.

A DANÇA COMO LINGUAGEM CORPORAL E MUSICAL E SUA INTERFACE COM O FOLCLORE DO NORTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: “MANA-CHICA DO CABOIO”

AZEVEDO, Priscilla Gonçalves de
UENF
prigoncalves78@gmail.com

NASCIMENTO. Giovane do
UENF
giovanedonascimento@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como propósito evidenciar a linguagem corporal e musical, tratando especificamente sobre a manifestação cultural Mana-chica, distinguindo e identificando suas características enquanto folclore do Norte do Estado do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaremos como metodologia a revisão de literatura, tomando como referência autores que destacam a dança como arte e cultura corporal de movimento, observando suas influências para a composição dos seus movimentos marcados por aquilo que podemos chamar por meio de Canclini de “hibridismo cultural”, sem classificar o erudito e o popular, porém reconstruir sua formação coreográfica considerando sua evolução. Citaremos também seus instrumentos musicais, suas melodias, seus ritmos e suas influências, tal como o fado. A música bem como a dança, neste contexto, evoluíram dos terreiros para os salões, significando uma intenção inconsciente de demonstrar que a cultura de origem humilde é entendida como importante tradição da civilização do município de Campos dos Goytacazes, permanecendo na história do Brasil.

Palavras-chave: Folclore, Música, Dança, Mana-chica, Hibridismo cultural.

ABSTRACT: The aim of this work is to evidence the body and musical language, specifically the “Mana-chica” cultural manifestation, showing its distinction and identifying its characteristics as folklore manifestation from North of the State of Rio de Janeiro. For the research’s development we will use a literature review as methodology, with reference to authors that show dance as art and movement’s body culture, observing their influences to the movement’s composition marked by a “cultural hybridism” according to Canclini, without classifying the cult and popular, reconstructing its choreographic formation and considering its evolution. We will also mention it’s musical instruments, melodies, rhythms and influences, just like fado. It’s music and dance progressed from the “terreiros” to the noble halls, signifying an unconscious intention to demonstrate that culture emerged among the poor people is understood as an important tradition of Campos dos Goytacazes’s society, remaining in Brazil’s history.

Keywords: Folklore, Music, Dance, Mana-chica, Cultural hybridity

INTRODUÇÃO

A origem da Mana-chica, segundo historiadores (REIS, 1785 apud LAMEGO FILHO, 1996¹), surgiu por volta de 1780, na localidade do Caboio, distrito do município de Campos dos Goytacazes/RJ, entre a Lagoa Feia e Mussurepe. Era a época em que a zona canavieira estava em ascensão e os engenhos se especializaram na produção de aguardente.

A principal hipótese sobre a origem desta dança seria a de que “Francisca” nomeava uma, entre três proprietárias de terra: Mariana Francisca, Inácia Francisca e Francisca Maria. Uma moradora do local que seria a inventora da dança. Apelidada com o nome de Mana-chica, era uma senhora “dançadeira” e amiga da folia. Valorizava a figura feminina pela dança, considerando que a sua expressão estaria vinculada ao rompimento do preconceito e discriminação feminina. Quem dançava a Mana-chica tinha graça e elegância, incluindo as suas particularidades regionais.

Ao notar que a Mana-chica é uma manifestação cultural, ainda existente em algumas localidades da região do Norte do Estado do Rio de Janeiro, objetivamos com este artigo investigar as tradições e identidades de cada grupo, destacando sua distinção e identificando a sua interface com o folclore regional. É denominada a mais popular das danças regionais campistas, com origem no século XVIII.

Em 2011, a Mana-chica do Caboio tornou-se patrimônio cultural e imaterial do município de Campos dos Goytacazes/RJ. Tal fato ocorreu por meio da resolução nº 001/2011, artigo 3º da lei 7.527, de 19 de dezembro de 2003, alterada pela Lei 8.151, de 26 de março de 2010, em cumprimento ao que estabelece o artigo 172, inciso II, letra “f”, da Lei Orgânica do Município, e o artigo 30, inciso IX da Constituição da República, considerada uma manifestações culturais de raiz de grande expressão cultural e histórica². (2014, pág.67)

Pretendemos, neste artigo, destacar os aspectos culturais dessa dança e registrar seu desenvolvimento na região nos dias atuais, a fim de consolidar elementos importantes para a manutenção da cultura.

A MISTURA DE CULTURAS

Segundo Canclini (2015), todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas, devendo ser respeitadas. Na América Latina há a concepção de acabar com a dualidade formada a partir de campos de disciplinas segmentadas para atingir um processo único, abolindo as fronteiras entre massivo, popular e erudito. A combinação destes elementos o autor denomina “culturas híbridas”. Seria o rompimento e posterior mistura das diversas expressões que compõem originalmente os sistemas culturais, não sendo mais papel do erudito ou do massivo produzir algumas culturas, porém, envolver o que se produz atualmente no processo de globalização.

Nessa perspectiva, a cultura não diferencia classes sociais. As possibilidades das diversas misturas aumentam o processo de hibridação, fazendo surgir novas formas de identidade social. Sendo assim, Canclini (2015) procura explicar que para o processo de hibridação cultural acontecer, necessita-se de três razões: a queda dos grandes centros disseminadores de cultura, por meio de uma pluralidade de culturas, anulando o padrão

1. A primeira edição do livro “A Planície do Solar e da Senzala” foi publicada em 1934 por Alberto Ribeiro Lamego. A segunda edição foi publicada por Lamego Filho, em 1996, e cita a anterior.

2. Lei Orgânica do Município de Campos dos Goytacazes.

antigo da sociedade; a disseminação de gêneros impuros tomando como exemplo os ritmos musicais, podemos perceber que diversos ritmos se misturaram com o tempo e se espalharam, criando novos ritmos; e a desterritorialização, que seria uma “saída” do “território” (MACHADO et al., 2012), um processo que requer “naturalmente” uma reterritorialização, isto é, a “criação” de um outro novo território. Canclini (2015) diz que a desterritorialização foi um processo fundamental para que acontecesse o processo de globalização das culturas, pois, a partir daí, elas se misturariam e ganhariam características, umas das outras, transformando-as em novas identidades culturais.

A história descreve a Mana-chica como uma criação festiva. Os negros criaram a coreografia com os movimentos parecidos como dos nobres das fazendas ao presenciarem suas festas. Ela é uma releitura dos grandes minuetos franceses. As Franciscas citadas no texto de Alberto Lamego Filho eram brancas (REIS, 1785 apud LAMEGO, 1996). Acredita-se que a relação dos fazendeiros com seus escravos não eram tão radicais. Alguns conviviam no mesmo ambiente produtor de economia e cultura, compondo as etnias.

Referindo-se a Alberto Ribeiro Lamego, Soares (2004, p. 82) conta que a Mana-chica é uma modinha³ criada entre os canaviais e lagoas da Planície no final do século XVIII. Segundo afirma a tradição trazida pela oralidade, essa dança surgiu e foi desenvolvida na baixada campista, na região do Caboio, com grupos também na Barra do Furado, Lagoa de Cima, Rio Preto, São João da Barra e São Francisco do Itabapoana. Os grupos eram compostos em sua maioria por parentes e chegados. Desde então essa cultura vem perdendo espaço como manifestação do povo do interior, no entanto ainda há alguns grupos que mantêm a cultura local viva e presente, a exemplo de Campos dos Goytacazes, São Francisco do Itabapoana e Quissamã, municípios localizados no interior do Estado do Rio de Janeiro.

No livro de Joaquim Ribeiro, intitulado “Folclore do Açúcar” (1977), a Mana-chica é mostrada como dança e canto vindos de uma derivação do Fado, uma canção popular portuguesa com característica de lamento. Para o autor, trata-se de uma fina mistura da quadrilha feita por uma mulher chamada Francisca, proprietária de terra ou não, com grande atuação e requinte, dando o seu próprio nome à “sua” criação.

Ribeiro (1977) contradiz Lamego Filho (1996), argumentando que há três hipóteses sobre o nome Mana-chica. A primeira baseia-se num habitualismo semântico⁴ comum a muitos povos. Trata-se de uma metáfora verbal com os nomes de danças populares ligados a nomes de animais. No Brasil, o nome “Chico” seria sinônimo de porco, nomeado como Chico de ronda, uma espécie de fandango; Chico puxado, um baile campestre; e a Mana-chica, um folguedo. Seria o significado por meio da linguagem para a palavra “Chico” em diferentes manifestações culturais. A segunda hipótese seria que o nome tem origem negro-africana, em que “Chica” seria conhecido como uma dança “lasciva”, como o lundu⁵, ou fandango dos negros, sendo Chica uma palavra africana que batizava várias danças brasileiras. A terceira hipótese é mais convincente, que, Vieira (1873 apud RIBEIRO, 1977) afirma que “Chica” é uma palavra negro-africana e por meio do habitualismo explique como “Mana-chica” uma dança da região, como um fenômeno de convergência entre este nome e a produção de aguardente onde “chica” faria referência à de bebida

1 Um tipo de composição musical de origem Portuguesa. É uma canção sentimental marcada pela influência da ópera italiana.

4 Significado ou sentido das unidades linguísticas. A semântica linguística estuda o significado usado por seres humanos para se expressar através da linguagem.

5 Canção popular inspirada em ritmos africanos, introduzidas em Portugal e no Brasil a partir do XVI, acompanhada por violão ou piano, derivada da dança com mesmo nome.

alcoólica. Vieira ainda descreve que os negros vieram trabalhar na lavoura canavieira de Campos dos Goytacazes e introduziram o vocábulo para designar a coreografia popular. É possível que a fonte negro-africana, juntamente com o habitualismo, explique a origem da Mana-chica. Entretanto, supõe-se que a dança surgiu numa região onde a aguardente dominava, e possivelmente houve na formação a influência de outro homônimo.

Soares (2004) afirma que a primeira hipótese seria a verdadeira história sobre a Mana-chica. De acordo com o autor, por meio de pesquisas de campo feitas na baixada campista, confirma-se o texto de Lamego Filho (1996) sobre Francisca ter sido a inventora da dança. A figura de Mariana Francisca é facilmente ligada genealogicamente à personalidade da famosa parteira Maria Francisca de Souza (“Maricão”), que seria uma das últimas reprodutoras das culturas da baixada campista.

Franco (1937, apud RIBEIRO 1997, p. 40), no romance “A enchente”, diz que Mana-chica é uma caricatura mal traçada do Vira português. Consiste em uma dança originária lusitana, entretanto os índios e os negros a copiaram a sua maneira, produzindo uma nova identidade cultural de acordo com seus ritmos. O autor cita os termos “asselvajaram” e “embruteceram” para definir a coreografia. Uma dança como “lembança dos Goytacazes”, quando se refere aos índios que viviam na planície, mas que revivem nos costumes dos descendentes. Porém, diz que, ao final da dança, há um “duelo” entre os homens como uma disputa, completando com um drama representado como uma exigência da tradição dos brigões⁶.

“Finaliza, por isso, quase sem exceção, em tragédia, mas uma tragédia gostosa, indispensável mesmo como “chave de ouro” dos folguedos. Daí, porém, não perdura nenhuma malquerença entre os brigões. É a tradição que o exige” (FRANCO, 1937, p. 143-4 apud RIBEIRO, 1997, p. 41). O autor define alguns passos da Mana-chica dizendo os elementos indispensáveis para a manifestação: canto, música e dança. Mas a alegria momentânea da dança também seria caracterizada por bater de palmas, risadaria, piadas, chacotas, improvisos e afrontas, gerando uma agitação clássica aos folguedos.

Franco (1937) diz que a Mana-chica é um bailarico com designações equivalentes se comparada a algumas danças, como por exemplo, o Chico-puxado e o Chico-da-ronda, e insiste: “A Mana-chica, pelo menos a maioria em que tomei parte, termina em sarilho⁷, servindo para provocá-lo o mais insignificante motivo. Dispensa mesmo pretexto, seguindo apenas a praxe, obedecendo à tradição” (p. 41).

É possível compreender que a dança não está isenta de operar, ao lado de muitas outras práticas de ritualização dos usos cotidianos do corpo, como uma pedagogia cultural de gênero, por meio da qual desigualdades sociais de gênero são reproduzidas, por meio da configuração de diferentes maneiras de usar o corpo por homens e mulheres. (CANCLINI, 2005 apud ANDREOLI, 2010)

Por meio da Mana-chica, a designação dos papéis masculino e feminino, poderia estar representada pelos homens com o sapateado e as reverências com os chapéus; pelas mulheres com uma estética dançante de característica feminina, balançando as saias evidenciando a sensualidade natural da mulher.

6 Provocadores do “duelo” no final da dança.

7 Tumulto, barulho, briga.

AS LINGUAGENS CORPORAL E MUSICAL NA MANA-CHICA

Ao pensar na dança como forma de representação cultural por meio da linguagem corporal devemos ter como prioridade o que pode ser representado como multiculturalismo⁸, para compreender a importância de uma prática que respeite o corpo e a liberdade de expressão. Não podemos perder de vista a humanização, a inclusão, a ludicidade, os princípios artísticos e as diversidades estéticas. Por meio do multiculturalismo pode-se constituir e repensar as relações entre identidade e diferença, pois não há cultura sem vida social e não há grupo humano sem cultura (BAVARESCO; TACCA, 2016).

No Brasil, encontramos diferentes biótipos e sua imensa variedade de movimentação, tornando-se evidente a linguagem da dança e seus aspectos sócio- político-culturais nos processos de criação. Conforme as ideias de Marques (2007, p. 40): “Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gênero”.

A Mana-chica possui grande influência negra, indígena e portuguesa, pois há predominância dos batuques africanos com uma releitura entre costumes tupinambás e a presença do Fado. Batendo palmas e formando grandes círculos para a dança, semelhantes aos velhos folguedos portugueses, incorporados às figuras das danças africanas, incluem a sua formação como uma espécie de quadrilha, com apenas quatro figuras coreográficas. Com um ritmo frenético, as damas rodopiam e sacodem suas saias como sedução, enquanto os cavalheiros batem os pés no chão como uma espécie de sapateado e fazem reverências com chapéus nas mãos, dançando com seus pares. Seus elementos folclóricos, como os cantos e danças regionais são caracterizados por símbolos existentes no inconsciente que ocorrem de povo em povo, em admiráveis agrupamentos artísticos.

Como mencionado anteriormente, Ribeiro (1977) afirma que a Mana-chica é um típico bailarico, um folguedo. A dança representa a alegria na forma de vida popular, uma necessidade vital de cada grupo que se diverte à sua maneira, caracterizado por uma atividade lúdica e tradicional da zona canavieira do município de Campos dos Goytacazes/RJ. Trata-se de uma dança popular sempre seguida de cantos e acompanhada por música instrumental. “É notória a semelhança de suas figuras com a quadrilha. Entretanto, o original dela está no ritmo diabolicamente irresistível e nos versos dos rústicos cantadores repentistas” (1996, p. 86).

A análise dos elementos étnicos entra nessa tradição lúdica, revelando que há contribuição negra e ameríndia⁹. Ainda que sua técnica coreográfica seja predominantemente europeia, há uma mistura de etnias, dançada principalmente pelo elemento Muxungo, um tipo rudimentar da população rural da foz do Rio Paraíba e das regiões próximas. Era o habitante branco ou mestiço descendente dos nobres, com trabalho quase como o do índio, como a pesca e a caça nas lagoas. Eram aventureiros.

Alguns eram ricos e sitiantes, porém tinham paixão pela dança e eram considerados amigos da folia.

8 Entende-se como o reconhecimento das diferenças e da individualidade de cada um.

9 Povos indígenas americanos, antes da chegada dos europeus.

De acordo com Ribeiro (1977), Franco (1937) faz uma associação da coreografia da Mana-chica ao Vira português e Lamego Filho (1996) a descreve como uma espécie de quadrilha. Pode-se dizer que a linguagem corporal existente nesta manifestação vai além de uma simples dança. Passa a ser um ritual de celebração da dor do esquecimento, com características vindas dos minuetos franceses que se transformaram na quadrilha brasileira, incluindo as particularidades do Fado português, com os saltos e passos do Vira, por meio dos sapateados e batidas musicais.

Após a dança eram oferecidos bolos servidos pelos donos da casa e por convidados que chegavam para formar o banquete regado a café e refresco de groselha. As moças e os rapazes dançavam até a madrugada sob a luz de lampiões ou lamparinas nos terreiros de terra batida ou nos assoalhos de madeira que estrondavam ao som dos sapateados. A composição coreográfica da Mana-chica se faz por meio de figuras, como por exemplo, fileiras, círculos e formação de casais para os bailados. Lamego Filho (1996) aponta que esta espécie de quadrilha possui apenas quatro formações na sua realização. Ao observar a contextualização do autor, entende-se que há mais algumas formações com os mesmos passos, integrando os componentes e realizando diversos elementos da quadrilha que podem se repetir ou não, de acordo com as letras das músicas e os improvisos dos cantadores. As formações encontram-se descritas abaixo:

1. Enfileirados aos pares;
2. Giram no “balancê” (passo da quadrilha, balançando, deslocando o peso do corpo de um pé para outro, mas sem sair do lugar);
3. *Chaîne dès dames*¹⁰ (um cumprimento ou troca de damas);
4. Voltam aos seus lugares e novas voltas;
5. *Grande chaîne* com sapateio;
6. Voltam aos seus pares;
7. Novos giros com os pares;
8. Uma nova *Chaîne dès dames*;
9. Os cavalheiros ficam frente a frente com sapateio;
10. Voltam aos pares e giram; e
11. Recomeça a coreografia e quando a música vai chegando ao final se despedem como na quadrilha.

Geralmente para se dançar a Mana-chica existe um figurino próprio, bem colorido, como uma homenagem às vestimentas dos escravos, que originalmente eram feitas de um tecido grosso ou de algodão. Para os homens, as roupas eram constituídas basicamente de calças, camisas e um tipo de colete simples, enquanto que para as mulheres, as roupas eram saia e blusa de chita ou cretone¹¹.

Os escravos que trabalhavam no campo praticamente sempre se vestiam com roupas velhas para se expor ao sol ou à chuva, alguns também recebiam um tipo de chapéu. Os que trabalhavam na casa grande, para serviços domésticos, usavam roupas mais limpas e de mais qualidade, principalmente as mucamas¹², que eram escolhidas pela sua beleza.

10 SIC (Lamego Filho, 1996)

11 Tecido encorpado, de algodão ou de linho, com urdidura (conjunto de fios dispostos longitudinalmente no tear e pelos quais passa o fio da trama) de cânhamo (arbusto nativo da Ásia, de folhas compostas, finamente recortadas, serreadas. Fornece fibra com aplicações industriais, também a maconha (“droga”) e o haxixe), usado na confecção de colchas, cortinas, tapeçarias etc.

12 É a designação dada à escrava negra que estava outrora no Brasil concubina, a escrava sexual dos mestres, mas também a moça que era escolhida para auxiliar em serviços domésticos ou acompanhar pessoas da família, geralmente as sinhás.

Os escravos que saíam às ruas usavam roupas mais luxuosas. O fato de exibir escravos bem vestidos acompanhando seus senhores era uma forma de prestígio na época. Os escravos das cidades possuíam uma relativa liberdade para os seus negócios, muitos eram “de ganho” ou “aluguel” e como realizavam serviços em troca de pagamento, o “luxo” e a ostentação da “população de cor”, como os escravos alforriados, incomodavam os “homens bons” e os religiosos da Colônia e da Metrópole. Por isso, foram criadas leis para evitar que “negras, negros e mulatos” usassem tecidos finos, joias, brocados e adereços de ouro, mostrando a preocupação do rompimento da hierarquia e a “mistura de classes” que o costume, tão difundido, provocava aos olhares dos governantes (RASPANTI, 2013).

A música da Mana-chica possui um ritmo parecido com versos de cantadores repentistas, incluindo as três etnias constituintes do povo brasileiro: o chocalho do índio, a viola do português e o pandeiro do africano, chamado de adufe - uma espécie de pandeiro quadrado que em seu interior são colocadas sementes ou pequenas soalhas, pequenos objetos de metal, a fim de enriquecer a sua sonoridade, como representado na Figura 1.



Figura 1. Adufe. Fonte: Blog gêneros/instrumentosmusicais <http://gnerosinstrumentosmusicais.blogspot.com.br/2009/03/adufe.html>

O adufe, nos dias atuais, pertence à herança cultural portuguesa e espanhola, embora seja conhecido também por outros nomes no norte de África em países como Marrocos (duff), Argélia (duff na região de Ghardaia) e Arábia Saudita („ulba - a caixa) (POCHÉ, 2001 apud DIAS, 2010). A melodia do adufe é um misto de melancolia e alvoroço que domina a dança, representando uma contradição entre tristeza e alegria, esperança e saudade, passado e futuro. É a música primitiva da baixada campista representada pelas senzalas, cabildas¹³ vermelhas e casebres brancos. É a música dos vastos espaços livres, manifestados pelo canto e pela dança. Seus versos são de adágios¹⁴ e rifãos¹⁵.

Sobre a canção, Lamego Filho (1996) comenta que a “toada é languesciente”, apontando o uso dos acompanhamentos musicais: “As violas do branco tangem. O adufe negro rufa. Os chocalhos ressoam como ásperos maracás indígenas” (p. 86).

13 Tribo, associação de famílias que vivem no mesmo lugar.

14 Costuma situar-se entre 66 e 76 batidas por minuto em um metrônomo tradicional, sendo mais rápido que o Lento e mais lento que o Adagietto (andamento musical lento) e o Andante (ritmo calmo e fluido, mais rápido que adagio e mais lento do que Allegretto).

15 Adágio vulgar, geralmente de forma grosseira ou chula.

Entretanto, Ribeiro (1977) contraria Lamego Filho ao dizer que seus versos de improvisos nos seus cantos são obtidos na região de Santa Rita (Lagoa de Cima). Ele também cita Tavares Franco, por meio do romance “A enchente” (1937), dizendo que há um desprezo à cultura campista, afirmando que a Mana-chica é uma caricatura mal traçada do Vira português, ligada aos africanos e índios que a embruteceram, realizando uma coreografia rude dos caboclos não catequizados.

Conforme Ribeiro (1977), a Mana-chica não é apenas uma dança. Ela é um folguedo acompanhado de cantos. Os versos são septissilábicos, sendo uma forma idiomática de metrificação portuguesa. As rimas obedecem ao tipo: “A, B, C, B”, que seriam os versos. A estrofe tem um estribilho¹⁶ de dois versos não rimados. Seus versos, atribuídos a cantadores repentistas, possuem com algumas rimas parecidas com as trovas do Norte, do Sul e do Oeste.

No livro de Lamego Filho (1996) a versão da estrofe “eu vou dar a despedida” é denominada um “pé de cantiga”, uma variante de uma estrofe da Mana-chica:

[...]
 Quero dar a despedida
 Como deu o meu pavão,
 Bateu asas, foi-se embora,
 Deixou-me as penas na mão
 [...]
 (p. 82).

Na Amazônia, o general Couto Magalhães (1935, p. 175-6 apud LAMEGO FILHO, 1996, p. 38) mostra outra variante:

[...]
 Vamos dar a despedida
 Mandu sarará
 Como deu o passarinho
 Mandu sarará
 Bateu asa, foi-se embora,
 Mandu sarará
 Deixou a pena no ninho
 Mandu sarará
 [...]

Há um registro da Mana-chica da folclorista D. Maria Angélica Furtado Mendonça (1913, p. 319 apud LAMEGO FILHO, 1996, p. 90) relacionando o conteúdo da letra da música como uma comparação da caricatura humana e a planta, um tema comum na poética popular e erudita.

[...]
 Ai! Mana-chica,
 Mana-chica, dos meus ais!
 Tu és a cana mais doce
 Nascida nos canaviais.
 [...]

16 Versos repetidos no final de cada estrofe de uma composição poética ou de uma canção: refrão.

As letras da Mana-chica parecem uma oração aos céus, semelhantes às ladainhas cantadas nas igrejas. Narram a história de seu povo, com sua vida simples, movida a amores e decepções, idas e vindas, lendas, ao trabalho pesado nos canaviais, à vida e à morte, representando a dor da lembrança de um passado, simbolizando uma repetição de dor.

Há variações da música da Mana-chica em Santa Rita no distrito de Lagoa de Cima, e uma variação musical e coreográfica da Mana-chica, chamada Mana-joana: uma dança típica do município de Campos dos Goytacazes, sendo esta considerada uma espécie de quadrilha francesa. (CASCUDO, 2012).

A MANIFESTAÇÃO DA MANA-CHICA NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Soares (2004), na região do Caboio existiam vários moradores que dançavam a Mana-chica, até mesmo na escola local, em festas juninas e na época do início da moagem de cana nas usinas da baixada. Ele cita um morador do Caboio, conhecido como “Antônio de Zinho” (Antônio Francisco Machado, no ano da publicação da obra de Soares, estava com 64 anos), que estava sempre disposto a dançar o “Lanceiro”, outra variação da Mana-chica. Segundo Antônio de Zinho, a diferença entre as danças, é que a primeira não possui número de pares definidos e a segunda tem apenas quatro pares. Ele afirma que as crianças também conheciam a música da Mana-chica e ainda afirma que quem conhece a verdadeira história é Antônio Francisco Manhães, descendente de Benta Pereira, morador da Fazenda de Pau Grande, na localidade de Barra do Furado.

Atualmente, a manifestação cultural Mana-chica está em iminência de extinção, contudo ainda há um grupo que mantém a manifestação cultural no município de Campos dos Goytacazes/RJ, dirigido pela professora Neusimar da Hora¹⁷. Segundo relatos da professora e escritora Arlete Sendra (2017), tal grupo surgiu a partir da pesquisa de Soares (2004).

Por outro lado, no município de São Francisco do Itabapoana/RJ, há um grupo de Mana-chica presidido por Jean Marcos Barbosa. A tradição do grupo vem desde Waltinho Ferreira, falecido em 2013. Ele era filho de Rosa de Almeida, muito conhecida como Rosa Pomada, que faleceu em 2002, com 100 anos. Essa dança ainda se mantém viva na memória dos dançarinos cantores e seus mestres: mestre Antoninho e mestre Amarinho, dando continuidade à tradição, em reuniões familiares, festas da comunidade, eventos culturais, mantendo esse patrimônio, por meio de muitas gerações¹⁸. (2014, pág. 59).

Há ainda a indicação de um grupo na fazenda Machadinha, localizada no município de Quissamã/RJ. Neste local ainda existe um grupo que mantém as características do Fado, com os instrumentos originais, e semelhança com as danças africanas.

Vê-se, portanto, que a manifestação Mana-chica ainda sobrevive em grupos de comunidades onde ainda a cultura é preservada.

17 O Núcleo de Arte e Cultura de Campos (Cia Gente de Teatro) foi fundado em 1998, logo após a saída do Sesc (Serviço Social do Comércio). As danças são Mana-chica do Caboio, Jongo e o Lanceiro. Sua sede fica na Rua Teixeira de Melo, 252, no Parque Leopoldina.

18 Cartilha Cultural do Município de São Francisco de Itabapoana.



Figura 2. Mana-chica do Caboio - Campos dos Goytacazes Núcleo Arte e Cultura de Campos. Fonte: Site da Prefeitura Municipal do município de Campos dos Goytacazes http://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=37943



Figura 3. Mana-chica do Gargaú - São Francisco do Itabapoana. Fonte: Site mapadecultura.rj.gov.br <http://mapadecultura.rj.gov.br/manchete/mana-chica-do-gargau#prettyPhoto>

As figuras 2 e 3 representam os grupos de Mana-chica ainda existentes no Norte do Estado do Rio de Janeiro, dos municípios de Campos dos Goytacazes e São Francisco do Itabapoana, respectivamente. Estes grupos apresentam-se em festas e eventos, exibindo danças e músicas típicas, de forma a se promover a cultura local e divulgar a manifestação.

CONCLUSÃO

As manifestações artísticas e sociais geralmente resultam de lutas, contradições e vitórias, crenças e ambições, tristezas e alegrias, saudades e esperanças, transmitidas de indivíduo para indivíduo, família para família, grupo para grupo, geração em geração, que se firmam e prosperam.

Por meio da Mana-chica, os músicos e dançarinos nos conduzem a pensar como era o povo de uma determinada época, suas percepções, seus sentimentos e seu conhecimento por intermédio do seu canto e da sua dança. É uma manifestação cultural de apelo étnico, de canto e de coreografia popular, recorrente da união das três raças principais de concepção da população brasileira: o negro, o europeu e o índio.

A relevância dessa dança, efetivamente miscigenada, tem na mulher uma personagem central reconhecida como a representação de identidade, valorização e empoderamento feminino, quebrando preconceitos. Devemos ressaltar a tradição cultural e sua particularidade regional por meio dos versos e dos bailaricos inspirados nos minuets franceses.

O amor por esta tradição é revelado no tombamento do patrimônio cultural e imaterial e de sua representação do folclore da região Norte Fluminense, de forma a reinterar a mistura dos povos, tornando- os persistentes.

Ainda que se tenha demonstrado as características de tal manifestação, esta não se limita ao exposto, fazendo-se necessário a investigação e a retomada de alguns fundamentos construídos historicamente e distribuídos nas memórias e nas expressões artísticas. Vale também ressaltar a importância de uma posterior investigação, bem como a análise interdisciplinar de seus sentidos, seus símbolos e seus significados, como suas influências melódicas, escritas pelos versos e pela movimentação da dança.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, Giuliano Souza. **Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural**. Conjectura, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/prill_000/Downloads/186-726-1-PB.pdf> Acessado em: 04/09/2017.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. **Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Uma reflexão**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/8511> Acessado em: 24/07/2017.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2015.

CARTILHA CULTURAL DO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA. Prefeitura Municipal de São Francisco do Itabapoana, RJ, 2016. Disponível em: <http://culturadecomunidadesfirj.blogspot.com.br/p/cartilha-cultural.html> Acessado em: 22/05/2017.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12ª Ed., Rio de Janeiro, Ediouro, 2012.

DIAS, Ana Carina. **As faces do adufe**. Universidade do Algarve / Campo Arqueológico de Mértola, 2010. Disponível em: <http://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3889/1/Faces_adufe_V_Encontro_Arqueologia_Sudoeste_Peninsular_2010.pdf> Acessado em: 04/09/2017.

LAMEGO FILHO, Alberto. **A Planície do Solar e da Senzala**. 2ed. Rio de Janeiro: Arquivo público do estado do Rio de Janeiro/Imprensa oficial do estado do Rio de Janeiro, 1996.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, RJ, 2014. Disponível em: <http://www.camaracampos.rj.gov.br/images/legislacao/leiorganicamunicipal/leiorganica.pdf> Acessado em: 04/09/17.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010. RASPANTI, Márcia Pinna. **Moda: uma outra história do Brasil**. 2013. Disponível em: <http://historiahoje.com/moda-uma-outra-historia-do-brasil/>. Acessado em: 10/05/2017.

REALE, Miguel. **Paradigmas da Cultura Contemporânea**. São Paulo: Summus, 1996.

RIBEIRO, Joaquim. **Folclore do açúcar**. Rio de Janeiro, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

SENDRA, Arlete. **Entrevista concedida a Priscilla Gonçalves de Azevedo**. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Campos dos Goytacazes, 05 jun. 2017.

SOARES, Orávio de Campos. **Muata Calombo: Consciência e destruição**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Editora FAFIC, 2004.

A EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Fernanda Santos Curcio
UNIRIO/PPGMS
nanda_fsc@hotmail.com

José Mauro de Oliveira Braz
UNIRIO/PPGMS
jmobraz@yahoo.com.br

Lobelia da Silva Faceira
UNIRIO/PPGMS
lobeliasfaceira@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a discussão de gênero na educação, mais especificamente nos documentos que formam a política educacional brasileira, de maneira a compreender como tal questão vem sendo discutida e apresentada nos textos oficiais. Neste movimento será possível examinar em que medidas tais documentos promovem a discussão acerca da temática de gênero, refletindo, assim, aspectos inerentes aos seus avanços, limites e desafios. A título de metodologia, primeiramente foi realizado um levantamento da documentação oficial acerca do sistema educacional brasileiro, tanto no âmbito da estruturação quanto no âmbito das recomendações de conteúdos a serem abordados nas disciplinas escolares. Posteriormente, por intermédio da análise de conteúdo, mapeou-se a utilização do termo “gênero” nestes documentos, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Da análise dos resultados obtidos, tem-se que a política educacional brasileira não apresenta uma abordagem transdisciplinar legítima dos conteúdos presentes no dia a dia da sociedade, limitando suas disciplinas a pensarem e agirem disciplinarmente e delegando à instituição escolar a possibilidade de abordar os conteúdos ditos transversais, em espaços e horários alternativos aos já instituídos e apresentados aos estudantes.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Memória.

Abstract

The present work has as objective to problematize the discussion of gender in education, more specifically in the documents form Brazilian educational policy, to understand how this question is being discussed and presented in the official texts. In this movement it will be possible to examine in what measures these documents promote the discussion about the gender theme, thus reflecting aspects inherent to their advances, limits and challenges. As a methodology, we first carried out a survey of the official documentation about the Brazilian educational system, both in terms of structuring and in the context of the recommendations of contents to be addressed in the school disciplines. Subsequently, through the analysis of content, the use of the term “gender” in these documents was mapped, namely: Law of Guidelines and Bases of National Education and National Curricular Parameters. From the analysis of the obtained results, it is possible that the Brazilian educational policy does not present a legitimate transdisciplinary approach of the contents present in the day to day of the society, limiting its disciplines to think and act in a disciplinary way and delegating to the school institution the possibility of addressing said contents transitions, in spaces and times alternative to those already instituted and presented to students.

Keywords: Education. Genre. Memory.

Introdução

Nos últimos anos temos presenciado o afloramento da discussão sobre a inserção do debate de gênero nas escolas. Este assunto tem se alastrado e gerado diversas polêmicas e controvérsias. Protestos de distintas denominações vêm condenando aquilo que mal parecem compreender. O Plano Nacional de Educação aprovado no ano de 2014, documento que defini metas para o período de dez anos do Ensino Básico ao Superior, apresentou como proposta a discussão sobre a discriminação, equidade de gênero e orientações pedagógicas sobre a sexualidade.

Diante de tal fato grupos de ativistas religiosos e parlamentares vêm se organizando e afrontando tais avanços, entoando discursos, muitos deles sem fundamento, de forma a impossibilitar a efetivação de tais propostas pedagógicas. Planos Estaduais e Planos Municipais de Educação de vários estados e municípios foram drasticamente alterados para serem aprovados.

A justificativa para tal ato é que tais temas e propostas são fundantes da “ideologia de gênero”. Esta “ideologia” para esses segmentos atuaria na doutrinação para a conversão das crianças e adolescentes à homossexualidade e também romperia com os valores e papéis que cabem aos homens e mulheres. O que percebemos é que um tema altamente relevante, diante da persistente discriminação, violência doméstica, violência sexual que marcam o cotidiano das mulheres, juntamente com as agressões, brutalidades e assassinato da população LGBTTTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, intersexuais), é depreciado por meio de um discurso íncio, ou até mesmo farsante, que entoam as discussões de parlamentares conservadores e ativistas religiosos.

De acordo com matéria publicada pela UOL¹, a falta de centralidade para com tal assunto se fundamenta na ideia de que tal abordagem nas escolas promoveria a destruição dos valores morais, trazendo consequências “desastrosas” para a vida das crianças e das famílias. O gênero é apresentado como uma estrutura dada – natural –, isenta de indagações e questionamentos. Isto impede que a construção do conhecimento acerca deste assunto apresente-se como crítico.

Desta forma pretende-se problematizar a discussão de gênero na educação, mais especificamente nos documentos que formam a política educacional brasileira, de maneira a compreender como tal problemática vem sendo discutida e apresentada nos textos oficiais. Neste movimento será possível examinar em que medida tais documentos promovem a discussão acerca da temática de gênero, refletindo, assim, aspectos inerentes aos seus avanços, limites e desafios.

A título de metodologia, foi realizado um levantamento da documentação oficial do sistema educacional brasileiro, tanto no espaço da estruturação quanto no âmbito das recomendações de conteúdos a serem abordados nas disciplinas escolares. Posteriormente, por intermédio da análise de conteúdo, mapeou-se a utilização do termo “gênero” nestes documentos, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O que se pretende é analisar se existe uma abordagem do tema de gênero na política educacional brasileira.

1 <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm>

Questões de gênero: breves apontamentos

A escassa presença das mulheres nos âmbitos públicos do poder institucional, a violência doméstica e sexual, a responsabilização das mulheres pelo espaço privado, o machismo flagrante e o encoberto, o assédio sexual, os preconceitos, hostilidades e homicídios relacionados às questões de gênero são alguns dos fenômenos sociais que o conceito de gênero nos ajuda a compreender e analisar.

O conceito de gênero, utilizado pela crítica feminista nos Estados Unidos na década de 1970, não é uma criação do movimento feminista (CARVALHO, 2011). Antes de adequar-se à formulação de demandas de igualdade entre os sexos, o termo gênero foi elaborado inicialmente como componente de um discurso médico destinado às questões de problemas teórico-empíricos referentes ao diagnóstico e a terapêutica de pessoas hermafroditas.

A princípio, o gênero, termo emprestado da gramática – de origem inglesa, da palavra *gender* –, foi apropriado por psicólogos norte-americanos na década de 1960 para denominar uma “identidade de gênero” junto a um corpo. Um deles é John Money, que estudava e buscava entender as pessoas que apresentavam no mesmo corpo atributos tidos como do sexo feminino e do sexo masculino. A partir desta realidade, suas “identidades de gênero” não poderiam ser produtos naturais de características corporais. Surge neste contexto a dicotomia entre o conceito de sexo, enquanto algo corpóreo e natural, e gênero, ligado a cultura e ao comportamento (CARVALHO, 2011).

Na década de 1970, como esclarece Carvalho (2011), este conceito foi apropriado pela crítica feminista. As diferentes teorias que deram origem o conceito de gênero mostram a diversidade das reflexões feministas e a existência de influências teóricas distintas e discordantes em determinados pontos. Diante de tal fato não há uma teoria de gênero, mas várias teorias de gênero.

O conceito de gênero se desenvolve nas discussões de estudiosas inglesas Gayle Rubin e Joan Scott. A primeira publica um trabalho em 1975 em que reflete sobre a habitual opressão e subordinação das mulheres na sociedade a partir de um diálogo crítico com a teoria antropológica de Lévy-Strauss, com o marxismo e a psicanálise freudiana. Rubin (1975) aponta que o gênero é uma divisão socialmente produzida e imposta nas relações sociais da sexualidade, produzindo o que a autora qualifica de *sistemas de sexo/gênero*.

Scott (1995), por sua vez, conversa com Foucault (1976, 1979, 1984b e 1984a), e reprova com ele a concepção iluminista do sujeito único universal que possui características biológicas a-históricas que assentam a dominação masculina. Ela rejeita o caráter fixo e permanente da oposição binária, promovendo a sua historização e requerendo uma desconstrução dos termos da diferença sexual. Desta forma, o gênero enquanto elemento que integra as relações sociais que constituem as diferenças concebidas entre os sexos, demanda quatro elementos relacionados entre si: os símbolos culturais presentes numa sociedade, evocando “representações simbólicas (frequentemente contraditórias)”; os discursos normativos, isto é, as doutrinas (jurídicas, religiosas, educativas, científicas, etc.) que “expressam interpretações dos significados dos símbolos”; as instituições sociais, a organização social e econômica, como por exemplo, a educação, o mercado de trabalho, o sistema político, entre outros; as

identidades subjetivas, “as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas” (SCOTT, 1995, p. 86).

Na década de 1990 manifesta-se outro desdobramento do conceito de gênero, a *teoria queer*. Esta teoria se consolida com a publicação do livro “Problemas de Gênero” de Judith Butler. A autora questiona a normatividade heterossexual e aponta para a condição social imprevista e transformadora dos corpos e da sexualidade, dando visibilidade nestas discussões aos gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis.

A teoria de gênero, diante de suas diferentes abordagens, dá seguimento a uma das principais questões do feminismo, a saber, o binarismo e a reprodução das desigualdades. Tal conceito dá nome aos estudos e responde pela construção social das diferenças entre os sexos.

A incorporação destes debates na agenda educacional promove a reflexão sobre novas práticas de liberdade. Como bem esclarece Foucault (2013), essas práticas seriam novas formas de agir em relação ao mundo, não recriando outras relações de poder, mas despertando o cultivo de uma ética fundada na estética da existência e dar visibilidade uma das proposições paradigmáticas dos movimentos feministas contemporâneos: a de que o privado também é político.

O gênero, assim, é uma categoria de análise cultural, histórica e política, revela as relações de poder, possibilitando utilizá-la em termos de diferentes sistemas de gênero e sua associação com outras categorias, como classe, raça, etnia, entre outros. Nesse sentido sua compreensão requer compreender que os sujeitos se fazem homem e mulher num movimento constante e dinâmico, logo, não é algo acabado, mas sim construído ao longo do tempo, diante de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, relativos a uma dada sociedade. Mais que isso, deve-se considerar o gênero mais do que uma identidade apreendida, é um conceito que se encontra entranhado nas instituições sociais, em que a igreja, a família, a escola – entre outros espaços – expressam as relações sociais de gênero. Logo, este trabalho toma o gênero e suas expressões como produtos culturais, rompendo com os binarismos, compreendendo que pessoas podem lançar mão de atributos tidos como feminino, masculino ou andrógino (masculino e feminino, ou nenhum).

A banalização do referido assunto pode fomentar, encoberta por uma pseudo luta pela igualdade, a transmissão de um discurso moralizador, preconceituoso e discriminatório. Posto isto, tal trabalho dedicar-se-á a problematizar a forma como tal conceito é tratado e em que medida ele realmente se faz por um discurso crítico que promove a igualdade e o respeito à diferença.

A Educação no Brasil e questões de gênero: análise e resultados

No campo das pesquisas qualitativas a opção por certos métodos e técnicas para a análise de dados, requer, necessariamente, viabilizar um olhar multifacetado sobre a integralidade dos dados recolhidos, uma vez que se está diante de uma pluralidade de significados. Elegeu-se nesta pesquisa o método de análise de conteúdo, uma vez que o mesmo possibilitaria investigar e compreender os sentidos dos documentos analisados.

Como esclarece Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de caráter metodológico em permanente aperfeiçoamento, em que se empregam discursos amplamente diversificados. Este método não é apenas descritivo, mas é também inferente.

Isso significa que além de explicar o que está ali descrito, é possível compreender as circunstâncias da mensagem e suas consequências. A análise de conteúdo, nesse sentido, é uma análise de significados, com descrição objetiva, rigorosa e quantitativa do conteúdo investigado e suas respectivas interpretações.

Inicialmente tem-se a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece as diretrizes e bases da educação em nível nacional. Esta lei, de conteúdo democrático, baseia-se no princípio do direito universal à educação, trazendo alguns avanços em relação à lei anterior.

Mesmo sendo a principal lei que rege o sistema educacional brasileiro, a mesma não faz qualquer menção à importância de discussões sobre preconceito juntamente com questões de raça e gênero. O que se examina são alguns pontos de assertivas sucintas, trazidas de maneira trivial e sem qualquer problematização.

A partir desta perspectiva, esta lei elege onze princípios e fins da educação nacional. Do total, apenas uma menciona o respeito à liberdade e à tolerância (Artigo 3º, inciso IV). Porém, não há qualquer problematização acerca de que liberdade é essa e de tolerância a que e/ou a quem se está tratando.

Posteriormente foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituídos nos anos de 1997 e 1998. Estes são elaborados pelo Governo Federal com a finalidade de orientar os educadores mediante a normatização de aspectos fundamentais pertinentes a cada disciplina. Os parâmetros são destinados às redes pública e privada de ensino, de acordo com o nível de escolaridade dos estudantes. Objetiva-se, a partir dele, garantir que todos os estudantes usufruam dos conhecimentos entendidos como necessários para o exercício da cidadania. Porém, cabe destacar que os PCNs não são obrigatórios, servindo, na verdade, como norteadores para professores, coordenadores e diretores, em que estes podem e devem adaptá-los às especificidades locais.

Diante de todo o levantamento feito nos PCNs, este trabalho selecionou as disciplinas em que são citadas a utilização das discussões de gênero.

Os PCNs para a disciplina de Geografia estão divididos em dois blocos: de 6º a 9º ano e ensino médio. No primeiro bloco surge uma articulação entre esta disciplina e temas transversais. Ao relacionar a Geografia com o tema de orientação sexual, o documento, ainda que tentando problematizar e questionar os preconceitos e dificuldades que as mulheres enfrentam nas várias dimensões do cotidiano, como trabalho doméstico, maternidade, mercado de trabalho, etc., não questiona e não aborda o binarismo feminino e masculino. Além disso, não nota que os “papeis” dos homens e “papeis” das mulheres são fenômenos nada naturais.

No segundo bloco, a referida discussão é ainda mais incipiente. No texto destinado à disciplina da Geografia no Ensino Médio não há qualquer menção a cerca das questões de gênero. A Geografia, como apresenta, é uma ciência do presente, constituída na realidade contemporânea, em que:

O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente (BRASIL, 1998a, p. 30).

Além disso, os parâmetros ainda salientam que o ensino da Geografia proporciona aos estudantes o reconhecimento das contradições e conflitos sociais, econômicos e culturais, permitindo, assim, contrapor e avaliar as relações sociais, hábitos, ações, formas de utilização e exploração de recursos e pessoas, no sentido de promover o respeito às diferenças, na busca de uma sociedade mais equânime.

Contudo, mesmo diante de tal assertiva, que abre espaço para uma discussão frutífera para as questões relacionadas às variadas formas das desigualdades sociais, o referido texto não reporta tal discussão, e muito menos, trata do gênero, mesmo que embrionariamente como no documento referente ao nível fundamental.

No que tange aos PNCs da disciplina de História direcionados ao segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), este, ao tratar dos critérios de seleção e organização da disciplina, o documento afirma que seus conteúdos deverão estar articulados com temas transversais com o objetivo de antever as diferenças étnicas, etárias, religiosas, culturais e de gênero. Tal movimento age no fortalecimento dos laços de identidade e no senso crítico sobre as consequências históricas das ações e comportamentos de discriminação e segregação. Além disso, as discussões deverão privilegiar, dentre outros aspectos,

[...] as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas (BRASIL, 1998b, p. 49).

Nota-se diante de tal afirmativa uma preocupação em historicizar estes fenômenos, tirando-os de uma perspectiva naturalista da realidade. Não obstante, não há um aprofundamento desta discussão, tornando o discurso fragmentado e pontual. O texto não prossegue arguindo e/ou explicando tais temas, dificultando, assim, uma apreensão integralizada. Ainda convém apontar, a partir deste fragmento, a manutenção e reprodução da lógica binária a partir das “distribuições de papeis”.

Este PNC também traz diversas problematizações sobre as figuras das mulheres, juntamente com crianças e idosos, em diversos contextos das relações sociais (como por exemplo as relações de trabalho), que podem e devem ser trabalhadas na disciplina de História. O documento ainda cita as diversas lutas entre grupos sociais que podem surgir como subtema de discussão pedagógica no eixo temático *história das representações e das relações de poder*, porém um fato gerou certa inquietação: a não nomeação do movimento feminista, substituindo-o por “lutas de gênero” (BRASIL, 1998b, p. 68).

Em outra passagem o documento fala sobre a importância de se discutir os direitos das mulheres no contexto mundial, contudo, não faz menção ao movimento feminista. Compreende-se que falar sobre a conquista dos direitos civis e políticos das mulheres torna-se imperativo tratar do movimento feminista, desde o seu surgimento até a atualidade², pois foi a partir dele que as conquistas foram alcançadas.

2 Em meados do século XIX, como esclarece Alves e Pitanguy (1985), apresenta-se a primeira “onda” do movimento feminista, o sufrágio, que reivindicava por direitos democráticos, como o direito ao voto, ao divórcio, à educação e ao trabalho por parte das mulheres. Os acontecimentos que se desenrolaram na segunda metade do século XX, por sua vez, trouxeram intensas mudanças no seio social. No final dos anos de 1960 surge a segunda “onda” do movimento feminista, juntamente com os movimentos contestatórios da época. Além das reivindicações já postas no primeiro movimento, este questiona a influência da cultura nas desigualdades. Este período foi marcado pela liberação sexual, impulsionada pelo aumento dos contraceptivos (COSTA, 2005). O terceiro momento da luta feminista, como afirma Costa (2005) começou a se apresentar no fim da década de 1970, com a luta de caráter sindical, e já em 1990 houve a expansão e diversificação de organizações feministas.

Outra disciplina que também apresenta discussões de relações de gênero é a Arte. Em seu primeiro bloco, destinado ao ensino fundamental, a palavra gênero aparece algumas vezes, contudo, sem ser justificada. Porém, certos discursos são mais incisivos que nas disciplinas apresentadas anteriormente, ao propor a construção de conhecimento crítico em relação aos preconceitos e discriminações de gênero: “Reflexão, discussão e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnia e minorias, na prática da interpretação e criação musicais em diferentes culturas e etnias, em diversos tempos históricos” (BRASIL, 1998c, p. 85).

Porém, se percebe ao longo das proposições ideias baseadas ainda no binarismo fixo e naturalizado, cravando de um lado o masculino, e, de outro o feminino. Tal ideia fica clara nesta assertiva: “compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral” (BRASIL, 1998c, p. 86).

Embora ocorra o entendimento das interferências conjunturais que fundamentam a organização social e as relações sociais, os gêneros ainda são tratados como polos opostos e inquestionáveis. No documento que norteia as ações no Ensino Médio não há discussões e apontamentos em relação às questões de gênero. Tal fato era inesperado nesta pesquisa, pois o campo da Arte se forma a partir do conhecimento constituído no âmbito sensível-cognitivo, aberto a variados significados, sensibilidades, modos de criação e espaço fortemente ligado ao mundo cultural, cenário altamente propício para tais problematizações.

Ao se analisar os PNCs da Educação Física no Ensino Fundamental, nota-se que há uma maior preocupação em tratar dos preconceitos e estereótipos de gênero. No que se refere às relações do corpo e da motricidade, o referido documento aponta que há uma questão presente

[...] no universo da cultura corporal de movimento e da sexualidade diz respeito à configuração de padrões de gênero homem e mulher e sua relação com o corpo e a motricidade, padrões que se constroem e que são cultivados desde a infância, pautados em referências biológicas e socioculturais. Essa construção pode ser compreendida pela explicitação das atitudes cotidianas, muitas vezes inconscientes e automáticas, pautadas em valores preconceituosos. Por exemplo, com relação à habilidade das meninas para jogar futebol, é comum surgirem frases como: “ela joga bem, parece até homem jogando, aquela menina é meio macho, olha como ela joga bem, pode até jogar com a gente, e, nesses casos, é fundamental que se questione o modelo de eficiência que tem como referência o jogo masculino. Essa visão em si já está permeada de valores culturais e estabelece padrões de identificação para a caracterização de gênero em relação com a motricidade, pois as características mais genéricas da motricidade do gênero masculino, como força e velocidade, e do gênero feminino, como coordenação e equilíbrio, devem ser compreendidas independentemente do valor que socialmente se atribui a elas (BRASIL, 1998d, p. 41-42).

Observando a citação acima se verifica que há uma relevante problematização acerca dos preconceitos e estereótipos de gênero, que marcam as relações sociais, e, aqui, tratadas especificamente, na prática esportiva. Consta-se também que há um movimento de historicizar tais padrões, não os colocando como naturais, e sim produtos socioculturais.

Ao longo dos PNCs da Educação Física ainda foram verificados outros apontamentos sobre o tema: indicação da discussão crítica sobre a inclusão e exclusão das mulheres em determinados esportes e em certos momentos históricos; proposição de realização de aulas mistas de Educação Física para oportunizar a convivência e o respeito à diferença entre meninos e meninas, no sentido de “não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias” (BRASIL, 1998d, p. 42); afirmação da importância de uma reflexão e problematização dos docentes sobre os valores e conceitos, mantidos implicitamente, que inserem e reforçam relações de submissão no espaço escolar, relacionado nas questões de gênero.

No documento referente ao Ensino Médio não está presente qualquer discussão que caminhe neste sentido. Havendo apenas uma breve e dispersa proposição de “respeito às diferenças”.

Por fim, o último texto analisado se refere aos Novos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN+) lançados no ano 2006 no contexto de reforma e implantação do Novo Ensino Médio. O tratamento da temática ora em pauta se dá de forma ainda mais despreziosa e insatisfatória que os documentos anteriores.

No que tange a disciplina de Educação Física, diferentemente do relativo avanço no trato realizado no PCNs do Ensino Fundamental de 1998 – que não ocorreu no documento referente ao Ensino Médio –, no atual texto aponta-se: “São inegáveis as muitas diferenças no comportamento de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não as transformar em desvantagens é papel de todo educador”. Um pequeno avanço que se pode considerar neste documento é a demanda que se faz ao educador que o mesmo evite atitudes e piadas sexistas.

Porém, nota-se que no PCN+ se reproduz aquela caduca noção binarista – homem/mulher, menino/menina – tratada de forma naturalizada e a-histórica. Não há aqui a problematização anterior de que os padrões de comportamentos impostos a homens e mulheres são produtos socioculturais.

Os parâmetros para a disciplina de Arte só há uma passagem que cita o termo “preconceito de gênero”, juntamente com questões de etnia, faixa etária, origem social, etc., que não devem ter espaço no aprofundamento do conceito de produto cultural nas manifestações artísticas e estéticas, sendo aquele produto e práticas modernas e contemporâneas de “humanização e aproximação entre pessoas e povos por intermédio da arte” (BRASIL, 2006, p. 191)

Na disciplina de História, por sua vez, também faz apenas uma menção, apontando que a disciplina deverá incorporar “problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica” (BRASIL, 2006, p. 78). Compreende-se que a disciplina de História pode e deve atuar no sentido de possibilitar o surgimento de vozes de grupos antes silenciados, no entanto, percebe-se novamente um retrocesso em relação à tímida discussão presente nos PNCs da referida disciplina no que tange ao nível fundamental. Não há, neste momento, qualquer debate ou problematização acerca das questões de gênero, apenas uma breve indicação.

Por fim, os parâmetros para a Biologia reproduzem um discurso puramente biológico tanto relativo às questões de gênero como de sexualidade. Como discussão e argumentação de temas de interesse de ciência e tecnologia é fundamental

Analisar de que maneira textos didáticos, revistas, jornais, programas de tevê e rádio tratam questões relativas à sexualidade como as questões de gênero, as expressões da sexualidade, as relações amorosas entre jovens, as doenças sexualmente transmissíveis, distinguindo um posicionamento isento, bem fundamentado do ponto de vista científico, da simples especulação, do puro preconceito ou de tabus (BRASIL, 2006, p. 38).

Neste texto não há qualquer discussão acerca da dinâmica sociocultural na constituição e fundamentação do gênero. Logo, este, é tido como natural e não como um produto das relações sociais.

Apesar de termos abordado profunda e amplamente o conteúdo dos documentos de orientação, com foco no desenvolvimento dos temas pertinentes à gênero, cabe ainda ressaltar um aspecto relativo aos conteúdos dos PCNs. Estes, são organizados pelo MEC da seguinte forma: a) Introdução aos PCNs; b) Língua Portuguesa; c) Matemática; d) Ciências Naturais; e) Geografia; f) História; g) Arte; h) Educação Física; i) Língua Estrangeira; j) Temas Transversais – Apresentação; k) Temas Transversais - Pluralidade Cultural; l) Temas Transversais - Meio Ambiente; m) Temas Transversais – Saúde; n) Temas Transversais - Orientação Sexual.

Os temas transversais são assim nomeados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessam todas elas como se a todas fossem pertinentes. Constituem-se na prática como um manual de orientação para abordagem de determinados conteúdos que não são obrigatórios de estarem presentes nas escolas. Tratam-se assim de propostas nas quais as secretarias e as unidades escolares poderão se basear para elaborar seus próprios planos de ensino.

O caderno de Orientação Sexual busca

[...] considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998e, p. 287).

Diferentemente dos outros documentos, este apresenta uma discussão mais detalhada e reflexiva sobre o gênero, entendendo-o como algo construído, fundamentado em padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Tais padrões, como aponta, são produtos de representações sociais e culturais edificadas a partir das diferenças biológicas dos sexos. Desta forma,

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade.

Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo (BRASIL, 1998e, p, 316).

Ainda que não questionado o binarismo, tal parâmetro traz diversos avanços não contidos nos demais documentos. O discurso incisivo, e não apenas pontual – ou muitas das vezes indefinidos – dos outros parâmetros, traz problematizações preponderantes acerca dos estereótipos e papéis de gênero, homossexualidade, bissexualidade, novos lugares políticos e econômicos ocupados por mulheres, mudanças na esfera doméstica e reconhecimento do movimento feminista.

Entretanto, mesmo sendo altamente elucidativo e fundamental, o parâmetro Orientação Sexual, como apresentado anteriormente, está no rol dos temas transversais, em função de não pertencer especificamente a nenhuma disciplina, não havendo, também, a obrigatoriedade de sua utilização.

Considerações finais

Diante da breve discussão trazida neste ensaio, verifica-se que a construção do conhecimento relativo a questão de gênero, frente a sociedade brasileira, é complexa, mas possível, necessitando de mais estudos e pesquisas. Logo, frente ao que pôde ser observado no decorrer do trabalho, serão trazidas mais conjecturas e possibilidades do que afirmativas e certezas.

Apesar da transdisciplinaridade ser um dos termos muito explorados em alguns setores da educação, os documentos que orientam as práticas e planejamentos curriculares não o fazem, e com isso conseqüentemente as dinâmicas escolares, desde as aulas até os projetos da escola, não se apropriam disso. Disto tem-se que os cadernos disciplinares não se preocupam em abordar tais temas, dentre eles, as temáticas de gênero.

O fato é que a disciplinarização dos conteúdos escolares não contribui para a abordagem das amplas questões relativas à sociedade e suas dinâmicas. Essa “grade disciplinar” faz com que as escolas se utilizem de subterfúgios pedagógicos, afim de dizerem que cumprem um papel democrático, enquanto possuem setores de estudo disciplinar intensivo, objetivando manter suas altas taxas de avaliação externa e índice de empregabilidade/aprovação em vestibular de seus estudantes egressos.

Deve-se lembrar sempre partimos da premissa de que o afloramento de uma cidadania ativa por parte dos estudantes requer uma educação permanente que ultrapasse o dia a dia da escola, e que busque compreender as dificuldades e interesses destes sujeitos frente as dinâmicas sociais. As práticas educativas devem ser guiadas no sentido de provocar ao ser humano, a vontade de desvendamento do mundo, para que assim, se perceba como sujeito capaz de atuar neste mundo e transformá-lo, pois é por intermédio processo educativo que o estudante assimila atitudes, valores sociais, morais e políticos. Portanto, é importante que haja uma transformação substancial e desafiadora de como vemos e percebemos a educação nas escolas, principalmente no que tange a temática aqui abordada. Longe de ser um instrumento para adequar e habituar os sujeitos ao ambiente e normas da sociedade, a escola deverá promover a formação da ação racional, reflexiva e crítica, e auxiliar no desenvolvimento pessoal e criativo de todos.

É neste espírito que devesse orientar o pensar sobre a abordagem dos conteúdos que já regem as dinâmicas nas escolas. Caso contrário, conforme anteriormente apresentado, iremos incorrer na sistemática de não-abordagem de temas caros à sociedade, que amanhã vão auxiliar a compor um sentimento social de estranheza, justamente por não terem sido devidamente abordados no decorrer da formação da cidadã, que coincide com a passagem pela escola.

Diante dos resultados expostos, verifica-se que na maior parte dos casos os parâmetros direcionados ao Ensino Fundamental apresentam um debate das questões de gênero um pouco mais contundente que àqueles destinados ao Ensino Fundamental. Outro ponto que merece destaque é que nos PCNs+, lançados no ano 2006, a apresentação da temática ocorre de forma mais comedida e deficiente em relação aos documentos mais antigos. Considera-se, aqui, a importância da incorporação destes debates na agenda educacional,

Por fim, conclui-se que olhar e analisar a política educacional brasileira a partir de uma perspectiva de gênero requer mais estudos e pesquisas. Além de ser necessário pesquisar o entendimento e a atuação dos grupos sociais no redirecionamento desta problemática na política educacional, faz-se também imprescindível analisar outros documentos que compõem a atual política educacional, bem como o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular.

Referências

- ALVES, B.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC, 1998a.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC, 1998b.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília: MEC, 1998c.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC, 1998d.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998e.
- _____. **Orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+): Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006a.
- _____. **Orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+): Ciências da natureza e matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006a.
- _____. **Orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN+): Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006a.
- _____. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 07/09/2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- CARVALHO, M. **O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009)**. Revista Brasileira de Educação, v.16, nº 46, 2011.
- COSTA, A. **O movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política**. Revista Gênero, v.5, nº 2, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir**. Paris: Gallimard, 1976.
- _____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. **Histoire de la sexualité III: le souci de soi**. Paris: Gallimard, 1984a.
- _____. **Histoire de la sexualité II: l'usage des plaisirs**. Paris: Gallimard, 1984b.
- _____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. RUBIN, G. The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. In:
- REITER, R. (Org.). **Toward na Anthropology of Women**. New York and London: Monthly Review Press, 1975.
- SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO AGRÍCOLA E O DESENVOLVIMENTO NACIONAL

Dayane da Silva Santos Altoé

Doutoranda do Programa de Políticas Sociais da
Universidade Estadual do Norte Fluminense
- Darcy Ribeiro (PGPS-UENF)
e bolsista da CAPES
dayanessantos@gmail.com

Paulo Marcelo Souza

Professor do PGPS-UENF
pmsouza@uenf.br

Silvia Alicia Martínez

Professora do PGPS- UENF
silvia-martinez@hotmail.com

Palavras- Chave: Ensino Profissional Agrícola; Desenvolvimento; República

Introdução

Os estudos sobre as transformações ocorridas no ensino profissional agrícola encontram-se, geralmente, baseados na apreciação de duas dimensões analíticas: a econômica, que reflete as mudanças ocorridas nos espaços de produção agrícola e a política, manifestada nas alterações normativas estabelecidas por Leis ou Decretos. Apesar dessas circunstâncias se mostrarem significativas para o entendimento das características dessa modalidade de ensino, acredita-se que há nelas limitações explicativas que podem ser superadas pela agregação da dimensão ideológica, que neste caso deve ser apreciada pela noção de desenvolvimento.

Dada esta constatação, a proposta principal deste trabalho é entender como a ideia de desenvolvimento, além das circunstâncias políticas e econômicas contribuíram, no início do século XX, para a construção das características do ensino profissional agrícola. Que interesses permearam a construção dessa formação? Quais das suas características originais permanecem? Para responder a estes questionamento e alcançar o objetivo traçado utilizar-se-á uma das estratégias típicas dos estudos históricos, a análise de fontes escritas a partir das quais olhando do momento presente, indaga-se acerca do passado e daquilo que se tem como legado.

Discussão

No Brasil, as transformações exigidas, entre os finais dos século XIX e XX, pela fase da expansão capitalista influenciaram acontecimentos importantes como a abolição da escravidão e finalmente a implantação da República como regime político. Apesar desses serem marcos formais de um processo de modificações estruturais pelo qual passou a economia e a sociedade brasileira, pode-se dizer que ainda eram predominantes no país as atividades agrícolas e exclusivamente rural o modo de viver dos brasileiros. Nas palavras da autora:

Ainda no alvorecer dos anos de 1920, 75% da população economicamente ativa do Brasil continuariam alocados na atividade agrícola, contra apenas 13% na indústria. Quanto à concentração fundiária, basta observar que do conjunto de seiscentas mil propriedades então registradas, quase metade compunha-se de unidades produtivas com menos de 41 ha, ao passo que, em outro extremo, quatrocentas e sessenta e uma delas possuíam área superior a 25.000 há respondendo, sozinhas, por 1/7 do total das terras em uso no país (DOWNES, *apud* MENDONÇA, 1997, p. 22).

Tais características acomodavam a posição do Brasil no sistema econômico mundial como país agroexportador, ou seja, de vocação eminentemente agrícola. Paradoxalmente, o consenso sobre essa mesma vocação foi o condutor para as mudanças desejadas no desenvolvimento das atividades agrícolas. Mendonça (1997) aponta para o fato de que embora o regime republicano defendesse os interesses agrários, a classe que os representava apresentou “fissuras tão prematuras quanto irreversíveis traduzidas no aumento das tensões” (MENDONÇA, 1997, p. 38). Isso porque ao longo da Primeira República ocorreram sucessivas perdas no mercado internacional para maioria dos produtos da agroexportação brasileira, com exceção do café. Esse fato teria causado um desequilíbrio interno entre os grupos agrários.

Nesse cenário, a afirmação da vocação agrícola do Brasil se faria acompanhar por uma competição intra-oligárquica e por uma reação ruralista que apesar de defender ferrenhamente tal essência ensejava mudanças no desenvolvimento das atividades agrícolas que seriam capazes de superar o cenário de crise /atraso ocasionado por fatores como a abolição, o latifúndio, a monocultura e a urbanização/ industrialização. Segundo Mendonça (1997), a reação ruralista também denominada Movimento Ruralista teve como lideranças as frações dominadas da classe dominante agrária no Brasil, ou seja, aquelas vinculadas aos complexos econômicos regionais menos dinâmicos que o cafeeiro, embora também constituídas por grandes proprietários de terra.

Nesse sentido, a defesa da tendência eminentemente agrícola do país ocultava interesses diferenciados da classe agrária brasileira que se dividiam de acordo com Mendonça (1997) entre dominante e as frações dominadas. Todavia, seus anseios transcenderam a dimensão ideológica ao serem consolidados em movimentos políticos organizados que conseguiram, por meio de entidades patronais agrárias (instituições agrícolas originárias da sociedade civil), institucionalizar suas demandas junto aos aparelhos do Estado. Entre as entidades patronais que surgiram nesse período merece especial atenção a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)¹. Em sua minuciosa pesquisa, Mendonça (1997) define que a criação formal da SNA ocorreu em 1897, inspirada na instituição homônima francesa de considerável prestígio².

Uma das finalidades da SNA era possibilitar o auxílio aos “lavradores e amigos da agricultura” a fim de direcioná-los quanto à solução de seus problemas. Além disso, entre objetivos da agremiação estavam:

1 Será possível perceber ao longo do texto que o destaque dado a SNA se justifica pela sua influência na primeira organização do ensino agrônomo brasileiro o qual englobava o ensino técnico agrícola.

2 De acordo com a autora supracitada, a SNA foi legalmente identificada como uma sociedade/agremiação civil constituída por grandes proprietários vinculados aos setores agrários do eixo Nordeste/ Sudeste/ Sul os quais, desde os fins do século XIX, encontravam dificuldades para a exportação de seus produtos. Mendonça (1997) afirma ainda que faziam parte do núcleo originário de fundadores da SNA docentes, especialmente engenheiros, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

(...) o fomento à criação de novas associações rurais, cooperativas e caixas de crédito; a fundação de campos de demonstração e escolas práticas de agricultura, bem como a aplicação da ciência aos campos. A ideologia do progresso seria a bandeira desses [os fundadores da SNA] que se autoidentificavam como cruzados de uma nova era de regeneração agrícola do país (MENDONÇA, 1997, p.42).

Havia no Movimento Ruralista, o qual Mendonça (1997) afirma ser a SNA um dos principais polos dispersores de suas ideias, o discurso prosaico das virtudes da vocação eminentemente agrícola brasileira, entretanto foi traçado no interior desse movimento um diagnóstico de crise e atraso vivenciados pela agricultura nacional. De tal modo, a SNA, por meio de ações difusionistas, acabaria por formalizar não apenas uma crítica aberta aos problemas da agricultura nacional como também traçaria algumas estratégias consideradas capazes de promover a regeneração da agricultura, conservando a vocação do país. Entre elas destacaram-se:

a) a diversificação produtiva; b) o associativismo; c) a criação de uma agência do aparelho de Estado permeável a suas petições e inquietudes; d) a modernização agrícola pela difusão do ensino técnico e da mecanização e, finalmente, a multiplicação da pequena propriedade como estratégia de fixação da mão de obra no campo (MENDONÇA, 1997, p. 50).

Merece atenção especial uma estratégia de atuação da SNA: a de modernização agrícola pela difusão do ensino técnico e da mecanização. O relevo dado a esta justifica-se pela proximidade que possui com o objeto de investigação desta pesquisa, seja qual for o ensino profissional agrícola. Vale ressaltar que, durante a Primeira República, a instituição desse tipo de ensino ligava-se, entre outros aspectos, à solução de uma das problemáticas responsáveis pelo atraso/ crise da agricultura nacional: o fornecimento de mão de obra após a abolição da escravidão.

De modo mais amplo é possível perceber que durante o curso de toda a Primeira República os projetos educacionais se fizeram presentes. Foram desenhadas, naquele momento, ideias que depositavam na educação a expectativa da resolução de dificuldades como: superação do atraso, o controle dos problemas sociais e a vitalidade do sentimento de pertencimento nacional. Apesar da instauração da República ter se consolidado como um marco político, os ideais de ordem e progresso ainda estavam distantes da realidade da sociedade brasileira:

As imagens de populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando negativamente pelo país, somam-se às de uma população urbana resistente ao que era entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar. Imigrantes a fermentar de anarquia o caráter nacional e populações pobres perdidas na vadiagem impunham sua presença incômoda nas cidades e comprometiam o que se propunha como 'organização do trabalho nacional'. (CARVALHO, 2003, p. 13)

Nesse cenário, afirma Carvalho (2003), o papel da educação foi hiperdimensionado, pois a expectativa era a de que ultrapassasse a sua função pedagógica e ganhasse uma conotação social na tentativa de regenerar o homem brasileiro, tornando-o saudável, disciplinado, produtivo, mas especialmente formador da nacionalidade brasileira. Nessas circunstâncias, "ratificava-se, assim, a perspectiva iluminista que alocava na educação o instrumento de transformação do homem em cidadão" (MENDONÇA, 1997, p. 90). A escolarização da população brasileira acarretaria mudanças nas relações sociais, principalmente na valorização do trabalho e na modificação de costumes das populações

pobres, que deveriam aprender hábitos higiênicos e os conhecimentos necessários para se tornarem trabalhadores nacionais.

Todavia, importa dizer que os projetos educacionais não se limitaram às áreas urbanas que almejavam o crescimento industrial do país. Os esforços para consolidação do regime político republicano e o desenvolvimento do Brasil também se voltaram às zonas rurais. Em verdade, eram essas áreas que careciam de uma maior intervenção, uma vez que extinta a escravidão, a manutenção da produção agrícola passou a estar ameaçada. Mas, qual seria então a relação entre a crise de mão de obra e os projetos educacionais dos anos iniciais da República?

A SNA, porta voz do Movimento Ruralista, atribuía à Abolição a principal motivação da crise/atraso da agricultura nacional. Ainda como consequência desse acontecimento, houve a desorganização da agricultura não apenas por questões produtivas, mas por ter, nas palavras de Mendonça (1997, p. 77), colaborado para a construção de um tipo de homem nacional: “ignorante, vadio, e indisciplinado”. Enquanto esses argumentos foram utilizados pelos grandes cafeicultores paulistas para justificar a utilização da força de trabalho do migrante estrangeiro, para os representantes dos setores menos prósperos da agroexportação brasileira a solução indicada para resolver tanto a crise de mão de obra quanto evitar um colapso social constituiu na educação ou instrução do trabalhador nacional³.

Agir sobre a população pobre tida como ignorante, ministrando-lhe conhecimentos práticos no trato da agricultura se tornou um importante ação pleiteada pelo Movimento Ruralista e propagada pela SNA. Essas iniciativas tinham como finalidade tanto a regeneração da agricultura, mantendo assim a vocação do Brasil, quanto a organização do trabalho nacional, pois embora as imagens dos negros e dos mestiços continuassem a “assombrar” a ordem e o progresso, acreditava-se que a instrução para o trabalho era o meio fundamental de integrar o homem nacional à sociedade, libertando-o de suas características raciais e dos hábitos adquiridos pela vadiagem. Assim, seria transformado em um trabalhador nacional de virtudes indispensáveis ao desenvolvimento da nação.

Sob outra perspectiva, os projetos educacionais não se restringiram à formação de mão de obra. Para Mendonça (1997) havia também o desejo de legitimar, em território nacional, a formação de uma categoria profissional capaz de disseminar os princípios de uma agricultura moderna, adequando a realidade brasileira às inovações tecnológicas e científicas: o agrônomo. Esse profissional seria responsável pela inserção dos lavradores no “mundo” da eficiência produtiva e do progresso. Embora no Brasil o desenvolvimento racional da agricultura tenha se consolidado apenas em meados do século XX, algumas pesquisas, entre elas a de Henriques (2011), apontam para o fato de que foram realizadas tentativas de modernização da agricultura ainda na segunda metade do século XIX.

Nesse contexto, recaíam sobre a agricultura tradicional críticas quanto aos seus métodos tidos como irracional e atrasado, pois se baseavam em instrumentos simples como a foice e a enxada, além de utilizar técnicas predatórias como a queimada, praticada desde os tempos coloniais. O plantio era caótico sem práticas de adubação (HENRIQUES, 2011).

³ Segundo Mendonça (1997) a SNA defendia por meio do Ministério de Agricultura uma solução menos dispendiosa para fixar a mão-de-obra no campo, transformando ex-escravos, seus descendentes e pobres livres em “trabalhadores nacionais”, que emergiriam de práticas consideradas como educativas.

Em oposição, encontrava-se a agricultura racional considerada como a que permitiria o aumento produtivo com menor preço, bem como a que viabilizaria a fixação dos colonos em pequenas propriedades e garantiria a conservação do solo.

Com a introdução da agricultura racional, o Brasil poderia alcançar economicamente o status dos países mais desenvolvidos localizados na Europa e no caso americano, os EUA. Para tal empreendimento, era necessário pôr em prática os princípios dessa forma de agricultura, entre eles:

(...) a diversificação da agricultura; a implantação de colônias para fixar os colonos a terra, servindo este como trabalhador eventual na grande lavoura de exportação, produzindo ainda alimentos para o mercado interno e externo, tornando-os pequenos proprietários; a pesquisa agrícola para a produção ou adaptação de novos conhecimentos, e o ensino agrícola, bem como, a intensificação agrícola no cultivo do solo; o uso de defensivos e adubos (químicos e orgânicos) em conjunto com a mecanização da lavoura; o advento de campos de experiências e demonstração de culturas onde os agricultores poderiam ser instruídos e vislumbrar as práticas e os instrumentos agrícolas modernos em ação (HENRIQUES, 2011, p. 367).

Embora muitos desses princípios não tenham se concretizado de imediato, foram inspiradores para a estruturação de algumas demandas do Movimento Ruralista e de estímulo para a realização de uma campanha em defesa da criação de um órgão especializado com o qual a SNA pudesse interagir e acordar as demandas por ela apresentadas. Após uma longa disputa política protagonizada pela classe agrária dominante e suas frações dominadas, a recriação do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC) como agência do aparelho do Estado, em 1906⁴, consolidaria um dos papéis desempenhados pela SNA:

(...) o de instrumento de pressão política junto aos poderes constituídos, como enfatizaria uma nova vertente do Movimento Ruralista, qual seja “seu caráter de *movimento político organizado* das frações dominadas da classe dominante agrária no Brasil, em detrimento da dimensão tão-somente ideológica” (MENDONÇA, 1997, p. 39).

Como já mencionado, a recriação do MAIC retratou uma das disputas políticas mais acirradas daquela época, pois contrariava os interesses paulistas que viam no seu surgimento uma ameaça consolidada à distribuição dos poucos recursos públicos destinados ao desenvolvimento da produção cafeeira. Mas não apenas por isso, desde logo, estabeleceu-se que o Ministério seria um órgão de representação dos interesses da agricultura geral. Dito de outro modo, constituir-se-ia em um espaço político- institucional que, por defender a vocação eminentemente agrícola do país, abarcaria os interesses de outros setores agrários demandantes, quebrando portanto o exclusivismo até então reservados aos produtores de café.

Não por acaso, a recriação do MAIC se faria durante a gestão de Nilo Peçanha, quando vice- presidente em exercício. Conforme Mendonça (1997) enquanto esteve na presidência do Estado do Rio de Janeiro, entre 1903-1906, defendeu uma política agrícola de incentivo à produção diversificada:

⁴ De acordo com o trabalho de Peixoto (2008), o Decreto n.º 1.606 de 29 de dezembro de 1906, editado no Governo de Affonso Penna, recriou o Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio, que havia sido extinto na segunda metade do séc. XIX.

Em início do século, convicto de que a crise econômica fluminense somente seria debelada mediante a superação da *monocultura*, Nilo estabeleceria algumas diretrizes (...) tentaria reanimar o setor agrícola com base em quatro vertentes: a redução dos fretes de transporte ferroviários; a redistribuição dos importados similares aos da produção local; a diminuição dos impostos sobre as exportações agrícolas do estado e, por fim a concessão de estímulos diretos e indiretos, ao *policultivo* (MENDONÇA, 1997, p. 33-34).

Todavia, a mesma autora argumenta que a política agrícola “Nilista” não se ateve a um conjunto de medidas aleatórias, empreendidas como anódino a um momento pontual de crise. Mendonça (1997) defende que Nilo Peçanha elaborou um projeto de desenvolvimento agrícola com alternativas à intensa especialização característica da monocultura. Assim, estabeleceu “o tipo de institucionalização oficial de interesses agrários próprios a áreas ou setores em condições menos dinâmicas de desempenho” (MENDONÇA, 1997, p. 34). Logo, a recriação do MAIC seria um dos exemplos mais claros dessa institucionalização.

Embora Mendonça (1997) afirme que o MAIC não se constituiu como um dos aparelhos de Estado de primeira grandeza teve grande relevância na organização institucional do ensino agrícola brasileiro. De acordo com Nery (2015) delineou-se a expectativa de que o Ministério, defensor da vocação eminentemente agrícola do país, seria a instituição adequada a criar condições para o estabelecimento de instituições de ensino bem como de difusão científica como uma das formas de conduzir à superação dos problemas enfrentados pela agricultura brasileira. De tal modo:

A criação do MAIC foi a expressão de um processo em que o postulado positivista de que a ciência deveria ser aplicada, única forma a se chegar ao progresso, este que deveria ser levado às classes trabalhadoras do campo através da ação de um grupo de funcionários neutros, significou a retomada de um processo já existente que relacionava as ciências com a agricultura pela SNA (BHERING, 2008, p. 66).

Segundo Nery (2015), o estabelecimento de instituições de ensino viabilizadas pelo MAIC representou ainda uma possibilidade para se alcançar a condição de desenvolvimento já obtida pela Europa Ocidental e especialmente pelos EUA⁵. Vale ainda destacar que como já elucidado no início do capítulo, a ideia de desenvolvimento, em um dos momentos de sua trajetória, teve como par as noções de evolução e progresso. Portanto, nesse contexto, o Brasil reproduziu tal relação uma vez que o desenvolvimento passou a ser um projeto nacional baseado na valorização da ciência e da racionalidade e do repúdio aos indícios de degeneração e atraso social.

Nessas circunstâncias, o ideal de desenvolvimento se reduziu ao discurso positivista de ciência, segundo o qual, este teria um papel utilitário, pragmático e de construção social. Igualmente, a constituição do Ensino Agrícola se tornou uma importante aliada na promoção da realização de pesquisas a fim de disseminar o modelo de uma agricultura racional, além de contribuir para a organização do trabalho instruindo os trabalhadores nacionais para o desenvolvimento das atividades agrícolas. Com intuito de alcançar tais objetivos, no mesmo ano de sua recriação, o Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, de modo particular, assumiu o ensino agrícola⁶.

5 Neste país o processo de mecanização do campo e o desenvolvimento de pesquisas em larga escala permitiu uma maior produtividade agrícola e vegetal. Esses avanços segundo Nery (2015) teriam sido possibilitados por um plano de ensino específico que disseminou os conhecimentos produzidos.

6 Para Otranto (2005) tal peculiaridade reside no fato da educação em geral estar, naquele contexto, ligada ao Ministério do Interior.

Pouco tempo depois, mais especificamente em 1910, o governo de Nilo Peçanha estabeleceu o Decreto nº. 8.319 de 20 de outubro que criou o Ensino Agrônômico e estabeleceu o regulamento de instituições de ensino responsáveis tanto pela instrução primária como pela formação de profissionais capazes de disseminar pelo território nacional os princípios da agricultura racional. Diante de uma fonte rica e volumosa, Nery (2015) analisou minuciosamente as características do Decreto. O vasto documento contava com 591 artigos distribuídos por 65 capítulos. De acordo com o artigo 2º, o Ensino Agrícola teria onze divisões que dispunham hierarquicamente os graus de complexidade do ensino, que compreendiam desde o Ensino Primário agrícola ao Ensino superior.

Os níveis de ensino possibilitavam a formação de profissionais capacitados tanto a executar, por meio de técnicas simples, o trato com a agricultura, quanto, por meio do Ensino superior, promover o desenvolvimento científico da agricultura e a formação da elite política brasileira; dotando-a de conhecimentos para que pudesse atuar como docente no alto ensino agrônômico ou na ocupação de cargos superiores do MAIC. Entre as divisões do ensino agrícola estavam:

1º Ensino superior; 2º Ensino médio ou theorico-prático; 3º Ensino pratico; 4º Aprendizados agrícolas; 5º Ensino primário agrícolas; 6º Escolas especiaes de agricultura; 7º Escolas domésticas agrícolas; 8º Cursos ambulantes; 9º Cursos connexos com o ensino Agrícola; 10º. Consultas agrícolas; 11º. Conferências agrícolas (BRASIL, Decreto nº 8.139, 1910).

A riqueza de detalhes no documento, em cada divisão, é bastante expressiva. A análise de apenas uma delas já resultaria em outros trabalhos de cunho acadêmico. No entanto, de modo mais amplo, a apreciação do Decreto permite a compreensão das minúcias da organização de cada uma das divisões. Entre outros aspectos, aborda os objetivos de cada uma, a estrutura administrativa, a composição dos membros do magistério, dos auxiliares do ensino, o regime escolar, os métodos de ensino, a inscrição de matrícula, o público alvo, as disciplinas ministradas e a organização dos laboratórios e das instalações complementares.

Igualmente, por meio da leitura do documento, é possível a percepção de acentuadas influências nas características do Ensino Agrônômico. A primeira delas trata-se, de acordo com Nery (2015), da presença nos quadros docentes, especialmente em instituições do Ensino Superior, de europeus vindos da França, Bélgica, Alemanha, dentre outros países. Esse fato levou o autor a construir o argumento de que no Brasil, houve a presença de um modelo difuso de ensino agrícola “à brasileira” que incorporou influências estrangeiras.

Ainda no rol das influências externas, é consenso tanto para Nery (2015) quanto para Mendonça (1997) a força do método de ensino norte-americano. Nas palavras do primeiro autor, “os professores deveriam estimular o desenvolvimento do espírito de iniciativa dos alunos, fazendo com que estes manipulassem os objetos, as máquinas, ou seja, aprendessem através de sua própria experiência” (NERY, 2015, p. 72). Tal metodologia encontrava-se afinada com a pedagogia ativa arquitetada por John Dewey, principal idealizador da corrente filosófica Pragmatista. Para Nery (2015), a influência desse pensamento na educação deu-se pela relevância da exposição dos estudantes à experiência e à intimidade com determinadas situações e fenômenos.

De tal modo, o método de ensino adotado pelas instituições que ministravam o Ensino superior; Ensino médio ou theorico-pratico; Ensino prático e os Aprendizados Agrícolas

deveria ter como base a ideia de aprender por meio do contato. De acordo com o artigo 102 do Decreto nº. 8.319, por meio do ensino prático os alunos seriam estimulados a desenvolver o “espírito de iniciativa e observação”, que os ensinaria quanto ao manejo de instrumentos e máquinas, além dos mais avançados métodos experimentais. Esta deveria ser a tônica, embora com complexidades diferenciadas, da formação e instrução técnica de profissionais ligados à agricultura e às indústrias correlativas. Conforme Mendonça (1997) por meio desta metodologia foi massificado, tempos depois, o modelo de profissionalização agrícola norte-americano que erigia o paradigma da racionalidade produtiva imposta ao desenvolvimento agrícola brasileiro⁷.

Não obstante, o desenvolvimento da metodologia do aprender pela experiência só teria sido possível devido a uma das marcas do ensino agrícola brasileiro criada naquele momento: a sua integração a diferentes estabelecimentos de ensino. A primeira lei de organização do Ensino Agrônômico, mais especificamente em seu artigo 3º, previa que o ensino agrícola deveria ser ministrado em estabelecimentos adequados para as atividades práticas dos alunos. Entre eles estavam: “estações experimentais; campos de experiência e demonstração; fazendas experimentais; estação de ensaio e máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos” (BRASIL, Decreto nº 8.139, 1910).

Dessa forma, por meio da análise mais apurada do Decreto elaborada por Nery (2015), podemos perceber que o ensino agrícola em seus variados graus não se restringiria apenas ao ensino teórico ministrado nas salas de aulas, pois desenvolvia-se tanto por meio dos estabelecimentos de caráter experimental já descritos, quanto por uma estrutura composta por laboratórios, gabinetes, galerias de máquinas, farmácias e hospitais veterinários que contribuíram para o desenvolvimento das atividades formativas. Apesar de guardadas as devidas especificidades de cada contexto, pode-se dizer que a vinculação com estes espaços formativos ainda faz parte das características do ensino profissional agrícola, especialmente de nível médio.

Ainda tratando das influências sofridas na organização do Ensino Agrônômico durante a Primeira República, nota-se ao menos duas consideradas como internas. A primeira diz respeito a já referida política agrícola do presidente Nilo Peçanha cujo um dos objetivos residia no incentivo à valorização da diversificação da produção agrícola, ou ao policultivo. Nesse sentido, fica evidente em várias partes do Decreto nº 8.139 os incentivos à adequação das atividades práticas educativas e o melhoramento no trato de animais às necessidades da região onde as Instituições de Ensino Agrícola estariam instaladas. Dito de outro modo, havia a intenção de, por meio da formação e instrução técnica, aprimorar e estimular a diversidade produtiva regional.

A segunda diz respeito à experiência paulista que não foi ignorada na organização do que viria a ser o Ensino Agrônômico Brasileiro⁸. Nas palavras de Nery (2015), na constituição do Decreto 8.139 foram significativas as contribuições dos modelos europeus, norte-americano e também da forma como estes foram incorporados pelas instituições paulistas.

7 Segundo Nery (2015) uma das medidas do MAIC relacionada à difusão de técnicas agrícolas modernas foi a capacitação de agrônomos brasileiros, especialmente nos EUA. Além dessa, o Ministério adquiriu máquinas e insumos agrícolas o que para Nery (2015, p. 68) demonstrava “a propensão brasileira pela adoção do modelo pragmático norte americano de desenvolvimento agrícola”.

8 Quanto a este aspecto Mendonça (1997, p. 130) afirma que “merecem relevo as experiências pioneiras desenvolvidas pelo Instituto Agrônômico de Campinas desde fins do século passado [XIX], assim como a criação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, polo da Irradiação do ensino agrônômico no país e responsável por 28,3% do total de agrônomos diplomados no Brasil entre 1890 e 1938”. Vale aqui ressaltar, que a experiência paulista no ensino agrícola foi mencionada em duas entrevistas realizadas com docentes da área técnica do IFRJ campus Pinheiral e do IFF campus Bom Jesus do Itabapoana, o que demonstra ainda sua importância.

Em 1910, na vanguarda da preparação de mão de obra destinada ao desenvolvimento de atividades agrícolas, o estado de São Paulo já possuía vinte e oito estabelecimentos de instrução agrícola que por sua vez possuíam- como membros do corpo docente-especialistas alemães, franceses, belgas e principalmente norte- americanos⁹.

Por outro lado, Mendonça (1997) afirma que apesar da denominação genérica de cafeicultores paulistas, havia entre estes uma considerável diferenciação, especialmente por também estarem nesse grupo grandes proprietários de terras que auferiam parcelas significativas de renda com atividades cada vez mais urbanizadas, tornando-os capazes de subsidiar o desenvolvimento de cultivos tão importantes e lucrativos quanto o café.

“Sob este aspecto São Paulo forneceria o paradigma da *moderna agricultura* a ser seguido pelos defensores da *vocação agrícola* do país” (MENDONÇA, 1997, p. 35).

Mas não apenas a experiência e razões econômicas iriam nortear a influência paulista na organização do Ensino Agrônômico. Tal interferência pode ser explicada pelo que Mendonça (1997) chamou de “interlúdio paulista” que quer dizer o predomínio de representantes da grande burguesia paulista frente ao Ministério de Agricultura Indústria e Comércio que ocorreu, ininterruptamente, entre os anos de 1909-1913. A presença paulista na liderança de um ministério em construção foi entendida como uma forma de conciliar interesses dos setores menos dinâmicos com as pretensões de São Paulo a fim de “neutralizar possíveis novos obstáculos que esta pudesse colocar ao bom funcionamento da agência” (MENDONÇA, 1997, p. 130).

Tão importante quanto compreender o contexto histórico e as intervenções que contribuíram para a primeira organização do ensino agrônômico brasileiro foi identificar no Decreto 8.139 de 1910, embora guardadas as devidas especificidades, as características que compuseram ou que ainda se encontram presentes no ensino profissional agrícola e nas instituições que o oferecem. Algumas dessas já foram descritas ao longo deste texto como por exemplo: a integração do ensino agrícola a diferentes estabelecimentos de ensino; o uso da metodologia do aprender pelo contato que, posteriormente, ficou consagrada no modelo da Escola- Fazenda pelo lema “aprender a fazer e fazer para aprender”; a preocupação com as atividades produtivas regionais que na atualidade se consolida pela importância dada à contextualização da educação profissional aos processos de desenvolvimento local, constituindo-se, inclusive, como um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de todo país.

De tal modo, levando em conta os diferentes contextos históricos, não se pode deixar de mencionar que estavam previstas no Decreto de 1910 circunstâncias e demandas que perpassaram e perpassam a formação profissional agrícola hoje, entre elas: o uso da mão de obra dos alunos na execução das atividades práticas campo e na manutenção das dependências nas escolas; a oferta do regime de internato para os alunos; a organização de atividades de difusão de informações por meio da criação de cursos “resumidos” destinados aos agricultores que poderiam ser incluídos em um projeto, ainda embrionário,

⁹ Neste momento o estado paulista contava com: “um curso de engenharia agrônoma ministrado na Escola Politécnica; uma Escola Agrícola Prática; dois Aprendizados Agrícolas; um Instituto Agrônômico; uma Escola de Trabalhadores Rurais, uma Escola de Pomologia e Horticultura; uma Fazenda- Modelo; uma Cultura de arroz por irrigação; uma Colônia Agrícola: quatro Campos Experimentais; quatro Hortos e dez Postos Zootécnicos” (NERY, 2015, p. 70).

de extensão rural¹⁰; a possibilidade em adequar o ano letivo escolar às condições climáticas de cada região; a prioridade, em alguns cursos, para o acesso dos alunos filhos de agricultores e finalmente encontrou-se presente no documento alguns cursos com direcionamento para a conservação e replantio das árvores, ou seja, pontualmente apresentava-se uma inquietação quanto à sustentabilidade ambiental.

Conclusões

Pontuar todas essas situações e particularidades foram importantes pois revelam a gênese e possivelmente as permanências das características que envolvem a formação profissional agrícola, mas não apenas isso. A literatura aqui visitada se mostrou basilar não somente para a compreensão do contexto social, econômico e político em que se situou a primeira Lei que regulamentou o Ensino Agrônomo brasileiro; como também inspiradora para a análise dos demais documentos que tratam do ensino profissional agrícola. Portanto, tomou-se como opção neste estudo o constructo teórico de Le Goff (1990) que possibilitou a compreensão do Documento como Monumento, ou seja, de conceber o Documento como um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que no momento de sua elaboração eram dominantes.

Foi a partir deste ponto de vista que também os trabalhos de Mendonça (1997) e Nery (2015) analisaram o Decreto 8.139 e as pretensões nele expressas. A sua elaboração, como já elucidado, esteve relacionada às diretrizes do Movimento Ruralista, no qual o ensino agrônomo brasileiro representava tanto um dos meios de divulgação dos padrões de uma agricultura científica, quanto de superação da crise da agricultura ocasionada, especialmente, pela desorganização produtiva relacionada à abolição da escravidão. Naquele momento, a política de ensino agrícola buscava a legitimação do Regime Republicano, além de ser reveladora quanto ao modo de como as ciências agrárias se consolidavam quanto conhecimentos científicos que potencialmente poderiam auxiliar nos problemas relacionados às atividades agrícolas.

Além desses aspectos, a organização do ensino agrônomo visava a produzir o trabalhador nacional, indispensável ao projeto de desenvolvimento também de cunho nacionalista. Nessa perspectiva, parece ficar claro que o ideal de desenvolvimento ensejava a disseminação de padrões científicos e culturais necessários à construção de uma nação civilizada. Assim, é razoável dizer que ao processo de desenvolvimento foram assimiladas as ideias de evolução e progresso. Apesar disso, com o passar do tempo ocorreram alterações em seu sentido e, obviamente, as políticas educacionais, incluindo as voltadas para a educação profissional agrícola, não passariam incólume ao entusiasmo dessas mudanças.

10 Os registros do Sistema de Informações do Congresso Nacional (SICON) apontam que em 1859 e 1860 foram criados quatro institutos imperiais de agricultura, que possuíam, principalmente, atribuições de pesquisa e ensino agropecuário, mas também de difusão de informações. Foram eles: o Imperial Instituto Baiano de Agricultura criado pelo decreto n.º 2.500 de 01/11/1859; o Imperial Instituto Pernambucano de Agricultura criado pelo decreto n.º 2.516 de 22/12/1859; o Imperial Instituto de Agricultura Sergipano criado pelo decreto n.º 2.521 de 20/01/1860; o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, criado pelo decreto n.º 2.607 de 30/06/1860. Os estatutos dos institutos imperiais eram quase idênticos e previam a realização de exposições, concursos e a publicação de periódicos com os resultados das pesquisas que são ainda hoje métodos de extensão e meio de comunicação utilizados (PEIXOTO, 2008, p. 12).

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento. **SICON (Sistema de Informações do Congresso Nacional), 1944**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>.

CARVALHO, Marta. Maria. Chagas. de. **A escola e a República e outros ensaio**. Bragança Paulista: EDUSF (Estudos CDAPH. Série historiografia) 2003.

HENRIQUES, Amilson Barbosa. A moderna agricultura no final do século XIX em São Paulo: algumas propostas. **Revista História**, p. 359-380, 2011.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. Campinas: Ed.Unicamp, 1990, p. 462 -476.

MENDONÇA, Sonia. Regina. de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: HUCITEC, 1997. (Coleção Estudos Rurais).

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. As disputas em torno do ministério da agricultura, indústria e comércio e a confecção da primeira lei de ensino agrícola no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 63, 2015.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E DIREITOS HUMANOS EM CONFLITO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

Victor Martins Ramos Rodrigues

UENF

doc.victoruenf@gmail.com

Leandro Garcia Pinho

UENF

leandrogarciapinho@gmail.com

Kamila Aparecida Iwanami Rodrigues

INFES/UFF

kamilaiwanami.adv@hotmail.com

Resumo:

O trabalho tem como objetivo principal abordar alguns aspectos históricos e expor narrativas de histórias orais sobre a educação superior no Brasil durante o período da ditadura militar que vigeu de 1964 até 1985, como resultado de pesquisas bibliográfica, documentais e levantamento legislativo pertinente ao tema, nos contextos socioeconômico e político desse período. A abordagem será de natureza interdisciplinar no sentido de que os campos da Educação, do Direito e da História se complementem e se reforcem, possibilitando o enlace entre campos que, ao se aproximarem, contribuem para uma discussão diferenciada sobre o tema. Considerados os contextos socioeconômico e político desse período, serão revistas interdisciplinarmente as medidas oficiais do governo militar com os direitos humanos consagrados mundialmente desde 1948 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi ratificada pelo Brasil na data de sua aprovação pela Assembleia Geral da ONU. Como política pública educacional específica, o recorte considerará especificamente a análise da reforma do ensino superior trazido pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e dos severos termos do Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Em paralelo, serão feitas observações sobre a temática dos direitos humanos relacionados à educação. Possível resultado esperado é o resgate da memória de personagens que experimentaram ativamente os efeitos dessas reformas. Além disso, com o atendimento aos objetivos iniciais, possa ser realizado um enfrentamento a fim de identificar manifestos conflitos entre os termos das normas que impuseram as referidas reformas educacionais no Brasil durante o período da ditadura militar e os direitos humanos até então consagrados.

Palavras-chave: Reforma universitária de 1968 – educação superior – conflito – direitos humanos.

1. Introdução

A eleição do tema sobre a reforma universitária de 1968 se justifica tendo-se em conta que algumas das medidas adotadas àquela época ainda vigoram nas universidades do país no ano de 2016, o que será explicitado no desenvolvimento do presente trabalho. Motiva-se ainda pelo fato de o autor deste ser pesquisador da matéria sobre direitos humanos, com enfoque na educação e política específica de educação em direitos humanos, sendo imprescindível a compreensão deste período nefasto do país em relação aos direitos humanos.

Por fim, além de se constituir como instrumento para avaliação de participação e desempenho do autor como aluno especial, o trabalho servirá de futura fonte de consulta para a realização de almejada pesquisa posterior, relacionada ao tema da educação em direitos humanos em nível de Doutorado, como aluno regular, o que se almeja com afinco e dedicação.

Para a elaboração do artigo, foi utilizada a metodologia da pesquisa documental e bibliográfica, com apoio na entrevista de natureza não-estruturada com o pai do autor, cuja história oral é rica de interessantes relatos sobre esse período, no qual foi presidente da Federação Estudantil de Itaperuna e, posteriormente, se tornou professor da disciplina de Educação Moral e Cívica, tendo experimentado os desconfortos de dois polos extremos do conflito entre estudantes e militares no governo do Brasil.

Serão analisadas as seguintes legislações específicas: Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que afetaram profundamente a estrutura universitária no país de uma época inflamada na educação e farta de abusos de poder, em que as violações aos direitos humanos foram chanceladas pelo próprio governo militar, o que se extrai dos próprios termos explícitos dessas normas.

Conseqüentemente, foram atingidos vários direitos humanos fundamentais já consagrados e ratificados pelo Brasil desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral da ONU.

Como resultado, pretendeu-se explicitar que as disposições das referidas normas legislativas se concretizaram como graves violações de direitos humanos. A efetivação dessas normas de uma política educacional inspirada pelo militarismo se deu, muitas das vezes, ao custo de sangue e vidas daqueles que se opunham ao sistema governamental vigente.

2. O contexto político segundo as memórias de um voluntário da pátria

Obra rica de detalhes sobre o dia 31 de março de 1964 são as memórias de Zeunir Ventura (2004), que retrata suas experiências pessoais vividas no dia do golpe civil-militar que destituiu João Goulart da presidência da república.

Dessa obra foi possível extrair que às vinte e duas horas do dia 30 de março de 1968, o Brasil assistia pela rede de televisão um agitado João Goulart, então presidente do Brasil proferindo seu último discurso no comício do Automóvel Clube no Rio de Janeiro, o último como presidente, embora não soubesse disso. Nesse seu discurso, referia-se analogicamente às cores para ilustrar cada uma das radicais promessas de reformas sociais, acreditando piamente no apoio dos militares. Era possível ver que subtenentes e sargentos bradavam gritos de “manda brasa, presidente” para um orador quase deposto do poder pelos próprios militares. Esse contexto ilustra bem que toda articulação se deu às escondidas da presidência da república e dos próprios militares de patentes mais rasas. Tais cenários foram descritos por Ventura (2004, pp. 21-23), que transcreveu em seu livro, um trecho desse referido discurso de João Goulart:

“Se quiserem saber quais as cores que presidirão as reformas que serão realizadas, basta olhar a túnica de comandantes e comandados de nosso Exército, da nossa Aeronáutica, da nossa Marinha, da Polícia Militar. E ali, em cada túnica, encontrarão o verde-oliva que é o verde da bandeira brasileira. O azul da Aeronáutica e da Marinha, que é o azul da bandeira brasileira. É com essas cores, verde, amarelo e azul, que faremos as reformas”. (In: VENTURA, pp. 22-23).

O referido autor, jornalista de formação, professor convidado para lecionar na UnB de Darcy Ribeiro e voluntário da pátria, entrevistou a esposa do general Olímpio Mourão Filho, o primeiro a levantar suas tropas para a derrubada do presidente João Goulart, partindo de Juiz de Fora para o Rio de Janeiro na madrugada de 31 de março de 1964. Em sua entrevista a dona Maria relatou sobre o Presidente João Goulart que:

“O Jango foi levado, coitado. Eu tive algum contato com ele, era um homem bom, eu acho. Não tinha nada de comunista. O cunhado dele [Brizola] é que era o agitador”. (In: VENTURA, p. 23).

Nesse contexto, o presidente populista João Goulart foi deposto do poder pela atividade clandestina dos militares, de quem acreditava ter apoio político. Prova dessa crença é que foi relatado por Ventura (2001, pp. 34-35) que:

No dia 13, eu mesmo, eu e mais cem mil pessoas (ou trezentas mil, segundo alguns jornalistas), assistíamos ao grandioso Comício das Reformas na Central do Brasil. Estavam lá no palanque os ministros militares: o general Jair Dantas, do Exército, brigadeiro Anísio Botelho, da Aeronáutica, e o almirante Sílvio Mota, da Marinha, além do marechal Osvaldo Ferreira Alves, presidente da Petrobras, entre outras autoridades, ao lado das lideranças sindicais do CGT, PUA e do Partido Comunista.

Entretanto, essas reformas populistas não foram vistas com bons olhos por grande parte da população brasileira, que dias depois, deu prova de seu descontentamento com a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, organizadas por grupos de direita e conservadores da Igreja Católica. Sobre essa marcha, Ventura (2004, p. 38) novamente ilustra bem o cenário sociopolítico da época:

Cerca de quatrocentas mil pessoas, segundo alguns e um milhão, segundo outros, saíram às ruas carregando faixas que respondiam ao Comício da Central: “Verde e amarelo, sem foice nem martelo”, “Vermelho bom só batom”. Exigiam a renúncia do presidente da República.

Retrata o mesmo autor, por fim, detalhes de uma atuação frustrada de Darcy Ribeiro no dia do golpe para tentar revidar o levante militar, evidenciando uma face violenta até então adormecida do educador. No contexto, Darcy tinha deixado recentemente a reitoria da Universidade de Brasília para assumir como chefe da casa civil do governo de João Goulart.

Darcy passou o dia 31 tentando convencer Jango a reagir. Achava que em vez de ficar ao telefone conversando com os comandantes dos quatro exércitos, que ficavam enrolando e tirando o corpo fora, ele devia contra-atacar não mais com palavras. “A tropa que saía do quartel de Juiz de Fora era formada por recrutas com menos de três meses de caserna. Voltaria correndo para casa se fosse lambida por algumas metralhadoras da viação fiel ao governo”. (VENTURA, p. 41).

Nessa conjuntura estrutural política, de fato se concretizou o golpe civil- militar que expurgou o presidente populista e instaurou, a partir do dia 1º de abril de 1964, um capítulo da política brasileira marcado por graves violações de direitos individuais, políticos e sociais historicamente consagrados como essenciais aos seres humanos.

3. Efeitos do golpe sobre as políticas educacionais no Brasil:

E a definição do movimento civil-militar como “golpe”, encontra respaldo nas lições de Áurea Petersen (2004, p. 64).

Todavia, apesar do empenho dos que lideraram o movimento de 1964 em defini-lo como “revolução”, o que efetivamente aconteceu foi um golpe de estado, por meio do qual foi interrompido o processo constitucional vigente no país e deposto o Presidente da República.

Golpe “civil-militar” porque, como já ilustrado, não foi engendrado exclusivamente pelas forças militares, mas contou com o apoio massivo de grande contingente populacional no Brasil, que exigia a renúncia de João Goulart.

Instaurado o novo governo militar, as ideologias de comando do país foram abruptamente alteradas em prol de novos objetivos políticos e econômicos. Assim como em outras áreas, a educação passou por profundas reformas de modo a suprir demandas relacionadas às necessidades de formação de mão-de-obra qualificada que pudesse garantir o desenvolvimento econômico, e, concomitantemente, se ajustar aos princípios de segurança nacional, nos moldes propostos pelos militares.

Disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) passaram a integrar, obrigatoriamente, a estrutura curricular em todos os níveis do ensino público e privado, o que ocorreu através do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1969).

Tais disciplinas curriculares obrigatórias corroboravam as estratégias psicossociais de implantação da ideologia militar, embutindo-as na mentalidade dos estudantes. Isso era claramente percebido pelo teor dos livros didáticos a essas disciplinas e pelos exercícios, os quais deturpavam o real sentido de conceitos como democracia, autoridade e família para justificar atitudes arbitrárias do governo militar. A esse respeito, Nunes e Rezende (2008, p. 2) esclarecem que:

A EMC atuava, inclusive, na mente das crianças, inculcando valores tais como: obediência; passividade; ordem; fé; “liberdade com responsabilidade” e patriotismo. Esses valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos de EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social.

Mas essa referência às disciplinas (EMC e OSPB) serviram apenas para ilustrar uma das políticas educacionais que faziam parte de um plano mais complexo de controle generalizado da condução educacional brasileira, em todos os níveis, para moldá-la aos ideais militares do novo governo.

4. A reforma universitária de 1968

Como propulsora específica de uma política de reestruturação da educação superior, a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 tratava de estabelecer profunda reforma nas universidades brasileiras. A partir da referida norma legislativa, instaurou-se uma série de medidas na educação superior dentre as quais, algumas perduram até o ano corrente de 2016.

O que se evidencia como intrigante é que a urgência de imposição de restrições e ajustes da educação brasileira em prol da ideologia militar teve início com a reforma da educação superior, provavelmente por ser lócus onde as referidas estratégias psicossociais de imposição dessas ideologias encontrariam maior resistência nas mentes mais maduras,

que dificilmente aceitariam com a passividade esperada, essa moldagem intelectual e psicológica.

Com esse entendimento, Carneiro (1988) explica que:

O quadro de asfixia política empurrava as universidades para uma situação de confrontação com o poder estabelecido. Assim, a reforma da educação começava pelo ensino superior. Ou seja, a reforma universitária se antecipava à reforma dos demais níveis de ensino. Nascia, desta forma, a Lei n. 5.540 em 1968 e, somente três anos mais tarde, editava-se a Lei n. 5.692/71, voltada, especificamente, para os níveis de ensino anteriores ao ensino superior. Deste modo, surgiam duas legislações sucedâneas à Lei n. 4.024/61, a nossa primeira LDB (CARNEIRO, 1998, p. 25)

Essa reforma universitária instaurada pela Lei nº5.540/68 apresentava-se como medida para a implementação e sustentação do modelo socioeconômico adotado pelo governo militar, apontando para a necessidade de aumentar a escolaridade do cidadão brasileiro através do acesso ao ensino superior.

Contextualizando, frise-se que, antes da referida Lei, pressões do movimento estudantil requeriam cada vez mais oportunidades de acesso ao ensino de nível superior para que pudessem galgar, cada vez mais difíceis, os passos para uma ascensão social no modelo de estruturação econômica privilegiado pelo governo militar que concentrava cada vez as rendas e dependia das multinacionais para o desenvolvimento econômico nacional, tornando a escolarização, “senão a única, pelo menos a principal via de ascensão social”. (SAVIANI, 2002, p. 86).

Outro fator propulsor da referida Lei de Reforma Universitária foram os acordos MEC-USAID, acrônimos de Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos o Desenvolvimento Internacional) cuja existência ficaria restrita ao primeiro acordo celebrado entre essas instituições assinado no ano de 1964 segundo o ex-ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho (In: UNIVESP TV, 2010):

Realmente a primeira preocupação com o Castelo foi reforma universitária. É daí que vem o famoso MEC-USAID, que usaram tanto depois e que nunca existiu na prática. Ele teve um começo e parou, que foi o encontro dos professores universitários brasileiros com os americanos.

A par desse posicionamento do ex-ministro, vários autores relatam, com propriedade, a existência de vários desses acordos MEC-USAID. Nesse sentido, (ARAPIRACA, 1982); (CUNHA, 1988); (GERMANO, 2005) e (SANTOS, 2005).

A Lei nº 5.540/68 trouxe significativas inovações para o cenário histórico das universidades brasileiras em face do objetivo modernizador destas instituições para moldá-las com o projeto econômico adotado naqueles tempos. Mas o pano de fundo era que essa norma teria o condão de promover certo conforto para a ditadura militar, no sentido de manter os interesses do governo.

Alguns dos objetivos que se extrai da referida norma são o claro direcionamento da universidade remodelada para suprir demandas do mercado de trabalho no modelo econômico vigente; a majoração do acesso da classe média à universidade para atender objetivo típico da conjuntura política não democrática e a mitigação da autonomia universitária.

Um problema existente à época e que incomodava fortemente os governantes militares era a questão dos excedentes, assim considerados aqueles que atingiam a nota mínima exigida para ingresso nas universidades mas que não encontrava vagas disponíveis, aumentando cada vez mais o número de estudantes aptos e excluídos do ensino superior, o que se mostrava perigoso para a manutenção desse processo seletivo e, principalmente para os gestores da educação no governo militar.

No ano de 2010, em entrevista concedida ao Programa Estúdio UNIVESP, no canal UNIVESP TV, o então Ministro Jarbas Passarinho explicou como resolveu o perigoso problema dos excedentes, referindo-se ao processo seletivo para ingresso nas universidades: “No vestibular tinham os chamados excedentes, que faziam passeatas nas cidades todas né? [...] A primeira coisa que eu fiz foi me livrar dos excedentes [...] O que fiz eu? Transformei num concurso classificatório.” (PASSARINHO, In: UNIVESP TV, 2010).

Foi uma reforma profunda e extensa que trouxe avanços e retrocessos. Sampaio (2010) enumera as principais medidas da Reforma Universitária de 1968:

Entre outras medidas, a reforma: a) aboliu a cátedra; b) instituiu o departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; c) criou o sistema de institutos básicos; d) estabeleceu a organização do currículo em duas etapas – o básico e o de formação profissionalizante; e) alterou o vestibular, decretando o sistema de crédito e a semestralidade; f) estabeleceu o duplo sistema de democratização – um vertical, passando por departamentos, unidades e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de curso, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo; g) integrou as escolas e institutos na estrutura universitária; h) institucionalizou a pesquisa; i) centralizou a tomada de decisão em nível dos órgãos de administração federal. (SAMPAIO, 2000, p. 59)

Algumas dessas medidas ainda vigem no sistema educacional superior, tais como o acesso ao ensino superior por meio de processo seletivo classificatório, os departamentos em substituição às cátedras e a institucionalização da pesquisa, dentre outras.

Forte crítica que não se pode extrair desse processo de reforma, foi a postura no sentido de se privilegiar a iniciativa privada para a implementação dos objetivos da Lei nº 5.540/68 em detrimento do abandono contínuo da educação superior pública e gratuita. Nesse sentido explica Germano (2005) que:

Na área educacional, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu gradativamente de financiar a educação pública; os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas particulares. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola (GERMANO, 2005).

Então, se por um lado a reforma pretendia estabelecer a democratização, modernização e reestruturação do ensino superior, por outro, graves medidas de sucateamento da educação superior pública e gratuita, além de posturas cerceadoras de direitos individuais, políticos e sociais eram instituídas, em especial em atenção ao que dispunha o Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, que consolidou na educação brasileira, as atrocidades da política governamental militar.

5. O Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969 e a violação de direitos humanos

A entrada em vigor do Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, no ano seguinte à Reforma Universitária de 1968 veio robustecer o avanço do autoritarismo e desrespeito aos direitos fundamentais dos cidadãos.

A referida norma, com texto extremamente rígido, impunha penalidades aos alunos, professores e funcionários que fossem suspeitos de participar de atividades consideradas “subversivas” pelo regime militar, o que dada a desproporção das penalidades e a subjetividade do termo “subversivas”, fortalecia o autoritarismo abusivo e violador de direitos básicos.

Foi um ato emanado pelo General Artur da Costa e Silva o qual definia infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, além de dar outras providências. Na realidade tal Decreto-Lei se consubstanciou como verdadeira forma de se inibir o desenvolvimento de capacidades intelectuais que pudessem incitar movimentos e ações de oposição ao regime lideradas por acadêmicos e pesquisadores.

Depreende-se da simples leitura da norma que o processo de punição era sumário, sendo violados o direito de defesa e do contraditório, consagrados pelo artigo XI da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que prevê ainda o direito ao julgamento justo e à presunção de inocência como intangíveis a todos os homens, compromisso ratificado pelo Brasil na mesma data em que foi aprovada na Assembleia Geral da ONU em 1948 e que foi ignorado pelo Decreto-Lei nº 477/69.

Dentre as disposições ainda se visualiza a impossibilidade do professor punido de trabalhar em outra instituição educacional por cinco anos, e, em relação aos estudantes, estes ficariam impedidos de cursar qualquer universidade por três anos. Violava-se, mais uma vez, dispositivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, respectivamente os artigos XXIII e XXVI que tratam do direito ao trabalho e à educação, abaixo transcritos na íntegra:

Artigo XXIII:

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

Artigo XXVI:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos

e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Dentre as infrações disciplinares puníveis previstas no art. 1º do Decreto-Lei nº 477/69, que definia as infrações disciplinares puníveis, estava o art. IV, que previa a condução, realização, confecção, impressão, posse em depósito e distribuição de material subversivo de qualquer natureza como atos ilícitos passíveis das sanções ali previstas.

A esse respeito, entrevista com o pai do autor deste artigo esclarece a situação do momento:

Nessa época eu era presidente da Federação de Estudantes de Itaperuna e fui avisado de que os militares estavam chegando para fiscalizar a nossa sede. Me orientara a queimar todos os livros existentes. Joguei tudo numa janela que tinha para os fundos e meti fogo. Fiz isso sozinho e de noite para ninguém me acusar de nada. Resultado: os militares chegaram, vasculharam tudo e não encontraram nada. Foi a única sede da Federação de Estudantes do Rio de Janeiro que não foi fechada. (RODRIGUES, 2016).

Por fim, e para ilustrar as medidas autoritárias e violadoras de direitos humanos, tais como ofensa à liberdade de reunião e associação pacífica prevista no artigo XX da Declaração de Direitos Humanos de 1948, eram produzidos pela Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Educação (DSI/MEC) os chamados “informes” sobre todo tipo de questão que pudesse preocupar o governo autoritarista. Valia-se de agentes infiltrados nas universidades e que enviava esses informes para os órgãos de repressão do regime militar, tendo sido, com isso, muitos estudantes e professores sumariamente punidos nos termos do Decreto-Lei nº 477/69.

Portanto, a reforma universitária trouxe inegáveis avanços, mas por outro lado, impôs severas violações de direitos humanos em relação ao ensino superior e em relação a todos aqueles envolvidos no contexto político da época em que vigia o regime ditatorial militar e suas ideologias eram impostas por leis, que deveriam ser respeitadas sob pena de adoção de severas medidas punitivas contrárias aos direitos mais básicos de todos os seres humanos.

Sobre a transição do período de ditadura militar até a promulgação da Constituição Federal de 1988, cite-se trecho da Aula *Sapiens* proferida por Castro (1993) na ocasião da inauguração da Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF em Campos, no dia 16 de agosto de 1993, intitulada “Os Direitos Humanos e a Defesa da Constituição”:

Era, pois, esse sentimento da nação o de que só o pleno e o incondicionado exercício do Poder Constituinte Originário, mediante uma Assembleia Nacional Constituinte livremente eleita pelo povo, estaria habilitado, de forma insuspeita e confiável, a reconstruir a comunidade política pátria após dias décadas de arbítrio e de ressentimento popular em face das autoridades escudadas na arrogância das baionetas (CASTRO, 1993, p. 5).

6. Conclusão

Pretendeu-se abordar alguns pontos específicos da reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e das severas medidas trazidas pelo Decreto-Lei nº 744 de 26 de fevereiro de 1969, extraíndo-se dessas normas legislativas, aspectos relevantes para a moldagem do ensino superior e das Universidades no Brasil.

A interpretação dessas normas considerou o contexto político e histórico da época, enfatizando-se documentos e relatos pertinentes à época, além da produção acadêmica sobre o tema da educação superior no regime militar.

Conclui-se que, ressalvados os diferentes contextos históricos, o lamentável quadro de descaso com a educação pública, universal e gratuita para a priorização de políticas econômicas daquela época infelizmente parece estar se repetindo em 2016 com as universidades brasileiras, colocando em sério risco as políticas educacionais e sociais frente às forças do modelo econômico capitalista, o que, direta ou indiretamente, afeta direitos humanos consolidados na Declaração Universal de Direitos Humanos.

Referências

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira**. SP: Autores Associados/Cortez, 1982.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm. Acesso em: 27 nov. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. 1998. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Carlos Roberto de. Os Direitos Humanos e a Defesa da Constituição. Aula Sapiens proferida em 16.8.93. In: **Plano Orientador da UENF - vol. 2**. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. RJ: Francisco Alves, 1988.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4ªed. SP: Cortez, 2005.

NUNES, N. ; REZENDE, M.J . O Ensino da Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In: **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, 2008, Londrina. Anais do III Simpósio, 2008. p. 1-11.

PASSARINHO, Jarbas. In: D-06 - Educação na Ditadura: A Marca da Repressão (1/2). Entrevista. Estúdio Univesp. **UNIVESP TV**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqDgaGNDads>. Acesso em: 27 nov. 2016.

PETERSEN, Áurea Tomatis. O Golpe de 1964 e a legitimidade do regime. In: BIZ, Osvaldo (org.). **Sessenta e quatro para não esquecer**. Porto Alegre: Liberalis, 2004.

RODRIGUES, Elan. Entrevista realizada em 27 nov. 2016.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: O setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SANTOS, Éder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os "Acordos MEC/USAID": o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

UNIVESP TV. **D-06 - Educação na Ditadura: A Marca da Repressão (1/2)**. Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YqDgaGNDads>. Acesso em: 27 nov. 2016.

VENTURA, Zeunir. **Um voluntário da pátria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VICTOR MARTINS RAMOS RODRIGUES - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. E-mail: doc.victoruenf@gmail.com.

ENSINANDO HISTÓRIA COM MOEDAS ANTIGAS

Lincoln Mansur Coelho

INFES – UFF

lincolnmansurcoelho@gmail.com

Adílio Jorge Marques

INFES – UFF

adiliojm@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho propõe o desenvolvimento de uma prática lúdica (jogo) interdisciplinar utilizando da cultura material, mais especificamente da numismática, como metodologia de trabalho em sala de aula, objetivando uma melhor relação ensino-aprendizagem e promovendo uma maior integração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Sendo observado o interesse dos alunos na prática, bem como o aguçamento da curiosidade nos aspectos numismáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Roma antiga – Lúdico – Ensino

INTRODUÇÃO

Buscando uma nova metodologia de ensino, que fosse atrativa para os alunos, foi desenvolvido um jogo didático que chamamos de *Monopolium*, tendo como base a teoria do aprendizado significativo de AUSUBEL (2003). Em sua teoria, este autor afirma que o conhecimento prévio do aluno, ou subsunçor, é o fator mais importante da aprendizagem. E os dois fatores que permitem uma aprendizagem significativa seriam, então, o aspecto material que deve ser potencialmente significativo, e também o interesse do aluno em aprender.

Busca-se promover a subsunção do conhecimento ao estabelecer as relações comerciais de Roma antiga com a realidade do aluno, trazendo-a como seu subsunçor¹ para promover a aprendizagem significativa dos conceitos não só da história, mas de matemática, filosofia, geografia, dentre outros. Além disso, o jogo cria uma realidade tangível na mente do aluno, retirando do campo das abstrações os conceitos aprendidos e lançando em uma vivência mais próxima da realidade.

Atualmente um dos grandes desafios da prática pedagógica é captar e manter a atenção dos alunos, principalmente porque vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica e em uma geração bombardeada de informações que valoriza cada vez mais a cultura do nanosegundo. Devido aos constantes avanços tecnológicos e às múltiplas formas de adquirir conhecimento que a humanidade tem hoje (pela própria dinâmica do mundo moderno, onde as informações estão cada vez mais rápidas e acessíveis), nossa percepção de mundo mudou: somos uma sociedade do nanossegundo, estamos cada vez mais ligados à tecnologia.

1 Os subsunçores são estruturas de conhecimento específicos que podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva do aluno.

Um paradoxo que se apresenta em nossa relação com o conhecimento, de acordo com LOPEZ ATXURRA (traduzido por XAVIER, 2013, p.230), é “a confiança no poder do conhecimento científico e dos meios de comunicação levou a uma sociedade acostumada a pensar que a realidade é transparente e a ‘acreditar em tudo o que se vê’.” Somos sobrecarregados por imagens, sub-informação, meias-verdades, o que tem nos tolhido a capacidade de entender a realidade. Ainda segundo LOPEZ ATXURRA (2013, p.231), comportamentos “como o zapping, o culto ao efêmero, o acesso a multicanais e o uso de um heterogêneo mundo de janelas fragmenta a realidade em uma infinidade de microcosmos visuais e vitais, dificultando talvez uma visão mais significativa.” Lidar com essa grande quantidade de informação que somos bombardeados a todo o momento e ao alcance das mãos, nos smartphones com cada vez mais recursos, informações estas projetadas para um consumo rápido, tem sido um desafio para o ensino, que busca fazer o aluno analisar e pensar a realidade complexa que se apresenta, pesando os fatores de múltiplas influências de sua realidade. Consumir a opinião pasteurizada, já processada, sem precisar pensar muito, produzida para ser lida e descartada, efêmera, é muito mais fácil do que analisar criticamente a complexidade da realidade. Para SURUAGY (2010, p.2), desvalorização da história está relacionada com a forma como encaramos as inovações tecnológicas:

Uma problemática que cresce na nossa sociedade atualmente é o domínio do presenteísmo. Um mal que afeta toda sociedade, que em meio aos fortes avanços tecnológicos e à rapidez com que as coisas vão ocorrendo, nossos alunos acabam vivendo em um presente contínuo, totalmente desvinculado do passado. Pensar o passado tornou-se antiquado, e os educandos pensam e expressam: “Com tantas coisas novas surgindo ao nosso redor, tanto a ser desfrutado, para quê se preocupar com o passado?” “O que ele tem a nos oferecer?”

A *Microsoft* do Canadá fez um estudo em 2013 e publicado em 2015, chamado *Attention spans*, com usuários de tecnologias e como estas tem afetado nossa concentração. Foi constatada uma diminuição da capacidade de concentração dos homens, especialmente os mais jovens, caindo de 12 para 8 segundos, o que já nos coloca com concentração inferior aos peixinhos dourados – que tem 9 segundos de concentração, ainda de acordo com o estudo. Outros números nos ajudam a entender a relação dos jovens com a tecnologia: 77% dos jovens responderam que quando não estão prestando atenção, a primeira coisa a fazer é mexer no celular, e 52% dos jovens mexe no celular pelo menos cada meia hora. Entender essa dinâmica é essencial para os professores que vem enfrentando essa situação cada vez mais comum em sala de aula: o aluno dividir sua atenção com o celular. Mas o apetite por estímulos tem aumentado, isso pode ser um ponto positivo para o professor, podendo adaptar sua prática escolar para que seja forte suficiente para captar a atenção dos alunos.

Sem aprofundarmos em outros problemas enfrentados em sala de aula, como desvalorização profissional, baixos salários, desmotivação, violência (física e moral), síndrome de *Burnout* (esgotamento), dentre outros, o professor ainda tem que enfrentar o problema do desinteresse escolar. Como relata SILVA (2015, p. 5),

(...) muita das vezes o professor prepara uma aula diferente, dinâmica, que possa despertar o interesse de seus alunos, mas quando chega na sala de aula, nada do que ele planejou tem êxito, isso devido a maioria dos alunos que não querem estudar.

Claro que não somos ingênuos em não levar em consideração a realidade dos alunos, OLIVEIRA e GONÇALVES (2013, p.5) retratam bem a realidade deste:

Os alunos que chegam a escola geralmente são marcados pela desigualdade social, muitos trabalham para garantir a sobrevivência, veem a escola apenas como o lugar do diálogo e do passatempo, o lugar que pode garanti-los um certificado de conclusão para que assim consigam uma vaga no tão competitivo mercado de trabalho.

Nesse quadro, SOUZA (2011, p.4) nos lembra do papel do professor, visto muitas das vezes como desnecessário na atual sociedade de informação:

Esqueceu-se que os alunos são humanos, que vivem uma realidade desumana, injusta, cruel e que necessita de alguém com vários saberes para equilibrar e ajudá-los a fazerem a releitura de todas as informações recebidas pelos meios de comunicação, transformando-as em conhecimento para a vida.

RAMOS e GOETEN (2015), ao analisarem os aspectos motivacionais e a relação entre professor e aluno, identificaram diversas origens da falta de interesse dos alunos, sendo as principais causas de desmotivação: a estrutura física escolar inadequada ou deficiente; ambientes pouco atrativos; estrutura curricular que não condiz com as expectativas dos alunos; metodologia do trabalho pedagógico que não motiva os alunos a aprender; e problemas na relação professor-aluno. Nesse estudo, a questão principal de desmotivação do aluno é em relação aos conteúdos e a forma de trabalho do professor. Os alunos não conseguem relacionar os conteúdos aprendidos, com sua realidade, além da baixa atratividade das aulas.

Com tudo isso, o desafio do professor hoje é tornar a aprendizagem significativa, através de aulas dinâmicas, onde o aluno é levado constantemente a pensar e questionar as informações recebidas. Assim, o lúdico e o uso da numismática em sala de aula são alternativas para tentar resolver essas questões.

O JOGO MONOPOLIUM

O jogo pode ser uma forma contextualizada de situações problemas apresentadas aos alunos para serem resolvidas. Não só isso, mas também pode indicar em suas nuances novos conhecimentos de forma indireta, como por exemplo, a própria arte utilizada na confecção de seus materiais pode indicar elementos que visam aguçar a atenção dos alunos e que podem ensinar indiretamente. A aplicabilidade prática do que foi aprendido em sala de aula é outro fator a ser ressaltado na questão dos jogos, bem como o estabelecimento das relações entre o que está vivenciando no jogo com sua vivência diária.

Na elaboração do jogo, buscou-se desenvolver uma série de elementos, todos relacionados diretamente ou indiretamente ao conteúdo, para não restringir o conhecimento e ao mesmo tempo estimular a curiosidade do aluno. O jogo é baseado no jogo da Estrela chamado "Banco Imobiliário", porém tendo como pano de fundo a cidade de Roma. A seleção desse jogo como fonte de inspiração se deu por se tratar de um jogo conhecido que já trabalha as relações comerciais, e por identificarmos como um jogo de grande potencial para o ensino de forma interdisciplinar, podendo trabalhar conceitos de matemática, história, filosofia, português, dentre outros.

As ruas das cidades foram escolhidas de acordo com as ruas de Roma antiga. O sistema financeiro utilizado no jogo é uma forma adaptada do sistema financeiro romano nos

tempos de Augusto. As moedas utilizadas no jogo foram réplicas impressas em material reciclado das moedas originais romanas, em sua maioria do período imperial, mas tendo algumas da época republicana.

O sistema monetário utilizado no jogo foi uma forma simplificada do sistema monetário romano do início do Império. Para tal, utilizamos os valores de acordo com as informações do catálogo ERIC - "The Encyclopedia of Roman Imperial Coins" de Rasiel SUAREZ (2005, p. III): "For early imperial coinage the relative values are as follows: 1 Aureus = 2 Quinarii = 25 Denarii = 100 Sestertii = 200 Dupondii = 400 Asses = 800 Quadrans = 6,400 Unciae". No jogo, para efeitos práticos, o Asse, Quadrantes e Unciae foram retirados. O quinário acima referido era o de ouro, sendo substituído pelo de prata, que apesar de ser uma moeda mais rara, para efeitos didáticos, é de mais fácil conversão, mantendo o mesmo valor da época. O padrão que definia o valor de cada moeda em Roma antiga era seu peso, portanto não havia bem uma padronização de tamanho, sofrendo pequenas variações de seu diâmetro.

Buscando uma maior variedade de iconografias, visando dar uma referência material das figuras históricas estudadas, bem como de suas ideologias, foram utilizadas imagens de moedas de diferentes períodos e que originalmente não foram cunhadas como sendo de tal valor, sendo adaptadas visando uma maior variedade de imagens. Um exemplo é a utilização de moedas do período Republicano, cunhadas em um sistema de valores diferentes do período do alto império, mas adaptadas para determinado valor de acordo com o material originalmente utilizado. Outro caso foi o uso de moedas do período do Baixo Império, como moedas de Constantino, Teodósio, Helena (mãe de Constantino). No Baixo Império houve uma série de reformas financeiras que modificaram profundamente o sistema monetário romano.

Objetiva-se com essa seleção de moedas, dar ao aluno a possibilidade de verificar como eram retratados os imperadores, que muitas vezes só ouve falar o nome deles durante as aulas, sem ter uma real noção de sua imagem, bem como entender como era o comércio de Roma, e estabelecer aproximações das práticas comerciais que praticamos nos dias de hoje. Além de dar oportunidade dos alunos de verificarem os elementos iconográficos utilizados nas moedas, observando que muitos destes eram formas de legitimar o poder de tal imperador, bem como outros elementos da história de Roma, como no caso da moeda *Urbs Roma*, que celebra a fundação de Roma, trazendo a imagem da loba amamentando Rômulo e Remo. A moeda pode ser analisada como sendo também um subsunçor, ou ainda um facilitador da aprendizagem, como anteriormente visto. As moedas e as relações comerciais utilizando-as de diferentes valores tem relação direta com a aprendizagem de matemática, possibilitando os alunos a utilizarem operações matemáticas básicas na conversão de valores.



Figura 1. Moeda constantino - *Urbs Roma*

No jogo foram criadas cartas e casas buscando representar as relações de comércio de Roma, com as colônias no Egito, Grécia, Jerusalém, bem como o comércio marítimo e de escravos. Esses elementos buscam chamar a atenção do aluno para a expansão das fronteiras romanas, demonstrando os vários territórios dominados por eles. Nessa casa pode-se destacar também a questão da relação cultural entre Roma e seus domínios, especialmente na disseminação da filosofia grega para todo o mundo antigo.

A casa inicial representa o deus romano Janus, de duas faces que representa os inícios, seja do ano – o nome do mês de janeiro é derivado de seu nome – bem como dos empreendimentos de qualquer natureza. Nessa casa destacamos o quanto de elementos culturais romanos subsistem em nossa sociedade, a começar pelos nomes dos meses do ano.

A possibilidade de prisão do jogo foi feita de uma forma diferente: O jogador se tornaria gladiador no *circus maximus*. Após algumas tentativas pela sorte para sair da prisão, seria feita uma pergunta ao jogador. A proposta é que essa pergunta seja diretamente relacionada com esses personagens da história, podendo ser algo relativo à revolta de Espártaco, ou ainda sobre as execuções de cristãos no *circus maximus*, ou sobre a prática política do Pão e circo. As possibilidades são muitas, mas é bom levar em consideração sempre a tentativa de associação da casa com a pergunta. Um dos elementos mais aproveitados pelo cinema para retratar os romanos são os gladiadores, assim esse elemento do jogo visa despertar o interesse do aluno para outros elementos da história de Roma, bem como pode ser feito um paralelo com o direito romano, que ainda serve de base para nosso direito.

Foram elaboradas casas *Abundantia* com a figura das cornucópias, que dá a oportunidade do jogador tirar uma carta Cornucópia de sorte ou azar. Todas as cartas têm uma possibilidade dupla, sendo sorte caso o aluno responda corretamente, ou azar caso responde de forma errada. A descrição da carta foi pensada também na promoção do aprendizado, tendo representado vários elementos da cultura romana, bem como títulos e outros elementos romanos que subsistem em nossa cultura, buscando desenvolver o olhar crítico e diferenciados dos alunos para a origem de algumas práticas culturais.

Há ainda uma casa que dá a oportunidade de ganho de recursos imediatos pelos jogadores, bem como o pagamento de uma taxa imediata, que são a casa da *pax romana* e invasões bárbaras. Mesmo não sendo uma casa que dependa de pergunta e resposta para o recebimento e ou pagamento, é interessante o professor lembrar o seu significado quando o jogador parar por ali. Essa carta busca evidenciar dois acontecimentos importantes na história de Roma, a *pax romana*, período de relativa paz e avanços sociais ocorridos nos primeiros duzentos anos de império romano, e as invasões bárbaras, que marca um dos motivos da queda do império romano do ocidente.

Há uma casa de passagem livre, o Banho Público. É uma boa oportunidade para o professor lembrar aos alunos as medidas de higiene adotada pelos romanos, como não só a construção de banheiros públicos, mas também de uma complexa rede de esgotos, a *Cloaca Maxima*.

O jogo foi pensado para não só contribuir para o ensino de História, mas também auxiliar outras disciplinas, como a matemática. Assim, os valores dos elementos nele, foram distribuídos pelas diferentes cunhagens de moedas para incentivar a conversão de valores. O jogo ainda foi elaborado de forma que cada jogador não dependa de uma

quantidade muito grande de moedas para fazer suas atividades comerciais nele. Isso é evidente quando observamos as casas e cartas dos terrenos.

Destacamos ainda o fato do jogo ter sido todo projetado utilizando elementos da cidade de Roma antiga. Os nomes das ruas replicados nele são derivados das ruas reais da antiga Roma. Essa seleção de nomes não só visa aguçar a curiosidade dos alunos, mas também relacionar algumas ruas de Roma com elementos de nossa sociedade, como a via sacra, uma das várias estradas que ligava as ruas de Roma com regiões distantes do império, e que hoje é sinônimo do suplício sofrido por Cristo, celebrado durante a páscoa cristã, além de ser um interessante elemento geográfico.

Jogos didáticos são um recurso dinâmico de ensino que, por si só, já são também uma forma diferenciada e atrativa. Nele o aluno deixa de ser coadjuvante do processo de aprendizagem e toma um papel mais ativo do aprendiz, deixando de receber o conteúdo de forma passiva para ser construtor de seu próprio conhecimento, ficando a cargo do professor o papel de mediador. Nesse processo de aprendizagem, o foco é dar condições ao aluno para fazer o seu conhecimento, ou ao menos aplicar o que aprendeu de uma forma prática, buscando a resolução de problemas, promovendo raciocínio, habilidades cognitivas e possibilitando o trabalho em equipe. Além disso, para aqueles alunos que aprenderam os conceitos nas aulas expositivas, o jogo serve como a consolidação do aprendizado, que reforça conceitos aprendidos, e estabelece experiências positivas com as conquistas no decorrer do jogo.

Ao simular uma realidade alternativa para os alunos, na qual é inserido em um problema, o aluno tem condições de estabelecer relações entre seus subsunçores e o que está sendo aprendido, pois é a partir de seus conhecimentos já adquiridos que eles buscarão as informações para esta resolução. Ao mesmo tempo, o jogo possibilita a formação de novos subsunçores ao agregar a experiência vivida, mesmo que ainda em uma realidade simulada, aos conhecimentos adquiridos.

Lembramos que, de acordo com AUSUBEL (2003), o jogo somente é um material potencialmente significativo, sendo necessária a relação de outros fatores para garantir a aprendizagem significativa, em especial a vontade do aluno de relacionar os novos conhecimentos com seus subsunçores. Além de ser uma forma de melhorar a interação dos novos conhecimentos com seus subsunçores, os jogos são uma forma de situação-problema no qual é possível avaliar o quanto houve aprendizagem significativa dos conteúdos.

Segundo NOVAK e GOWIN (1996), há uma relação de afeto na aprendizagem: o prazer do aluno de aprender quando ele interioriza os conhecimentos. O jogo didático, por ser uma prática prazerosa de aprendizagem, induz ao prazer de aprender, estimulando não só a afetividade do aluno perante o conhecimento, mas também em sua relação professor x aluno, aluno x aluno e aluno x conteúdo. Ao trabalhar em equipe, se desenvolvem relações afetivas entre os alunos, bem como a prática de uma atividade de aprendizagem mais prazerosa permite uma maior aproximação entre o professor e os alunos, podendo melhorar a relação entre estes.

O ser humano naturalmente busca o que lhe dar prazer. O ambiente escolar tradicional, em sua forma de ensino às vezes mecanizada, com algumas práticas engessadas, deixou de ser um ambiente prazeroso, e é encarado hoje como um “sofrimento necessário”. Quase um sacrifício para um bem maior que seria a possibilidade vindoura de alcançar um trabalho

- outro elemento visto como algo “sofrível” - que seja mais prazeroso de ser feito. Logo, se faz necessário o resgate do prazer de aprender, principalmente no ambiente escolar. Recursos didáticos que possibilitem uma aprendizagem mais prazerosa, novas formas de ensinar, buscar transformar o aluno em produtor de seu próprio conhecimento deve ser a tônica para conseguirmos mudar a percepção da educação pela sociedade, passando a ser vista como uma saída para diversos problemas sociais que hoje enfrentamos. Levando em consideração as experiências agradáveis que o jogo pode propiciar aos alunos, a prática de jogar pode ser positiva no outro aspecto necessário para ocorrer a aprendizagem significativa: estimular o aluno a querer aprender, fomentando a curiosidade e a vontade de saber mais sobre a matéria contemplada, seja para que no futuro ele vença o jogo, como simplesmente pelo prazer de aprender.

POR QUE O USO DA NUMISMÁTICA?

Além de ser uma forma de aguçar a curiosidade dos alunos, as moedas são ricas em símbolos e significados: uma moeda pode apresentar muito mais sobre um povo do que somente o que há estampado nela. Ao analisar a iconografia numismática podemos verificar a conjuntura histórica de seu povo, seus anseios futuros, etc. Um exemplo disso é que na Alemanha nazista não há nenhuma moeda com a efígie de Hitler: ele esperava a dominação mundial para estampá-la. A moeda é algo que acompanha o homem há, pelo menos, três milênios. A iconografia utilizada é bem variada: existem moedas em variados formatos, com registros de importantes eventos históricos, astronômicos, mitológicos, etc. Enfim, tudo que é considerado como importante para determinada civilização é cunhado em suas moedas.

De acordo com CARLAN e FUNARI (2012, P.17) O termo Numismática é derivado de uma antiga palavra latina *nummus*, que significa “moeda”. Enquanto objeto de estudo, seu interesse moderno inicia-se com o estudo sistemático de sistemas monetários antigos, com a publicação de um trabalho, em 1514, de um humanista francês, Guillaume Budé. A consolidação desse campo de estudos só se dará no século XVIII e XIX. As primeiras moedas cunhadas como conhecemos hoje foram cunhadas na Lídia, por volta de 600 a. C. eram esferas de ouro e prata com uma imagem cunhada em sua face garantindo seu peso. As relações comerciais desse período e anterior a eles, eram feitos com metais preciosos, sendo necessário, em cada relação comercial, pesar os metais na hora. Com a chancela do estado garantindo o seu peso, houve uma maior fluidez nas relações comerciais, pois a pesagem tornou-se desnecessária, haja vista que havia agora o estado garantindo o peso, e conseqüentemente, o valor da moeda. O uso de metais para transações comerciais, é anterior à cunhagem da moeda em si, iniciando por volta do quarto milênio antes de Cristo. Logo se tornou uma forma de padronização de valores, o que facilitou as trocas comerciais do período. Já não era mais necessário a troca imediata de produtos. Alimentos podem perecer, metais não. Os metais se tornaram um meio fácil de conservar e transferir riquezas. Com a cunhagem, o estado passou a vincular seus símbolos nos metais. Esses símbolos podem servir de importante fonte de estudos.

Para RIBEIRO (2013, p. 3),

(...) a construção do currículo não pode se limitar a um enfoque meramente disciplinar, pois, estudar o passado significa fazer referência às múltiplas experiências dos seres humanos no tempo, que são, antes de tudo, permeadas por um conjunto de conhecimentos e aspectos que não podem ser reduzidos a um

recorte disciplinar. Estudar a experiência humana não pode se limitar à história político-administrativa, das guerras ou da economia. É preciso considerar o pensamento simbólico tão caro à antropologia, assim como o significado das festas, dos rituais e de suas produções artísticas. É preciso também refletir sobre os aspectos mais variados da vida cotidiana, que nos permitem identificar semelhanças e diferenças, o que permanece e o que se transforma. É importante ter em conta a produção literária e filosófica, que nos permite mergulhar nas formas de pensamento de uma época.

Dessa forma, o uso da numismática se mostra uma importante e rica fonte de informações sobre determinado povo, sem se limitar a aspectos políticos-econômico-administrativos. Com relação a história antiga, por exemplo, os povos estampavam em suas moedas não só as efígies de reis, imperadores ou figuras destacadas da sociedade, mas também deuses, símbolos religiosos, figuras mitológicas, animais, enfim, tudo o que era importante para tal sociedade. A investigação dos motivos dos usos de tais símbolos já seria por si só uma importante prática didática, que, com certeza, enriqueceria muito o ensino de história, filosofia, dentre outros. Expandir esse estudo para as relações dos povos com seu dinheiro em determinado tempo histórico, por exemplo, usar uma moeda da cidade de Siracusa, do período das guerras púnicas, quando da morte de Arquimedes, pode ser um interessante instrumento de ciências desenvolvidas por esse importante matemático e inventor. CARLAN (2010, p.24) afirma, a moeda é uma importante fonte de informações para diversas áreas. A Numismática

Ligou-se tradicionalmente ao estudo da História, sobretudo à História Política, ajudando a estabelecer a cronologia de reinados e a datar fatos importantes da política; à Economia, informando sobre o valor das moedas dentro dos diferentes sistemas monetários, sobre desvalorizações e período de crise, sobre os comportamentos em relação à moeda, permitindo examinar, no passado, a aplicação das leis econômicas; à Arqueologia, contribuindo para auxiliar a datação de estratos e sítios arqueológicos; e à História da Arte, permitindo, através de seus tipos, uma análise da evolução dos estilos e o reconhecimento de obras desaparecidas ou conhecidas somente por meio de textos literários.

Sabemos das limitações de qualquer fonte historiográfica, até mesmo a seleção do enfoque a ser trabalhado tem a marca da tendência de quem a escolheu, bem como qualquer produção historiográfica tem a marca de quem a escreveu. Conforme HOBBSAWM (1998, P.71) “todo estudo histórico, portanto, implica uma seleção, uma seleção minúscula, de algumas coisas da infinidade de atividades humanas do passado, e daquilo que afetou essas atividades. Mas não há um critério geral para essa seleção” Porém, ao tentar decifrar as imagens de tal moeda, ou as relações dela com seu povo e sua história, o aluno, além de imergir na história estudada, aproximando-se da disciplina aprendida, começa a ter consciência de conexões em diversas coisas, ou seja, espera-se que ele leve o olhar crítico da análise de tal fonte histórica para sua realidade, problematizando-a e decifrando-a em suas minúcias, contribuindo assim para a formação de um cidadão mais crítico e consciente de sua realidade.

A dificuldade de estudo, as poucas publicações no Brasil e as potencialidades de estudo são ressaltadas por CARLAN e FUNARI (2012, P.29)

Tanto o estudo, quanto a publicação sobre numismática, são pouco comuns no meio acadêmico e no mercado editorial brasileiro. O uso de material numismático, como documentação básica para uma pesquisa na área de História, é raríssimo,

principalmente aqui no Brasil, onde uma parcela de historiadores opta por trabalhar com fontes escritas, de preferência aquelas que estejam já impressas em papel e guardadas em arquivos e bibliotecas. As moedas, entretanto, podem fornecer dados históricos importantes, como documentos, cujas informações são apresentadas, em sua maior parte, na forma de imagens. Pode realizar-se, assim, uma análise dos aspectos políticos e ideológicos iluminados pelas moedas tomadas como documentos, mediante a aplicação de uma série de métodos para identificação e decodificação das imagens contidas nos tesouros numismáticos, brasileiros ou não.

Apesar de termos no Museu Histórico Nacional, localizado no Rio de Janeiro, o maior acervo numismático da América latina, contando com moedas de vários períodos históricos, bem como medalhas, papel-moeda, dentre outros. CARLAN (2010, P.25) nos informa que o acervo conta com mais de 120 mil peças numismáticas.

A moeda, nas sociedades antigas, era um importante instrumento de legitimação do governo e do poder. Um exemplo é o dracma de Alexandre o Grande, que trazia a imagem da face de Alexandre encarnando o próprio Hércules, vestindo com a pele do leão de Nemeia, como uma forma de demonstrar sua força e seus feitos, sendo comparável somente ao semideus Hércules. No reverso, temos a imagem de Zeus, sentado, com uma águia nas mãos. Essa forma de cunhagem foi copiada pelos generais de Alexandre após sua morte, como forma de legitimação de seus domínios. Alexandre foi um dos primeiros a cunhar sua imagem em moedas, como nos demonstra CARLAN e FUNARI (2012, p.70). Seus contemporâneos acreditam que ele era filho do próprio Zeus, portanto, o caráter divino que a moeda carregava antes dele, permaneceu mesmo com sua face estampada. Esse uso legitimador de poder pode ser visto até hoje em nossas moedas, carregadas de símbolos históricos, que visam estabelecer relações da história do país com a política. Um exemplo são nossas moedas de Real: onde podemos estabelecer a ordem cronológica com os valores de face das moedas.



Figura 2. *Drachma de Alexandre III da Macedônia, o grande.*

Uma moeda, na história antiga, quando a maioria absoluta da população não sabia ler, serve como forma de comunicação. CARLAN e FUNARI (2012, p. 65-66) afirma:

Essas pequenas peças de metal eram os únicos objetos que chegavam de uma maneira uniforme ao público. Por meio da imagem, a mensagem política de um governo era transmitida aos seus governados, analfabetos em sua maioria. Não podemos subestimar o fato que, até o século XX, a maioria das pessoas era analfabeta e que as imagens, em geral, e nas moedas, em particular, constituam um elemento central de identificação. Já nas sociedades letradas ocidentais da

nossa época, nem sempre se pode ligar a moeda a um meio de comunicação entre povos distantes. Ao possuidor de uma determinada espécie monetária estranha, ela parecia importante pelo metal nobre – ouro, prata ou bronze – em que era cunhada, pelo tipo e pela legenda.

O primeiro elemento, o metal usado, informava-o sobre a riqueza de um povo. Os outros dois elementos – tipo e legenda – diziam-lhes algo sobre a arte, ou seja, o maior ou menor aperfeiçoamento técnico usado no fabrico do numerário circulante, sobre o poder emissor e, sobretudo, sobre a ideologia político-religiosa que lhe dava o corpo. Atuavam como um meio de propaganda, onde as representações, em seus aversos e reversos, legitimavam seu poder. É dentro deste último aspecto que pretendemos explorar a fonte numismática.

Os elementos visuais da moeda, em um contexto da História antiga, mais especificamente de Roma, era a forma que os governantes tinham para passar uma determinada mensagem. Porém, nem sempre ficava ao encargo dos governantes de cunhá-las: durante o período Republicano, as moedas eram muitas vezes feitas por famílias patrícias romanas, mas nem por isso deixavam de servir como meio de informação. Como foi o caso de Brutus, que a história imortalizou como sendo o assassino de César. Brutus era de uma família patrícia que participou em momentos decisivos da história romana desde sua fundação. Seu antepassado teria sido responsável pela destituição do trono de Tarquínio, o soberbo, o último rei de Roma, e da retirada do poder de Servilius Ahala, um tirano que governou Roma no séc V antes de Cristo. No período anterior a morte de Julius Caesar, Brutus teria produzido uma série de moedas que evocariam o caráter libertador da sua família, celebrando esses dois momentos da história de Roma. Posterior ao assassinato, ele teria cunhado moedas com o punhal estampado nelas. Dessa forma, ele se mostrava como sendo libertador de Roma, e o legítimo sucessor do poder e defensor do senado. Porém a história não o registrou assim, ele acabou suicidando com o próprio punhal que utilizou no assassinato de César.

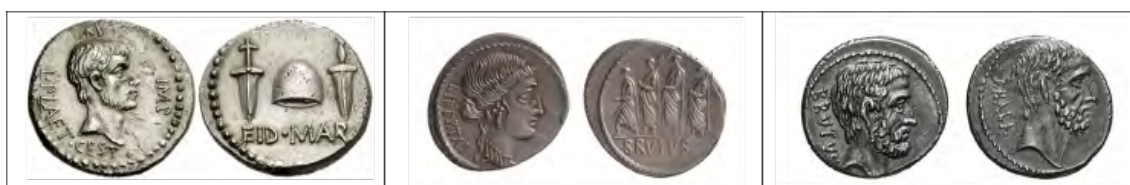


Figura 3. *Moedas de Brutus*

Se analisarmos a iconografia das moedas imperiais romanas, podemos verificar que os principais elementos retratados ou tem relação com a religião – elemento agregador de identidade do povo romano – ou elementos legitimadores do poder, como nos coloca CARLAN (2010, p. 32)

Através das imagens contidas no seu reverso (coroa) vemos todo o desenvolvimento de uma sociedade. Uma conquista militar (cavaleiro derrotando um inimigo, nas cunhagens de Constâncio II ou Maximiano, a cavalo, desembarcando na Bretanha), a religião imposta por um soberano ou uma elite (Gênio, divindade tutelar de Diocleciano; a Vitória, deusa alada presente em todo o século IV; cristograma, PX, iniciais da para Cristo em grego, presentes nas moedas dos imperadores cristãos), a importância de uma determinada legião (dois legionários montando guarda entre o estandarte da legião, capturando determinado inimigo), casamento, associação ao

trono, unificação (medalhas de prata de Constantino com seus herdeiros, moedas de ouro do casamento de Fernando de Aragão com Isabel de Castela, 1476), cidades portuárias representadas com seus navios, fortificações entre outras.

Um bom exemplo do uso da numismática como elemento legitimador do poder, são as moedas cunhadas por Constantino em celebração da fundação da nova capital do Império Romano: a cidade de Constantinopla. Nesse período ele produziu uma série de moedas em homenagem à cidade de Roma, personificada na forma de deusa no anverso com a inscrição URBS em sua legenda, e no reverso a imagem de Rômulo e Remo sendo amamentados pela loba. Em outra moeda, temos a personificação da cidade de Constantinopla de um lado, com seu elmo, e portando o cetro. No reverso vemos sua personificação de corpo inteiro, portando escudo e cetro, procurando demonstrar iconograficamente a passagem do cetro de poder de Roma para Constantinopla. Roma continuaria como sendo a cidade romana por excelência, que deveria ser copiada na fundação de novas cidades. CARLAN e FUNARI (2012, p. 36) ainda nos chama a atenção ao afirmar que os elementos constituintes das moedas romanas, como “legenda, as inscrições em latim, a cruz representando a Igreja e a designação da concórdia, comum nas cunhagens romanas dos séculos IV e V” serão reproduzidos pelos visigodos e outros reinos bárbaros até os estados europeus modernos do século XV e XVI.



Figura 4. *Moeda Constantinopla*

A presente proposta para o uso da numismática vai muito além de somente um referencial físico para os conteúdos trabalhados em sala de aula: desejamos aplicar o ensino lúdico com o suporte numismático, ou seja, o desenvolvimento de jogos didáticos utilizando moedas históricas ou réplicas, como auxílio no processo de aprendizagem de forma interdisciplinar. Portanto o uso numismático aqui pretendido não será somente como um vestígio histórico.

METODOLOGIA

A preocupação em promover aprendizagem significativa dos conceitos expostos foi extensiva até no momento de avaliação do jogo como forma de aprendizado, utilizando os mapas conceituais de NOVAK. Para tal, foi coletado um mapa conceitual antes dos alunos desenvolverem as atividades com o jogo. Nesse primeiro contato, foi ensinado o que é mapa conceitual, bem como a forma de desenvolvê-lo. Foram coletados três mapas conceituais, a saber: um sobre a disciplina História como um todo, visando determinar o grau de interesse do aluno na disciplina; um sobre o professor de história,

visando determinar a relação entre professor e alunos; e, por fim, um mapa sobre o conteúdo da História de Roma, buscando verificar os subsunçores da matéria.

Ainda nesse primeiro contato com as turmas, foram apresentadas algumas moedas romanas originais, observando o grau de interesse dos alunos, bem como o interesse dos alunos na disciplina e no desenvolvimento das atividades. Foi feito um relatório onde as impressões do pesquisador sobre a turma foram registradas.

Em um segundo encontro com a turma, na semana seguinte, foi aplicado o jogo propriamente dito. A turma foi dividida em grupos, cada um encarregado de um peão. Após a dinâmica da aplicação do jogo em si, foram coletados um novo conjunto de mapas conceituais: sobre a disciplina História, sobre o professor, sobre a matéria de Roma antiga; onde serão comparados os mapas anteriores e posteriores, analisando a aquisição de novos subsunçores, bem como da complexidade dos novos mapas, etc.; e ainda foi feito um mapa conceitual sobre o jogo, onde analisaremos a visão do aluno a respeito do jogo como uma opção válida ou não de aprendizagem, bem como o interesse na participação, dentre outros elementos.

A decisão de usar os mapas conceituais como forma de avaliar a aplicação do jogo vai além de só servir como instrumento de análise, mas visa levar ao aluno uma forma de aprender também, pois ao desenvolver os mapas conceituais o aluno faz novas conexões, desenvolvendo seus subsunçores.

CONCLUSÃO

O jogo aqui proposto foi aplicado em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, em diversas escolas públicas das cidades de Santo Antônio de Pádua e Miracema. Os dados foram coletados em forma de Mapas conceituais e serão analisados em breve. Contudo, um interessante resultado observado na aplicação do jogo foi a motivação dos alunos em participar de uma atividade diferenciada de ensino. Em tempos que o professor enfrenta uma série de desafios em sua prática de ensino – como a falta de concentração e interesse dos alunos, o uso do celular em sala de aula, desmotivação, dentre outros – pode-se considerar esse resultado como uma conquista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

CARLAN, C. Arqueologia e Numismática: A História Antiga e a Cultura Material. **Agenda social (UENF)**, v. 4, p. 22-36, 2010.

CARLAN, Claudio Umpierre. História/Documento. Numismática, Arqueologia e a cultura material. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**, 2013.

CARLAN, Claudio Umpierre; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Moedas: a numismática e o estudo da História**. São Paulo: Annablume, 2012.

CARLAN, Claudio Umpierre. Para uma renovação teórico-metodológica da história: antigas propostas para uma nova história. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 16, n. 3, p. 823-826, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Editora Companhia das Letras, 1998.

Microsoft attention spans. Canadá 2015. Disponível em: <<https://advertising.microsoft.com/en/wwdocs/user/display/cl/researchreport/31966/en/microsoft-attention-spans-research-report.pdf>> Acessado em 20/02/2017

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob; VALADARES, Carla. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

RAMOS, Daniela Karine; GOETEN, Ana Paula Moreira. Aspectos motivacionais e a relação professor-aluno: um estudo com alunos do ensino médio. **Camine: caminhos da educação**, v. 7, n. 1, p. 23-37, 2015.

RIBEIRO, Jônatas Roque. História e ensino de história: perspectivas e abordagens. **Educação em Foco (Amparo)**, v. 7, p. 1-7, 2013.

SILVA, Daniele André da. Dificuldades de ser docente: desafios a serem superados. In: **V encontro de iniciação à docência da uepb / III encontro de formação de professores da educação básica, 2015**, Campina Grande. Anais V ENID / UEPB, 2015. v. 1.

SOUZA, Sueli de Oliveira. O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da EDUVALE. Publicação Científica da Faculdade de Ciências Sociais aplicadas do Vale de São Lourenço- Jaciara/MT**. Ano IV, nº 06, novembro de 2011.

SURUAGY, Cláudia Calheiros. Um Olhar Midiático para o Ensino de História. **V EPEAL: Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social**, 2010.

ENTRE INDIVÍDUOS E SUJEITOS, ENTRE REPETIÇÕES E CRIAÇÕES: UM ENSAIO SOBRE INFÂNCIA, MEMÓRIA E PROCESSOS DE SINGULARIZAÇÃO

FERNANDA DA ROCHA MARQUES NUNES

UNIRIO

fernanda.marquesnunes@gmail.com

No presente trabalho pretendemos abordar os conceitos de *juventude esclarecida* e *espírito jovem* na filosofia de Walter Benjamin (1892-1940, filósofo alemão) para depois articular com o pensamento de Félix Guattari (1930-1992, psicanalista e filósofo francês) sobre os processos de singularização, acreditando haver possíveis aproximações que nos ajudam a refletir sobre os processos criativos da memória.

Walter Benjamin e Félix Guattari implicam paradoxalmente a cultura no processo de subjetivação. Eles escapam às posturas binárias que tendem a anular os opostos, por exemplo, entre eu/mundo, subjetivo/objetivo, dentro/fora, natureza/cultura, adulto/criança, passado/presente, individual/coletivo, lembrar/esquecer. Ao invés da anulação de um dos pólos, o paradoxo abarca a tensão entre eles, entre duas afirmações que não se negam. Acolhendo as forças entre as afirmações, o paradoxo está sempre em movimento, em processo, evitando assim uma postura conclusiva, que tende a se fixar.

Na teoria da história de Walter Benjamin (1940), por exemplo, a relação entre o passado e o presente não obedece a uma linearidade, mas supõe uma atualização na qual o presente acolhe e modifica o passado, vislumbrando um futuro. Ao contrário de uma leitura da história universal, pautada numa concepção de tempo homogêneo, vazio, cronológico e linear, o autor defende uma apreensão do tempo histórico em termos de intensidade, produção e entrecruzamentos. Benjamin não acredita que ao historiador cabe a tarefa de descrever o passado como ele de fato aconteceu. Cabe a ele farejar do passado indícios de sua potência, aflorar as esperanças não realizadas desse passado e inscrever, no presente, seu apelo por um futuro diferente. O tempo histórico defendido por Benjamin se realiza no tempo do agora, onde passado e futuro se tocam reciprocamente. A tarefa do historiador será então a de reencontrar e redimir os restos, os fragmentos do passado que relampejam num momento presente de perigo e saltam pelos ares interrompendo o contínuo da história, desejando fixar-se de alguma maneira. Fazer história significa portar uma atitude crítica do presente, convocando justamente o passado onde ele não se faz no presente.

Vemos então que na filosofia da história de Benjamin está implícito um trabalho de memória; memória tomada enquanto processo e criação; memória livre da condição mortífera de permanecer amarrada ao passado. Considerar a memória como processo significa encarar o tempo como permanente alteração do que é, onde não encontramos apenas uma forma, uma imagem ou uma representação possível, mas sim, um movimento, um campo de forças em tensão permanente, lutando para se afirmar. A dimensão processual da memória abarca os confrontos e as lutas, o devir histórico e criador do fazer social.

Considerando o método benjaminiano de fazer história, este trabalho pretende abordar os perigos, apontados pelo autor, ao qual a cultura infantil e juvenil está submetida na modernidade para, depois, articularmos à crítica de Félix Guattari sobre os processos de subjetivação na contemporaneidade.

Walter Benjamin, juventude esclarecida e o espírito jovem

Walter Benjamin foi um jovem crítico da educação. Ativista do Movimento da Juventude (*Jugendbewegung*), Benjamin se tornou seu principal representante na capital alemã. A característica deste movimento, contrastando com as tradicionais e conservadoras corporações estudantis, era a de ambicionar a transformação radical da sociedade e da cultura pelas mãos ativas de uma juventude esclarecida. Os primeiros textos de Benjamin respondem às demandas do movimento estudantil e suscitam questões que irão sustentar suas construções teóricas e sua postura crítica em anos posteriores.

Pretendemos nesse momento trazer algumas dessas críticas do jovem Benjamin, tentando apontar para aquilo que o autor sugere enquanto juventude esclarecida, juventude capaz de transformar a sociedade, vislumbrando e criando novos caminhos.

Em 1913, Benjamin escreve o artigo “Romantismo: um discurso não proferido para a juventude escolar” (BENJAMIN, 1913/2013, p. 53-7). No título já se encontra explícita a convocação de um discurso não dito aos estudantes, mas que se faz urgente para o autor. A uma juventude que se apresenta paralisada, apática, entorpecida por uma formação escolar de um “falso e perigoso romantismo”, Benjamin propõe o nascimento de um “novo romantismo”, revelando suas afinidades profundas com a tradição romântica. Esta juventude “sóbria” estaria, em sua formação, cega por um “romantismo da objetividade”, um “romantismo do ideal”, responsável por transmitir um saber desvinculado de sua verdade, um saber isolado de seu contexto espiritual. “Não queremos ouvir de Moisés e Cristo, Newton, enquanto não nos mostrarem o espírito dentro deles, a fanática realidade efetiva em que viveram essas épocas e pessoas e na qual cumpriram o seu desígnio” (*ibidem*, p. 55).

O distanciamento da história viva, do devir da ciência, do devir da arte, do devir do Estado e do direito impediria o pensamento e a ação, fabricando uma juventude sem ideias, apolítica e isolada do real. Ao invés de se pautar na história, no devir do ser humano, esta formação prepara os jovens, isolando os fatos de um contexto histórico de sua época. Este seria o modelo de educação que, segundo Benjamin, pretende narcotizar as ideias da juventude e dominar, sozinho, sua época.

Em contraposição, apoiado nas ideias de Nietzsche e na tradição romântica, Benjamin (1913/2013) propõe a criação de uma comunidade “bela e livre” onde o jovem possa se expressar com propriedade e autenticidade. O autor considera a nova juventude como romântica. Para ele, o aspecto romântico não é antiquado, nunca será superado e por isso não deve ser dispensado. A vontade romântica para a beleza, para a verdade e para a ação é vivenciada de modo voluntário, original e impulsivo pelos jovens. Esse novo romantismo proposto, cuja postura se caracteriza pela franqueza, identificará os nexos espirituais fazendo do conhecimento uma vivência própria, abrindo, assim, outra perspectiva de educação.

No mesmo ano de 1913, Benjamin escreve o texto “Experiência” (BENJAMIN, 1913/2009, p. 21-5), no qual empreende uma dura crítica à sociedade burguesa e contesta a pretensa superioridade dos adultos que banalizam o entusiasmo juvenil. Sua crítica é feita ao adulto filisteu, à cultura dos pais, ao pedagogo sisudo e cruel, retomando um tema clássico na tradição romântica alemã. Segundo Muricy (2009), a acepção de filisteu, originada em

Goethe e popularizada entre os estudantes dessa época, era daquele indivíduo de mentalidade estreita, o burguês utilitarista, sem sensibilidade para a poesia e para as artes.

Neste texto, Benjamin faz uma reflexão sobre o embate entre as gerações. Tal reflexão culmina numa disputa que se travaria entre o jovem e um ser mascarado. Este ser seria o adulto filisteu cuja máscara — inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma — representaria a sua experiência. O filisteu encara o jovem com ares de superioridade, desvalorizando sua experiência presente, acreditando ser ela apenas uma época da vida em que ocorre um mergulho no “êxtase infantil” e cometem-se apenas “doces asneiras”. A “grande” ou legítima experiência estaria associada à vida sóbria e séria do adulto. Este olhar penetraria o jovem fazendo-o sentir que sua juventude “não passa de uma curta noite” e logo, ao acordar, ele enfrentaria os anos de compromisso, de pobreza de ideias, de lassidão. “Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso” (BENJAMIN, 1913/2009, p. 22).

No entanto, o jovem Benjamin não se deixa captar ou ofuscar pelo olhar mascarado, preso à falta de sentido da vida, ligado intimamente à vulgaridade da vida, amarrado ao eternamente ontem, privado de consolo e espírito. Benjamin, envolvido no projeto da juventude, afirma que para os jovens existe outra coisa, outra experiência, ligada ao novo romantismo, com outros valores a cujo serviço eles se colocam. O nosso autor questiona: “Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado?” (*ibidem*, p. 23). Não. Benjamin aponta a experiência do jovem como aquela que efetivamente possui conteúdo, conteúdo conferido a partir do espírito. A experiência do filisteu careceria de conteúdo justamente por ele ser desprovido de valores espirituais. E esta ausência de sentido o deixaria vinculado à repetição do passado, sem possibilidade de vislumbrar uma nova experiência e um futuro diferente. Pois ele já experimentou tudo: eternamente a mesma experiência da ausência de espírito. E por não conseguir sentir ou perceber o espírito, o filisteu é incapaz de elaborar críticas. Neste sentido, a crítica se coloca no lugar de convocação do espírito.

O filisteu vive a ausência do sentimento espiritual, a experiência sem conteúdo e sentido, a impossibilidade da crítica, a negação do presente e o afastamento da verdade. Sua vida se resumirá a experiências repetitivas e não criativas. Já o jovem, ao vivenciar o espírito, é convocado à crítica, que lhe dá conteúdo e sentido na vida, aproximando-o da verdade. Embora sua experiência possa ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos, ela é o que existe de mais belo, intocável e inefável, “(...) pois jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens” (*ibidem*, p.24). O jovem, nesse sentido, quando adulto, será generoso; o filisteu, intolerante. A juventude esclarecida, mais do que uma etapa da vida, se caracteriza enquanto espírito, que pode e deve perdurar, convocando o adulto a uma experiência criativa, dotada de sentido.

Em 1915, Benjamin se aprofunda no tema da crise do estudantado alemão, considerando-o como reflexo de um momento histórico. Um traço essencial na vida dos estudantes de sua época é a submissão acrítica e inerte ao projeto profissionalizante da ciência, que visa moldar com exclusividade a vida de quem o segue. Para o autor, “ciência não tem nada a ver com a vida” (BENJAMIN, 1915/2009, p. 32) e uma profissão não deveria decorrer da ciência. Aceitar uma profissão significaria submeter-se a um único princípio, imbuir-se de uma ideia, fato que para a juventude esclarecida deveria ser encarado com aversão.

O autor aponta para o fato de que as ciências, envolvidas em seu aparato técnico e profissionalizante, foram desviadas de sua origem comum: a busca do saber. Como produto da linearidade da ciência, a universidade vivenciaria, numa dimensão particular, uma cisão entre estudantes, o saber e o todo social. Dessa forma, o estudantado estaria se distanciando daquilo que o caracterizaria: o espírito, a criação e a renovação. Benjamin se refere a esse espírito jovem como uma “unidade interior” (*ibidem*). Para ele, “todo indivíduo atuante aspira pela totalidade. E o valor do desempenho individual reside precisamente nessa totalidade, no fato de que a essência total e indivisível de um ser humano possa ganhar expressão” (*ibidem*, p. 35). No entanto, a realização desta expressão encontra-se inteiramente fragmentada. Não existe ligação entre a experiência espiritual de um estudante e seu interesse pela sociedade. Sua ligação se limita ao sentimento de dever, dever desvinculado de uma “unidade interior”, de um trabalho pessoal e, portanto, distorcido e calculado.

Benjamin lamenta o fato dos estudantes não conseguirem dar forma à sua necessidade espiritual, e de não poderem expressar sua totalidade enquanto indivíduos ativos e desejosos. “A falsificação do espírito criador em espírito profissional, (...) apossou-se por inteiro da universidade e a isolou da vida intelectual criativa e não enquadrada no funcionalismo público” (*ibidem*, p. 39).

Neste contexto, a universidade não se baseia mais na produtividade dos estudantes, como estava no espírito de seus fundadores que se colocavam, ao mesmo tempo, no papel de aluno e professor. Suas diretrizes se baseiam agora em um conhecimento direcionado para a segurança burguesa, deixando de contemplar as gerações mais jovens. O jovem aprende com o professor sua ciência sem segui-lo na profissão. Assim, “uma concepção de vida banal troca o espírito por imitações”, e o ensino é encarado como acúmulo de conhecimento.

Benjamin se define na posição de intelectual crítico ao caracterizar claramente o que seria da ordem da atividade do espírito. Recorrendo aos filósofos, às “imagens utópicas dos pensadores” (BENJAMIN, 1915/2009, p. 41), ele indica que a filosofia seria a possibilidade de fazer o elo entre indivíduos criadores e a comunidade. O aprofundamento entre profissão e vida só seria possível através das questões metafísicas de Platão e Espinosa, dos românticos e de Nietzsche. A partir de uma postura filosófica, o estudantado conseguiria se expressar em sua função criativa, advinda previamente de uma experiência com a arte e com a vida social, para depois ser despertada em questões científicas. A esfera do espírito e da filosofia, no contexto dos anos da juventude, está relacionada ao cultivo de ideais artísticos e intelectuais e não ao que advém da ordem da prática política, nem da ciência ou da profissionalização.

A tarefa da universidade, para Benjamin, seria a de conferir unidade, a partir da vida espiritual, àquilo que se encontra disforme e fragmentado. Pontua, o autor, que o estudantado alemão, que vendeu sua alma à burguesia, encontra-se obcecado em “gozar a juventude”, apegar-se aos poucos anos de liberdade burguesa. Nesse tempo, ocorre uma espera irracional pelo cargo profissional e pelo casamento. Benjamin valoriza outro estado de espera, aquele que se dá no domínio da crítica, cultivado pela experiência artística e filosófica. Esse estado de espera diria respeito a uma disponibilidade atenta à revelação do espírito, àquilo que o caracterizaria como fruto de seu genuíno desejo.

A (in)sensibilidade moderna

Em textos posteriores, datados da segunda metade da década de 1920, Benjamin aponta para o fato de que, assim como o movimento burguês esvazia o entusiasmo juvenil, ele também subjuga a infância impondo-lhe uma disciplina pautada na psicologia. Benjamin associa a psicologia infantil a uma pedagogia que desconsidera a demanda espiritual infantil, a sua autenticidade e fantasia (BENJAMIN, 1932/2009, p.147-148). Estas ciências surgem como *bandeiras* da reforma burguesa contribuindo para a construção de uma nova ideia de infância, pautada na fraqueza infantil e na construção de um modelo a ser seguido.

Perante esta (in)sensibilidade moderna do universo infantil, Benjamin desenvolve suas críticas. Para ele, instala-se na modernidade um preconceito “de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas” (BENJAMIN, 1924/2009, p.57). Em sua unilateralidade, o pedagogo, desde o Iluminismo não percebe que a “Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil” (*ibidem*) e se ocupa nesta invenção ociosa. Citando a adaptação do conto maravilhoso como exemplo desta transformação, Benjamin se questiona:

“(...) o ogro até bem pouco tempo atrás deve ter sido um personagem bastante comum no cotidiano alemão, ele agora tornou-se estranho à ‘sensibilidade moderna’. Pode ser. Mas como se explica então que as crianças, colocadas perante a escolha, prefiram correr antes para as goelas do ogro do que para as dessa nova pedagogia? Terão assim também elas se mostrado estranhas à ‘sensibilidade moderna’?” (BENJAMIN, 2009, p. 148-149).

A (in)sensibilidade moderna é imposta culturalmente, e responde às necessidades universais, criadas pelo discurso dominante que, através da psicologia e pedagogia atingem a infância. Para Benjamin, ao imaginar brinquedos mirabolantes, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil, satisfazendo suas próprias necessidades pueris. E nem sempre aquilo que o adulto concebe como infantil condiz às exigências das crianças.

Benjamin reconhece nas sociedades tradicionais uma seriedade na relação da cultura com a infância, que vem se transformando com a modernidade. Ele defende a ideia de que as crianças exigem do adulto uma seriedade que venha sincera e diretamente do coração, e não daquilo que o adulto julga ser infantil (BENJAMIN, 1924/2009, p. 55).

Expondo sua análise crítica da historiografia do livro infantil, o autor considera que, a partir do final do século XIX, a literatura infantil – apoiada na pedagogia racionalista e no conhecimento psicológico da vida interior da criança – parece perder o caráter ético e profundo de uma antiga pedagogia. Esta perda significa que: “O entendimento secreto entre o artesão anônimo e o leitor infantil desaparece; cada vez mais escritor e ilustrador dirigem-se à criança mediante o meio ilícito das preocupações e modas fúteis” (BENJAMIN, 1924/2009, p. 68). E como drástica consequência, o conteúdo dos livros infantis se aproximaria das palavras da imprensa diária; e suas ilustrações, dirigidas a uma ideia distorcida de infância dócil, perderiam o formato discreto e nobre, sendo inseridas na categoria *kitsch*.

Com a modernidade, a literatura infantil ocupa um novo espaço, preocupa-se com a atenção do público e torna-se dependente das palavras da imprensa. Entre artesão e leitor infantil instalam-se as demandas do mercado; os textos se aproximam da informação e da explicação; os resíduos desaparecem e a abertura para uma experiência ativa e espontânea se dilui. Melhor dizendo, os resíduos e os restos não somem, mas sim, são encobertos e, por isso, mais difíceis de serem captados e percebidos diante um discurso e experiência que tende a apagar os rastros. A partir da modernidade é necessário um esforço extrassensível (BENJAMIN, 1994) e voluntário para perceber essas nuances do passado que abrem a possibilidade de vivenciarmos uma experiência crítica, sensível e criativa no presente.

Processo de subjetivação e singularização

Um dos temas marcantes na filosofia de Walter Benjamin é a reflexão sobre as transformações da forma de percepção das coletividades humanas como também o reflexo delas nos modos de existência. Para ele a percepção humana é condicionada tanto naturalmente quanto culturalmente. Sua crítica à modernidade anuncia alguns perigos aos quais estamos submetidos diante o distanciamento das qualidades espirituais, e aqui incluo a capacidade crítica, em benefício a um projeto progressista pautado no desenvolvimento técnico e científico.

Baseados na filosofia de Walter Benjamin, abordamos alguns perigos impostos pela modernidade à cultura, no que diz respeito à experiência da criança e do jovem. Pretendemos discorrer, nesse momento, sobre os perigos que o processo de subjetivação/singularização está submetido na experiência da vida contemporânea a partir da teoria de Félix Guattari.

Segundo uma tradição da filosofia e das ciências humanas, o sujeito é algo do domínio de uma suposta natureza humana. Guattari propõe, ao contrário, a ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida. Não há subjetividade em geral ou um sujeito universal, mas somente subjetividades práticas e sujeitos que se constituem na experiência social, em seus trajetos singulares.

Assim como Walter Benjamin, Guattari não deixa de apresentar suas críticas em relação à psicologia. Para o filósofo francês, a psicologia tende a relacionar a subjetividade a uma identidade individual. Limitar a subjetividade à identidade representa para o autor a base de toda visão redutora que tende a negar a influência da cultura, dos agenciamentos sociais no processo subjetivo.

Um indivíduo sempre existe mas apenas enquanto terminal: esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade. Ele consome sistemas de representação, de sensibilidades e etc, os quais não tem nada a ver com categorias naturais universais (GUATTARI, 2013, p.41).

Félix Guattari, décadas depois, analisa a influência da ordem capitalística projetada tanto na realidade do mundo quanto na realidade psíquica. Para o filósofo, a economia política atravessa a economia subjetiva incidindo diretamente nos esquemas de conduta, de memorização, de percepção, de ação, de gestos, de sentidos, pensamentos e sentimentos. Dessa forma, a ordem capitalística não só interfere, mas produz os modelos de relações humanas, atingindo as representações mais inconscientes.

Ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que esta é 'a' ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.51).

A produção das imagens, das sensibilidades e do desejo não cabe à representação de indivíduo. Por exemplo, as crianças, ao passarem muito tempo assistindo televisão, absorvem significações, palavras, imagens, tendo assim, sua subjetividade influenciada e modelizada por todos os discursos que atravessam esse aparelho. A subjetividade não se situa no campo individual (intrapésíquico), ela é essencialmente social, seu campo é o de todos os processos de produção social e material (intersubjetivo). Mas ao mesmo tempo, a subjetividade é vivida por indivíduos em suas existências particulares.

Para o filósofo, o modo pelo qual os indivíduos vivem sua subjetividade pode oscilar entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe; ou uma relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo de singularização.

No primeiro modo, no qual vigora a alienação, estamos submetidos ao processo de subjetivação capitalístico, promovido pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Sua força se produz tanto no nível dos opressores quanto dos oprimidos. Esse processo pretende uma modelização e serialização dos comportamentos, da sensibilidade, da percepção, da memória, das relações sociais, das relações sexuais, e etc. Assim, tenta encobrir ou anular as diferenças e qualquer forma singular de existência. Seu objetivo é reduzir tudo a uma tábua rasa, achatando e uniformizando os desejos. Esse modo se relaciona com um modelo identitário, que pretende reduzir diferentes maneiras de existir por um único quadro de referência identificável.

Da mesma maneira que Benjamin aponta para o entorpecimento do espírito jovem como consequência do modelo de educação burguesa, Guattari indica que a subjetivação capitalística esvaziou todo conhecimento e interesse pela singularidade. Ambos filósofos apontam para a presença de forças culturais que pretendem encobrir dimensões existenciais, como por exemplo, o espírito, o desejo, a angústia, o amor, a surpresa, encaixando-os de alguma forma nos registros de referências dominantes. Assim, há uma tentativa de eliminar aquilo que Guattari chama de processos de singularização, que seria o segundo modo de vivenciar a subjetividade apontado pelo autor.

Retomemos a questão de Benjamin frente à disputa de gerações, travada entre a experiência do jovem e a experiência do filisteu: "Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado?". Será necessário aceitarmos e nos calarmos diante dessa única possibilidade de ordem, modelada e normativa?

Não. Para Guattari, ao mesmo tempo em que o capitalismo produz subjetividade, traz imensas possibilidades de desvios e reapropriações. Isto é, "simetricamente à onipotência do CMI, existe uma série de possíveis vias de acesso a transformações em todos os níveis". Atrever-se a singularizar, diante um sistema que tende à homogeneização, seria a resistência indispensável para enfrentar o processo de serialização da subjetividade. No processo de singularização há a construção de modos de referências particulares (devir diferencial), fundamentais para escapar de uma constante dependência do

discurso dominante. Com mais autonomia, o sujeito singularizado usufruirá de uma certa liberdade necessária para que o processo criativo aconteça. O esforço e a busca pela singularização está associado e se dá a partir daquilo que Guattari nomeou de revolução molecular e micropolítica processual. Isto é, a revolução se efetivaria através de ínfimos e particulares processos de singularização apoiados em novos modos de subjetivação, dispositivos particulares capazes de dissolver os valores capitalísticos.

O traço comum entre os diferentes processos de singularização é um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística. Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p.56).

Singularizar não é tarefa fácil. Guattari não nega que estamos totalmente presos a uma espécie de individuação da subjetividade. Corremos o perigo de ficarmos girando em torno de nós mesmos caso imaginemos que a saída esteja em torno de nossa individualidade. Contribuindo para a discussão sobre os processos de memória envolvidos nos agenciamentos sociais na produção da subjetividade, Emmanuel Carneiro Leão (2003, p.11) defende a ideia de que em toda realização humana operam dois mecanismos e duas memórias: 1) A memória do passado: aquela que não passa, que tende à reprodução do já produzido, se restringe a desempenhar atividades habituais, comprometida com uniformidades, nega qualquer diferença, e sua falha seria o esquecimento dos fatos. 2) E a memória do futuro: onde há a prevalência do mecanismo de criação, o acolhimento das diferenças e diversidades, a abertura para o novo, sua falta geraria a compulsão à repetição. Para se singularizar e produzir o novo torna-se imprescindível **esquecer** o já produzido, possibilitando a experiência do por vir.

Benjamin já apontava para o fato de que a barbárie faz parte da criação da cultura e de seus modos de transmissão, e para ele o processo civilizatório é um jogo de perdas e conquistas, envolvendo a cada lance um novo risco e uma nova ameaça. Em 1933, ele escreveu sobre o declínio de uma experiência que abraça toda a humanidade, declínio que inaugura uma nova possibilidade existencial, uma barbárie que impulsiona o homem a criar. Com isto ele introduziu um conceito novo e positivo de barbárie. Aos novos bárbaros resta seguir em frente, começar de novo, contentar-se com pouco, mas construir e criar, voluntariamente, a partir do quase nada e dos destroços (BENJAMIN, 1933/1994).

Será que poderíamos fazer uma aproximação entre a missão dos novos bárbaros e o processo de singularização de Guattari? A ação voluntária do novo bárbaro e o desejo, vivido apenas na singularidade, implicam o sujeito na construção de sua história e na possibilidade de transformar a história. Nesse sentido, ambos apontam para uma ação que vai muito além da repetição dos fatos. Apontam para uma ação que deverá estar, ainda mais, imbuída de espírito jovem, espírito criador e crítico. Ação que jamais podemos esquecer caso queiramos construir uma vida criativa e com sentido.

Poderíamos sugerir que a figura do novo bárbaro representa o adulto que consegue lembrar do seu espírito jovem e se singularizar diante à barbárie cultural. Embuídos desse espírito, pretendemos agora apontar uma possibilidade para o processo educacional.

Educação e processos de singularização

Como foi visto, Benjamin reivindicava uma perspectiva de educação que valorizasse o processo de conhecimento e aprendizagem a partir de uma vivência. O ensino repetitivo e calculado serviria apenas para a manutenção de um modelo social que tinha o interesse em extasiar o pensamento crítico e criativo. O filósofo lutava por uma prática educativa que aproximasse o jovem da filosofia, das artes e de seus desejos. E sobre a educação infantil, Benjamin mantinha sérias críticas às ciências que reproduziam o discurso dominante burguês tendendo a responder à (in)sensibilidade moderna que subjuguava a fantasia e a espontaneidade infantis.

Benjamin tinha um sensível olhar para a experiência infantil. Assim como Guattari, fica claro na obra de Benjamin que a figura da criança representa uma forma de resistência aos discursos dominantes, pois elas têm uma percepção do mundo totalmente diferente e singular. No brincar, elas organizam o seu mundo, constroem suas próprias percepções e relações com as coisas e com os outros. E assim participam, à sua maneira, de uma resistência molecular.

Apesar do autor se referir a perdas no processo de industrialização dos brinquedos, ele também observa a permanência da atitude ativa da criança, da “brincadeira viva”. A criança mantém a capacidade de perceber os brinquedos e as formas de brincar nos mais diferentes objetos. Por mais elaborado e sedutor que o brinquedo seja, ele não reduz as possibilidades do brincar infantil. “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio (...)” (BENJAMIN, 1928/2009, p. 85).

Mas como pensar a escola na realidade de subjetivação capitalística, onde percebemos essa liberdade cerceada? Hoje, a educação infantil já está associada ao projeto futuro profissionalizante. Os pais procuram escolas para seus bebês pensando na melhor preparação para o mercado. Será que a criança consegue sustentar sua resistência molecular? Na verdade, ela nem sabe dela. Quem deve saber e lutar pela resistência são os adultos. A micropolítica das crianças envolve diretamente os adultos que estão em posição de modelização em relação à elas. Guattari aponta para a importância de interpelarmos todos aqueles que ocupam uma posição de ensino, pois estes se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou reproduzirão os modelos de subjetivação capitalística, não possibilitando saídas para o processo de singularização ou, ao contrário, buscarão novos agenciamentos sociais promovendo uma outra abordagem pedagógica que colabore para a preservação de toda a riqueza de sensibilidade e expressão infantis.

Para construirmos uma sociedade que preze por uma ação humana mais crítica e criativa devemos nos pautar em agenciamentos sociais que abarquem a produção de uma memória social enquanto processo. Dessa forma, estaremos encarando os sujeitos também como processos, sujeitos abertos e aptos a construir sua história a partir de suas características e diferenças, a partir de sua singularidade e aptos a contribuir para a transformação da sociedade.

Referências bibliográficas:

- BENJAMIN, Walter (1933/1994). A doutrina das semelhanças. In: W. BENJAMIN, *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas v.1* (pp. 108-113). São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (1915/2009). A vida dos estudantes. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp. 31-47). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1928/2009). Brinquedos e jogos. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp. 95-102). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1913/2009). Experiência. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.21-5). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1933/1994). Experiência e Pobreza. In: W. BENJAMIN, *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas v.1*(pp.114-9). São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (1928/2009). História cultural do brinquedo. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.89-94). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1924/2009). Livros infantis velhos e esquecidos. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.53-68). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1994). *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. v.1*. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (1930/2009). Pedagogia colonial. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.147-50). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1932/2009). Pestalozzi em Yverdon. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.147-50). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1913/2013). Romantismo: um discurso não proferido para a juventude escolar. In: W. BENJAMIN, *O capitalismo como religião* (pp. 53-7). São Paulo: Boitempo.
- BENJAMIN, Walter (1928/2009). Velhos brinquedos. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.81-7). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1926/2009). Visão do livro infantil. In: W. BENJAMIN, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (pp.69-80). São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34.
- BENJAMIN, Walter (1913/2013). Romantismo: um discurso não proferido para a juventude escolar. In: W. BENJAMIN, *O capitalismo como religião* (pp. 53-7). São Paulo: Boitempo.
- BENJAMIN, Walter (1940/1994). Sobre o conceito da História. In: W. BENJAMIN, *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas v.1* (pp.222-232). São Paulo: Brasiliense.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely (2013). Subjetividade e História. In: GUATTARI, F, ROLNIK, S., *Micropolítica: Cartografias do desejo* (pp.33-148). Petrópolis, RJ: Vozes.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro (2003). O esquecimento da memória. In: GONDAR, Jô e BARRENECHEA, Miguel Angel de (organizadores), *Memória e espaço: trilhas do contemporâneo* (pp.11-14). Rio de Janeiro: 7Letras.
- MURICY, Katia (2009). *Alegorias da Dialética*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. Os paradoxos da memória nos textos de Walter Benjamin sobre a infância e a juventude/ Fernanda da Rocha Marques Nunes; orientadora: Anna Hartmann. Dissertação (Mestrado em Memória Social),- UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014.

ESCOLA RODOLFO FUCHS (1960-1997): DA SUA GUERRA CIVIL E SENTIDOS DE FORMAÇÃO HUMANA

Davi Cavalcante Roque da Silva
PPFH/UERJ
roquedavi@hotmail.com

Qualquer governo é melhor que a ausência de governo. O despotismo, por pior que seja, é preferível ao mal maior da anarquia, da violência civil generalizada e do medo permanente da morte violenta.

Thomas Hobbes, Leviatã

E pode-se dizer que a força da ideologia anarquista está ligada à persistência e ao rigor dessa consciência e dessa prática ilegalista na classe operária – persistência e rigor que nem a legalidade parlamentar nem a legalidade sindical conseguiram absorver.

Michel Foucault, A sociedade punitiva

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva o estudo das relações de poder na Escola Rodolfo Fuchs – ERF no período entre 1960 e 1997, buscando configurar quais e como os sujeitos compunham suas tramas no lugar e instituições das sociedades chamadas por Michel Foucault de disciplina, punitiva e de segurança. Nele, estudamos a forma de “guerra civil” (Foucault, 2015) existente na ERF e alguns de seus propósitos de formação humana direcionada aos garotos órfãos, abandonados e pobres de que almejava cuidar, o modo como funcionava e como tais funcionamentos nos atravessam hoje em relação aos modos de governo da infância/adolescência que experienciamos exercendo, e podemos por em evidência e crítica histórica, assim como à nossa própria atitude (ética) envolvida na sua produção.

A escola-internato, que de 1939 a 1970 era denominada Aprendizado Agrícola Sacra Família, está localizada no distrito de Sacra Família, no município de Engenheiro Paulo de Frontin, com aproximadamente 15 mil habitantes, uma cidade de pequeno porte na região centro-sul do estado do Rio de Janeiro. Unidade integrante da Fundação Abrigo do Cristo Redentor – FACR¹, entidade privada de cunho filantrópico e de utilidade pública, criada durante o Estado Novo (em 1939) como Abrigo do Cristo Redentor, que passa por reformulações em sua política com a ditadura de 1964, advindas do convênio com a FUNABEM. “Em consequência da grave situação financeira em que se encontrava a instituição em 1968, o estabelecimento apresentava aspecto de decadência e dava deficiente assistência. Nova orientação, posteriormente, determinou uma transformação surpreendente” (Pondé, 1977, pp. 200-202):

A Escola teve suas instalações remodeladas, fazendo-se novos melhoramentos. Não posso furtar-me ao prazer de citar aqui as palavras com que o Professor Otacílio Araújo, com muita justiça, em excelente trabalho, refere-se às ciratas modificações:

1 Fundação filantrópica criada por Raphael Levy Miranda nos anos de 1930.

“De fato, em 1969, quando D. Margarida Oliveira Araújo, a atual provedora, assumiu a direção da instituição, o panorama era bem diferente do que se apresenta hoje. A crise financeira que vinha solapando, há alguns anos, a estrutura patrimonial e administrativa, obrigou a paralisação de todas as construções, inclusive a conservação de seus imóveis. A Escola Rodolfo Fuchs, com suas obras inacabadas e a falta de conservação das instalações, espelhava uma imagem negativa para um estabelecimento de ensino. [...]” (Id., Ibid., p.202)

A partir do surgimento do convênio no início dos anos de 1970, como se configuram o(s) ideário(s) de formação dos alunos? Que tecnologias educacionais seus agentes usavam no cotidiano de suas práticas de cuidado à emergência de uma população específica de menores abandonados, mas também composta dos menores infratores, e como ressoa a sua memória viva como situação-limite e ultrapassagem possível no presente de nós mesmos?

O caminho metodológico é o da ontologia do presente (Foucault, 2013), abordagem que congrega uma análise genealógica do poder e das formações de saber na escola em questão, assim como as reverberações de suas forças com a sua discussão em nosso presente. A perspectiva que constrói o presente texto em relação ao que é dito, pensado e feito na/sobre a ERF é “genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método” (Id.,Ibid.,p.348), e operada através de uma “ontologia histórica de nós mesmos” (Id.,Ibid.,p.347), ela deve responder à nossa série aberta de questões, em três nortes de sistematização: Como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; e como sujeitos morais de nossas ações.

Arqueológica - e não transcendental - no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos. (Foucault, 2013, p. 348)

Nesse sentido, nossa ferramenta de pesquisa nos convoca uma “atitude de modernidade” (Id., Ibid., 2013, p.343), tipo de interrogação em nossas práticas sociais que põe em análise concomitantemente a nossa vinculação com o presente, nossas formas de existência histórica e a formação de si próprio (de cada um entre nós na coletividade que pensamos) como sujeitos autônomos. Entende-se como modernidade àquela proposta por Baudelaire: “exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que, simultaneamente, respeita esse real e o viola.” (Id., Ibid., 2013, p.344) Como força fugidia, transitória, contingente, “a metade da arte, cuja outra metade é o eterno e o imutável” (Baudelaire, 2010, p. 35), diante de suas metamorfoses tão constantes “não se tem o direito de desprezá-lo ou de dispensá-lo” (Id., Ibid., p.35)

A questão do método se refere ao trabalho de caça aos arquivos que apreendemos. São arquivos que não falam por si só, mas que mostram as engrenagens da ERF para que possamos fazer a ontologia do presente. Esta não será uma comparação, sobretudo deve funcionar como corte analítico das práticas contemporâneas nas escolas do período 2009-2012.

Nesta produção, trabalharemos narrativas extraídas do conjunto de 12 entrevistas com 14 ex-integrantes da ERF, dentre o qual foram extraídos temas gerais, em primeiro nível da coleta de dados no trabalho de campo. Os diversos tipos de temas apreendidos corresponderam aos principais questionamentos direcionados aos entrevistados e, num segundo nível, já na plataforma de análises pós-entrevistas, coube a seleção dos principais temas e entre eles os analisadores (Guattari, 2004; Lourau, 1993; Lapassade, 1989), que são acontecimentos que provocam rupturas como movimentos de análise, o que decompõe formas enrijecidas de funcionar nas coletividades e nos convidam à abertura ao pensamento de nossas ações.

Destacamos dois analisadores: (1) dos “sentidos de formação”, que se alinha ao conceito de guerra civil e explicitamos nos modos de ser da ERF – escola, abrigo, exército, prisão, fábrica e prevenção, assim como as saídas ou escapes/resistências àquelas forças de controle social dos corpos dos alunos. (2) Outro analisador, que proponho destacando a sentido da prevenção no lugar, é o do mecanismo de seleção e depuração do elemento infrator entre os menores órfãos pobres e abandonados (carençados), simbolizado com o marco do convênio entre ERF e FUNABEM em 1971 e o descerramento da estátua do busto que ficava na entrada da escola, na frente da sala de disciplina, antessala que era lugar primeiro de recepção dos novos alunos. Esta depuração é caracterizada pelas frequentes triagem e seleção visando elaboração de avaliação de histórico do aluno infrator, e o enérgico diagnóstico e transferência entre escolas-abrigo como a ERF/FACR e as unidades de abrigo e reformatório da FUNABEM.

Seguimos Foucault, quando nesta pesquisa buscamos diagonalizar a atualidade pela história. Tal é a concatenação de sentidos de existência entre a educação pública municipal de P. de Frontin e a antiga R. Fuchs. Esta não existe mais em seu território, seus espaços físicos não mais se povoam pelas mesmas forças políticas, mas como o internato-escola teria se desterritorializado num desbloqueio/abertura técnica de suas forças de disciplina e segurança? Como seus fantasmas históricos-políticos estariam inseridos nas práticas atuais na educação fundamental da cidade?

1. A GUERRA CIVIL NA ESCOLA RODOLDO FUCHS

O conceito de guerra civil é usado por Foucault (2015) como uma inversão ao uso por parte de Hobbes. No primeiro, ela passa a não ser mais exceção, mas é considerada em existência perene e estável nas sociedades. A guerra civil para Foucault está sempre presente, não aparece tão somente como ameaça inimiga (do lado de fora) à soberania: às forças organizadas do Estado representacional proposto por Hobbes para substituir o corpo soberano do rei pelo corpo societário que comporá o organismo complexo do Leviatã. Seguindo Foucault, a guerra civil não é só o que quer desinstituir o *status quo*, mas o que subjaz às forças condensadas-compressoras do que chamamos de Estado. A guerra civil é a composição de forças da sociedade e de suas contra-forças, o Estado e a soberania são o que tenta de modo peremptório congelá-las nas suas fugas, nas suas dissipações rotineiras.

Na realidade, graças à arte criamos esse grande Leviatã a que chamamos República ou Estado (em latim, Civitas), que nada mais é que um homem artificial, bem mais alto e robusto que o natural, e que foi instituído para sua proteção e defesa; nele a soberania é uma alma artificial que dá vida e movimento a todo o corpo. (Hobbes, 2014, p.21)

Depois de definir os fins de proteção e defesa do Leviatã, descrevendo ainda o poder da Justiça como os ligamentos artificiais da máquina, o mecanismo reprovatório de recompensa-castigo como os nervos, a riqueza e abundância de seus membros particulares como sua potência, a “segurança do povo” ou *salus populi* como o objetivo, os conselheiros-informantes como a memória, e a equidade e leis respectivamente como razão e vontade artificiais, Hobbes (2014) denota o risco da guerra civil como possibilidade de sua derrocada: “a concórdia é a saúde; a sedição, a enfermidade; a guerra civil, a morte” (Hobbes, 2014, p.21)

Foucault põe a guerra civil no cerne das análises dos sistemas penais, na medida em que estudar as táticas penais nos deve servir como degrau à compreensão das estratégias de poder. Para o autor, “[...] a guerra civil é o estado permanente a partir do qual é possível e é preciso compreender diversas dessas táticas de luta, entre as quais os sistemas penais são precisamente um exemplo privilegiado”. (Foucault, 2015, p. 13) Este é o motivo pelo qual precisar e discutir aqui os sentidos da formação humana na Rodolfo Fuchs nos parece fundamental. O caráter de reformatório é primeiro sentido de formação porque verificado no período 2009-2012, quando fui psicólogo das escolas públicas da cidade, e explicita a existência do sentido punitivo e prisional na vida da ERF, mas quando sua história é destrinchada vemos que esse não era oficial nem vulgarmente declarado ou aceito por muitos de seus ex-integrantes. A marca do lugar como reformatório é que ganha consistência na história, mesmo depois do fechamento.

Os sentidos de formação de abrigar (proteger), educar, trabalhar, vigiar e punir, militarizar, seguem a lógica das instituições de disciplina e punição, a linha da ortopedia moral: modo de controle técnico pelos professores, diretores, chefes de disciplina, assistentes sociais, entre outros, que costumavam agir como inspetores das virtualidades dos corpos, considerados anormais quando escapam à disciplina. No entanto, apresentamos um único sentido de formação que transversaliza a todos, mas segundo outra diretiva lógica: a da prevenção. No internato, constata-se esforços históricos pela depuração entre a condição do garoto ou menor abandonado/carente e o garoto ou menor infrator, já que lidavam com ambos. A relação com os garotos infratores era uma constante no tipo de cuidado existente em espaços de internamento como os da FACR – Fundação Abrigo do Cristo Redentor e da FUNABEM – Fundação para o Bem-Estar do Menor.

Classificamos tal sentido giratório de depuração ou seleção do elemento infrator como uma instituição que nos encaminha, com seu expediente preventivo, da disciplina à segurança. Então como definir a guerra de prevenção na Rodolfo Fuchs? Mais à frente, na discussão, tecemos análises-pistas através das narrativas de dois alunos e diretor apresentando a configuração da máquina geral disciplinar acoplada à de transferência rotativa de alunos entre esta, as escolas-internato da FUNABEM e as escolas propriamente de infratores ou reformatórios.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

No que tange à questão da disciplina e da segurança, alocamos aqui a contribuição de Foucault (2008) e Gros (2012), quando propõem as sociedades de segurança como aquelas que se diferenciam das de disciplina por novos tipos de configuração de governo, estabelecendo nova frente de governamentalidade (Foucault, 2008) sem que com a primeira deixasse de coexistir. Temos como contraponto ou saídas de resistência às forças

de controle dos corpos nas instituições de disciplina-segurança, os devires (Deleuze, 2011; Deleuze&Guattari, 2012) e os movimentos aberrantes (Lapoujade, 2015).

Em meio à égide da governamentalidade como governo do outro (heteronomia) sobre/entre um conjunto de indivíduos, nós a problematizamos quando nos abrimos à possibilidade de redirecioná-las, potencializando e transformando as linhas de errância (Deligny, 2015), - do sentido de desgoverno ou infração das regras -, em ações criativas e libertárias, questionadoras das relações de poder-saber que nos aprisionam entre redes ou paredes da escolarização.

Para Foucault (2008), a emergência da realidade da população é o problema preciso do curso Segurança, Território, População, e o mais fundamental dentre quatro dispositivos da segurança. Além dela, temos os espaços de segurança que se definem como desafio da circulação na cidade, o tratamento do aleatório, e a sua normalização específica que conta com expedientes da lógica de prevenção inserida em seu tipo de governo. Frédéric Gros (2012), seguindo as análises de Foucault da inflação ou desbloqueio do sistema jurídico legal e das medidas disciplinares (cuja ênfase é no controle dos corpos individuais e suas forças nos espaços internos de confinamento) que faz funcionar os dispositivos de segurança, nos aponta a contemporaneidade da passagem à biossegurança: “uma segurança que diga respeito a um determinado indivíduo e reconhecido em sua finitude biológica. Onde se verá que os princípios da biossegurança inspiram técnicas sociais de segurança, muito além do mero acompanhamento dos fluxos vitais”². (Gros, 2012, p.173)

A preocupação maior era com o risco da passagem entre a situação de rua e de abandono que viviam os meninos, que também era vista como risco para o ilegalismo uma vez que os garotos já eram taxados como infratores por viverem nas ruas, e da passagem dos ilegalismos menores aos ilegalismos maiores porque mais graves. Esta discussão caminha no sentido da que Foucault propõe na forma das diferenças, e das separações-aproximações entre o ilegalismo de dissipação, considerado pouco ofensivo, e o ilegalismo de depredação, este considerado sim uma ameaça. Trata-se de fazer, visando a evitar uma disseminação, uma propagação da infração à ordem, a oposição necessária e urgente da oposição entre o ladrão e o preguiçoso.

Na verdade, por trás desse esforço de separação e junção, havia uma realidade que era outra e complexa. Por um lado, um fortalecimento recíproco de tais ilegalismos: quanto mais dissipadas e móveis as massas, menos elas se fixam em pontos precisos do aparato de produção e mais são tentadas a passar à depredação. (Foucault, 2015, p. 174)

Na ERF, quanto mais não se mediam esforços para controlar a chamada “carência original”, a carência de berço, na origem do garoto, já que muitos não tinham família ou eram desassistidos por esta, mais isto provocava um avanço por sobre os limites da carência e uma aceleração dos ritos infratores, estes já considerados prováveis pela escola e pela população. A situação de vida na rua é o que encontra ressonâncias com o que Foucault define como dissipação, o que põe o menino/jovem no limite da infração como forma de sobreviver no submundo das cidades. O seu modo de vida já é enquadrado num

² “Une sécurité qui concernerait un individu déterminé et reconnu dans sa finitude biologique. Où l’on verra alors que les principes de la biosécurité inspirent des techniques sociales de sécurisation, bien au-delà du simple accompagnement des flux vitaux”. (Gros, 2012, p.173)

ilegalismo aos olhos do outro lado. A vida do garoto de rua ou “carentado na origem”³ já é compreendida, - por um viés compressor da sua existência -, como uma anomalia ou aberração às condições consideradas normais de se viver.

Como infrações, temos na escola o roubo, o furto, a fuga, que se coadunam às forças de depredação do espaço e de suas normas, do lugar e de seus braços institucionais de controle em seus funcionários, regras e horários, enfim, seus métodos e metas (missão/fim) de existência e formação do eu do outro. Cercear e exagerar o cuidado/governo sobre a mobilidade anárquica dos internados - sem governo e sem família, sem passado e sem futuro - é o que os incita aos movimentos infratores. A emergência na população assistida dos devires-órfãos é o que precisa ser controlado. O modo de frear os movimentos aberrantes, quer dizer, forças que dificilmente ganham consistência nas tramas graças ao não sentido da rebeldia e (in)submissão ou desobediência dos alunos em meio ao controle de sua circulação dentro do internato.

David Lapoujade (2015) define a filosofia de Deleuze como “lógica irracional dos movimentos aberrantes” (p.13) Considerando as fugas como espécie de movimento aberrante, questionamos: - “Por que a linha de fuga é uma guerra na qual há tanto risco de se sair desfeito, destruído, depois de se ter destruído tudo o que se podia?” (Deleuze & Guattari, 2012, p.122) Para o primeiro autor, os movimentos aberrantes como os das linhas de fuga, - ou a lógica irracional inserida nos corpos nômades que extravasavam a ordem disciplinar-tutelar do internato -, “ameaçam a vida tanto quanto liberam suas potências.” (Lapoujade, op. cit., p.22) O aberrante, com sua irracionalidade lógica diante a razão do governo da infância pela autoridade de professores, inspetores e diretores, pode fazer ou extrair de um corpo potência perpétua de destruição, apenas, ou a resistência à submissão pode se reverter em criatividade. O segundo caminho era mais difícil de se tornar visível aos olhos do controle da vida na escola, porque as afecções preponderantes eram aquelas da detecção ou busca da infração, o olhar pré-infrator se adiantava aos movimentos aberrantes antes que pudessem ganhar forma, estratificar-se, ou seja: cogitar ou arriscar a expressão mesmo de suas ansiedades, precipitar-se a sair pelo lado de fora das normas de controle e localização dos corpos da escola.

Se o sistema de recompensas e punições não era suficiente para garantir a ordem e a submissão, o recurso seguinte era o das transferências para outros abrigos-escola ou escolas de infratores, como medida de punição.

Em que sistema(s) de poder a escola-internato Rodolfo Fuchs funcionava? Temos esta pergunta que é importante para entendermos os sentidos da sua guerra civil e das ilegalidades. O lugar foi criado no começo da II Guerra Mundial, e apresenta o seu auge com a internalização das lógicas de outra guerra no Brasil: a guerra fria. O período que destacamos nesta pesquisa é precisamente o da escola durante o tempo de ditadura civil-militar (1964-1985) - que é a logicamente a inserção da guerra fria em nosso cotidiano: com as instituições de confinamento como base da atenção às carências populacionais - e

3 Diz-se com essa expressão do garoto e suas relações de carência com a família. Trata-se da noção de menor abandonado, que desde o primeiro código de menores (1927), é diferenciada da noção de menor infrator; durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) a luta por separação entre o abandonado e o infrator encontrava lugar na diretriz de que o primeiro deveria ser cuidado pelos patronatos agrícolas ou nas escolas de aprendizagem de ofícios urbanos, enquanto os segundos nos reformatórios do SAM - Serviço de Assistência ao Menor. De acordo com Nascimento (2016), “durante 63 anos a legislação para a infância e adolescência brasileira chamou-se Código de Menores. Embora seja assim genericamente titulado, como texto de lei ele possui duas versões: Código de Menores Mello Matos, de 1927, e Código de Menores de 1979, sancionado durante a ditadura militar. O Código de 1927 sustenta um discurso preventivo, a partir do trinômio assistência, prevenção e proteção. No entanto, a prática será punitiva com fins corretivos. O Código de 1979 faz poucas alterações ao texto anterior. O destaque é que define o menor como sujeito em situação irregular e, portanto, objeto de medidas a serem aplicadas pelo Estado. [...]” (p. 69)

de redemocratização no país – fase de abertura, inclusive dos lugares de confinamento: de todo tipo de hospício, com foco aos dos definidos como loucos e menores -, embora o conjunto de entrevistados que temos compreenda o interregno 1960-1997. Isto com a saída do último aluno em 1997, e o fim mesmo em 2001 após tentativas de refinanciamento e aí o fechamento de seus portões. Em 2011, o espaço da ERF dá lugar a um Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ), e o busto de R. Fuchs é retirado.

1.1. Escola Rodolfo Fuchs: Abrigo, quartel, prisão-reformatório ou colégio interno?

Entre os projetos políticos de formação vemos diversos sentidos: o sentido de abrigo como o da proteção aos carenciados – que pormenoriza os alunos tornando-os imutáveis em suposta fraqueza, e pela atribuição que lhes é dada do déficit de atenção familiar, retirando deles a autonomia para garantir a submissão dos corpos às grades disciplinares -; de preparação para o teatro de operações bélico: treino e disciplina para a guerra; prisional ou de reformatório, com práticas de punição às infrações que comutam guerra e correção; da educação escolarizada, típico dos colégios internos; e ainda a forma do trabalho na forma do turno obrigatório que os alunos tinha para aprender e produzir nas oficinas. Deste modo, haveria um propósito mais fundamental de formação? Um que se destaque dentre os acima referidos?

As análises das práticas apresentam, como o seu valor mais apurado, o de uma *escola-abrigo-de-segurança*, que poderia ser melhor ressaltado pela proposta de nomeação como uma *escola-bunker*, onde todos os acolhidos ali dentro deveriam ser protegidos da ameaça inimiga da sociedade em geral e daquela subsociedade educacional, - formada pela ERF/FACR e suas interconexões com a FUNABEM na política voltada ao dito menor -, na ótica da guerra fria mundial.

A missão principal da organização não é só prender, não é só escolarizar, não é só militarizar, não é só proteger. Não é só disciplinarizar nem fazer trabalhar; há algo mais em suas metas mais complexas; sendo assim, o que a diferencia das definições de escola, mas ainda da de reformatório; qual é o seu caráter, afinal?

Assinalamos a seguir narrativas de entrevistados esmiuçando em (1) o sentido de prisão e trabalho, por um lado, em (2) o de militarização, e em (3) o de prevenção da entrada e “contágio” do menor infrator entre os puramente abandonados:

(1) O número do prisioneiro e a proibição da saída:

_ Na roupa? A roupa tinha um número?

Ex-aluno_ Tinha. Toda roupa tinha.

_ Em cada peça, assim?

Ex-aluno_ Em cada peça: sapato, camisa... calça...

_ Você se lembra qual era o seu número?

Ex-aluno_ Olha, o meu número , **eu tinha o 140... Foi 140...** O último. O meu último.

[...] **Ex-aluno**_ Não, não. Porque você quando chegava no colégio, você recebia uma ficha... Você já recebia um número. Ó, a partir de hoje: você! O seu número é esse aqui: 111. Então, 111, é isso. E assim, assim, assim. E desde aí tem um dia tal, dia tal, dia tal. Por exemplo: Lá tinha casos em que o cara chegava no colégio... Porque você tinha que trabalhar. Entendeu? Você tinha uma escala. De trabalho. [Uma jornada, né?] É. Então, n/essa escala estava lá, éee... faxina: fulano, fulano, fulano, fulano,[etc.]

(entrevista realizada a um ALUNO 1, em 29/01/2017)

Ex-diretor_ Ficou claro quanto às sanções? Quer dizer: o garoto, vamos falar em teoria: ele não podia sair da escola. Finais de semana, alguns privilegiados por prêmio de conduta, por comportamento, e que já tivesse uma idade, poderia vir na comunidade – nós chamávamos de comunidade de Morro Azul e de Sacra família -, desde que atendendo as regras pré-estabelecidas, ou seja, horário de retorno, horário de saída.

(entrevista realizada a um DIRETOR, em 17/01/2017)

(2) A ordem unida:

_ Então, como era a organização da ordem unida, não era isso?

Ex-aluno_ É, ordem unida. Ai, você tinha duas.... assim: todo dia você tinha uma ordem unida, né?. Tinha ordem unida para a aulas da tarde e aula da manhã. Antes de entrar em

sala de aula você tinha que contar o hino nacional, e depois, da aula, na saída, tinha que cantar o hino da bandeira. Isso era todos os dias. E as missas eram às quartas feiras, - todas quartas -feiras-, e aos domingos. E o hino nacional, o hino da bandeira, tinha o hino nacional e o hino da bandeira durante a semana, e aos domingos acompanhado da banda de música. Né? O hino nacional acompanhado da banda de música. (entrevista

realizada a um ALUNO 1, em 29/01/2017)

(3) Prevenção (segurança):

_ Essas práticas de encaminhamento pra essa escola e outras, talvez a escola XV, que era em Quintino, né? ou outras em que... essas práticas eram comuns, de encaminhar alunos por indisciplinas para essas escolas?

Ex-aluno_ Cara, eu passei por várias, assim. Mas eu acho que isso daí foi mais forte lá na Rodolfo Fuchs, sacou?

_ Havia encaminhamentos da Rodolfo Fuchs para essas outras?

Ex-aluno_ É, para lá. Não. Havia encaminhamento da Rodolfo Fuchs para esse tal de João Luís Alves.

Ex-aluno_ É. Você fazia um giro, assim: bem, tipo ... tinha umas manobras que você tentava de repente, para ir para Santa Cruz... Tinha um rodízio de alunos, não é?

_ E como eram essas manobras? Essas táticas?

Ex-aluno_ Eu acho que todo ano, pelo que eu vejo agora, pelo que eu entendo agora, ninguém queria ficar com aluno problemático. Sacou? Aluno problemático era aquele que mais rodava, assim. Eu acho que era o meu caso, assim, meio...

(entrevista realizada a um ALUNO 2, em 27/01/2017)

Trata-se de um abrigo-escola de proteção e prevenção que pretende cercar- rastrear e erradicar o embrião do mal na sua origem, na sua infância, e não só: o objetivo é cuidar da formação do futuro das crianças e jovens, do que eles podem estar se tornando e do que eles podem vir a ser. O dever da ERF parece ser medido pelos esforços em matar o embrião do elemento infrator, inimigo da sociedade. Falamos dos processos que o engendram, seus meios de se criar e de se desenvolver na sociedade.

Os vários sentidos de formação de homens-cidadãos para além do sentido escolar apontam a resplandecente égide da prevenção, já que a ERF era um lugar que não se bastava apenas como escola. Não lhe eram suficiente todas as formas de disciplinar os corpos dos alunos: era preciso não só localizá-los no espaço, mas fazê-los circular por entre eles. Controlar a circulação era uma forma de controlar as fugas incessantes. Mas tratava-se naquele período de um controlar especializado na depuração dos espaços internos, e não na própria circulação como fuga ou transferência.

Se a disciplinarização geral podia localizar os corpos, com seus horários e regras e rotinas conseguiria obter êxito na fixação dos corpos, a segurança aparece como pedra de toque para o cerceamento aos corpos que fogem. Como controlar o que foge, a fuga dos corpos que não se fixam? Tal era o desafio do encontro da ERF com a FUNABEM: lidar com a emergência infratora, caracterizada pelos novos alunos que vinham da capital do Rio de Janeiro no começo dos anos de 1970. E antes de lidar com as infrações possíveis e de fato, antes de lidar com as fugas, a ERF sempre lidou com as ruas e com a perigosa liberdade dos órfãos meninos de rua.

O que não se cola às regras não é moldado, não tem nome, classificação nas redes do Estado. E essas situações não ocorriam apenas com os que faziam infrações, mas com os que não tinham o registro do nome dos pais: então como encontrar suas famílias? Como lhes imputar a responsabilidade? Com os alunos que não possuíam o registro de seu nascimento: então como saber em que pavilhão lhes encaixar, que tratamento devem receber e em que escola ficar?

Temos que a emergência de um devir-infrator no tipo de assistência prestada na ERF está diretamente relacionado àquela de um devir-órfão. Principalmente que a assistência era oficialmente destinada aos órfãos de toda espécie: não só aos que perderam os pais por morte, mas também aos que foram abandonados ou desassistidos da atenção necessária. Trabalhamos então com a emergência populacional de um devir-órfão na modernidade do convênio da ERF com a FUNABEM.

3 RESULTADOS ALCANÇADOS

Modernidade significa aqui para nós a morte de uma Era. Nós não o usamos aqui como “modernização”, mas com o sentido da ruptura ou situação-limite no tempo em que ocorreu e com suas reverberações no tempo presente: falamos da sua herança para as nossas práticas de agora nas escolas públicas de Paulo de Frontin. O descerrar do busto do dr. Rodolfo Fuchs e a sua instalação na porta de entrada da escola significa morte e renascimento: Rodolfo Fuchs e Raphael Levy Miranda⁴ faleceram em 1969 e mais do que homenagear sua vida a colocação do busto nos anuncia, em verdade, a transição da escola para um novo período. A simbologia é o do avançar das forças da ditadura civil-militar de 1964, como contraponto ao auge do lugar, na época que Levy Miranda e Rodolfo Fuchs representam: a era Vargas.

Em 1971, a provedora dos recursos FUNABEM era a funcionária do abrigo D. Margarida Oliveira de Araújo, que veio a substituir Levy Miranda (antes considerado o seu provedor perpétuo), tornando-se responsável direta para criação, intermediação e implementação do novo convênio com a FUNABEM, com início no ano de 1971.

Quais são os indicadores de problematização da modernidade em questão na Rodolfo Fuchs? Para além dos indicadores de uma guerra civil com forças disciplinares- punitivas, a modernidade da articulação da FACR com a FUNABEM nos indica o encontro do órfão com o infrator. Falamos do encontro do devir-órfão com o devir- infrator e uma união de esforços para conter o seu avanço. E, é na medida da figuração e rastreamento do inimigo social do sistema de poder daquele momento ditatorial que se erige um tipo de guerra civil.

4 Patrono da assistência social do Brasil, criador da Fundação Abrigo Cristo Redentor - FACR.

De forma mais completa a analisar o sistema de poder salientado, o que este analisador do descerramento do busto nos coloca é a complexidade de uma guerra civil entre nós. A busca dos inimigos sociais do sistema coercitivo civil-militar que se instaura em 1964. É esta guerra civil (até porque ninguém dentro do quadro de funcionários da ERF era militar) que devemos inserir no centro das análises dos outros sistemas de poder disciplinar e punitivo, que já mencionamos anteriormente, como os encarnados nos sentidos de formação prisional-reformatório, de caserna, laboral, escolar ou militar.

Segundo um ex-diretor, um ex-vice-diretor, e um ex-aluno, no limiar do convênio com a FUNABEM é que as coisas ficam difíceis. Exatamente porque começam a lidar com o “infrator”; antes era só o aluno carente. De acordo com o diretor, esta modernidade em específico trouxe a convivência da criança “carentiada na essência” ou na “origem” – a criança órfã – com a “poluição” que vem com o convênio: com o garoto da FUNABEM.

Entendeu, então eu fico muito às vezes com dificuldade em te mostrar que houve um garoto do abrigo do cristo redentor – que era o garoto essencialmente carente, esse que a minha irmã estudou, que várias pessoas daqui da comunidade estudaram, que o Donha estudou, aí veio o convênio que era perspectiva de melhoria da unidade: foi convênio com a FUNABEM, trouxe profissionalização, trouxe piscina, trouxe tudo, trouxe modernização no equipamento, mas junto trouxe a garotada, e que não era comum, o garoto de favela. **(entrevista realizada a um DIRETOR em 17/01/2017)**

Definitivamente, a relevância do busto como analisador está na sua ligação com um começo da lógica de depuração aluno carente-aluno infrator. Esta é a lógica que inicia a prevenção, que então liga os sentidos disciplinares de formação humana aos de segurança. Não há como pensar a escola-prisão, a escola-caserna, a escola-fábrica, o “reformatório”, a escola-abrigo, sem a máquina rotatória de prevenção assinalada e que se apresenta com a ditadura militar de 1964. O Leviatã não completa seu corpo gigante estatal sem o seu coração que é sua guerra civil, nem sem o seu cérebro e inteligência suprema da guerra fria instaurada no Brasil na forma do fascismo de 1964 a 1985.

Na contemporaneidade das escolas municipais da cidade, e da escolarização pública de nível fundamental, não vemos mais a preponderância de internatos como a ERF tendo como público alvo a infância pobre ou desvalida; nosso presente nos mostra a multiplicidade de escolas públicas abertas ou semi-internatos, seguindo uma tendência de municipalização do ensino fundamental que ocorre desde meados da ditadura de 1964.

O que temos em voga na atualidade é o regime massificado de articulações das escolas com outros setores como saúde, assistência social, de garantias de direito como o conselho tutelar, e uma relação menos direta com os magistrados e oficiais e órgãos da justiça, mas não menos franca e na medida dessa atuação moderna de uma multiplicação de atravessadores técnicos ou “juizes da normalidade” (Foucault, 2000). Essa política hegemônica de setorização da vida da infância/juventude escolarizada engloba os lugares supracitados, além de cada um de seus especialistas como psicólogos, neuropsiquiatras, assistentes sociais, fonoaudiólogos, professores, assistentes, tutores, agentes técnicos e não técnicos de toda espécie.

Nos anos de 1980, a ERF desfaz o convênio com a FUNABEM e o convênio com a educação estadual do Rio de Janeiro que havia na forma de uma escola estadual dentro do internato, e que atendia ainda a comunidade com a matrícula de alunos externos, e isto dá lugar a

uma municipalização da escola dentro do orfanato. Deste modo, engendra-se uma relação do internato com professores e diretores de ensino (da escola e não do orfanato) vindos da própria localidade. Antes, eles eram professores estaduais.

Além da municipalização do ensino formal para alunos internos e externos, vale destacar que a ERF sempre foi referência em educação para a cidade de Frontin, considerando que em toda a sua história teve importância econômica para o lugar, na medida da empregabilidade das pessoas locais como inspetores, professores, instrutores técnicos das oficinas, do impulsionar do mercado e circulação em Sacra Família, Morro Azul, bem como da distribuição/escoamento e venda dos produtos do trabalho dos internos como alimentos (das oficinas de criação de gado, coelho, porco, que fabricavam linguiça, entre outros insumos). De fato, a Rodolfo Fuchs fora um lugar marcante para a história de Paulo de Frontin. Importante para a sua memória, para a história da educação da cidade.

Com o seu fechamento, muitos professores e outros profissionais passaram a atuar nas escolas municipais, públicas ou privadas, e nas escolas estaduais da municipalidade e redondezas. O espírito do reformatório ainda permanece vivo na forma do domínio de um olhar pré-infrator na escolarização atual, e que pude perceber através de ações discursivas e não discursivas, de relatos e relatórios entre os atores escolares que, se referindo ou não diretamente à ERF, reproduziam seu modo de funcionar em moldes de disciplina, e destacadamente de segurança.

A disciplina não se configura mais a mesma, pois não há o sentido de prisão, confinamento fechado como no internato-escola. As linhas de segurança é que mais se aproximam da lógica da máquina rotatória de prevenção que avançava na Fuchs no momento de intensificação de suas relações com a FUNABEM, e que continuaria até os anos de 1980 e primeira metade dos 1990.

Os sentidos de formação que se conservam da ERF às escolas de 2009-2012 são os de segurança e tutela dos corpos dos alunos pobres, considerados deficitários de atenção familiar. Quando ocorria um evento aleatório na escola, fugindo à normalidade esperada, técnicos como os psicólogos eram convocados a atuar como se pudessem voltar ao passado, tempo em que aconteceu o episódio: o questionamento era de se o aluno era acompanhado pela equipe? Os conflitos que se davam entre professores e famílias costumavam ser atribuídos a uma suposta falha anterior na atenção ao aluno pela equipe técnica formada de psicólogo, psicopedagogo e assistente social. Na mesma linha de raciocínio, os encaminhamentos de solução para os incêndios-impasses em geral giravam em torno dos envio dos alunos em questão para atendimento em rede com outros setores, como o CAPS, atendimento escolar especializado, conselho tutelar, no tocante a problemas de comportamento/indisciplina. Como forma de garanti-los, temos o “diagnóstico e correção ao que se opõe ao desenvolvimento, com técnicas cada vez mais certeiras nos campos pedagógico, biológico, psicológico, eletrônico [...]” (Scheinvar, 2015, p.112), que carimbam nos corpos selos para o trânsito intermitente em novas prisões sem paredes.

O efeito dos relatórios pré-infração ou de prevenção da infração/ condutas desordeiras tem sido o de manter o olhar fotografando os momentos de produção do saber dissonante como infração. Focalizando-os em aparência, parados ali na paralisia imputada por regras hegemônicas de tratamento ao suposto desvio. A prática de anotações dos desvios não há só com fins de normalização, mas é mecanismo tático de defesa da escola contra as

reclamações futuras pelas famílias dos alunos. Mesmo nas escolas públicas atuais, estas vêm se tornando clientes em meio às políticas empresariais de aprovação automática dos alunos visando à boa forma ou equilíbrio nas estatísticas. Por meio do desenho de médias escamoteiam as desigualdades e diferenças entre a população estudante do ensino fundamental.

3.1. O agressivo, o gigante, o bipolar: todos pré-infratores.

Numa classe de 3º ano com trinta alunos, na qual quase a metade não sabe ler nem escrever ou tem sérias dificuldades no processo de alfabetização, e por isso inclusos na categoria da “distorção série-idade”, um aluno (de nove anos de idade) arremessa palavrões ao professor em sala-de-aula, e o professor, em contrapartida e muito irritado, arremessa a mochila do aluno para fora da sala. O professor é afastado, inquirido e transferido para uma turma menor de alfabetização em outro colégio; o estudante, por sua vez, também transferido a uma turma de menor número de alunos, em escola de porte menor.

Um fragmento da história da vida de Tom parece inaugurar o processo de feitura de um relatório pré-crime, pois a clarividência de uma suposta periculosidade de Tom na tonicidade agressiva-destrutiva com que se relaciona com seus colegas e professores: – “ele quebra as pontas dos e os lápis dos outros alunos, mexe nas suas pertences em suas mochilas, cospe, xinga-os e a seus pais e aos professores, bate nos colegas, perturba e desorganiza a turma” – é associado à história da prisão de seu pai, que teria sido preso em função de tráfico de drogas e a um suposto assassinato.

Os alunos sabem, a diretora da escola sabe, os professores sabem, a comunidade escolar sabe, e então a formação e a retenção históricas deste saber da história familiar e em particular sobre o pai de um indivíduo na escola reserva para a criança um lugar de delinqüência, de infração às leis traduzida na infração às normas escolares, que por seu turno se duplicam às normas médicas injetadas à pedagogia e à psicologia. O aluno é muito esperto e inteligente, tira notas baixas quando não quer estudar, não tem dificuldades de aprendizagem, o seu problema é “comportamental”. Esta figuração do corpo de um aluno inaugura a cisão escolar da conduta e dos corpos: (1) nas dificuldades na aprendizagem escolar, do não saber dos corpos e (2) na indisciplina da conduta desses corpos. O primeiro deve ser encaminhado aos pedagogos e ao psicopedagogo, e só será destinado ao setor de psicologia na escola caso os que o encaminham prevejam ainda que as dificuldades são problema digno de intervenção médica neurológica ou psiquiátrica, quando a questão mental é quase sempre associada a um sentido cerebral, biológico, fisiológico. O segundo deve ser encaminhado ao psicólogo a ao orientador educacional por problemas comportamentais ou de indisciplina.

Em outro episódio, Tom foi retirado expulso da classe pela professora por xingar os outros. Foi encaminhado ao psicólogo e à orientadora educacional. Na conversa ficaram sabendo que aqueles outros tinham chamado Tom de “traficante do bairro”. Chamamos os outros alunos: um menino e duas meninas. O primeiro disse que tinha mandado uma das meninas proferir o xingamento a Tom.

No último conselho de classe, medicina higiênica e criminologia se entrecruzam na educação. Uma professora fala que Tom certa vez trouxera uma chave de fenda que teria apontado a outro estudante. Vários educadores começam a contar as artimanhas do menino. O conselho tutelar da cidade havia sido chamado a integrar a reunião após

o professor de Tom ter sido afastado de sala como medida disciplinar, com o intuito de obter informações e dar esclarecimentos. Alguns professores reclamam não ter sido justo que apenas o professor tivesse sido punido em um conflito com um aluno, e perguntam ao conselho, dizendo não saberem, em que circunstâncias ele atua na escola, e, se caso um aluno agredisse outro ou a um professor o conselho poderia ser avisado/acionado e o aluno encaminhado aos seus cuidados.

O conselho tutelar, por sua vez, diz que seria o caso de solicitar um diagnóstico do aluno à psicóloga clínica que o atende. Fixam a ideia da necessidade de um diagnóstico psicológico ao comportamento indisciplinar e às supostas agressividades e periculosidades da criança. No mesmo pacote, juntam uma contenção supostamente necessária à conduta indisciplinar e a necessidade do diagnóstico associado a uma também suposta doença para que talvez utilizasse o aluno algum medicamento correspondente. Para acalmá-lo.

No mesmo dia, uma diretora solicita que a psicologia convoque a mãe de um aluno e o encaminhe consulta médica. A primeira acredita que o menino com cinco anos de idade (no ensino infantil) poderia vir a adquirir a doença gigantismo. Sua justificativa foi a de que a criança era muito desengonçada: quando andava esbarrava constantemente nas outras crianças. Relatou que assistiu no Globo Repórter reportagem sobre o tema, e disse ainda que já havia alertado uma família sobre o risco do desenvolvimento do gigantismo em seu filho. Os mesmos não confiaram no conselho e a criança apresentou gigantismo.

Aqui há a busca pela contenção da periculosidade com o duplo da correção de um adoecimento e desvio futuros, - aos olhos das normas médicas, aos olhos do clientelismo -, já que, para este último atravessamento, os pais podem se queixar de outro aluno “gigante” estar esbarrando em seu filho, e os riscos e repercussões disto poderiam ser catastróficos.

Em outra cena, num conselho de classe em outra escola, a professora pergunta ao psicólogo e à psicopedagoga presentes se um aluno não estaria sofrendo de transtorno bipolar do humor. Ela disse considerar essa possibilidade porque o garoto anda muito indeciso: ora quer comer legumes, ora não quer, em outro momento quer comer algo totalmente diferente. O pai tinha problemas com alcoolismo e tivera grave problema de saúde a ponto de ter ficado internado em um hospital, e o estudante estava desanimado com os estudos, sem querer copiar e fazer os deveres.

Nos três exemplos, surgem novos técnicos de normalização de segurança da população atendida pelas escolas: o conselho tutelar, a psicologia, a psiquiatria, formando um tipo de tribunal de menores na intersetorialidade das políticas públicas locais, e mesmo sob o domínio jurídico do Estatuto da Criança e do Adolescente, em que o conceito de menor é substituído pelo de criança/adolescente, “regulação e segurança compõem o binômio que dá sustentação à formação discursiva, no caso do ECA, em nome dos direitos da criança e do adolescente.” (Scheinvar, 2015, p;112) Isto se dá na medida em que o advento se desvia de sua proposta original, que era a de descriminalizar a população definida como “irregular” pelo antigo Código de Menores, e ultrapassar a governamentalidade que “encaminhava os atendimentos para o âmbito da justiça, abordando-a com a lógica do julgamento e da punição.” (Id., Ibid., p.104)

No campo do conselheiro, do psicólogo, do pedagogo, do juiz, das famílias, no campo de todos os que lidam diretamente com as relações cotidianas que a

pluralidade de olhares se faz presente, mas não de maneira livre e criativa, pois sob o crivo de uma formação discursiva que as submete a certa regularidade. (Id., Ibid., p. 109)

Novas forças e novos modos de circulação se configuram no controle da emergência populacional aos cuidados da escola, que não mais se esforçam pelo controle interno em espaços fechados como a velha Rodolfo Fuchs. Nas escolas de hoje o controle se dá nos fluxos e articulações da escola: trata-se da égide da política de setorização. O que prevalece se repetindo do antigo colégio interno às escolas abertas atuais que estudamos é a ordem das transferências-encaminhamentos, e como atualmente ocorrem com mais velocidade os alunos ficam menos tempo em um mesmo lugar. A ênfase hoje ainda é na disciplina do confinamento semiaberto como eixo central, mas acoplada a formas de regulação mais finas e multiplicadas de braços técnicos: no enredar dos corpos agitados nas superfícies de trocas entre diferentes setores de governo e cuidado da infância e adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, que forças entram em jogo com a modernidade em questão? Entra o serviço de psicologia e as equipes multidisciplinares, começa um processo de melhoria, como diz o ex-diretor, de modernização da escola. De outro lado, surge um novo desafio: as suas instituições passam a lidar não mais apenas com o confinamento

mas com o problema da circulação e da fuga, e isto em um lugar que era um internato, e não oficialmente uma prisão. Por isso mesmo, ali não havia estrutura de um presídio para jovens. Um vice-diretor entrevistado a considerava por isso uma “instituição aberta”.

Nesta discussão, a escola-abrigo (orfanato) guerreia com a iminência do devir- infrator e com a sua prevenção no cuidado ao devir-órfão nas virtualidades da carência dos menores. O que destacamos nesta guerra civil e fria entre os sentidos de formação humana, entre modos de governo e as temporalidades das facções da FACR e FUNABEM, é uma batalha pela prevenção contra a insurgência e o surgimento dos inimigos sociais do sistema de poder. E, diante da anarcofobia: medo do que não tem governo, do que não tem nome no sistema soberano/representacional de poder, medo do devir-órfão que pode vir a ser infrator, quem executa as forças de prevenção é a formação histórica na ERF do que anunciamos como a escola-abrigo-de-segurança.

REFERÊNCIAS

1. Livros:

Baudelaire, Charles. *O pintor da vida moderna*. Autêntica editora: Belo Horizonte, 2010. – (Coleção Mimo ; 7)

Deleuze, Gilles. *Lógica do Sentido*. Perspectiva: São Paulo, 2011.

Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.4*. Ed. 34: São Paulo, 2012.

Deligny, Fernand. *O aracniano e outros textos*. N-1 edições: São Paulo, 2015. Foucault, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Vozes: Petrópolis, 2000. Foucault, Michel. *Segurança, Território, População*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

Foucault, Michel. O que são as luzes? In: *Ditos & Escritos II*. Forense universitária: São Paulo, 2013.

Foucault, Michel. *A sociedade punitiva*. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2015. Gros, Frédéric. *Le principe sécurité*. Ed. Gallimard: France, 2012.

Guatarri, Félix. *Psicanálise e transversalidade*. Ed. Ideias e letras: Aparecida, SP, 2004. Hobbes, Thomas. *Leviatã. Ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Ed. Martin Claret: São Paulo, 2014.

Lapassade, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1989.

Lapoujade, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

Nascimento, Lívia. *Proteção & negligência. Pacificando a vida de crianças e adolescentes*. Nova Aliança Ed.: Rio de Janeiro, 2016.

Lourau, René. *René Lourau na UERJ*. Ed. da UERJ, 1993.

Pondé, Jayme. Levy Miranda. *Apóstolo da Assistência social no Brasil*. 1.^a edição. Empresa Editora Carioca: Rio de Janeiro, 1977.

Scheinvar, Estela. "A aplicação do ECA tem se desviado de sua proposta original": Estado de Direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente. In: Resende, H. (org.) Michel Foucault. *O governo da Infância*. Ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2015.

2. Entrevistas com ex-integrantes da Escola Rodolfo Fuchs:

Entrevista realizada a um Aluno 1 em 29/01/2017: Rio de Janeiro, 2017.

Entrevista realizada a um Aluno 2 em 27/01/2017: Rio de Janeiro, 2017.

Entrevista realizada a um Diretor em 17/01/2017: Engenheiro Paulo de Frontin, 2017.

GT: 19 - Família e gerações: dinâmicas contemporâneas

Coordenadores: Lívia Alessandra Fialho da Costa e
Cláudia Paranhos de Jesus Portela

A PARENTALIDADE NO SÉCULO XXI E O HABITUS DOS CASTIGOS CORPORAIS

Maria Cristina Baluta
PPGCSA/UEPG
cristinabaluta@hotmail.com

Dirceia Moreira
PPGCSA/UEPG
dirceiam@uol.com.br

Introdução

Os castigos corporais contra crianças são onipresentes e de aplicação democrática. Como reflexo das modificações da sociedade, desde que a família passou a ser tema de pesquisas científicas, a partir de 1950, muitas alterações puderam ser observadas e novos conceitos e arranjos familiares foram e estão sendo experimentados. Nessa conjuntura, na contemporaneidade, orbitam no universo familiar: famílias rurais e urbanas, extensas e nucleares, composições grandes e pequenas, legais e informais, monoparentais e pluriparentais, heterossexuais e homossexuais, sanguíneas e afetivas, monogâmicas e poliafetivas, entre outras tantas que podem existir na diversidade interpessoal.

O estudo objetiva revisitar a trajetória da punição como método disciplinador e apresentar a concepção da parentalidade positiva tendo como referência a Teoria Social de Bourdieu, principalmente quanto a potencial alternativa para o *habitus* dos castigos físicos frente ao direito da criança de ser educada e cuidada sem o uso de violência. A família compreendida na pesquisa é considerada como unidade básica da sociedade, formada por indivíduos com ascendentes em comum ou ligados por laços de afetividade, com função de proteção e socialização de seus membros, como resposta às necessidades da sociedade.

Independente da formação da família, a maioria dos adultos deseja ou vivencia a maternidade/paternidade, tendo na criança a perspectiva da hereditariedade e do sublime afeto. A parentalidade integra o microssistema família, a qual tem como propósito eternizar o seu ser social, mantendo todos os seus poderes e privilégios por meio das “*estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas*” (BOURDIEU, 1996, p. 36)

Para o entendimento do espaço social da ocorrência do fenômeno no mundo social, as reflexões teóricas estão centradas nos conceitos fundamentais de campo, *habitus* e capital cultural. A proposição é embasada em uma dialética que supere a objeção entre a objetividade (estruturas) e a subjetividade (indivíduo), considerando tanto as estruturas objetivas (dos campos sociais) quanto às estruturas incorporadas (do *habitus*). O espaço social onde preexiste a relação pais e filhos é construído a partir da posição dos agentes sociais, de acordo com o princípio do capital cultural e da diferenciação identificadora de cada um dos agentes, que se polariza.

A posição social dos pais (não apenas no sentido biológico) está imanente na sociedade, cuja posição é reconhecida por todos no advento da posse de um filho. De mesma sorte, a posição social de filho se confirma assim que lhe é atribuída a uma dependência paternal. A relação entre os agentes sociais se mantém e é marcada por uma série de comportamentos (ativos e passivos) que interagem entre si e personificam um estilo de vida, num determinado grupo de pessoas e nas escolhas das práticas. O “*habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco”. (BOURDIEU, 1996, p. 21)

Cada sociedade interpreta e experimenta a parentalidade em conformidade com os seus respectivos *signos distintivos*, permeados pela distribuição de diferentes tipos de capital. A realidade familiar é um campo de batalha onde as questões econômicas e sociais se misturam cada vez mais, propiciando episódios de descontrole, incompreensão, confrontos e disputa de poder. Somado a isso, a idealização da criança dócil, carinhosa e obediente, se desmancha com as frequentes transformações surpreendendo os pais pelas nuances comportamentais marcadas pelas inconstâncias, rebeldias e que “se defendem como feras selvagens” (ELIAS, 2012, p. 476). A criança está inserida nesta verdade e não nas imagens bucólicas do amor incondicional apregoado pela pedagogia política desde a literatura humano-renascentista e dos médicos higienistas. (MAUSE, 2014)

Apesar desta constatação, o olhar adultocêntrico persiste na crença de que a criança não tem vontade própria e que suas negativas representam “birras e teimosias” que referenciam a má educação e ausência de limites. Os pais, diante das destemperanças dos filhos, buscam na aplicação dos castigos corporais moderados¹ a forma mais adequada de educação, mormente na infância.

Essa prática é secular e mundialmente aplicada na maioria² das famílias. Isso pode ser facilmente observado em ambientes onde transitam pais e filhos: Shopping Center, supermercados, parques de diversões, praças, igrejas, comércio, ruas, encontros familiares, etc.. Palmadas, beliscões, puxões de orelha, cascudos na cabeça, chacoalhos, gritos e chamadas ásperas de atenção, são constantes nestes locais. Faz parte da construção social da disciplina familiar e se tornou naturalizada, independente da classe social, etnia, credo ou raça. Segundo Azevedo e Guerra (2001), o uso da disciplina por práticas que incluem os castigos físicos é de aplicação “democrática” uma vez que atinge todas as crianças, sejam brancas, negras, ricas, pobres, meninos ou meninas. A classe é apenas uma: a dos pais e dos filhos.

O maior palco de ocorrência de castigos corporais se localiza na casa das pessoas e os proponentes são geralmente os pais, com maior incidência na figura materna. Apesar da impossibilidade da aferição correta dos casos, dado ao ostracismo familiar, as estatísticas apontam serem esses os locais e tais pessoas como os maiores adeptos da “mania de bater”. (WAISELFISZ, 2015)

Partindo desta realidade, uma questão se impõe: é possível romper a reprodução da prática dos castigos físicos como forma de educação? A investigação utilizou da metodologia de

1 É preciso destacar que os maus-tratos e a tortura em nenhuma hipótese são consideradas, pela pesquisadora, formas de disciplinamento, ao contrário, são tipificados como crimes e fruto das mais variadas patologias.

2” vários estudos têm mostrado que o castigo corporal contra crianças é uma prática comum nas casas - geralmente acima de 50% de prevalência em amostras nacionais e internacionais (Lansford & Deater-Deckard, 2012; Runyan et al, 2010.; Straus, 2010); que os pais são os autores principais de agressões (Zanoti-Jeronymo et al, 2009 Bérnago & Bazon, 2011; Pinheiro & Williams, 2009; Zanoti-Jeronymo et al., 2009); e é considerado um problema grave de saúde pública (Minayo, 2001; Organização Mundial da saúde *OMS+, 2014)” in Paidéia (Ribeirão Preto) vol.26 no. 63 Ribeirão Preto jan./abr. 2016.

extensão qualitativa, empregando como fonte a pesquisa bibliográfica, artigos científicos, jurisprudência e busca em sites institucionais.

1- Punição física como prática educativa

A aplicação da punição no contexto familiar é justificada como uma prática educativa. Essa forma de correção tem sido socialmente legitimada durante a história da humanidade, estimulada pela crença nos valores autoritários, da assunção do poder dos pais e da posse que mantém sobre os filhos. Isso se explica, inclusive pela narrativa histórica ocidental onde se preconizava que a criança era um pequeno selvagem, um ser inacabado e imperfeito, motivo pelo qual exigia uma postura corretiva para sua adaptação a vida adulta. Os métodos de correção e adestramento eram os mais variados possíveis, desde pequenos golpes nos dedos com varinhas a castigos corporais mais intensos. (MAUSE, 2014)

Para o estudo do tema, se utiliza da definição de castigo corporal explanado no Comentário Geral nº 8, emitido pelo Comitê dos Direitos da Criança, no ano de 2006.

O Comitê define o castigo “corporal” ou “físico” como qualquer castigo no qual a força física é usada com a intenção de causar algum grau de dor ou desconforto, por mais leve que seja. A maior parte deles envolve bater nas crianças (“dar palmadas”, “tapas”, “bater”) com a mão ou algum objeto – chicote, vara, cinto, sapato, palmatória, etc. Mas pode também envolver, por exemplo, chutar, sacudir ou empurrar a criança, arranhá-la, beliscá-la, mordê-la, puxar seus cabelos ou torcer sua orelha, forçar a criança a permanecer em posições desconfortáveis, queimá-la, escaldá-la ou forçá-la a ingerir algo (por exemplo, lavar a boca da criança com sabão ou forçá-la a engolir condimentos picantes).³

O emprego de castigos corporais é registrado desde o século X a.C, conforme relata o texto bíblico denominado *Provérbio de Salomão*. Bater em crianças sempre foi fruto das regras de convivência e apesar de algumas vozes dissonantes, nunca foi ilegal. “Em tempos passados e, frequentemente, até o presente, a relação entre pais e filhos tem sido claramente uma relação de dominação; uma relação entre algumas pessoas e outras que obedecem.” (ELIAS, 2012, p. 471)

A concessão desse poder ditatorial foi justificada por três interpretações distintas. A primeira delegada a Aristóteles que entendia a autoridade paterna como algo natural (o filho, diferente do escravo, era livre, porém um ser inacabado e como tal necessitava dos comandos dos pais para se tornar um ser dócil e obediente aos mais velhos); para os teólogos, vinha de uma determinação divina, inclusive incorporada como o quarto mandamento de Deus „honrar pai e mãe“ (o filho, assim como a mulher, apesar de um comando despota deviam ser sempre obedientes e amáveis, sob pena de medidas punitivas extremas, incluindo a própria morte); a última vertente se refere ao absolutismo político, estrategicamente legitimado pelo amparo legal e pela vontade divina, o qual concedia poderes absolutos aos reis sobre seus criados e familiares. (ARIÈS, 1981. PRIORE, 2016)

Mesmo fazendo parte da rotina dos povos, pouco se escreveu sobre o fenômeno, quer pela naturalidade da prática, de aceitação tácita, quer pela invisibilidade da criança no mundo adultocêntrico. Mause (2014) destaca a existência de algumas tentativas de limitação no „surramento“ infantil no século XVII e que no século XVIII é perceptível o declínio de sua prática. Porém, efetivamente o chicoteamento só começou a ser abolido na maior parte da Europa e dos Estados Unidos a partir do século XIX. Salienta, entretanto,

3 <http://www.naobataeduque.org.br>

que na proporção que as surras começaram a diminuir, outras formas de castigos foram implantadas, dando destaque para o trancamento da criança em locais escuros.

A partir de 1923, com a Declaração sobre os direitos da criança, se iniciou um movimento sensível às causas da criança e uma indagação sobre a ilegalidade da conduta. Essa preocupação legislativa foi fomentada com o advento da psicologia, que em 1920 realizou um importante estudo sobre o desenvolvimento infantil, concluindo que a criança passava por fases durante seu crescimento, e que cada fase necessitava de uma forma de aprendizado e disciplina. Neste contexto, em 1940 muitas teorias surgiram e questionaram o disciplinamento das crianças, valorando o seu emocional. Psicólogos e psiquiatras passaram a dar conselhos sobre a forma de educar, a exemplo de Freud, e das consequências que os castigos físicos poderiam apresentar na vida adulta da criança (PRIORE, 2016). Apesar destas conquistas, sempre existiram vozes (Benjamin Spock; Baumrind; Graziano; Simmons; McCormick) a garantir que os castigos corporais em pequena monta são benéficos para a educação comportamental das crianças e que determinadas repreensões físicas deveriam ser aplicadas considerando o controle dos pais.

Na perspectiva mundial a ampliação da proteção do adulto induziu a necessidade de também se proteger as crianças nos ambientes de seu habitat. Em efeito cascata, a eliminação dos castigos corporais das crianças e adolescentes ocorreu a princípio nos sistemas penais, depois nas escolas e instituições e só então no ambiente familiar, o qual ainda apresenta a maior resistência. A Suécia desde 1960 propõe uma reflexão mundial sobre a extinção total da aplicação de castigos corporais contra crianças, porém, mesmo aqueles países que se comprometeram a extinguir a violência de todos os lugares (instituição, escola e lar) não estão isentos de sua prática, uma vez que no recinto das casas há um comportamento silente entre os familiares, pois ainda muito se defende a plenitude da vida privada, ou seja, as mazelas familiares devem permanecer entre as paredes da casa.

Em 2001, durante a Comissão sobre os Direitos Humanos em Genebra, foi lançada a iniciativa global para acabar com toda forma de castigo físico contra crianças buscando o respeito à sua dignidade humana, a sua integridade física e a igualdade de proteção perante a lei. A iniciativa global é administrada pela Associação para a Proteção de Todas as Crianças, sem fim lucrativo e com sede em Londres, tendo como propósito estimular todas as ações governamentais para acabar com os castigos corporais contra as crianças em todos os Continentes. Seu último relatório aponta que, com referência ao presente ano, 52 países já proibiram toda punição corporal de crianças, inclusive no ambiente domiciliar, e que outros 54 países têm manifestado suas intenções em também abolir integralmente essa prática em todas as suas configurações. A Lituânia, em março de 2017, foi o país mais recente a abolir todas as formas de castigo corporal em seu território. (Iniciativa Global, 2017)

Apesar de pesquisas consolidadas, como a de J. Durrant e R. Enson⁴, os quais concluíram após 20 anos de estudo sobre o tema dos castigos físicos, que a punição física aumenta o nível de agressividade infantil e pode ter implicações na vida adulta, com sintomas da depressão, da ansiedade e do desajuste psicológico; a prática continua naturalizada como disciplina/educação e pouco debatida na esfera pública.

A justificativa reiterada dos pais que se utilizam dos castigos físicos como método educativo cinge na intensidade da aplicação dos castigos, ou seja, se forem moderados

4 Physical punishment of children: lessons from 20 years of research.

representam uma forma salutar de educação; se, imoderados, reconhecem o seu repúdio e a necessária sanção estatal. Entretanto, é exatamente neste ponto que reside o maior impasse para a abolição definitiva do emprego da „pedagogia“ dos castigos físicos. Onde encontrar o limite ideal? Deve ser considerado que para uma criança, qualquer tapa, por menor que seja, provoca dor e medo, bastando para tanto comparar a força e tamanho de um adulto a de uma criança. Para a criança qualquer forma de agressão representa um abuso no seu direito de integridade física e emocional.

Mause (2014) esclarece que os motivos inconscientes da forma dos pais tratarem os filhos podem ser reduzidos a três reações importantes: a da reação projetiva, pela qual ele se utiliza da criança como forma de projetar o conteúdo de seu inconsciente; a da reação reversa, quando usa da criança como substituto de um adulto marcante em sua infância; ou a reação empática, quando o maior interesse está nas necessidades da criança e procura agir de modo a satisfazê-la.

1.1 - O *habitus* da punição no Brasil

Utilizando-se da expressão pedagogia como um conjunto de métodos e princípios é possível, com base no conteúdo histórico, dividir o método educativo no Brasil, via castigos corporais, em três etapas distintas: (AZEVEDO. GUERRA, 2001)

A primeira, infância de faces índias, tinha como reflexo da educação jesuítica, que perdurou do século XVI a XVII, tendo como objeto primário a correção. Denominada como Pedagogia do Amor Correcional, ambicionava a destruição da cultura autóctone por meio da catequização da criança indígena. Nesse período se denota a consideração pelo psicológico da criança, com sua higiene, saúde e educação moral. A adestrção aos ideais dos mais velhos deveria ocorrer de qualquer forma, mesmo que isso representasse punições severas. O reconhecimento e aceitação da „verdade“ se fazia por meio do respeito à disciplina física, moral e espiritual. “Amor feito de ordem, castigos e ameaças com um gosto de sangue. Dizia Anchieta”. (AZEVEDO. GUERRA. 2001, p. 56)

A segunda, infância de faces negras, influenciada pelo modelo escravocrata, que perdurou do século XVII ao XVIII e foi denominada de Pedagogia da Palmatória (Palmatoada). Herança do processo civilizador, a palmatória era aplicada nas mulheres, crianças e escravos. Tinha como objeto, além da dor, a humilhação e o constrangimento público dos destinatários quanto ao reconhecimento de sua condição subalterna. Ressalta-se que para a aplicação destes castigos a palmatória era apenas um dos instrumentos que poderiam ser empregados, dependendo da gravidade do ato praticado. Como os castigos aos escravos eram bastante rotineiros logo foram trazidos para o interior das casas e aplicados nos próprios filhos dos pais patrões. A espetacularização dos episódios de sofrimento era a melhor didática para a reiteração da autoridade patriarcal e a certeza da aplicação dos castigos. (AZEVEDO. GUERRA. 2001)

A terceira, infância de faces brancas, aplicada a partir dos fins do século XIX tem a denominação de Pedagogia da Palmada. Também se utiliza dos castigos físicos como meio de educação, mas sua aplicação é de menor potencialidade. No Brasil também é referida como „Psicotapa“, considerando a implicação psicológica delegada a esse método disciplinador, bem como as influências da humanização das penas. Tem um efeito limitador e é de fácil compreensão do destinatário; motivo pelo qual, tem enorme aceitação popular e inúmeras vezes é compreendida como uma forma de amor em razão da visão adultocêntrica de poder, resultando em uma mania. (AZEVEDO. GUERRA, 2001)

O Brasil, desde 1990 é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, e apesar do reconhecimento constitucional e da criação de leis de proteção especial, ainda não é capaz de garantir o direito das crianças a não serem vítimas de castigos corporais praticados pelos seus cuidadores. O mais recente relatório de pesquisa, elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), publicado em 2015, aponta, segundo o SINAN (Sistema de Informações de Agravos de Notificação) que no ano de 2014 foram registrados 16.216 atendimentos que reportam a violência física praticada contra crianças de 0 a 6 anos de idade, nas suas residências, e tendo, na maioria, como seus agressores os próprios pais. Esses dados dizem respeito apenas aos casos mais graves, ficando no anonimato as incontáveis agressões praticadas nos lares brasileiros. De acordo com a UNICEF, estima-se que, no Brasil, a cada hora, cinco crianças são agredidas no ambiente familiar. (WAISELFISZ, 2015)

No país a punição corporal imoderada já era vedada na legislação pertinente, mas somente em 27 de junho de 2014, com a sanção da Lei 13.010, que altera alguns artigos do ECA, é que ficou proibido todo tipo de castigo físico contra crianças e adolescentes, conforme estabelecido em seu artigo 18-A⁵.

Entretanto a referida lei permanece ignota para a maior parte das famílias brasileiras. Passados três anos de sua vigência está fadada ao ostracismo, como pode ser observado pelos índices de violência contra crianças praticada pelos pais no ambiente familiar (WAISELFISZ, 2015), assim como pelas decisões judiciais que utilizam como critério o '*Animus Corrigendi*', '*Animus Educandi*' e '*Animus Disciplinandi*' como forma de descaracterização dos maus tratos, conforme jurisprudência dos Tribunais de Justiça de alguns Estados brasileiros⁶, ou seja, de maneira indireta se continua a reconhecer e naturalizar a aplicação de castigos moderados como forma de educação/disciplina.

2 - Criança: do anonimato a atores sociais

A criança por muito tempo foi observada de forma individualizada, sem vinculação com a conjuntura social em que estava inserida, repercutindo ao que James, Jenks e Prout (JAMES. JENKS. PROUT, 1998) denominaram como „imagens pré- sociológicas da criança“. Os autores apresentam cinco imagens da criança pré- sociológica, ou seja, como objeto de análise singular, anterior a sua percepção como parte do contexto social e de uma estrutura social.

A *criança má* é o primeiro discurso da imagem da criança pré-sociológica, baseado na ideia da criança como símbolo do pecado original, e que suas manifestações eram fundadas nos instintos e não guiados pela razão, o que favorecia um comportamento indomável e com tendências para a maldade. Essa postura exige que o adulto estabeleça um disciplinamento rigoroso com a aplicação de castigos para que elas se tornem obedientes e pessoas melhores. Assim, os pais detêm o poder e a sabedoria para direcionar o comportamento da criança, sendo que quando a criança tiver seus filhos também será detentora desse poder de mando.

5 "A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los." In ECA.

6 TJ-MT - Apelação APL 00065144620158110006 117145/2016 - data julg. 14.12.16; TJ-DF - Apelação Criminal no Juizado Especial APJ 20110710198925 -data julg. 25.01.16; TJ-MT - Apelação APL 00021502520118110021157786/2016- data do julg. 15.02.17; TJ-BA - Apelação APL 00012483420098050175 (TJ-BA) - data julg. 15.06.16; entre outros.

A imagem romantizada da *criança inocente* é fruto do pensamento de Rousseau, em especial pela influência da sua obra denominada *O Emílio*. Nessa imagem a criança é concebida como um ser puro, belo e bom, e que a razão não é inata, ao contrário, seu comportamento é resultado daquilo que o adulto repassa em suas atitudes. É preciso que o adulto indique o caminho, mesmo que isso implique em disciplina mais austeras de seus educadores. Esse entendimento é responsável pelos primeiros passos para o incremento da educação contemporânea centrada na criança. Segundo os autores, Rousseau se torna o primeiro a compreender a criança como pessoa, afastando a concepção de que eram seres incompletos em processo de completude para a vida adulta.

A *criança imanente* simboliza a potência, e tem no pensamento de John Locke sua maior representatividade, pois segundo ele, a criança não é uma pessoa boa por natureza, pois quando se nasce não há nenhuma referência anterior, a criança é como uma tábula rasa, onde serão anotados todos os conhecimentos provenientes pela aquisição da razão e pela experiência vivenciada. Cabem aos pais, as escolas e a sociedade o repasse dos comportamentos adequados para a ordem social.

No século XX, desponta a concepção da *criança naturalmente desenvolvida*, cuja maior representatividade dessa imagem repousa nos estágios de desenvolvimento de Piaget, o qual enfatiza que a criança é um ser natural (biologicamente incompleto) antes de ser social, uma vez que ela perpassa cronologicamente por seis estágios em seu desenvolvimento cognitivo.

A imagem da *criança inconsciente* tem como base explicativa a psicanálise de Sigmund Freud, o qual reputa incomensurável influência da infância na vida adulta, sendo causa e consequência do comportamento e entendimento do adulto, em especial das relações mantidas com a figura materna e paterna. Assim, a forma como a criança é educada tem forte importância para o inconsciente humano na vida adulta. Assemelha-se com a imagem da criança má, uma vez que a experiência da infância pode ser justificadora dos comportamentos desviantes da vida adulta. Nesta acepção os pais detêm a responsabilidade pelo sucesso/fracasso da maneira do adulto ser e estar no mundo.

Só a partir da Modernidade é que a infância começa a ser percebida como resultado de uma construção social. A relevância dos estudos nas áreas de Medicina, Psicologia, Psicanálise, Pedagogia e do Serviço Social sobre o desenvolvimento e comportamento das crianças, bem como, das instituições destinadas à educação e cuidados, foram imprescindíveis para a individualização do papel social da criança. Entretanto, é sabido que essas descobertas não conseguiram proporcionar melhoras na vida de todas as crianças, uma vez que se mantêm dependentes das condições de existência nos mais variados locais e conjunturas.

Apoiada nas abordagens da criança pré-sociológica, no início do ano de 1980, desponta „a criança sociológica“ como resultado dos movimentos europeus que buscavam entender as perspectivas da criança por ela mesma, oportunidade em que surgiram os primeiros comandos da sociologia da infância, cujas teorias sociológicas voltam seus questionamentos e problematizações para com a criança presente (não apenas com o devir), e com a infância numa ideia de componente estrutural-categorial (QVORTRUP, 2011), construtivista social (PROUT, 2010), interpretativa (CORSARO, 2005) e da visibilidade social (SARMENTO, 2008). Estes posicionamentos permitiram pensar a criança como sujeito e ator social no seu próprio processo de socialização; ou seja, um participante ativo na sua própria história, compreendida como produto social e produtora de cultura. Assim, transitam nas várias

teorias conceitos fundamentais como o protagonismo infantil, atores sociais, cultura da infância, processos de socialização, estrutura geracional, etnografia da infância, entre outros.

Norbert Elias (2012) adverte que apesar de toda literatura e dos discursos sociais ainda não sabemos como ajudar as crianças “a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deterioreem”. (ELIAS, 2012, p. 470)

3 - Pais: de protagonistas a coadjuvantes

A parentalidade é uma função primária do ser humano e por isso não se trata de uma concepção nova. Ela é muito mais do que o fator biológico da perpetuação da espécie, exige um trabalho internalizado do que é ser pai e ser mãe, tendo como primeira referência os nossos pais. Ela varia de cultura para cultura.

Com apropriado poder de síntese, Mause (2014) apresenta uma periodização, baseada na projeção, das etapas da história social da relação dos pais com as crianças, no mundo ocidental, dividindo-os em seis modos, a saber: A) Modo Infanticida (da antiguidade ao século IV) - reputa na figura mitológica de Medeia o poder de vida e morte que os pais detinham sobre os filhos, considerando um exemplo pedagógico da vulnerabilidade dos filhos sobreviventes. B) Modo de Abandono (do século IV ao século XIII) - se reflete no medo dos pais ao aceitarem que a criança era detentora de uma alma. Tentando se protegerem, abandonavam os filhos em mãos de terceiros: ama de leite, mosteiro ou convento, família adotiva, outros lares para serem tratados como servos. Caso a criança permanecesse na casa era vítima do abandono emocional, considerando a maldade que a criança tinha como inata, incidindo inclusive as surras.

C) Modo Ambivalente (do século XIV ao XVII) - oportuniza o ingresso da criança na vida emocional dos pais, mas não sem antes ser formatado, o que justifica um acréscimo na publicação de manuais de instrução infantil. Destaca-se ainda a reverência ao culto de Maria e menino Jesus. D) Modo Intrusivo (século XVIII) - período de grande transição, uma vez que os pais deixam de ver a criança como um perigo. A busca agora é para o controle da mente da criança a fim de controlar suas vontades (masturbação, raiva, necessidades). Ainda é vítima dos castigos, mas não é mais açoitada. Treinada a obedecer. Despontam as preocupações higiênicas, educativas e com o aleitamento materno. Época do surgimento da Pediatria. E) Modo Socializador (século XIX a meados do século XX) - o interesse é maior para a conquista da vontade da criança do que seu treinamento. O objetivo passa a ser a orientação para a vida social e a disposição de cuidados, o que acabou influenciando os modelos psicológicos do século XX. F) Modo Ajudador (inicia na metade do século XX) - parte do princípio de que é a própria criança que sabe o que necessita em cada fase de sua vida, impondo aos pais cuidados plenos para esse salutar desenvolvimento. Não há disciplina e nem formatação de hábitos. A criança exige além dos cuidados, tempo e disponibilidade para a satisfação de suas vontades. Representa uma ajuda contínua para a resolução dos conflitos emocionais e fortalecimento de seus interesses.

A criança como ser autônomo promove gradativamente a desmistificação da criança somente angelical, requerendo mais atenção e cuidados dos pais (ELIAS, 2012). As conquistas na área da tecnologia e do campo social alavancaram grandes mudanças no convívio familiar, repaginando conceitos e mesclando-se gradativamente com a vida pública. Esse trajeto desponta no século XXI com os direitos da individualidade sobrepostos às regras da coletividade familiar e a transição da desconstrução e reconstrução dos

papeis parentais. A família se volta cada vez mais para si mesma, isolando-se do convívio da família extensa e da comunidade social, vitalizando a vida privada. (PRIORE, 2016)

O dever de cuidado e a responsabilidade de criar „bons cidadãos“ intensificaram as relações pais e filhos, cujo exercício da parentalidade está em processo de transmutação, uma vez que o próprio conceito de família está sendo repaginado pelas linhas da afetividade e dos reflexos oriundos da conjuntura social das mais diversas formas de arranjos familiares. Berthoud (2003) ressalta que a parentalidade é fruto de uma construção cultural (construcionismo social) recente na história da humanidade, e que a legitimidade e a forma do exercício parental vai depender das tradições, ideologias e construções de significados de cada grupo social, destacando, entretanto, alguns objetivos em comum, a exemplo da busca pela sobrevivência e do integral desenvolvimento dos filhos.

Teperman (2011) ao tratar da consistência que a parentalidade vem conquistando nas últimas décadas explana os três argumentos propostos por Claude Martin sobre a importância de sua denominação, sendo, primeiramente o meio como identificar aqueles que estão na condição de pais (os pais ou terceiros); segundo, o meio para a representatividade nas transformações sociais e jurídicas da estrutura da família e por último, o meio para a manutenção da ordem pública (crianças, pais, profissionais envolvidos na proteção da infância, programas e veiculação da educação das crianças e desempenho dos pais). Houzel (2004) enumera três eixos principais em que orbitam as funções adquiridas pelos indivíduos que se tornam pais: o exercício da parentalidade; a experiência da parentalidade e a prática da parentalidade.

O exercício da parentalidade se aproxima do sentido jurídico com relação aos direitos e garantias provenientes dos laços de parentesco, identificando o lugar de pertencimento (espaço social) de cada membro da família no sistema da organização social. Na atualidade, o exercício da parentalidade está cada vez mais distante dos laços biológicos considerando a diversidade dos grupos familiares e preponderância dos vínculos estruturados na afetividade. A experiência da parentalidade representa a subjetividade (consciente e inconsciente) das pessoas que se tornam pais e da forma que exercem esses papéis parentais. Para Houzel (2004) a parentificação é o resultado do desejo de ser pai e o processo de transição. No trato cotidiano dos filhos pelos pais é que se experimenta a prática da parentalidade, retratada nos cuidados parentais (físicos e psíquicos) desempenhados pelos pais em suas respectivas competências. Nessa prática se evidenciam as diversas interações capazes de fortalecer as trocas entre pais e filhos; entre elas, merecem destaque as interações simbólicas que são responsáveis pela transmissão simbólica das vivências familiares relacionadas à filiação na matriz do indivíduo. (BOURDIEU, 1996)

As funções parentais são desempenhadas de maneiras diferentes e em conformidade com a sociedade em que vivem (local, época, espaço), podem ser distribuídas em quatro categorias básicas: função de apaziguamento (satisfação das necessidades biológicas da criança); função asseguradora (por meio de simbiose a criança se adapta aos comportamentos dos pais e vice-versa); função estimuladora (os contatos mantidos com a criança, embasados na vivência da infância dos pais); função socializadora (progressivamente são incorporadas as regras de comportamento dos pais); função de transmissão transgeracional de valores (repasso de geração a geração do sistema cultural familiar e seus respectivos valores). (TORRES. LELONG, 2004)

A parentalidade, além dos fatores internos (sensíveis) é também influenciada pelos problemas externos e que fogem ao controle do indivíduo, mas que interferem em sua forma de agir. Nesse parâmetro os comportamentos e atitudes pelos membros de uma família são o resultado do viver desta mesma família, da estrutura e do funcionamento do sistema. Há uma interligação entre os sistemas internos e externos, considerando que o indivíduo, a família e o contexto social não são sistemas isolados. (BERTHOUD, 2003)

A educação dos filhos está entre as funções parentais de maior complexidade, considerando que essa prática, na maioria das vezes, não está amparada em nenhum aprendizado anterior dos pais, mas somente nas lembranças do como foram educados quando crianças. A transferência de alguns valores da família é repassada de geração a geração por meio da internalização consciente ou inconsciente. É resultado de um processo contínuo do ciclo da vida que tem como objetivo o estabelecimento de metas de comportamento para os filhos, e para tanto se emprega estratégias educativas. (BOURDIEU, 1996)

Na interação pais e filhos ainda se pode destacar as práticas educativas, as quais representam as estratégias adotadas pelos pais na condução dos objetivos educacionais (conhecimento, social e afetivo) vislumbrados pela família. Hoffman (1975) observa que no convívio pais e filhos prepondera uma relação de poder, e o mando para alterar/manter o comportamento da criança pode resultar da disciplina indutiva (aquela que busca uma modificação voluntária no comportamento da criança por meio de um processo de indução) ou pela disciplina coercitiva (aquela em que se aplica o uso direto da força para impor uma modificação no comportamento da criança). Em ambas as formas da prática educativa o poder de escolha dos pais prevalece à vontade da criança a qual obrigatoriamente se adaptará a estratégia definida pelos pais, cujas consequências, positivas ou negativas, repercutirão para sempre em sua vida pessoal e relacional.

Para Hoffman (1975) a disciplina coercitiva tem como característica principal o uso da força e do poder dos pais como método de educação. No exercício dessa prática a ameaça, a supressão de privilégios e a punição física são empregadas como forma de impor a criança o comportamento desejado pelos pais. Nestas condições, a criança adéqua seu agir em razão do medo, da ansiedade e da obediência, sem a compreensão necessária de seus atos. Sabe que precisa se comportar de determinada forma porque é assim que seus pais querem e se não o fizer estará sujeita a punições, especialmente as punições físicas. Dessa forma, não há introspecção das regras de convivência e sim um amoldamento de posturas camufladas nas predisposições agressivas e intempestivas dos pais.

As pesquisas (SIMONS & JOHSON, 1996; BELSKY, 1980; PATTERSON & CAPALDI, 1991; SIMONS, WHITBECK, CONGER & CHYI-IN, 1991) são unânimes ao reconhecer que os pais que receberam educação severa, permeada pela punição física, ou foram vítimas de maus-tratos na infância apresentam maior probabilidade de repetirem essa mesma prática educativa com seus filhos, confirmando o ciclo da violência, ou seja, passa a ver na agressão uma forma de educar. Segundo Elias(2012), o emprego da violência como forma de repreender o comportamento das crianças está sendo questionado com maior constância, uma vez que além da renúncia da violência por imposição legislativa estatal, ela reprime pelas vias da autoimposição, ou seja, não cabe o emprego da violência em respeito aos próprios direitos humanos.

O autocontrole se apresenta como o maior desafio da parentalidade na atualidade, pois é o divisor entre o „bater“ e o dialogar. Numa perspectiva de resolução amical dos conflitos,

a contenção do descontrole emocional se mostra indispensável para uma cultura de paz, ainda mais importante na infância onde as crianças não compreendem a relação de dominação do mais forte, e dependem de uma educação através do exemplo.

4 - Parentalidade no século XXI e o direito da criança ser educada sem o uso dos castigos físicos

A capacidade parental se apresenta como resultado da história de vida dos pais, somada as variáveis sociais, políticas e econômicas, bem como à personalidade da criança. Essa relação é continuamente construída, podendo conter episódios incontáveis de conflitos inter-relacionais, consubstanciados em pequenos dissabores a grandes confrontos que podem levar a resultados traumáticos para os envolvidos. Na compreensão social de Bourdieu (1996) a parentalidade é um eixo relacional que orbita no campo familiar, e que tem na polaridade dos agentes (pais e filhos) uma luta de forças pelas „regras“ do jogo.

Nesta acepção relacional, a maternagem/paternagem (cuidados próprios de pais) também configura uma condicionalidade surgida mediante as necessidades evolutivas sociais. Como todos os sentimentos humanizados, o amor pelos filhos pode ser incerto, frágil, imperfeito e até perigoso. Nestas condições é que se carece do conhecimento de alternativas para a resolução do confronto e que redundem em um aprendizado e não na mera punição. Uma das alternativas diz respeito à Parentalidade Positiva, a qual vem apresentando resultados importantes em mais de 60 países onde se tem difundida a sua prática, tanto com relação a implicações nos ajustamentos sociais quanto em uma perspectiva cognitiva.

A parentalidade positiva é uma postura parental decorrente das estratégias da disciplina positiva utilizadas na formação parental e que prima pela partilha de experiências e situações comuns na relação pais e filhos. O interesse pelas práticas parentais vem se fortalecendo desde 1940, quando se iniciaram as pesquisas sobre a paternidade precoce. Destacam-se como seus predecessores os psicólogos Alfred Adler e Rudolf Dreikurs, cujas teorias influenciaram Jane Nelsen e Lynn Lott a criarem, nos Estados Unidos, o programa de disciplina positiva.

A parentalidade positiva inverte a compreensão tradicional da função de pais, pois retira dos pais a obrigação da perfeição do exercício da parentalidade e coloca como prioridade o respeito e o interesse da criança. Não objetiva mais a busca pela obediência dos filhos, mas sim, o desenvolvimento da criança como ser humano em uma fase especial. Prevalece o melhor interesse da criança e a aprendizagem decorrente das experiências diárias convividas no ambiente familiar.

A figura dos pais „senhores da verdade“ dá lugar a uma composição harmônica de aprendizado mútuo, considerando que cada indivíduo reage de forma diferente, mesmo em situações análogas. Assim, a parentalidade positiva pode ser considerada uma forma de aumentar a consciência dos pais no exercício de suas competências parentais e potencializar a redução do *habitus* dos castigos físicos como forma de educar.

A parentalidade positiva valoriza a responsabilidade dos pais pela dignidade e direitos da criança em todas as fases de seu desenvolvimento, com a finalidade de propiciar no processo de “fazer crescer”, condições suficientes para que a criança se torne um adulto socialmente integrado e responsável. O que muda em relação à paternidade tradicional é que esta se preocupa na forma como os pais vão educar seus filhos, e aquela é o resultado buscado em como educar os filhos, ou seja, a diferença primária está entre a forma e o conteúdo. Busca-se a ruptura do dogma da educação como obediência e se insere no conceito de aprendizagem. (NELSEN, 2015)

Ignorar essa exigência de mutação pode repercutir na continuidade dos conflitos relacionais, subordinados a uma pedagogia despótica. Se de um lado se tem as garantias e direitos da criança como pessoa (integralidade e individualidade) que tem necessidades e opiniões; do outro, figura na nova concepção de pais, o compromisso do exercício responsável na criação de um cidadão (não apenas filho). Assim, de acordo com Nelsen (2015), a parentalidade positiva continua a se estruturar nas crenças e valores dos pais, porém empregadas de uma forma reflexiva e com a participação dos filhos, oportunizando a troca de experiências geracionais. A percepção de que a parentalidade é um trabalho conjunto e cooperativo representa o primeiro estímulo a uma mudança comportamental, e se identifica com um estilo parental democrático.

Sem um despertar, as pessoas, responsáveis pela socialização primária dos filhos “estão inclinadas a não se abrir ao novo conhecimento e a procurar ainda mais apoio nas antigas regras de educação. Continuarão sustentando que a repressão dos sentimentos, o cultivo dos deveres e da obediência abrem os portões para uma vida boa e honrada” (MULLER, 2006, p. 302). Cabe ressaltar que o questionamento do próprio exercício parental é um processo complexo porque requer uma auto-análise consciente sobre uma prática empregada no automático, sem maiores preocupações sobre a existência de alternativas para as mesmas situações. É reconhecer que suas verdades são relativas, e que se faz inadiável um repensar sobre os prós e contras dos métodos utilizados em comparação com a proposta positiva.

Conclusão

Não obstante os estudos científicos, as leis, convenções e tratados, o exercício da prática coercitiva como método de educação e disciplina continua a ser socialmente consentido. Inclusive, mesmo com a vigência da lei específica (Lei do Menino Bernardo) no Brasil, é perceptível um cenário dividido quanto ao acolhimento da imposição legal proibitiva. Tal fato se justifica em razão deste modelo de aplicação de práticas fisicamente punitivas pais/filhos se encontrar compreendido no exercício da parentalidade e que deste decorre um conjunto de circunstâncias e/ou dificuldades interpessoais (individuais, familiares, sociais e culturais) no desempenho daquela tarefa; sobretudo das circunstâncias socioculturais por meio da tradição e da transmissão geracional desses comportamentos.

Qualquer adulto que tenha sua integridade física atingida sofre lesão em seus direitos fundamentais e a própria dignidade humana. Nestas condições, não há como justificar que as crianças ainda continuem sofrendo castigos corporais como forma de educação. O uso do castigo físico é uma temática que requer uma complexa discussão, exigindo também um subsídio na história, na sociologia e na antropologia. Isso se faz necessário considerando que os castigos físicos não representam uma prática nascida entre os índios brasileiros, mas que, ao arremedo dos costumes europeus, foram trazidos pelos jesuítas, desde a colonização e se perpetuaram, contemplados pelo patriarcalismo, até os nossos dias.

Não é tarefa simples a transformação ou interrupção deste *habitus*, uma vez que a própria legislação em muitos países considera como direito dos pais a aplicação de castigos moderados como forma de educação e disciplina. Os pais que aplicam os castigos corporais justificam seu emprego como método de educação, considerando sua prática benéfica em razão de possibilitar o discernimento da criança ao que é certo e errado. Nessa justificativa se levanta a primeira questão: É uma correção,

punição ou descontrole? Isso é tão real que a maioria dos pais que aplicam os castigos físicos experimenta *a posteriori* a sensação de arrependimento e remorso pela agressão praticada. Inúmeras vezes depois da violência buscam compensar o filho agredido, o que confunde ainda mais o pequeno ser.

A concessão do direito da criança de ser educada sem o uso dos castigos físicos representa uma perspectiva de ruptura com a maneira de educar os filhos, oportunizando uma reflexão consciente sobre a parentalidade, vislumbrando a sua função social. A escolha para uma proposta positiva de educação pressupõe um entendimento sobre a função social parental, mais preocupada com a formação de um cidadão, no sentido coletivo do termo, do que necessariamente com a modelação de filhos submissos e obedientes. É o olhar além da esfera privada.

Para tanto, é indispensável que sejam apresentados aos pais outros métodos educativos, potencializando uma redução no *habitus* da punição, prática inculcada na própria vivência dos pais. Apenas a previsão legal, Lei 13.010/14, não é suficiente para romper esse ciclo de violência e com o dilema entre punição e permissividade. A Parentalidade Positiva, calcada na disciplina positiva e difundida por uma organização não governamental⁷, tem como estratégias básicas a inter-relação entre pais e filhos, com incentivo ao senso de conexão (pertencimento da criança no seio familiar), a troca respeitosa e firme de atenção entre adulto e criança, estímulo as habilidades sociais, desenvolvimento das capacidades pessoais e a convicção de que o resultado é gradual e em longo prazo. A parentalidade é fruto de uma construção social, e como tal sujeita a modificações e adaptações no decorrer dos tempos.

Assim, depois de séculos de dominação adultocêntrica, o modelo autoritário não se sustenta mais, considerando que a proteção à criança diz respeito à dignidade da pessoa e aos direitos humanos.

A pretensão de uma alternativa educacional não é a de retirar o direito dos pais decidirem a forma de educar seus filhos, mas sim possibilitar o direito da criança de ser educada sem o uso de violência física. Representa um contrapoder⁸ a favorecer o diálogo construtivo, pois ela impõe uma contraviolência simbólica ao poder simbólico, reforçando a função social da parentalidade. Para tanto, carece também de um atuar mais ativo do Estado por meio de ações e programas, com ampla divulgação, sobre outras formas de educação, dando ênfase aos malefícios que a educação punitiva traz ao longo da vida do indivíduo.

Nestas condições se torna indispensável à reflexão sobre o papel dos „pais“ na sociedade atual, buscando questionar a diferença entre maternidade/paternidade e a maternagem/paternagem, num contexto que se impõe, de cunho ainda teórico, do respeito aos melhores interesses da criança e ao princípio da afetividade. É preciso ressignificar a parentalidade na contemporaneidade para desatar as amarras patriarcais de um Brasil colônia.

7 Positive Discipline Association (www.positivediscipline.org)

8 Contrapoder com o significado de ação, atividade, operação ou movimento que se opõe a um poder previamente estabelecido.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Mania de bater: a punição corporal de crianças e adolescente no Brasil**. São Paulo: Iglu, 2001.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A, 1981
- BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. **Re-significando a Parentalidade: o desafio de ser pais na atualidade**. Taubaté/São Paulo: Cabral Editora Universitária, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP: Papyrus. 1996.
- CORSARO, Willian A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Tradução de Alain François, com revisão técnica de Fernanda Müller. In Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000200008&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em 03 jun. 2017.
- ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais**. Tradução de Bruno Gontyjo de Couto. São Paulo: Revista Sociedade e Estado. Volume 27, nº. 3. Setembro/Dezembro, 2012. p. 469 – 493.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HOFFMAN, Martin. Moral, internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v. 11, n. 2, p. 228-239, 1975.
- HOUZEL, Didier. As Implicações da parentalidade. Tradução de Alice Paes de Barros Arruda. In **Ser Pai, Ser Mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio**. Organização: Letícia Solis- Ponton. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- JAMES, Allinson. JENKS, Chris. PROUT, Alan. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- MAUSE, Lloyd de. **Fundamentos da psico-história: o estudo das motivações históricas**. Petrópolis: KBR Editora Digital Ltda, 2014
- MILLER, Alice. **No princípio era a educação**. Tradução de Eurides Avance de Souza. Revisão da tradução Karina Jannnini. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NELSEN, Jane. **Disciplina Positiva**. Tradução de Bernadette Pereira Rodrigues e Samantha Schreider Susyn. 3ª. edi. – Barueri, SP: Manole, 2015.
- PRIORE, Mary Del. **Histórias da gente brasileira: volume I: colônia**. São Paulo: Leya, 2016.
- PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução de Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>. Acesso em 23 mai. 2017.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Artigo publicado em *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, n. 47, 1993, p. 11-18. Tradução de Maria Leticia Nascimento. in. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em 04 mar. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, in **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008. P.17-39

TEPERMAN, Daniela. Família, Parentalidade e Época: articulações possíveis. In **Família e parentalidade: olhares da psicologia e da história**. Organização de Lúcia Vaz de Campos Moreira e Elaine Pedreira Rabinovich. Curitiba: Juruá, 2011.

TORRES. Carlos Ochoa. LELONG, Isabelle. A função parental: uma abordagem a partir da teoria do apego. Tradução de Sandra Maria Gonçalves. In **Ser Pai, Ser Mãe. Parentalidade: um desafio para o terceiro milênio**. Organização: Leticia Solis- Ponton. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**, Disponível em <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf>. Acesso em 11.fev.17.

UMA ANÁLISE TEÓRICA DO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO NA ALEMANHA E NO JAPÃO

Lea Sandra Risse

UENF

risse.lea@web.de

Rosalee Santos Crespo Istoe

UENF

rosaleeistoe@gmail.com

Diana Paola Gutiérrez Diaz de Azevedo

UENF

diana.gutierrez0922@gmail.com

Márcia Regina Pacheco Soares

UENF

mpachecosoares@gmail.com

Fernanda Gonçalves Fernandes

UENF

fernandagfernandes1@hotmail.com

Introdução

O mundo está envelhecendo, fenômeno evidenciado na transformação demográfica que estatisticamente corresponde ao aumento das pessoas maiores e do acréscimo da idade média da população por consequência de fatores como o aumento da esperança da vida e a diminuição da mortalidade secundários aos avanços na ciência e às intervenções para a prevenção e diminuição das doenças infecciosas e dos principais fatores de risco nas doenças crônicas não transmissíveis como a hipertensão arterial, a cardiopatia isquêmica, a doença cerebrovascular, a obesidade e a diabetes mellitus, além da diminuição da mortalidade infantil e perinatal (REYES, CASTILLO, 2011; CEPAL, 2014); entre outros fatores como o descenso da fecundidade, a mudança na composição da população e as migrações (COTLEAR, 2011).

Portanto, devem se orientar políticas e estratégias de ação que protejam os direitos, a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar de um grupo etário com alta vulnerabilidade como são os idosos, ao se compreender o envelhecimento como um processo natural, determinado e irreversível, que inicia-se desde o momento mesmo da concepção, se desenvolve ao longo da vida, mas que apresenta diferenças individuais a nível biológico, psicológico, social e cultural. É assim que a velhice como última fase do ciclo vital e produto da ação concorrente dos processos de desenvolvimento e envelhecimento (NERI, 2013) é mais que a idade, ainda que a abordagem cronológica seja um parâmetro essencial para compreender e delimitar os outros determinantes. A respeito, a Organização Mundial da Saúde estabelece que nos países desenvolvidos uma pessoa é idosa a partir dos 65 anos.

O presente trabalho objetiva fazer um percurso através de dois países considerados mais desenvolvidos em relação às políticas públicas para abordar as necessidades da população idosa, especificamente analisando sua situação, posicionamento e como o país

afronta esta mudança demográfica. Os países que serão analisados no presente artigo são a Alemanha e Japão, todos com um alto índice de desenvolvimento humano e com referências positivas para outros países em questões de envelhecimento ativo. O primeiro país pertence à União Europeia e o segunda à cultura oriental permitiram uma visão mais abrangente sobre a temática.

1. Uma Análise do Processo de Envelhecimento na Alemanha

No futuro, as pessoas mais velhas irão moldar a sociedade cada vez mais. Esta evolução na Alemanha é determinada por vários fatores: a ampla geração nascida na década de 1960, chegou na idade de aposentadoria com futuro previsível. Adicione a isso que o aumento da expectativa de vida é devido a melhores condições de vida: ela quase dobrou desde o século 19 e agora é de 78 anos para homens e 83 anos para mulheres. Atualmente, na Alemanha uma em cada quatro pessoas tem 60 anos ou mais. (Conforme o gráfico 1) Em 2050, este será o caso de uma em cada três pessoas. Essa mudança na estrutura etária, é o resultado de baixas taxas de natalidade e do aumento da expectativa de vida. Na Alemanha, no final de 2014 viviam em torno de 81,2 milhões pessoas, das quais 22,2 milhões tinham 60 anos ou mais, cerca de 17.000 pessoas tinham 100 anos ou mais.

Gráfico 1. Estrutura da Idade da Sociedade em Alemanha, 1950-2060

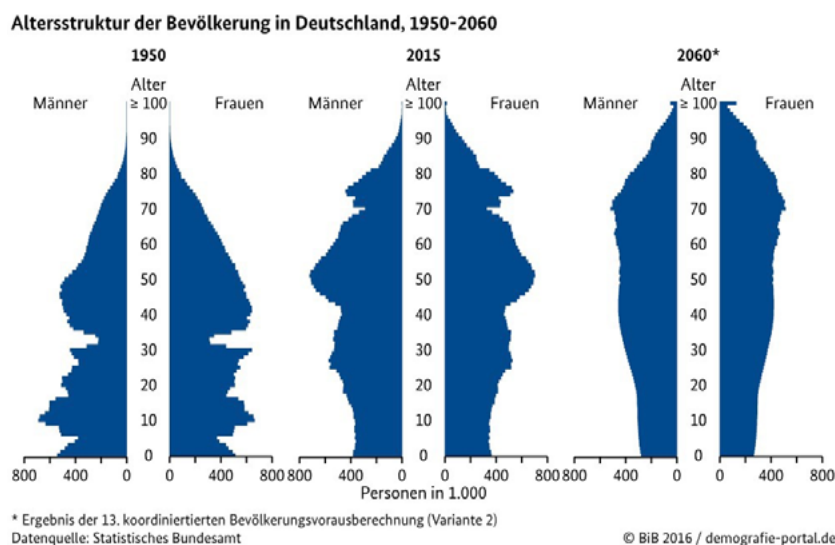


Gráfico 2. Proporção de mulheres em cada grupo de idade, 31 de dezembro de 2014



Como mostra o gráfico 2, a proporção de mulheres aumenta com a idade. Dos aproximadamente 22,2 milhões de pessoas com idade de 60 anos, 56% eram mulheres e 44% eram homens. Este desequilíbrio entre os sexos pode ser atribuído a maior expectativa de vida das mulheres. Os impactos da Segunda Guerra Mundial ainda são visíveis nas faixas etárias mais elevadas. Muitos homens morreram jovens na guerra. Movendo-se das gerações que foram menos afetadas pela guerra, este desequilíbrio tem nos últimos anos diminuído de forma constante.

1.1. Idosos com origem imigrante

Em 2014, 9% das pessoas com 65 anos eram descendentes de imigrantes ou tinham nacionalidade estrangeira. Este número indica que até a década de 1960, relativamente poucos homens e mulheres do exterior imigraram permanentemente. No futuro, a proporção de pessoas com uma origem imigrante nos grupos etários mais velhos, no entanto, aumentará significativamente. Em 2014, 20% dos jovens de 25 a 64 anos tem uma origem de migração. Nas crianças com menos de 16 anos, a porcentagem já era de 33%. Do total de 1,6 milhões de pessoas com 65 anos ou mais, com origem imigrante, 17% teve suas raízes familiares na área da antiga União Soviética, enquanto que 13% tinham origem turca. Outros 11% tem suas raízes nos estados da ex-Iugoslávia (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

1.2. Emprego para 65 anos - Se aposentar mais tarde

Um pré-requisito importante para a participação na força de trabalho é um bom clima econômico com a demanda de trabalho alta. A taxa de emprego dos 55-64 anos continuou a subir, atingindo 66% em 2014 a sua mais alta posição. Especialmente as mulheres cada vez mais tomam parte no mercado de trabalho. A taxa de desemprego nesta faixa etária na Alemanha Oriental é duas vezes mais alta do que na Alemanha Ocidental (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

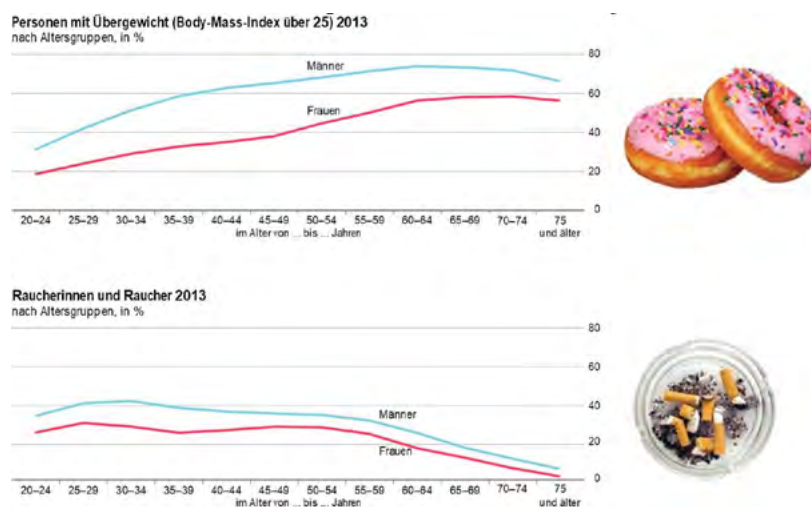
1.3. Determinantes econômicos

Nove em cada dez idosos na Alemanha vivem principalmente de uma aposentadoria ou pensão. Nos casais com 65 anos, mais de 25% das mulheres vivem principalmente da renda dos parentes. Enquanto os homens estavam trabalhando normalmente, muitas mulheres fizeram trabalho não remunerado ou o interromperam para criar os filhos. Além disso, o nível educacional das pessoas com 65 anos é refletido na Alemanha, e esses papéis tradicionais resistem: uma em cada três mulheres em idade de aposentadoria não tem nenhum grau profissional, nos homens, apenas um em cada dez. Os homens têm uma renda maior do que as mulheres em todos os países da UE (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

1.4. Saúde e determinantes comportamentais

Três quartos das pessoas com 65 anos ou mais se sentem saudáveis, com os problemas de saúde que surgem com o aumento da idade, como esperado. Em comparação com os mais jovens, os idosos tendem a estar acima do peso, mas fumam com menos frequência. (Conforme o gráfico 3)

Gráfico 3. Pessoas com sobrepeso e consumidores de cigarro



Fonte: (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

1.5. Educação e dinheiro afetam a saúde

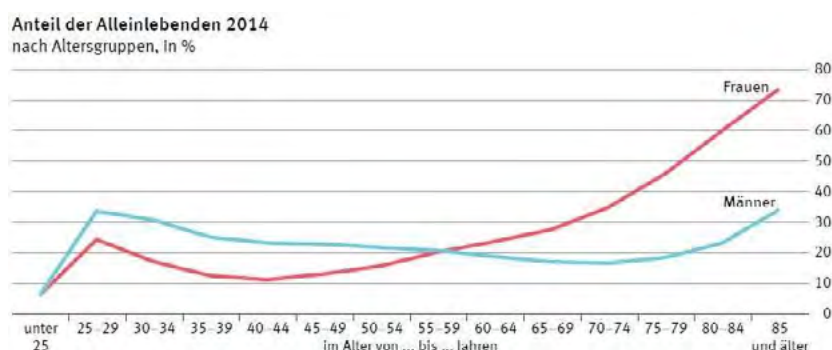
O estado de saúde é afetado por uma variedade de fatores como seu comportamento, a predisposição genética ou o ambiente de vida. Assim, a satisfação altera a saúde, dependendo do nível de escolaridade e situação financeira. Quanto maior o nível de educação e quanto maior a renda, maior a proporção de saúde. Das pessoas de 65 a 69 anos 18% se classificam como doente ou ferido por acidente, entre 70 a 74 anos 21% e na faixa etária de 75 anos 28%.

O diagnóstico comum entre mulheres e homens: doenças circulatórias. A segunda causa mais comum de hospitalização nos homens são neoplasias (câncer). Em terceiro lugar, são as doenças do sistema digestivo. Entre mulheres, em segundo lugar surgem lesões e envenenamento. Terceiro, as doenças do sistema muscular-esquelético, como a osteoartrite.

As pessoas mais velhas muitas vezes sofrem de doenças múltiplas e complicações durante o tratamento hospitalar. Entre as doenças mais comuns das pessoas com 65 anos estão, entre outros, hipertensão e diabetes mellitus (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

1.6. Vida e viver juntos

Uma em cada três casas na Alemanha tem pessoas com idade de 65 anos. Existem mais mulheres idosas que vivem sozinhas do que homens. (veja o gráfico 4) Domicílios multigeracionais são raros.

Gráfico 4. Pessoas que moram sozinhas, 2014

Fonte: (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

Uma em cada duas casas na Alemanha tem idosos que vivem em suas próprias casas. A porcentagem de proprietário é maior do que em famílias mais jovens. O espaço vital médio por pessoa é maior do que em famílias mais jovens e em lares de idosos.

Os idosos têm mais frequentemente e-bikes e carros novos do que as famílias mais jovens. No consumo de moderna tecnologia eletrônica os idosos estão mais reservados.

1.7. Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida

33.600 “hóspedes ouvintes” visitaram no semestre de inverno 2014/15 cursos em universidades alemãs. Destes, 14.200 tinham 65 anos ou mais. A história foi o campo de estudos mais procurado, seguido pela filosofia, pelos idosos

Cursos de educação de adultos estão se tornando mais comum entre idosos. De acordo com o Instituto Alemão de Educação de Adultos (DIE), havia em 2014 cerca de 693 mil trabalhos do curso no centro de educação de adultos (VHS), entre os maiores de 65 anos. Na última década, a sua quota de todas as visitas de intercâmbio aumentou quase sete pontos percentuais, para 16%. Particularmente cursos populares sobre os temas de saúde, idiomas e Cultura / números são para pessoas mais velhas (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

1.8. Silver Surfer: idosos online

Metade das pessoas com 65 ou mais navega na Internet. Em 2015 quase 49% das pessoas com idade acima de 65 anos usou a Internet na Alemanha. As próximas gerações de pensionistas provavelmente vão usar a Internet muito mais intensa. Daqueles entre 45 a 64 anos de idade, em 2015, 90% já esteve online. Para os menores de 45 anos, a Internet é parte indispensável da vida cotidiana: isso se reflete na alta taxa de usuário de quase 100%.

Metade das pessoas com idade acima de 65 anos utilizam a Internet. Dois terços delas navegam na web diariamente. A comunicação por e-mail vem em primeiro lugar. Mais de dois terços dos usuários de Internet mais velhos fizeram compras on-line antes (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016).

1.9. Tempo livre

Pessoas com idade acima de 65 anos têm mais de sete horas de tempo livre por dia. Eles passam, comparados aos mais jovens, mais tempo assistindo à televisão e leitura, mas menos tempo na companhia de família e amigos.

As pessoas mais velhas hoje são significativamente mais propensas a comprometer-se voluntariamente do que há 15 anos. Elas investem mais tempo em seu voluntariado que os mais jovens e são particularmente comuns no setor social. Seja em clubes, associações, instituições públicas, igrejas ou em pequenos grupos, projetos e iniciativas. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

1.10. Os idosos no trânsito, particularmente em risco

Os idosos estão hoje muito mais móveis do que antes. Como resultado, a proporção de pessoas mais velhas subiu para as fatalidades: há 20 anos, um em cada seis mortos no transporte rodoviário (16%) estava com 65 anos ou mais, em 2014, era quase um em cada três (29%).

O risco para as pessoas mais velhas na estrada, caiu significativamente nos últimos 20 anos: em 2014 morreu na Alemanha nas estradas 59 idosos por 1 milhão da população com 65 anos. Em 1994, o valor foi de 129, mais do que o dobro. Nos grupos etários mais jovens, o declínio foi mais acentuado. Menor envolvimento em acidentes, mas maior risco de morrer do que os mais jovens. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016)

2. Uma Análise do Processo de Envelhecimento no Japão

Japão, país territorialmente pequeno e com alta densidade populacional com 126 milhões de habitantes e ocupando o primeiro lugar na escala de desenvolvimento humano e qualidade de vida segundo a Organização Mundial da Saúde no ano 2000, a segunda economia no mundo depois de Estados Unidos (SCOTT, 2000) é um país que tem uma grande admiração entre outros países, caracterizado pela produtividade, gestão e cooperação entre seu governo e as empresas.

A população japonesa está envelhecendo rapidamente com um aumento na esperança de vida, sendo que as mulheres japonesas têm a maior esperança de vida no mundo com uma média de 86,41 anos, enquanto que os homens têm uma média de 79,94 anos (BURGOS et al, 2016). Assim mesmo, segundo o Instituto Nacional de Investigação de População e Seguridade Social (IPSS) as taxas de fecundidade estão tendo uma diminuição significativa desde o ano 1950 com um número acentuado desde a década dos noventa (KITAO, 2017). Japão é assim um país dos mais envelhecidos ao ponto de promover políticas pronatalistas incluindo apoio familiar, conciliação trabalho-família, igualdade de gênero e extensão das licencias de maternidade, ao igual que resaltar o valor social de ter filhos. Porém, na relação da valorização dos idosos, a política de uma remuneração econômica a esta população que toma conta do cuidado das crianças (RAMOS et al, 2014) é um avanço importante.

2.1. Uma cultura de respeito ao idoso

No Japão coexistem, sem conflito algum, três religiões: o xintoísmo, que é a mais popular, o budismo e depois da conversão do país ao sistema feudal, a filosofia do confucionismo representa igualmente uma grande influência, onde ressalta a relação entre educação e

família, por tanto, é essencial o respeito à família, incluindo o idoso, e uma devoção ao trabalho, criando uma mentalidade à população da importância de uma ordem social. Segundo referido por Pazyura (2013) a sociedade japonesa tem uma estrutura vertical onde cada cidadão está baixo as disposições de sua família promovendo uma grande lealdade e determinando a vida social e cultural do indivíduo. Então, são distinguidos alguns conceitos básicos para compreender a posição e função do idoso na família e na sociedade, os quais se descrevem a continuação:

- **Ie (hierarquia familiar):** implica trabalho em equipa, sentido de pertença à família e o sacrifício pessoal em pro do benefício de todos. É altamente valorada a unidade coletiva do grupo e a educação, em especial das crianças.
- **Kazokushugi (associação a uma família):** O fundamento da sociedade japonesa é a família, noção que influem nos outros âmbitos sociais como a cultura empresarial. A valorização das relações sociais familiares é essencial e o destino da família depende das decisões e orientação do chefe desta, tarefa usualmente encaminhada ao homem mais velho.
- **Aimai:** referido à tolerância total para evitar o confronto na comunicação com a estratégia de compartilhar sentimentos e pensamentos entre o grupo, ação especialmente útil para a toma de decisões.
- **Sempai-kohai (sistema de antiguidade):** A sociedade japonesa está organizada de acordo ao grau de poder. Este conceito define o sistema de responsabilidades e incentivos sociais entre os velhos e os jovens. As melhores posições e status sociais são para os mais velhos. Os jovens devem escutar, elogiar e se posicionar de acordo à orientação dos idosos, quem tem a maior influência para a toma final de qualquer decisão. Este conceito é muito importante para compreender porque o trabalho dos mais velhos é o maior valorizado nas empresas.
- **Wa (harmonia e trabalho em equipa):** a harmonia e a relação entre os membros da família é muito valorizada, desta forma, o trabalho da família é feito como uma unidade coletiva.
- **Shudan Ishiki (consciência de grupo):** conceito associado com Wa onde são mais importantes os interesses do grupo que da unidade, coletividade que é fortalecida por relações de confiança, calor humano e valorização da convivência.
- **Oyabun-kobun (estrutura vertical da sociedade):** As relações paternalistas verticais dominam a sociedade japonesa. Assim, o idoso tem uma grande posição dentro do grupo, ganhadores de respeito por trabalhar toda sua vida por sua família e merecedores de um alto nível de vida digna.
- **Uchi-soto (interior e exterior):** Significa uma sensação de segurança no grupo familiar pelo fortalecimento das relações e harmonia entre os membros do grupo, o qual favorece um melhor desenvolvimento individual e coletivo.
- **Giri (responsabilidades sociais):** Implica o cuidado dos familiares e a necessidade de perceber e dar conta de sua felicidade.

A crença e prática destes conceitos contrapõem os estereótipos negativos do envelhecimento como um processo de perdas e incapacidades que limitam a inclusão numa cultura ocidental que supervaloriza a produtividade e a força do trabalho. Os idosos japoneses são então valorizados por sua sabedoria e capacidade de direcionar sua família e a sociedade baseadas na aquisição das experiências e conhecimentos ao longo da vida.

2.2. Políticas públicas para a proteção dos idosos japoneses

No ano 2000 foi adotado por Japão um seguro público obrigatório de atenção em longo prazo como apoio social dos idosos e preservar sua independência e diminuir carga

dos cuidadores e familiares (TAMIYA et al, 2001; FORTES, 2008). Esse benefício tem as seguintes características:

- Encaminhado baixo os princípios da seguridade social: a atenção como direito de todos.
- O financiamento deste sistema é feito através dos impostos e dos recursos para a seguridade social do país.
- Todas as pessoas maiores de 40 anos fazem pagamento de primas sendo do 1% entre idades de 40 e 64 anos.
- Os benefícios que oferece são independentes de sua renda ou situação familiar.
- São proporcionados serviços, mas não dinheiro.
- Os beneficiários são as pessoas entre 40 e 64 anos com necessidades por doenças relacionadas com o envelhecimento e os idosos desde os 65 anos.
- Os beneficiários fazem eleição de seus benefícios e provedores.

Porém, esta iniciativa se apresenta como uma evolução de uma política de bem-estar durante muitos anos, especialmente dirigida aos idosos frágeis e afrontando problemas como serviços hospitalares fortes e de graça em contraposição de um crescimento divagar dos serviços à comunidade, serviços domiciliares e o apoio aos familiares. Os serviços oferecidos deste sistema são:

- Possibilidade de eleição de um cuidador quem elabora um plano de cuidado com horários semanais de atenção segundo as necessidades do idoso.
- Serviços domiciliares: Ajudante para a limpeza e o cuidado, enfermeira, dispositivos de ajuda na moradia, controle e orientação do tratamento em casa (visita do médico).
- Serviços fora do local de residência: cuidado diurno com reabilitação, cuidados de curta estadia, serviços institucionais como casas de idosos, moradias para idosos com maiores serviços médicos e hospitais de cuidados crônicos.
- Atividades preventivas: educação sobre prevenção de doenças como apoplexia cerebral, prevenção de acidentes.
- Integração dos sistemas de cuidado e atenção existentes.

A necessidade assistência é acreditada mediante entrevista e valoração médica solicitada pelo idoso, a qual é julgada por uma comissão quem autoriza a prestação dos serviços. Depois de ingressado o idoso ao programa, a reavaliação das necessidades é feita cada dois anos, cada seis meses em caso de níveis mais baixos de atenção ou segundo solicitação por diminuição no seu estado de saúde. Esta abordagem de perspectiva integral dos serviços de assistência em saúde e bem-estar gera mecanismos para um envelhecimento com plenitude, independência e qualidade de vida dentro desta população. Segundo Forttes (2008) a demanda destes serviços aumentou em um 74% do ano 2000 ao ano 2004 depois do início desta política, diminuindo por sua vez, a hospitalização social apresentada pelo abandono de idosos antes da implantação do sistema.

2.3. Hábitos e práticas saudáveis dos idosos japoneses

O bem-estar, saúde e qualidade de vida na cultura japonesa não provem somente da área física ao apresentar esta uma ligação intrínseca com a área mental e espiritual, segundo assim referido por Scott:

“O respeito japonês à qualidade da vida de acordo com a forma como esta se manifesta no corpo humano favorece a adesão a um estilo de vida, o qual abre um espaço para uma atuação médica que visa à integração entre diversas maneiras de procurar o bem-estar físico e espiritual” (2000).

Assim, os idosos japoneses são transmissores de cultura, valores e ritos direcionados entre filosofia, pensamento e religião e que encaminham suas formas de viver, assimilando hábitos que favorecem seu bem-estar físico, mental e espiritual e respondendo a suas raízes culturais como a maior motivação para à preservação de uma vida ativa. Dentro desta perspectiva, o nível de sua participação social é alto e mais além das obrigações laborais, sendo que depois da aposentadoria é comum empreender experiências e projetos novos (CUARTERO, 2011).

Em Japão esta necessidade é abordada pelas universidades abertas à terceira idade, as quais baixo a premissa de educação para toda a vida contribuem significativamente ao envelhecimento ativo em uma mistura entre a busca de harmonia, o cuidado do corpo, a mente e a natureza e segundo Cuartero (2011) num análise de suas falas, em um desejo de preservar o estado de saúde pleno e independente.

2.4. Fatores socioeconômicos determinantes da população idosa japonesa

Com o incremento da população idosa Japão apresenta um aumento do gasto público e um desafio fiscal em relação aos recursos que devem ser destinados às aposentadorias e à atenção das necessidades deste grupo etário. Igualmente, a diminuição das taxas de fecundidade indica um decréscimo no número de pessoas com idade para trabalhar e por tanto o ingresso dos impostos, somado a que a idade da aposentadoria é de 65 anos e só o 1,3% desta população contínua como força de trabalho (KITAO, 2017). Assim, como é referido por Scott (2000) o japonês que trabalha terá de sustentar uma quantidade cada vez maior de aposentados tanto pelos mecanismos previdenciários formais quanto pelas relações de parentesco ou informais e assim, em questão ao apoio familiar, os idosos estão morando sozinhos ou em agregação às unidades familiares em função dos valores, mesmo reduzidos, que recebem de aposentadoria.

Esta última situação tem uma origem baseada na tendência atual dos jovens que estão batalhando para ganhar o seu espaço na economia e na sociedade por meio da reafirmação de valores ultratradicionais de dedicação plena ao trabalho, incluso com um fortalecimento do trabalho feminino (SCOTT, 2000) condição que somada a que a tradição de coabitação intergeracional vai diminuindo drasticamente com aumento de idosos que moram sozinhos em residências unipessoais, está gerando consequências negativas para o cuidado dos idosos mais frágeis que requerem de um apoio familiar maior e a um aumento do isolamento. Este comportamento de morar sozinhos é fortalecido pela expectativa de independência do idoso que prefere em muitas ocasiões acudir ao cuidado em instituições formais, ainda que nos jovens dentro da família é uma obrigação e responsabilidade o cuidado dos mais velhos, encarados dentro de palavras de “dever natural e boa costume”.

A tendência do isolamento do idoso prevalece na atualidade em resposta à diminuição do número de membros da família por queda na taxa de fecundidade, do aumento da inclusão da mulher, figura principal no cuidado dos mais velhos, cada vez maior no mercado de trabalho e de uma imersão ascendente da cultura ocidental no país onde cada um luta por seus recursos próprios num individualismo que obriga incluso ao idoso a permanecer na vida laboral.

Dentro do âmbito socioeconômico que afeta a qualidade de vida do idoso estão os problemas econômicos com uma recessão e queda econômica considerável e que

compromete e supera o PIB do país, altos índices de dívidas públicas e privadas com consequências como uma diminuição significativa do emprego fixo e com este os direitos sociais associados, incapacidade das famílias para pagar os seguros sanitários e os tratamentos médicos ao ponto de optar pelo suicídio em caso de apresentar uma doença que a família não pode assumir com seus recursos, segundo o referido por Cobo (2010).

2.5. Futuros idosos

Em relação às mudanças O questionamento vai encaminhado a pensar se os futuros idosos, ou seja os jovens e adultos de hoje terão a mesma cultura de cuidado sendo que o alto padrão de consumo e uma característica generalizada no Japão contemporâneo o que produz uma ocidentalização das práticas e costumes da vida diária e como refere Scott (2000) esta rebeldia não atinge o consumo como componente fundamental do bem-estar, comportamentos aceitos por uma sociedade que sobreprotege seus filhos devido a uma diminuição considerável da natalidade.

Metodologia

Adotou-se a pesquisa bibliográfica, seguindo uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva através de levantamento de dados em artigos científicos, capítulos de livros e sites especializados. A busca foi feita por meio impresso e em bases de dados como Scielo, Scopus, PubMed, LILACS disponível online na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Google Scholar, Scopus, utilizando-se os seguintes termos de busca: "Envelhecimento", "Velhice", "Idosos", "Alemanha", "Japão".

Considerações finais

Os países Japão e Alemanha têm adotado políticas públicas baseadas na inclusão, cooperação, solidariedade e seguridade social, apresentando resultados satisfatórios para a qualidade de vida da população.

Em relação à saúde e aos determinantes comportamentais na Alemanha os problemas de saúde mais comuns são o sobrepeso, as doenças circulatórias, a diabetes mellitus, as neoplasias e as doenças do sistema muscular-esquelético (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2016). Em Japão desde 1980 a doença responsável pela maioria das mortes tem sido o câncer, seguido de doenças do coração e pneumonia. Na cultura japonesa o bem-estar e as práticas saudáveis relacionam a área física, mental e espiritual. O uso do tempo livre nos idosos alemães e japoneses dedica-se a atividades avançadas da vida diária como voluntariados e participação em clubes, associações, instituições públicas, igrejas ou em pequenos grupos, projetos e iniciativas, ao igual que prática de esportes. Para os idosos japoneses a maior motivação para à preservação de uma vida ativa são suas raízes culturais.

Enquanto determinantes socioeconômicos, a idade da aposentadoria tanto no Japão como na Alemanha é a partir dos 65 anos. Nove em cada dez idosos na Alemanha vivem principalmente de uma aposentadoria. Japão tem um sistema segundo o qual todos os cidadãos japoneses recebem aposentadoria dentro de um sistema com quatro elementos: assistência pública, previdência social, serviços de bem-estar social e manutenção da saúde pública. O incremento da população idosa acarreta um aumento de gastos públicos e um desafio fiscal em relação aos recursos que devem ser destinados às aposentadorias e à atenção das necessidades deste grupo etário, em ambos os países. Uma tendência

existente nos dois países é o isolamento do idoso, esse fato ocorre em resposta à diminuição do número de membros da família devido à queda na taxa de fecundidade, do aumento da inclusão da mulher no mercado de trabalho e a cultura individualista na qual cada um vive de seus próprios recursos, os domicílios multigeracionais são raros e os idosos preferem ir para hogares de cuidados geriátricos.

Entre as políticas públicas dirigidas a esta população estão a educação e aprendizagem ao longo da vida através do oferecimento de cursos em universidades sobre diversos temas incluindo o autocuidado e a inclusão digital; a remuneração econômica aos idosos que tomam conta do cuidado dos netos como parte de políticas pronatalistas e em Japão um seguro público obrigatório de atenção em longo prazo para apoio social dos idosos, preservar sua independência e diminuir carga dos cuidadores e familiares (TAMIYA et al, 2011).

Em função da nova era demográfica, os países Japão e Alemanha apresentam grande preocupação e adoção de políticas públicas de assistência específica à pessoa idosa incluindo políticas preventivas e de conscientização do processo de envelhecimento ao longo da vida. Países em desenvolvimento precisam se referenciar e adaptar elementos segundo seus contextos para atender integralmente as necessidades dos idosos reconhecendo sua vulnerabilidade.

Referências bibliográficas

BURGOS, P. G. ALMEIDA, A. P. TORRES, A. P. HIDALGO, T. J. Relación del bienestar social y calidad de vida entre la sociedad japonesa y ecuatoriana. Revista Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón, 2016. Acesso em: <http://www.eumed.net/rev/japon/27/bienestar.html>.

COBO, J. El Final del Modelo Japonés. Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón, v. 2, n. 7, enero, 2010. Recuperado em <http://www.eumed.net/rev/japon/>, acceso em 30 de setembro de 2017.

CUARTERO, G. E. Japón: un ejemplo de Universidad de Mayores. Universidad de Educación Física para Tercera Edad de la ciudad de Kobe 神戸市老人体育大学. IV

Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores, Volumen II, Alicante, 2011.

EUROPA.EU. Retrieved from: http://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/sweden_pt. Access on: 07/06/2017.

FORTTES, P. Consideraciones y estrategias para abordar el envejecimiento en sociedad. Série Expansiva en foco, p. 1-30, 2008. <http://www1.unece.org/stat/platform/display/AAI/II.+Ranking> 5 junio

KITAO, S. When do we start? Pension reform in ageing Japan. Japanese Economic Review, v. 68, n. 1, p.26-47, March, 2017.

MÜHLEISEN, M. FARUQEE, Y. Japón, efectos económicos del envejecimiento. Finanzas y Desarrollo, p. 11;13, marzo, 2001.

PAZYURA, N. El Impacto de los Conceptos Filosóficos y Culturales en la Capacitación Empresarial Interna en Japón. *Observatorio de la Economía y la Sociedad del Japón*, v. 5, n. 16, enero 2013.

RAMOS, A. M. T. et al. Envejecimiento poblacional: una mirada desde los programas y políticas públicas de América Latina, Europa y Asia. *Centro de Estudios Demográficos*, año X, n. 19, p. 18-29, La Habana, ene-jun, 2014.

SCOTT, R. P. Envelhecimento e Juventude no Japão e no Brasil: idosos, jovens e a problematização da saúde reprodutiva. *Antropologia, saúde e envelhecimento*. Editora Fiocruz, capítulo 5, p. 103-127, Rio de Janeiro, 2000.

TAMIYA, N. et al. Population ageing and wellbeing: lessons from Japan's long-term care insurance policy. *The Lancet*, v. 378, n. 9797, p.1183-1192, 2011.

UNECE, 2015. Active Ageing Index: Summary. Retrieved from: <http://www1.unece.org/stat/platform/display/AAI/VI.+Documents+and+publications>. Access on: 30/09/2017.

Sites consultados: www.destatis.de/genesis

<https://forum-seniorenarbeit.de/2016/07/aeltere-menschen-in-deutschland-und-der-eu-statistisches-bundesamt-veroeffentlicht-neue-zahlen/>

<http://www.dji.de/sonstige/neu-verteilen/familie-im-spiegel-der-amtlichen-statistik/39547.html>

GT: 20 - Comunicação, arte e cidade

Coordenadores: Gláucia Maria Costa Trinchão e
Maria Thereza de Oliveira Azevedo

APROPRIAÇÕES, USOS E RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS: ARTES E OFÍCIOS NA PRAÇA SETE NO HIPERCENTRO DE BELO HORIZONTE

NASCIMENTO, Alexandra

Programa de pós-graduação Mestrado
Profissional em Gestão Social, Educação e
Desenvolvimento Local (PPGGSEDL) do Centro Universitário UNA
alexandranascimento@uol.com.br

Introdução

Inaugurada em 1897, Belo Horizonte é uma cidade de história recente, planejada sob a égide positivista cujo preceito básico é a ordem, não somente no que tange ao espaço, mas também à sociedade que nele se desenvolveria. De início denominada Cidade de Minas, a nova capital do Estado de Minas Gerais se conforma como uma cidade planejada sob a autoridade da ciência e da racionalidade técnica, tão em voga no século XIX. Protótipo do modelo urbano do futuro, sua concepção seria a base e o limite da sociedade que se desejava constituir: moderna, organizada, com funções definidas e espacialmente localizadas. A zona urbana, que corresponde atualmente à área central da cidade, abrigava as primeiras porções a serem ocupadas. O chamado bairro Comercial exerceu papel de “centro urbano” nos primeiros vinte anos da capital. Sua supremacia suplantara qualquer previsão, principalmente pela ausência de um planejamento mais amplo em termos funcionais e sociais. A despeito da segregação imposta pelo traçado urbano, converteu-se em espaço da diversidade social: as melhores condições de infraestrutura urbana atraíam as classes mais abastadas que buscavam estabelecer moradia. Espaço “síntese” do hoje chamado hipercentro, a Praça Sete constitui-se, lugar da sociabilidade, do convívio, do encontro e o do conflito.

A Praça Sete de Setembro, mais conhecida como Praça Sete, não foi concebida como “praça” na acepção do termo no traçado original da cidade: seus limites resultavam do cruzamento das avenidas Afonso Pena e Amazonas e das ruas dos Carijós e Rio de Janeiro. Seus espaços de permanência são, na verdade, quarteirões fechados posteriormente entre as ruas que a conformam. Em seu entorno se localizam alguns edifícios referenciais na paisagem da cidade: a sede do Banco Mineiro de Produção, inaugurada em 1953, projeto do arquiteto Oscar Niemeyer e o Cine Brasil, principal referência arquitetônica da Praça.

Além dos edifícios, na Praça Sete localiza-se um importante marco histórico e simbólico da cidade: o obelisco popularmente conhecido como “Pirulito”. Monumento histórico comemorativo do Primeiro Centenário da Independência do Brasil teve sua pedra fundamental lançada no dia sete de setembro de 1922 no centro da Praça 14 de Outubro, data da criação da Comissão de Estudos das Localidades Indicadas para a Nova Capital, que, em função da efeméride teve seu nome alterado, passando a se chamar Praça Sete de Setembro.

O “Pirulito da Praça Sete”, como é chamado pelos moradores da cidade, constitui uma referência importante para os belo-horizontinos, um dos símbolos da cidade, marco do “coração” da capital. Nesse sentido, a retirada não apenas do obelisco, mas também

1 A história do monumento é apresentada em uma exposição permanente montada em um dos quarteirões fechados da Praça Sete com fotos da Coleção Hélio Gravatá, pertencente ao Museu Histórico Abílio Barreto (MhAB), textos, desenhos e curiosidades.

das árvores com o intuito de alargar as vias permitem pensar os novos valores que se impunham à vida urbana: os espaços devem responder às necessidades de circulação dos automóveis, que se configuram como os novos símbolos das grandes cidades e do progresso. O obelisco foi retirado da Praça Sete em 1962 pelo então prefeito Amintas de Barros e abandonado em um lote ao lado do Museu Histórico da Cidade (atual Museu Histórico Abílio Barreto (MhAB)). No lugar do antigo monumento foram colocados bustos dos “quatro fundadores” da capital: Aarão Reis, Afonso Pena, Augusto de Lima e Bias Fortes. As esculturas permaneceram no local de 1963 a 1970, sendo levadas para o Parque Municipal Américo René Giannetti. A troca do monumento “foi como se a cidade perdesse seu documento de identidade (...) O centro da cidade parecia irreconhecível. Étoile sem Arco do Triunfo” (SANTOS, 2008, p. 25). A Praça, descaracterizada, se tornou uma área de circulação “livre” de qualquer marco de referência, um espaço no qual passou a predominar a lógica do automóvel. Em 1977, o Pirulito foi tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), como monumento comemorativo do centenário da independência do Brasil. Em 1980 o Pirulito retornou ao seu lugar de origem. Em 1994 recebeu nova proteção, já que o Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município de Belo Horizonte tombou o conjunto urbano da Avenida Afonso Pena, incluindo a Praça Sete.

Entre as intervenções realizadas na Praça, merece destaque na década de 1970, o fechamento dos quarteirões que compõem a Praça, sendo construídos no local passeio público com jardineiras e bancos, espaços estes destinados à permanência. Tal medida foi tomada com o intuito de ordenar o trânsito e favorecer os pedestres, e pode ser percebida como uma novidade na forma de pensar e conceber o espaço público, uma vez que, nos períodos anteriores a preocupação se voltava primordialmente para a circulação dos automóveis. A partir de então, e até os dias atuais, a Praça Sete passou a abrigar diversos grupos sociais, que permanecem em seus espaços ou que simplesmente transitam por eles. Os quarteirões fechados da Praça Sete se tornaram um dos poucos espaços de convívio da região central.

O início dos anos 1980, marcado pela saturação do modelo do urbanismo moderno e a necessidade de novas propostas, suscitou discussões sobre a necessidade de realização de intervenções nos centros das grandes cidades. A revalorização das áreas centrais, agora objetos de políticas específicas de preservação, busca responder a problemas relativos à deterioração desses espaços, que, ao longo dos anos foram abandonados pelas elites que neles residia e circulava e que se transformaram em lugares de passagem frequentados pelas classes menos abastadas. O hipercentro de Belo Horizonte não constitui exceção no que diz respeito à degradação dos espaços centrais das grandes cidades. Sua imagem, principalmente a partir da década de 1980 é a da decadência, que criou para o lugar um estigma de espaço sujo, perigoso, mal frequentado e que necessita de ordenação. A Prefeitura de Belo Horizonte, a partir de então, buscou implementar projetos urbanos voltados para a recuperação da área central movida pela disseminação de um discurso que enfatizava a importância da região para a memória da cidade e a necessidade de melhoria de seus espaços, e que associava valorização simbólica e recuperação física de um espaço considerado degradado.

Tomando como referência as transformações ocorridas ao longo da história, este estudo analisa as distintas apropriações dos espaços da Praça Sete no hipercentro de Belo Horizonte. O trabalho problematiza a produção dos distintos grupos que se apropriam

dos seus quarteirões para exercer seus ofícios. Buscou-se investigar o ofício do artesão na aproximação e diferença com a arte e as exigências do mundo do trabalho. Os espaços da Praça Sete abrigam no seu cotidiano hippies, grupos de músicos, estátuas vivas, floristas entre outros que buscam obter algum ganho por meio da venda de seu trabalho.

Este estudo se constitui como uma continuidade de uma pesquisa iniciada em setembro de 2013 no Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA² acerca das intervenções executadas pelo poder público na Praça Sete. Na primeira parte da pesquisa realizada entre setembro de 2013 a maio de 2014 foi possível, por meio da observação e conversas informais, elaborar as primeiras análises acerca das percepções dos frequentadores da Praça Sete³.

Por meio da observação e de entrevistas realizadas em momentos distintos foi possível perceber as diferentes formas de apropriações que são explicitadas a partir do olhar dos diferentes grupos sociais. Para a continuidade da pesquisa, de viés antropológico, foi

utilizada a metodologia qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e observação. As reflexões envolvem questões que permeiam a apropriação e ressignificação do espaço urbano. Por meio de entrevistas e da observação das práticas culturais na Praça Sete, é possível pensar não somente a relação existente entre arte e artesanato na contemporaneidade, mas também as diferentes formas de apropriação e ressignificação do espaço urbano.

O projeto de revitalização: entre os discursos, as expectativas e a prática

No final da década de 1980, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte buscou estabelecer políticas de intervenção no hipercentro, visando sua revalorização como principal centralidade (material e simbólica) do município e de sua região metropolitana. A Praça Sete foi, devido ao seu caráter simbólico e sua localização no espaço central, objeto dessas intervenções. Esperava-se que a reformulação de lugares específicos deveria servir de estratégia para o desenvolvimento de intervenções mais amplas por meio de uma reação em cadeia.

Em 1989, a Prefeitura de Belo Horizonte realizou um concurso nacional para a revitalização da área central da cidade denominado BHCentro. A intenção do concurso era buscar soluções para melhorar a paisagem do centro a partir da recuperação de suas edificações, ampliação das áreas verdes, otimização dos espaços, melhoramento da circulação de pedestres e veículos e redução da poluição sonora, atmosférica e visual. As equipes vencedoras subdividiram-se em quatro grupos, ficando cada um responsável por um determinado quarteirão. O primeiro quarteirão da rua Rio de Janeiro, trecho entre a Praça Sete e rua Tupinambás, recebeu o nome de Maxacali, que previa a construção de um posto policial e uma cobertura para abrigar floristas e engraxates. O segundo, entre a rua Rio de Janeiro entre a Praça Sete e rua Tamoios, recebeu o nome de Xacriabá e deveria abrigar um anfiteatro, um espaço central e uma tribuna para manifestações. O terceiro, da rua

2 A pesquisa contou com os bolsistas de iniciação científica do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Una: Isabella Maíra Dos Santos Braga e Ray Canaan De Carvalho.

3 A Praça Sete de Setembro está inserida no Conjunto Urbano Avenida Afonso Pena e adjacências, tombado pelo CDPCM-BH, conforme deliberação Nº 03/94 de 10/11/94 e publicação no Minas Gerais em 18/11/94.

Carijós entre a Praça Sete e rua São Paulo, foi denominado Krenak, onde seriam criadas áreas livres para circulação de pedestres e uma cobertura. O quarto e último quarteirão, da rua Carijós entre Praça Sete e rua Espírito Santo, recebeu o nome de Pataxó e para seus espaços foram previstas a instalação cabines telefônicas, caixas de correio e bancas para engraxates.

As propostas, mesmo que com diferentes leituras do espaço, apresentavam pontos que deveriam ser contemplados como a criação de espaços livres, o realce das edificações de interesse histórico, a melhor distribuição dos equipamentos urbanos, a manutenção das árvores e a execução de uma iluminação que acentuasse as fachadas dos edifícios e melhorasse a segurança. O projeto para a Praça, em particular para o entorno do “Pirulito”, buscava a valorização desse referencial simbólico, com a ampliação de sua base e o retorno dos postes originais. Uma faixa de piso diferenciado reforçava a ideia de centralidade espacial e seu caráter de espaço distinto. De acordo com os arquitetos responsáveis pelos projetos, para a definição dos equipamentos foi considerada a forma de apropriação de cada quarteirão da Praça conhecida por meio de um diagnóstico realizado durante a execução dos estudos preliminares para elaboração dos projetos.

Por estar localizado em área tombada pelo município⁴, as propostas de intervenções foram submetidas à aprovação do Conselho Deliberativo do Patrimônio Cultural do Município (CDPCM-BH). Após inúmeras discussões e sugestões de adequações, o projeto foi aprovado⁵, sendo as obras iniciadas em 2002 e concluídas em setembro de 2003. Durante as obras as expectativas acerca das intervenções dos distintos grupos que frequentavam a Praça eram diversas: os proprietários de comércio se mostravam otimistas, movidos pela expectativa de aumento da segurança e a retirada dos ambulantes, floristas e engraxates que ali se concentravam. Esses últimos alegavam não terem sido devidamente informados sobre a intervenção e revelavam apreensão acerca da sua permanência no local.

A Praça Sete: as primeiras impressões após a revitalização

Os espaços centrais da cidade passam constantemente por mudanças econômicas e sociais, que se expressam em sua paisagem. Os agentes desses processos são vários, mas, o poder público e os interesses do mercado imobiliário são os principais responsáveis pelas transformações de seu espaço, o que pode concorrer para sua elitização já que a participação e patrocínio das intervenções por grandes grupos econômicos que priorizam a valorização imobiliária ocorrem, muitas vezes, em detrimento da preocupação em preservar o ambiente democrático outrora proporcionado pelos espaços públicos (Frúgoli, 2000). A exemplo de projetos realizados em centros históricos de grandes cidades brasileiras como Salvador, Rio de Janeiro, Fortaleza e Recife, foi possível perceber na revitalização da Praça Sete a tentativa de embelezar o espaço, convertendo-o em um lugar atraente, agradável ao olhar dos passantes. Nesse sentido, as intervenções se limitaram basicamente, a execução de mobiliário urbano, recuperação de passeios e mudança na pavimentação, bem como a restauração de imóveis de interesse (Araújo, 1995). Cabe ressaltar, no entanto, que, ainda que o projeto tivesse como intenção o embelezamento, o espaço conserva até hoje sua diversidade: a reapropriação dos espaços garantiu a sua vitalidade, que permanece até hoje. Nos demais quarteirões, para os quais não foram previstos grandes espaços de descanso, permanecem e dividem espaço os enxadristas,

4 A Praça Sete de Setembro está inserida no Conjunto Urbano Avenida Afonso Pena e adjacências, tombado pelo CDPCM-BH, conforme deliberação N° 03/94 de 10/11/94 e publicação no Minas Gerais em 18/11/94.

5 Ver: Nascimento, Assis e Andrade (2003).

aposentados, passantes e uma miríade de pessoas. As intervenções ocorridas na Praça Sete em 2003 não resultaram em um espaço de exclusão: ao contrário, os novos espaços possibilitaram não somente a permanência de determinados grupos, mas a chegada de outros, o que é inerente própria à dinâmica urbana. Em pesquisa realizada durante e logo após a reforma algumas impressões já haviam sido observadas. Ainda durante as obras, depoimentos dos comerciantes formais revelavam sua expectativa positiva em relação à revitalização:

Estamos passando um período crítico, mas vai vir uma coisa boa. Depois que estiver pronto, vai ficar uma maravilha. Através dos projetos que eles mostraram para a gente, através da divulgação deles, isso aqui vai ficar uma maravilha. Se realmente ficar daquele jeito. Eu acredito que vai ficar, porque eles não iam fazer uma obra desse porte para não ficar como eles prometeram. Eu acredito que vai melhorar muito, sem dúvida. (Entrevista, realizada em 2003).

No entanto, os depoimentos colhidos imediatamente após a reforma já revelavam insatisfação. Segundo os entrevistados, ao invés da reforma atrair mais clientes, seus espaços se tornaram mais convidativos aos “indesejáveis”, que após as obras e a instalação de equipamentos urbanos, passaram a ter mais espaços propícios para a permanência: o número de frequentadores aumentou, o que não significou aumento das vendas e da segurança conforme afirma o comerciante: “Até agora eu ainda não vejo benefício nenhum. Até agora o que eles fizeram foi para proteger os vagabundos, os sem-serviço da Praça. Se vagabundo já frequentava, agora ele tem abrigo. Nós comerciantes fomos prejudicados e a Prefeitura não liga para nós” (Entrevista realizada em 2003).

Em relação à segurança, desejo comum a todos os grupos, a maior parte dos entrevistados afirmava não ter observado grandes transformações mesmo com a implantação do posto (já desativado) e das câmeras. Vários entrevistados afirmaram a necessidade de maior policiamento, até mesmo no sentido de coibir a permanência dos “indesejáveis”. “De melhoria, trouxe só a estética, pois melhorou e deu um destaque na arquitetura da cidade. Estava faltando essa reforma no Centro, mas a violência não melhorou. Tem que ter policiamento” (Entrevista realizada em 2003). Outra entrevistada, vendedora ambulante, afirmou que a obra não trouxe nenhum benefício:

Melhorou para os maloqueiros que estão agora com bancos para eles. Você vê mendigos, hippies, e a Polícia Militar não preocupa em retirar eles. Eles estão preocupados com as pessoas que vendem vale transporte. Não houve benefício, se houve é para quem fez o projeto (Entrevista realizada em 2003).

Os camelôs que à época da reforma eram alvo principal das queixas dos comerciantes, os principais incentivadores do projeto, deixaram o espaço após as primeiras intervenções destinadas à organização do comércio no hipercentro, em julho de 2003, poucos meses antes da inauguração da Praça Sete. A retirada foi determinada pelo Código de Posturas⁶, fruto das discussões ocorridas na II Conferência de Política Urbana realizada em 2002. Os ambulantes deveriam, segundo as normas do Código, se instalar nos novos *shoppings* populares, a ser instalados em locais de grande circulação de pessoas, tendo em vista que um dos motivos para a recusa dos trabalhadores em se transferir para espaços fechados

6 A transferência dos camelôs em Belo Horizonte teve início em agosto de 2003 com a implantação do shopping popular Oiapoque, resultado da parceria entre poder público e iniciativa privada. Em janeiro de 2004 entrou em vigor na capital o Código de Posturas do Município, que proibia o comércio informal no logradouro público. A Prefeitura iniciou o processo de remanejamento dos camelôs cadastrados de 1998 a novembro de 2002 para os chamados shoppings populares que surgiram na região central: Oiapoque, Tupinambás, Caetés, Xavantes, Tocantins e Barro Preto. Hoje permanecem em funcionamento na região central quatro shoppings populares administrados pela iniciativa privada. Apenas o Caetés continua sob administração parcial da Prefeitura.

seria a exposição de seus produtos a todos os passantes, o que favoreceria a compra “por impulso”. Como se percebe, a transferência dos ambulantes não ocorreu sem conflito: se por um lado, à época, os pedestres e comerciantes formais ficaram satisfeitos com a melhoria na circulação das vias e a diminuição da concorrência, antigos camelôs se sentiram prejudicados com a mudança em função do pagamento de alto aluguel nos novos *shoppings* o que, em certa medida, impossibilitou a sua permanência nesses locais. Algum tempo após a revitalização os artesãos, floristas e engraxates retornaram aos seus espaços e atualmente ocupam a maioria dos espaços da Praça, disputando lugares com novos grupos de trabalhadores informais. Os vendedores de bilhetes de loteria e vales transporte “cederam seu lugar” aos novos “promotores”, que oferecem, por meio de gritos, placas ou camisetas, produtos ou serviços em estabelecimentos que os contratam.

Artes e ofícios na Praça Sete de Setembro

A cidade é uma permanente produção cultural, que traduz a capacidade humana de apropriar-se do território e da construção de seus espaços. Pelo fato de guardar e transmitir valores nela impressos, a cidade revela-se como patrimônio cultural, documento da história urbana. Nesse sentido é possível pensar as manifestações artísticas que surgem na apropriação dos espaços urbanos por grupos que ocupam esses lugares para exercer seu ofício. Para perceber as manifestações artísticas nos espaços urbanos é necessário exercitar o poder de observação: na maioria das vezes a rotina, o andar ligeiro do cotidiano torna as pessoas menos atentas ao mundo que as rodeia. Ao circular pela cidade, o costume e a familiaridade com os lugares leva os passantes a observar com menos atenção o que consideram, na maioria das vezes “sempre igual”, e por isso, desinteressante.

Ao andar pela Praça Sete é possível observar músicos e artesãos de distintos ofícios que ocupam seus quarteirões e que, integrantes do mercado informal, tentam sobreviver por meio de sua produção. Nesse sentido, é possível pensar o ofício do artesão na aproximação e diferença com a arte, as exigências do mundo do trabalho e sua relação com a constituição de uma “cena urbana”, que de acordo com Silva (2011), pode ser entendida como a forma como os habitantes

se apropriam dos espaços da cidade em um processo de redefinição dos usos e apropriações do espaço. A partir da configuração de uma “cena urbana”, se constroem representações que dialogam com outras representações e com outras práticas – que são os processos de apropriação do espaço urbano. A cena designa conjuntos particulares da atividade social e cultural sem especificar a natureza dos limites que os circunscreve. Constitui-se em uma ferramenta analítica que permite o exame da inter-relação entre os atores sociais e os espaços urbanos (SILVA, 2011, p. 1.)

A partir do que se entende por cena urbana, é possível pensar as diferentes formas de produção artística que atribuem diferentes significados políticos, sociais e culturais ao espaço urbano. Um dos pontos fundamentais para levantar tal problemática diz respeito à noção de arte e artesanato e sua relação com a modernidade. A arte aqui não é vista como cânone no sentido atribuído pelo século XIX, nem a cultura popular como algo apartado da sociedade, mas sim como uma produção que envolve dimensões políticas, sociais e econômicas.

O artesanato é entendido enquanto processo em constante transformação, espelhada na reformulação dos modos de produção, consumo e circulação. Tanto a produção

material quanto as suas expressões simbólicas constituem a matéria-prima para a construção e manutenção das tradições, na modernidade. A permanente construção de novos sentidos e de novas referências culturais propõe um movimento de natureza política, articulador de processos de construção das identidades contemporâneas. São, portanto, os suportes materiais e a imaterialidade que expressam os elementos organizadores de políticas culturais (Oliveira, 2004: 1).

Nesse sentido, analisar as distintas apropriações dos quarteirões da Praça Sete de Setembro envolve múltiplas dimensões tais como o consumo, modo de fazer e circulação, bem como a importância destas práticas para a construção de tradições.

A modernidade permite a representação das formas passadas, mas também expressa a reformulação dessas mesmas formas, valores e identidades, através da produção de novas configurações (Berman, 1986). Nesse sentido, a modernidade admite a coexistência entre tradição e modernidade que, por meio de sua intermediação, revela novas identidades.

Segundo Canclini, as oposições entre o culto e o popular, entre o moderno e o tradicional condensam-se na distinção estabelecida pela estética moderna entre arte e artesanato. Para analisar a cultura e o popular deve-se recusar a preocupação sanitária em distinguir o que teriam a arte e o artesanato de puro e não contaminado: é necessário preocupar-se menos com o que se extingue do que com o que se transforma, os cruzamentos (Canclini, 2003). De acordo com o autor,

nunca terá havido tantos artesãos, nem músicos populares, nem semelhante difusão do folclore”, uma vez que “os seus produtos mantêm funções tradicionais (dar trabalho aos indígenas e camponeses) e desenvolvem outras modernas: atraem turistas e consumidores urbanos que encontram nos bens folclóricos signos de distinção, referências personalizadas que os bens industriais não oferecem” (Canclini, 2003: 218).

A essas múltiplas dimensões que envolvem o consumo, o modo de fazer e a circulação o autor denomina “culturas híbridas”. Nesse sentido, tomando como referência as políticas culturais que buscam ampliar o entendimento acerca da preservação de patrimônio – material e imaterial, cabe inferir que

Se a cultura é para ser conservada, então tem que sobreviver. Para tanto, os seus “portadores” devem ter poder para praticar essa cultura, revê-la, transformá-la e adaptá-la a novas circunstâncias de mudança, de forma a serem encontrados novos significados para práticas antigas e antigos significados para práticas novas (Karp, 1991 *in* Esteves, 2008).

Cabe destacar que a gestão contemporânea do patrimônio só tem validade se estiver chancelada pela vontade supostamente coletiva de reatualização do passado (Jeudy, 2005). O patrimônio cultural de uma sociedade é aquele que os diversos grupos sociais produzem e decidem que deve permanecer. O valor cultural de um bem se justifica na possibilidade de reconhecimento e fruição dos que o vivenciam. As distintas apropriações dos quarteirões da Praça sete, esta cena urbana, se configuram a partir da compreensão daquele espaço enquanto lugar que envolve múltiplas dimensões da cultura na cidade contemporânea, tais como modo de vida, modo de fazer, circular e consumir, em estreita relação com a convivência entre modernidade, tradição e seus híbridos.

Representações do espaço: modos de viver, fazer, circular e consumir

As recentes observações realizadas na Praça Sete permitem pensar as aproximações e distanciamentos das impressões captadas no período imediatamente posterior à reforma e na atualidade, bem como a sua permanência como, na percepção da maioria de seus frequentadores, o “coração da cidade”. Nesse sentido, catorze anos após as intervenções, a vitalidade e diversidade de seus espaços, questionadas à época da reforma, permanece, já que é possível observar a apropriação dos quarteirões fechados por grupos distintos. No entanto, sua imagem está, novamente, associada à decadência. Atualmente os quarteirões da Praça Sete abrigam grupos que já exerciam atividades na Praça antes e imediatamente após a reforma, como os chamados “hippies” e demais artesãos. No entanto, estes agora dividem os espaços com outros grupos que, semelhante ao que foi observado à época da revitalização, são vistos como “indesejáveis” por grande parte dos frequentadores e passantes.

O quarteirão chamado Xacriabá, espaço no qual foi implantado maior número de equipamentos para a permanência, foi apropriado – e posteriormente definido por meio de decreto da Prefeitura Municipal após reivindicações e disputas judiciais – por diversos grupos que permanecem em seus espaços ao longo do dia e à noite.

Merece destaque o processo de realocação desses artesãos. Em 2014, a Secretaria Municipal de Serviços Urbanos determinou dois pontos para que os artesãos pudessem se estabelecer: eles deveriam expor seus trabalhos apenas na Rua Carijós, em frente ao Cine Theatro Brasil Vallourec. A mudança não foi bem recebida pelos comerciantes e nem mesmo pelos artesãos. De acordo com o Jornal Estado de Minas⁷, o presidente do Cine Theatro Brasil Vallourec declarou: “Estão tumultuando bastante o quarteirão na rua Carijós. Muitos se sentam na porta do teatro e penduram os seus trabalhos nas grades. Já encontramos até restos de comida e fica um cheiro forte de urina”. Ainda de acordo com o referido presidente, a queixa não seria contra os artesãos, mas à decisão de colocá-los no quarteirão que passou por processo de revitalização e foi entregue à cidade em 2013, com a obra Guerra e Paz, de Cândido Portinari. “Foram investidos R\$ 57 milhões no restauro, sendo 55% dinheiro da iniciativa privada e 45% de incentivos fiscais. Somos os responsáveis pela manutenção do espaço, por trocar lâmpadas e fazer a reposição das mesmas”, completou. A matéria ressalta ainda outras reclamações e sugestões para a solução da questão:

“O diretor do Café Cine Brasil também se queixa. Embora entenda a necessidade de trabalho dos artesãos, ele acredita que a medida adotada pela prefeitura foi apenas um “paliativo”. “Qual a diferença de tirá-los da Rua de Janeiro e colocá-los na Rua Carijós? Eles não têm água, banheiro ou qualquer infraestrutura para trabalhar.” Para ele, é necessário que a prefeitura organize o espaço público de maneira mais adequada. “Eles poderiam ir para frente do Parque Municipal, entre o Palácio das Artes e a Rua da Bahia”, sugere”.

A matéria apresenta a avaliação dos artesãos, cujas reivindicações evocam a relação com o espaço e a tradição, além da necessidade de sobrevivência por meio do trabalho:

A artesã Denise Barbosa, de 42, considera que a prefeitura deveria dispensar um tratamento mais digno aos artesãos, uma vez que fazem parte da história da cidade.

⁷ http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/11/06/interna_gerais,587224/novo-espaco-para-ambulantes-no-centro-desagrada-artesaos-e-comerciantes.shtml acesso em 10/11/2016

“As pessoas chegam, querem conversar com a gente”, diz. No entanto, ela admite que o espaço precisa ser melhor organizado. “Está feio, confuso e desorganizado. Está ruim para nós e para quem compra”, concluiu. Há 20 anos como artesão na rua, Fernando do Chile, de 58, defende que seja feita uma licitação⁸.

Artesãos reclamam que têm enfrentado dificuldades para conseguir sustento. Alda Leão, de 37 anos, diz que paga aluguel no Bairro Padre Eustáquio e sustenta a filha com o dinheiro que consegue vendendo pulseiras, brincos e enfeites. “Não é só na Praça Sete que estamos tendo problemas. Na Feira Hippie, que é um espaço legítimo nosso, estamos sendo expulsos pelos fiscais”, criticou. Da tribo dos Pataxós, do Sul da Bahia, os artesãos Renan Santos Brás e Willian Sidney Gualter e Silva, ambos de 25 anos, também questionam a proibição de exposição e venda nos quarteirões fechados da Praça Sete, que têm nomenclatura indígena. “A gente não é bem-vindo num quarteirão que se chama ‘Krenak’. Em lugar nenhum do Brasil se proíbe as pessoas de vender artesanato para sobreviver”, reclama Renan, que pertence à aldeia Coroa Vermelha. Segundo ele, a fiscalização vem diminuindo e não chegou a recolher seu material⁹.

Em 2015¹⁰, a Secretaria Municipal de Serviços Urbanos (SMSU) revogou a portaria publicada anteriormente e definiu que os artesãos deveriam deixar o quarteirão da Rua Carijós, ao lado do Cine Theatro Brasil Vallourec, e ocupar o quarteirão da mesma rua, do outro lado da Avenida Afonso Pena, perto da Unidade de Atendimento Integrado (UAI) Praça Sete, entre a praça e a Rua São Paulo. A exposição das peças também seria permitida na Rua Rio de Janeiro, quarteirão fechado entre Praça Sete e Rua dos Tamoios.

Durante o dia, um grupo de artesãos, chamados comumente por “hippies da Praça Sete¹¹”, que atualmente ocupa grande parte do quarteirão continuam não sendo bem vistos pelos comerciantes em geral. Frequentemente ocorrem conflitos entre esses artesãos e a fiscalização da Prefeitura em ação conjunta com a Polícia Militar. Os motivos são, em grande parte, o descumprimento das normas para comercialização de produtos, estabelecidas pelo Código de Posturas da capital. Nas operações realizadas pelos órgãos fiscalizadores são apreendidos produtos irregulares e aplicadas multas por vendas irregulares. Por vezes ocorrem prisões por desacato e apreensão de drogas, sendo a violência constantemente citada pelos entrevistados e atribuída aos dois lados. Os conflitos entre autoridades e artesãos no local se tornaram, em certa medida, comuns, e provocam discussões que envolvem, desde questões relativas ao trabalho informal até o preconceito dirigido contra o estilo de vida adotado por esses grupos.

Parte dos entrevistados deixam transparecer a insatisfação com a presença dos artesãos na Praça, opinião compartilhada por parte dos demais usuários e passantes¹²: “Os camelôs se foram, mas os hippies estão aí. Fumam maconha, pedem esmola de forma agressiva e, às vezes, praticam pequenos furtos e defecam nas calçadas”. Uma vendedora relata que tem receio ao abrir a loja: “Quando vejo que eles estão fumando, fico mais atenta. Nunca

8 http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/11/06/interna_gerais,587224/novo-espaco-para-ambulantes-no-centro-desagrada-artesaos-e-comerciantes.shtml acesso em 10/11/2016

9 http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2014/11/18/interna_gerais,591063/artesaos-voltam-a-ocupar-quarteiroes-proibidos-nas-ruas-rio-de-janeiro-e-carijos.shtml acesso em 10/11/2016

10 http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/12/03/interna_gerais,713895/prefeitura-define-mais-seis-locais-de-bh-para-a-atividade-de-hippies-e.shtml acesso em 10/11/2016

11 Popularmente conhecidos como hippies, os artesãos da Praça Sete lutam não só pelo direito de comercializar seus produtos no local, mas também por uma identidade cultural própria. É o que relata o artesão, fotógrafo e blogueiro Rafael Lage, que atua na luta por este reconhecimento. “Não trabalhamos com a ideia do hippie, mas com a reconfiguração que o movimento hippie teve no Brasil ao se mesclar com as culturas brasileiras”, explica. FONTE: <https://malucosdeestrada.wordpress.com/> acesso em 30/09/2017.

12 Jornal O Tempo, 28/04/2011.

sei o que pode acontecer”. Outro comerciante declara: “A Praça Sete é a Amsterdã de Belo Horizonte”, referindo-se à permissividade do consumo de drogas no espaço em plena luz do dia. O síndico e proprietário de uma loja na Galeria Praça Sete, cuja entrada se localiza no quarteirão, comenta: “Não tem lógica! Esses *hippies* vieram para aí... não que eu tenha alguma coisa contra eles... vieram para aí e não tomaram conhecimento...” Em um segundo momento da entrevista, pondera: “Esses *hippies* aí também trazem gente para comprar, porque queira ou não eles têm a necessidade deles de lutar pela vida... eu não sou contra eles não... (...) Eles têm criado uma série de problemas para nós, mas a gente tem procurado resolver de forma pacífica com eles... Tá dando para levar” (Entrevista realizada em 2011). De acordo com o Gerente de Regulação Urbana, não há nenhum plano para afastar os *hippies* da Praça Sete: “Os *hippies* se renovam a cada dia. Nossa gerência de ações sociais vem tentando enquadrá-los em programas sociais, mas não temos sido bem-sucedidos¹³”.

Durante as observações e as entrevistas realizadas com os artesãos, foi possível perceber as tensões existentes na convivência entre lojistas e artesãos, que reivindicam seus direitos à luz das recentes políticas culturais. Um artesão argumenta: “Eu provo que eu sou cultura. Tá escrito visualizar e tombar como cultura... Por que é que não me visualiza”? (Entrevista realizada em 2016)

A relação com o espaço e a tradição do lugar é sempre lembrada pelos artesãos, como é possível perceber na fala do entrevistado:

“Acho que o governo tem que melhorar a praça, porque isso aqui é tradição. Tem mais de 40 anos que os artesãos estão aqui vendendo a sua arte, sou filho de artesão, fui nascido e criado aqui nessa praça, eu tenho 30 anos e desde quando eu nasci eu conheço essa praça” (Entrevista realizada em 2016).

A entrevista realizada com um artista que se “transforma” em “estátua viva”, revela relação semelhante com os espaços da Praça. Segundo o entrevistado, a sua arte foi ensinada pelo seu tio, um dos primeiros artistas de rua da cidade “umas das primeiras pessoas que trouxe a arte de estátua viva aqui para BH”:

“Eu trabalho aqui já vai fazer 11 anos... tenho um personagem até muito famoso, o caubói prateado da Praça Sete. Só que ele está aposentado agora. É um que ficava geralmente do outro lado ali e fazia uma roda grande de mulheres (...) Eu pretendo trazer novos artistas e facilitar o trabalho deles, fazer com que eles entendam mais rápido a linguagem do povo, porque senão não adianta nada, pois eles falam uma linguagem e o povo entende outra” (Entrevista realizada em 2016).

O entrevistado, quando perguntado acerca das transformações observadas ao longo do tempo, afirma: “Impressionante as pessoas de hoje... elas chegam mais, elas lidam com o nosso trabalho como sendo um trabalho! Elas percebem que é uma forma diferente de trabalho e é uma expressão de arte, uma expressão necessária”.

Cabe pensar que no movimento da cidade, nos espaços da Praça Sete, os interesses mercantis cruzam-se com os históricos, estéticos e comunicacionais. As lutas semânticas para neutralizar, perturbar a mensagem dos outros ou mudar seu significado e subordinar os demais à própria lógica, são encenações dos conflitos entre as forças sociais: entre o mercado, a história, o Estado, a publicidade e a luta popular para sobreviver (CANCLINI, 2003).

13 Jornal O Tempo, 28/04/2011.

Além dos artesãos, outros grupos permanecem no quarteirão ao longo do dia: estudantes, ambulantes, manifestantes, estátuas vivas e os skatistas, que fizeram da Praça um espaço de *Street Skate*. Em conversas com alguns skatistas é possível compreender a escolha da Praça Sete como lugar para a prática do esporte: além dos aspectos físicos, a localização possibilita fácil acesso até mesmo para quem mora em regiões mais afastadas do centro. Vindos de vários bairros da cidade, preferem realizar suas manobras após as dezenove horas, horário do fechamento do comércio, quando diminui o movimento de pedestres. No entanto, nas observações realizadas na Praça em horários distintos, foi possível perceber a sua permanência durante grande parte do dia. Cabe ressaltar que existem na Praça skatistas que residem em cidades localizadas na região metropolitana (RMBH), em função do caráter simbólico e central da Praça: “Chegar aqui na Praça é muito tranquilo pra galera de Contagem, só pegar o “busão” ou o metrô que já cola aqui pertinho... e pra voltar é a mesma coisa, só tem que ficar ligeiro com o horário pra voltar, se não só no outro dia” (Entrevista realizada em 2011). Alguns skatistas justificam a preferência pela Praça Sete em função da heterogeneidade do espaço:

O legal da Praça Sete é estar em contato com o centro de Belo Horizonte e tudo que ele tem a oferecer, como por exemplo, é aqui do lado que eu consigo comprar minhas peças e roupas de skate por um preço melhor assim como posso estar em contato com a galera que gosta de coisas que de certa forma tem relação com o estilo de vida do skate, como por exemplo, os grafiteiros e a galera da batalha de rap (Entrevista realizada em 2011).

Os passantes veem a presença dos skatistas da mesma forma que os comerciantes: eles fazem com que o lugar fique “movimentado”: Eu passo aqui na Praça Sete todo dia durante esse horário prá ir do cursinho pra casa, sempre vejo essa galera andando de skate e nunca vi problemas nisso, até prefiro que a praça fique mais movimentada durante esse horário. (Entrevista realizada em 2011). A presença dos skatistas, ao contrário dos *hippies*, é tolerada pelos comerciantes: “Não me importo muito com os skatistas pelo simples fato de que poderia ser pior... ali naquele lugar poderia estar cheio de mendigo dormindo ou esse bando de hippie à toa enchendo o saco dos cliente” (Entrevista realizada em novembro de 2011). Para os “*hippies*”, o convívio com os skatistas é bastante cordial: “A gente é de boa com essa rapaziada do skate, apesar de muita gente que não curte a gente ficar aqui de boa, nunca teve problema nenhum entre a gente” (Entrevista realizada em novembro de 2011).

Ainda no quarteirão Xacriabá ocorre um evento tradicional em Belo Horizonte que se realiza nas noites de domingo na Praça: é o “Soul na Praça Sete”¹⁴. Durante o dia circulam pelo quarteirão uma grande quantidade de pessoas que, por vezes permanecem em seus espaços: são grupos de estudantes, moradores de rua, trabalhadores que descansam em horário de almoço, ambulantes e outros tantos. A permanência de distintos grupos na Praça possibilitam pensar que as relações desses com o espaço não se reduz à sua centralidade no traçado urbano, mas também diz respeito ao seu caráter simbólico. A Praça Sete se consolidou como local de importância histórica, simbólica e afetiva. De espaço para nortear o fluxo do trânsito passou a ser um lugar de memória, do encontro, espaço preferencial da sociabilidade na área central da cidade.

14 O evento teve início em 2004 quando dois amigos começaram a utilizar o equipamento de som de uma Caravan para tocar os clássicos do Funk e Soul. As pessoas passaram a se aglomerar e dançar próximas ao automóvel. Com o passar do tempo o movimento se tornou referência na cidade para todos os fãs do ritmo e melodia negros, resgatando não só as músicas, mas também a moda e a ginga da década de 1970. A cada final de semana a frequência foi ficando maior, o que trouxe a necessidade da ocupação de um espaço maior. A partir de então o evento passou a acontecer na Praça Sete. FONTE: https://www.facebook.com/pg/BHBLACKSOUL/posts/?ref=page_internal acesso em 30/09/2017

A Praça é também, em função da circulação de pessoas, espaço preferencial para a divulgação de campanhas de saúde pública como a doação de sangue, vacinação entre outras. Nos demais quarteirões, outros grupos também podem ser observados: idosos, ambulantes, jogadores de xadrez que alugam tabuleiros e mesas, grupos de indígenas que comercializam seus produtos. O comércio informal permaneceu na Praça após a retirada dos camelôs: vendedores de livros, mochilas, cadarços, pedras semipreciosas e outras mercadorias são vendidas por ambulantes que circulam por seus espaços. Embora tenham noção da prática irregular e muitas vezes ilícita das suas atividades, esses trabalhadores desafiam a ação dos fiscais e policiais.

É característico do lugar que alguns ambulantes pratiquem rodízio de espaço em horários e dias alternados da semana, conforme a mercadoria que estejam oferecendo. Essa noção de ocupação itinerante nem sempre resulta em acordos harmônicos, mas torna-se racional para os interesses envolvidos e para a convivência de todos (CARVALHO, 2006). Uma vendedora que expõe frequentemente um grande número de mercadorias e que a cada dia se instala em um quarteirão diferente, ao ser questionada acerca da permanência na Praça, afirma que não existe nenhum tipo de conflito com a polícia ou com os fiscais da prefeitura. Ao contrário, ela alega que se ali se instalou em função da liberdade para exercer suas atividades. A afirmação encontra respaldo nas observações realizadas na Praça: durante a pesquisa, o que se pode constatar é que alguns ambulantes apenas mudam de lugar, mas permanecem na Praça, a despeito da presença ou não de fiscalização e controle.

Cabe pensar que, se por um lado o traçado da Praça Sete foi concebido segundo os ideais da modernidade, cujo caráter pressupõe individualidade e distanciamento que podem ser exercidos nos “locais de passagem”, por outro ela abriga diversos grupos, como os jogadores de xadrez, os camelôs, os moradores de rua e uma gama de outros atores que fazem de seu cotidiano um intenso local de sustento, convívio e sociabilidades. Cada um dos componentes desses diversos segmentos traz consigo suas vivências, tendo em comum o fato de criarem sistemas de signos próprios, fruírem o mesmo espaço e sofrerem as influências estruturais das transformações arquitetônicas que o tempo impeliu no espaço (CARVALHO, 2006).

Os espaços públicos, construídos socialmente, são espaços nos quais os distintos grupos sociais disputam seu “espaço de poder”. Nesse sentido, o espaço público, pelo menos idealmente, é o lugar da diferença, da heterogeneidade, do encontro com estranhos. Tal definição decorre do fato de que esse espaço é (ou deveria ser) acessível e, daí, aberto a todos. Por outro lado, esse acesso não constitui ausência de conflito; ao contrário, muitas vezes as diferenças no uso do mesmo espaço revelam desigualdades e hierarquias.

Nesse sentido, a noção de lugar se distingue da noção de espaço: podemos entender os lugares como demarcações físicas e simbólicas no espaço, cujos usos os qualificam e lhes atribuem sentido de pertencimento, significados, orientando ações sociais e sendo por estes delimitados reflexivamente. Ainda assim, falar de “lugar” como sendo distinto de “espaço” não significa necessariamente atribuir rígidas fronteiras ao primeiro e conferir ao segundo a dinâmica da mudança histórica. Os lugares guardam, de fato, estreita relação com aspectos mais duradouros da vida social, do passado comum, da tradição e do inconsciente das pessoas, o que não exclui o fato de que a experiência urbana contemporânea tem produzido “lugares efêmeros” (LEITE, 2007).

No movimento da cidade, os interesses mercantis cruzam-se com os históricos, estéticos e comunicacionais. A Praça Sete foi, ao longo da história e assim permanece, espaço de manifestações políticas e culturais, constituindo-se assim, lugar das discussões, das manifestações, da sociabilidade e também dos conflitos. Partidos políticos, sindicatos e demais organizações passaram a utilizar esse local para a realização de comícios, reuniões, enquetes populares, abaixo-assinados e outras formas de manifestações.

O reconhecimento do espaço urbano como lugar do conflito, não se constitui, no entanto, uma barreira intransponível para distintas apropriações deste e das relações nele estabelecidas: o caminhar pela rua, os lanches rápidos, as compras acompanhadas pelas conversas com os vendedores e compradores constituem a sociabilidade e definem a construção de um território, que, mais que um espaço social, exprime uma representação física, afetiva e política do processo de apropriação. Segundo Maffesoli (2001),

Os menores gestos da vida cotidiana: o aperitivo no final da tarde, os rituais de vestuário, os passeios da noite na praça pública, as conversas de bar e os rumores do mercado, todos esses “pequenos nada” que materializam a existência e que a inscrevem num lugar são, na verdade, fatores de socialidade. Podemos mesmo dizer que, através de seu aspecto anódino, eles produzem sua intensidade (MAFFESOLI, 2001, p. 87).

As experiências cotidianas, o significado dos lugares, a ritualização dos encontros conforma a cidade. Nesse sentido, não é apenas um território formado por ruas, casas, bairros, pessoas, grupos e instituições sociais, é um espaço simbólico, porque molda coercitivamente os hábitos e costumes do cotidiano que, por sua vez, permite a estruturação comunitária e a construção de territórios (Maffesoli, 1994).

Nesse sentido, a Praça Sete configura, segundo expressão cunhada por Maffesoli (1994), um “espaço de celebração” – no sentido religioso do termo – onde são celebrados diversos cultos com forte coeficiente estético-ético. Esses constituem espaços de socialidade, aonde vamos “tocar” os outros com quem fazemos o mundo onde vivemos. Os “espaços de celebração” ou de socialidade misturam afetos e emoções comuns: são feitos para e pelas tribos que os elegeram como domicílio e por isso, materializam os grupos que os vivenciam. A capacidade do território de expressar a comunidade que o constituiu é que faz do espaço físico o espaço vivido. Assim, existem tantas maneiras de se representar o espaço quanto existem grupos.

Ainda que tenha sofrido intervenções que tinham como objetivo requalificar seus espaços – a maior delas concluída em setembro de 2003, estas se limitaram basicamente, a execução de mobiliário urbano, recuperação de passeios e mudança na pavimentação, bem como a restauração de imóveis de interesse. Por meio da observação e de entrevistas realizadas em momentos distintos foi possível perceber as diferentes formas de apropriações que são explicitadas a partir do olhar dos diferentes grupos sociais. Se por um lado, constroem imagens da praça como expressão de decadência, associada, por exemplo, à violência e ao descaso do poder público; por outro, demonstram uma continuidade na diversidade de práticas culturais e diferentes formas de apropriação do espaço urbano, elegendo-o como seu, criando e recriando identidades estabelecidas em um uso compartilhado: lugar das discussões, manifestações, do trabalho, enfim, da sociabilidade, da vida urbana.

Considerações finais

O espaço social se molda como um lugar de relações onde os atores sociais se definem a partir de suas posições: o mundo social se apresenta como um lugar simbólico, organizado segundo a lógica da diferença (Bourdieu, 1983). Desse modo, nele são travadas lutas pela imposição de uma visão de mundo particular inerente a cada grupo. As experiências cotidianas, o significado dos lugares, a ritualização dos encontros conforma a cidade, que não é apenas um território formado por ruas, casas, bairros, pessoas, grupos e instituições sociais: é um espaço simbólico, porque molda coercitivamente os hábitos e costumes do cotidiano que, por sua vez, permite a estruturação comunitária e a construção de territórios (MAFFESOLI, 1994). O poder simbólico da Praça funda-se na apropriação de seus espaços por distintos grupos sociais, elegendo-os como seus e criando assim identidades estabelecidas em um uso compartilhado. Como lugar de identidades, a Praça Sete se constitui lugar de memória na cidade ao conservar os modos de ser e de viver sedimentados nas práticas sociais que os indivíduos construíram através do tempo. Os laços de identidade constituídos no passado deixam marcas, as referências dos seus usos e formas de apropriações é que criam a noção de memória coletiva. Uma parte da identidade de Belo Horizonte está presente na Praça Sete, cujo sentido lhe foi atribuído pelos próprios cidadãos. Durante as entrevistas realizadas na Praça, a resposta à pergunta sobre o significado da Praça Sete, recorrentemente fazia alusão ao “coração da cidade”, o que permite pensar sobre suas representações: além do seu caráter de centralidade, organizador no traçado urbano, a Praça constitui-se pelo uso cotidiano de seus espaços, lugar de memória e por isso de reconhecimento na cidade. Nesse sentido, ainda que a sua imagem esteja relacionada à decadência, à sujeira e à ilegalidade, ela permanece como lugar dos encontros, dos conflitos e das passagens que fazem pulsar o “coração da cidade”.

Referências

- ARAÚJO, Maria Luiza Grossi. *Percepção e planejamento em ambiente urbano: o projeto de renovação do centro de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Geociências/UFMG, Belo Horizonte, 1995.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Companhia das Letras, São Paulo, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *Gosto de classe e estilo de vida*, In: R. Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- CANCLINI, Nestor Garcia. “Culturas Híbridas – Estratégias para sair e entrar na modernidade”, EDUSP, São Paulo, 2003.
- CARVALHO, Marco Eliel de. *A realidade do cotidiano e a sociabilidade no lugar: a Praça Sete como espaço significado*. IX Seminário de história da cidade e do urbanismo, 4 a 6 de setembro. São Paulo, 2006.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro; Editora Vozes, 1998
- ESTEVES, Denise Gayou Lima Reis. *As Artes e Ofícios Tradicionais na Contemporaneidade – Práticas (in) Populares?* VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa, 2008.

FRÚGOLI Jr. Heitor. *Centralidade em São Paulo: trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Cortez; Edusp; FAPESP, 2000.

JEUDY, Henry-Pierre. *Espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005. KARP, IVAN; LAVINE, STEVEN. "Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display". Washington: Smithsonian Institution Press, 1991.

LEITE, Rogério Proença. *Contra usos da cidade: lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Aracaju, SE: Editora UFS, 2007.

MAFFESOLI, Michel. O poder dos espaços de celebração. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 116. jan-mar.,1994.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente: por uma sociologia da vida cotidiana*. Natal: Argos, 2001.

MAGALHÃES, Fabiano Rosa de. *Estratégias de rua: manifestações político-sindicais do Sindicato dos Bancários na Praça Sete de Belo Horizonte*. 2008. 186f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

MONTE - MÓR, R. L. de M. (1994), *A cidade planejada e a metrópole em construção*. In: Monte-Mor, R. L. de M (org). *Belo Horizonte: espaços e tempos em construção*. Belo Horizonte: Cedeplar.

MOREIRA, Corina Maria Rodrigues. *Patrimônio cultural e revitalização urbana: usos, apropriações e representações da Rua dos Caetés, Belo Horizonte*. 2008. 143f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

NASCIMENTO, Alexandra; ANDRADE, Luciana Teixeira de; ASSIS, Maurílio José Amaral. *Revitalização da área central de Belo Horizonte: interferências na memória e na identidade cultural*. V Encontro Regional Sudeste de História Oral - ABHO "Diálogos Contemporâneos: Cultura e Memória". Tiradentes, Minas Gerais, 2003. SANTOS, Ângelo Oswaldo de Araújo. *Praça 7: o coração da cidade*. Belo Horizonte: Conceito, 2008.

SILVA, Regina Helena Alves da. *Arquiteturas do espaço público*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH, São Paulo, julho 2011

COMUNICARTE: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE COMUNICAÇÃO E ARTE PELA PERSPECTIVA DOS ECOSISTEMAS COMUNICACIONAIS

Rafael de Figueiredo LOPES¹
UFAM
rafaflopes@bol.com.br

Resumo

Neste artigo apresentam-se pressupostos acerca dos Ecosistemas Comunicacionais, uma perspectiva emergente no campo da Comunicação que tem ganhado inúmeras abordagens acadêmicas a partir de pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Amazonas. Trata-se de uma proposta interdisciplinar voltada a compreender as inter-relações e interdependências dos fenômenos comunicativos. Neste trabalho propõe-se uma aproximação entre comunicação e arte ampliando a discussão sobre a complexidade dos fluxos criativo-comunicacionais nos processos socioculturais.

Palavras-chave: ecossistemas comunicacionais, interdisciplinaridade, comunicação, arte.

Introdução

Neste artigo propomos uma aproximação ecossistêmica entre comunicação e arte para refletirmos sobre processos de criação. Partimos de aportes teóricos acerca da proposta conceitual de Ecosistemas Comunicacionais, perspectiva emergente no campo da Comunicação, imbuída em ideias do Pensamento Complexo e Sistêmico, e que tem ganhado inúmeros desdobramentos investigativos e lastro institucional no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Federal do Amazonas.

Desse modo, salientamos o caráter inter e transdisciplinar dessa abordagem que investiga os fenômenos comunicacionais pelas interações entre o ser humano, o ambiente, a cultura e a tecnologia, procurando evidenciar inter-relações e interdependências entre os fenômenos físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. É uma perspectiva que contrasta com pensamentos e métodos cartesianos-newtonianos e teorias clássicas da comunicação, pois não descarta as subjetividades da investigação científica e as incertezas envolvidas nos processos comunicacionais.

Essa ideia encontra consonância em Capra (2002) para quem a ciência precisa ser sustentável, redefinida na relação do ser humano com a natureza, analisando os fenômenos pela integração das dimensões biológica, cognitiva e social da vida, e adotando uma visão sistêmica para enfrentar os problemas que vão da ordem do mundo prático aos questionamentos filosóficos. Ou seja, não apenas focada em fenômenos materiais, mas contemplando o que decorre do campo dos significados. Para o autor tudo está interligado por complexas redes de interconexões simbióticas, desde as recombinações genéticas de uma célula ao movimento dos planetas no espaço.

Para Capra (2002), imerso em ideias dos neurobiólogos Maturana e Varela (1995), a comunicação e a criatividade são inerentes aos sistemas vivos e às dinâmicas dos fenômenos biológicos e físicos, o que também se aplica ao universo cultural, salientando

¹ Doutorando em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), mestre em Ciências da Comunicação (UFAM) e bacharel em Comunicação Social (UFRR).

que a arte também influencia a sociedade a questionar os padrões do modelo científico mecanicista. Esta característica é observada principalmente a partir do Movimento Romântico, no fim do século XVIII, sobretudo com a difusão de novas ideias implícitas em diferentes expressões artísticas, desde a música de Franz Schubert, da pintura de Francisco Goya e, principalmente, da literatura de Goethe, que já se referia à natureza como a forma orgânica de um todo harmonioso em seu aparente caos, bem como a filosofia de Immanuel Kant que compreendia a vida como um sistema integrado por muitas partes interdependentes, capazes de se reproduzir e se auto-organizar, aponta Capra (2002).

Partindo dessa ideia, propomos uma discussão acerca da relação entre comunicação e arte, numa perspectiva ecossistêmica, dialogando com a semiótica, com base em estudos de Lucia Santaella, destacando conceituações acerca de linguagens, representações e estéticas comunicacionais, pois compreendemos que além de uma manifestação da sensibilidade da nossa espécie, a arte é uma forma de comunicação e produção de sentidos simbólicos. Santaella (2003) considera que as linguagens se desenvolvem conforme os meios disponíveis naturalmente em sua geração ou criados para sua reprodução, armazenamento e difusão. Portanto, são sistemas culturais que tendem a expandir-se como um gás, alastrar-se, florescendo e frutificando conforme as condições do ambiente natural, social e tecnológico.

Nesse sentido, instauramos um breve debate sobre a comunicação humana pelas dimensões da sensibilidade e da cognição, enfatizando relações entre corpo, mente, cultura, ambiente e seus desdobramentos em processos de criação na arte e em ações cotidianas. Assim, compomos um mosaico conceitual, embasado em aspectos da produção de linguagens e dos processos criativos, da sustentabilidade cognitiva e ambiental, de estudos sobre o corpo.

A trama panorâmica que propomos entre diferentes autores e campos do conhecimento nos permite estabelecer múltiplas conexões, sinalizando inúmeras possibilidades e arranjos que podem ser articulados numa interpretação compreensiva para a aproximação entre comunicação e arte. Lembrando que a concepção de Ecossistemas Comunicacionais não tem intenção de tornar-se uma nova Teoria da Comunicação, mas se estrutura na medida em que reestrutura seus objetos, em mutáveis relações sistêmicas e complexas, como discutiremos a seguir.

Ecossistemas Comunicacionais: da Amazônia emerge uma nova perspectiva para os estudos no campo da Comunicação

Ao nos aproximarmos da órbita dos Ecossistemas Comunicacionais, que não configura-se como um conceito formal e fechado, podemos ter a impressão de estarmos perdidos no espaço. À deriva, na imensidão do mar. Ou numa densa floresta, atentos às pistas da natureza, em busca de uma trilha que nos aponte um caminho seguro. Afinal, como é possível pensar e fazer ciência sem a coerência de uma teoria formulada, estruturada com métodos tradicionais, procedimentos práticos, resultados que garantam o rigor dos estudos? Sem a credibilidade de um selo que lhe ateste cientificidade?

Responder a esses questionamentos não é fácil, mas talvez acione o início de um pensamento em cadeia, no intuito de investirmos no empreendimento de construções que nunca serão

finalizadas e mesmo assim não perdermos o prazer de continuar a edificá-las. Erguer uma ponte que não leva a outra margem do rio, mas propõe a possibilidade do rio ter uma terceira margem, ou múltiplas pontes para múltiplas margens, ou ainda arquitetar uma casa sem teto, uma universidade sem chão. Mas, ao pensarmos desse modo, será que as pontes serão seguras, as casas habitáveis e as universidades produzirão conhecimento?

Essas alegorias servem de metáfora para nos sugerir que não há garantias. Como já salientamos, o viés dos Ecosistemas Comunicacionais não pretende se restringir a uma teoria ou a um método fechado em busca de respostas definitivas. Assim, ao denominá-lo, nos referimos como sendo uma “ideia” ou uma “perspectiva do olhar”, para a qual, por enquanto, temos apenas pistas, reflexos muitas vezes desconexos. E, possivelmente, sua peculiaridade esteja em se manter desta forma, pois no momento em que tivermos o seu mapa detalhado, poderemos constatar que o baú do tesouro é apenas uma arca vazia e, na frustração, esquecermos que a trajetória foi o mais importante e significativo no processo de descoberta. Desse modo, enquanto um pressuposto que transita articulando diferentes sistemas e saberes, por isso, complexo de se compreender, pode promover experimentações com nuances impensadas para revestir as polissêmicas superfícies da construção do conhecimento.

Ecosistemas Comunicacionais, no entanto, já é uma proposição institucionalizada, haja vista que é a Área de Concentração do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade Federal do Amazonas (PPGCCOM/UFAM)². Iniciado em 2008, foi o primeiro Programa de Pós-Graduação na área de Comunicação do Norte do Brasil a ser aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³. Atualmente, suas investigações são guiadas por duas linhas de pesquisa: *Redes e processos comunicacionais*; e *Linguagens, representações e estéticas comunicacionais*.

É uma concepção que dialoga com múltiplas conceituações teóricas e campos do conhecimento, propondo articulações sistêmicas, complexas e de imersão sensorial, rompendo a linearidade pragmática das teorias clássicas da comunicação. Pois, numa concepção tradicional, como salienta Littlejohn (1988), o fenômeno comunicativo se estabelece basicamente num processo emissor-mensagem-meio-receptor e a comunicação só ocorre quando o receptor compreende o código da mensagem enviada.

Fazendo a relação de uma concepção clássica da comunicação com a arte, podemos associar o emissor ao artista, o receptor ao observador/fruidor/espectador/ouvinte/leitor etc., e a mensagem à obra de arte, na linguagem em que se manifesta. Nesse sentido tradicional, o entendimento artístico (a comunicação) só existe quando emissor e receptor compartilham dos códigos, através dos quais a mensagem se apresenta, ou seja, só há comunicação quando emissor e receptor compreendem a linguagem da obra de arte. Entretanto, numa concepção ecossistêmica essa possibilidade é limitadora, porque exclui inúmeras outras possibilidades subjetivas e formas de percepção, interpretação e compreensão.

Na perspectiva dos Ecosistemas Comunicacionais a comunicação está além da relação funcionalista entre emissor-mensagem-receptor, pois deve ser compreendida em um contexto relacional configurado por inter-relações e interdependências. Ou seja, além

2 Disponível em: <<http://www.ppgcom.ufam.edu.br/index.php/apresentacao>> Acesso em: 18 mai. 2016.

3 Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>> Acesso: em 18 mai. 2016.

da transmissão e recepção da informação há um intrincado processo de significações e compartilhamento de sentidos, com dinâmicas e ressonâncias que variam conforme as sistemáticas envolvidas.

Segundo Morin (2010) a arte pode ser aliada da ciência e um dos desafios do pensamento complexo é a necessidade de “desinsularizar” o conceito de ciência, pois, conforme o autor, a ciência é como uma península em um continente sociocultural onde há muitas outras penínsulas.

Por isso, é preciso estabelecer uma comunicação bem maior entre ciência e arte, é preciso acabar com esse desprezo mútuo. Isso porque existe uma dimensão artística na atividade científica e, conseqüentemente, vemos que os cientistas também são artistas que relegaram para uma atividade secundária ou adotaram como hobby seu gosto pela música, pela pintura e até mesmo pela literatura... (MORIN, 2010, p. 59).

Mesmo diante desta explanação, possivelmente, ainda pairam dúvidas sobre as ferramentas conceituais para auxiliar na compreensão dos Ecossistemas Comunicacionais, ou sobre como essa proposta se articula com outras áreas do conhecimento, ou como evidenciá-la em estudos teóricos e empíricos. Entretanto, como já foi ressaltado, a ideia não é aplicar uma fórmula para encontrar resultados de problemas, mas apontar pistas, trilhas e caminhos em um campo emergente da comunicação.

O que precisa estar claro é que mesmo numa aparente desordem (ou considerando a desordem como regra), existe uma sistematização com critérios científicos. Seu rigor está no vigor de aceitar que mesmo em um sistema aberto ou cambiável há critérios relevantes e recorrentes. Esse raciocínio abstrato é perfeitamente possível de ser exemplificado ao pensarmos, por exemplo, na organicidade do funcionamento do corpo humano ou no caos harmônico do universo.

Assim sendo, o desenvolvimento da perspectiva ecossistêmica proposta pelos pesquisadores da UFAM,

[...] compreende estudos sobre os processos de organização, transformação, produção, circulação e consumo em ambientes comunicacionais conformados pelas interações entre sistemas sociais, culturais e tecnológicos, considerando a complexidade sistêmica e informacional dos fenômenos comunicativos. Neste sentido, os processos comunicacionais são percebidos e investigados não a partir do isolamento de suas partes, mas da diversidade de redes de fenômenos interconectados e interdependentes manifestos nas diferentes instâncias da cultura e que exigem pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares frente à complexidade do objeto (MONTEIRO, 2017, p. 113).

É um campo de estudos que encontrou no contexto amazônico “um espaço emblemático para a exploração das interferências mútuas entre as diferentes esferas que regem a vida, a comunicação e a cultura” (MONTEIRO; ABBUD; PEREIRA, 2012, p. 09).

É uma perspectiva em constante construção e tem ganhado múltiplas propostas investigativas, a partir de diferentes fluxos de compreensão e experiências de pesquisadores dedicados a essa proposta aberta da comunicação, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Gilson Monteiro, fundador do PPGCCOM e de Mirna Pereira, com pesquisas guiadas pelo viés da semiótica.

Conceitos e quadros teóricos, a exemplo da *Teoria Geral dos Sistemas* (Ludwig von Bertalanffy), do *Pensamento Complexo* (Edgar Morin), *Ecologia Profunda* (Fritjof Capra), *Ecosistema Comunicativo* (Educomunicação/Martín Barbero), *Novo Sensório* (Walter Benjamin), *Semiosfera* (Yuri Lotman), *Rizoma* (Gilles Deleuze e Felix Guattari), entre outros, tangenciam, inspiram ou incorporam-se ao viés ecossistêmico proposto pelo PPGCCOM que, ao reforçar a suplementação do ambiente amazônico em sua proposta conceitual, apresenta-se como uma abordagem diferenciada das demais.

Para Colferai (2014) a Amazônia é a própria metáfora de um ecossistema comunicacional. O autor propõe uma aproximação que se articula considerando a corporeidade das relações, as tecnologias, as subjetividades sociais, culturais e o ambiente. Para desenvolver sua tese ecossistêmica, Colferai (2014) recorreu a conceitos formulados pelos biólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, como *enação*, ao considerar a inseparabilidade entre ser humano e natureza, e *autopoiese*, ou seja, a capacidade dos sistemas vivos e suas estruturas estarem em constante autoprodução e autorregulação, mantendo interações entre seus próprios elementos e na relação com outros sistemas, além do *pensamento complexo*, do filósofo Edgar Morin, e da *ecologia dos saberes*, do sociólogo Boaventura Sousa Santos, em favor de uma ciência não paradigmática.

Nesse sentido, Colferai (2014) defende que a comunicação se estabelece por subjetividades e materialidades efetivadas entre vivências, contradições e compreensões transitórias, pelas quais o ser humano apreende ao atuar com o meio onde se insere, muitas vezes através de acoplamentos tecnológicos ou de interfaces sensoriais, que também constituem o processo de formação cultural e da codificação de linguagens.

Ter como princípio os saberes conectados implica em compreender que no Ecosistema Comunicacional não há separações entre as organizações sociais e os significados nelas postos em circulação, o ambiente físico- natural e as novas percepções e sensibilidades acionadas pela ampliação da comunicação e circulação de informações proporcionada pelas novas tecnologias (COLFERAI, 2014, p. 59).

Desse modo, conforme Colferai (2014), embasado em Marshall McLuhan (com a ideia dos meios de comunicação como extensões do homem) há uma plasticidade favorável à conexão entre ser humano, ambiente e aparatos tecnológicos. O que vemos, ouvimos e sentimos (seja na experiência real ou virtual, individual ou na interação social, pelas telas de TV, celulares, *ipods*, jogos eletrônicos etc.) provocam reações no sistema nervoso criando novas conexões neuromusculares e cognitivas, fazendo com que os aspectos biológicos, psíquicos, sociais, do ambiente e o aparato tecnológico tornem-se pontos de conexão em simbiose. É nessa dinâmica, segundo o autor, que se proporciona a expansão de corpos e sentidos, por atuações diversas e complexas.

Comunicarte

No processo sociocultural as formas de comunicação e significação foram se estabelecendo nas relações ecossistêmicas entre os sujeitos e o meio, pelas possibilidades naturais e materiais do entorno, pelo desenvolvimento cognoscível e pela consciência reflexiva - que se transformaram no tempo e no espaço. Esse transcurso proporcionou a criação de linguagens para organizar o pensamento afetado pelos sentidos. Num lento e complexo processo foram sendo aprimoradas a qualidade de gestos, sons, palavras, figuras simbólicas, a ativação de memórias, a interação com os semelhantes e com o ambiente, conforme Santaella (2005).

Desse modo, foram se organizando diferentes combinações de códigos em linguagens, entre elas a arte. E, na arte, inúmeras linguagens artísticas (pintura, escultura, música, literatura, arquitetura, teatro, dança etc.). Logo, as linguagens artísticas são meios de comunicação e representação articuladas na imbricação de sistemas e, conseqüentemente, desencadeiam novos processos de representação, ou processos sógnicos, que se processam no pensamento continuamente (SANTAELLA, 2005).

Logo, as linguagens são meios de comunicação e representação articuladas na imbricação de sistemas e, conseqüentemente, desencadeando novos processos de representação, ou processos sógnicos. Santaella (2001) traz da fenomenologia um questionamento importante: como se dá a apreensão e compreensão do mundo pelo ser humano? Segundo a autora, embasada na semiótica de Peirce, não há pensamento sem signos, que por sua vez dependem de uma interpretação para existirem, e isso ocorre pela qualidade do sentimento, ação e reação, e mediação. De acordo com Santaella (2003) o ser humano só concebe o mundo porque de alguma forma o representa e, conseqüentemente, só interpreta tal representação por meio de outra representação. Esse processo, pode ser gerado a partir de imagens mentais ou palpáveis, pelo gestual, por ações, sons, palavras, sentimentos etc.

Essa concepção pode ser melhor compreendida pela relação triádica da semiótica peirceana, constituída na triangulação signo-objeto-interpretante, ou seja, o signo representa alguma coisa para alguém, criando em sua mente um signo equivalente. Nessa operação, gera-se um interpretante e aquilo que o signo representa é denominado seu objeto. Portanto, o processo representativo caracteriza-se pela inter-relação entre signo-objeto-interpretante, numa cadeia infinita de semiose, a ação do signo, segundo Santaella e Nöth (1999).

Para aproximar essa ideia do campo da Arte, podemos voltar aos tempos pregressos, por meio de um exercício arqueológico da história antropológica, sobretudo, pela análise e compreensão de fragmentos do passado que nos foram legados pela perpetuação de registros visuais. Arqueólogos e antropólogos que estudam os vestígios evidenciados nos artefatos e pinturas rupestres de milhares de anos atrás, em sítios arqueológicos espalhados pelo mundo, por meio de estudos científicos conseguem estabelecer possíveis significados e correlações, mas admitem que é praticamente improvável atribuir certezas para um contexto tão complexo. Supõe-se que os registros pré-históricos, feitos antes da invenção da escrita, com a representação discursiva-visual de cenas cotidianas (de caça, guerra, dança, sexualidade etc.) ou simbologias míticas (concepções sobre a vida e a morte, por exemplo), por meio de desenhos ou ilustrações figurativas, manchas ou traços, estavam relacionados à consciência mágica da realidade e finalidades ritualísticas (PROUS; RIBEIRO, 2007).

Nesse sentido, tais registros (“origens das artes visuais”), além de configurarem-se por processos sensoriais-cognitivos, em função da presença humana nos mais diversos ambientes e contextos para sua produção e percepção, constituem-se como um sistema de grande importância do ponto de vista histórico, social, cultural e artístico, estabelecendo um arco espaço-temporal-comunicativo. As representações simbólicas que distanciam historicamente as diversas apropriações dos espaços e suportes, podem configurar diferentes significados conforme os momentos evolutivos da espécie humana, além da

gama de diferenças culturais e interesses que se expandiram e modificaram-se ao longo dos séculos.

Todavia, mantém uma ligação fundamental e universal que é a necessidade de expressão, seja para manifestar a interpretação da experiência vivida ou imaginada, para perpetuar conhecimentos e informações, pela fruição, transgressão ou quaisquer outras possibilidades que se convergem para a vontade/necessidade do homem se comunicar. A arte é e sempre foi um dos principais elementos da comunicação humana, como aponta Littlejohn (1988, p. 18), que amplia ainda mais a discussão ao enfatizar que “a arte é um processo de descoberta e um caminho muito pessoal para a verdade”.

Arte e suas (in)compreensões

Refletir sobre teorias e conceitos a respeito da arte é um exercício que exige paciência e despojamento. Janson (1996) explica que a palavra “arte” do latim *ars* corresponde ao termo grego *téchne*, ambos podem ser traduzidos como as técnicas ou os meios para se criar, fabricar ou produzir algo, o que pressupõe atividades submetidas a algumas regras e, portanto, do ponto de vista semântico em oposição ao natural, livre e espontâneo. Entretanto, segundo o autor, na contemporaneidade, arte é um conceito subjetivo e gasoso, pois varia tanto na forma de ser produzida quanto na forma de ser interpretada, resultando de percepções culturais, valores e anseios humanos.

Mediada entre percepções, emoções e ideias, a arte é uma das manifestações humanas mais complexas no processo de produção de sentidos. É subjetiva e acompanha o nosso “trajeto antropológico”, conforme Paes Loureiro (2007), ao repercutir ideias de Gilbert Durand, enfatizando que a arte é uma inquietação que nasceu de concepções mágicas e ritualísticas, passando por inúmeros contextos sociais, políticos, de interesses econômicos, ideológicos, de experimentações poéticas, e está sempre em transformação.

De modo que não pode ser lida e compreendida de forma linear, como se a memória, o imaginário e a cultura não fossem aspectos fundamentais na constituição de linguagens simbólicas. Paes Loureiro (2007), inclusive, considera que a cultura é um meio de significação da arte.

É matéria em que o artista modula sua criação, uma vez que por meio dessa ambiência criada é que o homem vive e transvive a realidade. O real nos coloca diante da objetividade prática de viver. O imaginário nos garante as aventuras de sonhar (PAES LOUREIRO, 2007, p. 17).

A arte é um tema amplo e complexo para ser explorado, a julgar pelo universo da música, da literatura, da pintura, entre outras expressões, por isso, vamos tratá-la de forma contextual, pois a intenção desta dissertação não é o aprofundamento de uma discussão epistemológico-teórica. Entretanto, ao abordarmos aspectos dessa complexa atividade humana, tecida por fios da razão e da sensibilidade, da insensatez e da rebeldia, do poder e da alienação, do sacro e do profano, do visível e do invisível, precisamos compreender que as concepções sobre manifestações artísticas, representadas em inúmeras linguagens, ao longo da história da humanidade, foram sofrendo alterações e ressignificações.

No senso comum, expressões como pintura, arquitetura, escultura, paisagismo, moda, design, decoração, teatro, cinema, dança etc., podem ter apenas o objetivo de proporcionar prazer ou fruição estética. Porém, a potencialidade da arte e da estética é bem mais

complexa, na medida em que a estese afeta diferentes níveis perceptíveis e emocionais, extrapolando simplificações sobre o belo ou o feio. Santaella (2001, p. 38) diz que a arte é “concebida num sentido muito mais vasto que o de uma teoria do belo”.

Portanto, há um amplo panorama a ser percorrido para compreender que a arte envolve aspectos da dimensão humana, de contextos históricos e socioculturais, interesses políticos e econômicos, aperfeiçoamentos tecnológicos e mobiliza transformações paradigmáticas. No campo da semiótica, segundo Santaella (2001), a arte é uma linguagem polissêmica, ou seja, de inúmeras linguagens e estéticas, que traz características tanto das percepções do mundo físico quanto das elaborações mentais.

É uma ação sígnica mediada, não é mera reprodução ou equivalência do juízo perceptivo, mas uma espécie de tradução conceitual que adquire forma (seja figurativa, simbólica ou abstrata), conteúdo e subjetividades a partir do meio e dos suportes materiais nos quais é representada. A exemplo da gravura, do grafite, da fotografia, da ópera, do cinema e assim por diante, que apresentam peculiaridades em seus contextos de linguagens e aparatos técnicos. Conforme Santaella (2001, p. 95) a não linearidade dos nossos processos cognitivos em sua evolução histórica, desdobrados a partir das combinações e misturas entre diferentes linguagens, faz com que “as camadas da criação humana vão se superpondo, formando um agregado cada vez mais espesso em processo de crescimento vetorizados para a complexidade”.

Desse modo, compreender e interpretar implica em traduzir signos em outros signos, num movimento inter-relacional e ininterrupto do pensamento. Esse fluxo, de signos em transformação, carrega linguagens artísticas reconfiguradas e ressignificadas no tempo e no espaço. Paes Loureiro (2007) denomina de “conversão semiótica” o ponto de encontro ou momento de fusão pelo qual objetos, sujeitos, situações culturais ou ideias se reorganizam.

O homem vive a remodelar significações da vida, a fazer emergir sentidos no mundo em um processo de criação e reordenação continuada de símbolos intercorrentes com a cultura. [...] cria, renova, interfere, transforma, reformula, sumariza ou alarga sua compreensão das coisas, suas ideias, por meio do que vai dando sentido à sua existência (PAES LOUREIRO, 2007, p. 11).

A partir desta capacidade relacional, segundo Paes Loureiro (2007), o ser humano observa o mundo e o transforma, construindo e reconstruindo relações simbólicas. No caso das artes, ao mesmo tempo em que essa linguagem polissêmica carrega camadas simbólicas e subjetivas também apresenta variáveis físicas. Conforme o autor, ao simbolizar, ou seja, ao representar ou exprimir-se simbolicamente, o ser humano renova e desenvolve as relações com a realidade.

Esse ato de simbolizar é resultado de heranças culturais, pois “há uma relação intercorrente da criatividade individual com esses conjuntos de valores materiais e espirituais universais que se acumulam no trajeto antropológico do indivíduo e em sua prática histórico-social” (PAES LOUREIRO, 2007, p. 17).

Ao fazer uma análise da história da arte, Paes Loureiro (2007) a compreende como um grande mosaico de conversões semióticas, promovidas por sucessivas transgressões aos padrões vigentes, considerando a metamorfose dos processos e das significações desde a Pré-História, passando pela Antiguidade Clássica, pela Idade Média até chegar aos dias

atuais, pressupondo ciclos cada vez mais rápidos e remixados na Contemporaneidade. Conforme o autor, essa conformação assimétrica de mestiçagens, pode ser percebida na transformação das chamadas Belas Artes (compreendidas como o ramo erudito da arte) em expressões consideradas banais, a exemplo de Marcel Duchamp ao transformar objetos do cotidiano (como rodas de bicicleta e urinóis) em obra de arte.

Ou de Andy Warhol ao dar a arte uma faceta publicitária, ou ainda nas inúmeras possibilidades de fazer com que as manifestações artísticas tornem-se procedimentos de alcance popular, como nas performances de rua ou no grafite, por exemplo. Há também possibilidades experimentais com a incorporação de técnicas ou linguagens que corroboram para reforçar um painel polissêmico, como nas instalações compostas por pinturas, vídeos, textos, corpos, materiais orgânicos, entre outros.

Sistemas sensórios e cognitivos no processo criativo-comunicacional

“Será que nossa mente e nossa lógica são suficientes para conceber alguma coisa que ultrapassa a possibilidade do entendimento humano? Caos, incerteza! O problema está levantado” (MORIN, 2010, p. 76). O autor compreende as manifestações do inconsciente como um fenômeno complexo e as compara a um “oceano de desconhecimento”, e para conhecê-lo é preciso mergulhar na neurociência, na psicologia cognitiva, na lógica, na inteligência artificial e outros campos, no intuito de perseguir o conhecimento do conhecimento.

No fluxo intercambiante de memórias mentais e corporais, o neurocientista Oliver Sacks (1997) salienta que o cérebro é capaz de criar inúmeras realidades e de se adaptar a elas, por vezes provocando curiosas conexões entre alucinação, memória e realidade, bem como a ativação de talentos artísticos, que podem eclodir a partir de percepções, gestos, deslocamentos no espaço, reflexões pessoais etc.

Para o físico teórico norte-americano Leonard Mlodinow (2013) é preciso compreender a influência dos instintos inconscientes, abaixo da superfície da mente, que se escondem nos sujeitos, para entender o comportamento social e o mundo ao nosso redor, pois a memória e a imaginação são de extrema importância para a construção, compreensão e comunicação em torno do que concebemos por realidade. Para o autor “ao contrário dos fenômenos da física, na vida, os eventos com frequência podem obedecer a uma teoria ou a outra; mas, o que acontece na verdade pode depender muito da teoria em que escolhemos acreditar” (MLODINOW, 2013, p. 258).

A preocupação sobre os processos do pensamento acompanha os filósofos desde a antiguidade, conforme Mlodinow (2013), mas só a partir do século XIX é que os cientistas passaram a dar mais atenção aos estudos envolvendo a fisiologia e a psicologia, tendo como destaque o trabalho do neurologista Sigmund Freud, criador da psicanálise, com as Teorias da Representação, do Processo de Pensamento e da Divisão do Inconsciente. Desde então, os estudos evoluíram e com os progressos da ciência foi possível mapear rotas complexas realizadas pelo cérebro. Estima-se que apenas 5% de nossas funções cognitivas sejam conscientes, o restante opera de forma inconsciente e exerce influência subliminar em nossos sentimentos, pensamentos e atos (MLODINOW, 2013).

Segundo Mlodinow (2013) outras espécies animais também apresentam atividades cerebrais em níveis conscientes e inconscientes, mas, no caso da espécie humana a necessidade de interação social foi propulsora para a evolução da inteligência. Conforme

o autor, diferente de outras espécies, a capacitação do ser humano para o comportamento social é decorrente da conformação genética que caracteriza a espécie humana há cerca de 50 mil anos, quando os indivíduos começaram a pescar, caçar e perseguir animais ferozes no intuito de lutar em coletividade pela sobrevivência.

O autor nos indica que essa transformação começou a conformar as bases da cultura, da complexidade ideológica e cooperação coletiva da sociedade, do mesmo modo que nela podem estar as raízes da arte e a gênese do processo criativo. Contudo, tratar da arte e da criatividade, por si só, é uma tarefa hercúlea, e neste momento vamos discutir apenas alguns aspectos que envolvem processos criativos e comunicativos. Pois, nossa abordagem é um pequeno fragmento de um universo riquíssimo e que pode ser explorado por diferentes perspectivas.

A percepção estética, por exemplo, pode provocar efeitos reverberados pelo corpo inteiro, a partir das sensações captadas pelo entorno, muitas vezes regidas por leis da física, como, a percepção das cores, que está relacionada à ótica (pela interação da luz com a matéria), ou aos sons detectados pelo ouvido que chegam por ondas sonoras e que podem provocar uma série de imagens mentais, conforme Santaella (2001). Todos esses processos perceptivos são codificados em processos fisiológicos, psíquicos e químicos pelo cérebro, seguindo às leis da natureza e posteriormente ressignificados.

Desse modo, percebemos a importância do “corpomente”⁴ e do ambiente como uma força motriz no ciclo comunicacional e na criação artística. Para Greiner (2005) o corpo não é apenas um recipiente e transmissor de informações, mas um organismo transformador em constante evolução pela contaminação entre o fluxo informacional que percorre seu contexto sensitivo interno e externo. As experiências decorrentes dessas relações geram comunicação, percepção e relação. A autora propõe pensar o corpo como um sistema complexo e interativo e não apenas como um instrumento, com um lado biológico e outro cultural, ou material e mental.

Possivelmente, essa dicotomia tenha explicação na gênese etimológica da palavra corpo, segundo Greiner (2005), ao explicar que vem do latim *corpus* ou *corporis* e se referem ao corpo morto, em oposição a *alma* ou ânima que expressa o corpo vivo. A autora aponta evidências que conectam o processo co-evolutivo do corpo e do ambiente com exemplos de fluxos conectivos entre nações, línguas e culturas, redefinindo os mapas de “fronteiras dramáticas” das “geografias imaginativas”. Isso porque o corpo é provido de uma dramaturgia que dá sentido e coerência ao fluxo incessante de informações entre o corpo e o ambiente.

Em relação à arte, Greiner (2005) diz que o corpo muda cada vez que percebe o mundo ao seu redor, despertando metáforas mutantes que geram novas ações, caracterizando um “corpo artista” a partir da inspiração na hipótese levantada pelo neurocientista Vilayanur Ramaschandran, para quem a arte (como fenômeno mental) teria uma função fundamentalmente necessária para sobrevivermos. “Assim como a atividade sexual e a experiência da morte (próxima ou anunciada), a atividade estética representaria em nosso processo evolutivo, uma ignição para a vida” (GREINER, 2005, p. 111).

4 Estamos trabalhando com a ideia de “corpomente” e ambiente, a partir da Teoria Corpomídia, formulada pelas pesquisadoras Christine Greiner e Helena Katz, do Centro de Comunicação das Artes do Corpo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, que propõe pensar o corpo como um organismo ecológico, ou seja, inseparável da relação com o seu ambiente. Segundo Greiner (2005) o corpo é sujeito físico, mental e ambiental, pois está em permanente processo de evolução com o ambiente natural e cultural em que se insere, contrapondo-se a noção cartesiana na qual corpo, mente e ambiente estão dissociados.

Conforme Greiner (2005), o corpo é provido de uma dramaturgia que dá sentido e coerência ao fluxo incessante de informações entre o corpomente e o ambiente. O modo como essa dramaturgia se organiza em tempo e espaço é também o modo como as imagens do corpo se constroem no trânsito entre o dentro (imagens que não se vê, imagens-pensamentos) e o fora (imagens implementadas em ações) do corpo organizando-se como processos latentes de comunicação (GREINER, 2005, p. 73).

Ao buscarmos ampliar as possibilidades de interpretar aspectos relacionados às interconexões comunicacionais, em fluxos criativos na arte, acreditamos ser fundamental a compreensão de Salles (2010; 2012), pois a autora defende que o artista, por meio de seus filtros e sua sensibilidade, interpreta e representa o mundo à medida em que experimenta determinadas sensações, incorpora percepções do mundo ao seu redor, interage com a memória, reorganiza experiências passadas e permite a fabulação.

O processo de criação artística, enquanto processo de comunicação é extremamente complexo de ser analisado e compreendido. Do ato criativo de um artista à materialidade de sua obra, há um intrincado fluxo pelo qual o autor se auto-comunica a partir de desejos pessoais conscientes ou inconscientes, captando o mundo exterior, o processando e o representando em forma de arte. Nessa dinâmica, há trocas com o meio social e cultural na confluência do tempo e do espaço. Portanto, envolve uma rede de interações, num processo que não se completa, mas pode ser interrompido (SALLES, 2012).

Dessa maneira, Salles (2012) argumenta sobre a importância de analisar os registros materiais dos processos e métodos da produção artística para compreender o percurso criativo dos artistas. Segundo a autora, a arte é uma sequência de agregações de ideias com possibilidades infinitas em permanente mutação: um “gesto inacabado”.

É um processo em mobilidade e metamorfose sempre aberto à introdução de novas ideias, no qual todo o processo criativo é um ato comunicativo. A arte carrega as marcas singulares de cada artista, mas é um universo amplo, em construção contínua de uma grande cadeia sistêmica. Assim, “o projeto poético de cada artista insere-se na frisa do tempo da arte, da ciência e da sociedade em geral” (SALLES, 2012, p.42).

O artista desenvolve seu trabalho a partir de intrincadas relações em rede, criando obras em movimento, conceitualmente abertas e flexíveis, recebendo influências diversas, seja por imagens, relacionamentos, lembranças, fatos marcantes. O ambiente também exerce uma relação complexa e um papel determinante no processo de criação.

A criação como rede pode ser descrita como um processo contínuo de interconexões instáveis, gerando nós de interação, cuja variabilidade obedece a alguns princípios direcionadores. Essas interconexões envolvem a relação do artista com seu espaço e seu tempo, questões relativas à memória, à percepção, recursos criativos, assim como os diferentes modos que se organizam as tramas do pensamento em criação. O artista deixa rastros desse percurso nos diferentes documentos do processo criativo (SALLES, 2010, p. 215).

Neste sentido, Salles (2010) acredita que o processo de criação é uma manifestação comunicacional, ao relacionar o diálogo do artista com ele mesmo e suas ideias, com a materialidade da obra em criação, sua trama de experimentações, com os expectadores, com a crítica, enfim, estabelece um circuito de interlocuções espaço- temporais que vão gerar transformações e ressignificações.

Desse modo, a observação e a sensibilidade são fundamentais para captar os fluxos comunicacionais da arte. É necessário um olhar inter-relacional, porque a ação artística não é linear, tem ritmos, picos, curvas e nós. Uma construção que vai se tramando em processos contínuo de interconexões e interações no tempo e no espaço, através de um percurso singular que “é feito de palavras, imagens, sons, gestualidades etc.” (SALLES, 2010, p.102).

Considerações finais

Ao apresentarmos essa aproximação entre comunicação e arte, procuramos ampliar as possibilidades de reflexão e leitura acerca de objetos e processos da realidade sociocultural, propondo um olhar compreensivo frente aos fenômenos que exigem maior plasticidade nas abordagens investigativas e, assim, criando novas perguntas e significados para configurações culturais-artísticas-comunicacionais, de forma multifacetada.

A compreensão sobre Ecossistemas Comunicacionais implica ter essa flexibilidade de entendimento e percepção e, por isso, quem se propõe a pesquisar por esse viés não deve pensar, necessariamente, em uma aplicação prática, mas exercitar a busca de multiplicidades, permitindo que a criatividade e os afetos ganhem espaço na produção do conhecimento científico, promovendo uma ciência com arte.

Nesse sentido, percebermos que a criação artística envolve um intrincado processo de comunicação e significação. Ao representar ou exprimir-se simbolicamente, o ser humano expande possibilidades sensoriais e cognitivas, ou seja, ativa memórias, constrói conhecimentos, estabelece conexões simbióticas com o meio que o cerca, derruba barreiras entre consciente e inconsciente, real e imaginário, objetividade e subjetividade. Corpo, mente e ambiente não são componentes isolados, mas um sistema que se interliga a outros corpos-ambientes e a outras redes de sistemas, gerando comunicação, percepção e relação. É um fluxo inter e intra-cambiante, complexo e não linear, que se transforma constantemente, mas carrega memórias ressignificadas no tempo e no espaço.

Desse modo, compreender e interpretar a arte e seus fluxos comunicacionais implica em traduzir signos em outros signos, num movimento inter-relacional e ininterrupto do pensamento. Esse fluxo de signos em transformação carrega linguagens artísticas reconfiguradas e ressignificadas no tempo e no espaço. Portanto, a arte é uma forma de comunicação em constante transfiguração, mediada por processos de construções culturais. Percepções, ideias e expressões se organizam, desorganizam e reorganizam, conforme vamos vivendo e remodelando as significações da vida em busca de sentidos.

Num contexto mais pragmático do campo da Comunicação, compreendemos que a perspectiva de Ecossistemas Comunicacionais emerge como uma proposição arrojada diante das crises conceituais e metodológicas acerca das Teorias da Comunicação que não conseguem dar conta da complexidade dos fenômenos na contemporaneidade, pela dinâmica cada vez mais intrincada das transformações sociais e tecnológicas. Desse modo, surge como uma possibilidade de estudo inter e transdisciplinar para os fluxos comunicacionais, sem com isso ter a pretensão de oferecer uma visão totalizante sobre os fenômenos.

Referências

- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- COLFERAI, Sandro Adalberto. **A Amazônia como metáfora do ecossistema comunicacional: uma leitura do conceito a partir da região**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Manaus: UFAM, 2014.
- GREINER, Christine. **O corpo, pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.
- JANSON, Horst. **História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LITTLEJOHN, Stephen. **Fundamentos teóricos da comunicação humana**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II, 1995.
- MLODINOW, Leonard. **Sublimar: como o inconsciente influencia nossas vidas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- MONTEIRO, Gilson; ABBUD, Maria Emília; PEREIRA, Mirna (orgs.). **Estudos e perspectivas dos ecossistemas na comunicação**. Manaus: Edua/UFAM, 2012.
- MONTEIRO, Gilson. **Mídias digitais e as tecnologias da sobrevivência**. In: Paulus - Revista de Comunicação da FAPCOM, São Paulo, v.1, n. 1, p. 109-121, 2017.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2010.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus. **A conversão semiótica: na arte e na cultura**. Belém: Edufpa, 2007.
- PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros: a pré-história do nosso país**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu e outras histórias clínicas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos de Criação: arte e curadoria**. São Paulo: FAPESP/ Horizonte, 2010.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.
- SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica e mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

OUVINDO A PERFORMANCE DA CIDADE: UMA ESCUTA DE RUÍDOS NO CENTRO DE GOIÂNIA

Thais Rodrigues Oliveira
UEG, UFG
somparacinema@gmail.com

Sainy Coelho Borges Veloso
UFG
sainyveloso@yahoo.com.br

Introdução

As ideias apresentadas neste artigo são fruto de reflexões acerca da pesquisa em andamento, para doutoramento no Programa Interdisciplinar em Performances Culturais, Mestrado, Doutorado, da Faculdade de Ciências Sociais – FSC/UFG. A investigação se intitula: Performances sonoras: uma escuta do cotidiano goianiense. A percepção e escuta da sonoridade na cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, deu origem a essa investigação, a qual identifica os ruídos urbanos característicos de Goiânia. A questão focal é: como esses sons contribuem com as performances culturais do cidadão goianiense, na interação social? Para tal propósito, nosso foco é averiguar os territórios mais expressivos sonoramente, na cidade de Goiânia.

Para a investigação dessa problemática e para uma melhor delimitação do tema, limitamos a escutar e a capturar alguns sons da região urbana de Goiânia, dividindo a cidade em quatro áreas de maior frequência dos habitantes: Feira Hippie; região da Pecuária de Goiânia; estádio de futebol Serra Dourada; e bairro central de Goiânia. Nesse artigo, apresentamos um breve relato a respeito dos sons capturados em uma dessas áreas propostas, a saber: o bairro central de Goiânia.

A pesquisa em questão se baseia na abordagem qualitativa, etnográfica, que se propõe coletar, registrar, transcrever e associar ruídos sonoros da cidade de Goiânia. A partir de então, esperamos obter um ‘perfil da sonoridade’ local, conceituada por nós como performance sonora cultural, característica das performances culturais dos cidadãos goianienses.

Performances Culturais e sonoridade: reflexões

O som que nos habita é o som da nossa memória. Um som que surge a partir do cotidiano vivido e a partir da escuta dos sons a nossa volta, a partir dos quais somos capazes de pressentir recordações do passado e também de nos colocar no presente. O cotidiano, assim como define Michael de Certeau (1994, p. 31), ensina-nos o que é partilhado em nossa labuta, no dia a dia, e “nos prende a partir do interior [...]”. São as maneiras como consumimos coisas e situações cotidianas para construirmos nossas táticas e/ou estratégias do dia a dia, escondendo-nos atrás das máscaras da conformidade, pois é no cotidiano que as sonoridades situam nossa existência em determinado período histórico.

O galo que canta no vizinho, os carros que passam pela rua, a bicicleta do vendedor de pamonha que anuncia o produto, o grito do ambulante chamando o transeunte, o som do telefone, a buzina da moto, o vento que bate na janela. Todos esses sons estão presentes

em nossa geografia sonora, cotidiana. O som enquanto fenômeno físico ocupa espaços, ambientes, paisagens. Preenche o cotidiano. Som é movimento. Pode envolver o uso da voz humana, da música e dos ruídos para a construção, emissão e recepção de uma mensagem. Todos esses elementos: voz humana, música e ruídos formam determinada sonoridade.

A voz humana consiste na combinação de sons organizados em uma ordem lógica para o entendimento da palavra falada. A música é composta de sons que se formam a partir de pressões acústicas cíclicas e do silêncio. O ruído não possui ciclo definido e contém frequências distintas entre si. Essas são definições genéricas a respeito da sonoridade, pois, enquanto ouvinte, a partir do processo de escuta, é possível compreender ruído como música e vice-versa. Não obstante, o ruído ser considerado um som indesejado, sem valor, mas esse som compõe o som natural do cotidiano de uma cidade. Está carregado de situações históricas pertencentes à sociedade. Pode ser capaz de evidenciar diversas representações coletivas. Tudo a nossa volta produz sons, escutados e interpretados segundo nossos costumes. Essa é uma ação pertencente a nossa vida cotidiana, que nos movimenta em performances culturais, ou seja, em um desempenho específico em produzir, escutar e interpretar os sons.

Os ruídos sonoros emitidos por indivíduos que habitam a cidade de Goiânia e produzem sons cotidianos, ao falar, andar, dirigir seus carros, pegar ônibus, fazer compras, comer e todas as demais atividades que realizam cotidianamente no contexto social, constituem as performances culturais goianas na medida em que gestos, falas, modos e maneiras de agir e reagir, objetos e uso de máquinas fazem parte de um modo de ser e viver dos indivíduos, culturalmente.

O conceito de *performances culturais* é complexo e variado¹. A palavra performance talvez seja a principal responsável pela confusão em relação ao entendimento do campo das Performances Culturais. Gostaria de chamar a atenção para o fato de que, talvez, por ser a primeira palavra a aparecer neste conceito (que é plural), imediatamente somos levados a estruturar o entendimento desse campo de estudos associado à palavra performance. A mais comum e mais utilizada está relacionada ao desempenho artístico. Falamos na performance do cantor de ópera, na performance do músico que toca piano, na performance do ator que encena a peça teatral, na performance corporal do artista de rua. Há, também, referência na língua portuguesa, especialmente a falada no Brasil, ao termo *performer*, como aquele que realiza um bom desempenho na sua área de atuação. Por exemplo, existe a alta performance do atleta, a boa performance do jogador de futebol, a performance do piloto de corrida, nesse caso, performance no singular.

Definir com exatidão o que é performance seria uma tarefa ousada e difícil. Muitos são os autores que discutem os conceitos que emanam com a palavra performance, especialmente na língua portuguesa. No entanto, não podemos confundir os conceitos. Performance, performance arte (*performance art*, arte da performance) e Performances Culturais não são a mesma coisa. Para seu entendimento, é necessário compreender a performance, não como singular, ou um tipo de apresentação, ou acontecimento artístico, ou forma de arte dos anos setenta (CAMARGO, 2013). Quando nos referimos à performance da vida, que é

1 Ver Erving Goffman (1986, 2001, 2011, 2012); Richard Schechner (1985, 2002, 2006); Victor Turner (1974, 1982, 2008); entre outros.

cultural, estamos compondo as Performances Culturais, um conceito que deve ser citado no plural, como manifestações múltiplas, uma vez que

performances culturais se constituem pela identificação, registro e análise de determinado fenômeno em suas múltiplas configurações, em seu processo contraditório de formação, de constituição e de movimento, de estrutura e de gênese, de ser e de vir a ser, na percepção deste fenômeno em diálogo com estruturas gerais das tradições e pelas transformações estabelecidas a partir de formas culturais contemporâneas. Performances Culturais, mais uma vez sempre no plural, são a busca da determinação do que foi, do que é e do que se pode tornar, não apenas um levantamento ou registro particular do “essencial” de determinada cultura, mas como uma forma em processo de diálogo (CAMARGO, 2013, p. 10).

Esse conceito, plural, deu origem ao campo de estudos das Performances Culturais, que Sainy Veloso (2014) define como um campo de estudos configurado pela combinação interdisciplinar de distintas áreas do conhecimento, tendo como base estudos que entrecruzam três matrizes: a sociológica, de Erving Goffman; a antropológica, de Victor Turner; e a teatral, desenvolvida pelo teatrólogo Richard Schechner. Esse campo de estudos “engloba a experiência vivida, ou seja, os aspectos informais da vida cotidiana e do comportamento humano, indo muito além das artes do espetáculo ou da dicotomia entre arte e vida” (VELOSO, 2014, p. 195). Os estudos das performances culturais estão acomodados, portanto, em uma proposta metodológica interdisciplinar. Os três pesquisadores: Erving Goffman, Victor Turner e Richard Schechner percebem no teatro uma estreita relação com a vida cotidiana e, a partir dele, com abordagens diferentes, aspectos importantes para a realização de análises sociais. É a partir dessas análises que o campo das Performances Culturais se fundamenta.

Richard Schechner, professor do departamento de Performance Studies da New York University, oriundo da tradição do teatro, ao deslocar seu olhar para a antropologia, começa a abordar uma nova forma de ação humana, que ele entende como performance. O autor acredita que as performances consistem em comportamentos duplamente exercidos, codificados e transmissíveis, definindo que as “performances marcam identidades, modificam e redimensionam o tempo, enfeitam e remodelam o corpo, contam histórias, permitem que se jogue com condutas repetidas, que sejam preparadas e ensaiadas, apresentadas e representadas tais condutas” (SCHECHNER, 2006, p.13).

Victor Turner, antropólogo, compreende em seus estudos uma teatralidade inseparável das ações do ser humano e canaliza os eventos rituais e o teatro como suporte para sua análise social. Em seus estudos, percebe uma aproximação entre o teatro e a vida, afirmando que o presente é vivido como drama social. O autor define, então, a performance como “uma forma de expressão que completa a experiência, performance como a realização inteira de alguma coisa, de forma totalizadora” (CAMARGO, 2015, p. 3).

Erving Goffman, sociólogo, segue pela linha do interacionismo simbólico². Para tal pensamento, é no cotidiano que ocorre a interação social, ou seja, nas relações face a face.

O autor, em seu estudo sobre a vida cotidiana dos indivíduos, realiza apreciações sobre o modo como os indivíduos se apresentam em situações comuns do cotidiano. A

2 O interacionismo simbólico caracteriza-se como uma abordagem sociológica que busca discutir como que, a partir das relações sociais, são construídas as ações dos indivíduos no cotidiano.

partir de suas expressividades, Goffman (2011) compara as ações cotidianas com ações desenvolvidas por determinado personagem em um palco de teatro. Ao desempenhar um papel social, o indivíduo representa ações e causa determinada impressão a um observador a respeito de seus atos.

A respeito da sonoridade urbana, as pesquisadoras Priscila Farfan Barroso, Stéphanie Ferreira Bexiga e Ana Luiza Carvalho da Rocha (2008) afirmam que, ao participarmos e buscarmos, durante a pesquisa etnográfica, abarcar a complexidade das diversas tradições culturais na cidade, procurando interpretá-las de acordo com o conhecimento científico, é que podemos atingir dramas e histórias humanas cotidianas que podem reservar e resultar ótimos materiais de pesquisa a partir da própria estrutura social urbana.

É nesse sentido que os ruídos sonoros contam sobre a performance cotidiana do cidadão transeunte da cidade, pois ele deixa “rastros” de sua sonoridade. Consciente ou inconsciente, o cidadão produz diversos sons incorporados à geografia do ambiente, o que confere a esse espaço uma identidade própria. Escutar esses sons é um ato em que forçamos a percepção seletiva dos sons que nos rodeiam. É a partir de uma perspectiva cultural que a recepção sonora (escuta) de determinada mensagem aciona nossa percepção auditiva do mundo, através de filtros produzidos pelas nossas trajetórias subjetivas, pessoais. Dessa forma, a dimensão simbólica da sonoridade em nosso cotidiano está ligada a contextos simbólicos que são evocados a partir do som.

Região central de Goiânia e sua performance sonora cultural

Goiânia é uma cidade localizada no centro do Brasil, capital do estado de Goiás. Foi erguida entre o discurso do novo e do antigo, entre o urbano e o rural, heterogênea desde sua gênese. Projetada na década de 1930 para pouco mais de cinquenta mil habitantes, a cidade hoje possui cerca de 1.466.105³ habitantes. Arquitetada em pleno cerrado goiano, teve sua pedra fundamental inaugurada no dia 24 de outubro de 1933. Já surge, na sua implantação, como cidade a ser capital do estado e, por isso, traz um marco de uma nova etapa histórica para o estado de Goiás.

A cidade, que apresenta nas ruas do setor central prédios institucionais com estilo arquitetônico *Art déco*⁴, foi construída a partir de um discurso de progresso, que contribuiria naquela época com a modernização do Brasil. Luis Palacín e Maria Augusta de Sant’Anna Moraes (1994) afirmam que “a Revolução de 30, embora sem raízes próprias em Goiás, teve uma significação profunda para o estado. [...] O governo passou a propor, como objetivo primordial, o desenvolvimento do estado” (PALACÍN; MORAES, 1994, p. 101).

Assim, “a construção de Goiânia, pelas energias que mobilizou, pela abertura de vias de comunicação que a acompanharam e pela divulgação do estado no país, foi o ponto de partida desta nova etapa histórica” (PALACÍN; MORAES, 1994, p. 101).

Nos primeiros anos do século XX, existia uma maior concentração da população na zona rural do estado de Goiás. Essa concentração estava ligada à economia do Estado, que se concentrava na agropecuária e mineração. Nesse sentido Larissy Barbosa Borges (2013:31)

3 Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) coletados em 2017. Já a região metropolitana possui 2.458.504 habitantes. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017.

4 O termo *art déco* refere-se a um estilo decorativo que se afirma na arquitetura europeia no período que vai de 1925 até 1939. Apresenta-se de início como um estilo luxuoso, destinado à burguesia enriquecida do pós-guerra. Segundo dados do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), a cidade de Goiânia possui o maior acervo *art déco* do Brasil.

aponta que “Goiânia surgiu com a missão de ser moderna e trazer progresso”, mas a carga tradicional exercida pela economia rural – atraída principalmente pelos moradores da antiga capital (cidade de Goiás) à nova cidade – fez com que Goiânia, desde o início, fosse configurada por características culturais que uniram o “moderno e o tradicional” (BORGES, 2013, p. 31).

Com a construção de Goiânia, novas estradas foram abertas, fato que possibilitou um maior intercâmbio da região central do Brasil com outros municípios e estados brasileiros, favorecendo a imigração e, conseqüentemente, o povoamento: “a população se multiplica; as vias de comunicação realizam a integração do estado com o resto do país e dentro do próprio estado; assiste-se a uma impressionante explosão urbana” (PALACÍN; MORAES, 1994, p. 111). Conseqüentemente, a cidade cresceu em passo acelerado, sendo ocupada rapidamente, adquirindo status de grande metrópole.

Após 84 anos de sua construção, o universo sonoro da região central de Goiânia dita o ritmo da mesma e de seus habitantes. É o bairro mais antigo da capital. É também, local por onde passam por dia muitas pessoas no cumprimento de seus afazeres diários. Um bairro com características próprias: cheio de comércios e lojas, onde há grande consumo, mas, ao mesmo tempo, ainda concentra prédios residenciais. Durante o dia, a movimentação de máquinas e pessoas é garantida. À noite, poucas são as máquinas que por ali circulam ou estão ligadas, e o trânsito de pessoas quase inexistente, bem como os sons graves, característicos da cidade.

Para Roland Barthes (1990) “ouvir é um fenômeno físico; escutar é um ato psicológico. Pode-se descrever as condições físicas da audição [...], recorrendo à acústica e à fisiologia da audição; a escuta, porém, só se pode definir por seu objeto, ou, se preferirmos, sua intenção” (p. 217). Em uma prática de escuta de sons, mesmo que em uma pesquisa etnográfica, qualquer que seja a interpretação de ruídos sonoros de determinado ambiente estará relacionada a uma ação de atribuição de sentido do pesquisador a respeito do objeto e dos sujeitos observados. O pesquisador precisa tomar-se de uma tentativa de escuta e análise centralizada na identidade vivida, para que o estranhamento frente às sonoridades diversas conhecidas e desconhecidas possam ser capazes de enunciar sentidos e significados, revelando ações cotidianas dos indivíduos observados.

Para o pesquisador Martin W. Bauer (2008, p. 386), “os materiais sonoros são um campo ainda virgem, esperando seu emprego metodológico nas ciências sociais” e é um recurso geralmente rejeitado em pesquisas sociais. Contudo, os sons são dependentes de seus contextos sociais, por isso são carimbados por eles. Raymond Murray Schafer (2011) sugere que para o estudo, a catalogação e o registro de sonoridades, o cenário sonoro deve ser descrito com um vocabulário análogo ao da paisagem e para isso utiliza o termo *soundscape*, dando origem ao conceito de paisagem sonora. O autor define que “a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico” (SCHAFER, 2011, p. 23) que consiste em uma análise e percepção das sonoridades que nos cercam. Para estudo de determinada paisagem sonora, é preciso “descobrir seus aspectos significativos, aqueles sons que são importantes por causa de sua individualidade, quantidade ou preponderância” (SCHAFER, 2011, p. 25).

Schafer (2011) categoriza os principais temas da paisagem sonora como: sons fundamentais, sinais e marcas sonoras. Para o autor, o som fundamental seria aquele que identifica uma tonalidade, como âncora ou som básico. Em uma paisagem sonora, os sons fundamentais

seriam criados pela geografia e pelo clima: água, vento, pássaros, e podem ser escutados de forma consciente ou não. Também vamos considerar, como fundamentais para esta pesquisa, os sons produzidos por máquinas no ambiente urbano, já que esses sons estão incorporados a geografia sonora urbana. Os sinais são sons ouvidos conscientemente, e o autor coloca que “qualquer som pode ser ouvido conscientemente e, desse modo, qualquer som pode tornar-se figura ou sinal”. Entretanto, os sinais são elaborados em códigos a serem interpretados, pois “precisam ser ouvidos porque são recursos de avisos acústicos: sinos, apitos, buzinas e sirenes” (SCHAFER, 2011, pp. 26, 27). Já uma marca sonora faz referência a um som único que possui “determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar” (SCHAFER, 2011, p. 27).

Schafer afirma, ainda, que as sonoridades podem ser classificadas de diversas formas “de acordo com suas características físicas (acústica) ou com o modo como são percebidos (psicoacústica); de acordo com sua função e significado (semiótica e semântica); ou de acordo com suas qualidades emocionais ou afetivas (estética)” (SCHAFER, 2011, p. 189). A compilação e a comparação dos diários de som registrados por vários dias pelo pesquisador revela o cenário sonoro característico para a região analisada. Do mesmo modo, Martin W. Bauer (2008) sugere um tipo de catalogação dos sons em que devem ser considerados: a quantidade de ciclos (quantas vezes são reproduzidos), as sonoridades (quem ou o que as produz) e o tipo de som (alta ou baixa fidelidade, grave, médio ou agudo). Por esse viés, segue nossa metodologia, atentando-nos aos ensinamentos dos autores: coletar, registrar, transcrever e associar a sonoridade, bem como registrar observações de maneira detalhada em diário de campo – ao grupo social que a produz. Tais recomendações coexistem com os ensinamentos da interação social do método etnográfico, no que se refere à produção de conhecimento sobre a “realidade”.

Foram capturados ruídos sonoros na região central da cidade de Goiânia, durante dois meses, em dias alternados, com visitas intercaladas entre períodos da manhã, tarde e noite. Esta tabela demonstra uma parte desses sons capturados no centro da cidade, em um primeiro esboço de catalogação. Dividimos a sonoridade do centro de Goiânia nos atentando aos ensinamentos de Raymond Murray Schafer (2011) e Martin W. Bauer (2008), fazendo uma mescla entre as teorias dos autores, separando os sons da seguinte maneira:

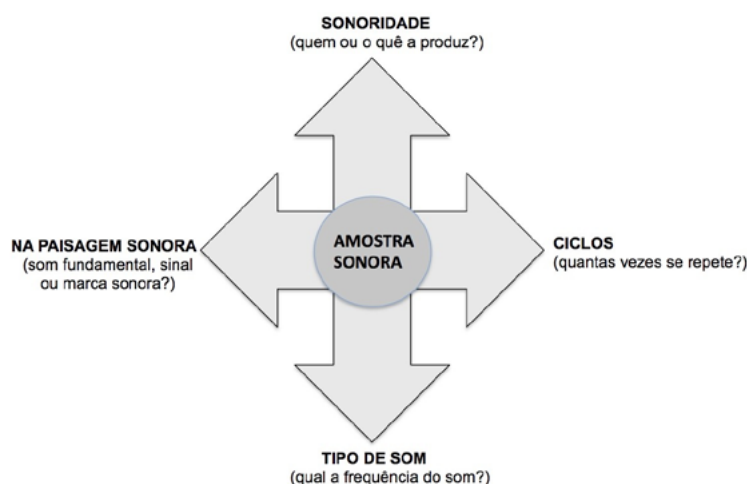


Figura 1. esboço para catalogação de ruídos sonoros na cidade de Goiânia

Dessa forma, alguns dos ruídos sonoros capturados na região central de Goiânia, seguindo o modelo esboçado acima, podem ser separados como na tabela a seguir:

Tabela 1. Ruídos sonoros capturados na cidade de Goiânia

AMOSTRA SONORA	SONORIDADE	CICLOS	TIPO DE SOM	NA PAISAGEM SONORA
Falas de pessoas ao celular	Ser humano	inconstante	Agudo	Som fundamental urbano
Buzina da Coleta Seletiva	Sirene de buzina	Inconstante	Agudo	Marca sonora
Grito de vendedor ambulante de pamonha	Ser humano	constante	Grave/médio	Marca sonora
Cantores sertanejos	Ser humano	inconstante	Grave/médio	Marca sonora
Músicos da América do Sul	Ser humano	inconstante	Grave/médio	Marca sonora
Pessoas que falam sozinhas	Ser humano	inconstante	Agudo	Som fundamental urbano
Passos dos pedestres	Ser humano	constante	Agudo	Som fundamental urbano
Conversas entre transeuntes	Ser humano	inconstante	Agudo	Som fundamental urbano
Som de várias motocicletas	motocicletas	Constante	Grave	Som fundamental urbano
Som de motor e funcionamento de Ônibus	Ônibus	Constante	Grave	Som fundamental urbano
Som de funcionamento de carros	Carros diversos	Constante	Grave	Som fundamental urbano
Buzinas	Carros, motos, caminhões, ônibus	inconstante	Grave/médio / agudo	Sinal
Sirene de ambulância	Sirene de ambulância	inconstante	agudo	Sinal
Alto-falantes que tocam músicas e em que os vendedores falam anunciando produtos	Ser Humano e caixa de som	Constante	Grave/médio /agudo	Sinal
Sirene da Polícia Militar	Sirene de carro	inconstante	Agudo	Sinal
Sirene do carro da Agência Municipal de Trânsito de Goiânia	Sirene de carro	inconstante	Agudo	Sinal
Latidos de cachorros	Animal	inconstante	médio	Som fundamental
Pássaros	Animal	inconstante	Agudo	Som fundamental
Gatos	Animal	inconstante	Agudo	Som fundamental
Galinhas, galos	Animal	inconstante	Agudo	Som fundamental
Vento	Natureza	inconstante	Grave	Som fundamental
Chuva	Natureza	inconstante	Grave	Som fundamental
Trovões	Natureza	inconstante	Grave	Som fundamental

Os sons expostos na tabela acima retratam um campo de representação das sonoridades no centro da cidade de Goiânia. São sons de máquinas, sons naturais, sons humanos. Em alguns momentos, sons que se comportam como sinais (sirenes de ambulância), e outros, sons fundamentais próprios do ambiente (natureza, animais, máquinas urbanas).

A quantidade de máquinas e motores existentes na cidade de Goiânia produz ruídos que fazem com que o som característico da região central seja um som grave e abafado, em baixa frequência. São sons fundamentais urbanos da cidade. Seria impossível imaginar o centro da cidade sem ruído, sem som. O motor que faz girar a própria dinâmica das grandes

idades, hoje em dia, são as máquinas que produzem ruídos sonoros. Os habitantes da cidade, já acostumados com esses sons em seus hábitos diários, passam pelos sons do cotidiano sem que percebam que os ruídos estão ali. Estamos habituados com os ruídos sonoros advindos das mais variadas fontes: animais, pessoas, motocicletas, aviões e, sem querer, quase não percebemos que essa sonoridade existe. Temos o costume de ouvir, mas não o de escutar. Há certo desdém com relação à escuta desses ruídos por parte dos ouvintes, já que esses sons não interessam diretamente ao cidadão. Para que seja possível ouvir certos sons numa cidade como Goiânia, é preciso estar atento e colocar-se em uma atitude de escuta para determinadas sonoridades, abrindo os ouvidos para a recepção de outros sons, já que a quantidade de ruídos existentes nesse ambiente é alta.

Minha primeira observação ocorreu em junho de 2016, numa manhã de quarta-feira. Com o caderno de campo em mãos e o gravador de áudio ligado, sentei-me em um banco na pracinha que fica entre os cruzamentos das avenidas Goiás e Anhanguera. Nesse dia, o fornecimento de energia foi desligado e o trânsito no centro da cidade ficou desordenado. Como eu estava sentada entre duas avenidas importantes que cruzavam a cidade, logo já escutava muitas buzinas, motores ligados, pessoas nervosas em seus carros pedindo passagem. As buzinas quase deram início a uma música cíclica, pois eram muito frequentes, quase ensurdecedoras. A agência municipal de trânsito de Goiânia foi acionada, mas chegou ao cruzamento por volta de uma hora depois do ocorrido. A partir daí, outros sons então foram incorporados ao ambiente: o som das sirenes dos carros dos agentes de trânsito, o som dos apitos que os agentes assopravam para que os carros pudessem seguir a direção correta nas avenidas, carros, ambulantes com som ligado em seus carros. Essa sonoridade permaneceu por três horas seguidas.

Uma sonoridade muito característica nesse cruzamento de avenidas no centro da cidade de Goiânia é a dos vendedores ambulantes. O centro da cidade é conhecido por ser um local onde os habitantes compram e vendem: ouro, roupas usadas, chip de celular, bugigangas das mais variadas. Os vendedores não cansam um minuto sequer de oferecer essas mercadorias aos passantes das avenidas. A movimentação das pessoas também reproduz uma sonoridade específica. A variedade de sons de passos impressiona: passos com chinelo de borracha, salto alto, tênis, passos com sandálias, passos com botinas. Esses sons de passos das pessoas que caminham pela região oferecem um *background* acústico particular ao centro da cidade de Goiânia.

Percebi uma diferença entre os sons emitidos pelos diferentes tipos de ônibus que passam pelo centro de Goiânia. Em outro dia de observação e escuta dos sons, concentrei-me nas máquinas, carros e motocicletas que emitem diferentes sons. Os alto-falantes das lojas de comércio que tocam música sem parar e em que alguns vendedores conversam aleatoriamente com eles mesmos, chamando as pessoas para conhecerem as promoções oferecidas no estabelecimento. Digo que esses vendedores conversam com eles mesmos porque a maioria dos passantes ignora o ruído sonoro emitido por eles (chamamento para as compras) e simplesmente passam pelas lojas sem observar com cautela as ofertas e promoções.

Em outro dia de observação, por volta das 16h da tarde, uma movimentação estranha na Praça do Bandeirante me chamava atenção. Um grupo de músicos da América do Sul, em torno de seis homens que se vestem como seus ancestrais indígenas, organizam-se para a realização de uma apresentação pública. Montam as caixas de som, os microfones e se

preparam para a performance. Uma parte do grupo toca flautas e tambores, e outra parte canta e dança como em rituais de seus ancestrais. Tocam essa música por três minutos. Logo em seguida, começam a tocar com seus instrumentos as músicas conhecidas de tão difundidas pela indústria cultural, cantadas em inglês. A partir daí, começam a receber dinheiro dos passantes que por ali cruzam e deixam sua contribuição na caixa de papelão oferecida por um dos integrantes do grupo de músicos. Por um momento, a sonoridade reproduzida pelos músicos peruanos se sobrepõe às máquinas e aos demais ruídos do centro da cidade, pois a caixa de som que utilizam reproduz os sons da apresentação em alto volume. O grupo se apresenta até o fim do dia naquele mesmo local, na esperança de arrecadarem uma quantia maior de dinheiro, já que por ali vão passar várias pessoas que retomam o trajeto de suas casas após um dia de trabalho no centro da cidade.

Em outro dia de observação e gravação dos sons, choveu na região central de Goiânia. Muita água. Foi preciso me esconder dentro de uma loja de brinquedos. Uma correria entre os ambulantes ocorre para que consigam esconder a tempo suas mercadorias da chuva. A chuva traz um caos para a região central. Muitos bueiros ficam entupidos por conta da poluição constante que é produzida na cidade. Com isso, as ruas ficam alagadas, causando transtornos aos pedestres, moradores da região e motoristas que por ali passam.

Os ruídos sonoros obedecem a determinado código estabelecido na sociedade. Se ouvirmos o som de uma ambulância, automaticamente já nos preparamos para abrir caminho no trânsito para que essa possa passar e seguir rumo ao hospital mais próximo. Isso caracteriza um sinal sonoro, visto que a divisão do conhecimento a respeito desse som é compartilhada em grupo a partir do imaginário coletivo⁵ e alerta para determinada ação.

Já um som como o da sirene da coleta seletiva identifica uma marca sonora, própria de Goiânia. Esse toque musical avisa aos moradores que o caminhão da coleta seletiva está passando pelo bairro. Clifford Geertz (1989) sinalizava que as sociedades possuem suas

próprias interpretações e que o que mais interessa ao pesquisador é descobrir o acesso a elas. Para o autor:

A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem [...] Esta não é a única maneira de se ligar sociologicamente com as formas simbólicas. O funcionalismo ainda vive, e o mesmo acontece com o psicologismo. Mas olhar essas formas como “dizer alguma coisa sobre algo”, e dizer isso a alguém, é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda à sua substância, em vez de fórmulas redutivas que professam dar conta dela (GEERTZ, 1989, p. 212-213).

Considerando aos ensinamentos de Geertz (1989), podemos dizer que, a partir da sonoridade e de sua relação com o meio urbano na cidade de Goiânia, podemos perceber as diversas formas com que o goianiense se articula com esse espaço em que vive. Ao observar, anotar, ouvir, sentir e olhar, esperamos ao final da pesquisa poder articular e analisar as relações entre a sonoridade urbana e as mais diversas performances culturais realizadas cotidianamente na cidade pelos seus habitantes.

5 Como Bronislaw Baczko (1965), entendemos o imaginário social composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura. Trata-se, portanto, de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano.

Na sociedade, de forma geral, aprendemos de forma involuntária sobre os hábitos e modos de nossos parceiros de sociedade, agimos muitas vezes por imitação, aprendemos o sotaque de uma língua por transmissão oral de nossos pais e membros da sociedade em que vivemos; expressando-nos e, assim, produzindo performances que podem nos identificar com determinado grupo cultural.

Considerações

A cidade é uma sinfonia composta por sons, ruídos, silêncios. Cidades possuem sonoridades próprias, sons que unem aquele espaço geográfico ao cotidiano de seus habitantes. É a manifestação significativa da vida urbana, de uma ação performática expressiva, sonora, de seus habitantes, na interação social, voluntária ou involuntariamente. Assim, concebendo a cidade e a performance sonora de seus habitantes, seguimos com nossa pesquisa interdisciplinar, sob o guarda-chuva da pesquisa social qualitativa, teórica e prática.

Acreditamos que os estudos que esse projeto delineia serão de grande contribuição para o campo de estudos das sonoridades, das performances culturais, bem como da performance goiana. A partir da publicação dos resultados da pesquisa final de doutorado,

sintetizando sons próprios da cidade de Goiânia, buscaremos pensar e produzir um suporte para entendimento dos processos de escuta, reconhecimento e identificação dos indivíduos da sociedade goianiense. Sob essa perspectiva, a investigação se justifica porque é única no campo acadêmico na Universidade Federal de Goiás e nas demais universidades federais; possibilita a descoberta de uma performance sonora e vivência perceptiva das várias sonoridades, na cidade de Goiânia e aponta uma performance cultural goianiense a partir dos sons da cidade.

Referências

- BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso: ensaios críticos III**. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.
- BAUER, Martin W. **Análise de ruído e música como dados sociais**. in BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BACZKO, Bronislaw. **Imaginação social**. In *Enciclopédia Einaudi*, s. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.
- BORGES Larissy Barbosa. **Entre sons, aromas e sabores. As feiras em Goiânia: história, referência cultural e hibridação entre o moderno e o tradicional**. Dissertação de mestrado. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, 2013.
- CAMARGO, Robson. **Per-formance e Performance Arte Superar as velhas traições**. In: CAMARGO, R. CUNHA, F. PETRONILIO, P. *Performances da Cultura. Ensaios e diálogos*. Goiânia: Kelps, 2015.

_____. **Milton Singer e as Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise.** In: Karpa 6 Journal of Theatricalities and Visual Culture. California State University -Los Angeles. 2013. Karpa.at <https://ufg.academia.edu/RobsonCamargo> ou <http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/KARPA6.1.html> Acesso em 02/07/2017.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.
GEERTZ, Clifford. *Descrição Densa.* in **A Interpretação das Culturas.** RJ: LTC, 1989. pp. 3-21.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, 13ª edição: Editora Vozes, 2011.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** Tradução de Dante Moreira. Leite. 7ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

_____. **Ritual de Interação.** Ensaio sobre o comportamento face a face. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

PALACÍN Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás.** 6ª edição Goiânia: Editora da UCG, 1994.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da, BARROSO, Priscila Farfan; BEXIGA, Stéphanie Ferreira. **Etnografia sonora na cidade: algumas contribuições metodológicas acerca do registro sonoro na pesquisa de campo.** Revista Iluminuras. V.11, nº 25, 2010.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* São Paulo: Editora Unesp, 1991.

_____. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora.** 2ª edição, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHECHNER, Richard. **"O que é performance?"** in Performance studies: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, pp. 28-51, 2006.

_____. **Between theater and anthropology.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

_____. **Performance studies: an introduction.** London: Routledge, 2002.

_____. **O que é performance? O Percevejo,** ano 11, nº 12, pp. 25-50, 2003. TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e anti-estrutura.** Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **El proceso ritual: estructura y antiestructura.** Madrid: Taurus Alfaguara, 1988.

_____. **Liminal to liminoid in play, flow, ritual: an essay in comparative symbology.** In TURNER, Victor. From ritual to theatre: the human seriousness of play. New York: PAJ Publications, 1982.

_____. **Dramas, campos e metáforas.** Niterói, RJ: Eduff, 2008.

VELOSO, Sainy. **Entre tabladros e arenas: performances culturais.** In: Urdimento (Revista de Estudos em Artes Cênicas. V. 2 nº 23 de dezembro de 2014. UDESC, 2014.

UMA ETNOGRAFIA SOBRE TRÂNSITOS, COLISÕES E REINVENÇÕES SOB À LUZ DA GENTRIFICAÇÃO

Diego Pontes
UFS C/UFPR
diegopontez@gmail.com

1 - INTRODUÇÃO

Por meio de um discurso de humanização e segurança do espaço urbano, catracas, muros, remoções, câmeras, iluminação em *led*, e cercas *biopolitizadas* (Foucault, 1978) estrategicamente posicionadas diante das experiências corporais e sensoriais das cidades sugerem a política dos catálogos imobiliários e do roteiro turístico espetacularizado, higienizado e pacificado da ordem urbana contemporânea.

Notemos que pelos croquis das distintas linhas de pensamento arquitetônico e urbanístico, comumente busca-se relacionar o corpo e a cidade trabalhando na projeção de sentidos sobre as formas de ocupação dos espaços urbanos e da vida cidadina. É comum encontrarmos obras “inspiradas” no corpo feminino, num ideal de cidade como organismo, e também na contensão e no controle efetivo da circulação e contaminação entre os corpos. Fala-se em fisiologia, artérias, pulmões, coração, e até em cirurgia ao se projetar e planejar as cidades, e por vezes recorremos ao corpo como válvula metafórica de escape para ilustrá-las e apreendê-las. (SENNETT, 2008)

Destaco, com isso, os conflitos e contradições inerentes a esta imbricação pelo olhar para a cidade e por sua compreensão enquanto extensão corpórea e lugar de colisões, tensões, dilemas e encontros, onde projetos arquitetônicos e urbanísticos “pacificadores” e gentrificadores apontam para uma ideia de cidade que se constrói aos moldes dos interesses e fluxos do turismo *mainstream*, da máquina imobiliária e da lógica da desencarnação dos espaços urbanos. Desse modo, o papel político de arquitetos, urbanistas e outros pensadores da cidade, que muitas vezes se escondem sob uma falsa pele de neutralidade e imparcialidade, direcionam e legitimam pretensas formas de apreensão dos espaços urbanos e das relações que por eles tecemos, assim como o próprio modelo de sociedade/cidade que estamos literalmente idealizando, projetando e construindo.

Caminhos pela cidade modernista e funcional do arquiteto Le Corbusieu, por exemplo, recompõem uma arquitetura calcada sob um ideal universalizado de corpos e serviços em prol dos modos de produção capitalista. Em sua clássica obra, *Por uma arquitetura*, publicada pela primeira vez em 1922 em Paris, dizia: *Arquitetura ou revolução, nós podemos evitar a revolução!* Por outra direção, uma prática arquitetônica e urbanística justamente a serviço da revolução, como a ensaiada por críticos radicais situacionistas, planejava-se justamente na ruptura do glamour positivista imposto pelo ideal da arquitetura moderna. (JEUDY, JACQUES: 2006)

Ademais, entendo que falar sobre direito à cidade é necessariamente falar sobre o direito ao corpo e vice-versa. Seus modos de usos e *contra-usos* (Leite, 2010), suas ocupações, seus atalhos, suas negociações e (des)territorializações, que se fazem no movimento dos percursos entre o corpo e a cidade, e que apontam indubitavelmente para uma gama

de usos, sentidos e urbanidades possíveis que se escrevem muitas vezes distantes das pranchetas de arquitetos e urbanistas.

Por este caminho, sou levado a me questionar acerca do modo como os corpos respondem e reagem às regras e estruturas sociais e à ordem cidadina, onde pela atenção às experiências corporais entrelaçadas e marcadas nos espaços urbanos em transformação e *continuum* devir, somam-se outras questões que servem como pistas para as reflexões aqui apresentadas: qual a política dos nossos desejos em espaços espetacularizados, pacificados e higienizados? Quais as expectativas sobre os corpos em áreas urbanas envolvidas pelas demandas da *gentrificação*? Como podemos pensar as subjetividades corporais avessas aos clichês turísticos em um contexto de compulsórios projetos urbanísticos que expressam a lógica patrimonial e excludente das cidades? Como, então, a arquitetura e o planejamento urbano podem ser pensados também como pretensos meios de regulação do espaço das cidades e das relações que por ele tecemos?

Em meio a essas interrogações, estes apontamentos se desenham pela atenção aos caminhos errantes (Jacques, 2012) percorridos e observados pela região da Luz, no centro da Ilha de Florianópolis – SC. A região a qual me refiro compreende a cabeceira insular da interdita Ponte Hercílio Luz, o Mirante e Praça Hercílio Luz, e também o Parque da Luz e seus arredores e contornos, e atualmente tem presenciado mudanças significativas em sua estrutura física e em seu cotidiano, apresentando-se, desse modo, como um campo frutífero a análise sobre as dinâmicas urbanas atravessadas por colisões, negociações e dilemas presentes na área em questão.

Assim, a recomposição de caminhos percorridos pela Luz por meio de saídas de campo e pesquisa bibliográfica realizada durante o ano de 2014 e 2015 me orienta e posiciona diante de elucidações sobre as transformações urbanas ocorridas em uma região da cidade historicamente localizada como um espaço de trânsito de corpos e práticas abjetas e desviantes (Losso 2010), uma vez que o espaço também é vivenciado por sujeitos marginalizados, como prostitutas, michês, usuários de drogas e moradores de rua.

Essa região tem como marca em suas memórias significativas limpezas urbanas e “embelezamentos estratégicos” orientados pelos fluxos do enobrecimento e da urbanização da cidade, onde as transformações urbanas ocorridas ao longo do processo de modernização de Florianópolis no século XX, e também as atuais mudanças no espaço em questão, caminham de encontro às reflexões sobre o processo de *gentrificação* da cidade, questionando sob quais discursos o espaço urbano tem sido construído, modificado e reinventado, e ainda quais os agentes envolvidos nestes atuais enredos.

Nesta direção, sugiro, portanto, uma reflexão teórica em diálogo com fragmentos recolhidos durante o trabalho de campo e levantamento bibliográfico sobre os movimentos e fluxos do centro da Ilha de Florianópolis, mais especificamente sobre o cotidiano marcado pelas *errâncias urbanas* e *práticas ordinárias* (Jacques, 2012; De Certeau, 2014) encontradas pelos caminhos da região da Luz, e que coexistem às transformações e higienizações urbanas promovidas no decurso do século XX, e também as que vêm ocorrendo nos dias de hoje.

2 – OBJETIVOS

Este trabalho consiste num esforço de elucidar as dinâmicas urbanas e a *guerra entre lugares* (Arantes, 2000) que envolvem o corpo e a cidade em movimento a partir do olhar ao processo de transformações da estrutura física e do cotidiano da região da Luz em

Florianópolis, dando, com isso, atenção às demandas da *gentrificação* que bordam o universo do espaço observado.

Desse modo, este trabalho busca sintetizar algumas questões tratadas em minha dissertação defendida em março de 2016 pelo PEAU-UFSC, onde por meio da incursão etnográfica na região da Luz e do registro de fragmentos de seu cotidiano em seus múltiplos usos e sentidos, busquei apreender o espaço em questão e suas práticas cotidianas à *luz da gentrificação*.

Para isso, o trabalho aqui apresentado busca dar conta teoricamente de uma reflexão sobre os conflituosos movimentos do corpo e da cidade no contexto contemporâneo a partir de uma crítica ao processo de *espetacularização* e *gentrificação* urbana, onde os fragmentos das cenas cotidianas da Luz que puderam ser captadas por meio das observações e caminhadas realizadas em trabalho de campo possibilitam a abertura de uma discussão que destacou as demandas higienizadoras e pacificadoras que envolvem as relações entre o corpo e a cidade.

Assim, pela atenção às experiências corporais das cidades e por meio dos efeitos produzidos a partir do entrelace entre o corpo e a cidade como forma de análise, neste trabalho abre-se espaço a questões que emergem pelos percursos traçados para além dos fluxos turísticos e que são compostos por corpos que se perdem, que desviam, que criam atalhos e constituem um modo específico e “vagabundo” de interrogar pela prática do espaço urbano. (DE CERTEAU, 2014)

3 - METODOLOGIA

Por meio de saídas de campo na região da Luz na Ilha de Florianópolis/SC e do registro de seu cotidiano em seus polifônicos usos e significados, este trabalho parte da valorização das *práticas ordinárias* (De Certeau, 2014) que se desdobram pelos caminhos da Luz e tensionam as demandas higienizadas e pacificadas que envolvem as relações entre o corpo e a cidade inseridos em processos de *gentrificação* urbana.

As transformações em curso que envolvem políticas do enobrecimento na região analisada, além de colidirem com o espaço qualificado e praticado pelo *homem comum* que nos conta Michel De Certeau (2014), nos leva a reflexão sobre as tensões que configuram o espaço urbano em suas “práticas, usos, astúcias e táticas cotidianas que desviam, alteram ou jogam com os mecanismos autoritários da disciplina”. (DE CERTEAU, 2014).

Desse modo, a cidade lida através do corpo, pelas experiências do percurso, dos deslocamentos sinuosos e das geografias subversivas (Silva, 2009), se escreve e pode ser observada e apreendida a partir dos rastros corporais deixados por seus praticantes, em que por meio da perspectiva teórica da *corpografia*, apresentada pela urbanista Paola Jacques (2012), e inclinado aos diálogos com a etnografia pela antropóloga Silvana Nascimento (2016), torna-se possível a atenção às paisagens e processos urbanos contemporâneos por meio de articulações sobre o corpo e a cidade como espaço de lutas sociais, políticas e simbólicas.

Para Jacques (2012), pela *corpografia*, torna-se possível uma concepção do espaço urbano fundamentalmente a partir de seu cotidiano, abrindo caminho a uma crítica “ao império dos projetos arquitetônicos nas grandes cidades”. Essa espécie de cartografia corporal, que recompõe os movimentos e transformações urbanas e também os traços que

corporeificam as cidades, dialoga com o *espaço praticado* e se encontra ao ritmo do *flâneur* (Benjamin, 2013), que existem em caminhadas e no perde-se entre a multidão e, por isso, em sua potencialidade crítica a ordem urbana hegemônica da orientação.

Assim, esse trabalho se insere em um campo de análise que visa apreender o espaço urbano contemporâneo na perspectiva do conflito e das tensões inerentes ao cotidiano da cidade. Então, quando pensamos as cidades contemporâneas atravessadas pelos interesses dos poderes hegemônicos coexistente à “memória dos passos perdidos” percorridos por *praticantes ordinários e errantes* da cidade, novos encontros teóricos tornam-se possíveis e passam, aqui, a fazer parte do olhar sobre o movimento do corpo e da cidade.

4 - RESULTADOS PRELIMINARES

As observações realizadas durante a pesquisa de campo desenvolvida entre 2014 e 2015 e parte do que registrei a partir de fragmentos de experimentações do *flâneur*, caminhadas, conversas e situações informais e sistematizadas ao longo deste percurso são marcadas pela atenção à fluidez da região da Luz em suas passagens e atravessamentos, que se expressam em formas particulares de vivências e significações sobre os usos do espaço urbano, podendo, por este caminho, ser apreendido como lugar do deslocamento contínuo e de contradições que envolvem um movimento oblíquo de delineações de fronteiras que compõem o cotidiano da vida urbana.

Construídos sobre alicerces hegemônicos – tais como razão, unidade, identidade, estrutura e ordem –, os discursos tradicionais e formalistas sobre a arquitetura e urbanismo são, aqui, tensionados e colocados em questão. As reflexões propostas por Paola Jacques (2012) partem da valorização das práticas errantes urbanas para uma concepção de urbanidade que se trace pela multiplicidade e pela diferença, e não enquanto totalidade, racionalidade e forma, explorando, com isso, narrativas que colocam em evidência o quanto as *experimentações ordinárias* pela cidade e seus meios “de transmissão e compartilhamento, podem operar como potente desestabilizador de algumas das partilhas hegemônicas do sensível, e, sobretudo, das atuais configurações anestesiadas dos desejos.”. (JACQUES: 2012).

Outro olhar que traz a questão das práticas ordinárias e errantes ao pensar o cotidiano urbano por seu *espaço praticado* é apontado por Michel De Certeau (2014). Para o autor, esses praticantes são os que por meio de suas vivências pela cidade fazem brotar discursos dissonantes que provocam dissensos e questionam o planejamento e a construção da cidade de forma tática e astuciosa, tornando evidente, assim, os conflitos inerentes aos espaços citadinos contemporâneos que envolvem relações ambivalentes entre o corpo e a cidade.

Para esta discussão, o autor debruça atenção sobre a *Invenção do cotidiano*, dizendo que “a vida urbana deixa sempre mais remontar àquilo que o projeto urbanístico dela excluía. A linguagem do poder se ‘urbaniza’, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico”. (DE CERTEAU, 2014)

Dito isso, por meio da observação do cotidiano da Luz com foco na abertura a uma discussão que possibilite a problematização da ideia de *guerra dos lugares e fronteiras simbólicas* (Arantes, 2000) a partir da existência de práticas e corporalidades que existem para além dos holofotes urbanos e dos cartões postais, e que habitam os “cantos” e as “horas” da cidade inesperadas e inóspitas às definições traçadas pelo planejamento

urbanístico, torna-se, com isso, possível questionar a própria “ameaça” a ordem normativa da cidade sugerida e intensificada pelo processo de *gentrificação*.

O olhar sobre os diferentes ritmos e tempos que compõem as dinâmicas da Luz, observados em caminhadas durante a manhã, tarde, noite e madrugada com a intenção de captar sociabilidades e interações mediadas pelo espaço e pelos “horários limiares e marginais” se mostrou relevante para esta reflexão, que se deu em alguns momentos onde as luzes ao redor de alguns atalhos da Luz apenas refletiam sombras e silhuetas e abrigavam situações improváveis de serem percebidas e existirem à luz do dia.

Neste sentido, o início do dia, os finais de tarde, a hora do almoço e o anoitecer guardam situações e tempos distintos que abrigam sociabilidades específicas em períodos onde a intensidade do fluxo que, ora se intensifica, ora se dilui, coloca o espaço como abrigo e fonte de vivências em seus diferentes tempos no cotidiano e terreno da criação e experimentação de corporalidades e espacialidades que importam, aqui, para (re) avaliação e atenção aos processos de subjetivação por onde a arquitetura urbana se revela e se disfarça na paisagem da cidade.

Desse modo, a polissemia como característica constituinte deste espaço, que se expressa e se disfarça nas formas de apropriação da paisagem e de usos e *contra-usos* do espaço urbano, seja pelo mercado imobiliário, pelos moradores dos arredores, turistas, pelos passantes ou usuários e usuárias de maneira geral, comporta modos diferenciados de significação e meios de uso do espaço, que acompanham, aliás, o movimento urbano a qual esta região tem vivenciando nos dias de hoje.

As transgressões incorporadas à paisagem da Luz afinam o olhar a respeito do que se esconde ou se mascara na cidade e o que está visível e exposto, mas que muitas vezes nos esquivamos e desviamos, e que em última instância reflete as tensões que envolvem a vida entre fronteiras simbólicas, estratégias de usos do espaço urbano, e representações particulares sobre patrimônio e lugares simbólicos, nos mostrando que os agentes envolvidos nestas negociações não estão anestesiados e apáticos frente às intervenções e negociações sobre a cidade.

Quando pensamos as dissonâncias e vibrações produzidas entre os meandros da estética urbana e da estética das práticas erráticas pela cidade, devemos levar em conta, além da coexistência e colisão de momentos históricos sob os quais as experiências urbanas são traçadas, o olhar sobre esse *outro urbano*, aqueles e aquelas que ocupam zonas opacas pela urbe e que apontam para “outras” urbanidades possíveis: moradores e moradoras de rua, catadores, prostitutas, *michês*, ambulantes, maconheiros, “nóias” e “flanelinhas”, corporalidades que (des/re)dobram o cotidiano urbano em muitas narrativas e vivências ao elaborarem atalhos que apontam para um campo de *micro-resistências* à assepsia instituída por parte dos projetos urbanos pacificadores, esterilizadores, e revitalizadores.

Tal possibilidade de alteridade urbana por meio de presenças conflitantes no cotidiano do espaço urbano reflete e “garante a vitalidade resistente nos espaços públicos a partir de uma forma de apropriação que contraria, desvia ou subverte as imposições autoritárias dos projetos urbanísticos mais luminosos e espetaculares.” (Jacques, 2012), despertando, assim, o impulso da valorização dessas experiências corporais urbanas como forma de apreensão da cidade contemporânea e sua contribuição ao campo dos estudos urbanos.

Valorizar as dinâmicas do corpo na cidade e da cidade no corpo no contexto contemporâneo implica reconhecer os conflitos, dilemas e negociações em jogo em espaços urbanos em suas transformações e intervenções que, no contexto globalizado, se faz pela “homogeneização, imposição de costumes, estilos de vida pasteurizados, monitoramento da ordem e pureza de seus espaços para uso e lazer das classes mais abastadas”, como analisa pontualmente Alicia Norma González de Castells (2014) em sua reflexão sobre as *Revitalizações urbanas na Ilha da Magia (Florianópolis)*.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o olhar voltado para uma região inserida em um contexto urbano marcado por acelerados processos de revitalizações e investimentos estratégicos sobre o espaço em questão, o que procurei demonstrar ao longo deste trabalho foi a existência de mecanismos de ordenação, controle e limpezas urbanas que direcionam suas ações e políticas às corporalidades e práticas que de alguma forma “ameaçam” e desestabilizam a ordem hegemônica da cidade.

“Presenças incômodas”, que ao colocarem em evidência as tensões e conflitos inerentes aos espaços públicos borram e flexionam limiares entre *fronteiras simbólicas* e posições consolidadas de margem e centro, norma e dissidência, rua e casa, público e privado, e apontam para ambivalências nos próprios significados e percepções consolidados atribuídos aos usos do espaço urbano e aos múltiplas urbanidades possíveis.

Com isso, por meio de fragmentos de registros do cotidiano da região da Luz e seu entorno, pude acompanhar o acender das luzes em *led* promovido pela revitalização do Mirante Hercílio Luz em janeiro de 2015, assim como a significativa alteração da dinâmica e dos fluxos urbanos desdobrados pelas obras de recuperação da Ponte Hercílio Luz, interdita desde 1991.

Os ruídos da gentrificação ecoados pela região da Luz soam dissonantes quando esbarrados em *errâncias urbanas* e *práticas ordinárias* que coexistem às expectativas normativas sobre esses espaços. Corpos e práticas na mira de projetos urbanísticos e políticas urbanas que visam, de maneira muito enfática, encobri-los por *gentrificados* tapetes urbanos que refletem uma paisagem “segura”, “*hype*” e pacificada.

Dentro desse quadro de estudos, nota-se nos últimos anos uma considerável multiplicação de trabalhos que vêm investigando e debruçando atenção ao fenômeno da *gentrificação* nos estudos urbanos contemporâneos no campo das ciências sociais, da arquitetura e urbanismo, da geografia ou da economia, e tem se mostrado um tema caloroso a muitos desdobramentos e discussões, sobretudo quando pensamos as diversas peculiaridades e especificidades sociais, arquitetônicas e urbanísticas em que cada dinâmica urbana está inserida.

Assim, neste contexto, o conceito de *gentrificação* pode ser compreendido pelos processos de requalificações e revitalizações urbanas que abarcam as dinâmicas que tecem as cidades contemporâneas e que envolvem a alteração e desconfiguração de contextos social que habitam estes espaços e, neste artigo, se estende a considerações acerca dos usos previstos por planejadores urbanos e que são subvertidos, nos mostrando, dessa forma, as disputas, negociações, (re)invenções, confrontos e dilemas que configuram o tecido urbano da cidade contemporânea.

As práticas errantes que ocorrem pela região da Luz me levam a percepção de que mesmo com a imposição de um urbanismo e uma arquitetura opressora, heterocentrada, polida e higienizada, fissuras são abertas para a apropriação e ocupação dos espaços urbanos, tornando-se justamente o lugar de vivências que, quando pensamos as disputas e tensões espaciais que sempre estiveram presente no cenário urbano da Ilha de Florianópolis ou de outros centros urbanos, as atuais dinâmicas que envolvem os processos de *gentrificação* parecem retratar velhos enredos, agora talvez em novos enquadres e ângulos, onde os cenários se mostram como palco de conflitos entre as tentativas de adoção de mecanismos que induzam a pretensão de existências pasteurizadas e mornas em espaços urbanos em devir ebulição.

Exige-se o mais rápido possível que sejam apagados os rastros e marcas deixadas pelo “outro” comum que nos conta De Certeau (2014), por vezes que vêm sendo cotidianamente caladas e literalmente asfixiadas pelos novos ares “pacíficos” e “limpos” da *gentrificação* que tanto “incomodam” os muros brancos de nossas cidades: “#RENANVIVE”, “CLÁUDIA NÃO ESQUECEREMOS”, “CIDADE À VENDA”, “SAUDADE ETERNA IRMÃO LEO”, “FORÇA JOVEM”, “VIOLENTO É O ESTADO”, “CADÊ O AMARILDO?”.

Ademais, este trabalho busca oferecer alguns elementos que possam contribuir para reflexões sobre a maneira como as transformações ocorridas na cidade de Florianópolis, que em 2010 contava com a população de aproximadamente 340.000 habitantes e passou em 2013 para mais de 450.000, estão inseridas em um processo mais amplo de redefinições e “redescobertas” dos espaços urbanos. (CASTELLS, 2014).

Aterros, elevação de pontes, construção de vias troncais, novas edificações e crescimento imobiliário. Marcas expressas tanto em sua “estrutura física territorial quanto na configuração de suas paisagens” e que “pertencem a um leque extenso de ações realizadas pela esfera pública e privada em áreas da cidade”, onde segundo o destaque de Alicia Castells (2014) a respeito do movimento das dinâmicas urbanas que acompanham tais modificações:

A cidade sob esse furacão de transformações reúne uma população de moradores permanentes, flutuantes e visitantes de várias procedências e estilos de vida, que vão impondo suas marcas no solo urbano e no plano discursivo, fundamentalmente através de uma mídia acrítica e complacente. São todas formas que expressam no nível do desejo, ou na própria prática, uma cidade de imagens polissêmicas e não necessariamente harmônicas entre os diferentes agentes da cidade. Muitas dessas transformações podem ser apreendidas a partir do fenômeno das revitalizações urbanas - processos que sofrem muitos bairros, ruas ou municípios da cidade. [...] As revitalizações ou reabilitações urbanas sob a ótica do valor patrimonial realizadas no centro histórico revelam que o desenvolvimento desses processos implica também a segregação das partes mais caras à condição de vida que lhes dá sentido; excluem as ressonâncias, o patrimônio imaterial, os saberes e formas de fazer do homem comum que mantêm em pé e dão sentido às estruturas materiais. (CASTELLS, 2014. p. 176 -186)

Como apontado pela autora, e, por fim, é possível lançar uma reflexão que traga a política das diferenças e desigualdades que são demarcadas em espaços inseridos em processos de *gentrificação*, ou, ainda e especificamente, sobre as metamorfoses com relação ao corpo e a cidade que a região da Luz vem percorrendo e seus iminentes conflitos traçados por discursos, corpos e práticas orientados por múltiplos modos de agenciamento.

No entanto, a nova luz acesa pela *gentrificação*, que iluminam a reconfiguração do tecido urbano dessa região da cidade, produz sombras e espaços possíveis à “dança dos vaga-lumes”, como metaforizado por Georges Didi-Huberman (2011) inspirado pelo escritor e cineasta Pier Paolo Pasolini, que recorreu a tal metáfora para falar da resistência aos holofotes do fascismo na Itália. Como destaca o autor:

[...] não se pode, portanto, dizer que a experiência, seja qual for o momento da história, tenha sido ‘destruída’. Ao contrário, faz-se necessário afirmar que a experiência é indestrutível, mesmo que se encontre reduzida às sobrevivências e às clandestinidades de simples lampejos à noite. [...] Devemos, portanto [...] nos tornar vaga-lumes e, assim, formar novamente a comunidade do desejo, a comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos e não se contentar em dizer o não da luz que nos ofusca” (DIDI- HUBERMAN, 2011. p. 104)

Podemos, com isso, distender e relacionar o que nos diz Didi-Huberman sobre a *sobrevivência dos vaga-lumes* a respeito desse “ momento de graça que resiste ao mundo do terror”, ao que observei em campo pelos caminhos percorridos pela região da Luz, onde se torna possível associar a sobrevivência resistente dos “lampejos errantes dos vaga-lumes” à sobrevivência das próprias práticas erráticas que traçam a cidade.

Referências Bibliográficas

ARANTES, Antonio. A guerra dos lugares: mapeando zonas de turbulência. In: **Paisagens paulistanas - Transformações do espaço público**. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento/Sobre o haxixe e outras drogas** / Walter Benjamin; edição e tradução de João Barrento. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013

CASTELLS, Alicia Norma Gonzáles de. Revitalizações urbanas da Ilha da Magia (Florianópolis). In: CASTELLS, A.N.G. de; SANTOS, J. L. da C. (org). **Patrimônio cultural e seus campos**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2014

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes** / Georges Didi- Huberman; Vera Casa Nova, Márcia Arbex, tradução; Consuelo Salomé, revisão. Bela Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A governamentalidade, Microfísica do poder** (pp. 277-293). Rio de Janeiro: Graal, 1978.

JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos Errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012. JEUDY, H.P, JACQUES, P. Introdução. In: **Corpos e cenários urbanos**, Salvador: EDUFBA: PPG-AU/ FAUFBA, 2006.

LOSSO, Juliana Cavilha Mendes. **Dos desregramentos da carne: um estudo Antropológico sobre os itinerários urbanos, territorialidades, saberes e fazeres de profissionais do sexo em Florianópolis/SC**. Tese de Doutorado PPGAS/UFSC. Florianópolis, 2010.

LEITE, Rogério Proença. A exaustão das cidades. Antienobrecimento e intervenções urbanas em cidades brasileiras e portuguesas. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 72, fevereiro de 2010.

Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Manguetown. In: **Revista brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 17 nº 49 junho de 2002.

NASCIMENTO, Silvana. A cidade no corpo, **Ponto Urbe** [Online], 19 | 2016. URL: <<http://pontourbe.revues.org/3316> ; DOI : 10.4000/pontourbe.3316>.

SENNET, Richard. **Carne e pedra. o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.

UNDERGROUND E CIDADE: FORMAÇÃO, CRISTALIZAÇÃO E EXAUSTÃO DA CENA METALEIRA EM CUIABÁ, BRASIL¹

Iuri Barbosa Gomes²

Unemat

i_b_gomes@hotmail.com

Yuji Gushiken³

UFMT

yug@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O cerne do trabalho a ser apresentado são as fases do gênero musical *heavy metal* em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste do Brasil. Em dimensão interdisciplinar, dialoga-se com as Ciências Sociais (Sociologia Urbana) e as Ciências Humanas (Geografia Urbana) para apresentar a emergência e a trajetória deste gênero musical num segmento cultural que se autodenomina *underground cuiabano*. Utiliza-se para deslindar esse percurso musical as fases propostas por Ronald Byrnside (1975) ao descrever a formação do *rock 'n' roll* entre o final da década de 1940 até o final dos anos 1950 enquanto estilo musical: formação, cristalização e exaustão.

Faz-se aqui um paralelo entre a análise de Byrnside para o gênero como um todo e uma cena musical específica nascida décadas depois do período deslindado por ele. Neste percurso, que envolve uma observação participativa, empreende-se uma cartografia sonora pela cidade, elencando os *lugares* (MASSEY, 2000) e o *modus operandi* dessa cena, identificada como “subcultura juvenil urbana” (CANEVACCI, 2005).

Partimos, no entanto, do campo comunicacional, adotando o modelo teórico de pesquisa da comunicação como cultura, de Venício Artur de Lima (2001). Nessa perspectiva adotada, comunicação é definida enquanto “processo simbólico no qual a realidade é produzida, mantida, reparada e transformada” (LIMA, 2001, p. 38). É possível traçar um paralelo junto às fases descritas por Byrnside a partir do processo de comunicação entre a cidade e o *rock*, tendo como recorte final a cena metaleira. Assim, o espaço social constitui-se como elemento estruturante da arte de produzir, fazer circular e fruir a chamada “música pesada” em Cuiabá.

O conceito de *paisagem sonora*, elaborado pelo pesquisador e educador musical Raymond Murray Schafer em meados da década de 1970, mostra-se atual e auxilia nesta proposta de imbricar a cena metaleira cuiabana ao entorno citadino onde ela insiste/resiste no *underground*. Segundo Schafer (2001), paisagem sonora “[...] é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como *paisagens sonoras*.” (SCHAFER, 2001, p. 23). Este

1 Este artigo apresenta dados parciais de tese de doutorado desenvolvida na Linha de Pesquisa em Comunicação e Mediações Culturais do Programa de Pós-Graduação (Interdisciplinar) em Estudos de Cultura Contemporânea da Faculdade de Comunicação e Artes da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGECCO-FCA-UFMT) e no âmbito do projeto de pesquisa “Comunicação e Cidade: Interfaces Interdisciplinares” (Propeq-UFMT). E-mail: yug@uol.com.br.

2 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Alto Araguaia). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso (ECCO-UFMT/Cuiabá), e-mail: i_b_gomes@hotmail.com..

3 Professor do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso (ECCO-UFMT/Cuiabá) e coordenador do projeto “Comunicação e Cidade: Interfaces Interdisciplinares), e-mail: yug@uol.com.br.

ambiente acústico é habitado por sons fundamentais, que dizem respeito a sons que delineiam o caráter dos homens que vivem no meio deles. Eles tem diferentes origens – natural, humana, industrial ou tecnológica – e integram a mesma *composição sonoro-urbana*. O autor complementa esta definição de maneira sinestésica em um documentário de 2009⁴: “Paisagem sonora é uma coleção de sons quase como uma pintura é uma coleção de atrações visuais.” (SCHAFER, 2009, 0m23s)

O autor acredita que vivemos num terrível período de excesso de sons, o que exige uma audição límpida – que ele chama de *clariaudiência* (SCHAFER, 2001) – para separar os sons que queremos ouvir do que é ruído, que, em seu entendimento, é um som não-desejado:

Isso torna *ruído* um termo subjetivo. O que é música para um homem pode ser ruído para outro. Mas o termo mantém a possibilidade de que, numa determinada sociedade, deva haver mais concordância do que discordância a respeito de quais sons constituem “interrupções não- desejadas”. (SCHAFER, 2001, p. 258)

Ora, se a paisagem sonora de uma cidade inclui sons naturais e os produzidos pelo homem, todo o universo musical que soa e circula pelo tecido urbano está incluso nessa paisagem. Este universo musical é composto por cenas musicais, que são imanentes ao espaço social e assumem sonoridades diversas. No caso de Cuiabá, observa-se o convívio de variados gêneros musicais em sua paisagem sonora: eruditos (música clássica e contemporânea) junto aos populares (rock, lambadão, funk, sertanejo) e folclóricos (cururu e siriri). O próprio conceito de *cena musical* remete à relação do espaço citadino com os gêneros musicais, numa espécie de codificação espacial:

O conceito de cena tem sido usado por músicos e jornalistas de música para descrever os grupos de músicos, promotores e fãs, etc., que crescem em torno de determinados gêneros musicais. Normalmente, esse uso cotidiano da cena se refere a um determinado ambiente local, geralmente uma cidade ou distrito, onde um estilo particular de música se originou ou foi apropriado e adaptado localmente⁵. (BENNETT, 2004, p. 223)

Will Straw, professor e pesquisador canadense que desde a década de 1980 trabalha o conceito de “cena musical”, complementa o entendimento a cerca deste termo: “Eu hoje definiria cena como as esferas circunscritas de sociabilidade, criatividade e conexão que tomam forma em torno de certos tipos de objetos culturais no transcurso da vida social desses objetos.” (STRAW apud JANNOTIJR., 2012, p.09). Assim, a sobreposição entre os dois conceitos, paisagem sonora e cena musical, associados à Cuiabá, permite associar as fases propostas por Byrnside (1975) especificamente à cena metaleira, que é um desmembramento da cena roqueira que nasceu na década de 1960 na capital mato-grossense.

FORMAÇÃO, CRISTALIZAÇÃO E EXAUSTÃO: DEFINIÇÕES E APONTAMENTOS

Ronald Lee Byrnside (1933-2012) foi arranjador, compositor e professor da Agnes Scott College, na Georgia (Estados Unidos). Suas obras versam desde ritmos populares a música clássica do século XVIII. O livro *Contemporary Music and Music Cultures*, organizado por ele junto Charles Hamm e Bruno Nettle e lançado em 1975, aborda a música tanto pelo

4 Trata-se do documentário Listen, escrito, dirigido e editado por David New. O curta foi feito para o Prêmios do Governador Geral de Artes Performativas (GGPAA) de 2009. Trata-se da principal distinção do Canadá em reconhecimento aos artistas e voluntários artísticos por sua contribuição para a cultura no Canadá e no exterior. Cf.: <http://ggpaa.ca/about-the-awards.aspx>.

5 “The concept of scene has long been used by musicians and music journalists to describe the clusters of musicians, promoters and fans, etc., who grow up around particular genres of music. Typically, this everyday usage of scene has referred to a particular local setting, usually a city or district, where a particular style of music has either originated, or has been appropriated and locally adapted.” (BENNETT, 2004, p. 223)

viés técnico (melodia, ritmo e harmonia) quanto pelo sociológico (a partir de aspectos culturais, políticos e sociais), dando ênfase aos gêneros musicais que se formaram no século XX. Byrnside assina dois capítulos, e um deles discorre sobre a formação do *rock'n'roll* enquanto estilo musical – subsídio teórico utilizado neste trabalho para tecer ponderações acerca da cena metaleira cuiabana.

Antes de apresentar as fases propostas por Byrnside, faz-se necessário ressaltar que a análise feita pelo autor em questão é direcionada ao *rock'n'roll* e não ao *heavy metal* – gênero musical que surge “oficialmente” entre o final da década de 1960 e início da década de 1970⁶ (WEINSTEIN, 2000; RIEDLANDER, 2015; WIEDERHORN, 2015). Especificamente sobre o *heavy metal*, alguns autores levam em consideração parâmetros diferentes dos usados por Byrnside para apresentar a emergência e trajetória do gênero – discos mais marcantes em termos de vendagem ou o alcance da influência⁷ do artista, por exemplo. Observa-se, no entanto, que mesmo se utilizando de outros parâmetros, tais autores fazem também uma leitura sociológica e cultural do gênero, tal qual Byrnside.

Byrnside (1975) explica a emergência do *rock'n'roll* a partir de um viés sociológico que inclui tanto os compositores quanto o público ouvinte. Este público era composto por uma vasta parcela da juventude americana com um maior poder aquisitivo – oriundo das benesses do pós-Segunda Guerra Mundial. A conjuntura social e política daquele período, constata o autor, fertilizou o ambiente cultural para uma ruptura dos costumes e padrões até então vigentes. Esta mudança culminou num cenário contracultural e engajado politicamente que ganharia força e notoriedade na década de 1960, tendo o movimento *hippie* como expoente.

Em sua análise, Byrnside (1975) defende que na fase de *formação* de um estilo musical popular não há uma clara distinção entre o gênero novo e os seus antecedentes. É o caso do *rock'n'roll*: a formação do estilo, entre as décadas de 1940 e 1950, está ligada às tradições rurais do sul dos Estados Unidos, trazendo em suas entrelinhas sonoras elementos do *country*, *rythm'n'blues*, *ballad* e *gospel* (CHACON, 1982; MAZZOLENI, 2012). São inúmeros os artistas que traduziam essa amálgama sonora, num misto de som e atitude – alicerce para todos os gêneros roqueiros subsequentes⁸.

Byrnside faz a análise em questão levando em consideração o fato de essa sobreposição se dar de maneira sincopada⁹, para utilizarmos um termo musical: a característica sonora de um gênero *reverbera* durante o surgimento de outro:

6 Os autores Jon Wiederhorn e Katherine Turman (2015) classificam como protometal o período entre 1964 e 1970, quando surgem os primeiros elementos que configurariam posteriormente o que se convencionou chamar de heavy metal. É consenso, contudo, a ideia de que o gênero nasce a partir da mescla de diferentes elementos sonoros e visuais e está atrelado à evolução técnica no campo musical, que possibilitou a adoção de uma sonoridade mais agressiva e pesada (leia-se: pedais de distorção e caixas amplificadas). Ressalta-se que não se almeja esgotar neste artigo a origem do heavy metal, mas faz-se necessário localizá-lo temporalmente para que as conjunturas sociopolíticas e culturais ajudem a elucidar o “nascimento” e a difusão deste estilo musical mundo afora.

7 A influência aqui referida é o alcance simbólico que um disco ou banda tem para as gerações subsequentes, sendo verificada a influência na sonoridade, no estilo de composição ou nos temas abordados nas letras. Por exemplo: o disco *Master of Puppets*, lançado em 1986 pela banda norte-americana Metallica, é categoricamente citado como um dos mais influentes para o seu gênero (thrash metal) e para o heavy metal como um todo, tanto pela sonoridade quanto pelas composições.

8 A partir de meados da década de 1960 atribui-se à sonoridade desse período (1950) o termo “clássico”, sendo um termo distintivo com relação aos estilos musicais seguintes.

9 Síncopa ou síncope se dá quando uma nota é tocada na parte fraca do tempo e ela se prolonga para a parte forte do tempo. Utiliza-se este termo para nos referirmos a um elemento musical que persiste em um novo gênero que surge. É o caso de boogie woogie, estilo característico de se tocar o blues ao piano que foi muito popular nas décadas de 1930 e 1940, e que se manteve no período de formação do *rock'n'roll*.

Durante seu processo formativo, um novo estilo se separa de seu antecessor e, involuntariamente ou involuntariamente, surge como uma reação ao estilo mais antigo. Normalmente, essa reação ao estilo antigo não é clara. De fato, o novo estilo geralmente empresta e/ou adapta algum elemento do antigo estilo.¹⁰ (BYRNSIDE, 1975, p. 161)

Segundo o autor, é possível apreender o que compõe um novo estilo a partir dos elementos técnicos e das idiossincrasias que envolvem artistas e público. Porém, para se compreender o porquê de um novo estilo se configurar como ele é, faz-se necessário levar em consideração a relação estabelecida entre os agentes envolvidos e o seu entorno (imprensa, promotores de shows, locais de apresentação etc). Este é o primeiro passo para se entender a fase seguinte, a *cristalização* de um estilo musical.

Quando um estilo é conscientemente reconhecido pelo público e começa a instituir uma engrenagem que envolve produção e difusão de bens simbólicos e materiais, tem-se o que Byrnside denomina cristalização. No caso do *rock'n'roll*, esse período é compreendido entre 1950 e 1955 e marcado pelo grande número de artistas que se consagraram no estilo: de Elvis Presley a Jerry Lee Lewis, passando por Chuck Berry, Bo Diddley, Buddy Holly e mais uma infinidade de nomes que moldaram a atitude e a sonoridade roqueira do período.

Observa-se que a cristalização do *rock'n'roll* se dá concomitante ao desenvolvimento de todo um aparato tecnológico e comunicacional nos Estados Unidos, com especial destaque ao transistor, que possibilitou com que o rádio se tornasse portátil (BYRNSIDE, 1975). As crescentes indústrias cinematográfica¹¹ e televisiva¹², unidas ao já consolidado rádio e a uma série de publicações voltadas aos jovens, também fizeram com que os repertórios musicais e visuais roqueiros se estabelecessem enquanto produto de massa e, assim, fossem difundidos mundo afora.

Por fim, a fase de *exaustão* do *rock'n'roll* se dá a partir da segunda metade da década de 1950 até meados dos anos 1960:

Finalmente, tendo sido representado em um corpo substancial de composições durante um certo período de tempo, os estilos se tornam tão familiares e certas coisas sobre ir se tornam tão previsíveis que o compositor e o público começam a perder o interesse. O processo inteiro é então repetido, à medida que outro estilo novo se forma e se rompe com o estilo decadente.¹³ (BYRNSIDE, 1975, página 161)

Byrnside (1975) não explicita de que maneira se dá a decadência – *decay* – do *rock'n'roll*. Presume-se que, além da repetição de uma *fórmula de sucesso* – tanto musical quanto visual –, uma série de acontecimentos com artistas do gênero e de natureza política e

10 Do original: "During its formative process a new style somehow detaches itself from its predecessor and, wittingly or unwittingly, emerges as a reaction to the older style. Ordinarily, this reaction to and breaking away from the older style is no clear-cut. In fact the new style usually borrows and/or adapts some element from the older style." (BYRNSIDE, 1975, p. 161)

11 O filme *O selvagem*, de 1953, já evidenciava a rebeldia roqueira no topete, na jaqueta e no jeans usado por Marlon Brando. E por mais que tenha sido lançado em 1956, foi o filme *Rock Around the Clock* que ajudou a estabelecer o *rock'n'roll* enquanto gênero musical rebelde e transgressor – impulsionado pela música homônima tocada por Bill Haley and His Comets (CALDAS, 2008; MAZZOLENI, 2012).

12 Na ascensão da indústria cultural, a televisão foi um propulsor de carreiras musicais. O programa norte-americano *Ed Sullivan Show*, que foi ao ar de 1948 a 1971 pela rede CBS nos Estados Unidos, é um exemplo. Diversos nomes do *rock'n'roll* se apresentaram no programa, sendo emblemática a participação dos Beatles, em 1964, que marcou o início da chamada *Invasão Inglesa* (*British Invasion*) – considerada a segunda onda do *rock'n'roll* (MAZZOLENI, 2012).

13 Do original: "Finally, having been represented in a substantial body of compositions over a certain amount of time, the styles becomes so familiar and certain things about ir become so predictable that both composer and audience begin to lose interest. The entire process is then repeated, as another new style forms itself and breaks away from the decaying style." (BYRNSIDE, 1975, p. 161)

cultural, a partir da segunda metade de 1950, faz com que o interesse por esse estilo musical entre em declínio. Pode-se citar o alistamento para o exército de Elvis Presley, a prisão de Chuck Berry, e o desinteresse de Little Richard pelo estilo (tendo se voltado ao gospel) – tendo como plano de fundo o fato de Grã-Bretanha e a Europa começarem a se reerguer, e a intensificação da Guerra Fria.

Outro fator que complementa a exaustão do *rock'n'roll* é o recrudescimento de ações contra o estilo por parte da sociedade civil branca americana, do governo e das igrejas. Um panfleto distribuído pelo Conselho de Cidadãos de Nova Orleans (cidade considerada o berço de toda a base rítmica do *rock'n'roll*), em 1956, ilustra a situação:

Stop! Ajudem-nos a salvar a juventude americana. Não comprem esses discos de negros (se vocês não querem servir negros em seu comércio, então não tenham discos negros no *jukebox* e não escutem discos negros nas rádios). Os gritos, as letras idiotas e a música selvagem desses discos enfraquecem a juventude branca da América. Liguem para os locutores das estações de rádio que difundem esse tipo de música e reclamem. Não deixem seus filhos comprarem ou ouvirem esses discos de crioulos. (MAZZOLENI, 2012, p. 143)

Atitudes como esta evidenciam o quanto contraditório era o período em que o *rock'n'roll* emergiu e se cristalizou. Porém, a exaustão do estilo *rock'n'roll* coincide com toda uma mudança de pensamento que ganhou força a partir da década de 1960. “À medida que a complexidade de uma sociedade muda, diferentes atitudes e gostos são formados.”¹⁴ (BYRNSIDE, 1975, p. 161) Ou seja, a conjuntura política e cultural de uma sociedade acaba por ser refletida nas artes. E nisso surgem novas formas de expressão, estando inclusos aí novos estilos musicais.

A partir da apresentação das características de cada fase proposta por Byrnside (1975), volta-se para a cena metaleira em Cuiabá, hinterlândia pantaneira incrustada no Centro Geodésico da América do Sul.

O ROCK'N'ROLL EM CUIABÁ

Após o *rock'n'roll* surgir, cristalizar-se e exaurir-se no final da década de 1950 nos Estados Unidos, nas acepções de Ronald Byrnside (1975), o estilo passa por uma remodelação nos anos 1960. O caráter rebelde e libidinoso presente nas canções da “era do rock clássico” dá lugar a letras engajadas e a uma postura mais politizada (FRIEDLANDER, 2015). Este quadro coincide com uma reestruturação sistêmica em escala global (JAMESON, 1991), que evidentemente atinge o universo roqueiro. Um dos revesses desse processo reestruturação é o controle de todo o processo de produção, gravação e distribuição dos artistas por parte das grandes gravadoras. Estas passam a adotar o chamado *star system*, que diz respeito a

concentração do consumo em determinados produtos procedentes de artistas consagrados e de reconhecido talento [...]. Defrontado com um universo incerto, o consumidor prefere minimizar riscos consumindo os produtos que o *star system* lhe indica. A empresa procura ampliar seus mercados sem aumentar proporcionalmente os custos de produção: os avanços das técnicas de comunicação lhe permitem isso. Assim, o artista que se tornou um *star* pode atingir um público considerável.” (BENHAMOU, 2007, p. 43)

14 Do original: “As the complexion of a society changes, different attitudes and tastes are formed.” (BYRNSIDE, 1975, p. 161)

Tal sistema é oriundo da indústria cinematográfica, mas passa a vigorar no universo roqueiro a partir dos anos 1960 – a *beatlemania* é um exemplo. Através dessa engrenagem e de uma série de eventos (principalmente os festivais realizados nos Estados Unidos), o *rock'n'roll* esgarça-se mundo afora em variadas sonoridades e, já num processo de fragmentação em diversos subgêneros, aporta em Cuiabá na década de 1960. Vale lembrar, no entanto, que desde meados da década de 1950 o estilo já era conhecido no Brasil (CALDAS, 2008).

Para analisar a cena metaleira cuiabana sob o prisma de Byrnside (1975), faz-se necessário, primeiramente, apresentar o percurso do *rock'n'roll*¹⁵ em Cuiabá. O som erudito do piano, que remonta a 1880 (RODRIGUES, 2000), foi o grande motor musical da cidade até meados do século XX. Foi na esteira das vicissitudes da década de 1960 que o som das guitarras que influenciaram jovens mundo afora aportou em Cuiabá e passou a diferenciar-se da erudição musical que até então compunha a paisagem sonora cuiabana.

Tanto a paisagem sonora quanto a paisagem urbana da cidade passam por profundas transformações: novos bairros são criados, grandes avenidas são abertas (SIQUEIRA, 2007) e a cidade parece respirar o mesmo ar que oxigenou as transformações (culturais, políticas e sociais) ocorridas nos anos 1960. E apesar de muitas dessas transformações estarem relacionadas com uma *concretização* do espaço urbano (mais prédios, mais calçadas, mais concreto), observa-se que o campo cultural também foi afetado por aquela espécie de *zeitgeist*. Pode-se citar a fundação, em 1961, do Conservatório Mato-Grossense de Música, no qual eram oferecidas aulas de piano, teoria musical, acordeão, violão e harmonia. Em 1969 foi fundado o Conservatório Musical de Mato Grosso (RODRIGUES, 2000), outro exemplo de como a música (em grande parte de cunho erudito) já integrava a paisagem sonora cuiabana.

Os registros imagéticos e sonoros desse período não são abundantes, e cabe aos relatos dos músicos e de quem presenciou a efervescência cultural sessentista o papel de recriação dessa memória musical urbana. Mas alguns nomes se sobressaem na trajetória de formação, cristalização e exaustão do *rock'n'roll* cuiabano. Da primeira fase destacam-se as bandas Os Intrusos, Janghs7 e Jacildo e Seus Rapazes, sendo esta considerada o estopim do estilo musical na capital mato-grossense. A banda Jacildo e Seus Rapazes era formada por seis integrantes: guitarrista, baixista, baterista, saxofonista, trompetista e dois *crooners*, e lançou um único disco, gravado em São Paulo em 1966, *Lenha-Brasa e Bronca*.

Naquele período de formação do *rock'n'roll* na cidade eram poucos os espaços apropriados para shows e menor ainda os dispostos a aceitar o estilo. Tal situação perdurou por um bom tempo durante a formação do estilo na cidade, pois além da questão técnica estava envolvida a questão social, já que o *rock'n'roll* não era bem visto pela sociedade. Ainda assim, Jacildo e Seus Rapazes tocou em diversos locais da cidade (cinema, clubes e rádios), tendo inclusive feita a abertura dos shows de Roberto Carlos e Renato e Seus Blue Caps – na época representantes da Jovem Guarda, o chamado *iê- iê-iê*. Moracyr Isac Anuniação¹⁶, primeiro baterista da banda de Jacildo, lembra que, além da fama das bandas de *rock'n'roll* não ser das melhores, a dificuldade para comprar equipamentos e discos era enorme.

15 Refere-se aqui ao *rock'n'roll* clássico, cujas bases sonoras remetem ao estilo executado na década de 1950.

16 Entrevista concedida no dia 28 de outubro de 2016, na casa de Moracyr Isac Anuniação, no bairro Jardim Mariana, em Cuiabá.

Assim, observa-se que, para se firmar na paisagem sonora cuiabana, o *rock'n'roll* desde o início utilizou-se de subterfúgios, sendo o mais notável a produção de *lugares* de circulação e consumo musical na cidade. Não se trata apenas de ter um palco para as bandas se apresentarem, mas de se criar sulcos sonoros na paisagem urbana em transformação, estabelecendo parâmetros para a sociabilidade dos músicos e dos entusiastas do estilo – uma dimensão social para a fruição de bens simbólicos como a música. “O lugar é um mundo de significado organizado” (TUAN, 1983, p. 198), e esta significação se dá à medida que as relações são estabelecidas num dado *locus*.

Assim, tem-se que o *lugar*

“[...] se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num locus particular. [...] Assim, em vez de pensar os lugares como áreas com fronteiras ao redor, pode-se imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais, mas onde uma grande proporção dessas relações, experiências e entendimentos sociais se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou um continente. Isso, por sua vez, permite um sentido do lugar que é extrovertido, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de forma positiva o global e o local. (MASSEY, 2000, p. 184)

Um exemplo de *lugar* que permitiu o fluxo do *rock'n'roll* e, conseqüentemente, impulsionou a cristalização do gênero em Cuiabá foi a casa noturna Sayonara¹⁷, inaugurada em 1959 e que entre 1960 e 1980 foi palco de saraus musicais e shows nacionais. É preciso levar em consideração que a Cuiabá da década de 1960, apesar de uma formação cosmopolita, não era rota de grandes shows culturais (mais por uma questão logística). Porém, ressaltase que a Sayonara foi um lugar importante para o *rock'n'roll* cuiabano e para a cultura musical em geral, tendo recebido vários artistas – inclusive os já citados Roberto Carlos e Renato e Seus Blue Caps.

A exaustão do gênero deu-se à medida que outras vertentes do *rock'n'roll* passaram a prevalecer na paisagem sonora cuiabana. Apesar da ditadura militar, o “milagre brasileiro” vivenciado na década de 1970 permitiu uma maior abertura da cidade para bens simbólicos e materiais – malgrado a precariedade vivenciada nos anos anteriores ainda permanecesse em alguma medida. Nesta conjuntura sociocultural, uma parcela da juventude de Cuiabá, influenciada por artistas progressistas como Secos e Molhados e Raul Seixas (que chegou a se apresentar na cidade), passou a imprimir uma sonoridade mais pesada – deixando de lado a rebeldia juvenil e as letras ingênuas do *rock'n'roll* da década de 1960.

FORMAÇÃO DO HEAVY METAL EM CUIABÁ

O *heavy metal* surge em Cuiabá no final da década de 1980, após a concepção sonora e visual do estilo começar a ser moldada com o lançamento mundial do primeiro e homônimo disco da banda Black Sabbath, em 1970. O surgimento do estilo vem acompanhado de resquícios do movimento *punk* inglês, cujo mote *do it yourself* (faça você mesmo) passou a influenciar várias cenas musicais mundo afora – e ainda hoje o faz.

17 O Sayonara foi um conhecido e importante espaço cultural em Cuiabá, tendo recebido entre 1960 e 1980 muitos artistas conhecidos nacionalmente, entre os quais Maysa, Jair Rodrigues, Beth Carvalho, Alcione e o já citado Roberto Carlos. Fechou as portas na década de 1980, e a construção foi demolida em 2004 para a construção de um residencial. Cf.: https://www.youtube.com/watch?v=DoNtSu_8Or8. Acesso em 03 dez. 2016.

Os primeiros acordes mais pesados e distorcidos ouvidos em Cuiabá remontam às bandas Barato Estranho, Apocalipse 2000 e Kabbalah, formadas entre o final da década de 1970 e primeira metade dos anos 1980, o que incluiu adolescentes marcados pela paradoxal vivência na classe dos trabalhadores, mas não raro matriculados nos colégios particulares da elite da classe média oriunda da própria cidade ou recém- chegada na onda da migração interna no Brasil em direção ao Oeste brasileiro.

A politização do *rock* em Cuiabá perdurou na década de 1980, período em que a sonoridade mais pesada e uma linguagem *underground* mais definida começa a se estabelecer na cidade. Um grupo de músicos e entusiastas de uma sonoridade mais pesada passam a se encontrar numa feira de artesanato na Praça Alencastro, no Centro da cidade. O interesse comum por gêneros musicais mais “agressivos” (notadamente o *hard rock* e o *thrash metal*, subgêneros do *heavy metal*) fez com que muitos jovens se encontrassem para trocar informações sobre discos ou apenas ouvir música, fazendo do centro da cidade um ponto de encontro dos fãs de “música pesada”.

Naquele período, e dadas as condições de consumo material e simbólico, o público do *heavy metal* atuava como *agentes comunicadores* no *underground* cuiabano. O acesso a discos de vinil, fitas K-7 e materiais informativos (revistas, zines) era restrito pela distância da cidade aos grandes centros urbanos como São Paulo e pelas condições financeiras dos integrantes da cena. Quem possuía, por exemplo, um disco do Iron Maiden¹⁸ o emprestava para que os demais o reproduzissem em K7. Este era um dos modos como as informações sonoras circulavam na constituição desta cena musical numa cidade como Cuiabá. Porém, esse altruísmo musical – que pode ser hoje entendido como os primórdios da pirataria – perdeu-se com o tempo, sendo praticamente extinta a partir do fácil acesso a bens simbólicos possibilitado pela Internet.

A partir de afinidades musicais e pessoais, jovens montavam bandas e organizavam shows. Mais uma vez, o distanciamento geográfico de Cuiabá e a formação de um mercado consumidor incipiente dificultavam a aquisição de equipamentos e do mínimo de estrutura para realização de eventos de cunho *underground*. Isso fazia com que as bandas estivessem sempre em busca de *lugares* para as apresentações.

Muitas bandas surgiram no período compreendido entre 1980 e 1990: Caximir Buquê (que misturava performances, teatro, poesia e música), Força Vital, Atenas, Petardo, G.T.W., Alma Negra, Dross, Doctor Mabuse, Nidhog e BR-364 são algumas. A maioria não possui material gravado oficialmente e nem em *bootlegs* – e algumas poucas estão registradas de maneira precária¹⁹.

Apesar de nenhuma delas se autodenominar como banda metaleira, os elementos sonoros (timbres, letras, composição e atitude) de algumas já as aproximava do *heavy metal* e seus subgêneros, o que impulsionou a formação de outras bandas. A banda BR-364, por exemplo, autodenominava-se “anti-som”, uma vez o som era *caótico* (próximo do que hoje se conhece como *grindcore* ou *noisecore*, subgêneros ruidosos do *heavy metal*),

18 Banda britânica de heavy metal formada em 1975 e hoje, indubitavelmente, uma referência mundial no gênero. Trata-se de uma banda importante na própria história do heavy metal no Brasil, pois foi devido à sua participação no primeiro Rock in Rio, em 1985, que surgiu o termo “metaleiro” –por conta de uma matéria veiculada na Rede Globo. A apresentação da Iron Maiden no Brasil se deu durante a Wolrd Slavery Tour 84/85, do disco Powerslave (1984), um clássico na discografia da banda e do panteão heavy metal.

19 Cf. GOMES, Iuri Barbosa Gomes; GUSHIKEN, Yuji. Música na cultura ‘underground’: Precariedade e improviso nos registros sonoros da cena metaleira em Cuiabá, Brasil. Disponível em: <<http://anaisfolkcom.redefolkcom.org/index.php/folkcom/article/view/28/26>>.

com direito a baixo e viola com cordas faltando e com um revezamento constante de integrantes.

A primeira banda a ser considerada de *heavy metal* em Cuiabá é a S.S., cujo único registro sonoro é um show realizado em Campo Grande em 1987²⁰. A estética dos músicos e as composições (*riffs* e solos de guitarra, cadência da bateria e vocal) distinguem-se do tipo de som que era praticado pelas bandas da época. Essa distinção

foi importante inclusive para reforçar para a cena roqueira como um todo uma identidade associada ao que se define como *underground*:

O *underground* [...] segue um conjunto de princípios de confecção de produtos que requer um repertório mais delimitado para o consumo. Os produtos “subterrâneos” possuem uma organização de produção e circulação particulares e se firmam, quase invariavelmente, a partir da negação do seu “outro” (o *mainstream*). Trata-se de um posicionamento valorativo oposicional no qual o positivo corresponde a uma partilha segmentada, que se contrapõe ao amplo consumo. [...] Sua circulação está associada a pequenos fanzines, divulgação alternativa, gravadores independentes etc. e o agenciamento plástico das canções segue princípios diferentes dos padrões do *mainstream*. Essa relativa proximidade entre condições de produção e reconhecimento implica um processo de circulação que privilegia o consumo segmentado. (CARDOSO FILHO; JANOTTI JÚNIOR, 2006, p. 8-9)

A fase de formação da cena metaleira, a partir da adoção de uma sonoridade mais agressiva, dá-se durante a década de 1990 – e nisso surgem os *headbangers*²¹. Destaca-se nesse período a banda Extremunção, formada em 1993 e considerada a pioneira no estilo *death metal* na cidade. A banda chegou a gravar duas fitas demo *In*

Fight e Primitive End, ambas em 1995, e um disco completo, *Human Scrap*, em 2001. Outra banda dessa época inicial é a Kromorth, de *brutal death metal* e com um único registro, a demo-tape *In The Name of Kutulu*²², de 2000.

Um dos diferenciais da cena metaleira é o fato de os músicos se voltarem para as composições autorais, malgrado terem existido bandas que executavam apenas *covers*. Aliás, fazer cover é algo praticado desde o início do próprio *rock'n'roll* (BYRNSIDE, 1975). E por mais que tal prática seja condenada atualmente entre os *headbangers* cuiabanos, tocar músicas das bandas basilares do *heavy metal* foi essencial para que o gênero se firmasse na paisagem sonora de Cuiabá. A partir disso, tanto a quantidade de bandas quanto de público aumentaram, e a cena metaleira inicia o processo de cristalização.

CRISTALIZAÇÃO DO HEAVY METAL EM CUIABÁ

A cristalização da cena metaleira se dá durante a primeira década dos anos 2000. Neste período surgem várias bandas de diferentes subgêneros do *heavy metal*: *thrash metal*, *heavy metal tradicional*, *metal progressivo*, *death metal*, *melodic metal* e outros²³. Observa-se que a conjuntura sociocultural de Cuiabá nesse período é mais favorável ao gênero,

20 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=yI7tDMefe3U> >. Alguns integrantes da cena metaleira cuiabana possuem este registro em fita K7.

21 Headbanger é o termo associado ao ouvinte de heavy metal. Em tradução livre significa “o que balança a cabeça” – no Brasil, “metaleiro” –, em referência ao movimento feito com a cabeça, normalmente coordenado com a cadência das músicas.

22 Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=7_nFdzAIDU8 >. A banda ficou inativa por anos e voltou aos palcos em 2016. Estão em processo de gravação de um disco.

23 A distinção sonora dos muitos subgêneros do heavy metal exige um trabalho à parte. Cf.: WIEDERHORN, Jon. Barulho infernal: a história definitiva do heavy metal. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2015.

uma vez que a cidade encontra-se em um avançado estágio de urbanização. Este quadro resulta numa maior oferta de estúdios de ensaio e gravação²⁴, mais lojas de instrumentos musicais e de discos, e mais lugares para shows – mesmo que ainda na base do improvisado e precariedade.

A cristalização da cena metaleira cuiabana se dá concomitante a abertura de bares *underground* – que em termos geográfico podemos designar de *lugares* (TUAN, 1983; MASSEY, 2000) para a socialidade dos *headbangers*. O mais importante desses lugares é o Cavernas Bar²⁵, em atividade desde 2004 e em boa medida responsável pela cristalização da cena. No ambiente metaleiro, o Cavernas é comumente citado porque desde a sua inauguração músicos e entusiastas passaram a frequentar o lugar e, assim, fomentam a fruição de bens simbólicos (música) e materiais (camisetas, discos, zines) relacionados ao *underground*.

Com um lugar voltado para o gênero, um público crescente e interessado em prestigiar e fortalecer a cena, são realizados muitos shows – tanto no Cavernas Bar quanto em outros bares-lugares *underground*: Espaço Atômico, Canelas Bar, Bar do Neurozito, Butteko (bar), estúdios de tatuagem e qualquer outro espaço que permitisse montar um *set* de bateria e amplificadores. Mas apesar de profícua e ativa, a cena mantém a sonoridade e a atitude marginais, expandindo seu alcance no invento de *maneiras de fazer* antidisciplinares:

Essas “maneira de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.” Trata-se de “[...] formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da “vigilância”. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, à rede de uma antidisciplina [...]. (CERTEAU, 2008, p.41-42

Um exemplo dessa *antidisciplina* são os *home studios*, nos quais muitas bandas fazem seus registros oficiais, mesmo de que maneira amadora. Trata-se de ensaios gravados em uma única tomada, com o mínimo tratamento (mixagem) posterior. Algumas bandas, porém, seguem uma trajetória mais profissional: realizam uma pré-produção, reúnem uma boa quantia financeira e gravam em estúdios profissionais. Mas a antidisciplina persiste em alguma medida: a já inativa banda Hellzen, por exemplo, gravou um CD-demo no estúdio profissional de um amigo, mas o encarte do material foi feito com imagens da Internet e fotocopiado. Ao todo foram produzidas 100 cópias, que foram vendidas para, junto a portaria do show de lançamento, cobrir os custos da gravação.

Além dos registros sonoros, a cristalização da cena pode ser observada também a partir do intercâmbio com outras cenas – tanto nacionais quanto de outras cidades mato-grossenses. Inegavelmente a vinda de bandas a Cuiabá foi possibilitada graças aos bares *undergrounds* e ao entendimento de alguns promotores de eventos que era possível utilizar espaços públicos e manter a ideologia *underground* imaculada²⁶. A partir disso montou-se uma agenda regular de shows, que incluíam tanto bandas nacionais (de renome e

24 O que não significa necessariamente que as bandas gravem discos neles, pois grande parte dos integrantes delas são jovens cujo poder aquisitivo não é suficiente para efetuar o registro em estúdio.

25 Sobre bares e a cena *underground* roqueira/metaleira cuiabana, cf.: GOMES, Iuri Barbosa; GUSHIKEN, Yuji. Música e cidade: bares e lugares de heavy metal e meio a transformações urbanas em Cuiabá (Mato Grosso, Brasil). In: Revista Razón y Palabra. Dinámica de la cultura de la ciudadanía y de la inclusión social Vol. 20 Num. 4_95 Oct.- Dic. 2016. pp. 369-390. Disponível em: <<http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/827/835>>.

26 A discussão sobre o limite do que é *underground* e do que é comercial não cabe neste artigo. Mas é um tópico que será abordado na tese em construção, pois diz respeito ao entendimento do que é ser *underground* na contemporaneidade numa cidade como Cuiabá.

underground) quanto internacionais. Até uma associação foi criada nesse fértil período para o *heavy metal* cuiabano – a Ascum, Associação de Cultura Underground²⁷.

Assim, a cristalização da cena metaleira cuiabana, na primeira década dos anos 2000, é marcada por uma quantidade considerável de gravações das muitas bandas que estavam em atividade, shows locais e do intenso intercâmbio entre cenas. A conjuntura econômica e política do país, evidentemente, influenciaram esse profícuo período para o *heavy metal* em Cuiabá. Mas à medida que a década chegava ao seu fim, tal qual uma música terminando em *fade out*, a cena começou a perder sua intensidade dentro da paisagem sonora cuiabana.

EXAUSTÃO DA CENA METALEIRA CUIABANA: FADE OUT SONORO

A cena metaleira cuiabana começa a se exaurir a partir da segunda década dos anos 2000. A constatação dessa exaustão, ou decadência, chega a ser paradoxal, tendo em vista que boa parte da precariedade e do imprevisto que imperavam nas décadas anteriores foram supridos com as novas tecnologias da comunicação – que inclusive possibilitaram desde a criação de *home studios* mais equipados a um intercâmbio ainda maior com outras cenas. Soma-se a isso uma divulgação mais intensa dos shows via redes sociais.

Das bandas surgidas no início dos anos 2000, apenas algumas ainda se mantêm em atividade e realizando poucos shows ao ano – e são as mesmas que ajudaram a cristalizar a cena. Ou seja, não houve uma renovação sonora na cena, o que fez com que gradativamente as apresentações se tornassem em alguma medida menos atrativas e mais esporádicas. Como resultado tem-se um público menor e que, também, acaba por não se renovar.

Além do decrescente número de bandas, os *lugares* de apresentação e de socialidade dos *headbangers* também diminuíram. Apenas o Cavernas Bar se mantém voltado para o público *underground*, apesar de existirem mais bares que abrem espaço para bandas de *rock* – que, em geral, tem o repertório voltado para *covers*. O próprio Cavernas Bar tem cedido espaço para propostas sonoras que não sejam *heavy metal* – mas que tangenciam a cultura *underground*.

É claro que tais observações não significam o fim do estilo na cidade ou mesmo da cena como um todo, mas apontam para um declínio gradativo do *modus operandi* que até então vigorou – ou pelo menos indica uma ruptura na trajetória da cena. Ela se retroalimenta com os mesmos elementos que a cristalizaram – shows²⁸, intercâmbio e gravações –, mas as perspectivas são outras, uma vez que as demandas se apresentam de maneira diferenciada e sem exibir o romantismo que marcou a prática *underground* de outrora. A exaustão, neste caso, não significa o fim do estilo, como sugere Byrnside ao *rock'n'roll*, mas pode significar uma transição necessária que afaste a cena do romantismo *underground* e a atualize para as condições contemporâneas que envolvem a cultura no espaço citadino.

27 A Ascum realizou seu primeiro evento em 11 de novembro de 2005 em Cuiabá. A última atualização do blog da associação data de 12 de dezembro de 2008. URL: <http://ascum.blogspot.com.br>.

28 Há um show previsto para o dia 11 de novembro de 2017 no Cavernas Bar cuja atração principal é o duo de Test (*grindcore/death metal*) – Cf.: <http://www.testdeath.com.br/index.php>. O restante do line up é composto só por bandas cuiabana Gorempire (*death metal*), Venial (*hardcore/metal*), Skarros (*hardcore*) e Gorium (*dark ambient/experimental/industrial*)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a cena metaleira cuiabana sob o prisma das fases propostas por Ronald Byrnside (1975) ao *rock'n'roll*, corre-se o risco de ser anacrônico. Porém, tem-se plena consciência que a questão é ampla e envolve outros elementos que, por se tratar de um artigo, infelizmente não podem ser abordados com a devida profundidade. Assim, ao se analisar a cena sob este prisma e levando em consideração aspectos sociológicos e geográficos (o crescimento da cidade, o acesso a bens materiais e simbólicos, a conjuntura sociocultural), dá-se outra dimensão a um segmento juvenil urbano cujo mote ideológico e tático traz resquícios do movimento contracultural oriundo do século passado.

No *underground* cuiabano não há o que se pode chamar de “fórmula de sucesso” – logo, não há necessariamente um desgaste do *heavy metal* enquanto estilo musical num sentido de as bandas se repetirem. Observa-se, no entanto, que nenhuma das bandas conseguiu um patamar de profissionalização que possibilitasse aos integrantes deixar suas profissões para viver *de e para* a música. Após cristalizar-se, a cena metaleira parece ter envelhecido e perdido o fôlego a ponto de não conseguir dar um passo adiante, apesar da conjuntura urbana ter se tornado melhor (mais estúdios de ensaio e maior acesso a instrumentos de qualidade via Internet, por exemplo).

É evidente que, dentro de um cenário musical que visa se manter a margem da engrenagem capitalista, os músicos e entusiastas não buscam o *mainstream* – o oposto do *underground*. Observa-se que esta postura, entendida como romântica por alguns integrantes da cena, destoa da necessária atualização (ideológica e tática) que as minorias culturais tem feito a partir dos avanços tecnológicos e comunicacionais. Nota-se que a mediação necessária para a manutenção da cena diante do tecido urbano não se mostrou tão eficaz, e o envelhecimento da juventude que a formou e cristalizou contribuiu para que o estilo musical arrefecesse enquanto prática cultural.

Por se tratar de um movimento cultural imanente à conjuntura socioeconômica dos envolvidos e às vicissitudes pelas quais a cidade atravessa, não é possível decretar o fim do *heavy metal* e seus subgêneros em Cuiabá. Aliás, vaticinar algo desta natureza soa pretensioso e precipitado. Longe de tecer afirmações dogmáticas e definitivas, almeja-se aqui lançar luz sobre o *ethos* (sonoro, visual e ideológico) que configura a cena metaleira cuiabana e as condições que ela enfrenta para se manter ativa.

A intersecção entre a cidade e um estilo musical, materializada pela experiência de estar nos pontos de encontro – os *lugares* (TUAN, 1983; MASSEY, 2000) – é o que singulariza e identifica essa cena em meio a paisagem sonora da cidade. E tem-se a consciência que por mais que o estilo musical esteja num aparente *fade out*, é difícil – se não impossível – prever os próximos *acordes* de um segmento que, num processo antidisciplinar de circulação no tecido urbano, adota táticas desviantes para fruir a música pesada. Trata-se de um processo de insistência e persistência que culmina num sentido diferente de se autodenominar *underground* em pleno século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENHAMOU, Françoise. **A economia da cultura**. Tradução Geraldo Gerson de Souza. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

BENNETT, Andy. Consolidating the music scenes perspective. In: **UK: Poetics**. Número 32, pg. 223-234, 2004. Disponível em: < <https://www.sfu.ca/cmns/courses/2011/488/1-Readings/Bennett%20Consolidating%20Music%20Schenes.pdf> > Acesso em 01 de setembro de 2016.

BYRNSIDE, Ronald. **The formation if a Musical Style: Early Rock**. In: Contemporary Music and Music Cultures. HAMM, Charles; NETTL, Bruno; BYRNSIDE, Ronald (org.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975, p. 159-192.

CALDAS, Waldenyr. *A cultura da juventude de 1950 a 1970*. São Paulo: Musa Editora, 2008.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARDOSO FILHO, Jorge; JANOTTI JÚNIOR, Jeder. **A música popular massiva, o mainstream e o underground trajetórias e caminhos da música na cultura midiática**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R1409-1.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

CHACON, Paulo. **O que é rock**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DECERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. 14. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIEDLANDER, Paul. **Rock and roll: uma história social**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GOMES, Iuri Barbosa; GUSHIKEN, Yuji. Música e cidade: bares e lugares de heavy metal e meio a transformações urbanas em Cuiabá (Mato Grosso, Brasil). In: Revista Razón y Palabra (Tema: Dinámica de la cultura de la ciudadanía y de la inclusión social), Vol. 20, Num. 4_95 Oct.-Dic. 2016. pp. 369-390. Disponível em: < <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/827/835> >. Acesso em 20 jul. 2017.

JAMESON, Frederic. Periodizando os anos 60. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 81-126.

LIMA, Venício Artur de. **Mídia: Teoria e política**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

LISTEN. Direção: David New. Fotografia: Michael Grippo. 6min, colorido. Canadá, 2009. Disponível em: < <https://www.nfb.ca/film/listen/> >. Acesso em 02 dez. 2016.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org.) **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MAZZOLENI, Florent. **As raízes do rock**. Tradução Andrea Gottlieb. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2012.

RODRIGUES, Maria Benedita Deschamps. **Movimento musical em Cuiabá**. Cuiabá: Ed. da Autora, 2000.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editoria UNESP, 2001.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Cuiabá: de vila a metrópole nascente**. Organização Elizabeth Madureira Siqueira [et al.]; textos vários autores. 2ª ed. Cuiabá: Entrelinhas, 2007.

STRAW, Will. Cultural Scenes and the Unintended Consequences of Policy. In: **Loisir et société/Society and Leisure**. Volume 27, número 2, 2004, p. 411-422.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

WEINSTEIN, Deena. **Heavy Metal: the music and its culture**. Rev. ed. Da Capo Press, 2000.

WIEDERHORN, Jon. **Barulho infernal: a história definitiva do heavy metal**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2015.

GT: 23 - Ética e Justiça

Coordenadores: Mauro Cardoso Simões e
Marcos Alexandre Alves

A BANALIDADE DO MAL NA ESCOLA MÉDICA

Fabiano Bianchi

Wendel Mattos Pompilho

Henrique Zarpellon Martin

Juçara Gonçalves Lima Bedim

Maristela Barenco Corrêa de Mello.

A discussão a respeito do papel da violência no ambiente formador do médico (e de outros profissionais de saúde), seja na escola médica, seja no hospital, considerado o protótipo ainda em voga no modelo biomédico, é quase óbvia, num texto que busca discutir o tema partindo do pensamento político e filosófico de Arendt, a referência ao caso Eichmann:

Ele viu apenas o suficiente para estar plenamente informado de como funcionava a máquina de destruição: havia dois métodos diferentes de matança, o fuzilamento e a câmara de gás; o fuzilamento era feito pelos *Einsatzgruppen* e a execução por gás nos campos em câmaras ou em caminhões; viu também as complexas precauções que se tomavam no campo para enganar as vítimas até o final (ARENDR, 1999, p. 105).

Sem temor de exagerar em tema tão dramaticamente sensível, e, por isso, tomando-se o cuidado de diferenciar o programado do não-programado, o consciente do não consciente, mas sempre reconhecendo que há frequentemente aquilo que se evita dizer por não ser agradável ouvir, propõem-se as questões, quanto à violência no ambiente de formação em saúde em geral, e médico em particular: o que estamos vendo? Ou, ainda, o que não estamos querendo ver? E o que nos impede de ver mais adiante?

A famosa expressão cunhada por Arendt, a **banalidade do mal**, e registrada em seu Livro *“Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”* publicado em 1963, surge quando a autora narra a morte de Adolf Eichmann, um burocrata alemão que havia sido acusado de crimes contra a humanidade por ter participado da “Solução Final” – o extermínio de judeus nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Em referência às atrocidades daquele triste episódio, Celso Lafer (1941-), um estudioso de Hannah Arendt, escreveu: “O possível inconcebível foi o ser humano como supérfluo e descartável. Não é apenas o homem-objeto, destituído de sua condição de sujeito. É o homem-supérfluo como objeto destituído de valia e por isso descartável (LAFER, 2006).

Arendt se oferece para ser enviada pela revista *The New Yorker* para a cobertura do julgamento de Eichmann. Opta por não se ocupar apenas do julgamento em si, mas de uma análise sobre o indivíduo julgado e seu comportamento no tribunal. A autora entende que em nenhum momento, mesmo após avaliação de psicólogos, foi diagnosticado qualquer sinal de doença física ou psíquica. O réu não demonstrava comportamento ou traços antissemitas. As análises levavam a crer se tratar de um homem estritamente normal. Alguém que acreditava estar a serviço de seu governo, cumprindo ordens sem questionar. Foi exatamente o fato de não questionar as ordens e de obedecer cegamente aos seus

superiores que despertou o olhar aguçado de Arendt quanto à ausência de pensamento crítico, a ausência de reflexão, total incapacidade de pensar – *thoughtlessness* (ARENDR, 2004, p. 159).

Eu apresentara um relato factual do julgamento, e até o subtítulo do livro, ‘Um relato sobre a banalidade do mal’, aos meus olhos era tão evidentemente sustentado pelos fatos do processo que eu não sentia ser necessária mais nenhuma explicação. Eu apontara para um fato que sentia ser chocante por contradizer as nossas teorias a respeito do mal, portanto, para algo verdadeiro, mas não plausível (ARENDR, 2004, p. 80).

É no livro *Responsabilidade e Julgamento* que Arendt retoma suas reflexões sobre a natureza do mal, a partir da incapacidade de pensar e, conseqüentemente de julgar, “frente ao que a autora nomeia de colapso da nossa tradição moral desde a experiência do nazismo” (ASSY, 2015, p. 2). A autora retoma a questão do mal em Kant, o mal radical, e afirma que o mal não é uma categoria ontológica, e sim um construto político e histórico que se manifesta onde encontra espaço institucional para tanto. A ausência de indignação e o pensamento vazio geram espaço para a instalação da banalidade do mal.

Há ressonâncias na literatura que esclarecem uma possível relação entre as conclusões de Arendt durante o julgamento de Eichmann, especificamente quanto à sua incapacidade de realizar julgamentos morais e a existência de um processo difuso na área da formação médica através do qual tais futuros profissionais desistem de suas próprias responsabilidades e capacidades de julgamento crítico e reflexivo. Busca-se qual seria a razão pela qual os médicos tanto se esforçam em busca da melhor evidência científica para um caso específico (e isso é verdadeiramente louvável), e também prescrevem as melhores drogas e determinam a realização dos melhores exames, mas negligenciam pequenos ‘detalhes’ como ouvir os desejos e inquietações do próximo, desta maneira negligenciando os sentimentos dos pacientes e seus próprios sentimentos. Seria excessivo afirmar que os médicos foram treinados de alguma maneira a seguir ordens, obedecer a protocolos e diretrizes e por vezes o pensar criticamente ficaria ofuscado?

Há estudos que avaliaram o comportamento moral de estudantes de medicina. Dentre tais estudos, vale citar o de Schillinger que procurou demonstrar a relação entre o ambiente de ensino e o desenvolvimento moral em cursos de graduação em Medicina, Administração e Psicologia no Brasil, na Alemanha e na Suíça, aplicando testes para avaliação de competência de juízo moral e de discurso em 1100 estudantes. Concluiu que houve um declínio dos índices de competência ao comparar os resultados obtidos com as turmas do primeiro com aqueles obtidos com as turmas do último semestre dos cursos de medicina (SCHILLINGER, 2006). Uma hipótese que já vinha sendo discutida inclusive por outros autores:

No balanço geral, as escolas tem sido poderosas máquinas de produção de subjetividades sujeitadas. São inúmeros os estudos que mostram que do ponto de vista ético-político os estudantes saem dos cursos mais empobrecidos do que entram. Perdem porosidade para o mundo e para os encontros. A defesa da vida deixa de ser uma aposta importante em sua produção no mundo (FEUERWERKER, 2014).

1 Para um esclarecimento sobre as questões metodológicas envolvidas na mensuração da competência moral conforme definida por Kohlberg ver Georg Lind em *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2000, 13(3), pp.399-416.

No estudo de Schillinger (SCHILLINGER, 2006) sobre o desenvolvimento moral em estudantes universitários,

Os estudantes de Medicina, ao serem confrontados com dilemas morais, reconhecem de forma mais significativa os valores relacionados aos estágios superiores conforme propostos na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg¹. Isto nos indica que a questão a analisar não se refere necessariamente às orientações morais (neste contexto entendidas como o aspecto afetivo moral), mas, sim, à competência moral, [...] (REGO e SCHILLINGER-AGATI, 2011, p. 118).

O **aspecto afetivo moral** alude à compreensão dos princípios, valores e orientações morais, enquanto por **competência moral** entende-se, além da compreensão dos princípios morais, a capacidade de agir de acordo eles. Relembrando Edgar Morin (1921):

A ética da compreensão humana constitui, sem dúvida, uma exigência chave de nossos tempos de incompreensão generalizada: vivemos em um mundo de incompreensão entre estranhos, mas também entre membros de uma mesma sociedade, de uma mesma família, entre parceiros de um casal, entre filhos e pais (MORIN, 2003, p. 51).

Schillinger confirmou os resultados dos estudos de Georg Lind (LIND, 2000b) que partiam do pressuposto de que existiria “uma regressão do desenvolvimento moral em seu aspecto cognitivo (competência moral)” devido à falta de oportunidades no meio educacional e a um “ambiente de aprendizagem que não favorece o desenvolvimento moral dos alunos” (REGO e SCHILLINGER-AGATI, 2011, p. 120). A autora sugere que mudanças curriculares, do ambiente de ensino e das práticas pedagógicas podem ser o caminho para a reversão do processo de regressão moral do estudante de medicina. Os mesmos pesquisadores concluem que o processo de regressão moral que ocorre em estudantes de medicina (e também de enfermagem) é mais acentuado que, por exemplo, em estudantes de outras áreas como psicologia. Levantam a possibilidade de alguma conexão com o ambiente onde estes alunos são formados – no caso dos estudantes de Medicina, preferencialmente os locais de trabalho – na medicina ainda flexneriana, o próprio hospital.

Rego (REGO, 2003), avaliando o processo de formação médica no Brasil constata que a “participação do estudante é apenas complementar” (REGO e SCHILLINGER-AGATI, 2011), sendo o modelo de aulas teóricas demonstrativas pouco estimulante a uma tomada de responsabilidade e participação, ou seja, há uma forte ênfase na formação teórica e um ambiente ainda pouco estimulador para a formação moral do estudante.

O processo de ensino-aprendizagem vem ocorrendo na sequência da teoria à prática e não o contrário (LIND, 2000a). De fato, o modelo de currículo seguido na grande maioria das escolas médica do Brasil ainda é aquele que trata a prática como uma finalização da fase teórica ou, de modo mais fragmentado, como uma etapa temporalmente distanciada e oposta à teoria. A verdade é que esta prática deveria se o incentivo e o objeto de uma reflexão teórica e vir associada à teoria.

Na busca de uma maneira de integrar conhecimento teórico com competência técnica e princípios morais na formação médica o texto de Lind se mostra muito esclarecedor (LIND, 2000a, p. 4): primeiro, um estudante não terá facilidade em memorizar novos conhecimentos se isso não faz sentido em termos de um conhecimento que lhe é familiar, ou seja, necessário haver correlação com a prática do estudante e com sua linguagem comum

(processo de assimilação de Piaget) e, segundo, a incorporação destes conhecimentos e competências deverá ocorrer apenas com a mudança de algumas convicções e hábitos básicos preexistentes (processo de acomodação de Piaget) e isso pode gerar apreensão e ansiedade. Para enfrentar o medo estudantes devem estar motivados (LIND, 2000a). Pensar que a motivação em si poderia ser estabelecida puramente através de mecanismos de pressão externa e recompensa funcionaria apenas para o processo de assimilação e não para a profundidade necessária para aquisição de conhecimentos e práticas reais que signifiquem um verdadeiro processo de mudança que se deseja na prática médica.

Retomando o tema do desenvolvimento de competências morais, assumindo-se como preexistentes as orientações morais, ou seja, o aspecto afetivo moral, encontra-se no texto de Celso Lafer uma analogia:

Foi isto que levou Hannah Arendt, ao discutir a experiência histórica dos *displaced people*, a concluir que não basta declarar e proclamar os direitos humanos como algo inerente à natureza humana. Eles não são um dado, mas um construído da convivência coletiva. Requerem acesso a um espaço público comum para ensinar a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos. É neste sentido que ela conclui que a cidadania é a condição da possibilidade do direito a ter direitos. **E nesta linha postula que o direito do ser humano à cidadania requer uma tutela internacional.** (LAFER, 2006, p. 26, grifo nosso).

Assim como postula-se que o direito do ser humano requer uma tutela internacional, o direito à competência moral requereria a tutela da educação formal. Como promover o desenvolvimento da competência moral?

Numa avaliação dos cursos de graduação em medicina com foco na busca de fatores geradores de um futuro comprometimento da competência moral dos egressos, deve-se pensar naqueles relacionados ao ambiente de ensino e naqueles fatores vinculados aos métodos pedagógicos utilizados.

Quanto ao ambiente, o que se encontra na prática diária são condições materiais e não materiais que interferem na assistência e na formação promovendo um **ambiente de violência** generalizada, às vezes implícita, mas sempre presente, seja no meio acadêmico, seja no meio profissional (lembrando que muitas vezes no curso de medicina as próprias salas de aula se encontram em ambientes de trabalho como o hospital).

Neste sentido, numa busca de composições possíveis que possam justificar a teoria de que o ambiente de trabalho do médico influencia de forma negativa o desenvolvimento da competência moral do estudante de medicina, devem ser pensados alguns exemplos de realidades vividas pelos profissionais em seu cotidiano e que geram conflitos e violência. Relações conflituosas entre os diversos profissionais da assistência (médicos, enfermeiras, fisioterapeutas, psicólogos) são presenciados pelos alunos em formação. A realidade é exposta sem eufemismos durante o aprendizado prático, seja no internato médico (estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, normalmente correspondendo aos últimos quatro períodos do curso), seja nos anos do dito ciclo básico (os primeiros oito períodos do curso de medicina) já que existe um movimento de expansão das atividades práticas que vem expondo mais precocemente os alunos da graduação ao contato com a prática profissional, movimento preconizado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de medicina. Não há dúvida de que o estranhamento entre profissões advém do fato de que a maioria dos professores e preceptores tenha se formado

sob a égide de um modelo conceitual em saúde ainda biomédico, em que a valorização do trabalho em equipe e da multidisciplinaridade não é prática cotidiana. Descrevendo de modo estereotipado, o pensamento é simples e direto: “os outros profissionais da área da saúde estudaram menos, sabem menos, têm menos responsabilidade, portanto quem deve tudo mandar é o médico” e “como consequência, o trabalho interdisciplinar não cabe.” (DA ROS, 2004, p. 238).

A relação heterônoma entre as diversas ordens de hierarquia na profissão médica, seja entre os mais ou menos especializados numa mesma área de atuação (interno, residente e staff), seja entre diversas especialidades é a regra. Nesta hierarquia entre médicos, numa evidente relação marcada pela sujeição e subordinação, seja dentro da mesma especialidade, seja entre diversas especialidades e seus graus de importância no contexto do modelo biomédico, é evidente o adoecimento na produção de relação com o outro. Ao se buscar as origens de tal excessiva especialização encontra-se a fragmentação do conhecimento, gerando as múltiplas especialidades: o mesmo que desumaniza o cuidado e a relação com o paciente (sujeito, não objeto) e com o colega de profissão (sujeito, não objeto): “A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. Permite-nos reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de auto justificação [...]” (MORIN, 2003, p. 51).

É intensa e consistente valorização do cientificismo, da técnica e do modelo gerencial, deixando em segundo plano os aspectos subjetivos de uma relação humanizada. Fala-se da incapacidade de lidar numa relação sujeito-sujeito, tendo em vista que os médicos são formados numa ótica de relação sujeito-objeto. Assim, falta à sua formação um olhar mais apaixonado pela subjetividade da relação humana sujeito-sujeito (DA ROS, 2004, p. 237). A tendência ainda é aquela de identificar o médico como sujeito e o paciente como objeto.

Dentre os principais motivos alegados para o intenso desgaste associado à profissão médica, em uma pesquisa nacional de 1995, mas que se revela ainda atual, os médicos informaram como fatores críticos causais: excesso de trabalho (incluindo jornada de trabalho prolongada, múltiplos vínculos empregatícios promovendo necessidade de deslocamentos constantes entre locais diferentes de trabalho, exigência de disponibilidade integral, dedicação contínua, afastamento do contato com a família); baixa remuneração e más condições de trabalho (falta de material e medicamento, falta de recursos humanos médicos e não-médicos, não-qualificação profissional, aumento da demanda com pouca alocação de recursos); área de atuação/especialidade (principalmente atuar em esquemas de plantão – trabalhar aos sábados, domingos, feriados, trabalho em emergências e unidades de terapia intensiva, necessidade contínua de aperfeiçoamento); excesso de cobranças, incapacidade de aceitar a proximidade da relação de vida e morte com os pacientes (estresse emocional de lidar com a morte, cobrança dos pacientes e familiares frente à limitação da ciência médica gerando impotência), manipulação da opinião pública contra o médico, burocratização excessiva com necessidade de preenchimento de protocolos e *guidelines*, interferências políticas nas decisões médicas, conflitos gerenciais (MACHADO, 1997, p. 172). Interessante notar que, em duas décadas, não se percebem mudanças no quadro descrito.

2 Para um aprofundamento quanto à Síndrome de Burnout ver “Burnout syndrome: a disease of modern societies? Em Occupational Medicine, Volume 50 páginas 512-517, ano 2000, de Weber e Jaekel-Reinhard.

Acentuando o debate, acrescenta-se hoje ao que já foi citado por Machado, a questão mais recente da judicialização da saúde, que nasce com a politização da saúde a partir da Constituição de 1988, e que se define como a participação do poder judiciário na efetivação e na gestão da saúde, atuando pela obrigação do fornecimento de medicamentos, cobertura para tratamentos e disponibilização de exames à população, além da busca de ressarcimento por possíveis danos causados por erros médicos, ocorrendo no contexto da maior autonomia do paciente, difusão dos direitos humanos e inclusão da relação médico-paciente como guiada também pelo Código de Defesa do Consumidor. A prática da judicialização trouxe desafios que somente agora vem sendo discutidos: um aumento de gastos com despesas não necessariamente prioritárias para a comunidade, com o consequente favorecimento de alguns poucos com medicamentos, procedimentos ou exames complementares de altíssimo custo gerando uma disparidade entre cidadãos, estresse excessivo relacionado ao cumprimento de uma ordem judicial que determina a admissão de um paciente em determinado setor sem que os recursos (vaga, leito, medicamento e materiais, pessoal de apoio) para este tratamento sejam disponibilizados pelo próprio estado, reposicionamento do médico através de uma postura defensiva que também é geradora de estresse no cotidiano do profissional. Cresce exponencialmente o número de médico que adere aos seguros de responsabilidade civil médica.

O alto risco de agressão física ou psicológica no trabalho se reflete na medicina não apenas podendo contribuir para tornar o médico menos sensível à dor alheia, mas também menos sensível à sua própria dor. Há na literatura médica farta exposição de casos e de índices de agressões físicas contra profissionais de saúde. A taxa de suicídio entre médicos é muito mais elevada que entre a população geral. Entre homens médicos é 40% maior que a da população masculina geral, enquanto a taxa de suicídio entre mulheres médicas é 130% maior que entre mulheres da população em geral. Estudos demonstram que tal elevação começa a surgir ainda durante a formação médica na graduação (DYRBIE, THOMAS, *et al.*, 2008). Neste mesmo estudo demonstrou-se forte correlação entre ideação suicida em estudantes de medicina e estresse pessoal (qualidade de vida e sintomas depressivos) e estresse profissional (*burnout*²).

Uma correlação com o *burnout* ainda não havia sido relatada entre estudantes de medicina e esta é uma forma comum de estresse entre indivíduos deste grupo. Segundo Gautam (VOGEL, 2016) a raiz dos problemas se encontra na cultura médica que inibe os médicos a procurarem ajuda e, expostos a um ambiente doente (um ambiente que premia viciados em trabalho, exige perfeição e glorifica o auto sacrifício), se tornam adoecidos.

Ainda como exemplo de pressão sofrida pelo médico, a exigência de conhecimentos técnicos atualizados deve ser compreendida não apenas como uma positiva busca de aperfeiçoamento frente à evolução da ciência médica, mas também como um movimento que vem na esteira da regulação das sociedades de especialidades como controle progressivamente mais intenso sobre um mercado de trabalho a cada dia mais competitivo. Sem dúvida que a exigência de titulações permite a existência de um mecanismo, guiado pelo mercado, de estímulo ao aperfeiçoamento. Por outro lado, restringe a um pequeno grupo com poder decisório definir os rumos de uma especialidade, nem sempre pensando no que é mais interessante para a sociedade. Nota-se o crescimento de cursos preparatórios para residência Médica e para provas de Título de Especialista, nos moldes conhecidos dos cursos de pré-vestibular, de custos muitíssimo elevados e que transformam o saber médico em mercadoria. Há pressões sobre os médicos recém-

formados para que busquem uma especialização: portas se abrem ou não a depender de títulos conquistados. Esta exigência é cotidiana inclusive entre colegas de mesma especialidade. Por que não enxergar este contexto como violência?

De fato, toda esta explanação a respeito do ambiente moralmente doente a que está exposto o médico desde a graduação, embora longa, não ocorreu em vão. Uma tentação imediata ao se pensar em todas estas situações descritas é buscar um culpado. Uma primeira resposta, quase imediata, poderia ser: a culpa é do sistema. Mas, como bem exemplificou Arendt com o caso Eichmann, através de metáfora dos dentes da engrenagem, em que o réu tenta se justificar argumentando que se não fosse ele seria qualquer outro 'dente' da engrenagem do sistema, colocar a culpa no sistema é eximir cada um de sua própria responsabilidade, já que se todos são culpados, ninguém o é – se todos são culpados, quem será capaz de julgar? A resposta se encontra no fato de sempre existir uma responsabilidade moral sobre os atos praticados por alguém, já que a escolha sempre existe.

É mesmo a ausência do pensamento crítico e reflexivo que envolve o médico na maior parte dos problemas morais de que poderá ser acusado: todas as vezes em que o médico atribui ao sistema de saúde a responsabilidade por situações que, verdadeiramente, são de sua própria responsabilidade, ou que estejam dentro de sua capacidade de resolução. Tais situações podem ser potencializadas quando, restrito a um modelo de pensar cientificista, não toma nem mesmo conhecimento de especificidades sociais e humanas de seus pacientes, impedindo o pleno exercício da profissão. Exemplos práticos de tais fatos podem ser tirados do cotidiano médico: quando um profissional escolhe prescrever um medicamento indisponível porque determinado *guideline* ou diretriz o define como melhor (muito embora saiba que tal droga não esteja disponível nos próximos dois dias, a depender da demora de um processo de compra de droga não-padronizada na unidade hospitalar pública); ou quando prescreve medicamentos de custo mais elevado a algum paciente, justificando a prescrição por tratar-se do medicamento mais apropriado, embora sabendo que existam medicamentos suficientemente bons e de custo benefício evidentemente melhor para um paciente com recursos financeiros mais limitados; ou quando solicita exames complementares desnecessários, seja por agir no automatismo do cotidiano, seja por tentar garantir-se frente ao processo de ampliação da judicialização da saúde. Importa, desta maneira, tentar compreender como se processa o aprendizado moral.

Conforme ensina Kole, no livro *Moral Education and Development*, o caminho para o aprendizado moral é uma vida inteira, um contínuo. Em seu texto ele explora o desenvolvimento moral de um grupo por ele denominado pré-profissional: especificamente, os estudantes de nível superior. O objetivo é fornecer educação ética profissional para que se formem profissionais capacitados a serem considerados “bons profissionalmente”, com formação profissional plena. Então, como visto até o momento, um modelo de ensino ético profissional sugerido deveria ser algum que contemplasse o desenvolvimento da competência moral. Kole afirma que o profissionalismo apresenta duas dimensões normativas que seriam a dimensão técnica e metodológica perfeita e a outra uma dimensão normativa moral que consistiria em uma moral deontológica (um código profissional) associada a atitudes e disposição moral básicas (KOLE, 2011) – grosso modo, afetividade (subjetividade) moral e competência moral. O autor define competência moral como um grupo de conhecimentos, habilidades e atitudes integradas que todos os profissionais precisam em sua prática diária com o objetivo

de despertar como moralmente bons profissionais: o que pode inclusive levar a grau elevado de altruísmo.

Ainda no texto de J. Jos Kole, com base nas definições de Rest e Kohlberg a respeito de competência moral, não é suficiente ter consciência de uma situação moral (sensibilidade moral), ser capaz de raciocinar e elaborar julgamento (raciocínio moral), ser dedicado e motivado a dar mais importância a questões morais que a outras (motivação moral), e persistir no comportamento moral (caráter moral). É necessário para se tornar um profissional moralmente competente, agir desta forma sobre tais considerações (KOLE, 2011).

Para Arendt, a ruptura com a tradição, conforme discutido no capítulo prévio, faz com que a ação humana se torne dissociada das convicções de cada um. Ela questiona muito mais aqueles que agiam obedecendo a ordens sem pensar que aqueles dotados de convicções, como os idealizadores do regime nazista na Segunda Grande Guerra, e afirma que “ninguém em sã consciência pode ainda afirmar que a conduta moral é algo natural” (ARENDDT, 2004, p. 124). Neste sentido Arendt lembra que Kant nomeia mal radical o fato de o homem ser incapaz de resistir às suas inclinações, afirmando que o homem não é apenas racional, que ele pertence também ao mundo dos sentidos “que o tentará a se render às suas inclinações em vez de seguir a razão” (ARENDDT, 2004, p. 126). E conclui afirmando, ainda em *Responsabilidade e Julgamento*, que Kant ensina que a conduta moral é uma consequência dos deveres que cada um tem consigo mesmo e não com os outros e faz uma referência a Sócrates que diz ser “melhor sofrer o mal que o cometer” (ARENDDT, 2004, p. 142).

Além da definição de competência moral, importa esclarecer também a definição própria, singular de competência. Kole recorre a David Carr, segundo o qual a competência num sentido amplo se refere às capacidades integradas de uma pessoa que a definem como indivíduo competente. Significa dizer que a competência geral da pessoa se torna maior do que a soma de todas as habilidades e disposições obtidas em sua formação – é a ideia do **sinergismo de competências**: o foco passa a ser um tipo amplo e singular de competência. O profissional moralmente competente neste sentido tem um objetivo geral (telos) alinhado com o ideal interno de uma prática profissional específica (coletiva). Neste caso a competência moral identifica uma intervenção autônoma e identificação voluntária com as normativas padronizadas da prática profissional. Complementa que a avaliação de si próprio de um ponto de vista auto reflexivo interno capacita o profissional a um tipo de auto regulação, um tipo de controle racional moral que pode ser chamado de autonomia profissional. É este o caminho que se sugere alcançar para estudantes pré-profissionais: é o profissionalismo vocacional (KOLE, 2011). Este diálogo autor reflexivo encontra amparo no pensamento de Arendt a respeito da moral: “no caso de Kant, a consciência ameaça com o desprezo por si próprio; no caso de Sócrates, [...] com contradizer-se a si mesmo” (ARENDDT, 2004, p. 142). A autora reforça o valor do diálogo silencioso e que todos os homens seriam dois em um, conversando consigo mesmos: “o maior mal não é radical, não possui raízes e, por não ter raízes, não tem limitações, pode chegar a extremos impensáveis e dominar o mundo” (ARENDDT, 2004, p. 160).

Retornando à discussão sobre competências, outro tipo de concepção de competência se refere ao que Carr convencionou chamar de visão estreita de competências: a avaliação quanto a se alguém alcançou ou não certa competência pode ser feita do ponto de vista

de uma terceira pessoa e, não necessariamente, do ponto de vista de si próprio envolvido naquela profissão, como ocorre no caso da competência moral ampla que gera autonomia profissional. No caso da visão estreita de competência, alguém será competente se dispuser de todos os variados critérios de competência a serem avaliados. O foco passa a ser uma variedade de competências e não uma competência ampla e singular (sinergismo de competências). Este é o profissionalismo que foca em performance e que corresponde a protocolos e procedimentos e não em capacidade pessoal e julgamento discricionário, foca em regulação externa, avaliação e controle e não em autonomia profissional e auto regulação. É chamado profissionalismo de competência ou gerencial (KOLE, 2011): aquilo que o modelo biomédico mais tende a valorizar.

Kole conclui que para que seja frutífero, educação moral em termos de competência moral terá de oscilar entre as duas concepções de conceitos ambíguos de competência. Tal educação deverá balancear-se entre uma visão teleológica da prática profissional e uma visão correspondente do bom profissional e que faz um bom trabalho relacionado às competências plurais. Algo entre as aspirações idealísticas e as limitações morais deontológicas realistas. Idealmente compreender e aceitar a concepção ambígua essencial da competência moral, significando dizer que moralmente o bom profissionalismo (competência moral ampla e singular) não pode ser reduzido a uma soma de competências morais estreitas obtidas durante estudos de educação superior (KOLE, 2011). Sob o ponto de vista de modelo paradigmático, reforça o ideal de estruturação de uma formação sob o modelo de determinação social da doença, em contraposição ao modelo biomédico.

Bibliografia

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 1ª edição 1999. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 336 p.

ARENDT, H. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução de Rosaura EICHENBERG. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 375 p.

ASSY, B. Faces privadas em espaços públicos - por uma ética da responsabilidade. In: ARENDT, H. **Responsabilidade e Julgamento**. Tradução de Rosaura EICHENBERG. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. Cap. Introdução à edição brasileira, p. 375.

ASSY, B. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, v. 334, 2015. 256 p. CARVALHO, J. S. F. D. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set/dez 2010.

DA ROS, M. A. A ideologia nos cursos de medicina. In: MARINS, J. J. N., et al. **Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades**. São Paulo: Hucitec, 2004. Cap. 10, p. 224-244.

LAFER, C. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 30, p. 55-65, 1997.

LAFER, C. A internacionalização dos direitos humanos: o desafio do direito a ter direitos. In: AGUIAR, O. A.; PINHEIRO, C. D. M. **Filosofia e Direitos Humanos**. 1ª. ed. [S.l.]: Editora da Universidade Federal do Ceará, v. 4, 2006.

LAMPERT, J. B. Paradigmas da educação médica. In: LAMPERT, J. B. **Tendências de mudanças na formação médica no brasil**: tipologia das escolas. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec / Associação Brasileira de Educação Médica, 2009. p. 305. ISBN 2.

LIND, G. From Practice to Theory – Redefining the Role of Practice in Teacher Education, 2000a. Disponível em: <https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2000_Practice-to-Theory.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

LIND, G. O significado e a medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000b.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma reformar o pensamento. Tradução de Eloá JACOBINA. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOS, C. A. Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. **Revista Filosófica**, Curitiba, v. 22, n. 30, p. 267-296, jan/jun 2010.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHILLINGER, M. **Learning environment and moral development**: how university education fosters moral judgementcompetence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen: Shaker Verlag, 2006.

TENREIRO-VIEIRA, C. Produção e avaliação de actividades de aprendizagem de ciências para promover o pensamento crítico dos launos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 6, 2004.

TOMEY, A. V. Abraham Flexner, pionero de la educación médica. **Revista Cubana de Educación Médica Superior**, 16, n. 2, 2002. 156-63.

TOPOLSKI, A.; LEUVEN, K. U. Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education. **Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics in Network**, v. 2, p. 259-282, 2008.

A JUDICIALIZAÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL E O HIV/AIDS

BRAGA, Manoel Carlos Alves

Economista. Despesas do Departamento Nacional
IST/AIDS e Hepatites Virais
manoel@aids.gov.br

PEREZ, Adriana Medalha

Assistente Social. Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro – PUC/RIO
adrianamedalha@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho abarca a temática judicialização como forma de acesso ao direito à proteção social. O Benefício da Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social (BPC/LOAS) é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou ao cidadão com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

O BPC tem em sua concepção as diretrizes da Política Nacional de Assistência Social, mas tem sua operacionalização realizada pela Previdência Social. A PNAS tem como princípio a universalidade de acesso, sendo compatível com a noção de direitos sociais. Portanto, é necessária, pela ótica dos direitos sociais, uma postura positiva do Estado, o que requer maior responsabilização do mesmo em relação aos seus cidadãos, inclusive de disponibilizar serviços judiciais para fazer cumprir tais direitos.

Entretanto, o fato de o benefício ser bastante seletivo, utilizando-se de critérios rigorosos para acesso fazendo com que o mesmo impossibilite a plena materialização dos direitos sociais: ao que parece, o cidadão deixa de ser credor e titular legítimo do atendimento – para utilizar os termos de Potyara Pereira (2007) – somente pelo fato de ser cidadão: aqui o que conta é o cumprimento dos critérios do benefício. A assistência, assim, é percebida não como um direito de cidadania, mas um antidireito.

Assim sendo, algumas características do BPC, como os critérios muito excludentes, o baixo valor do benefício auferido, entre outras, devem ser consideradas por meio de uma perspectiva ética: se consideramos os direitos humanos como valores válidos e podemos considerar a sua inobservância como algo negativo.

As pessoas vivendo com HIV/AIDS recorrem ao BPC, pois estes são considerados pessoas com deficiência imunológica e assim temos uma questão controversa, na qual estão inseridas ideias de proteção social contraditórias.

A previdência social, através do INSS, que é responsável pela operacionalização do benefício nega o direito de proteção ao usuário e este recorre ao judiciário, enquanto fórum legítimo para assegurar e proteger seus direitos fundamentais e sociais, na tentativa de ter acesso ao benefício para manutenção de condições mínimas de vida.

Assim aqui, pretendemos discutir as possibilidades e limites institucionais dessa política, principalmente do Benefício de Prestação Continuada – BPC e também da epidemia da AIDS. Tais limites e possibilidades representam, respectivamente, os entraves das pessoas vivendo com HIV/AIDS ao requererem tal benefício.

Além dos direitos estabelecidos na legislação brasileira, é mister apresentar que a Constituição de 1988, com a introdução do conceito de Seguridade Social desvinculou a proteção social do contexto estritamente social-trabalhista e a revestiu com uma conotação de direito de cidadania.

Entretanto, esses benefícios apresentam muitas semelhanças, uma vez que desempenham um importante papel na garantia da subsistência de seus usuários, pois são eles que possibilitam o acesso, ainda que minimamente, à alimentação e à saúde privada. Além disso, estes benefícios apresentam um expressivo significado, pois representam a celebração de um período no qual assegurar o mínimo de sobrevivência não está associado a uma excessiva carga de trabalho. Por esta razão os benefícios são reconhecidos como direito, pois “é por idade ou deficiência”, o que abarca também os trabalhadores na informalidade do trabalho.

O acesso ao judiciário não garante, necessariamente, a resolução do problema, de maneira que existem entraves que independem da boa vontade de operadores de justiça e que dizem respeito ao papel do Estado e do seu entrelamento aos interesses ditados pelo capital.

Melo adverte que “o acesso à justiça não é apenas ‘entrar’ é também ‘sair’ com a solução definitiva” (2005 apud Aginsky, 2006). Não se pode negar a importância ao acesso a justiça, em seu sentido estrito. Mas importa reconhecer que esta via não poderá dar conta, sozinha, do enfrentamento das expressões da questão social, que é histórica e estrutural. Desta forma, há que se empreender uma práxis¹ de acesso à justiça, em seu sentido amplo, sem analisar, de maneira ingênua, que a justiça será outorgada pelo Estado, como um ator comprometido com o bem comum.

A construção da justiça exige a definição de um processo qualificado, que possua um conhecimento aprofundado acerca da realidade. Esta dedicação permitirá que se tome consciência do fenômeno que se refere ao agravamento da questão social.

Neste contexto, conforme coloca Melo, “precisamos encontrar soluções e não apenas identificar problemas, sendo que a questão não é apenas jurídica, mas também política e social” (2005: 5-6).

A transferência de responsabilidade para o Poder Judiciário para responder aos desdobramentos da questão social pode ser considerado positivo na medida em que se aplica a força da lei, mas se for uma prática maciça será ineficaz e injusta, visto que os que não recorrem à esta esfera estatal serão privados de seus direitos.

1 A práxis aqui referida é a práxis política, pois pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Segundo Vázquez (1977: 201), não se trata de uma atividade espontânea. “Persegue determinados objetivos que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses objetivos está condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade. Uma política que corresponda a essas possibilidades e que exclua todo aventureirismo exige um conhecimento dessa realidade [...] para não se propor de ações que culminem inexoravelmente num fracasso”.

2. A ASSISTÊNCIA SOCIAL NO BRASIL, A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988

A assistência social surgiu, como direito social e como fator necessário para se promover o bem-estar social, na Europa. No Brasil, entretanto, surgiu em 1988. Interessante destacar o fato de que a emergência do neoliberalismo na Europa é apontada como um dos entraves ao *Welfare State*, a partir de Margaret Thatcher, e essa corrente chegou ao Brasil, com vigorosa força política, logo após o ano de 1988, com a eleição do presidente Collor (SPOSATI, 2007), embora a Constituição brasileira tenha incorporado boa parte dos ideais social-democratas (BEHRING E BOSCHETTI, 2006).

É na carta magna, justamente, que a assistência social surge como direito do cidadão, fazendo parte do chamado tripé da seguridade social, sendo prestada a quem necessitar.

A lei aborda, ainda, o caráter descentralizado e participativo das ações governamentais na área de assistência. Essas diretrizes e objetivos lançaram as bases para a criação da Lei Orgânica de Assistência Social - LOAS, em 1993. Conforme afirma Sposati (2007, p. 49), Collor vetou o primeiro projeto de lei que originaria a LOAS. Entretanto, “[...] o processo social era extremamente fecundante e se fortaleceu na luta”.

Rodeada de bastantes debates, a LOAS é aprovada em 1993, com efetiva participação de entidades representativas do Serviço Social, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS e os conselhos (SPOSATI, 2007). A década de 1990 assiste também a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Estatuto do Idoso, que reforçam a assistência aos segmentos sobre os quais versam.

O contexto da assunção do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, foi crucial para determinar os rumos da assistência social. Em seu governo, criou-se a Comunidade Solidária, bastante criticada pelo seu caráter filantrópico e conservador.

Sposati (2007) chama a atenção pra a convocação, em 1995, da I Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em novembro desse mesmo ano. Nessa conferência, bem como nas duas que se seguem (II e III conferências em 1997 e 2001 respectivamente), são debatidas as teses que fundamentaram a LOAS, “[...] o anúncio do sistema descentralizado e participativo, a municipalização, a renda mínima, a relação público-privado, o financiamento, o controle social” (SPOSATI, 2007, p. 70).

Essas características se apresentaram na atualíssima Política Nacional de Assistência Social - PNAS, que fundou o Sistema Único de Assistência Social - SUAS, ambas respaldadas na LOAS.

A Política Nacional de Assistência Social - PNAS, como o próprio nome indica, descreve a relação que o Estado brasileiro terá politicamente em referência à assistência social, sendo esta uma política pública, plantada no campo dos direitos, da universalização do acesso e da responsabilidade estatal (BRASIL, 2004 b). A PNAS deve indicar, então, o norte para onde seguirá a assistência, com respaldo na Constituição Federal primeiramente e na LOAS, que se refere a ela como direito do cidadão e dever do Estado, sendo “[...] política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir atendimento às necessidades básicas” (BRASIL, 2004 a).

Interessante analisar, na ótica dos direitos, os princípios contidos na PNAS, respaldados sempre na LOAS. Tais princípios merecem se transcritos integralmente, a saber:

I – supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências da rentabilidade econômica; II – universalização dos direitos sociais; III – respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade; IV – igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais; V – divulgação ampla dos benefícios, serviços e programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão (BRASIL, 2004 b).

Entretanto, embora haja confluência entre princípios da PNAS e os valores historicamente edificados na ética, a realidade de implantação dos programas, serviços, benefícios e projetos socioassistenciais se distanciam, em alguns aspectos, desses princípios.

3. O BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA - BPC VISTOS POR MEIO DA ÓTICA DOS DIREITOS HUMANOS

Como vimos, a Política Nacional de Assistência Social – PNAS tem como princípio a universalidade de acesso e preza pela qualidade dos programas, sendo, portanto, compatível com a noção de direitos sociais. Portanto, é necessária, pela ótica dos direitos sociais, uma postura positiva do Estado, o que requer maior responsabilização do mesmo em relação aos seus cidadãos, inclusive de disponibilizar serviços judiciais para fazer cumprir tais direitos.

Nesse sentido, não podemos negar que o Benefício de Prestação Continuada revela certa responsabilização do Estado e que, portanto, houve evolução da política social segundo a ótica dos direitos humanos. Entretanto, o fato de o programa ser bastante seletivo, utilizando-se de critérios rigorosos para acesso e testes de meio e, ainda, vincular o acesso à renda ao cumprimento de condicionalidades faz com que o mesmo impossibilite a plena materialização dos direitos sociais: ao que parece, o cidadão deixa de ser credor e titular legítimo do atendimento – para utilizar os termos de Potyara Pereira (2007) – somente pelo fato ser cidadão: aqui o que conta é o cumprimento dos critérios do programa. A assistência, assim, é percebida não como um direito de cidadania:

[...] a assistência social [...] não é considerado um direito de cidadania, mas um *antidireito*, que estigmatiza e humilha quem dele necessita. Daí a sua incompatibilidade com o valorizado conceito de “promoção social”, presente em quase todas as propostas de instituições governamentais e não governamentais (PEREIRA, 2007, p. 219).

A concepção da assistência social como um anti direito é avessa a ótica dos direitos Humanos que, estima, enquanto valor historicamente constituído, a plena realização dos direitos. Essa é, pois, uma questão do campo da ética.

Assim sendo, algumas características do BPC, como os critérios muito excludentes, o baixo valor do benefício auferido, entre outras, devem ser consideradas por meio de uma perspectiva ética: se consideramos os direitos humanos como valores válidos, como sugeriu Norberto Bobbio (1992), podemos considerar a sua inobservância como algo negativo, e assim o é, se considerarmos a perspectiva do projeto ético-político do Serviço Social.

Os direitos sociais, embora históricos, pretendem-se universais e querem-se objetivados (BOBBIO, 1992). Essa objetivação não prescinde de políticas públicas, ao contrário, dependem delas. Portanto, tais políticas devem ser compatíveis ao direito a que vêm contemplar. Se o direito é universal, porque a política que o abarca não deveria ser? Se o direito prescreve que todos devem ter acesso à alimentação adequada, porque a política social não deveria promover, de forma plena, esse acesso? Esses questionamentos perpassam pela própria concepção de política pública. Política pública, conforme Potyara Pereira (2007, p. 223), significa

[...] ação coletiva que tem por função *concretizar direitos sociais* demandados pela sociedade e previstos nas leis. Ou, em outros termos, os direitos declarados e garantidos nas leis só têm aplicabilidade por meio de políticas públicas correspondentes, às quais, por sua vez, operacionalizam-se mediante programas, projetos e serviços. Por conseguinte, não tem sentido falar de desarticulação entre direito e política se nos guiarmos por essa perspectiva.

Portanto, é um desafio para a sociedade brasileira e para o Estado edificarem uma política socioassistencial pautada plenamente nos direitos sociais, para as pessoas que vivem com HIV/AIDS, principalmente num contexto neoliberal.

4. A EPIDEMIA BRASILEIRA E SUAS CARACTERÍSTICAS ATUAIS E FINANCIAMENTO

A Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, ou simplesmente AIDS, tem ocupado, hoje, tanto no cenário médico, quanto no psicossocial, um importante lócus de debate mundial, uma vez que se trata de uma epidemia em plena ascensão, embora seja elevado o número de informações acerca das suas peculiaridades, tais como: formas de contágio, tratamento, evolução do vírus no organismo, entre outras.

No Brasil, desde a sua descoberta, em meados de 1980 do século XX, a AIDS tem gerado grandes polêmicas, por estar intimamente relacionada com temas considerados “tabus” em nossa sociedade, quais sejam a sexualidade, a brevidade da vida e a morte anunciada. Assim, a mesma afeta a vida do acometido pela doença, não só pelo seu caráter biológico e físico, tornando-o sucessível a uma série de doenças oportunistas, devido à redução da funcionalidade do seu sistema imunológico; mas também por todo o preconceito e estigma pelos quais a doença é perpassada.

O Ministério da Saúde registrou, até setembro de 2003, mais de 277 mil casos, e, ainda que, a evolução da incidência mostre uma tendência recente à estabilização nas taxas de incidência de novos casos notificados de HIV/AIDS, a análise da disseminação espacial da epidemia no Brasil sinaliza que seu espraiamento não evoluiu e nem se distribuiu de forma homogênea entre as regiões brasileiras, deixando de ser uma doença dos grandes centros urbanos para chegar aos municípios menores, conforme já citado anteriormente. Para Szwarcwald (2000), ao lado desse processo denominado pela literatura acerca do assunto de “feminilização” da epidemia, algumas outras mudanças vêm permeando o perfil epidemiológico da AIDS no Brasil.

A análise da evolução da epidemia no Brasil, explicitada pelos diversos autores e pesquisadores das mais variadas especificidades e que abordam referente temática, evidencia claramente, que a disseminação da AIDS não tem se dado de forma igualitária entre as regiões brasileiras, atingindo assim, cidades pequenas, ainda em estado de

expansão e desenvolvimento, o que tem se denominado como “interiorização” da epidemia. (Szwarcwald, et al., 2000). Concomitantemente aliado a esse referendado processo de “interiorização” da epidemia, o perfil epidemiológico da doença, sofre outras transformações ao longo do tempo, envolvendo mudança na forma principal de sua disseminação, e, ou contaminação, assumindo uma nova roupagem diferentemente da resultante de relações homossexuais e com prostitutas, como quando dos primeiros casos notificados, passando a ser disseminada via relações heterossexuais (“heterossexualização” da epidemia), crescentemente, como já citado envolvendo as mulheres - “feminilização” da epidemia, e no seu dinamismo dando sinais de incorporar as populações socialmente mais vulneráveis - processo denominado “pauperização” da epidemia. (Szwarcwald, et al., 2000)

Observa-se também o que autores como Barone (2003), tem denominado de “juvenilização” da epidemia, ou seja, adolescentes de ambos os sexos também tem aparecido nas estatísticas. Para o autor as razões que levaram o adolescente à exposição do vírus são o uso de drogas, no qual se compartilhava a seringa, e também a via sexual, pois é próprio deste grupo etário de 13 a 18 anos que de maneira geral busca ainda sua identidade e ao mesmo tempo não se preocupa com os riscos. Galvão (2000) corrobora com Barone (2003) e ainda destaca que as condições sociais, culturais e econômicas são fatores que tornam estes jovens mais vulneráveis a epidemia. O Ministério da Saúde (2003), acrescenta que também estímulos e fatores psicológicos próprios do adolescer reforçam esta vulnerabilidade juvenil.

Percebe-se com o narrado pelos autores até aqui apresentados que junto com a epidemia o conceito de vulnerabilidade foi sendo desenvolvido, a partir dos limites sentidos nas formas habituais de tratar a exposição da AIDS e sua prevenção.

O mais importante para Telles (2000) é que a discussão de vulnerabilidade na AIDS traz para reflexão, o fato de que não existe risco e muito menos prevenção desta doença em suas diversas características que não passem necessariamente por questões sociais, coletivas, relacionais, culturais e de gênero.

De acordo com Dhalia (2000) em 1985, a proporção de infectados pelo vírus da AIDS no Brasil, levando em consideração a categoria de gênero, era vinte e quatro homens infectados para apenas uma mulher. Em 1999/2000, a proporção foi de dois homens infectados para uma mulher.

Esse aumento de casos por via heterossexual fez-se destacar a expressiva participação das mulheres no perfil epidemiológico da doença. Atualmente, pesquisas apontam para um dado bastante expressivo, se não alarmante: a feminilização da AIDS. Em linhas gerais, trata-se de um número cada vez mais crescente de mulheres contaminadas pelo vírus HIV em antagonismo ao número de homens infectados. Esse processo de feminilização recebe enquanto fator agravante a condição socioeconômica e cultural a que estas mulheres se encontram.

De acordo com Amaro (2005), no Brasil a epidemia cresce 9 vezes mais entre as mulheres jovens ou em mulheres casadas ou que tem relacionamento fixo, sem o que os autores denominam de comportamento desviante, ou seja, que contraíram o vírus dentro de “casa”. Diante desta realidade posta, a mulher tem que lidar com a traição do parceiro e também a confirmação da fragilidade da relação conjugal, a morte do amor “ideal”, numa

união estável. (...) “talvez esta morte simbólica, seja a primeira e mais fatal representação de morte que a AIDS instaura no inconsciente feminino”. (AMARO, 2005, p.21)

O Ministério da Saúde (2010) ressalta que esse amor incondicional e “ideal” acima explicitado, na verdade trata-se da questão de comportamento de risco das mulheres e que com isso, apenas no ano de 2009 foram notificados 5762 novos casos, desses 3.693 foram verificados em homens e 2069 em mulheres, isso demonstra que a epidemia cresce 9 vezes mais entre as mulheres e que 86% dos casos notificados, o vírus fora contraído pela relação sexual sem proteção.

Percebe-se que as características atuais aqui apresentadas da epidemia de HIV/AIDS no Brasil necessitam tanto de políticas de assistência, quanto de prevenção específicas, pois estas são permeadas por especificidades. Estas especificidades também devem ser relacionadas a regiões e Estados. No Brasil o hoje Departamento Nacional IST/AIDS, tem descentralizado em cada Estado brasileiro, e os estados em suas regionais de saúde tem programas específicos IST/AIDS, tanto de assistência, quanto de prevenção.

Atualmente, no Brasil, conforme dados do Boletim Epidemiológico (2016), de 1980 a junho de 2016, foram notificados no país 842.710 casos de AIDS. O Brasil tem registrado, anualmente, uma média de 41,1 mil casos de AIDS nos últimos cinco anos.

Ainda no período, de acordo com dados do Departamento Nacional IDT/AIDS, de 1980 até junho de 2016, 548.850 (65,1%) casos de AIDS em homens e 293.685 (34,9%) em mulheres. No período de 1980 a 2002, observou-se um aumento do número de mulheres diagnosticadas com AIDS. No período de 2003 a 2008, a razão de sexos, expressa pela relação entre o número de casos de AIDS em homens e mulheres, manteve-se em 15 casos em homens para cada 10 casos em mulheres; no entanto, a partir de 2009, observa-se uma redução gradual dos casos de AIDS em mulheres e um aumento nos casos em homens, refletindo-se na razão de sexos, que passou a ser de 21 casos de AIDS em homens para cada 10 casos em mulheres em 2015. Entre as mulheres, observa-se tendência de queda dessa taxa nos últimos dez anos, que passou de 15,8 casos/100 mil hab., em 2006, para 12,7 em 2015, representando uma redução de 19,6%. Como se pode verificar, não faz mais sentido falar-se em grupos de risco, como viciados em drogas injetáveis, homossexuais, hemofílicos e prostitutas.

A maior incidência dos casos de AIDS, no Brasil, segundo dados do Boletim Epidemiológico (2016)², página 12, está nos indivíduos com idade entre 25 e 39 anos para ambos os sexos. Afirma o boletim que entre os homens, essa faixa etária corresponde a 53,0% e, entre as mulheres, a 49,4% do total de casos registrados de 1980 a junho de 2016. Não se observou diferença importante na taxa de detecção entre os indivíduos com até 14 anos de idade, segundo sexo; nas demais faixas etárias, a taxa entre os homens é superior à das mulheres, sendo até três vezes maior no último ano para as faixas etárias de 20 a 24 e de 25 a 29 anos.

Hoje as pessoas infectadas ampliaram-se, passando a abranger homens hetero e bissexuais, mostrando uma tendência crescente também entre as mulheres jovens, casadas, consideradas de baixa renda, com relação estável. A AIDS adquiriu característica muito mais social e também continua marcada pelo preconceito e pelo estigma.

2 Este Boletim Epidemiológico HIV/Aids 2016, foi utilizado o banco de dados de AIDS nacional do Sinan referente ao período de 1980 até junho de 2016. Para os dados de mortalidade, utilizou-se o SIM, do qual foram selecionados os óbitos cuja causa básica foi HIV/AIDS (CID10: B20 a B24) no período de 2000 a 2015. Por “m, do Siscel e do Siclom, foram utilizados todos os indivíduos registrados no sistema de 2000 até junho de 2016.

O problema da AIDS tomou uma conotação marcada pelo número crescente da incidência entre segmentos fora do “grupo de risco”, substituindo pela vulnerabilidade da mulher comparada a outros segmentos sociais. Contudo, a problemática começa a ser encarada como algo que ultrapassa o campo específico da saúde, chegando até para o campo das relações sociais. Essa realidade se firmou graças à subordinação feminina, a um determinado modelo de relacionamento que domina a relação afetiva e sexual, valores, obrigações, o mito do amor ideal, tendo de um lado a devoção e do outro a negligência. Enquanto esse aspecto não for bem entendido, permanecerá a tendência do crescente índice da epidemia. Diante dessa racionalidade para o comportamento de risco, vê-se a necessidade de uma abordagem no cenário social.

Essa construção não cessa por aqui, muitos estudos estão sendo realizados na área para proporcionar uma vida melhor aos portadores do HIV/AIDS, a cura da doença também não é descartada, por mais que estejamos ainda um pouco longe dessa realidade. É necessário investimentos e pesquisas, apoiar a divulgação de informações para que haja a construção de um pensamento sadio e consciente a respeito do assunto, fazendo com que a população se proteja e evite a divulgação do vírus, bem como respeitar e assumir um papel de cidadão consciente no que diz respeito ao convívio com os portadores da doença ou do vírus.

4.1. O investimento público nas ações de IST/AIDS e Hepatites Virais

O Ministério da Saúde no âmbito do Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais vem investindo em prevenção e assistência às PVHA, descentralizando recursos para estados e municípios, de 1998 a 2002, para 27 estados 150 municípios, em 2002 implantou a primeira “Política de Incentivo aos Estados, Distrito Federal e Municípios no Âmbito do Programa Nacional de HIV/Aids e outras DST”, por intermédio da Portaria nº. 2313/GM, de 19 de dezembro de 2002, estabelecendo o mecanismo de transferência regular e automática de recursos do nível federal para os níveis estadual ou municipal de saúde. Com a implantação houve também aumento dos municípios qualificados para receber estes recursos, assim o passou para 27 estados e 548 municípios, o montante de recursos investido foi R\$ 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais) anuais, que em termos epidemiológicos, abrangeu mais de 90% dos casos notificados de AIDS no país.

Essa Política foi amplamente discutida em todos os níveis de gestão e de controle social, caracterizando-se como uma estratégia de descentralização, busca de sustentabilidade para a Política Nacional de IST e Aids e de sua integração aos atuais mecanismos gerenciais do SUS, respeitando os diferentes graus de autonomia desses níveis governamentais e inserindo a participação da sociedade civil.

Os principais objetivos do incentivo era:

- ampliar, consolidar e institucionalizar a resposta nacional à epidemia de HIV/Aids, qualificando as relações de parceria entre o Ministério e as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde;
- garantir a transparência e o fluxo contínuo dos recursos para Programas Estaduais e Municipais, por meio do repasse automático de Fundo a Fundo e da aplicação de recursos locais;

- possibilitar o processo de gestão, focalizado em ações e metas estratégicas pactuadas;
e
- aprimorar o processo de participação e controle social em âmbito local.

Para acompanhamento das ações e metas executadas pelos estados e municípios qualificados foi instituído o SisIncentivo, que consistia em inserir os Planos de Ações e Metas, adotado como ferramenta de planejamento da execução dos recursos. A elaboração dos Planos era de responsabilidade das instâncias envolvidas. No nível federal era feita pelo DIAHV/SVS/MS e no nível local por estados e municípios.

Para avaliação do SisIncentivo, foi criado o sistema de monitoramento, instituído pela portaria 1.679, de 13 de agosto de 2004, que teve como principal objetivo a garantia da transparência no uso dos recursos financeiros, bem como a melhoria da qualidade da resposta local para o enfrentamento da epidemia, sendo composto de instrumentos que eram preenchidos, pelas Secretarias de Saúde dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios qualificados para o Incentivo. A Portaria também fixou as técnicas específicas para o preenchimento dos instrumentos, os fluxos da informação, os prazos para preenchimento e respectivas sanções, em caso do não cumprimento das normas estabelecidas.

O Aporte de recursos efetuados pelo Ministério da Saúde continuou a aumentar, em 09 de julho de 2013, foi publicada a Portaria GM/MS nº 1.378, que regulamenta as responsabilidades e define novas diretrizes para execução e financiamento das ações de Vigilância em Saúde pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, relativos ao Sistema Nacional de Vigilância em Saúde e Sistema Nacional de Vigilância Sanitária. Esta portaria trouxe mudanças na forma de repasse dos recursos do incentivo às ações de DST, Aids e Hepatites Virais. Entre as principais alterações encontram-se a extinção do Plano de Ações e Metas (PAM), desta forma, as diretrizes, ações e metas devem ser inseridas no Plano de Saúde e nas Programações Anuais de Saúde (PAS) das três esferas de gestão e; no tocante ao monitoramento, os demonstrativos das ações, resultados alcançados e da aplicação dos recursos deverão compor o Relatório Anual de Gestão (RAG) em cada esfera de gestão, a ser aprovado pelo respectivo Conselho de Saúde.

Em 28/12/2013, foi publicada a Portaria GM/MS nº 3.276, que regulamenta a nova Política de incentivo financeiro de custeio as ações de vigilância, prevenção e controle das DST/AIDS e Hepatites Virais, revogando as Portarias GM/MS nº 2.313/2002, que tratava da política de incentivo ao desenvolvimento de DST/HIV e Aids, e a nº 1.679/2004, que disciplinava sobre o sistema de monitoramento desta política.

Com a Instituição da nova Política de Incentivo, houve um aumento substancial de municípios qualificados, passando a ser 27 estados e 929 municípios, houve também um incremento nos recursos descentralizados, passando a ser de R\$ 180.000.000,00 (cento e oitenta milhões de reais).

5. O PRECONCEITO COMO UMA MÁQUINA DE GUERRA NAS RELAÇÕES SOCIAIS: O PORTADOR DE HIV/AIDS PRESENTE NESTA REALIDADE

Segundo Castel 2000, a Questão Social como advertência de fratura, concebida pelos proletários que não se integram à sociedade industrial, ou seja, a população flutuante, os miseráveis, os destituídos dos vínculos rurais que ameaçam a ordem social, foi explicitamente colocada pela primeira vez por volta dos anos 1830. Nessa época, era representada pelo pauperismo.

A concepção de Questão Social está enraizada na contradição Capital X Trabalho, é o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs à sociedade capitalista (Türk, 2001, p.03).

Portanto, é uma categoria que expressa o conflito entre os donos dos meios de produção e os sujeitos que vendem a sua força de trabalho. Dessa forma, a grande contradição do modo capitalista de produção é a exploração do trabalho humano pelo capital, onde a burguesia se apropria da riqueza gerada socialmente pelos trabalhadores, ficando estes destituídos do poder de decisão sobre o produto do seu trabalho, que já não lhes pertence mais (Kern, 2005).

O preconceito que é germinado na sociedade capitalista encontra, então, na família, as condições necessárias para se reproduzir e fortalecer nesse contexto todo. Diante disso, Kern (2005), coloca que como é uma atitude negativa que um indivíduo está predisposto a sentir, pensar e se conduzir em relação a determinado grupo ou pessoa, significa dizer que esta verdade só será refutada no momento em que este indivíduo se permitir conhecer a verdade do outro. Pode-se, então, sugerir que a melhor forma de se superar ou reduzir o preconceito é com a convivência, através de uma atitude comunitária.

Neste aspecto a relata de Coutinho 2004 (p. 18), e bem pertinente:

Através dos tempos e das situações vivenciadas, o homem trouxe consigo o preconceito, difícil de se combater, pois exige a necessidade de compreensão e superação de medos (...) Com a AIDS ocorre o mesmo, há o preconceito e que muitas vezes causa um dano maior que o da própria doença, e como a intenção de informar, esclarecer melhor sobre a doença e muito se estuda.

Diante do preconceito em relação ao portador do HIV, vale lembrar que ninguém é culpado por estar doente, e por esse motivo não devem ser assim rotulados ou punidos afinal qualquer pessoa que for afetada e digna de compreensão, solidariedade e tem direito a um tratamento digno. (Telles, 2004)

O preconceito está presente não só em relação aos portadores de HIV, mas também contra as diferenças culturais, sexuais, religiosas e raciais. Diante disso cabe a nós refletir sobre o assunto, a fim de dissipar de nos pensamentos e ações todo e qualquer tipo de preconceito.

A política em torno dos direitos sociais e civis desempenha um papel importante na questão da Aids, porque a necessidade de garantias individuais diante de um novo contexto de desigualdades sociais se impõe.

Neste sentido, Melucci (2001) afirma que a AIDS é a primeira doença cujas histórias, médica e social, se desenvolveram juntas. A mídia e as pessoas se apoderaram deste mal

desconhecido e estranho, cuja proximidade entre o biológico e o social ainda não tinha sido revelada. O que se sabia sobre a transmissão da doença e de suas vítimas favoreceu, em particular, a eclosão de duas concepções: uma do tipo moral e social, outra do tipo biológico, com a influência evidente de cada uma delas sobre os comportamentos, nas relações íntimas ou para com as pessoas afetadas pela doença. A falta de informação e a incerteza da ciência favoreceram o surgimento de tais representações que circulavam entre as pessoas e/ou corriam de um veículo de comunicação a outro.

6. O DEBATE ATUAL A RESPEITO DA AIDS/BPC E DIREITOS

Tendo como base as análises empreendidas acerca do BPC e a pessoa vivendo com HIV/AIDS, nos apontam para uma atual conjuntura mundial pelos diversos processos do sistema capitalista, acentua ainda mais a contradição entre direitos de liberdade e direitos sociais, democracia política e social. E são essas questões entre “direitos de igualdade” e “direitos de liberdade” que acentuam as questões não resolvidas do debate atual sobre os direitos humanos.

É notório que a universalização dos direitos humanos não caminham no mesmo ritmo da globalização, pois, é muito mais fácil resolver questões ligadas ao lucro, acumulação e riquezas do que com a realização do bem estar social e dos direitos do homem. O processo de globalização significa um retorno - e um retrocesso - à pura defesa dos direitos de liberdade, com uma intervenção mínima do Estado. Nesta perspectiva, “não há lugar para os direitos econômico-sociais e/ou de solidariedade da tradição socialista e do cristianismo social; por isto, novas e velhas desigualdades sociais e econômicas estão surgindo no mundo inteiro” (BECK,1999; HIRST e THOMPSON 1998 apud Tosi, [1998?])³.

O debate atual sobre direitos é muito amplo, esse é um tema que requer principalmente nos dias de hoje uma análise aprofundada, e apesar da retórica oficial, a grande parte da população continua excluída dos direitos mínimos fundamentais. “Como dizia Gramsci - que os direitos da pessoa humana constituem um terreno não simplesmente tático mas estratégico para a luta política de transformação da sociedade” (TOSI, [1998?], p.12).

O grau de promoção e garantia dos direitos humanos nos contextos nacionais depende obviamente do jogo de forças sociais, da capacidade de pressão, mobilização da sociedade e de suas organizações, enfim, da solidez sociocultural e institucional da democracia em cada país⁴. Essa articulação só será alcançada quando se valorizar os discursos de protestos contra todas as formas de desigualdades e de revogação dos direitos e da cidadania.

7. CONCLUSÃO

Além dos direitos estabelecidos na legislação brasileira, é mister apresentar que a Constituição de 1988, com a introdução do conceito de Seguridade Social desvinculou a proteção social do contexto estritamente social-trabalhista e a revestiu com uma conotação de direito de cidadania.

Entretanto, esses benefícios apresentam muitas semelhanças, uma vez que desempenham um importante papel na garantia da subsistência de seus usuários, pois são eles que possibilitam o acesso, ainda que minimamente, à alimentação e à saúde privada. Além

3 TOSI, Giuseppe, HISTÓRIA E ATUALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS, disponível em <http://www2.ibam.org.br/municipiodh/biblioteca%2FArtigos/HistoriaDH.pdf> acesso dia 25 de agosto de 2017

disso, estes benefícios apresentam um expressivo significado, pois representam a celebração de um período no qual assegurar o mínimo de sobrevivência não está associado a uma excessiva carga de trabalho. Por esta razão os benefícios são reconhecidos como direito, pois “é por idade ou deficiência”, o que abarca também os trabalhadores na informalidade do trabalho.

O fenômeno da “judicialização” revela que, atualmente, a sociedade brasileira está marcada por intensas mudanças, em todos os âmbitos dos Poderes. E o Poder Judiciário é visto como uma espécie de instrumento excepcional e estratégico na efetivação de políticas sociais ineficazes, sendo usado quando os órgãos estatais competentes descumprirem seus encargos, comprometendo, assim, a eficácia e a integridade de direitos e garantias individuais e coletivos.

Porém, a tendência do fenômeno da judicialização, ao transferir para o poder judiciário, a responsabilidade de atendimento, via de regra individual, das demandas populares, ao invés de fortalecer a perspectiva de garantia de direitos positivados, contribui para uma desresponsabilização do Estado, sobretudo dos Poderes Legislativo e Executivo, com a efetivação destes direitos, através das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BARONE, L. A. *O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência*. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.

⁴ SANTOS, Robson. **Afinal o que são Direitos Humanos?** Ano 1, nº5, 2007, da revista Sociologia:

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivonete. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992. BRASIL, *Lei Orgânica de Assistência Social*, nº8.742. de 7 de setembro de 1993.

_____, Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde – Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. *Boletim Epidemiológico: AIDS . DST*. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

_____, Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome. *PNAS – Política Nacional de Assistência Social*. Brasília, 2004 b.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Porto Alegre: CRESS, 2001. CASTEL, Robert. *Desigualdade e Questão Social*. São Paulo: Educ – Editora da PUC, 2000. COUTINHO, Lleór Meyer. *Código de Ética comentado*: São Paulo: Saraiva, 2004.

GALVÃO, H. *Drogas e Sociedade nos tempos da AIDS*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

GIDDENS, A. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Unesp. 2000.

KERN, Francisco Arseli. *As mediações em redes como estratégia metodológica do Serviço Social*. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

MARINHO, B. V. *AIDS, sexualidade e atitudes sobre a proteção contra HIV*. São Paulo: Metropolitana, 2004.

MELO, A. L. A. *A judicialização do Estado brasileiro, um caminho antidemocrático*. Disponível em <[http:// www.kplus.com.br](http://www.kplus.com.br)>. Acesso em 30 junho 2017.

MELUCCI, Alberto. *Um objetivo para os movimentos sociais*. Revista Lua Nova, nº 17, São Paulo, CEDEC, 2001.

PEREIRA, Potyara A. P. Sobre a política de Assistência Social no Brasil. PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira (org.). *Política social e democracia*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

SPOSATI, Aldaíza. *A menina LOAS: um processo de construção da assistência social*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos Sociais: afinal do que se trata*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1999.

TÜRCK, Maria da Graça Gomes. *Rede Interna e Rede Social: o desafio permanente na teia das relações sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. 2ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

A PRESERVAÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A DITADURA PÓS-MODERNA

Lailson Braga Baeta Neves
Centro Universitário Una-BH
lailsonbaeta@bol.com.br

Vânia Ereni Lima Vieira Bittencourt
Faculdades Integradas Pitágoras de
Montes Claros – FIPMOC
vaniaerenilimavieira@yahoo.com.br

Contato:
Vânia Ereni Lima Vieira Bittencourt
Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros
vaniaerenilimavieira@yahoo.com.br

Resumo:

O Estado Democrático de Direito é um paradigma constitucional inarredável e o conjunto normativo deve se ajustar a ele. Os direitos e garantias fundamentais previstos no sistema jurídico constitucional representam a relevância da Constituição de 1988. Buscou realizar uma análise acerca do Direito Econômico, observando que surge para assegurar os direitos fundamentais sociais e econômicos, tentando conter a força concentradora e subjugadora da empresa. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório. O método de estudo é o dedutivo que a partir de ideias gerais dos Direitos Fundamentais e Econômico buscar-se-á compreender a preservação do Estado Democrático de Direito e a ditadura pós moderna. Diante disso, concluiu-se que o exercício do poder estatal na pós-modernidade, em sua concentração no executivo, não demonstra nortear as intervenções na economia neste rumo, mas no sentido oposto.

Palavras Chave: Direitos fundamentais, Direito Econômico, Estado Democrático de Direito.

INTRODUÇÃO

Não se pretende neste breve trabalho fazer um estudo aprofundado do que sejam os direitos humanos ou dos direitos fundamentais, mas tão somente tecer comentários suficientes para que se chegue à finalidade deste texto.

Dessa forma, busca-se estabelecer uma relação entre a preservação do Estado Democrático de Direito na Ditadura da pós modernidade, demonstrando a relevância em compreender e proteger os direitos fundamentais econômicos em um contexto onde a empresa destaca-se por sua força concentradora.

Diante da análise que será desenvolvida, será possível compreender que os direitos fundamentais são aqueles direitos humanos positivados constitucionalmente, com o objetivo de assegurar sua observância e efetividade no respectivo ordenamento jurídico.

Com o fim do Estado de Segurança e a promulgação da Constituição de 1988, adota-se o Estado Democrático de Direito, cujo conteúdo é transformador da realidade. O comando

normativo passa a ser um meio de intervenções ativas na vida em comunidade. Assim, o Estado Democrático de Direito representa a junção dos princípios do Estado Democrático e do Estado de Direito, não apenas como uma união, trata-se de um novo paradigma.

Nesse sentido, destaca-se a importância da Constituição de 1988, que não cuidou apenas de tratar dos direitos fundamentais, mais também de assegurar sua observância e efetividade através das garantias fundamentais previstas no sistema jurídico constitucional, como instrumentos de proteção aos referidos direitos fundamentais.

Será analisado também o Direito Econômico que destaca-se como ramo do direito que tutela a intervenção do Estado na economia, não obstante, deverá viabilizar meios que minimizem o impacto do poder das empresas na sociedade.

A importância de se estudar o objeto apresentado se pauta no fundamento de que não há possibilidade de desenvolvimento econômico sem a preservação da ordem democrática frente aos direitos fundamentais.

OS DIREITOS HUMANOS E FUNDAMENTAIS

Não se pretende neste breve trabalho desenvolver análise ou estudo aprofundado acerca do que sejam os direitos humanos ou dos direitos fundamentais, mas tão somente tecer alguns comentários suficientes para que se chegue à finalidade deste texto.

Porém se faz necessário esclarecer alguns pontos relacionados a nomenclatura utilizada pelos doutrinadores. Nesse sentido, Bonavides (2004, p. 514) afirma:

A primeira questão que se levanta com respeito à teoria dos direitos fundamentais é a seguinte: podem as expressões direitos humanos, direito do homem e direitos fundamentais ser usadas indiferentemente? Temos visto nesse tocante o uso promíscuo de tais denominações na literatura jurídica, ocorrendo porém o emprego mais frequente de direitos humanos e de direitos do homem entre os autores anglo-americano e latinos, em coerência aliás com a tradição e a história, enquanto que a expressão direitos fundamentais parece ficar circunscrita à preferência dos publicistas alemães.

Diante disso, é comum que juristas façam distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais.

Segundo Comparato (2013, p. 24), os direitos humanos surgem da concepção de que os seres humanos são detentores de direitos, pelos simples fatos de serem humanos, que nasce vinculada ao surgimento da norma escrita:

A ideia de que os indivíduos e grupos humanos podem ser reduzidos a um conceito ou categoria geral, que a todos engloba, é de elaboração recente na História. Como observou um antropólogo, nos povos que vivem à margem do que se convencionou classificar como civilização, não existe palavra que exprima o conceito de ser humano: os integrantes do grupo são chamados "homens", mas os estranhos ao grupo são designados por outra denominação, a significar que se trata de indivíduos de uma espécie animal diferente.

Foi durante o período axial da História, como se acaba de assinalar, que despontou a ideia de uma igualdade essencial entre todos os homens.

Mas foram necessários vinte e cinco séculos para que a primeira organização internacional a englobar a quase totalidade dos povos da Terra que proclamasse, na abertura de uma Declaração Universal de Direitos Humanos, que "todos os homens

nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Ora, essa convicção de que todos os seres humanos têm o direito a ser igualmente respeitados, pelo simples fato de sua humanidade, nasce vinculada a uma instituição social de capital importância: a lei escrita, como regra geral e uniforme, igualmente aplicável a todos os indivíduos que vivem numa sociedade organizada.

Contudo, a partir do surgimento da norma escrita, surge a valoração, também, da norma não escrita.

Ainda segundo o mesmo autor, a ideia de que os seres humanos pertencem ao mesmo grupamento, surge na era axial e vai se desenvolvendo.

Dito isso, nos resta dizer que direitos humanos são aqueles, positivados ou não, reconhecidos como atinentes ao ser humano, unicamente em razão de sua humanidade.

Entende-se, a partir daí, que os direitos fundamentais são aqueles direitos humanos positivados constitucionalmente.

Convém, porém dizer, que existem autores que tratam ambos os institutos como um só, por entender que, fundamentalmente, não existe diferença entre eles, destacando-se Magalhães (2000, p. 12):

Quando falamos em Direitos Humanos, utilizamos esta expressão como sinônimo dos direitos fundamentais. Portanto, neste trabalho, direitos fundamentais são direitos individuais fundamentais (relativos à liberdade, à igualdade, à propriedade, a segurança e à vida); os direitos sociais (relativos à educação, ao trabalho ao lazer, à seguridade social, dentre outros); os direitos econômicos (relativos ao pleno emprego, ao meio ambiente e ao consumidor); e os direitos políticos (relativos às formas de realização da soberania popular).

Portanto, os direitos fundamentais são, seja qual for a interpretação, direitos humanos, ou seja, direitos atinentes ao indivíduo, pelo simples fato de pertencer à espécie humana.

Logo, por sua fundamentalidade, devem ser respeitados e garantidos em face de quaisquer outras questões.

São eles, no nosso entender, a base do Estado Democrático de Direito.

O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O Brasil, depois da Constituição de 1988, é regido pelo paradigma a que se denominou Estado Democrático de Direito.

Antes, porém, que se adentre em tal questão, convém expor como eram tratados os direitos fundamentais antes da constituição vigente e os paradigmas estatais em voga nos últimos tempos.

OS DIREITOS FUNDAMENTAIS NO BRASIL DURANTE O ESTADO DE SEGURANÇA

O Estado de Segurança implantado a partir de 1964, principalmente depois da Constituição de 1967 e da Emenda Constitucional de nº 1\69, significaram um duro golpe aos direitos fundamentais e as liberdades individuais, inclusive em face das limitações impostas ao Poder Judiciário. Tais limitações se deram não só com base no texto constitucional, mas principalmente fundados nos Atos Institucionais que se seguiram após 1964.

A Justiça Militar passou a ser uma Justiça Política, julgando também, os adversários do novo regime.

Os órgãos judiciais não podiam resguardar os direitos da cidadania em face do Estado de Segurança implantado. Os direitos de cidadania, em especial a liberdade de militância política, foram reprimidos, e a proteção judicial a estes mesmos direitos foram restringidas.

Deve-se dizer que, os próprios membros do Judiciário sentiam sobre si o peso dos atos institucionais; muitos foram afastados, aposentados compulsoriamente ou simplesmente cassados.

A própria LOMAN (Lei de Organização da Magistratura Nacional), enquanto projeto, foi motivo para acionamento do AI-5 e fechamento do Congresso, posto que o substitutivo do então Senador Acioly atendia, muito mais, os anseios democráticos do que era admissível pelo Estado de Segurança¹.

O Estado de Segurança durou na verdade, até a Constituição de 1988.

Talvez, diante desta breve exposição, seja mais fácil compreender a força que os Constituintes empreenderam aos direitos fundamentais, individuais, coletivos, sociais e políticos na Constituição e o porquê de se utilizar, muitas vezes, uma linguagem afirmativa e contundente quando estabelece tais direitos e garantias.

OS DIREITOS FUNDAMENTAIS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Com o fim do Estado de Segurança e a promulgação da Constituição de 1988, adota-se o Estado Democrático de Direito. O conteúdo do Estado Democrático de Direito é transformador da realidade. O comando normativo passa a ser um meio de intervenções otimizantes da vida em comunidade.

A atuação do Estado passa pela efetiva transformação da realidade, em face dos instrumentos normativos postos para este fim. O seu caráter democrático consiste na participação da comunidade na eterna construção e reconstrução de seus conteúdos, tornando esta, a protagonista das mutações a que está submetida.

Pode-se inferir que com a Constituição de 1988 ocorreu uma integração dos direitos fundamentais. Nessa perspectiva, Silva (2003, p. 184) assevera:

A Constituição, agora, fundamenta o entendimento de que as categorias de direitos humanos fundamentais, nela previstos, integram-se num todo harmônico, mediante influências recíprocas, até porque os direitos individuais, consubstanciados no seu art. 5º, estão relacionados, de tal sorte que a previsão dos direitos sociais, entre eles, e os direitos de nacionalidade e políticos, lhes quebra o formalismo e o sentido abstrato. Com isso, transita-se de uma democracia de conteúdo basicamente político-formal para a democracia de conteúdo social, e não de tendência socializante. Quanto mais precisos e eficazes se tornem os direitos econômicos, sociais e culturais, mais se inclina do liberalismo para o socialismo. Transforma-se a pauta dos valores: o liberalismo exalta a liberdade individual, formalmente reconhecida, mas, em verdade, auferida por pequeno grupo dominante; o socialismo realça a igualdade material de todos como a única base sólida em que o efetivo e geral gozo dos

1 Segundo depoimento do Desembargador Reinaldo Ximenes, no programa "Via Justiça" de 20\12\2010, ao fechamento foi seguido da justificativa de que era preciso colher sugestões dos membros dos tribunais, entretanto, segundo manifestação do então Procurador da República, não aceitariam sugestões porque o projeto já estava pronto, surgindo um diploma de índole autoritária e ilegítimo que não se coaduna com a atual Constituição.

direitos individuais de liberdade encontra respaldo seguro. A antítese inicia entre direitos individuais e direitos sociais tende a resolver-se numa síntese de autêntica garantia para a democracia, na medida em que os últimos forem enriquecendo de conteúdo e eficácia. Todavia, não nos iludamos, porque a Constituição agasalhou ainda postulados do liberalismo econômico, com intervenção estatal, mais garantia dele do que caminho para superá-lo.

A Constituição de 1988, não cuidou apenas de tratar dos direitos fundamentais, mais de assegurar sua observância através do sistema de proteção aos direitos fundamentais. Tratando dessa sistemática, Silva (2003, p. 118) aduz:

As garantias constitucionais em conjunto caracterizam-se como imposições, positivas e negativas, aos órgãos do Poder Público, limitativas de sua conduta, para assegurar a observância ou, no caso de violação, a reintegração dos direitos fundamentais. As garantias constitucionais especiais, são normas constitucionais que conferem, aos titulares dos direitos fundamentais, meios, técnicas, instrumentos ou procedimentos para impor respeito e a exigibilidade de seus direitos. Nesse sentido, essas garantias não são um fim em si mesmas, mais instrumentos para a tutela de um direito principal. Estão a serviço dos direitos humanos fundamentais, que ao contrário, são um fim em si, na medida em que constituem um conjunto de faculdades e prerrogativas que asseguram vantagens e benefícios e imediatos a seu titular. Podem auferir tais vantagens e benefícios sem utilizar-se das garantias. Mas estas não conferem vantagens nem benefícios em si. São instrumentais, porque servem de meio de obtenção das vantagens e benefícios decorrentes dos direitos que visam garantir.

Então pode-se afirmar que os direitos e garantias fundamentais encontram-se previstos na Constituição de 1988, impondo ao Poder Público a observâncias e cumprimento de tais direitos e garantias.

Diante desse quadro, não é de se estranhar que os direitos fundamentais estejam em destaque na Constituição e que, dentre eles, o direito de participação na vida jurídica e política esteja em relevo.

Para Habermas, é impossível a concretização dos direitos fundamentais sem democracia. É por isso que o Judiciário, no Estado Democrático de Direito, precisa, segundo Gallupo (2002), de uma teoria Procedimental, em especial, de uma teoria discursiva do direito, exigida para a compreensão do Estado Democrático, sendo possível assim, indicar as condições pragmáticas para a realização dos discursos jurídicos da justificação e aplicação das normas jurídicas.

Somente uma teoria Procedimental do Direito, ou seja, uma teoria pragmática da comunicação humana pode reconstruir adequadamente essa forma de Estado e seu Direito.

Para Habermas (Direito e Democracia), “o juiz singular tem que conceber sua interpretação construtiva como um empreendimento comum, sustentado pela comunicação pública dos cidadãos”².

No Estado Democrático de Direito, onde a comunidade é parte ativa na construção e reconstrução constante do Estado e do Direito, e se a interpretação construtiva do juiz singular é, também, um empreendimento comum, de se acolher uma teoria procedimental

2 HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia, entre a Facticidade e Validade. 2003, 278.

interpretativa e discursiva que permita esta construção comunitária e comunicativa, conforme se verá adiante.

O QUE É O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

O Estado Democrático de Direito representa a junção dos princípios do Estado Democrático e do Estado de Direito, não apenas como uma união, representa um novo paradigma.

Nesse sentido, Silva (2003, p. 112) elucida:

A democracia, como realização de valores (igualdade, liberdade, e dignidade da pessoa) de convivência humana, é conceito mais abrangente do que Estado de Direito, que surgiu como expressão jurídica da democracia liberal. A superação do liberalismo colocou em debate a questão da sintonia entre Estado de Direito e a sociedade democrática. A evolução desvendou sua insuficiência e produziu o conceito de Estado Social de Direito, nem sempre de conteúdo democrático. Chega-se agora ao Estado Democrático de Direito que a Constituição acolhe no art.1º como um conceito chave do regime adotado, tanto quanto o são o conceito de Estado de Direito Democrático da Constituição Portuguesa (art. 2º) e do Estado Social e Democrático de Direito da Constituição Espanhola (art.10).

Com esse entendimento, ressalta-se que a Constituição de 1988 não se propõe em realizar uma transição para o socialismo com o Estado Democrático de Direito, apenas abre perspectivas de realização social pela observância aos direitos sociais, através de² HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia, entre a Facticidade e Validade. 2003, instrumentos e garantias constitucionais. Representa portanto um novo paradigma constitucional (SILVA,2003).

No mesmo sentido, Quintas (2007, 13), citando Carvalho Netto, afirma que “o Estado Democrático de Direito não pode ser considerado simplesmente um mais um princípio, pois é verdadeiro paradigma constitucional.”

Nessa perspectiva, Quintas complementa (2007, p. 13):

Paradigmas, antes de tudo, são visões de mundo. Menos regras do que pontos de vistas compartilhados (Kuhn, 1996, p. 66).

Em sentido mais restrito, um paradigma é composto de suposições teóricas gerais e de leis e técnicas para a sua aplicação, adotadas por uma comunidade específica (Chalmers, 1997, p. 124). Nessa perspectiva, os paradigmas são fontes de métodos, áreas problemáticas e padrões de solução aceitos por uma determinada comunidade (Kuhn, 1996, p. 137).

Significa dizer que, sob a égide de um paradigma, a estrutura epistemológica de uma dada comunidade é semelhante, em virtude da existência de um consenso estável, muitas vezes tácito, na forma de ver o mundo. Nas ciências sociais, pode se entender por paradigma simplesmente um modo generalizado e mais ou menos inconscientemente compartilhado de questionar a realidade social histórica e de conceber respostas por suas questões”. (Caillé, 1998). Os paradigmas constitucionais são, portanto, o pano de fundo compartilhado pela sociedade acerca do modo de ver a Constituição, o direito e, por que não dizer, a realidade social e política.

Portanto, o paradigma não é como um princípio sobre o qual se aplicam as teorias hermenêuticas de qualquer espécie, mas um modo generalizado ao qual devem se adaptar e se conformar todo o ordenamento jurídico.

2 HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia, entre a Facticidade e Validade. 2003, 278.

AS TRÊS VISÕES DE MUNDO

Habermas (1997) identifica três padrões de visões de mundo que as constituições recentes historicamente, abrigaram e que são: O Estado de Direito, o Estado Social e o Estado Democrático de Direito.

Em apertada síntese, pois o presente texto não comporta maiores dilações, deve-se dizer que o Estado de Direito é aquele em que a liberdade é vista como a possibilidade de se fazer tudo aquilo que não é proibido pelas leis.

Já no Estado Social, a liberdade e a igualdade são vistas sob um ângulo e vertente material.

Exige-se, pois, que a o ordenamento jurídico reconheçam as diferenças materiais existentes e busque trazer o equilíbrio material e social, porventura existentes.

Enquanto que o Estado Democrático de Direito, que não exclui as formas anteriores, entende que não basta suprir as necessidades de bens e serviços para que sejam supridos os direitos de cidadania.

Faz-se necessária a participação efetiva nos processos decisórios, a preservação dos direitos individuais e das minorias.

Neste modelo, o cidadão e a comunidade participam, ativamente, da construção da vida social, econômica e política do país.

Assim como diz Quintas (2007, 15) já não se trata mais de simplesmente reestruturar o Estado, mas de redefinir as relações Estado/mercado e sociedade, sob a primazia da última.

Este último paradigma é inarredável e a ele devem se acomodar os demais princípios e normas e não o contrário.

O DIREITO ECONÔMICO E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O Direito Econômico é o ramo do direito que estuda as a intervenção do Estado na economia.

Sendo assim, Fonseca (2010, p. 8) o define:

O Direito, enquanto ciência, se dedica ao estudo das *relações intersubjetivas* sob o aspecto normativo. Mas há ainda outro aspecto, o formal, a configurar e delimitar o seu campo de estudo. Como visto acima, o Direito pode estudar as *normas que regem aquelas relações* sob vários prismas. Um deles é o da direção da *política econômica pelo Estado*. Será esse o aspecto que identificará e distinguirá o *Direito Econômico* dos demais ramos jurídicos.

Poderemos identificar diversos conjuntos de normas jurídicas que se relacionam com a economia. Inúmeras normas têm conteúdo econômico, mas nem por isso se situam no campo específico do Direito Econômico. Poder-se-á dizer que tais normas se localizam no âmbito do Direito da Economia. Esta tem um campo mais amplo do que o Direito Econômico.

Mais adiante prossegue o mesmo autor (2007, p. 10), quanto aos conceitos amplo e restrito do Direito Econômico:

Os que defendem um conceito *estrito*, veem no Direito Econômico uma disciplina nova, autônoma e original, dirigida ao estudo dos problemas colocados pela intervenção do Estado na Economia. Os que preferem um conceito *amplo*, afirmam que uma regra é de Direito Econômico, quando rege relações humanas propriamente econômicas.

Quer se adote um conceito ou outro, o que importa a este trabalho e apontar, neste trabalho, é que a intervenção estatal sempre deverá preservar o Estado Democrático de Direito enquanto paradigma constitucional.

O DIREITO ECONÔMICO E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO A EMPRESA E O DIREITO ECONÔMICO

Depois da Revolução Francesa e, principalmente, por causa da Revolução Industrial, o século XIX foi palco da estruturação da empresa como nós a conhecemos hoje.

Passou-se, pois, de uma concepção individualizada a outra, mais concentradora e agregadora.

A empresa como o conjunto de recursos e produção com fins determinados (lucro), que tanto marca o período industrial.

De outra sorte, o fortalecimento da empresa como núcleo econômico social, fez segundo Fonseca (2010, 11), fez surgir uma força necessária a conter essa máquina de concentração de riquezas e redefinir o sistema de mercado, fazendo surgir uma nova disciplina jurídica que é a ora objeto deste trabalho.

O Poder econômico privado e concentrado buscou e busca a dominação das empresas menores e a subjugação dos empregados, razão do surgimento dos direitos sociais/econômicos e, por conseguinte, do Direito econômico e sua evolução.

Obviamente tais conquistas se deram em razão dos movimentos de classe e não de uma dádiva unilateral do Estado.

Com a mudança e complexidade das relações humanas, o Direito Econômico, como não poderia deixar de ser, continua em franca evolução, o que, por si, já deveria ser matéria de outro trabalho.

Importa dizer é se o Estado vem ou não dando cumprimento ao seu dever de equilibrar o poder concentrador e dominador da empresa em face dos direitos fundamentais, sobretudo os sociais e o Estado Democrático de Direito.

O DIREITO ECONÔMICO E A DITADURA PÓS- MODERNA

O que se percebe hoje, em várias partes do mundo e também em nosso País, é a concentração de poderes nas mãos do chefe do executivo, em detrimento dos outros Poderes Estatais.

Segundo Clark (2008, p. 28) as ditaduras pós-modernas nada tem em comum com as ditaduras revolucionárias do passado, quer sejam de esquerda ou de direita.

Aquelas se apoiavam em ideologias divergentes umas das outras, enquanto na pós-modernidade, o que se tem é a concentração de poderes no executivo que se apoia em um aparato midiático, educacional repressivo, a fim de atender aos interesses do mercado, ou seja, na propriedade privada produtiva.

O que se vê é a superação da empresa ao poder que deveria lhe conter e restringir.

Mais ainda, o Poder que deveria conter o seu furor concentrador, demolidor e subjugador, a ela se alia e comanda o País através de medidas provisórias e um domínio quase absoluto sobre os demais Poderes do Estado.

Eis Clark (2008, p. 31) em suas próprias palavras:

Como no passado, as ditaduras pós-modernas, como a nossa, geram milhares de seres humanos descartáveis, implantando o holocausto social e cada política econômica genocida, efetivadas ao prazer do “poder invisível”, ou melhor, do poder econômico privado, os reais ditadores e donos das nações, já que para eles a divindade é o lucro e as trevas o bem estar social entre os homens. Inclusive o nosso autoritarismo civil da atualidade continua pagando uma dívida externa impagável. Graças à mágica dos juros extorsivos aquela só aumenta. Continuamos assim curvados diante do cassino global dos bancos internacionais, liquidando nossas riquezas naturais, minimizando a soberania nacional e semeando a miséria, para pagar o que não devemos.

Depois de explicar os efeitos de tal ditadura e a sua força de apoio, o autor (2008, p. 31) nos dá conta do papel do executivo neste jogo jurídico, econômico, social e político:

O mega poder do Executivo no Brasil tem inúmeras razões, mas explica-se, em parte, pela necessidade de o Estado intervir no domínio econômico e social, em uma economia de mercado, onde a lei de oferta e procura não funciona naturalmente, ficando inviável aquela sem ação estatal, devido aos inúmeros interesses plurais e conflitantes, sempre à espera de normas jurídicas adequadas e imediatas. Sendo o Legislativo naturalmente lento, pela diversidade de sua representação política, e pouco familiarizado para normatizar tais interesses antagônicos, principalmente as matérias econômicas, tal missão foi então “absorvida” pelo Executivo.

Vê-se, portanto, que a concentração de poderes, como se vê hodiernamente, nas mãos do executivo, constitui uma forma de ditadura pós-moderna e empresarial, que vem se utilizando de mecanismos estes constituídos para o fim oposto para o que ora se mostra em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fim do Estado de Segurança e a promulgação da Constituição de 1988, adota-se o Estado Democrático de Direito. O conteúdo do Estado Democrático de Direito é transformador da realidade. O comando normativo passa a ser um instrumento de intervenções da vida em comunidade.

O Estado Democrático de Direito representa a junção dos princípios do Estado Democrático e do Estado de Direito, não apenas como uma união, representa um novo paradigma constitucional inarredável.

Ele se assenta, principalmente, nos direitos fundamentais. Diante disso, não é de se estranhar que os direitos fundamentais estejam em destaque na Constituição e que, dentre eles, o direito de participação na vida jurídica e política esteja em relevo.

Os demais princípios e regras devem ser adequados, interpretativa e aplicativamente ao Estado Democrático de Direito enquanto paradigma constitucional máximo.

Destaca-se as garantias constitucionais como meios de assegurar a observância e efetividade dos direitos fundamentais, que são tratados como um conjunto de faculdades e prerrogativas fundamentais, devendo o Poder Público a observância e cumprimento a tais direitos e garantias.

O Direito Econômico ganha força como disciplina e conjunto normativo com fins a conter a força concentradora e subjugadora da empresa, a fim de gerar equilíbrio e garantir os direitos fundamentais. Assim, ao Estado cumpre dar cumprimento ao seu dever de equilibrar o poder concentrador e dominador da empresa em face dos direitos fundamentais, sobretudo os sociais e o Estado Democrático de Direito.

O Poder econômico privado e concentrado buscou e busca a dominação das empresas menores e a subjugação dos empregados, razão do surgimento dos direitos sociais e econômicos e, por conseguinte, do Direito econômico e sua evolução.

Entretanto, em face de uma ditadura pós-moderna que concentra poderes no Executivo, este se vale de suas atribuições a fim de atender e assegurar a hegemonia e preponderância do poder privado produtor em detrimento dos direitos fundamentais e da preservação do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos Princípios**. 9ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2009. BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 12ª Ed. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2004.

FONSECA, João Bosco Leopoldino da. **Direito Econômico**. 6ª Edição Rio de Janeiro. Forense: 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia, entre facticidade e validade I**. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Temo Brasileiro, 2003.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito Constitucional Tomo I**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000.

MARX, Karl. **O Capital. Edição Condensada**. Trad. Gabriel Deville. 3ª Ed. São Paulo: Edipro Edições Profissionais, 2008.

QUINTAS, Fábio Lima. **Direito e Economia, O Poder Normativo de Administração Pública na Gestão da Política Econômica**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 22 Edição. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2003.

SOUZA, Washington Peluso Albino de. CLARK, Giovani. **Questões Polêmicas de Direito Econômico**. São Paulo: LTR, 2008.

O DIREITO À SAÚDE E A JUDICIALIZAÇÃO DAS INTERNAÇÕES POR CONDIÇÕES SENSÍVEIS À ATENÇÃO PRIMÁRIA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

Luna Barreto de Medeiros
(UENF)

lunabarreto.uenf@gmail.com

Jacinta de Aguiar Medeiros
(UENF)

Jacinta.aguiar@hotmail.com

Rodrigo da Costa Caetano
(UENF)

profrodrigouenf@gmail.com

Vera Lucia Marques da Silva
(UENF)

veramarques@fmc.br

RESUMO

A trajetória rumo ao direito universal à saúde iniciou na década de 1970, momento marcado pelo Movimento da Reforma Sanitária (MRS). Graças a um longo processo de construção ideológica e política que envolveu a sociedade e o Estado brasileiro, redemocratizado no final dos anos 1980, essa construção se materializou a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurando o Sistema Único de Saúde (SUS). Diante ao atual contexto de retração do Estado nos investimentos em políticas públicas referentes à cobertura dos serviços de saúde, a judicialização vem se constituindo como demanda recorrente, na medida em que o usuário do SUS tem se deparado com dificuldades no atendimento às suas necessidades, sob as justificativas de ausência de leitos hospitalares, insuficiência de equipamentos, carência de medicamentos, entre outras. Perante o exposto, o trabalho objetiva refletir a respeito do acesso à saúde como direito constituído e sobre a responsabilidade do Estado em prover a oferta de serviços condizentes com as carências da população, com base nas Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP) e por meio da análise das ações judiciais, que representam demandas, para as respectivas internações em Campos dos Goytacazes/RJ. O percurso metodológico conta com referências pertinentes à temática, pesquisa documental em prol da organização de dados primários de outrem (processos judiciais da comarca de Campos/RJ), analisados no período de janeiro a junho de 2016 e disponíveis em Medeiros (2017), além da utilização de fontes estatísticas do Sistema de Informações Hospitalares (SIH/BRASIL/DATASUS) e dos dados acessados no site da Secretaria Estadual de Saúde (SES) do Rio de Janeiro. Em princípio, a pesquisa apontou que o litígio por leitos hospitalares em Campos dos Goytacazes/RJ correspondeu a 29,67% dos processos analisados, dos quais 47,82% dos diagnósticos se referiam às ICSAP, considerando as doenças que as determinam¹. Por fim, alarmantes 13,04% faleceram enquanto aguardavam a execução da demanda.

Palavras - chave: Estado; Políticas de Saúde; Judicialização.

1 A determinação das doenças é realizada com base na Portaria 221/08 do Ministério da Saúde, verificada a listagem brasileira das Doenças por Condições Sensíveis à Atenção Primária. (BRASIL/ MINISTÉRIO DA SAÚDE/PORTARIA 221, 2008).

1. Introdução

A saúde, enquanto conquista do estado brasileiro como um dos direitos fundamentais, materializou-se em política graças a uma longa evolução do pensamento político, envolvendo a sociedade e o Estado Democrático. Segundo Rezende (2010), o conceito de saúde sofreu grande evolução nos últimos 100 anos, deixando de ser um simples fato de ausência de doença e ganhando amplitude em função de dimensões biológicas, sociais, ambientais, políticas e econômicas.

Promover a saúde tornou-se um processo de capacitação da comunidade para operar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, contribuindo para uma maior participação no controle deste processo (CARTA DE OTTAWA, 1986 apud REZENDE, 2010). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1998, a promoção da saúde concebe um processo social e político, incluindo ações ligadas ao fortalecimento das capacidades e habilidades dos indivíduos, das mudanças das condições sociais, ambientais e econômicas de modo a minimizar seu impacto na saúde individual e pública (WHO, 1998).

No Brasil, o conceito de promoção à saúde definido pela Associação Brasileira de Promoção à Saúde trata-se de qualquer combinação de atitudes que envolvem natureza política, legislativa, educacional, social, organizacional, jurídica, administrativa, financeira, ambiental, sanitária, comportamental, etc., na medida em que tem por objetivo proporcionar melhoria de condições de vida ou preservando à saúde das pessoas (FERREIRA JUNIOR, 2008).

Portanto, a partir do momento em que a saúde passou a ser entendida como condição de vida, ultrapassando o conceito de ausência de doença, tornou-se necessário elaborar serviços que materializem um sistema de saúde orientado pelo direito fundamental do ser humano, embasado no bem-estar do indivíduo e nas condições de moradia, desigualdade social, poluição, entre outros.

A dimensão social no âmbito da saúde culminou em várias conquistas. A luta pelos cuidados primários de saúde, por exemplo, decorre dessas cobranças sistematizadas na Declaração de Alma-Ata² (OMS, 1978), momento em que a Atenção Primária à Saúde (APS) passou a ser considerada como norte organizativo das ações de primeiro nível da saúde, com a proposta de amortizar os principais problemas sanitários de cada nação e oferecendo serviços de proteção, cura e reabilitação, de acordo com as necessidades dos usuários.

No Brasil, as transformações ocorridas a fim de implantar um sistema de saúde como direito concedido a toda população foram acontecendo de forma lenta. O início do debate ocorreu em meio ao avanço das discussões entre a sociedade civil, acadêmicos e profissionais de saúde, dentre outros segmentos, a partir dos anos de 1970. (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006).

No final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, houve uma luta incessante com o objetivo de criar um modelo de assistência à saúde que não fosse condicionado à contribuição trabalhista, mas acessível à população sem nenhuma forma de discriminação.

2 A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, reunida em Alma-Ata aos doze dias do mês de setembro de mil novecentos e setenta e oito, expressando a necessidade de ação urgente de todos os governos, de todos os que trabalham nos campos da saúde e do desenvolvimento e da comunidade mundial para promover a saúde de todos os povos do mundo. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CUIDADOS PRIMÁRIOS DE SAÚDE Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978. Disponível em: <http://cmdss2011.org/site/wp-content/uploads/2011/07/Declaração-Alma-Ata.pdf>. Acessado 25/07/17.

Esse movimento ocorreu por meio da VIII Conferência Nacional de Saúde realizada em 1986 - um marco na consagração dos preceitos produzidos por esse movimento, que ficou conhecido como Reforma Sanitária Brasileira (RSB) (BRASIL/ MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2006). A RSB buscava romper com o modelo de assistência intervencionista, privado, hospitalocêntrico, centrado na doença e no indivíduo (PAIM, 2008). Em 1988, a Constituição Federal vigente apresentou a saúde como um direito universal, sendo essa garantia de responsabilidade do Estado.

Deste modo, no momento em que a saúde começou a ser tratada como questão política, tornando-se responsabilidade do Estado implementá-la. Todavia, no final deste mesmo século, houve um recuo na forma de prestação por parte do Estado, o que veio por caracterizar uma tímida proteção dos cuidados à saúde dos cidadãos, fazendo desaparecer pouco a pouco o questionamento das estruturas sociais e econômicas contidas por trás do problema sanitário (SILVA, 2016).

Assim, nos últimos anos, o contexto de retração do Estado nos investimentos em Políticas Públicas referentes à cobertura dos serviços vem se tornando mais recorrente, e, conseqüentemente, o fenômeno da Judicialização do acesso à saúde surge como alternativa de efetivar o direito à saúde, na medida em que os usuários do SUS se deparam com dificuldades no atendimento às suas necessidades sob as justificativas de ausências de leitos hospitalares, insuficiência de equipamentos, carência de medicamentos, entre outras.

Torna-se necessário, então, discutir o acesso à saúde como direito e, ainda, a responsabilidade do Estado em promover a saúde pública por meio de Políticas Sociais que atendam à população brasileira como um todo. É o objetivo deste trabalho que propõe analisar as demandas judiciais que se referem às Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP), na medida em que estas são consideradas como um dos indicadores de efetividade da APS e visto que suas altas taxas contribuem para maiores gastos, além de revelar falhas na organização de um sistema de saúde.

2. CONDIÇÕES SENSÍVEIS À ATENÇÃO PRIMÁRIA

As Condições Sensíveis à Atenção Primária em Saúde (CSAP) são agravos à saúde, cuja morbidade e mortalidade podem ser amortizadas por meio de uma Atenção Primária adequada e eficaz. Esses agravos são estudados a partir de uma lista de CSAP, a qual apresenta as doenças que poderiam ser evitadas, em sua totalidade ou em parte, mediante serviços efetivos de saúde³.

Logo, quando a Atenção Primária⁴ não garante acesso suficiente e adequado há o surgimento de uma demanda excessiva frente aos níveis de média e alta complexidade, o que implica em gastos e deslocamentos desnecessários. Tal demanda excessiva inclui um percentual de Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP),

3 ESTADO DE SANTA CATARINA. Notas técnicas sobre o indicador Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária - ICSAP, publicada pela Secretaria Estadual de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.saude.sc.gov.br/cgi/Instrutivos/ICSAP.pdf>. Acessado em 20-01-17.

4 APS é reconhecida como “[...] uma atenção à saúde essencial, baseada em métodos e tecnologias práticas, cientificamente comprovadas e socialmente aceitáveis, cujo acesso seja garantido a todas as pessoas e famílias da comunidade mediante sua plena participação, a um custo que a comunidade e o país possam suportar, em todas as etapas de seu desenvolvimento, com espírito de auto-responsabilidade e auto-determinação. A atenção primária é parte integrante tanto do sistema nacional de saúde, do qual constitui-se como função central e núcleo principal, como do desenvolvimento social e econômico global da comunidade. Representa o primeiro nível de contato dos indivíduos, da família e da comunidade com o sistema de saúde, levando a atenção à saúde o mais próximo possível de onde residem e trabalham as pessoas, constituindo o primeiro elemento de um processo permanente de assistência sanitária” (OMS, 1979, s/p).

representando um indicador que vem sendo utilizado para avaliar os serviços de saúde e a capacidade de resolução por parte da Atenção Primária. Por isso, a redução das taxas de ICSAP torna-se possível em meio às melhorias na Atenção Primária à Saúde.

Todavia, valores altos para estes indicadores nem sempre são indicativos de deficiências na atenção básica, mas não deixa de ser um sinal de alerta para uma averiguação mais densa nos locais onde elas incidem. De fato, há que se considerar que as características dos pacientes, a variabilidade da prática clínica hospitalar e as políticas de admissão dos centros são algumas das variáveis que podem também interferir nos resultados dos indicadores de ICSAP.

Em síntese, sabe-se que o uso prudente do indicador pode ajudar a incrementar a capacidade de resolução da Atenção Básica (AB), na medida em que proporciona a identificação de áreas prioritárias de intervenção e coloca em evidência problemas de saúde que estão carentes de melhor seguimento e coordenação entre os níveis assistenciais.

Os primeiros estudos utilizando o conceito de Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária como indicador do acesso e qualidade da Atenção Primária ocorreram na América do Norte e posteriormente em outros países (ALFRADIQUE, 2009).

No cenário internacional, segundo Alfradique (2009), há uma série de investigações sobre indicadores da ação hospitalar como medida da efetividade da atenção primária à saúde. Desenvolvido por Billings et al. (1993), na década de 1990, o conceito de mortes evitáveis denominado *ambulatory care sensitive conditions*, exemplo de um desses indicadores que quer dizer *condições sensíveis à atenção primária*, constitui um conjunto de problemas de saúde os quais, quando recebido a efetiva ação da atenção primária, diminui o risco de internações.

No Brasil, ainda são incipientes os estudos sobre essa temática. O país experimentou, ao logo dos últimos decênios, grandes mudanças na estrutura do seu Sistema Único de Saúde (SUS). Em 1994, foi desenvolvido o PSF, atualmente denominado Estratégia Saúde da Família (ESF), com o objetivo de melhorar o acesso à Atenção Primária e a qualidade desta em todo território brasileiro, como já vimos anteriormente.

Para analisar as tendências das ICSAP no Brasil foi necessária a elaboração de uma lista brasileira com as doenças que compõem as ICSAP, apresentada a seguir a fim de elucidar um dos instrumentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo em tela.

A lista brasileira, a qual é utilizada para classificar as internações, compreende um conjunto de diagnósticos que, atendido por uma Atenção Básica efetiva, diminuiria o número de internações, ou seja, as atividades genuínas da Atenção Básica - prevenção de doenças, diagnóstico precoce e tratamento oportuno de patologias agudas e controle e acompanhamento de patologias crônicas - devem implicar na redução das internações hospitalares por essas patologias.

Tabela 1. listagem brasileira das Condições Sensíveis á Atenção Primária

GRUPO	DIAGNÓSTICOS	CID 10
1	Doenças Imunizáveis	A33-A37, A95, B05-B06, B16, B26, G00.0*, A17.0*, A19
2	Condições evitáveis	A15-A16, A18, A17.1-A17.9*, I00-I02, A51-A53, B50-B54, B77
3	Gastroenterites Infeciosas e complicações	E86, A00-A09
4	Anemia	D50
5	Deficiências Nutricionais	E40-E46, E50-E64
6	Infecções de ouvido, nariz e garganta	H66, J00- J03, J06, J31
7	Pneumonias bacterianas	J13-J14, J15.3-J15.4*, J15.8-J15.9*, J18.1*
8	Asma	J45-J46
9	Doenças das vias aéreas inferiores	J20, J21, J40-J44, J47
10	Hipertensão	I10-I11
11	Angina pectoris	I20
12	Insuficiência Cardíaca	I50, I81
13	Doenças Cerebrovasculares	I63-I67, I69, G45-G46
14	Diabetes mellitus	E10-E14
15	Epilepsias	G40-G41
16	Infecção no Rim e Trato Urinário	N10-N12, N30, N34, N39.0*
17	Infecção da pele e tecido subcutâneo	A46, L01-L04, L08
18	Doença Inflamatória órgãos pélvicos femininos	N70-N73, N75-N76
19	Úlcera gastrointestinal	K25-K28, K92.0*, K92.1*, K92.2*
20	Doenças relacionadas ao Pré-Natal e Parto	O23, A50, P35.0*

Fonte: Ministério da Saúde, Portaria nº 221, de 17 de abril de 2008.(NESCON, 2012, p.15).

Por meio da solicitação do Ministério da Saúde, foi desenvolvida por grupos acadêmicos uma lista de diagnósticos embasados nas características acima descritas. Composta por 20 grupos de diagnósticos da CID10, sendo 123 códigos com 3 dígitos e 10 com 4 (Quadros 14 1 e 2), a lista foi publicada pelo Ministério da Saúde em 17 de abril de 2008 (NESCON, 2012).

Assim, utilizou-se no trabalho a respectiva listagem como base para a identificação das doenças reveladas no levantamento dos processos de Judicialização para as internações pleiteadas. Nesse sentido, foi possível perceber a relação entre as doenças listadas mais recorrentes nos processos de internação via Judicialização, bem como o percentual daquelas que não estão previstas, mas representam demandas judiciais de internação em Campos dos Goytacazes.

2. Judicialização: o Poder Judiciário no processo decisório do acesso ao direito da Saúde

A busca pelo Judiciário tem se tornado uma demanda constante frente à luta por efetivação dos direitos à dignidade e à vida. No campo da saúde, esse acontecimento torna real a necessidade do debate quanto ao bem-estar social, pois o número de determinada reivindicação pode ser o indicador de lacunas nas ações e serviços prestados pela área em destaque, revelando a necessidade de políticas sociais estratégicas e mais articuladas.

Ao mesmo tempo, a Judicialização da saúde surge como uma ferramenta que fornece apoio à humanização, bem como ameniza as situações em que o sistema público torna-se ausente frente à execução de ações dos serviços públicos.

O debate em torno da “Judicialização do direito à saúde” vem ganhando terreno junto aos operadores do direito, aos gestores públicos, aos profissionais da área de saúde e à sociedade civil. A atuação do Poder Judiciário imprime a execução das demandas da população, favorecendo as políticas sociais face à limitação orçamentária e para além das supostas possibilidades fiscais.

Segundo Silva (2013), é possível dizer que, quando as ações de Judicialização ocorrem, o Estado foi “incipiente” na elaboração e na garantia de políticas capazes de atender às necessidades coletivas de dada sociedade em determinado período de tempo. Por isso, as ações individuais avançam no sentido de prevalecer os direitos dos sujeitos em seus diferentes contextos de vida, proporcionando um cenário favorável à expansão da judicialização. No trecho abaixo, a questão é ratificada com a seguinte afirmação da autora em tela:

É fato que o sistema de saúde no país não tem sido capaz de efetivar a contento o Direito à Saúde a todas as pessoas, conforme previsão da Constituição Federal. Nessa esteira, muitas vezes o Judiciário acaba sendo a última alternativa de muitos pacientes para obtenção de um medicamento ou tratamento (SILVA, 2013 p. 01).

Desta forma, a saúde é direito fundamental assegurado no Art. 6º da Constituição da República de 1988 como dever do Poder Público, cujo atendimento deve ser integral, com acesso universal e igualitário. Observa-se que o reconhecimento da saúde “como completo bem estar físico, mental e social, e não apenas ausência de doença, apresenta o propósito almejado, de que as pessoas possam ter uma vida com qualidade” (PAIM, 2009, p. 11).

Entretanto, há diversos questionamentos diante do posicionamento judicial frente à efetivação dos direitos sociais, tais como: o custo da atividade jurídica, os limites impostos ao uso de recursos para a efetivação de políticas públicas e a concessão realizada pelo Poder Judiciário que, dentro da esfera jurídica, divide opiniões.

Quanto aos recursos financeiros para a realização das ações de políticas públicas, há um debate frente aos conceitos econômicos para compreender, analisar e prescrever funções para o sistema jurídico, discussão essa que apresenta diferentes correntes. Apesar das divergentes teorias nesta temática, Richard Posner (1998) entende que as regras de direito devem ser eficientes no sentido de maximização do bem-estar social.

De fato, há de convir que o direito, atualmente, não pode ser analisado sem considerar os aspectos econômicos a ele inerentes. Segundo Botelho (2011, p. 120),

O grande mérito da análise econômica do direito é que suas preocupações fazem com que o juiz deva ter consciência do impacto econômico-social de suas decisões, para além do simples enquadramento normativo do caso *sub judice*.

Dessa forma, o autor (IBID) pretende apresentar a importância para uma decisão judicial da conscientização econômica-social, a qual, para ele, proporciona um aumento das possibilidades de escolha e decisão do caso concreto, respeitando os fundamentos

do direito, o que vem por afastar uma submissão pura à lei e as regras que impõe sua aplicação (BOTELHO, 2011).

Em 2015, quase 8% das despesas do SUS foram gastos com demandas judiciais referentes aos remédios, correspondendo a ordem de R\$ 14,8 bilhões, equivalente à 13,9% do orçamento do Ministério da Saúde⁵ (MELLO, 2016).

Na esfera federal, os recursos financeiros necessários à implementação das despesas que surgem em meio às demandas judiciais são custeados de acordo com a disponibilidade orçamentária das ações programáticas de assistência à saúde.

É importante destacar que os gastos com a Judicialização da saúde não constam nem nos planos anuais de saúde nem nas Leis Orçamentárias Anuais (LOA), sendo seu pagamento efetuado por meio de recursos dos componentes existentes. Assim, o aumento da despesa judicial para atender a um pequeno número de demandantes, com tratamento correspondente a alta complexidade, pode penalizar diversas outras pessoas, comprometendo a política de saúde quanto aos cuidados essenciais.

O fenômeno da Judicialização da saúde é multifacetado. Por um lado, as ações judiciais implicam no envolvimento de uma parcela significativa do orçamento para atender demandas específicas de alguns pacientes; por outro, podem se apresentar como o único caminho para salvar ou prolongar a vida de pacientes, em especial aqueles com doenças raras ou crônicas, como diabetes e câncer, que dependem de medicamentos de alto custo (PIERRO, 2017).

Todavia, não restam dúvidas que os direitos sociais exigem um conjunto de medidas positivas por parte do Estado no que concerne à alocação de recursos. Tanto no passado, quanto atualmente, os direitos econômicos, sociais e culturais apresentam um problema inquestionável: um alto custo para a sua efetivação. Por isso, segundo Botelho (2011), deve-se refletir quando aos impactos que as decisões podem proporcionar. Porém, há a necessidade de se estabelecer o respeito ao núcleo essencial da existência mínima inerente à dignidade da pessoa humana.

2.1. Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP) em Campos dos Goytacazes/RJ

No decorrer da pesquisa sobre internações pleiteadas por via judicial, no período de Janeiro à Junho de 2016, Medeiros (2017)⁶ verificou-se que os processos da área da Saúde possuíam diversas naturezas, como apresentada a Figura 1. Dentre estas, os maiores percentuais eram referentes a medicamentos (50,32%), seguido pela busca por Internações (29,03).

⁵ Os dados são do Instituto Nacional de Estudos Socioeconômicos (Inesc), que fez um levantamento sobre as despesas, determinadas pela Justiça, para a compra de medicamentos não disponíveis pelo SUS ou ainda sem registro no Brasil.

⁶ Subitem baseado na pesquisa de dissertação da primeira autora deste trabalho Luna Barreto de Medeiros, intitulada: "A política de saúde e o sistema de saúde no município de Campos dos Goytacazes/RJ: uma análise a partir da judicialização e das internações por condições sensíveis à atenção primária", defendida em 2017 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem (CCH) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF).

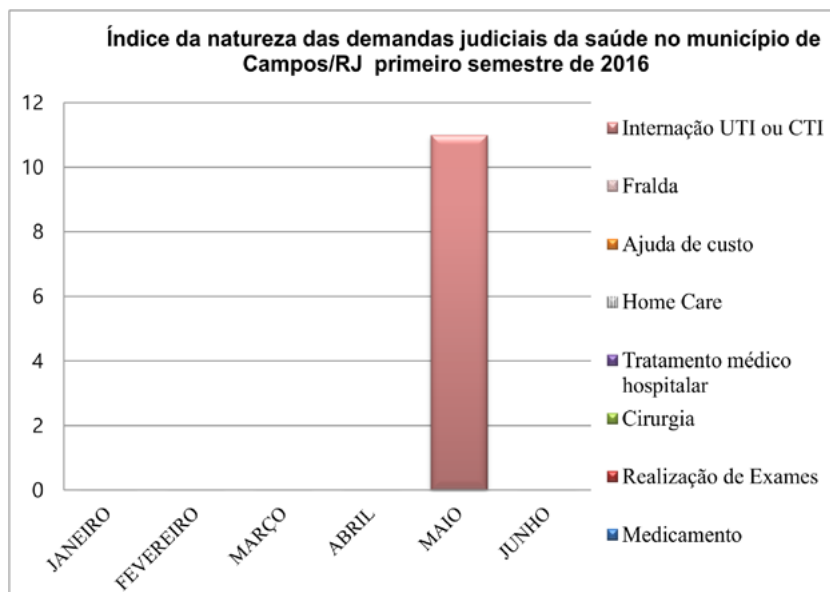


Figura 1. Índice da natureza das demandas judiciais da saúde no município de Campos/RJ - primeiro semestre de 2016. (Medeiros, 2017, p. 76).

No que se refere à busca por vagas em leitos hospitalares, observou-se que 45,65% se diziam respeito às Doenças Sensíveis à Atenção Primária (DSCAP), ou seja, eram Internações sobre Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP), como é possível visualizar na Figura 2.

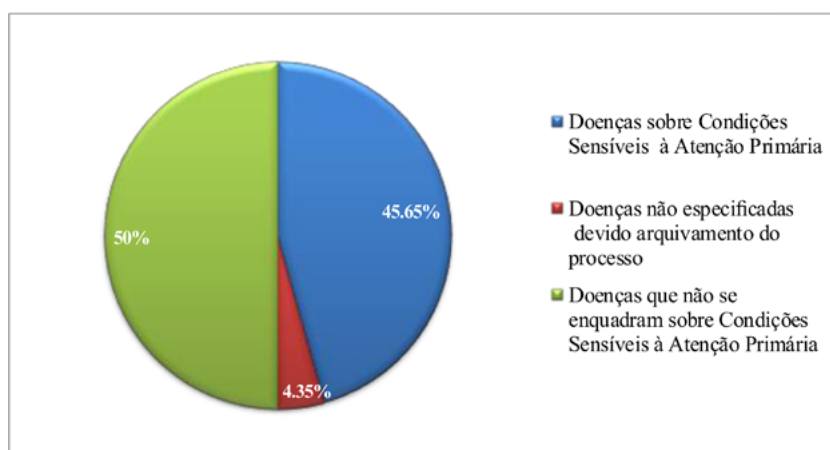


Figura 2. Proporção da categoria de doenças que demandam as Internações. (MEDERIOS, 2017, p. 76).

A identificação das doenças/causas como DCSAP foi realizada por meio da relação entre Código Internacional de Doenças (CID) e a informação pertinente encontrada nos laudos médicos anexados aos processos dos pacientes e à Portaria 221/08.

De uma forma geral foram identificadas várias ações cujas doenças demandam internações, sendo as mais frequentes no período analisado: pneumonia (14%), seguida pelo infarto do

miocárdio (8%), insuficiência renal crônica (7%), acidente vascular cerebral (AVC) (6%), hipertensão (4%), diabetes (4%), sepse pulmonar (3%), choque séptico pulmonar (3%). Destaca-se que das doenças mencionadas, pneumonia, AVC, Hipertensão e Diabetes são Doenças Sensíveis à Atenção Primária.

Constatou-se, ainda, que durante o trâmite dos processos 13,04% dos demandantes vão a óbito enquanto aguardavam por uma vaga para internação, a fim de obterem a resolução da solicitação encaminhada no pleito com a devida comprovação da necessidade.

Em síntese, a pesquisa aqui exposta constatou que a grande busca por Internações em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), via processo judicial, é preocupante, principalmente ao considerar que quase a metade das Internações via Judicialização corresponde a DSCAP e que o longo tempo de espera da execução da ação pode contribuir para o agravamento progressivo do quadro clínico do paciente, visto que 13,4% dos pacientes chegam a falecer a espera do seu direito garantido pela Constituição.

Destaca-se, ainda, que a baixa efetividade alcançada pela APS leva a uma sobrecarga nos demais níveis da rede de assistência à saúde, gerando mecanismos de seletividade e iniquidade. Tal situação provoca insatisfação dos cidadãos, denúncias na mídia e ainda a Judicialização da Saúde, cenário em que o Ministério Público e o Judiciário se tornam os principais parceiros da população usuária do SUS na busca por efetivação do direito à saúde. Outra consequência de uma APS frágil é que, quanto mais deficitária ela for, maiores serão os reflexos negativos sobre os níveis de alta e média complexidades do sistema de saúde.

3. Considerações finais

Torna-se possível compreender que o quadro atual de recessão de produção econômica tem levado a profundas transformações no mundo do trabalho e no Estado, na busca da superação da crise atual do capitalismo. O “Estado mínimo” investe toda sua força e recursos contra a implementação, consolidação, desenvolvimento e manutenção dos direitos sociais, como é o caso do direito à saúde.

A concepção ampliada da saúde na norma legal não foi acompanhada de uma alteração das práticas sanitárias, como almejada pelo movimento da Reforma Sanitária. Desse modo, os usuários contam com o acesso universal aos serviços de saúde, mas não com a qualidade dos serviços prestados. Portanto, é a associação e a confusão entre o direito universal e qualidade dos serviços que frequentemente tem servido de justificativa para a contestação do direito universal, dando origem, assim, a uma grande demanda judicial.

Os sistemas locais de saúde, embora não sejam contra a universalização, acabam dando prioridade às propostas focalistas e privatistas, na medida em que não consideram a complexidade do sistema em face da complexidade epidemiológica e social, ou seja, não consideram as reais necessidades da totalidade social.

Diante desse cenário, a investigação sobre a efetividade dos serviços de saúde assume um grande valor a fim de orientar as políticas públicas e buscar a melhoria do desempenho dos benefícios ofertados à população. Portanto, o desenvolvimento de indicadores na área da saúde pode servir tanto de base para a análise do sistema de saúde quanto para sua organização. Tais indicadores possibilitam a identificação dos problemas de saúde de uma região, bem como promovem a avaliação de tendências ao longo do tempo e

das possíveis diferenças de oferta de serviços entre áreas ou subgrupos populacionais, identificando iniquidades.

A utilização de ferramentas como o indicador de Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (ICSAP) é especialmente importante para avaliação de sistemas de saúde universais, como no caso do Brasil. Esse indicador é usado em vários países para avaliar a efetividade de serviços primários de saúde.

Como alternativa de minimizar falhas e desperdícios dos serviços de saúde, os recursos do SUS são fiscalizados pelo Tribunal de Contas da União (TCU), dos estados (TCE) e municípios (TCM), Controladoria Geral da União (CGU), poder legislativo, auditorias e outros órgãos de controle interno do executivo. O sistema de saúde brasileiro conta ainda com o arcabouço legislativo da lei 8.142/90, que assegura o controle financeiro, e com os Conselhos de Saúde - os quais, em caso de falhas, podem reprovar os relatórios de gestão apresentados pelos secretários de saúde, impedindo os municípios de receberem repasses de recursos dos programas oficiais federais de saúde. Somado a isso, há ainda o rigor das instituições jurídicas que atuam com o intuito de coibir os abusos na utilização serviços de saúde por meio das demandas de Judicialização da Saúde.

Assim, diante das ameaças contra o direito à saúde, é preciso desnaturalizar o discurso das ausências quanto às condições precárias de usufruir dos serviços públicos de saúde. Como ensina Paim (2009, p. 122) “o direito à saúde não é um direito natural que se alcança ao nascer. Não é uma dádiva de qualquer governo. É historicamente construído e conquistado mediante lutas sociais”.

Contudo, o presente trabalho, ao apresentar o indicador das ICSAP como critério avaliativo da efetividade da APS no município de Campos/RJ, sugere uma reflexão de modo a compreender os determinantes sociais da saúde e defender políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e de agravos, tal como estabelece a Constituição de 1988 quando cita o acesso igualitário e universal das ações e dos serviços voltados para a promoção, proteção e recuperação da saúde.

REFERÊNCIAS

ALFRADIQUE, Maria Elmira e colaboradores. Internações por condições sensíveis à atenção primária: a construção da lista brasileira como ferramenta para medir o desempenho do sistema de saúde (Projeto ICSAP - Brasil). In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25 Jun, 2009, 1337-1349p.

BRASIL. DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SUS. **Dispõe Indicadores de Morbidade**. Disponível em: <[http:// tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?idb2012/d29.def](http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?idb2012/d29.def)>. Acessado em 04-02-17

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. - Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 300 p. - (Série I. História da Saúde no Brasil).**

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE/ PORTARIA MS/SAS nº. 221 de 17 de abril de 2008. **Lista Brasileira de Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária**. Brasília/DF, 2008.

BOTELHO, Ramon Fagundes. **A judicialização do direito à saúde: a tensão entre o “mínimo existencial” e a “reserva do possível” na busca pela preservação da dignidade da pessoa humana.** Curitiba: Ed. Juruá, 2011. 180p.

DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DO SUS. Dispõe **Indicadores de Morbidade**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?idb2012/d29.def>>. Acessado em 04-02-17.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE SAÚDE. **Informações de Saúde**. Disponível em: <<http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnet/tabcgi.exe?taxas/taxasicsab.def>>. Acessado em: 05-02-17.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Notas técnicas sobre o indicador Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária - ICSAP**, publicada pela Secretaria Estadual de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.saude.sc.gov.br/cgi/Instrutivos/ICSAP.pdf>>. Acessado em 20-01-17>.

MEDEIROS, Luna Barreto. **A política de saúde e o sistema de saúde no município de Campos dos Goytacazes/RJ: uma análise a partir da judicialização e das internações por condições sensíveis à atenção primária.** Dissertação de Mestrado. CCH - Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UENF. Campos dos Goytacazes/RJ, junho de 2017.

MELLO, Alessandra. “Ações na Justiça para a compra de medicamentos crescem de R\$ 103 milhões anuais para R\$ 1,1 bilhão. Supremo vai julgar, em 2017, um processo com repercussão geral para estabelecer regras da judicialização da Saúde: Efeitos colaterais”. **Correio Brasiliense**. Brasília, 23 de Dezembro de 2016. Disponível em: [http://C:/Users/WINDOWS/Downloads/AXX05-2612%20\(1\).pdf](http://C:/Users/WINDOWS/Downloads/AXX05-2612%20(1).pdf). Acessado em 01-03-17.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA (NESCON). **Avaliação do Impacto das Ações do Programa de Saúde da Família na redução das Internações Hospitalares por Condições Sensíveis à Atenção Básica em Adultos e Idosos.** Relatório Final de Pesquisa, 2012.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). Atención primaria de Salud. Informe conjunto Del Director General de la Organización Mundial de la Salud e Del Director Ejecutivo Del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. **Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud**. Ama-Ata (URSS), 6 sept. 1978.

PAIM, Jairnilson Silva. **O que é SUS?** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

PIERRO, Bruno de. Demandas crescentes. Parcerias entre instituições de pesquisa e a esfera pública procuram entender a judicialização da saúde e propor estratégias para lidar com o fenômeno. **Revista Pesquisa FAPESP**. Fev. 2016. pp. X - y. Disponível em: [http://revistapesquisa.fapesp.br/wpcontent/uploads/2017/02/01825_Judicializacao_252_NOVO.pdf?4a ecbb](http://revistapesquisa.fapesp.br/wpcontent/uploads/2017/02/01825_Judicializacao_252_NOVO.pdf?4a%20ecbb). Acessado em 01-03-17.

REZENDE, Nanci Figueirôa. **A amplitude da expressão saúde no marco normativo brasileiro**. In: BLIACHERIENE, Ana Carla; SANTOS, José Sebastião dos (ORGANIZADORES). **Direito à vida e à saúde: impactos orçamentários e judicial**. São Paulo: Atlas, 2010. pp. 222-236.

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/RJ. **Informações de Saúde**. Disponível em: <<http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnet/tabcgi.exe?taxas/taxasicsab.def>>. Acessado em: 05-02-17.

_____. **Indicadores de Morbidade Hospitalar - Taxas de Internação por Causas Sensíveis à Atenção Básica (ICSAB)**. Nota Técnica. Disponível em: <http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnet/taxas/taxas_ICSAB.pdf>. Acessado em: 05-02-17.

SILVA, Liliâne Coelho da. Judicialização da saúde: em busca de uma contenção saudável. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 112, maio 2013. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13182&revista_caderno=9>. Acesso em 12 de agosto 2016. s/p.

SILVA, V. L. M.; ALVES, M. M. Judicialização e Gestão Pública: uma análise a partir da assistência farmacêutica. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Política, Planejamento e Gestão da Saúde**. Belo Horizonte, 2013. pp.1-17.

STARFIELD, Barbara. **Atenção Primária à Saúde: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia**. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002. 726p.

WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Health promotion evaluation: recommendations to policymakers**. Copenhagen: European Group on Health Promotion Evaluation, 1998.

DISTANÁSIA: INTERDISCIPLINARIDADE NO “CASO CHARLIE GARD”

NETO, Ari Gonçalves
(UNIG)
arigneto@gmail.com

BOECHAT, Ieda Tinoco
(UENF)
itboechat@hotmail.com

MOREIRA, Raquel Veggi
(UENF)
rvm@yahoo.com.br

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat
(UENF)
hildeboechat@gmail.com

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de
(UENF)
chmsouza@gmail.com

Introdução

Fato recente, comovendo pessoas de todas as nacionalidades, reabriu na imprensa internacional, a discussão sobre a obstinação terapêutica – um tema preocupante da Bioética contemporânea. O bebê Charlie Gard, traz a lume mais um caso clássico de distanásia: a família de um paciente com doença em estado terminal lutando obstinadamente para a consecução de recursos do Poder Público em busca de cura impossível de se realizar. Trata-se, em verdade, de um caso semelhante a outros vários ocorridos, inclusive no Brasil, caracterizado pela luta para salvar uma vida inviável, para a qual não existe solução na medicina contemporânea.

O presente artigo objetiva discutir os motivos pelos quais a distanásia é uma prática nociva à dignidade da pessoa enferma. Nessa linha de intelecção, o problema é um tema interdisciplinar, que envolve Direito e Medicina: por que se deve coibir a prática da distanásia? Este é um tema da Bioética contemporânea que luta para a garantia da dignidade da pessoa enferma, enquanto a família empreende todos os esforços para a manutenção da vida, não percebendo que está submetendo a dores e agonias a pessoa a quem ama.

Ao se discutir a temática relativa à Distanásia, discute-se por consequência, os benefícios e os malefícios que o avanço tecnológico tem trazido, sobretudo, para a medicina. Nesta perspectiva, ante os tratamentos diversos, medicamentos paliativos, cirurgias e métodos antes completamente desconhecidos, pode-se dizer, com a devida propriedade, que o homem moderno se projeta como se imortal fosse, notadamente na perspectiva biológica e fisiológica. Soma-se a isso, a dificuldade que a humanidade tem de enfrentar a realidade da morte. Em verdade, o avanço tecnológico vem propiciar à espécie humana um superficial controle da vida e, especialmente, da morte.

Percebe-se assim que os avanços tecnológicos trouxeram a impressão de ser possível controlar todas as etapas da vida, postergando cada vez mais a morte. No entanto, esse controle nunca será possível de se alcançar. A implacável realidade da finitude da vida humana precisa ser encarada de forma natural, como, de fato o é; sem quaisquer intervenções desnecessárias que, além de não acarretarem benefício à pessoa doente, somente violarão o ser humano em sua dignidade enquanto pessoa humana.

O que se verifica, entretanto, é que no cotidiano, ao se lançar mão da Distanásia, os efeitos mais gravosos dessa prática é que a família submete à intensa dor o paciente e provoca um dispêndio desnecessário aos cofres públicos em uma causa que não tem cura. É uma temática que converge interesses da Bioética, do Direito e da Medicina em defesa da dignidade da pessoa enferma e da desnecessária judicialização da saúde quando se trata de caso incurável e irreversível.

A metodologia aplicada foi qualitativa, com base no referencial teórico da distanásia, cuja base se encontra em livros de Bioética contemporâneos e artigos científicos a respeito dessa conduta, que vem sendo adotada rotineiramente nos hospitais.

Distanásia e a obstinação terapêutica

Inicialmente, importante registrar que tanto a gênese quanto o limite temporal da existência humana constituem o cerne das questões discutidas, estudadas e pesquisadas pelas ciências médica e jurídica, notadamente por meio da Bioética contemporânea. Não menos importante, a dignidade da pessoa humana vem recebendo uma proteção jurídica cada vez mais ampla, fato que desperta o interesse das ciências que estudam a vida e a morte para efetivar essa garantia constitucional dada à pessoa humana.

Neste aspecto, sobretudo no que diz respeito ao fim da vida humana encontra-se a prática da distanásia – uma conduta recorrente em muitos hospitais brasileiros e em muitos nosocômios ao redor do mundo, à exceção de alguns poucos que, por sofrerem forte pressão estatal e legal, não comungam das mesmas ideias. Neste sentido, importante conceituar “distanásia”. A sua origem remonta à língua grega, eis que *dis* significa “afastamento” e *thanatos*, morte. Ou seja, nas palavras de Renato Sertã “distanásia significa “morte lenta”, com grande sofrimento” (SERTÃ, 2005, p. 32). Ainda sobre o significado de distanásia, dispõe que

Em termos médicos, face às circunstâncias de avanço tecnológico [...] o conceito encontra-se hoje ligado, mais do que à própria morte lenta, às suas causas, que protraem de forma dolorosa o momento final da existência.

Nesse passo, talvez o conceito mais em voga a respeito da distanásia seja atualmente o de “tratamento médico fútil”, quando ministrado em pacientes portadores de graves moléstias, para as quais não há solução facilmente identificável pela ciência médica (SERTÃ, 2005, p. 32).

Ressalta-se, por oportuno, que os profissionais da medicina investem incessantemente neste prolongar inviável e doloroso da vida com o conseqüente postergar do processo morte, ainda que a pessoa esteja acometida de doença já em fase terminal. Verifica-se, assim, que a morte é postergada, iniciando-se, por conseguinte, uma fase de profundos sofrimentos e agruras tanto em relação ao paciente quanto a seus familiares. Inúmeras

são as conceituações e caracterizações apresentadas para essa conduta. Ainda em outro olhar, a distanásia

[...] caracteriza-se por um excesso de medidas terapêuticas que não levam à cura e/ou salvação do paciente, mas que lhe impõem sofrimento e dor. Trata-se, pois, de um tratamento fútil, caracterizado por não conseguir reverter o distúrbio fisiológico que levará o paciente à morte (SANTORO, 2012, p. 130).

Em verdade, a prática acontece especialmente em razão da dificuldade inerente ao *homo sapiens* de enfrentar racionalmente o processo do morrer. Neste sentido, pode-se dizer, inclusive, que por meio de uma interpretação equivocada do Juramento de Hipócrates, filósofo grego do século IV a. C., os profissionais da medicina têm se comprometido em buscar incessantemente transpor a morte a fim de alcançar “a cura” sob qualquer preço, mesmo quando já é chegada a fase terminal da doença que culmina com a morte da pessoa enferma. A distanásia compreende, portanto, a obstinação terapêutica, a busca desenfreada pela “preservação” da vida, inexistindo, porém, o contrapeso relativo ao bem-estar e, em última análise, à dignidade do próprio paciente. Nesta perspectiva,

[...] a dificuldade de enfrentar a finitude humana, aliada aos crescentes avanços tecnológicos no âmbito das ciências da saúde, que propiciam tantos e tão variados tipos de intervenções, procedimentos e tratamentos, resulta em nossos dias numa tendência à prática da obstinação terapêutica, de modo a evitar ou adiar a morte – nossa grande inimiga – ao máximo (MÖLLER, 2012, p.24).

No mesmo sentido, em obra dedicada à distanásia lê-se:

A questão de fundo é definir quando uma determinada intervenção médica não mais beneficia o doente em estado crítico, terminal, em estado vegetativo persistente, ou o neonato concebido com seríssimas deficiências congênitas, e torna-se, portanto, fútil e inútil. A insistência em implementá-la vai resultar numa situação que caracterizamos como distanásica (PESSINI, 2007, p. 163).

Dessa forma, a Distanásia se materializa na medida em que a obstinação terapêutica se apresenta como regra a ser indiscutivelmente seguida, quer seja por orientação médica ou por vontade dos familiares do paciente com doença em estado terminal. O enfermo passa, por sua vez, por terríveis sofrimentos ante o excessivo e desumano tratamento ao qual o submetem, ante o que, tem sua dignidade enquanto pessoa humana posta em cheque: além do sofrer todas as agruras decorrentes do tratamento médico funesto e sem quaisquer resultados, tem, em última análise, um final de vida indigno tendo em vista as angústias e sofrimentos suportados.

Ao estudar sobre o tema, constata-se:

Um caso clássico é o doente terminal chegar à emergência com insuficiência respiratória e ser intubado, numa fase em que já não caberia mais esse procedimento, pois nada mais vai concorrer para cura ou melhoria de seu estado. Isso pode ocorrer por insistência de quem está acompanhando o doente ou mesmo porque o médico teme ser demandado judicialmente por omissão de socorro (MUNIZ; CARVALHO; CABRAL, 2016, p. 136).

A futilidade, em suma, descreve a prática distanásica, que se caracteriza pela desnecessidade de se implementar novos tratamentos ou procedimentos já que serão indiferentes para a obtenção da cura, pois o organismo do paciente, já não mais responde às intervenções, eis que a enfermidade já se encontra em terminalidade. Pelo contrário, a medicalização a

qual o paciente em fase terminal de doença é submetido, em nada alterará o seu quadro clínico, sendo, portanto, irrelevante qualquer atuação, procedimento ou medicamento, já que nenhum deles trará a cura como consequência. Trata-se de uma verdadeira futilidade terapêutica, conforme análise a seguir:

Os tratamentos têm sido categorizados como fúteis quando não atingem os objetivos de adiar a morte; prolongar a vida; melhorar, manter ou restaurar a qualidade de vida; beneficiar o paciente; beneficiar o paciente como um todo; melhorar o prognóstico; melhorar o conforto do paciente, bem-estar ou estado geral de saúde; atingir determinados efeitos fisiológicos; restaurar a consciência; terminar a dependência de cuidados médicos intensivos; prevenir ou curar a doença; aliviar o sofrimento; aliviar os sintomas; restaurar determinada função; e assim por diante (PESSINI, 2007, p. 62).

Pode-se dizer que o tratamento fútil é aquele que não traz para o paciente um saldo positivo, muito menos para sua família. Ao revés, impõe um estúpido encargo sem os devidos benefícios, não traz qualquer utilidade e não produz qualquer efeito, ante o que, os eventuais resultados obtidos são indiferentes frente ao quadro clínico, bem como para o bem-estar do enfermo. Assim, tem-se que a prática distanásica deve ser totalmente afastada da realidade fática médico-hospitalar, sobretudo brasileira. Deve, ainda, deixar de ser perseguida por muitos familiares que desejam evitar a ocorrência do evento morte. Somente assim, será assegurada a vida com dignidade e seu reflexo lógico e racional, que é um morrer digno, preservando sempre o bem-estar tanto na vida quanto na morte, como corolário da dignidade da pessoa humana.

A dignidade da pessoa humana e o paciente com doença em fase terminal

A dignidade da pessoa humana no decorrer da história foi recebendo uma tutela crescente, mas nunca foi valorizada e preservada como nos moldes atuais. Em verdade, até se tornar um supraprincípio ou, ainda, um axioma dos ordenamentos constitucionais de muitos dos Estados Democráticos de Direito, longo foi o caminho até sua efetiva consolidação. Neste sentido, Ana Paula de Barcellos (2008) preconiza que a valorização da dignidade da pessoa humana passou a ser reconhecida notadamente a partir de três grandes marcos históricos. Primeiro, iniciou-se com os movimentos da Era Cristã por meio dos ensinamentos de Jesus Cristo. Ressalta-se que em seus discursos o Messias pregava, sobretudo, a solidariedade, a piedade e o amor ao próximo. Em suma, ensinou o homem a amar o seu semelhante como a si mesmo, como máxima da igualdade substancial. Em segundo lugar, os movimentos Iluminista-Humanistas marcou novamente a valorização da pessoa humana. Dentre os grandes filósofos deste período tem-se Kant que trouxe inúmeras colaborações intelectuais, muitas das quais, inclusive, se materializaram em políticas de preservação e efetivação dos direitos do homem. E, por fim, há que se registrar um dos maiores marcos históricos da humanidade, que foi a 2ª Grande Guerra Mundial (1939-1945), que originou inúmeros movimentos de combate e proteção à vida, bem como da dignidade da pessoa humana. Cabe registrar que a forte influência deste último marco histórico culminou com a consolidação da valorização e proteção da dignidade humana, também impulsionou a comunidade internacional, ante a inevitável necessidade de promoção da paz mundial, a celebrar um novo pacto mundial (BARCELLOS, 2008).

E dentre os acordos celebrados cabe registrar um, em especial, datado de 24 de Outubro de 1945 que se consubstanciou na criação da Organização das Nações Unidas (ONU), que culminou com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH),

concomitantemente estimulando a criação e estruturação de órgãos e organismos especializados com o fito de assegurar a efetivação dos direitos considerados essenciais a todos os seres humanos. A dignidade da pessoa humana se estabeleceu então como um direito fundamental, inerente a toda pessoa humana, bem como carecedor de ampla proteção estatal e, especialmente, social para não se tornar um mero direito material sem qualquer efeito.

Já no plano nacional, o ordenamento constitucional brasileiro, por meio da Carta Política de 1988, assegurou a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro em seu inciso III, do Art. 1º (BRASIL, CRFB, 1988). Seguindo essa linha, na dicção do Ministro Celso de Mello, do STF

A dignidade da pessoa humana é princípio central do sistema jurídico, sendo significativo vetor interpretativo, verdadeiro valor-fonte que conforma e inspira todo o ordenamento constitucional vigente em nosso País e que traduz, de modo expressivo, um dos fundamentos em que se assenta, entre nós, a ordem republicana e democrática consagrada pelo sistema de direito constitucional positivo (STF, HC 85988-PA (MC), rel. Min. Celso de Mello, decisão monocrática, j. 7.6.2005, DJU, 10.6.2005).

Assim, e após longo processo de afirmação, ainda em consolidação, a dignidade da pessoa humana passou a ser respeitada e protegida pelo ordenamento jurídico pátrio, em verdade assumindo o caráter de axioma, um valor do ordenamento jurídico:

[...] a personalidade é, portanto, não um direito, mas um valor (o valor fundamental do ordenamento) e está na base de uma série aberta de situações existenciais, nas quais se traduz a sua incessante mutável exigência de tutela (PERLIGIERI, 2007, p. 155, 156).

Neste diapasão, pode-se dizer, inclusive, que a partir de 1988, no Brasil, iniciou-se um movimento que pode ser denominado, em última análise, de humanização das Ciências Médicas, a fim de que a relação médico-paciente fosse aproximada o máximo possível, protegendo, por fim, a dignidade do paciente tanto durante a realização do tratamento médico quanto durante o processo de morrer com dignidade. Essa aproximação aventada pelos legisladores constituintes e consolidada pelos dispositivos constitucionais, por vezes, não é observada pelo profissional médico.

No que diz respeito ao viver e morrer com dignidade, os civilistas Cristiano Chaves de Farias e Nelson Rosenvald demonstram que

[...] Se a morte é o corolário, a consequência lógica da vida, nada mais natural do que asseverar que o direito à vida digna (CF, art. 1º, III) traz consigo, a reboque, o direito a uma morte igualmente digna (FARIAS; ROSENVALD, 2015, p. 310).

Em última análise, tem-se aqui uma conclusão lógica e sequencial, eis que é desarrazoada a preservação da dignidade da pessoa humana no decorrer de toda a sua vida e de todos os direitos inerentes à sua personalidade e, quando já em última fase de sua existência, quando acometido por uma enfermidade incurável e em fase terminal, ter esses mesmos direitos desprezados justamente no momento em que se encontra totalmente vulnerável. Corroborando os argumentos já mencionados, acrescentam:

O que se exige é uma cuidadosa reflexão, liberta das influências pessoais (de ordem religiosa, ética...) para estabelecer as latitudes do direito à morte digna. Mais do que

isso, seja qual for o posicionamento a prevalecer, é imperioso se reconhecer que o único ponto delével (e insubstituível) nessa discussão é o reconhecimento de que a dignidade da pessoa humana também se projeta na morte (FARIAS; ROSENVOLD, 2015, p. 310).

Ressalta-se, por oportuno, que a prática distanásica é considerada como conduta que deve ser sumariamente rejeitada pelos profissionais da Medicina, na forma que estabelece o Conselho Federal de Medicina (CFM). Ainda se faz importante registrar que, ao contrário da Distanásia, o CFM editou a Resolução n. 1.805/2006 (BRASIL. CFM, 2006) na qual expressa sua posição quanto à legalidade da prática da Ortotanásia que diferente da primeira que consiste em

[...] manifestação volitiva do paciente em concordância com o médico, em que optam pelas terapêuticas paliativas, não desejando se submeter a tratamentos atroz, não alimentando uma sobrevida, o que trará, por consequência, a morte com dignidade de acordo com o desejo do paciente (CABRAL, 2015, p. 32).

Assim, como “morte na hora certa”, a Ortotanásia é a opção a ser lançada à mão para que o paciente terminal possa morrer com dignidade, da forma como bem escolher. Essa é a dicção do artigo 1º, da Resolução n. 1.805 de 2006, do CFM, *in verbis*:

Art. 1º É permitido ao médico limitar ou suspender procedimentos e tratamentos que prolonguem a vida do doente em fase terminal, de enfermidade grave e incurável, respeitada a vontade da pessoa ou de seu representante legal (BRASIL, CFM, 2006).

Verifica-se, por meio da leitura do dispositivo acima que a ciência médica contemporânea deve continuar a buscar a sintonia entre os preceitos constitucionais de preservação, proteção e efetivação dos direitos inerentes à pessoa humana, notadamente do paciente com doença em fase terminal, deixando de aplicar as práticas afetas à Distanásia e permitindo que o próprio paciente nesse estado, seja poupado de quaisquer interferências exteriores, decidindo sobre como deseja passar o fim de sua própria existência.

Distanásia e o caso Charlie Gard

Conforme noticiado pelo jornal eletrônico de O Globo, “Charlie sofre de síndrome de miopatia mitocondrial, uma síndrome genética raríssima e incurável que provoca a perda da força muscular e danos cerebrais. Ele nasceu em agosto de 2016 e, dois meses depois, precisou ser internado no Hospital Great Ormond Street, em Londres” (O GLOBO. G1, 05/07/2017).

Ressalta-se, inicialmente, que as Miopatias Mitocondriais são um grupo de doenças hereditárias que afetam o músculo isoladamente ou em associação com outros órgãos devido a um defeito enzimático na cadeia respiratória mitocondrial. De forma mais correta podem ser designadas por citopatias mitocondriais porque em geral estão afetados múltiplos órgãos e sistemas e não apenas o sistema muscular. A maioria é de hereditariedade materna devido a mutações no DNA mitocondrial, o qual é herdado quase exclusivamente a partir do óvulo, conforme consta do quadro de doenças raras elaborado pela Associação Nacional de Deficiências Mentais e Raras (Linha Rara, 15/08/2017).

O quadro clínico da criança não apresentou nenhum progresso, mesmo depois dos médicos haverem tentado um tratamento em fase experimental nos Estados Unidos. O bebê permaneceu internado, sem nenhuma possibilidade de cura, mas seus pais, Chris

Gard e Connie Yates lutaram contra a decisão do hospital, querendo permissão para levar o bebê aos Estados Unidos para receber diretamente o tratamento experimental.

Trata-se, como dito anteriormente, de um caso clássico de distanásia – a família, independentemente de possibilidade de cura, luta obstinadamente por atendimento médico, conforme noticiado pelo site Terra.com (TERRA, 05/07/2017).

Em verdade, os médicos do hospital em que Charlie Gard estava internado, disseram que chegaram a tentar um tratamento experimental trazido dos EUA, mas Charlie não apresentou melhora. Por isso, defenderam o desligamento dos aparelhos que o mantinha vivo. No entanto, seus pais, Chris Gard e Connie Yates, bem como uma comunidade de apoiadores, lutaram contra a decisão do hospital e pediram permissão para levar o bebê aos Estados Unidos para receber o tratamento experimental diretamente (TERRA, 05/07/2017).

O caso de Charlie teve repercussão na imprensa internacional, eis que, repita-se, pela manifestação de seus pais e de algumas pessoas que, sensibilizadas com o fato, se somaram a eles, inclusive o Papa Francisco disse que rezou para que o pedido dos pais fosse considerado e, ainda, o presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, se pronunciou por meio do Twitter, dizendo que gostaria de ajudar Charlie a receber tratamento. Entretanto, tratou-se de enfermidade irreversível, afirmaram os médicos que cuidaram dele, desde o ano passado, sem sucesso. Tentaram tudo, inclusive o tratamento desenvolvido nos EUA, em fase experimental (O GLOBO. G1, 05/07/2017).

Assim como a fática realidade do bebê Charlie Gard, quando a pessoa é submetida a qualquer tipo de tratamento considerado, em última análise, fútil, é-lhe imposto o ônus de suportá-lo. Em verdade, é uma conduta (obstinação terapêutica) que pode satisfazer à família e suas dificuldades para enfrentar o óbito da pessoa doente, uma espécie de alento por ter buscado efetivamente a preservação da vida daquele ente querido. Agindo, assim, ocorre a preservação dos interesses e sentimentos dos próprios familiares em detrimento dos direitos do paciente. Submete-se o paciente terminal a um nível extremo de sofrimento e dor.

Nas palavras de alerta, Mônica Silveira Vieira, assevera que tal comportamento “atenta contra a dignidade da pessoa humana” (VIEIRA, 2012, p. 233). Essa situação ocasiona danos à pessoa do paciente em fase terminal de doença, eis que flagrante o desrespeito à sua integridade psicofísica, causando lesão aos direitos de personalidade. Nesta linha de pensamento, encontram-se lições sobre conceito de danos aos direitos existenciais, entendidos como danos morais decorrentes de ato ilícito de terceiro, capazes de restringir, afetar ou causar lesão aos interesses existenciais ou ao seu exercício, passam a representar uma esfera de direitos que, uma vez violados, devem obrigar o agente à reparação (SCHREIBER, 2013).

Há que se registrar que no caso do bebê Gard, não se cogita em danos efetivamente causados pelos pais, carecedores, por conseguinte, de reparação, pois ainda que os médicos tenham apresentado o real quadro clínico, o interesse dos pais, o casal Gard, era tão somente preservar a vida de seu primeiro filho. No entanto, ante o irreversível quadro, qualquer tratamento além daqueles já aplicados à exaustão, levariam, sim, o bebê a um nível insuportável de dor e sofrimento. O que não só os pais de Gard, mas qualquer familiar não deve ser condenado pela insistência terapêutica. Pelo contrário, há que se

conscientizar a sociedade de que aceitar a terminalidade da vida deve ser um ato natural, reconhecendo-se a morte como uma fase do ciclo vital.

E, conforme consta da notícia veiculada pelo sítio eletrônico do Jornal O Globo, os médicos após meses de acompanhamento não só suspenderam os tratamentos e medicamentos regulares, como também a aplicação dos tratamentos ainda em fase experimental iniciado nos Estados Unidos. Impediram por meio de Laudos médicos a transferência do bebê para nosocômios americanos. A Justiça britânica, por sua vez, acompanhou o referido Laudo dos médicos do Hospital Great Ormond Street, em Londres, que acompanharam o caso. Os pais, por sua vez, recorreram até a última instância inglesa (O GLOBO, G1, 05/07/2017).

A esse ponto, é necessário explicar que a judicialização de casos como o de Gard em nada resultaria benefício a ele mesmo ou à família. Ainda que houvesse um provimento jurisdicional favorável às pretensões dos familiares, ele não obteria cura, tampouco melhoria do quadro clínico. Em verdade, os Tribunais compostos por juristas que não dominam conhecimentos técnicos concernentes à medicina, irão, conforme a prática conduz, seguir os laudos médicos prescritos, ainda que, no Brasil, a adstrição às conclusões médicas não configurem regra a seguir sem se considerar outros meios de prova a fim de se chegar às respostas necessárias para os magistrados julgarem o caso concreto. Neste sentido, a questão que se impõe possui uma dualidade

[...] a pergunta não é apenas se o Estado tem direito a eliminar a vida de um membro da Sociedade, mas, de forma diametralmente oposta, se tem o direito de obrigar aquele que já iniciou o processo mortal a continuar agonizando, sofrendo, para que tenha mais alguns períodos de vida em termos quantitativos (SANTORO, 2010, p. 111).

Assim, a noção de proteção à vida deve se alinhar também no sentido de respeitar e zelar pela boa morte; é como uma extensão do bem-viver, levando-se em consideração a toda prova a dignidade do indivíduo, bem como o respeito a sua autonomia, para que o momento da partida seja-lhe o mais justo possível. Almejando fomentar o combate à disseminação da conduta de distanásia, Renato Sertã adverte que o próprio teólogo e grande estudioso da área, Léo Pessini, entende que

No curso de uma doença que não pode ser curada, e quando a morte esta próxima e é inevitável, existem situações em que prolongar a vida não é aconselhável. Prolongar a vida a todo o custo pode ser desumano para os pacientes. Isso tem sido reconhecido desde a introdução da terapia intensiva na segunda metade do século XX. [...] Se um tratamento torna-se não- razoável, não significa que todo o tratamento vá ser interrompido. Significa uma mudança de objetivos de tratamento. Neste ponto quando uma terapia é interrompida, os objetivos do tratamento devem ser definidos novamente. Manter a vida não é mais o objetivo principal, o alívio e os cuidados humanos passam a ser as preocupações exclusivas (PESSINI apud SERTÃ, 2005, p. 34).

Desse modo, à luz dos princípios constitucionais e bioéticos, respeitada a dignidade da pessoa humana e a autonomia do paciente, deve-se buscar por medidas terapêuticas até que se entenda necessário e eficaz para a melhora do paciente terminal. A partir do momento em que o sujeito já não responde de forma positiva a nenhum dos tratamentos que lhe são ministrados, deve haver uma mudança de enfoque nesse processo, não mais

se buscando a cura da patologia, mas a amenização de seus sintomas. Assim, desenvolve-se a conduta compreendida como ortotanásica, que se originou da seguinte forma:

Atribui-se a origem da denominação ortotanásia ao professor Jaques Roskam, da Universidade de Liege, Bélgica, que no primeiro Congresso Internacional de Gerontologia, realizado em 1950, teria concluído que entre encurtar a vida humana através da eutanásia e a sua prolongação pela obstinação terapêutica existiria uma morte correta, justa, isto é, aquela ocorrida no campo oportuno; por isso a utilização dos termos gregos “*orthos*” (correto) “*thanatos*” (morte) (SANTORO, 2010, p. 132).

Ressalta-se, por oportuno, que é importante se esclarecer que é possível a suspensão do esforço terapêutico em benefício do paciente terminal, como garantia da preservação de sua dignidade.

Neste sentido são as palavras de Diaulas Ribeiro Costa

O SET põe fim à obstinação terapêutica, à distanásia, à insistência tecnológica em se adiar a morte, como se isso fosse bom e possível para sempre. Com a evolução das tecnologias médicas, a cada dia há mais meios para se manter esse *encarniçamento terapêutico*, como dizem os espanhóis, que não pode ser visto como tratamento porque não cura. Apenas dá suporte a atividades vitais primárias e pode deixar vivo, por anos, e à custa de grande sofrimento e recurso de toda ordem, alguém que está clinicamente terminado. Com a SET, o paciente não morre de uma overdose de cianureto de potássio, de adrenalina ou de heroína; morre da própria doença, da falência da vida que só é eterna da prosa, na poesia e na visão perspectiva de algumas religiões (RIBEIRO, 2006, p. 280).

Assim, com a suspensão de todo o esforço terapêutico, permite-se que a pessoa caminhe para a finitude no momento certo, resguardando sua dignidade, promovendo-lhe um restante de vida com qualidade. Nesse caso, terá ela uma morte mais tranquila, serena e digna, sem sofrimentos adicionais que a submetam a dores extremas e desnecessárias, já que nada poderá produzir cura ou alguma melhoria de seu quadro clínico.

No caso do bebê Charlie Gard, os pais após longo processo judicial que chegou à mais alta Corte Judicial inglesa, decidiram por acompanhar a prescrição médica. Em verdade, ainda que assim não fosse, ante o longo período em que a doença se fez por multiplicar, nenhum outro tratamento médico reverteria o quadro de Gard. Assim, em 28.07.2017 ante a concordância dos pais, os Laudos médicos e a Decisão do Tribunal Inglês, os aparelhos de assistência respiratória foram desligados, dando a Gard, enfim, o direito de morrer com dignidade, preservando-se a sua dignidade enquanto “grande” e “guerreira” pessoa humana que foi (CORREIO BRAZILIENSE, 28.07.2017).

“Nosso menino maravilhoso se foi, estamos tão orgulhosos de você, Charlie” disse Connie Yates, mãe do bebê, depois que os médicos retiraram o aparelho de assistência respiratória que o mantinha vivo, conforme noticiado pelo sítio eletrônico do Jornal brasileiro Correio Braziliense (CORREIO BRAZILIENSE, 28.07.2017).

Em assim sendo, necessário se faz analisar a prática da distanásia à luz de uma visão crítica e interdisciplinar sobre a finitude da vida, a fim de se concebê-la como invencível, consoante ensinam os professores e doutrinadores do tema Pessini e Barchifontaine ao afirmarem que é possível ser curado de uma enfermidade, mas não da mortalidade, observando-se o devido cuidado para não cair na absolutização da vida biológica e na tecnolatria (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2014, p. 455).

Conclusão

Antes de qualquer providência no sentido de buscar a manutenção da vida, é necessário que haja a consciência a respeito das reais possibilidades de cura, a fim de que a distanásia seja uma prática banida, principalmente quando necessária a intervenção estatal para a manutenção de uma vida inviável. Por esse motivo, a distanásia deve ser coibida, seja pela inutilidade da prática, seja pela lesão imposta à dignidade da pessoa enferma em fim de vida.

Em verdade, trata-se de uma conduta que precisa ser revista, fruto da ação médica movida por inequívoca interpretação do juramento de Hipócrates e ainda por vontade da família, que insiste na manutenção da vida da pessoa enferma a qualquer custo, sem se preocupar com as dores profundas que lhe causam o excesso terapêutico, diminuindo-lhe a dignidade e aumentando-lhe o suplício, em um ambiente hospitalar frio e impessoal que só lhe causa tristeza, angústia e um estupendo desconforto.

A partir do movimento de valorização da pessoa humana, que no Brasil se intensificou em 1988 com a promulgação da “Constituição Cidadã”, iniciou-se a busca pela efetiva consagração da dignidade da pessoa humana como axioma do ordenamento jurídico e um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro a ser perseguido pelos profissionais da medicina, conforme demonstrado nas normativas do CFM.

Neste sentido, quando o profissional da medicina lança mão dos métodos distanásicos, verifica-se, em última análise, que há uma flagrante violação a um dos fundamentos deste Estado de Direito Democrático, capaz de violar não somente o texto constitucional, mas também as normas e Tratados Universais dos quais o Brasil é signatário. Há que ressaltar, por oportuno, que o movimento de valorização da pessoa humana que se iniciou quando do século passado, notadamente a partir do Tratado de Versalhes, consubstanciou-se com a criação da Organização das Nações Unidas (1945), ante o que, todos os esforços devem ser empreendidos para que o ser humano exerça sua independência e dignidade ampla e irrestritamente.

Dessa forma, qualquer prática que submeta a pessoa humana a tratamentos considerados desumanos e degradantes deve ser afastada, pois a dignidade deve ser preservada na vida, mas especialmente a fim de proporcionar, também, a morte com dignidade.

Assim, tem-se que a utilização de procedimentos deve ser suspensa quando é chegada a fase terminal, uma vez que tratamentos fúteis somente submetem o doente a mais dores e agruras, o que põe em risco sua dignidade no momento mais sensível de sua vida, qual seja, a morte, como restou perfeitamente aplicado no caso do bebê Charlie Gard.

Referências

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. Código de Ética Médica - Resolução CFM N. 1.805/2006. Disponível em: http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/2006/1805_2006.htm. Acesso em 16.09.2017. Texto Original.

_____. Constituição Federal. Constituição da República Federativa (1988). Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em 16.09.2017.

BARCELOS, Ana Paula de. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Fundamentais** – O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. Renovar. 2 ed. São Paulo: 2008.

CABRAL, Hildeliza L. Tinoco Boechat. **ORTOTANÁSIA: Bioética, Biodireito, Medicina e direitos de personalidade**. Belo Horizonte, Editora Del Rey, 2015.

CABRAL, Hildeliza L. Tinoco Boechat; ZAGANELLI, Margareth Vetis. **Mistanásia: a morte miserável**. Campos dos Goytacazes, Brasil Multicultural, 2016.

CORREIO BRAZILIENSE. Morre Charlie Gard, o bebê britânico de 11 meses portador de doença rara. Disponível em: http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2017/07/28/interna_mundo,61_3329/morre-charlie-gard-o-bebe-britanico-de-11-meses-portador-de-doenca-ra.shtml. Acesso em 15agost.2017.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Curso de Direito Civil - parte geral e LINDB**. 13ed. São Paulo: Atlas, 2015.

LINHA RARA. Miopatia Mitocondrial. Disponível em: http://www.linharara.pt/pt/doencas_raras/486/miopatia-mitocondrial. Acesso: 15.agost.2017.

MELLO, Celso de. STF. Relator do HC 85988-PA (MC), decisão monocrática, j. 7.6.2005, DJU, 10.6.2005. Disponível em <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/14352420/habeas-corpus-hc-85988-pa>. Acesso em 16.09.2017.

MÖLLER, Leticia Ludwig. **Direito à morte com dignidade e autonomia** - o direito à morte de pacientes terminais e os princípios da dignidade e autonomia da vontade. Curitiba: Juruá, 2012.

RIBEIRO, Diaulas Costa. Um novo testamento: testamentos vitais e diretivas antecipadas. In PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). Família e dignidade humana. Anais do V Congresso de Direito de Família. Belo Horizonte. IBDFAM, 2006.

SERTÃ, Renato Lima Charnaux. **A distanásia e a dignidade do paciente**. Rio de Janeiro: Renovar, 2005.

SANTORO, Luciano de Freitas. **A morte digna: o direito do paciente terminal**. Curitiba: Juruá, 2012.

SCHREIBER, Anderson. **Novos Paradigmas da Responsabilidade Civil**. São Paulo: Atlas. 2007, p.85,86.

O GLOBO. G1 Online. *Caso Charlie Gard: a polêmica sobre bebê britânico em estado terminal que envolveu Trump e o papa*. Disponível em: Distanásia, até quando investir sem agredir? 2009. Disponível em: http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/394/357 Acesso em 08jul.2017

PERLIGIERI, Pietro. **Perfis do Direito Civil** - Introdução ao Direito Civil Constitucional. Renovar. 3 ed. São Paulo:2007.

PESSINI, Leocir. **Distanásia: Até quando prolongar a vida?** São Paulo: Loyola, 2007.

_____; BARCHIFONTAINE, Cristian de P. de. **Problemas atuais de Bioética**. São Paulo: Loyola, 2014.

TERRA. Morre bebê Charlie, após batalha dos pais na Justiça. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/europa/morre-bebe-britanico-charlie-gard,3195ecd10d5301b4a73a91d8922be6905gwjr7oz.html>. Acesso em 15 agost.2017.

VIEIRA, Mônica Silveira. **Eutanásia: humanizando a visão jurídica**. Curitiba: Juruá, 2012.

ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA SUPERIOR¹

MAIA, Luciana Antunes Neves

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social (UNIMONTES)
Bolsista CAPES
lucianamaia@hotmail.com*

CARDOSO, Antônio Dimas

*Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social (UNIMONTES)
dimascardoso@uol.com.br*

THEÓPHILO, Carlos Renato

*Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social (UNIMONTES)
crtheophilo@uol.com.br*

DINIZ, Vanessa do Carmo

*Mestra em Biodireito, Ética e Cidadania (UNISAL)
vanessa.mpmg@mp.br*

BUSTAMANTE, Paula Margarita Andrea Cares

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolv. Social (UNIMONTES)
paulacares@yahoo.com.br*

RESUMO: A educação enquanto um dos bens mais valiosos, diretamente responsável pela dignificação do ser humano, configura direito fundamental que por sua vez está garantido para a criança e para o adolescente na nossa Constituição Federal, e dada a sua importância, também é estendido aos adultos, de forma expressa, como direito social. Dessa forma, a maneira que aqui apontamos a educação, torna-se impossível dissociá-la da ética e da responsabilidade social que são inerentes à construção da cidadania. Assim, lançamos mão das Instituições de Ensino Superior, como legítimas representantes do ambiente propício a se exercer a ética e a responsabilidade social na busca pela garantia da dignidade da pessoa humana, seja através do processo de ensino/aprendizagem, seja através do relacionamento entre alunos e professores. Ao final, apontamos o relevante papel da docência do ensino superior, não limitado à transmissão de conhecimento, mas a reconhecendo, simultaneamente, como um instrumento e atitude, capaz de contribuir para a diminuição das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Ética; Educação; Responsabilidade Social

ABSTRACT: Education as one of the most valuable assets, directly responsible for the dignification of the human being, constitutes a fundamental right that is guaranteed for the child and for the adolescent in our Federal Constitution, and given its importance, it is also extended to adults, expressly, as a social right. In this way, the way we point out education,

¹ Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo recurso financiado, para participação em evento de caráter científico e tecnológico.

it becomes impossible to dissociate it from the ethics and social responsibility that are inherent to the construction of citizenship. Thus, we have adopted the Undergraduate Teaching Institutions as legitimate representatives of the environment conducive to ethics and social responsibility in the search for the guarantee of the dignity of the human person, be it through the teaching / learning process or through the relationship between students and teachers. In the end, we point out the important role of teaching, not limited to the transmission of knowledge, but at the same time recognizing it as an instrument and attitude, capable of contributing to the reduction of social inequalities.

Keywords: Ethic; Education; Social responsibility

INTRODUÇÃO

A educação representa um dos bens mais valiosos para dignificação do ser humano, configurando direito fundamental² garantido à criança e ao adolescente pela Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 227, e estendido aos adultos como direito social³ estabelecido expressamente no artigo 6º da referida Carta Magna.

Nesse passo, como direito fundamental e social, do ser humano com vistas à garantia da sua dignidade, não se pode conceber falar em processo educacional, afastado da ética e da responsabilidade social, inerentes à construção da cidadania.

As Instituições de Ensino Superior representam, pois, um ambiente propício para o exercício dos institutos da ética e da responsabilidade social, enquanto instrumentos capazes de gerar cidadania e a garantia da dignidade da pessoa humana. Seja através do processo ensino/aprendizagem, seja no relacionamento entre alunos e professores, o agir de forma ética torna-se essencial, como mola propulsora para garantir, que o exercício da docência cumpra o seu papel, não apenas na transmissão de conhecimento, mas também contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais.

O presente trabalho apresenta uma breve análise do instituto da ética e em seguida da responsabilidade social, enquanto eixos de extrema significância, para a introdução do estudo teórico proposto, ressaltando a importância de ambos os institutos enquanto base para o crescimento digno do cidadão e conseqüentemente da sociedade.

A análise segue então, para uma reflexão sobre a formação docente, e os desafios que se colocam na atualidade, para garantir que as instituições de ensino superior e seus respectivos professores, sejam capazes de cumprir as funções de ensino, pesquisa e extensão, indo além dessas atribuições, para permitir que o conhecimento possa ser aplicado, para a melhoria da condição de vida das pessoas na sociedade, produzindo um impacto diretamente sobre os “menos oportunistas”, sob o foco da perspectiva da minimização das diferenças produzidas pela mais valia.

Por fim, busca-se apresentar aspectos que apontam a educação como instrumento de garantia da dignidade humana e da construção da cidadania, na perspectiva da ética e da noção de responsabilidade social, tendo o docente – enquanto protagonista - oportunidade

2 Aqueles reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de um determinado Estado (caráter nacional).

3 O ator em área de risco, resgatado através da educação como instrumento de dignidade e cidadania.

de contribuir para a integração da camada marginalizada da população, na tentativa de amenizar os horrores decorrentes do preconceito, da corrupção e da conseqüente ausência de políticas públicas eficazes, necessárias à manutenção dessas garantias.

1 .ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL

Inicialmente, faz-se necessário um breve registro sobre o significado da palavra ética, a partir da análise de alguns autores que se dedicam ao seu estudo.

A palavra ética vem do grego “*Ethos*”, que significa modo de ser ou caráter. Resulta desse contexto, a ideia de que o modo de ser ético, representa aquilo que define o que é bom para o outro, o que é correto.

De acordo com Eduardo Bittar (2004, p. 12), a ética representa onde tudo começa e também a solução de todos os problemas: o comportamento humano. Assim escreve o autor:

E, quando se trata de pensar a ética, trata-se de evidenciar a raiz de onde tudo provém, a sede das tormentas e das soluções sociais: o comportamento humano. De fato, não bastasse o termo *éthos* (do grego, ‘hábito’) já revelar esse sentido, a reflexão ética se propõe exatamente a colocar-se atenta aos entrelaçamentos profundamente humanos das ações intersubjetivas e das intenções intra-subjetivas.(BITTAR, 2004, p. 12)

É a partir do comportamento humano que se desenvolvem as relações humanas, dentre elas as relações decorrentes do exercício da docência superior, objeto do presente estudo.

Assim, desde as primeiras civilizações, onde se inicia a discussão sobre a ética alcançando até os dias de hoje, e essa complexidade dos relacionamentos entre as pessoas - que nos apresenta cada vez mais desafios a serem superados - a partir do alcance da ética como um “modo de vida do comportamento humano”, voltado para aquilo que é bom para todos, variaram ao longo da história da nossa sociedade, como esclarece Gilberto Cotrim (2013, p. 241):

Assim, embora os sistemas morais se fundamentem em valores como o bem e a liberdade, o conteúdo do que seja o bem e a liberdade varia historicamente, dando origem a moralidades e concepções éticas diversas. No limite, poderíamos dizer que vício e virtude são questões atreladas ao tempo e ao lugar social.(COTRIM, 2013, p. 241)

Continua o autor esclarecendo, que diversas concepções éticas, marcaram os grandes períodos históricos, desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, Idade Moderna, até chegar a Idade Contemporânea.

Na filosofia grega, através do pensamento de filósofos como Sócrates, Aristóteles e Platão, já se discutia a importância da ética na sociedade. Não obstante as análises um pouco diferenciadas dos filósofos em questão, de uma maneira geral, a ética estava ligada à sabedoria, ao controle dos desejos e paixões, e à busca da felicidade.

Fazendo um recorte a partir da Idade Média, nos deparamos com uma visão teocêntrica do mundo, e aqui, a concepção ética, passa a se ligar à fé e o ser ético é aquele que teme a Deus e segue os seus ensinamentos, formando sua base a partir da transcendência divina:

O que diferencia radicalmente a ética cristã da ética grega são dois pontos: o abandono do racionalismo - a ética cristã abandonou a ideia de que é pela razão que

se alcança a perfeição moral e centrou a busca dessa perfeição no amor a Deus e na boa vontade- e a emergência da subjetividade – acentuando a tendência já esboçada na filosofia de estoicos e epicuristas, a ética cristã tratou a moral do ponto de vista estritamente pessoal, como uma relação entre cada indivíduo e Deus, isolando-o de sua condição social e atribuindo à subjetividade uma importância desconhecida até então. (COTRIM, 2013, p. 243)

A partir da Era Moderna, com o movimento Iluminista, a ética não mais se confunde com a religião e passa então a fazer parte da razão humana. Kant é o representante máximo desse pensamento, segundo o qual “a razão humana é universal e permite ao homem agir de forma ética segundo a razão universal que subjetivamente preserva a dignidade do homem” (COTRIM, 2013 p. 244/245)

Partindo da Idade Moderna para a Contemporânea, o desafio do comportamento ético se estende para discussões mais concretas da vida em sociedade e no campo político, especialmente a partir das revoluções que introduziram o Estado Democrático de Direito, trazendo em seu bojo o liberalismo como sistema que prega o máximo de liberdade ao cidadão e o mínimo de intervenção do Estado. Outrossim, o capitalismo liberal potencializou as desigualdades sociais que hoje desafiam a sociedade em busca de uma ética que seja capaz de contribuir para diminuir o fosso que marginaliza uma camada significativa da população. Temas como: o direito a uma educação de qualidade a partir de intervenções éticas - são discussões que devem estar presentes na formação do professor, e em seu dia a dia no exercício da docência.

A atuação ética, necessariamente se descortinará, em ações que objetivam despertar o aluno para a responsabilidade social, inerente a cada um, perante uma sociedade extremamente desigual e carente de um mínimo de integração no exercício da cidadania, que hoje não tem acesso sequer, a instrumentos de luta pela sobrevivência, invisíveis que são aos olhos do Estado e da camada da população que não reconhece o outro como ser humano em (des)igualdade de condições.

Em uma sociedade cada vez mais desigual, discutir sobre a universidade como palco de atuação ética e socialmente responsável é primordial para contribuir para a construção de sua identidade perante a sociedade.

Nesse contexto, não se pode permitir ao docente, fechar os olhos a uma realidade extremamente caótica, que vai se enraizando a partir da reprodução automática⁴, de conhecimentos teóricos que não são aproveitados como deveriam, para de fato, se ter uma “verdadeira formação”⁵ do aluno universitário, inserido e se apropriando de um patrimônio público que pertence a todos, a “universidade”, esse universo que deve ser capaz de garantir de forma responsável, a socialização do conhecimento teórico e prático para esse indivíduo.

A atuação ética a partir dos docentes, naturalmente vai construindo uma universidade preocupada com a repercussão social do seu trabalho, na medida em que percebe que a complexidade das funções da instituição não pode ficar alheia às atrocidades sociais que acontecem à sua volta.

4 Aqui nos referimos a um movimento involuntário, que o docente pode fazer sem pensar, somente agindo de acordo com o que sempre vem sendo feito, sem ao menos parar para questionar o porquê ou a necessidade de se modificar tal atitude.

5 Para os discentes, significa a capacidade de aprender e praticar o que lhe é ensinado, culminando de fato em um conhecimento construído a partir da sua realidade.

Responsabilidade Social está relacionada com o cumprimento dos deveres dos indivíduos e instituições para com a sociedade em geral e nesse cenário, revela-se então como um fator decisivo para o desenvolvimento e crescimento das instituições.

2 .ÉTICA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR

Aristóteles (2006), em seu tempo, ao falar da educação no Capítulo VI: Da Eugenia e da Educação, no livro “A Política”, já discorria sobre a importância de se formar pessoas honestas, relacionando a honestidade com a felicidade do homem:

Como é a própria virtude que, em nosso sistema, faz o bom cidadão, o bom magistrado e o homem de bem, e como é preciso começar obedecendo antes de comandar, o legislador deve cuidar principalmente e formar pessoas honestas, procurar saber por quais exercícios tornará honestos os cidadãos e sobretudo conhecer bem qual é o ponto capital da vida feliz. (2006, p.65)

A pessoa do professor, nesse contexto, assume o compromisso de promover, dentro das funções da universidade, a dignidade e a cidadania, principalmente através da ética e da responsabilidade social.

A ética não pode se dissociar da educação, nos dizeres de Eduardo Bittar (2004):

A conclusão primeira que se pode ter, portanto, é de que a questão ética (valor, comportamento, intenção, consciência, ação humana e inter-relação social) caminham lado a lado. Esse parece ser um compromisso inelutável da própria natureza do ato educacional, da própria essência de qualquer pensamento sobre a questão e, também, algo presente em toda política pública para o setor. (2004, p. 76)

Sobre a universidade como instituição complexa, ensina José Dias Sobrinho (2001, p. 97-116):

(...) Aqui, universidade é tratada como uma instituição complexa e completa, que desenvolve com maior ou menor articulação e qualidade as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, oferece cursos e produz conhecimentos em todas ou em muitas áreas do conhecimento e se relaciona com os princípios da produção qualificada da sociedade nos diferentes setores das atividades humanas.

É uma das mais complexas instituições, à qual historicamente se atribuem funções de forma plenamente aos cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes. Independentemente da origem dos recursos que a mantém, toda universidade deve ser considerada uma instituição com função essencialmente pública. É uma instituição social e política que produz e dissemina os conhecimentos e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dúvidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo. (SOBRINHO, 2011, p. 97-116)

A atuação ética a partir dos docentes, naturalmente vai construindo uma universidade preocupada com a repercussão social do seu trabalho, na medida em que percebe que a complexidade das funções da instituição não podem ficar alheias às atrocidades sociais que acontecem à sua volta.

Lançando um olhar sobre a temática - responsabilidade social - esta é relacionada ao indivíduo e às empresas. Ao primeiro, se apresenta como valores pessoais que são construídos a partir da infância, com acumulação de conceitos e experiências que

corroboram para a formação racional e subjetiva do ser humano, enquanto um indivíduo socialmente inserido em um ambiente comum. E quanto as últimas - as instituições - sejam elas públicas ou privadas, possuem um papel fundamental na sociedade, interferindo diretamente no desenvolvimento social, bem como nos resultados das diretrizes propostas, para os indivíduos socialmente inseridos em um contexto, que prioriza como objetivo, um bem viver coletivo, advindo das transformações. E sobre essas transformações, Gadotti (1998, p. 81), nos diz:

O homem faz a sua história intervindo em dois níveis: sobre a natureza e sobre a sociedade. O homem intervém na natureza e sobre a sociedade, descobrindo e utilizando suas leis, para dominá-la e colocá-la a seu serviço, desejando viver bem com ela. Dessa forma ele transforma o meio natural em meio cultural, isto é, útil a seu bem-estar. Da mesma forma ele intervém sobre a sociedade de homens, na direção de um horizonte mais humano. Nesse processo ele humaniza a natureza e humaniza a vida dos homens em sociedade. O ato Pedagógico insere-se nessa segunda tipologia. *É uma ação do homem sobre o homem, para juntos construírem uma sociedade com melhores chances de todos os homens serem mais felizes (grifos nossos).*

Tomando como referência as universidades, a responsabilidade social se torna ainda mais evidente, considerando o caráter de formação do cidadão que ela assume, e do qual não pode abster-se.

Nesse sentido, o autor Boaventura de Souza Santos (2004), apresenta que a universidade está em crise e aponta alternativas para ultrapassá-la, de forma a permitir que cumpra suas funções, dentre elas a responsabilidade pela sociedade. Assim apresenta o autor:

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. (...) A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (2004, p. 13/14)

Em seu trabalho, o autor identifica, em razão das crises, os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, objetivando que a mesma responda criativa e eficazmente aos desafios trazidos pelas crises. Dentre as alternativas apontadas pelo autor, apresenta proposta para reconquistar a legitimidade da universidade, através de cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes, universidade, e por fim, escola pública. (2004, p. 61)

No que diz respeito à pertinência com o tema discorrido no presente trabalho, a análise se atem às quatro primeiras áreas.

Dentro da área de ação denominada pelo autor como “acesso”, ele apresenta a necessidade de que a universidade pública deve permanecer gratuita e aos estudantes das classes trabalhadoras devem ser concedidas bolsas de manutenção, mediante contrapartidas de trabalho nas atividades universitárias no campus ou fora do campus, e oferece o seguinte

exemplo de verdadeira responsabilidade social: “Por exemplo, estudantes de licenciaturas poderiam oferecer algumas horas semanais em escolas públicas, como tutores, ajudando alunos com dificuldades de aprendizagem.” (2004, p. 62/63). Acrescenta que as atividades de extensão devem ser direcionadas de forma a dar vez e voz aos grupos excluídos e discriminados, tudo com objetivo de apoiar a resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais. (2004, p.67):

A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público; o setor privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem definidos, há também toda uma área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: “incubação” da inovação; promoção da cultura científica e técnica; atividades culturais no domínio das artes e da literatura. (SOUZA SANTOS, 2004, p. 67).

Prossegue o autor esclarecendo que as áreas de “pesquisa-ação” e a “ecologia de saberes” vão além da extensão, sendo que a primeira atua no nível da pesquisa e da execução dos projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais, objetivando articular os interesses sociais com os interesses científicos, construindo uma alternativa que preconiza a utilidade social da universidade, dando ênfase, mais uma vez, à responsabilidade social desta. (2004, p. 68)

Observa-se que as propostas de pesquisa-ação e ecologia dos saberes ultrapassam as atividades de extensão, já integradas às atribuições das universidades, permitindo uma rica e concreta contribuição para a mudança social almejada, para a qual não pode ficar alheio o professor.

A prática educativa exercida pelo professor, sendo uma atividade humana, não se dissocia e não pode se dissociar da ética, a partir da qual chega-se à responsabilidade social, indispensável à convivência humana e justificada na presença de cada pessoa no mundo. É com esse olhar otimista que Freire (1996), mais uma vez escreve com maestria como a ética é fundamental para o exercício da docência:

De quando em vez, ao longo deste texto, volto a este tema. É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que fazamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. Não podemos nos assumir como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la(...)

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. (1996, p. 17/18)

Assim, observando o tripé: universidade, ética e responsabilidade social, poderemos dizer que juntos, representam uma das garantias do êxito da educação como direito fundamental e dignificação do ser humano, sem a qual não é possível a construção de uma sociedade menos desigual. E quanto menor esse abismo social, tendo como pano de fundo o Estado protagonizando políticas públicas mais favoráveis a esse equilíbrio, maiores são as

benesses que uma sociedade pode vislumbrar na perspectiva do desenvolvimento do seu capital social intelectualizado.

3. ÉTICA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE, GARANTINDO A DIGNIDADE HUMANA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Feitas as considerações gerais quanto à ética e à responsabilidade social, quanto à formação do docente e os desafios das instituições de ensino superior, resta apontarmos a educação, com vistas à construção da dignidade e da cidadania.

Eduardo Bittar, nesse ponto, dialoga com Paulo Freire (1996), e para tanto, expõe a sua ideia quanto à responsabilidade ética de professoras e professores no exercício da docência superior:

(...) Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. (...) Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em nível internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da 'nova ordem mundial', como naturais e inevitáveis. (...) A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (...) Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (...) O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (1996, p. 15-17)

Segundo Freire (1996), de nada adianta falar em ética se não viver a sua prática. Mas não uma ética falsa, que discrimina, que trai e que explora, e sim uma ética que o autor chama de universal, que seja capaz de combater a exclusão, que não mente, que não julga injustamente, que não ilude. A ética deve ser vivida dia após dia na docência, em compasso com a formação do professor, desde o trato com o aluno, até a análise dos autores e suas obras.

O mesmo autor (FREIRE, 1996), apresenta três parâmetros necessários à prática educativa: não há docência sem discência, no sentido de que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa; ensinar não é transferir conhecimento, e sim criar possibilidades para sua própria produção ou construção; e por fim, ensinar é uma especificidade humana, e por isso se pode ir além das capacidades de cada um, aceitando discutir e rever suas próprias posições, pois a curiosidade é da essência do ser humano.

Ao falar sobre ética, Paulo Freire (1996, p. 32) esclarece que: “ensinar exige estética e ética”, querendo dizer com isso que decência e beleza devem estar sempre juntas, cujo testemunho deve ser dado pela prática educativa. Mulheres e homens, como seres histórico-sociais, são capazes de pensar, agir, reagir, valorar, decidir e intervir, sendo por isso seres éticos. A ética está presente na arte de ensinar, que não se resume em treinamento técnico, sob pena de retirar o caráter formador da prática docente. Não é

possível formar fora do comportamento ético, que se completa com a “corporeificação das palavras pelo exemplo”, outro saber apresentado por Freire (1996, p. 34).

Considerando que a universidade representa o centro de formação do ser humano, científica e eticamente, e considerando que formar exige ética, não só nas palavras mas acima de tudo nas atitudes e nos exemplos, percebe-se, então, que a responsabilidade social torna-se inerente ao exercício da docência, a partir do professor e das respectivas instituições de ensino, incentivando a aplicação do conhecimento científico no exercício da cidadania em favor da comunidade.

É sabido que a universidade abrange o ensino, a pesquisa e a extensão. No entanto, de acordo com Boaventura de Souza Santos (2004), o conhecimento científico produzido na universidade ao longo do século XX não guardou conexão com os problemas do cotidiano da sociedade, sendo, pois, inaplicável a ela. Essa falta de interatividade impede o cumprimento da responsabilidade social, na medida em que a ciência passa a não interferir para melhorar as condições de vida da comunidade em que está inserida a universidade. Ainda de acordo com o autor, o conhecimento universitário não pode ser indiferente à realidade, sob pena de gerar uma irresponsabilidade social:

O conhecimento universitário – ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições separadas das universidades, mas detentoras do mesmo *ethos* universitário – foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar(...)Acontece que, ao longo da última década, se deram alterações que desestabilizaram este modelo de conhecimento e apontaram para a emergência de um outro modelo. Designo esta transição por passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário (...)é uma conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância deste é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. (2004, p. 40/41)

Assim, não se pode conceber a produção de um conhecimento científico que não reflita sobre os problemas sociais e apresente resultados que possam ser aplicados na tentativa de resolver esses conflitos através do que chamou de “conhecimento pluriversitário”, partilhado entre aqueles que pesquisam e aqueles que serão destinatários desse conhecimento.

Percebe-se cada vez mais o caráter público daquilo que é produzido na universidade como formação do cidadão em favor da própria sociedade.

A prática educativa exercida pelo professor, sendo uma atividade humana, não se dissocia e não pode se dissociar da ética, a partir da qual chega-se à responsabilidade social, indispensável à convivência humana e justificada na presença de cada pessoa no mundo. É com esse olhar otimista que Paulo Freire nos diz: “Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 1996, p. 54).

As relações humanas representam a razão de ser da existência da humanidade, dentre as quais se destacam as relações decorrentes do exercício da docência. Nesse contexto, o professor tem a oportunidade de contribuir para a formação do cidadão através da prática educativa, o que só é possível a partir de um comportamento ético, voltado para o

cumprimento da responsabilidade de cada um perante o seu próximo, na certeza de que as instituições de ensino superior possuem papel fundamental na busca da dignidade humana, como princípio norteador da vida em sociedade, nos termos do que é disposto no artigo 3º da Constituição da República.

CONCLUSÃO

Ética e responsabilidade social são premissas básicas para a formação do professor na sua função de participar da garantia do direito fundamental à educação.

Não obstante, a universidade enfrenta novos desafios e dilemas nem sempre tão fáceis de serem solucionados. A busca de alternativas para construir uma educação socialmente integrada com os problemas da comunidade, é o tema discutido por vários autores, que se dedicam ao reconhecimento da educação como um dos pilares de transformação social.

A ética de Paulo Freire e as alternativas de Boaventura Souza Santos, no sentido de envolver a universidade através da extensão, pesquisa-ação e ecologia dos saberes, são medidas que se impõem com fortes ganhos para todos os envolvidos, desde os alunos e professores pesquisadores até a comunidade que se envolve trazendo seus conhecimentos empíricos e a demanda social que é responsabilidade de todos.

O caminho precisa ser pensado e trilhado pelo conhecimento, para a construção de novos direitos sociais, capazes de permitir a participação política por meio de práticas democráticas, vinculadas à noção contemporânea de cidadania.

O mundo está aberto a invenções, mas sem perder de vista a responsabilidade pelo outro em um contexto de desigualdades sociais exacerbadas, com personagens sem voz e sem vez. As dificuldades nesse contexto são muitas, e os problemas afloram a cada dia, através da violência e do alto índice de criminalidade.

Os desafios devem servir de impulso para o questionamento, e a construção de soluções que sejam plurais, e abarquem a todos. Ao contrário, jamais devem permitir o desaparecimento da esperança, mesmo que os noticiários insistam em apresentar um caos que parece não ter fim, mas que, por outro lado, tende a nos sensibilizar com o sofrimento do outro, na certeza de que a vida se completa no convívio social, e o que se faz para a humanização da sociedade reflete no ideal de felicidade para todos que fazemos parte dela.

Nesse contexto, a educação se apresenta totalmente vinculada à possibilidade de transformação social, nesse contexto de esperança no exercício ético e responsável da integração entre universidade e sociedade, protagonizada por professores e alunos criativos e curiosos, que encontram força nos dizeres de Paulo Freire (1996, p. 32), para quem: *“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.”*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3ª ed. Tradução Mário da Gama Cury. Brasília: Universidade de Brasília, 1992.
- ARISTÓTELES. **A Política**. 3ª ed. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BITTAR, Eduardo C.B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. Barueri,SP: Manole, 2004.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998. KORTE, Gustavo. **Iniciação à Ética**. São Paulo: Juarez Oliveira, 1999.
- RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A formação do professor na relação ética da teoria com a prática: uma questão de responsabilidade social universitária. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 25-43, jul/dez. 2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em 16 jun. 2017.
- SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOBRINHO, J.D. **Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público**. In: DOURADO, et al. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2001.
- SOUZA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

HANNAH ARENDT, A RESPONSABILIDADE E A CRISE DA AUTORIDADE NA FORMAÇÃO MÉDICA

Ao abordar as contribuições do pensamento de Hannah Arendt para a formação sócio moral do médico, surge como necessária a contextualização do cenário atual de formação do médico e de atuação do futuro profissional. A formação médica encontra-se circundada por um borbulhar de desafios relacionados a múltiplos fatores que, em conjunto, configuram uma crise que envolve a Educação e a Saúde. A Medicina envolve seus componentes humanos em atividades de assistência, pesquisa e ensino, significando uma área ampla de atuação e sujeita a significativos embates. O modelo assistencial passa por intensas mudanças nos últimos anos, consolidando-se como área em crise permanente. É fácil imaginar que a tarefa de formação relacionada ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre neste meio deverá enfrentar fortes desafios. Desta forma, busca-se nesta dissertação limitar o contexto vigente a uma abordagem que se pretende profunda, embora não tenha a intenção de esgotá-la: foco no processo de formação do médico.

A proposta é alinhar alguns itens de reflexão sobre a crise de autoridade, conforme descrita por Arendt, e seu efeito na formação do médico. Antes de abordar propriamente o conceito sobre autoridade, importa esclarecer o modelo definido por Arendt em sua obra *A condição Humana* (ARENDR H., 2014) quanto à definição de nascimento, natalidade e educação. A autora descreve com a expressão *vita activa* três atividades fundamentais da vida humana, que precisam ser delineadas aqui com o objetivo de facilitar a compreensão ao longo do texto. São elas: o trabalho, a obra e a ação. O **trabalho** corresponde ao processo biológico, ou seja, aquilo que assegura a sobrevivência do indivíduo e da espécie: tudo que é necessariamente imediato para a manutenção biológica do ser. A condição humana da **obra** proporciona um mundo artificial de coisas perenes que conferem durabilidade à vida humana na terra, aquilo que será herdado por outros homens e que pode ser compartilhado com outras gerações, a que se pode denominar de mundanidade (*worldliness*) (ARENDR H., 2014, p. 9). A **ação**, por sua vez, é a única atividade que independe da mediação das coisas e que ocorre devido à pluralidade da existência dos seres humanos, homens e mulheres, e não da humanidade. Esta atividade humana, a ação, é a que tem a mais estreita correlação com a natalidade, sendo considerada a “atividade política por excelência” (ARENDR H., 2014, p. 11). O termo natalidade para Arendt tem o significado bastante específico de nascer para o mundo, para o mundo dos homens, pois “nesse sentido de iniciativa, a todas as atividades humanas é inerente um elemento de ação e, portanto, de **natalidade**” (ARENDR H., 2014, p. 11) bastante diverso de **nascimento** do ponto de vista biológico. A educação está associada ao fenômeno da natalidade de maneira intrínseca e definitiva. É a partir deste nascer para o mundo que às crianças é apresentado o mundo como é conhecido. Cabe ao professor fazer com que o aluno se sinta parte do mundo, o que é muito mais do que aprender informações sobre o mundo: é fazer com que os alunos se sintam parte e queiram agir (ação) com responsabilidade no mundo.

Em seu texto “A crise na educação” (ARENDR H., A crise na educação, 2016a) publicado pela primeira vez em 1957, Hannah Arendt manifesta-se de forma crítica em relação a uma visão considerada mais progressista da educação. Em verdade, mais que uma crítica à educação progressista, sua crítica se dirige à concepção tecnicista da educação. A autora

justifica sua manifestação sobre a educação partindo do pressuposto de que o homem pode se expressar sobre “distúrbios em áreas acerca das quais, em sentido especializado, ele pode nada saber” (ARENDR H. , A crise na educação, 2016a, p. 222), principalmente pelo fato de que, em uma situação crítica, mesmo que não se esteja imediatamente envolvido, pode-se aproveitar uma oportunidade “proporcionada pelo próprio fato de a crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos” (ARENDR H. , A crise na educação, 2016a, p. 222) exigir respostas. Arendt referia-se ao fato de não ser uma educadora profissional, mas o que não a impediria de investigar a essência do problema.

Assim, ao analisar a crise na educação americana, Arendt se esforça na concepção de que aprendizado não é o mesmo que educação. Para a autora a educação é o processo através do qual as crianças são introduzidas no mundo adulto pré-existente em que nasceram, enquanto o aprendizado ocorrerá por toda a vida. O nascer para o mundo, ou seja, a natalidade, é o cerne da educação. Desta forma, enquanto processo de introdução da criança e dos jovens no mundo adulto, neste sentido haverá um fim em algum momento. A educação se inicia na família, sendo necessária a escola como intermediadora entre a vida privada familiar e o espaço (domínio público) comum do adulto. O papel do professor é o de apresentar este mundo para o qual as crianças e jovens são trazidos através da **natalidade**, que é o nascer para o mundo, tarefa que deverá ser exercida com autoridade e baseada na tradição segundo Arendt.

Faz-se necessário retornar ao ponto em que Arendt define a escola como um ambiente pré-político, tendo em vista tratar-se de afirmação que pode gerar alguma controvérsia se mal interpretada. Não se trata de dizer que não haja política nos mecanismos de escolha e decisões sobre assuntos “de interesse público ou, como a extensão do direito de acesso ao ensino, as escolhas curriculares e até mesmo os objetivos expressos no projeto pedagógico” (CARVALHO, 2010, p. 848). O objetivo desta definição de relação pré-política para as práticas pedagógicas entre professores e alunos no ambiente escolar firma-se na necessária diferenciação entre estas e a “natureza das relações que se estabelecem entre cidadãos na esfera pública” (CARVALHO, 2010, p. 848). Trata-se de um esclarecimento de um encontro de definições potentes e determinantes na sequência do texto.

Segundo Arendt, há uma série de riscos a que são expostas as crianças e jovens cuja formação ocorre sob a égide de alguns conceitos em maior ou menor grau vigentes. Um tema delicado é a questão do conceito de igualdade: “mais que a igualdade perante a lei, mais, também, que o nivelamento das distinções de classe, e mais ainda que o expresso na frase ‘igualdade de oportunidade’” (ARENDR H. , A crise na educação, 2016a, p. 228), desvelando no risco elevado de “igualar ou apagar tanto quanto possível as diferenças entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (ARENDR H. , A crise na educação, 2016a, p. 229). De fato, existe uma crise na relação entre aluno e professor. Tal crise se revela desde o ciclo fundamental. Segundo a autora, três pressupostos básicos são responsáveis por parte da crise da educação. O *primeiro*, a transferência para uma sociedade de crianças e jovens da autonomia referente ao que fazer e não fazer, cabendo aos adultos apenas auxiliar este governo: a essência das relações normais entre adultos e crianças estão, deste modo suspensas. Neste primeiro caso “ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível [...] que é a tirania da maioria” (ARENDR H. , A crise na educação, 2016a, p. 230), gerando conformismo ou delinquência. O *segundo* pressuposto vem relacionado à emancipação total entre ciência

do ensino e a matéria (conteúdo) que deveria ser efetivamente ensinado. Significa aceitar a ideia de que o professor poderia ensinar qualquer disciplina já que “sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDT H. , A crise na educação, 2016a, p. 231). Neste caso há uma consequente perda da autoridade pelo simples fato de que os alunos são abandonados a seus próprios recursos dada a ineficácia do professor em auxiliá-los. No Brasil o movimento que representou este modo de pensar foi a Escola Nova: “Enquanto, nessas interpretações, a Escola Nova aparece como uma forma de aprimoramento qualitativo, eu ousaria dizer o inverso: que [...] desempenhou um papel de degradação da qualidade do ensino escolar” (SAVIANI, 2000, p. 183). O *terceiro* pressuposto consiste em substituir o aprendizado pelo fazer. Aqui está a razão pela qual o professor transferiu-se do papel de transmissor de conteúdo à condição de demonstrador de como o saber é produzido, sempre com foco na transmissão de uma habilidade. Acrescente-se aos três pressupostos o adiamento, em favor “da autonomia do mundo da infância” (ARENDT H. , A crise na educação, 2016a, p. 233) da preparação da criança para o mundo do adulto.

Segundo Topolski “estes três pontos, [...] ajudam a esclarecer as consequências pedagógicas de se permitir que a política do domínio público entre nas escolas e tragam à luz o perigo dos programas que tentam criar cidadãos na sala de aula.” (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 267). É neste sentido que o domínio privado tem a função de proteger e nutrir as crianças, e é uma obrigação dos adultos proteger este espaço.

Propõe-se trazer para o mundo da educação médica estes três pressupostos básicos de Arendt como justificativa para parte da crise na educação médica. Antes, porém, importa ressaltar que Arendt se referia ao processo de educação de crianças e jovens (temporalmente limitado e que depende da autoridade e da tradição), um processo que a autora define como educação e que mais deve ser diferenciado de aprendizado (que permanece ocorrendo por toda a vida e independe da autoridade e da tradição). Pode-se desenvolver, tendo em mente o comportamento do professor dos cursos de Medicina, uma linha de raciocínio pareada: o *primeiro* pressuposto arendtiano aplicado à educação médica significaria a transferência de autonomia para o graduando. Esta ocorrência pode ser benéfica à medida que traz ao estudante uma participação em decisões que impliquem em responsabilidade com o próximo, criando um modelo de ensino que promoveria o desenvolvimento da responsabilidade pelo próximo. Infelizmente, o que muito frequentemente se observa é um modelo de transferência de atividades exaustivas de um preceptor para um aluno que passa a agir no lugar do preceptor, exercitando autonomamente, frequentemente sem supervisão adequada, uma atividade médica vedada a não médicos. O exemplo que este modelo fortalece passa a ser o da irresponsabilidade, estimulando a criação de uma pseudoautonomia no aluno, o que apenas faz desconstruir a noção de autoridade na relação professor-aluno. O *segundo* pressuposto é o que relaciona a emancipação entre ciência do ensino e matéria (conteúdo): é frequente encontrar na prática cotidiana um modelo exatamente inverso. Hoje a seleção docente parte do princípio de que um bom profissional médico será também um bom professor de medicina. As formas de seleção e contratação, em especial nas escolas privadas, são repletas de interesses políticos² que

1 These three points, [...] help to clarify the pedagogical consequences of allowing the politics of the public realm to enter the schools and bring to light the dangers of programmes that try to create citizens in the classroom.

2 Este componente não é negado por Arendt quando afirma que a escola é um ambiente pré-político, já que a autora se refere às atividades pedagógicas professor-aluno.

sobrepujam quase sempre as verdadeiras necessidades da escola e dos estudantes. São múltiplas as disputas e múltiplos os sujeitos envolvidos. Estes professores são, geralmente, especialistas em uma área do saber e sem formação compatível com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Medicina e com o que a sociedade vem definindo como prioridade no atendimento à saúde. O resultado é a manutenção de um ciclo de formação ainda dicotômico, com diretrizes mirando um alvo e professores incapazes de atender à solicitação proposta. Certamente se encontra aqui reflexo direto do modelo biomédico de formação a que foram sujeitos os atuais professores. O *terceiro* pressuposto, que se refere à questão de substituir o aprendizado pelo fazer, vem neste caso trazer a dificuldade relacionada à dicotomia teoria- prática. Por mais que se tenham percebido progressões na escola médica relacionadas à ampliação dos cenários de aprendizagem e de criação de modelos de ensino com atividades práticas, o padrão segue uma configuração estrutural que distancia teoria e prática. A maior parte das escolas mantém o modelo de ciclos básico seguido de ciclo prático (Internato ou Estágio Curricular Obrigatório de treinamento em serviço). Não há, em sua essência, uma atividade teórica que se siga ao modelo de atendimento prático, de vivência desde os primeiros anos da faculdade de medicina, salvo exceções pontuais. A mudança que se busca é paradigmática e deverá ocorrer sem interrupção do modelo vigente, o que dificulta ainda mais a concretização das mudanças já pensadas.

Um tema muito árduo e que deve ser explorado mais detidamente é aquele relacionado à questão final da responsabilidade na educação, que vem associada à questão da autoridade. Conforme a autora, a crise da modernidade se revela tão profunda que consegue alcançar até mesmo os patamares pré-políticos, como a educação, onde a autoridade sempre foi tida como essencial, aceita naturalmente como meio de proteção à criança e como necessidade política de garantia de continuidade de uma sociedade (ARENDRT H. , A crise na educação, 2016a). E esta crise na educação se correlaciona com a perda da tradição, ou seja, um novo posicionamento da sociedade quanto aos fatos passados, a desconsideração quanto ao papel do passado na vida atual, e sua conseqüente perda da autoridade, partindo-se do pressuposto de que tal autoridade se baseia na tradição. Esclarece ainda que a autoridade a que se refere é diferente tanto da coerção pela força quanto do que se obtém através da persuasão:

Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação (ARENDRT H. , Que é autoridade?, 2016b, p. 129).

Não restam dúvidas de que, para Arendt, a autoridade deriva diretamente da tradição, isto é, a fundamentação do poder de comando reside na tradição e com a perda desta tradição, deste “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDRT H. , Que é autoridade?, 2016b, p. 130), toda a dimensão do passado foi colocada em risco. Para o professor, sua autoridade deriva da sua responsabilidade que assume por este mundo. Muito embora suas qualificações de professor sejam indispensáveis à sua obra, por si só não definem a autoridade.

A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado. (ARENDRT H. , Que é autoridade?, 2016b, p. 129)

Assim, uma verdadeira autoridade para Arendt se manifesta através do reconhecimento, sendo o outro a conferir tal autoridade e, portanto, legitimá-la. O uso da força definiria um quadro compatível com o autoritarismo, enquanto a persuasão deixa de ser autoridade por usar o convencimento. Assim, de forma legítima se constrói uma relação de reconhecimento de autoridade àquele que legitimamente representa a tradição, o passado. Deriva, assim, do início da ação conjunta, da fundação da comunidade política. A ausência de autoridade nada mais é que a incapacidade de o adulto apresentar e se responsabilizar pelo mundo ao outro, bem como proteger este outro dos excessos do mundo ao seu redor.

Transportando este contexto para a educação médica, o professor é o responsável por apresentar um mundo novo aos estudantes de medicina, não somente aquele mundo apresentado pela escola e pela família, mas um mundo simbólico de conhecimentos e complexidades. A crise na educação médica se reflete de modo dramático nesta conjuntura pois tanto a ruptura com a tradição quanto a perda de autoridade desestabilizam o papel do professor de apresentar um novo mundo e, ao apresenta-lo fazer com que o aluno se responsabilize por ele ao mesmo tempo em que o conhecendo, seja protegido do próprio mundo.

Assim, não se constrói a autoridade na relação professor aluno já que o reconhecimento enquanto mediador da tradição está desconfigurado. Numa área do conhecimento que depende de uma abordagem de excelência técnica e humana, os efeitos são catastróficos. Arendt afirma que a construção das mudanças no futuro se baseia no reconhecimento das práticas instituídas no passado e, a partir delas, com o evento da natalidade, uma construção conjunta através da ação daqueles que chegam a este mundo, mas nunca perdendo de vista a responsabilidade dos que chegam pelo mundo que lhes foi ofertado. Deste modo, no âmbito da educação médica, a crise da modernidade vem gerando danos irremediáveis ao relacionamento interpessoal, mormente na futura relação médico-paciente já que: “As pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo” (ARENDR H., A crise na educação, 2016a, p. 241).

Arendt situa a perda da autoridade como uma etapa final histórica que se iniciou com a perda progressiva de outros elementos como a tradição e a religião. A afirmação de que a ação ocorre na interação entre os seres humanos, homens e mulheres, e não na humanidade, significando dizer que o eu isolado e individual não seguem o caminho da preocupação com o mundo com os outros. “O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade, nem tampouco mantido coeso pela tradição” (ARENDR H. , A crise na educação, 2016a). Essa perda da tradição nos priva da dimensão de profundidade da existência humana (ARENDR H. , Que é autoridade?, 2016b, p. 130) e é ela própria a causa da destruição de valores construídos durante anos pelas gerações anteriores. De fato, tal perda não afeta, é claro, apenas a educação. Manifesta-se de maneira ampliada como uma crise da cidadania.

Foi uma crise das crenças e supostos sobre os quais se apoiava a sociedade moderna, desde que os Modernos ganharam sua famosa batalha contra os Antigos, no início do século XVIII: uma crise das teorias racionalistas e humanistas abraçadas tanto

pelo capitalismo liberal como pelo comunismo e que tornaram possível a breve mas decisiva aliança dos dois contra o fascismo, que as rejeitava (...) a crise moral não dizia respeito apenas aos supostos da civilização moderna, mas também às estruturas históricas das relações humanas que a sociedade moderna herdara de um passado pré-industrial e pré-capitalista e que, agora vemos, haviam possibilitado seu funcionamento. Não era a crise de uma forma de organizar sociedades, mas de todas as formas (HOBSBAWN, 1995, p. 20).

Em seu livro *Responsabilidade e Julgamento* Arendt, após uma citação a Churchill (ARENDR H. , *Responsabilidade e Julgamento*, 2004, p. 113), em referência aos eventos catastróficos da segunda Grande Guerra, afirma que os homens construíram regras morais que guiaram a humanidade entre o que era considerado certo e o que era considerado errado, mas que tais regras haviam sido trocadas por outras e, de forma mais preocupante, trocadas de rapidamente e sem dificuldades. As regras e costumes até então tidos como valores tradicionais e respeitados perderam seu valor, significando uma ruptura com a tradição.

Uma prática mais humana para a Medicina a partir das referências de responsabilidade e autoridade pode ser buscada em Arendt. É dela a ideia, muitas vezes interpretada como retrógrada, de uma educação conservadora. Ressalte-se, porém, que não existe uma associação direta entre este conservadorismo de Arendt e as práticas pedagógicas do modelo tradicional de ensino, mas sim no sentido da preservação: de proteger mutuamente do estranhamento: o jovem contra o mundo e vice-versa. “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDR H. , *A crise na educação*, 2016a). Arendt se esforça ainda por esclarecer que este tratamento especial deve ser dado por todos os adultos às crianças e aos jovens, dissociando o âmbito da educação daquele da vida pública e política para aplicar à educação um conceito de autoridade frente ao passado muito apropriado, mas sem validade geral (ARENDR H. , *A crise na educação*, 2016a).

Ao se caminhar pelo terreno da educação médica e da noção de autoridade em Arendt se faz necessário expandir a perspectiva para além da educação e da medicina em si, com o objetivo de compreender melhor a complexidade da qual faz parte tal tópico. Desta forma, importa delimitar a questão da cidadania na filosofia política de Arendt, fornecendo uma possibilidade de conceituação política de cidadania que pode superar a definição liberal baseada tão somente na concepção da intitulação de direitos (RAMOS, 2010).

Segundo Topolski, existe um paradoxo reconhecido por Arendt na questão relativa ao papel da escola na criação de cidadãos: ao mesmo tempo em que Arendt define que a escola é ambiente pré-político e como tal a formação da cidadania não é uma tarefa da escola, a educação pode, de maneiras diversas e secundariamente, ajudar a compreender e refletir sobre a crise contemporânea da cidadania (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008). Partindo-se da premissa de que a cidadania é uma questão política, então uma crise da cidadania é também uma crise política e como tal deverá ser solucionada. Mas quando se consideram as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Medicina (BRASIL, 2014), e mesmo projetos sustentados por programas como o da UNESCO (UNESCO, 2015) em que cidadãos devem ser criados na sala de aula, realmente um paradoxo em relação ao posicionamento de Arendt quanto à escola como ambiente pré-político se descortina.

Topolski comenta a respeito da tradicional definição política de cidadania de T. H. Marshall³ (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 262) e esclarece que tal definição engloba a relação de um indivíduo com a sua comunidade, a centralidade em se criar um senso comum de responsabilidade ou lealdade, e a falta de um fundamento mais elevado e transcendental para os direitos, havendo necessidade de as instituições protegerem tais direitos (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 262). Entretanto, traz à discussão a diferenciação entre o conceito de

cidadania como “status legal” e cidadania como uma atividade desejável em que o cidadão atua como foco na participação na comunidade e no espaço público, no contexto de estruturas e instituições, fruto de uma definição mais ampla não presente na definição de Marshall. Desta forma se projetam duas concepções de teoria política que se refletem no conceito de cidadania: o primeiro focado no estado, governo e instituições e o segundo mais fenomenológico já que busca compreender a experiência política e questões sobre alienação política e promover o interesse e a participação ativa do cidadão (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 263). Esta segunda definição, mais ampla, de cidadania é que se aproxima do conceito político de Hannah Arendt. De forma ainda mais ampla Arendt afirma que a cidadania é o direito a ter direitos, “pois a igualdade em dignidade e direito dos seres humanos [...] é um construído da convivência coletiva, que requer acesso ao espaço público comum” (LAFER, A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt, 1997).

Sob a ótica do liberalismo a cidadania “significa o *status* jurídico pelo qual o indivíduo, como membro de uma comunidade política – denominada juridicamente de Estado-nação –, possui prerrogativas e direitos previstos nas Constituições dos Estados de Direito” (RAMOS, 2010, p. 270):

Um dos elementos de fundamental importância para os objetivos dessa instrumentalidade é, precisamente, a liberdade individual que passa a ser entendida como a esfera de ação em que o indivíduo não está impedido por quem quer que seja de fazer ou deixar de fazer aquilo que ele deseja – a chamada liberdade negativa” (RAMOS, 2010).

Em contraste com a concepção de Arendt de cidadania, no conceito liberal se define um pressuposto de forma que todos sejam iguais e livres, possibilitando a ideia de universalidade de direitos, então qualquer indivíduo está amparado na sua capacidade de constituir visões particulares do bem (RAMOS, 2010, p. 275). O interesse público e a participação social são interessantes na medida em que contribuem para aumentar e assegurar os direitos individuais, neste sentido com foco no indivíduo isoladamente e não na pessoa como ser que interage. Neste sentido, tal noção de cidadania (liberal) reduz a participação política ao mecanismo da representação – delega-se a agentes o exercício da política em troca da estabilidade social (RAMOS, 2010). Para a escola médica conforme se modela hoje, com seu padrão biomédico de ensino, não parece haver modelo de compreensão da cidadania mais compatível que este liberal.

É na relação entre a política e a liberdade – chamada identidade – que Arendt consegue avaliar o sentido e a finalidade da cidadania e diferencia-la do conceito liberal (RAMOS,

³ “Citizenship requires a direct sense of community membership based on loyalty to a civilization which is a common possession... there are no universal principles that determine what those rights and duties shall be, but societies in which citizenship is a developing institution”

2010), e é a partir deste padrão não liberal de cidadania que se deve buscar, então, uma nova compreensão para a escola médica.

Como afirma Ramos “A ênfase do homem como proprietário e produtor, e que se desenvolveu no âmbito da sociedade civil, é um fenômeno relativamente recente, e teve como resultado a substituição do *homo politicus* da tradição pelo *homo economicus* e *socialis* da era moderna” (RAMOS, 2010, p. 276), e complementa “O homem moderno prefere o ganho que a liberdade individual lhe propicia em troca da renúncia à ideia de um bem comum, pagando, de bom grado, o preço de viver como animal social e não mais como animal político” (RAMOS, 2010, p. 276). O preço que se paga dentro do padrão de formação médico atual é o da total alienação. É intensa a penetração do individualismo liberal no meio acadêmico médico, apesar dos esforços já descritos no capítulo anterior quanto à evidenciação de novos horizontes sociais e humanos. Tal comportamento isolacionista se reflete até mesmo na menor participação de alunos do curso de graduação em Medicina das atividades coletivas nos *campi* das diversas universidades em que se inserem.

“Ao dissociar a liberdade da política, consequência da interiorização da liberdade na consciência e vontade dos indivíduos, o liberalismo disseminou a concepção de que a liberdade começa onde a política termina” (RAMOS, 2010, p. 279), já para Arendt “a liberdade deve ser, antes de tudo, vivenciada no agir e na associação com os outros, isto é, como um fenômeno do espaço público que se dá na pluralidade dos seres humanos, para além da esfera privada do livre arbítrio ou dos direitos subjetivos” (RAMOS, 2010, p. 280).

Importa neste momento lembrar o que já foi dito anteriormente sobre a concepção do que seja educação para Arendt: educação é o termo que reservado para a educação das crianças e jovens até aproximadamente o nível médio, em contraste com o aprendizado, que permanece durante toda a vida. O aprendizado pode ocorrer entre iguais, sem basear-se na autoridade, e é neste sentido que professores educam, mas os jovens podem aprender entre si. Para Arendt o aprendizado do respeito à pluralidade, do estar aberto aos outros, do julgar sem preconceitos e de ser responsável por criar um mundo decente é baseado na igualdade e não na assimetria, portanto se funda na condição humana da liberdade que somente poderá ser plenamente conhecida ou experimentada no espaço público. Os adultos não podem ser forçados a este aprendizado da convivência (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 265).

A questão que estas definições ajudam a demarcar é se a educação, assim concebida, poderia criar ‘bons’ cidadãos? E ainda, falha ao não fazer a pergunta mais profunda levantada pelos esforços inspirados pela UNESCO que supõem que cidadãos possam ser criados em salas de aula, que é: a educação deveria ser uma atividade política? Se as crianças ainda não são cidadãos, como pode sua educação ser política?⁴ (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 266).

O que se revela como evidente é a necessidade de uma ‘polis’ saudável, o que somente ocorrerá com a redescoberta da política seu significado e singularidade, e a paradoxal distinção entre o privado e público (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008). Nota-se que em *Origens do Totalitarismo* Arendt discorre sobre uma forma de governo que se fundamenta no medo, um modelo propriamente inverso ao de uma ‘polis’ saudável. Um governo

4 The question these definitions help to demarcate is whether education, so conceived, can create ‘good’ citizens? Yet, it fails to ask the deeper question raised by the UNESCO-inspired endeavours that presume citizens can be created in the classroom, which is: should education be a political activity? If children are not yet citizens, how can their education be political?

em que os mínimos e básicos direitos podem não ser respeitados, ou seja, uma ideia diametralmente oposta ao que se considera como valor original da pessoa na ordem jurídica como definida pela tradição.

Para as crianças e os jovens a quem não se fornece a oportunidade da educação, se revela uma perda dramática da condição humana da natalidade. A estes jovens não foi compartilhado o mundo, portanto não foram ensinados a proteger o mundo e serem protegidos do mundo. Não se espera haver uma perspectiva de mundo compartilhado para estes jovens e sim o predomínio do pensamento individualista, com consequente perda do anseio do espaço e da convivência pública.

Assim, enquanto Arendt respeitava e aplaudia o desafio à autoridade colocado por seus pares, quer dentro da universidade, quer na esfera pública, sente que esse mesmo desafio era prejudicial se promovido nas escolas, locais de transmissão, formação e conservação (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 268).

São tais argumentos que reafirmam o paradoxo de Arendt em relação aos programas de educação para a cidadania. Significa que o 'status quo' deve ser sim desafiado, mas somente após a escola básica (o período da educação), ou seja, no domínio público onde os adultos aprendem uns com os outros. E quanto ao cidadão que se apresenta ao curso de graduação em Medicina, a princípio já finalizado seu período arendtiano da 'educação' para o mundo? Acreditar que esteja preparado para a liberdade política e para a ação, e continuar, enquanto professor e cidadão a demonstração de responsabilidade pelo mundo, já que sem um mundo compartilhado não se pode começar a compreender o significado de cidadania baseada na responsabilidade de cada um (TOPOLSKI & LEUVEN, 2008, p. 271).

Por fim, em *A Crise da República* Arendt faz lembrar uma postura extrema nos processos coletivos de resistência à opressão que é a desobediência civil, que sendo expressão de um empenho político na resistência à opressão "não se constitui como rejeição da obrigação política, mas sua reafirmação" (LAFER, *A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt*, 1997, p. 62). Hannah vê como legítima e positiva uma resistência ao modelo opressor cuja autoridade não se reconhece, e cita a resistência dos dinamarqueses à política antissemita dos alemães. No cotidiano do médico situações extremas são também vividas, sejam próprias do meio assistencial, como na luta por condições dignas de atendimento, sejam questões difusas que tem um papel intenso e sempre presente nas atividades assistências da área da saúde, como a temática do preconceito racial ou de orientação sexual. É evidente que apenas com uma educação de base humanista seria possível prover ao formando condições razoáveis para uma manifestação coletiva política e complexa que o fizesse perceber, pensar, elaborar e finalmente questionar a opressão a que são submetidos usuários e profissionais dos sistemas de saúde.

Efetivamente, a formação do atual profissional médico não contempla tal grau de profundidade no que tange à inserção social, gerando estagnação. Lafer ressalta, porém, que a posição arendtiana, ainda que não defina parâmetros a partir dos quais a desobediência civil seria justa, não pretende com esta lógica fomentar o desaparecimento do poder e da autoridade, mas sim estimular a sua recuperação (LAFER, *A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt*, 1997).

Bibliografia

- ARENDT, H. (2014). *A condição humana* (13ª ed.). (R. RAPOSO, Trad.) Rio de Janeiro: Forense.
- ARENDT, H. (2016a). A crise na educação. In: A. HANNAH, & J. GUINSBURG (Ed.), *Entre o passado e o futuro* (M. W. BARBOSA, Trad., 8ª ed., Vol. 64, pp. 221-247). São Paulo: Perspectiva.
- LAFER, C. (1997). A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. *Estudos Avançados*, 11(30), 55-65.
- LAFER, C. (2006). A internacionalização dos direitos humanos: o desafio do direito a ter direitos. In: O. A. AGUIAR, & C. d. PINHEIRO, *Filosofia e Direitos Humanos* (1ª ed., Vol. 4). Editora da Universidade Federal do Ceará.
- RAMOS, C. (jan/jun de 2010). Hannah Arendt e os elementos constitutivos de um conceito não liberal de cidadania. *Revista Filosófica*, 22(30), 267-296.
- TOPOLSKI, A., & LEUVEN, K. U. (2008). Creating citizens in the classroom: Hannah Arendt's political critique of education. *Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics in Network*, 2, 259- 282.

JOHN RAWLS: JUSTIÇA COMO EQUIDADE A PARTIR DE UMA ÉTICA DEONTOLÓGICA

Carlos Renan Moreira Bretas¹
UFF/UNIRIO
carlos.renan28@hotmail.com

RESUMO

O presente ensaio busca discutir uma concepção de justiça como equidade presente na teoria de John Rawls, a partir dos conceitos de posição original, princípios da justiça social e estrutura básica da sociedade, em contraposição a concepções, como a utilitarista clássica e a intuicionista. Nosso objetivo é refletir criticamente como os conceitos de bem e justo se relacionam a partir de teorias teleológicas e deontológicas para a construção da estrutura social a partir de princípios de justiça social e como estes princípios determinam a distribuição de oportunidades em face de condições desiguais entre os integrantes da sociedade. Ao longo de toda a exposição, serão abordadas algumas críticas de autores como Nozick, Walzer, Sandel, Habermas e Amartya Sen a alguns aspectos da teoria de Rawls. Demonstraremos que, embora a *Justiça como Equidade* seja estruturada em uma ética deontológica, há algumas correntes que sustentam que há traços teleológicos presentes, como o consequencialismo.

Palavras-chave: justiça, ética, desigualdade

ABSTRACT

This essay discusses a conception of justice as fairness present in John Rawls's theory, from the concepts of original position, principles of social justice and basic structure of society, as opposed to conceptions such as the classical utilitarian and the intuitionist. Our objective is to reflect critically on how the concepts of good and fair are related from the teleological and deontological theories to the construction of the social structure from principles of social justice and how these principles determine the distribution of opportunities in the face of unequal conditions between the members of society. Throughout the exhibition, some critiques by authors like Nozick, Walzer, Sandel, Habermas and Amartya Sen will be approached to some aspects of Rawls's theory. We will show that although *Justice as Fairness* is structured in a deontological ethics, there are some currents that maintain that there are present teleological traits, as the consequentialism.

Keywords: justice, ethic, inequality

1. INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é discutir criticamente a concepção de justiça como equidade desenvolvida por Rawls. Para tanto, não somente faremos a abordagem de sua teoria, mas também levantaremos algumas críticas feitas ao cientista, a fim de realizar um debate sobre o tema ética e justiça.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e bacharel em Direito pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rawls desenvolve uma teoria cujo objetivo é pensar um conceito de justiça equitativa que alcance um nível maior de reflexão em relação à noção tradicional de contrato social, repensando-o a partir do conceito de uma posição original, a fim de se estabelecer um acordo sobre princípios de justiça. A ideia fundamental no conceito de justiça de Rawls se fundamenta na impossibilidade da restrição de liberdade de um grupo em benefício de um bem maior. Neste sentido, a cidadania é inviolável assim como liberdades e direitos garantidos pela justiça são indisponíveis, ou seja, não podem

constituir um item de negociação política². Princípios da justiça social são, para Rawls, aqueles necessários para se optar por quais formas de ordenação social uma sociedade se organizará e para celebrar o acordo sobre partes distributivas. Em outras palavras, princípios de justiça social são “objeto do consenso original³”.

Ainda que Rawls pretenda fundar uma noção de justiça ancorada numa ética deontológica, há observações feitas por críticos no sentido de atribuir certas características teleológicas a sua teoria. Neste sentido, há autores que defendem haver uma complementariedade entre o justo e o bem, numa perspectiva “consequencialista”. Isto se evidencia na preocupação de não se sobrepor direitos individuais sobre coletivos, assim como com a atenção às consequências advindas da distribuição de direitos e deveres na sociedade⁴.

2. SOCIEDADE PARA RAWLS

Uma sociedade bem ordenada, para Rawls, deve, não apenas possibilitar o bem para seus integrantes, mas também deve se nortear por uma concepção pública de justiça. Para tanto, neste padrão de sociedade, todos devem concordar em seguir os mesmos princípios de justiça, assim como também, as instituições devem se orientar para a satisfação desses princípios⁵.

No entanto, o próprio Rawls reconhece que as sociedades, no plano concreto, estão longe de se enquadrar nesse modelo, pelo fato de se estar, sob permanente conflito, a concepção daquilo que é considerado justo e injusto. Ainda assim, há um fator de concordância entre os membros de uma sociedade, que diz respeito à necessidade de se estabelecer certos princípios aptos a atribuir direitos e deveres básicos, assim como a estabelecer a atribuição de proveitos e incumbências da cooperação social⁶. Com isso:

[...], os que defendem outras concepções de justiça podem ainda assim concordar que as instituições são justas quando não se fazem distinções arbitrárias entre as pessoas na atribuição de direitos e deveres básicos e quando as regras determinam um equilíbrio adequado entre reivindicações concordantes das vantagens da vida social. (RAWLS, 2000, p.6)

Desse modo, para viabilizar a existência de uma sociedade, é necessário que exista um consenso a respeito das concepções de justiça, assim como, o desenvolvimento, entre seus membros, de uma certa coordenação social estável, que garanta eficiência na elaboração das metas dos indivíduos, que possam ser reciprocamente benéficas a todos. Para isso, é essencial que haja um determinado nível de consenso entre todos acerca daquilo que deve ser considerado justo e injusto⁷.

2 RAWLS, 2000, p.4

3 RAWLS, 2000, p.12

4 SILVEIRA, 2007, p.187

5 RAWLS, 2000, p.5

6 RAWLS, 2000, p.5-6

7 RAWLS, 2000, p.6-7

Para uma sociedade⁸ bem-ordenada, Rawls desenvolve o conceito de consenso sobreposto, que determina a “concepção política pública de justiça”, ajustada por acordo em comum a partir do qual diversas questões essenciais podem ser resolvidas. Não obstante todos os cidadãos tenham convicções distintas e antagônicas, para Rawls isso não impede que se possa formar um consenso sobre a “*mesma concepção política de justiça*”⁹.

A estrutura básica da sociedade constitui o objeto primário da justiça social, representando a forma como direitos e obrigações são distribuídos por instituições sociais. Rawls parte de uma intuição, segundo a qual as expectativas de vida entre os membros da sociedade diferem em função das diversas posições sociais ocupadas pelas pessoas, assim como, por conta do sistema político e pelas circunstâncias econômicas e sociais.

O resultado dessas condições é uma profunda desigualdade, que deve ser combatida através dos princípios da justiça social. Estes devem estabelecer um modelo avaliativo de critérios de distribuição de oportunidades na estrutura básica da sociedade.

Autores da linha do comunitarismo realizaram críticas à teoria da justiça como equidade de Rawls, sobretudo por considerarem que esta impunha um distanciamento do mundo empírico, a partir de premissas tomadas em um plano abstrato, que indicam uma reflexão teórica distante do mundo real. Neste sentido, somente seria possível estabelecer princípios morais em sociedades tomadas como de fato o são, ou seja, sociedades reais.

3. CONTRATO SOCIAL E A POSIÇÃO ORIGINAL

Em *Uma Teoria da Justiça*, John Rawls busca uma releitura da teoria do contrato social, a partir da ideia de um consenso original que não induz apenas a alguma forma específica de governo, mas sim, que tem por objeto certos princípios de justiça que norteiam a estrutura básica da sociedade¹⁰. Estes princípios são acatados por membros a partir de uma “posição inicial de igualdade”. Neste sentido, fala-se em *justiça como equidade* referindo-se à forma como “esses princípios devem regular todos os acordos subsequentes” e especificar “os tipos de cooperação social que se podem assumir e as formas de governo que se podem estabelecer”¹¹.

Justiça como equidade relaciona-se com a ideia de posição inicial por esta representar uma situação na qual todos os indivíduos deliberam sobre princípios de justiça – primeiros princípios que regularão todos os acordos seguintes – em uma condição equitativa¹².

Com isso, buscando descobrir como os termos equitativos da cooperação social são ajustados, Rawls desenvolve o conceito de posição original. Trata-se de um modelo hipotético e ahistórico, a partir do qual seria criado um acordo entre os cidadãos, ancorado em condições justas, com a respectiva triagem de princípios iniciais que edificarão a estrutura básica da sociedade.

8 Para desenvolver seu conceito de justiça como equidade, Rawls parte da ideia de sociedade como “uma associação mais ou menos auto-suficiente de pessoas que em suas relações mútuas reconhecem certas regras de conduta como obrigatórias e que, na maioria das vezes, agem de acordo com elas.” (RAWLS, 2000, p.4)

9 RAWLS, 2003, p.45

10 “Especificamente, o conteúdo do consenso pertinente não consiste em formar uma determinada sociedade ou adotar uma determinada forma de governo, mas em aceitar certos princípios morais” (RAWLS, 2000, p.18)

11 RAWLS, 2000, p.12

12 RAWLS, 2000, p.14

Para que essas condições fossem alcançadas, seria necessário que as pessoas desconsiderassem suas condições econômicas e sociais, revestindo-se daquilo que Rawls chamou de “*véu da ignorância*”. Isto se justifica para impedir condições vantajosas de negociação, as quais não devem interferir no ajuste dos termos da cooperação social, objeto do acordo estabelecido na posição original¹³.

Na posição original, como veremos adiante, seriam escolhidos *dois princípios*, objetos do consenso contratual, que são usados com o objetivo de se alcançar um conceito de justiça que embarreire os critérios de “*dotação natural*” e “*contingências de circunstâncias naturais* como trunfos na demanda de vantagens econômicas e políticas¹⁴”. Com isso:

[...]: o primeiro exige a igualdade na atribuição de deveres e direito básico, enquanto o segundo afirma que as desigualdades econômicas e sociais, por exemplo desigualdades de riqueza e autoridade, são justas apenas se resultam em benefícios compensatórios para casa um, e particularmente para membros menos favorecidos da sociedade. (RAWLS, 2000, p.16)

NOZICK, autor libertariano, em seu livro *Anarquia, Estado e Utopia*, sustenta que um acordo tomado aos moldes daquele estabelecido por Rawls na posição original, realizado por pessoas totalmente desconhecedoras de suas condições sociais, “*não é uma garantia de que os princípios de justiça baseados na situação final sejam considerados básicos*”. Sob o véu da ignorância, os participantes da posição original não podem “*pôr-se de acordo a respeito de nenhum princípio histórico*” de justiça. (NOZICK, 2011, p.256)

O contrato social de Rawls, para Amartya Sen, reveste-se de um problema, que consiste na limitação dos participantes – na posição original – aos membros de uma dada coletividade – comunidade política. Neste sentido, para se chegar a um alcance maior de participantes, a saída seria imaginar um amplo contrato social. A crítica de Sen reside na inflexibilidade da teoria de Rawls em se chegar a um consenso de justiça além das fronteiras. Isso se deve ao fato de que, aquilo que é decidido em um país, em muitas vezes, tem repercussões fora dele, e vice-versa. Além disso, cada sociedade possui seus valores intrínsecos¹⁵.

Habermas, ao desenvolver sua crítica ao seu colega Rawls, sugere, em vez de se pensar em uma posição primitiva na qual os participantes se despem de suas condições sociais para decidirem sobre os princípios básicos da sociedade, que, a partir de uma ética do discurso, os participantes possam, ao contrário, através de um procedimento argumentativo, assumirem sua autocompreensão na construção de uma perspectiva coletiva:

Pela limitação da informação, Rawls fixa as partes da condição primitiva numa perspectiva comum e neutraliza assim de antemão, mediante um artifício, a multiplicidade das perspectivas particulares de interpretação. A ética do discurso, pelo contrário, vê o ponto de vista moral como encarnado no procedimento de uma argumentação levada a efeito intersubjetivamente, que exorta os participantes a erguerem as barreiras de suas perspectivas de interpretação. § Sob os pressupostos comunicacionais de um discurso não-coativo, preocupado em inserir e conduzido entre participantes livres e iguais, cada um é exortado a assumir a perspectiva – e com isso a autocompreensão e compreensão do mundo – de todos os outros; desse cruzamento de perspectivas constrói-se uma perspectiva em primeira pessoa do plural (“*nossa*”). (HABERMAS, 2004, p.71)

13 RAWLS, 2003, p.20-25

14 RAWLS, 2000. P.17

15 SEN, 2011, p.82-104

A situação muda quando desde o início o véu da insciência restringe o campo de visão das partes em condição primitiva a princípios, em torno dos quais se presume que cidadãos iguais e livres, sem contar sua autocompreensão ou compreensão do mundo divergentes, iriam todos unir-se. (HABERMAS, 2004, p.72)

Amartya Sen ainda elucida um contraponto à consideração do caráter contratualista da teoria de Rawls. Ao situar a justiça como equidade como uma teoria do contrato social e contrapô-la a vertentes utilitaristas, ficam negligenciadas outras possíveis vertentes teóricas. É o caso de Adam Smith, com sua ideia do “expectador imparcial”, que não se encaixa nem no modelo contratualista, nem no modelo utilitarista¹⁶.

4. TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE: UMA ÉTICA DEONTOLÓGICA OU TELEOLÓGICA?

Rawls procura desenvolver uma teoria de justiça que se oponha ao pensamento utilitarista clássico. Para o utilitarismo clássico, uma sociedade corretamente ordenada é aquela na qual as instituições organizam-se a fim de obter “o maior saldo líquido de satisfação, obtido a partir da soma das participações individuais de todos¹⁷”. Neste caso, almeja-se maximizar o bem-estar da coletividade. Para os utilitaristas, os princípios de justiça ficam, na prática, relegados a um segundo plano.

Rawls sustenta sua teoria a partir de um diálogo com duas éticas: a do justo e a do bem. Uma teoria ética constrói-se com a forma através da qual seu arcabouço define e conecta estes dois elementos. Para uma teoria teleológica, o bem prevalece à revelia do justo, sendo que, este último pode apenas maximizar o primeiro. Rawls alerta para o fato de que teorias teleológicas tendem a incorporar um elemento de racionalidade, tendo em vista se considerar racional maximizar algo, com o intuito de se alcançar um bem maior¹⁸. Para Rawls:

É essencial ter em mente que numa teoria teleológica o bem se define independentemente do justo. Isso significa duas coisas. Primeiro, a teoria considera nossas avaliações acerca do que constitui o bem (nossos julgamentos de valor) como uma espécie das avaliações que se pode operar intuitivamente pelo senso comum, e depois propõe a hipótese de que o justo maximiza o bem como algo definido anteriormente. Segundo, a teoria possibilita que alguém julgue o bem em cada caso sem indagar se corresponde ao que é justo. (RAWLS, 2000, p.26-27)

Há variantes de teorias teleológicas definidas a partir da maneira em que é especificada a concepção do bem. Temos o perfeccionismo quando o bem é tomado como a “realização da excelência humana”. Já o hedonismo existirá quando o bem for definido como o prazer. Quando houver o eudemonismo, a felicidade é a própria definição do bem. Como essas, ainda há diversas outras variantes daquelas teorias¹⁹.

O utilitarismo clássico, como variante das teorias teleológicas, pode ser examinado como a definição do bem a partir da “satisfação do desejo racional”. Para uma concepção utilitarista da justiça não é relevante o critério de distribuição da soma de satisfações entre os membros de uma coletividade²⁰. Segundo Rawls:

16 SEN, 2011, p.82-104

17 RAWLS, 2000, p.25

18 RAWLS, 2000, p.26

19 RAWLS, 2000, p.27

20 RAWLS, 2000, p.28

A sociedade deve distribuir seus meios de satisfação, quaisquer que sejam, direitos e deveres, oportunidades e privilégios, e várias formas de riqueza, de modo a conseguir, se possível, esse grau máximo [de satisfação]. (RAWLS, 2000. P.28)

No cálculo do maior saldo de satisfação não importa, exceto indiretamente, quais são os objetos do desejo. Devemos ordenar as instituições de modo a obter a maior soma de satisfações; [...] O bem-estar social depende direta e exclusivamente dos níveis de satisfação ou insatisfação dos indivíduos. (RAWLS, 2000, p.33)

Para se alcançar esse grau máximo de satisfação, em uma visão teleológica e utilitarista, Rawls desenvolve sua análise a partir da ideia do *observador imparcial*, tido como o responsável por realizar a devida organização dos desejos de todos os membros dentro de um “sistema coerente de desejos”, avaliando a força desses desejos, atribuindo “seu peso apropriado no sistema único de desejos cuja satisfação o legislador ideal tenta então maximizar com o ajuste das regras do sistema social²¹”.

A partir disso, discute-se a natureza da decisão tomada pelo legislador, que em muitos aspectos, em critério utilitarista, tende a se aproximar da decisão tomada por um empreendedor, no sentido da maximização do lucro do seu negócio através da produção. Rawls afirma que, neste caso, “a decisão correta é essencialmente uma questão de administração eficiente²²”.

Em contraposição ao utilitarismo clássico, que se constitui como uma teoria teleológica, o conceito de justiça como equidade consistiria como uma teoria deontológica, que não considera o bem ao revés do justo ou não toma o último como elemento maximizador do primeiro. Rawls chega a essa conclusão ao afirmar que se são escolhidos, pelos membros da coletividade na posição original, como princípios básicos a liberdade igual e a restrição às desigualdades econômicas e sociais apenas àquelas que sejam do interesse geral, não faz sentido se imaginar que o justo potencializa o bem. Com isso, “a questão de se obter o maior saldo líquido de satisfação nunca se apresenta na justiça como equidade; o princípio de maximização não é utilizado de forma alguma²³”.

Na justiça como equidade enquanto teoria deontológica, ao revés do contratualismo clássico, os princípios de justiça – portanto, o justo – limitam quais satisfações podem ser atendidas e quais são as “concepções razoáveis do bem pessoal”. Restringem, com isso, quais desejos podem ser realizados e quais não podem. Isso leva Rawls a afirmar que, na teoria da justiça como equidade, o justo prevalece sobre o bem, sendo esta prevalência, elemento central de sua teoria²⁴.

Em decorrência disso, em uma sociedade organizada através de princípios de justiça, os direitos garantidos por estes não podem ser objeto de acordos políticos ou mensurados a partir de interesses sociais. Cada integrante da comunidade é detentor de certos direitos invioláveis que sequer o bem-estar coletivo pode invalidar²⁵.

Outro aspecto atacado por Rawls diz respeito ao fato de haver uma imensa dependência em relação a fatos e contingências naturais, na teoria utilitária clássica, para se estabelecer os variáveis tipos de caráter moral que serão estimuladas na sociedade. Ao contrário,

21 RAWLS, 2000, p.29

22 RAWLS, 2000, p.29

23 RAWLS, 2000, p.32-33

24 RAWLS, 2000, p.33-34

25 RAWLS, 2000, p.30

pensando-se a partir de uma justiça como equidade, o “ideal moral” está mais presente em “princípios fundamentais da teoria ética”, fator muito ligado a teorias contratualistas²⁶.

Álvaro de Vita, em seu livro *A justiça Igualitária e Seus Críticos*, apresenta duas maneiras de se compreender a força de direitos: como restrições a condutas ou “estado de coisas desejáveis”. Em outras palavras, direitos são motivos para que alguém se abstenha de fazer algo ou uma “estrutura institucional [...] preferível à outra”. (VITA, 2000, p.30-31).

Concorrendo com uma visão comunitarista segundo a qual a teoria da justiça como equidade seria deontológica²⁷, VITA parte da hipótese segundo a qual a teoria de Rawls não é absolutamente deontológica, não obstante o próprio Rawls a reconheça como tal, em oposição a teorias teleológicas. Nesse sentido:

[...] por mais que a intenção de Rawls seja estabelecer uma concepção deontológica em *Uma Teoria da Justiça*, ele não consegue escapar de uma perspectiva consequencialista, em que as consequências são fundamentais para a valoração moral de um ato, distinguindo-se de uma visão estritamente deontológica, na qual as consequências não são levadas em consideração para o estabelecimento do valor moral de uma ação. (SILVEIRA, 2007, p.174)

Neste sentido, ainda que seja possível aceitar a primazia do justo sobre o bem, é possível idealizar a concepção de justiça em termos consequencialistas, que decorrem, na visão de VITA, da consideração da justiça como primeira instituição social. Como a justiça não tem por objetivo corrigir a conduta moral dos indivíduos, mas sim organizar a “estrutura básica da sociedade”, a teoria rawlsiana nos sugere a observar “os efeitos ou as consequências que distintas configurações institucionais têm para a distribuição de encargos e benefícios na sociedade” (VITA, 2000, p.31-33).

5. CRÍTICA AO INTUICIONISMO E PONDERAÇÃO DE PRINCÍPIOS

Rawls também elabora fortes críticas a uma corrente de pensamento denominada intuicionismo. A partir dessa doutrina, certo grupo de princípios básicos é tomado como irreduzível, devendo ser pesados e comparados a fim de se alcançar um equilíbrio, considerado justo. Para se chegar a esse equilíbrio, não é necessário qualquer critério de ordem superior que estabeleça a importância de cada princípio envolvido²⁸.

Em outras palavras, o intuicionismo é caracterizado por um conjunto de princípios básicos, não necessariamente harmônicos, em relação aos quais não há critério objetivo para avaliar a importância de cada um em cada caso. É apenas preciso que se alcance um equilíbrio, que ocorre através da intuição²⁹.

A fim de exemplificar a aplicação do pensamento intuicionista, Rawls analisa a questão do salário:

Na busca da noção de salário justo precisamos de algum modo equilibrar vários critérios concorrentes como, por exemplo, as alegações de habilidade, treinamento, esforço, responsabilidade e riscos do trabalho, e também levar um pouco em conta a necessidade. Presume-se que ninguém decidiria baseando-se em uma só dessas regras; é preciso estabelecer algum equilíbrio entre eles. (RAWLS, 2000, p.38)

26 RAWLS, 2000, p.35

27 Vide SILVEIRA, 2007, p.173

28 RAWLS, 2000, p.36

29 RAWLS, 2000, p.37

O problema para Rawls, na tentativa de se alcançar um equilíbrio entre diversos critérios, está no fato de que, na ponderação de princípios, há a interferência de fatores externos, como “demandas de interesses sociais diferentes”. Neste sentido, cada um prioriza aquelas regras que possam favorecer seus interesses. Como no caso do salário, mencionado anteriormente, cada pessoa enfatizará aqueles critérios que possam facilitar o alcance de seus objetivos, ou seja, quem tiver mais habilidade fará alegações de habilidade para determinar o salário, ao contrário daqueles desprovidos dessa qualidade, que tenderão a insistir na questão da necessidade³⁰. Para Rawls:

Para atingir algum ponto de entendimento e consenso que vá além de uma simples solução de facto para interesses concorrentes e confiança nos costumes consagrados e nas expectativas estabelecidas, é necessário utilizar um sistema mais geral que determine o equilíbrio das regras ou pelo menos que o situe dentro de limites mais definidos. (RAWLS, 2000, p.39)

O intuicionismo pode ser contestado, para Rawls, a partir da apresentação de critérios indubitavelmente éticos para justificar os pesos atribuídos pelos indivíduos ao conjunto de princípios. Neste sentido, pode-se refutar essa doutrina evidenciando-se “o tipo de critérios implícitos que se afirma não existirem³¹”.

Como assevera Rawls, o utilitarismo clássico furta-se em apelar para a intuição, pois sua concepção de justiça leva em conta um único critério de decisão no ajuste de pesos, que é o princípio da utilidade. Ainda para Rawls, não existe problema *a priori* em se utilizar a intuição para solucionar os problemas de prioridade. A chave dessa questão reside em “reduzir o apelo direto aos nossos juízos ponderados”, pois, “se não soubermos explicar como esses pesos devem ser determinados mediante critérios éticos razoáveis, os meios de uma discussão racional chegaram ao fim³²”.

Rawls sustenta que a “atribuição de pesos” é uma questão prioritária na concepção de justiça, não podendo ser relegada a um papel secundário³³. Quando se trata da definição de prioridades, o importante para Rawls não é eliminar a dependência em relação aos juízos intuitivos, mas sim, reduzi-la, com o objetivo de se alcançar uma definição de justiça que possa convergir os variáveis entendimentos sobre ela³⁴. A fim de reduzir esta dependência, Rawls sugere a substituição de juízos morais por juízos de sabedoria³⁵.

Outrossim, a intuição ainda encontra duas limitações. A primeira se relaciona com a constatação de que os princípios de justiça são aqueles escolhidos na posição original, momento em que as partes buscam um consenso³⁶. Uma segunda limitação diz respeito à possibilidade a qual um princípio apenas entre em prática após a concretização de outros princípios; trata-se de uma ordem serial/lexical. A relevância dessa abordagem se evidencia na dispensa da ponderação de princípios quando ocorre uma ordenação serial, já que um apenas se realiza após a efetivação de outro. Neste sentido, os princípios primeiros possuem um valor absoluto, em relação aos que os sucedem³⁷.

30 RAWLS, 2000, p.38

31 RAWLS, 2000, p.43

32 RAWLS, 2000, p.44-45

33 RAWLS, 2000, p.45

34 RAWLS, 2000, p.48

35 RAWLS, 2000, p.47

36 RAWLS, 2000, p.47

37 RAWLS, 2000, p.45-46

6. A JUSTIÇA COMO EQUIDADE

A concepção de justiça como equidade de Rawls é considerada por ele mesmo um exemplo de teoria contratualista, constituindo-se “(1) uma interpretação de uma situação inicial e do problema da escolha colocada naquele momento”, assim como “(2) um conjunto de princípios que, [...], seriam aceitos consensualmente³⁸”, contrários a certas correntes as quais se procura objetar: o utilitarismo, o perfeccionismo e o intuicionismo³⁹.

Como vimos, Rawls propõe uma teoria de justiça equitativa como alternativa ao utilitarismo, criando um conceito de justiça como equidade, que se situa em uma ética deontológica, a partir da qual, o justo antecede e prevalece sobre o bem.

Não se trata de pensar em uma maximização do bem, nem de se alcançar um maior “saldo líquido de satisfação⁴⁰”, uma vez que, os princípios de justiça, acordados na posição original, impõem óbices a certas satisfações, determinando aquelas válidas e não válidas. Neste sentido, alguns desejos são limitados pelos princípios de justiça, que proclamam o que é bom ou digno.

Há uma diferença, na teoria desenvolvida por Rawls, entre princípios de justiça e princípios que se aplicam a pessoas e ações individualmente consideradas:

“Na teoria rawlsiana da “justiça como equidade”, a ideia de equidade refere-se a pessoas (como ser imparcial em relação a elas), enquanto os princípios da justiça rawlsiana se aplicam à escolha de instituições (como identificar instituições justas). A primeira leva à segunda na análise de Rawls (uma análise sobre a qual expressei certo ceticismo), mas temos de levar em conta o fato de que equidade e justiça são conceitos muito diferentes na argumentação rawlsiana”. (SEN, 2011, p.82-104)

Ao contrário da tradição platônica, em que os mesmos princípios podem ser utilizados tanto em uma dimensão macro quanto micro, para NOZICK, os princípios de Rawls parecem ser diferentes a depender da dimensão em que são aplicados. Ou seja, haveria princípios aplicáveis apenas à estrutura básica, mas não às suas partes. Isso gera um problema, pois abre a possibilidade de se imaginar uma estrutura justa contendo partes injustas, pois a injustiça presente em uma das partes “compensaria ou neutralizaria outra injustiça, fazendo que a injustiça total fosse compensada ou anulada”. (NOZICK, 2011, p.264)

Princípios de justiça são aqueles aplicados a instituições. Instituições para Rawls são:

Um sistema público de regras que define cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes e imunidades, etc. Essas regras especificam certas formas de ação como permissíveis, outras como proibidas; criam também certas penalidades e defesas, e assim por diante, quando ocorrem violações. (RAWLS, 2000, p.58)

Idealmente, as regras devem ser fixadas de modo a fazer com que os homens sejam conduzidos por seus interesses predominantes a agir de modos que promovam fins sociais desejáveis. A conduta dos indivíduos [...] deve ser coordenada [...] para atingir resultados [...] melhores do ponto de vista da justiça social. (RAWLS, 2000, p.60)

38 RAWLS, 2000, p.17

39 RAWLS, 2000, p. 25

40 RAWLS, 2000, p.33

A justiça formal na visão de Rawls constitui uma “administração imparcial e consistente das leis e instituições, independentemente de quais sejam seus princípios fundamentais”. Isto implica na aplicação uniforme e igual da regra pelas instituições a todos os casos semelhantes⁴¹.

Ainda assim, não basta o mero tratamento igual de casos para se alcançar uma justiça substantiva. Não obstante a justiça formal eliminar alguns casos de injustiça, a justiça substantiva depende dos “princípios de acordo com os quais a estrutura básica é montada⁴²”. Uma possibilidade de existência de uma justiça formal em uma sociedade carente de justiça substantiva corresponde em:

Supor que uma sociedade escravocrata ou de castas, ou alguma outra sociedade que sanciona as formas mais arbitrárias de discriminação, seja administrada de forma equilibrada e consistente, embora isso possa ser improvável. (RAWLS, 2000, p.62)

Com isto, “a força das exigências da justiça formal, da obediência ao sistema, depende claramente da justiça substantiva das instituições e das possibilidades de sua reforma.” Pois podemos imaginar que uma ampla imprecisão de regulamentos e variáveis interpretações das mesmas leis fortalecem a arbitrariedade na aplicação das decisões, o que nos leva a pensar, *a contrario sensu*, que onde exista uma justiça formal e respeito a expectativas em um Estado de Direito, deve haver também, mais fortalecida, uma justiça substantiva⁴³.

Para Amartya Sen, a teoria de Rawls focaliza as “instituições justas”, em prejuízo das “sociedades justas”, a partir de “características comportamentais reais”. Para Sen, instituições são eleitas não apenas em razão na natureza da sociedade, mas também, à guisa de padrões comportamentais pautados na realidade. (SEN, 2011, p.82- 104)

7. DOIS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA

Como tratamos até aqui, princípios de justiça são aqueles que se aplicam a instituições da estrutura básica da sociedade. Rawls desenvolve uma análise sobre dois princípios especiais.

A partir do primeiro princípio, as liberdades básicas, tais como, a política, de consciência, de expressão, direito à propriedade, entre outras, devem ser iguais para todos. Esse é o primeiro ponto. O segundo princípio determina que a distribuição de riqueza e renda seja vantajosa para todos os membros da coletividade, e que posições importantes, como a de autoridade, devem ser acessíveis a todos. Isso não significa dizer que a distribuição deva ser igual, mas sim, que ofereça vantagem a todos os membros da sociedade. É importante ressaltar que, para Rawls, a realização concreta desses dois princípios deve obedecer a uma ordem serial, ou seja, “violações das liberdades básicas iguais protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas nem compensadas por maiores vantagens econômicas e sociais”. A limitação de liberdade apenas é possível caso haja conflito entre elas, o que se leva a afirmar que nenhuma delas deve ser absoluta⁴⁴.

Amartya Sen, em sua obra *A Ideia de Justiça*, aponta uma questão na determinação da prioridade absoluta da liberdade. O problema não está em atribuir certo grau de

41 RAWLS, 2000, p.61

42 RAWLS, 2000, p.62

43 RAWLS, 2000, p.63

44 RAWLS, 2000, p.65

prioridade à liberdade, mas sim, em considerá-la de forma absoluta em detrimento de outros fatores, como a fome, por exemplo⁴⁵.

O segundo princípio é composto por duas partes. A primeira parte é denominada por Rawls de princípio da eficiência, o qual se aproxima do princípio “ótimo de Pareto⁴⁶”, e que “é aplicado à estrutura básica em referência às expectativas dos homens representativos⁴⁷”.

O princípio:

Afirma que uma configuração é eficiente sempre que é impossível mudá-la de modo a fazer com que algumas pessoas (pelo menos uma) melhorem a sua situação sem que, ao mesmo tempo, outras pessoas (pelo menos uma) piorem a sua. [...] Uma distribuição de bens ou um esquema de produção é ineficiente quando há modos de fazer algo ainda melhor para alguns indivíduos sem fazer nada pior para os outros. (RAWLS, 2000, p.71)

Contudo, o princípio da eficiência não pode ser utilizado isoladamente como uma definição de justiça, pois em um *sistema de liberdade natural*, ele sofre restrições advindas de certas instituições básicas. Neste sistema, “a distribuição inicial é regulada pelas (*sic*) organização de carreiras abertas a talentos”, que “pressupõe uma base de liberdade igual”, e que exige “uma igualdade formal de oportunidades”. O problema do sistema de liberdade natural é que a “distribuição inicial de ativos para cada período de tempo é fortemente influenciada pelas contingências naturais e sociais”, constituindo-se uma injustiça nesse sistema⁴⁸.

Uma alternativa para contornar essa injustiça diz respeito ao que Rawls chamou de interpretação liberal, que inclui o requisito adicional de “equitativa igualdade”, na “exigência de carreiras abertas a talentos”. Em outras palavras, não se trata apenas de uma abertura de oportunidades formal, mas sim, de uma possibilidade substancial de todos terem acesso às oportunidades. Contudo, ainda que a interpretação liberal possa eliminar completamente interferências sociais na distribuição de oportunidades, ainda há a possibilidade de contingências naturais na oferta de habilidades e talentos⁴⁹.

A segunda parte do segundo princípio, que, junto com o da igualdade equitativa, forma a “igualdade democrática” é o princípio da diferença, o qual tem o condão de extinguir a indeterminação presente no princípio da eficiência. Este princípio:

Está subordinado tanto ao primeiro princípio de justiça (que garante as liberdades básicas iguais) como ao princípio de igualdade equitativa de oportunidades (§13.1). Funciona em associação com esses dois princípios prioritários e deve ser sempre aplicado no interior de instituições de fundo em que esses outros princípios são satisfeitos. (RAWLS, 2003, p.86-88)

Pelo princípio da diferença, desigualdades, sejam elas sociais ou econômicas, que estejam associadas a cargos e posições precisam ser reguladas a fim de se alcançar um nível a partir do qual representem “o maior benefício possível para os membros menos privilegiados da sociedade⁵⁰”.

45 SEN, 2011, p.82-104

46 RAWLS, 2000, p.71

47 RAWLS, 2000, p.74

48 RAWLS, 2000, p.75-76

49 RAWLS, 2000, p.77-78

50 Extraído da obra: Liberalismo Político (RAWLS, 2000, p.48-49)

O princípio da diferença, para Rawls, não se confunde com o princípio da reparação, não obstante o primeiro fornecer certo relevo às indicações do segundo. O princípio da diferença não obriga a sociedade a contrapesar desvantagens “como se fosse esperado de todos que competissem numa base equitativa”. Já o princípio da reparação reclama pela compensação das desigualdades de nascimento e naturais, consideradas imerecidas⁵¹.

É importante ressaltar a abordagem da discussão dos *bens primários* dentro da aplicação dos dois princípios de justiça à estrutura básica da sociedade, na teoria de John Rawls, tendo em vista que, são eles que avaliam como deve ocorrer a distribuição daqueles bens.

Bens primários constituem diferentes condições e meios de desenvolvimento das pessoas para o exercício de suas faculdades morais e realizações do bem⁵². Basicamente, Rawls apresenta cinco tipos de bens primários: “direitos e liberdades básicos”, “liberdades de movimento e de livre escolha de ocupação”, “poderes e prerrogativas de cargos e posições de autoridade e responsabilidade”, “renda e riqueza” e “bases sociais de auto-respeito⁵³”.

8. RAWLS E A CORRENTE TEÓRICA COMUNITARISTA

Nesta linha de pensamento, situa-se SANDEL, que, em sua obra *Liberalism and the Limits of Justice*, acusou a teoria de Rawls de desconsiderar, na concepção do eu, seus valores sociais, desejos e objetivos contingentes. Com uma visão do “eu” enquanto sujeito totalmente desvinculado do plano empírico e situado em um plano de abstração, torna-se prejudicada a capacidade de escolha pelo mesmo “eu”, pois, caso este não seja uma concatenação de vários desejos e fins contingentes, nenhum sujeito pode identificar, de forma não-arbitrária, quaisquer desejos ou interesses de outro sujeito em particular.⁵⁴

Ainda inserido no pensamento comunitarista, WALZER, em seu livro *Spheres of Justice*, apresenta dúvidas sobre a aplicabilidade universal dos princípios da teoria de Rawls a todas às sociedades. O problema reside no fato de que cada sociedade possui valores próprios sobre a concepção de bem e isso não permite a criação de uma fórmula universalmente válida a todos os contextos sociais. Não há um caminho que conduza a uma noção de divisões justas, dentre uma lista indeterminada de bens possíveis, que seja aplicável a qualquer comunidade⁵⁵.

A teoria de Rawls sobre justiça é também alvo de críticas pelo seu suposto caráter atomista⁵⁶ de sujeito. O principal crítico que desenvolve essa ideia é TAYLOR, em sua obra *Philosophy*

51 RAWLS, 2000, p.107

52 RAWLS, 2003, p.81

53 RAWLS, 2000, p.82-83

54 If all the self consisted in were a concatenation of various contingent desires, wants, and ends, there would be no non-arbitrary way, either for the self or for some outside observer, to identify these desires, interests, and ends, as the desires of any particular subject. Rather than be of the subject, they would be the subject. But the subject they would be would be indistinguishable from the sea of undifferentiated attributes of an unarticulated from situation, which is to say it would be no subject at all, at least no subject we could recognize or pick out as resembling a human person. (SANDEL, 1982, p.20)

55 This is not a hypothetical or an ideal contract of the sort John Rawls has described. Rational men and women in the Original position, deprived of all particular knowledge of their social standing and cultural understanding, would probably opt, as Rawls has argued, for an equal distribution of whatever goods they were told they needed. But this formula doesn't help very much in determining what choices people will make, or what choices they should make, once they know who and where they are. In a world of particular cultures, competing conceptions of the good, scarce resources, elusive and expansive needs, there isn't going to be a single formula, universally applicable. There isn't going to be a single, universally approved path that carries us from a notion like, say, “fair shares” to a comprehensive list of the goods to which that notion applies. Fair shares of what? (WALZER, 1983, p.79)

56 TAYLOR desenvolve o conceito de atomista nos seguintes termos: The term ‘atomism’ is used loosely to characterize the doctrines of social contract theory which arose in the seventeenth century and also successor doctrines which may not have made use of the notion of social contract but which inherited a vision of society as in some sense constituted by individuals for the fulfilment of ends which were primarily individual. (TAYLOR, 1985, p.187)

and the Human Sciences. Para ele, teorias políticas liberais surgidas no século XX, incluindo a de Rawls, são incapazes de explicar a ideia da sociabilidade humana, uma vez que, “a sociedade é interpretada como uma associação privada formada por indivíduos que possuem interesses de maneira independente da comunidade” (SILVEIRA, 2007, p.172-173)

Outra vertente crítica do comunitarismo à teoria de Rawls, presente em MacIntyre, se relaciona ao “subjativismo ético [...] que operaria com a ideia de um Estado neutro com respeito aos valores morais, garantindo apenas a liberdade de expressão dos indivíduos, isto é, a capacidade de [...] perseguir racionalmente uma certa concepção de bem”. (SILVEIRA, 2007, p.173). Com isso, tornar-se-ia inviável que a estrutura social seja examinada sob uma ótica desinteressada e imparcial⁵⁷. A fragilidade da teoria da justiça como equidade residiria no fato de se constituir como “procedimental e deontológica, na qual imperaria uma neutralidade do Estado e das leis, com uma concepção ética antiperfeccionista” (SILVEIRA, 2007, p.173).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que John Rawls desenvolve uma teoria de justiça como equidade. A partir dessa concepção, certos princípios são objeto de um consenso, estabelecido em um momento contra-factual, o qual denominou de posição original. Nesta posição, os indivíduos despem-se de suas posições e privilégios sociais para decidirem quais princípios ordenarão a estrutura básica da sociedade, através de suas instituições.

Dois desses princípios, considerados fundamentais para Rawls são a igual liberdade para todos os indivíduos e a distribuição da riqueza e renda de modo a se beneficiar todos os indivíduos, impedindo desigualdades em detrimento dos menos favorecidos.

Abordamos também as críticas desenvolvidas por Rawls em face do utilitarismo clássico e do intuicionismo, apresentando uma teoria de justiça como equidade a partir de uma ética deontológica, segundo a qual, o justo prevalece sobre o bem.

Vimos ainda alguns autores que realizaram críticas a alguns pontos da teoria do Rawls, sobretudo no que tange a questão da posição original, do papel dos princípios de justiça, dos sujeitos, do caráter abstrato da teoria e da ética a qual se possa enquadrar a teoria da justiça como equidade. Nesse contexto, não obstante o próprio John Rawls a situe em uma ética deontológica, há autores como Nozick que acentuam o caráter consequencialista da teoria como um traço presente em teorias teleológicas.

⁵⁷ SILVEIRA, 2007, p.173

REFERÊNCIAS

- DE VITA, Álvaro. *A justiça igualitária e seus críticos*. São Paulo: Unesp, 2000. HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, 2004
- NOZICK, Robert. *Anarquia, estado e utopia*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. Tradução de Cláudia Beliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- _____. *Uma teoria da Justiça*. Tradução de Almiro Pisetta, Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- _____. *O liberalismo político*. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000
- SANDEL, Michael. *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge University Press, Cambridge, Mass. 1982.
- SEN, Amartya. *A ideia de justiça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SILVEIRA, Denis Coutinho. *Teoria da justiça de John Rawls: entre o liberalismo e o comunitarismo*. Revista Trans/Form/Ação. São Paulo, 2007. v.30 n.1 p.169-190
- TAYLOR, Charles. *Philosophy and the human sciences*. Cambridge, 1985
- WALZER, Michael. *Spheres of justice: a defence of pluralism and equality*. Oxford: Robertson, 1983.

O PAPEL DO PRINCÍPIO NO DIREITO PROCESSUAL: UMA ANÁLISE DO PRINCÍPIO DO LIVRE CONVENCIMENTO MOTIVADO NO NOVO CPC

Alcirley Moura Borges
PPGSD-UFF
amouraborges@hotmail.com.

Resumo: Com a recente introdução de um novo código de processo civil em nosso ordenamento jurídico passamos a revisitar vários institutos, normas e princípios do direito processual para tentarmos adequá-los a “nova” realidade. É interessante observar que alguns debates negligenciam ou revelam um grau de incompreensão sobre questões fundamentais do direito processual em especial da teoria geral do direito processual civil. Não é novo o debate sobre a utilização dos princípios como elementos normativos e do mesmo modo também não é nova a crítica que se faz ao ativismo/protagonismo do juiz. O reconhecimento dos princípios “como portadores de eficácia própria” como uma resposta ao formalismo e dogmatismo jurídico típicos do positivismo jurídico, ou como instrumento de reposicionamento dos valores formais, sem sustentar de forma clara o seu papel orientador e fundante e sem revelar de forma clara os paradigmas ou pressupostos da denominada “eficácia própria” deixam a mostra a problemática da flexibilização da técnica processual, com um forte aumento dos poderes do juiz.

Palavras-chave: Princípios, Processo, Livre Convencimento.

INTRODUÇÃO

Com a recente introdução de um novo código de processo civil em nosso ordenamento jurídico passamos a revisitar vários institutos, normas e princípios do direito processual para tentarmos adequá-los a “nova” realidade. É interessante observar que alguns debates negligenciam ou revelam um grau de incompreensão sobre questões fundamentais do direito processual em especial da teoria geral do direito processual civil. Não é novo o debate sobre a utilização dos princípios como elementos normativos e do mesmo modo também não é nova a crítica que se faz ao ativismo/protagonismo do juiz. A análise dessas questões, por vezes impregnadas de ideologia, revela que tanto nos tribunais quanto na própria doutrina do direito há o que se denomina filosofia da consciência que no fundo expressa uma atitude subjetivista e extremamente discricionária no julgamento dos processos e no estudo do direito que resulta numa insegurança para aqueles que buscam seja na doutrina seja nos tribunais soluções para conflitos de interesses e instrumentos jurídicos seguros para prática de negócios jurídicos. O denominado solipsismo judicial, ou seja, a necessidade de se ter naquilo que o juiz acredita a fonte da decisão acentua as incertezas e aumenta o seu alcance, já que a luz desse debate e do denominado pan-principiologismo tudo passa ser flexível, ou seja, toda e qualquer resposta será legítima (correta) desde que reveladas as razões, vale dizer de índole subjetiva, que levaram a determinada resposta. No presente trabalho pretendemos, em caráter inicial e exploratório, estabelecer um diálogo entre as lições lançadas pelo professor Lenio Luiz Streck no ensaio O que é isso – decido conforme minha consciência? E os argumentos do professor Fernando da Fonseca Gajardoni no texto “O livre convencimento motivado não acabou

no novo CPC” buscando extrair de textos aparentemente opostos respostas comuns para perguntas tais como: Qual o alcance dos princípios no direito processual? O princípio do livre convencimento motivado acabou? . Para isso vamos revisitar conceitos básicos da teoria do direito e da teoria geral do direito processual civil em especial os lançados nos livros “Princípios do Processo na Constituição Federal” de autoria do Nelson Nery Junior e Teoria Geral do Processo do Rosemiro Pereira Leal, pois conforme mencionamos no início o conceito de princípios, a questão da eficácia dos princípios, a sua natureza tridimensional e o próprio conceito de direito processual e sua natureza instrumental, conquanto não sejam unânimes, já que o direito não é dotado de uma universalidade plena, não estão sujeitos, ao menos em princípio, ao subjetivismo e a discricionariedade que vem impregnando o estudo e aplicação do direito e principalmente do direito processual.

1 OS PRINCÍPIOS

Os princípios são os elementos garantidores da cientificidade de qualquer ramo do direito. São normas gerais que orientam o processo de produção e interpretação das regras jurídicas e a identificação das opções legislativas quando o texto legal não for explícito. O princípio orienta o legislador na compreensão das relações sociais e no modo como as mesmas devem ser reguladas e, por conseguinte, ao interpretar as normas o interprete deve perseguir o princípio implícito no texto. Os princípios são reveladores dos valores substantivos da conduta humana, ainda que tal premissa esteja situada no plano do discurso jurídico. São sempre reveladores da opção feita por determinado direito positivo.

A definição de princípio como norma geral encontra alguma resistência, pois estudos mais recentes de filosofia do direito vêm abrindo e acirrando o debate não só sobre o conceito e conteúdo de princípio como também de norma e regra. Sob esse aspecto Nelson Nery Junior afirma que “há as construções e sistematizações” de diversos autores e apresenta uma síntese de vários deles, dentre os quais podemos citar Friedrich Müller, Roberto Alexy, Ronald Dworkin, José Joaquim Gomes Canotilho e Virgílio Afonso da Silva. De todos optamos por destacar a sistematização para regras e princípios de J.J. Canotilho nos seguintes termos: “(1) as regras e princípios são duas espécies de normas; (2) a distinção entre regras e princípios é uma distinção entre espécies de normas. Saber como distinguir, no âmbito do superconceito *norma*, entre regras e princípios, é uma tarefa particularmente complexa. Vários são os critérios sugeridos. **A) Grau de abstração:** os princípios são normas com um grau de abstração relativamente elevado; de modo diverso, as regras possuem uma abstração relativamente reduzida. **B) Grau de determinabilidade** na aplicação do caso concreto: os princípios, por serem vagos e indeterminados, carecem de mediações concretizadoras (do legislador, do juiz), enquanto as regras são suscetíveis de aplicação direta. **C) Caráter de fundamentalidade** no sistema das fontes de direito: os princípios são normas de natureza estruturante ou com um papel fundamental no ordenamento jurídico devido à sua posição hierárquica no sistema das fontes (ex.: princípios constitucionais) ou à sua importância estruturante dentro do sistema jurídico (ex.: princípio do Estado de Direito). **D) Proximidade da ideia de direito:** os princípios são ‘standards’ juridicamente vinculantes radicados nas exigências de ‘justiça’ (Dworkin) ou na ‘ideia de direito’ (Larenz); as regras podem ser normas vinculativas com um conteúdo

meramente funcional . **F) [sic] Natureza normogenética:** os princípios são fundamentos de regras, isto é, são normas que estão na base ou constituem a *ratio* de regras jurídicas, desempenhando, por isso, uma função normogenética fundamentante.

“Como se pode ver, a distinção entre princípios e regras é particularmente complexa. Esta complexidade deriva, muitas vezes, do facto de não se esclarecerem duas questões fundamentais: (1) saber qual a função dos princípios, ou seja, se têm uma função retórica-argumentativa ou são normas de conduta; (2) saber se entre princípios e regras existe um denominador comum, pertencendo à mesma família e havendo apenas uma diferença de grau (quanto á generalidade, conteúdo informativo, hierarquia das fontes, explicitação do conteúdo , conteúdo valorativo), ou se, pelo contrário, os princípios e as regras são suscetíveis de uma diferenciação qualitativa” [Nery Junior 2010: 29]

Tal sistematização é um importante instrumento de compreensão da matéria e nos ajuda a compreender, por exemplo, em que medida Eros Roberto Grau reformulou ‘radicalmente’ a sua exposição sobre princípios na 7ª edição do livro “Por que tenho medo dos Juízes (a interpretação/aplicação do direito e os princípios)”. No texto datado de 2016 o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal afirma o seguinte: “pouco resta, na visão que hoje tenho do fenômeno jurídico, do quanto escrevi no Ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito a respeito dos princípios, em suas variadas versões. “Eis, em síntese, o que agora desejo sustentar: os princípios são regras.” [Grau 2012: 100] Nesse mesmo sentido, destacamos também as lições de Lenio Luiz Streck no clássico Verdade e Consenso quando discorrendo sobre o que ele denominou de pan-principiologismo em *terrae brasilis* destaca que os princípios do modo como são apresentados, em sua grande maioria, são nitidamente pragmatistas, mas que adquirem foros de universalização. “trata-se, desse modo, por assim dizer, de um conjunto de “critérios aplicativos” cognominados de “princípios”, os quais, reconheço, podem ser importantes na busca de soluções jurídicas na cotidianidade das práticas judiciais, mas que, em sua maior parte, possuem nítidas pretensões de metarregras, além de, em muitos casos, sofrerem de tautologia, ou seja, tratam a mesma coisa sempre porém de modo diverso. E isso pode representar uma fragilização do direito, ao invés de o reforçar. Sob esse aspecto também é interessante a observação do Eros Roberto Grau no seguinte sentido: “A doutrina, ao elaborar proposições descritivas chamadas de princípios, nada inventa (*non inventa nulla*).” [Grau 2012: 102]

1.1 A ERA DOS PRINCÍPIOS

Para Diogo de Figueiredo Moreira Neto o positivismo jurídico minimizou a necessidade e a importância de se conceber os valores substantivos da conduta humana. Porém, segue dizendo que foram as contradições do sistema positivista que acabaram por permitir, nas últimas décadas do século XX o ressurgimento dos princípios. Descreve esse fenômeno nos seguintes termos:

“O positivismo jurídico, que havia levado o formalismo e o dogmatismo jurídico a uma excessiva preeminência, minimizando a necessidade e a importância da axiologia e do conteúdo substantivo na aplicação do Direito, havia abastardado a Ciência do Direito, ao desvinculá-la dos valores que haviam orientado sua formação e desenvolvimento desde suas remotas origens.

“Foram suas próprias contradições e seus erros históricos que, após mais de um século de catástrofes e de abusos do ser humano, acabaram despertando a consciência dos povos para a necessidade de re fundir os valores perdidos pelo Direito esvaziado pela fria lógica dominadora do Estado-potência, possibilitando o auspicioso ressurgimento dos princípios, já não apenas como meros elementos informativos dos legisladores e dos intérpretes, apenas tolerados no fastígio da dogmática positivista, mas como portadores de eficácia própria, por expressar valores, finalidades e interesses capitais e indisponíveis da natureza humana, assim entendidos como as próprias vigas mestras da convivência social e, por isso, do Direito, passando a se refletir nos textos legislativos e, de modo especial, nas Constituições pós-modernas, como destacadamente, foi na Carta Política brasileira de 1988.

“Com efeito, o Direito, tanto como qualquer outra ciência, que não fosse apenas por sê-lo, não prescinde de princípios, como proposições que lhe conferem coerência epistemológica e unidade sistemática, qualidades imprescindíveis para que qualquer conjunto de conhecimentos integrado adquira o status científico”. [Moreira Neto 2011:77]

Os apontamentos do professor Diogo de Figueiredo revelam o marco ou a justificativa histórica para surgimento da denominada “era dos princípios” e as razões de estarmos hoje questionando mais uma vez o papel dos princípios na interpretação/aplicação dos textos legais. Nesse sentido Lenio Streck acrescenta que a era dos princípios é consequência de uma revolução paradigmática ocorrida no direito.

O reconhecimento dos princípios “como portadores de eficácia própria” como uma resposta ao formalismo e dogmatismo jurídico típicos do positivismo jurídico, ou como instrumento de reposicionamento dos valores formais, sem sustentar de forma clara o seu papel orientador e fundante e sem revelar de forma clara os paradigmas ou pressupostos da denominada “eficácia própria” deixam a mostra a problemática da flexibilização da técnica processual, com um forte aumento dos poderes do juiz. Ao buscar uma alternativa que refutasse o modelo de regras do positivismo acabou-se por conceber uma discricionariedade eivada de solipsismo (definir) que reafirma o esquema sujeito-objeto. Lenio Luiz Streck revela que passaram a anunciar os princípios constitucionais como “valores positivados” [Streck 2012:525] situação que segundo ele facilitaria a criação de todo tipo de princípio. O ato interpretativo/aplicativo que se revela na era dos princípios continua a por em risco a autonomia do direito, pois conforme mencionado anteriormente essa panaceia desmedida na descrição de “princípios” acaba por fragiliza-lo e com isso a própria democracia, já que a criatividade sem limites dos interpretes autênticos¹ do texto legal (os magistrados) cria a ditadura da toga. Assim, independentemente do modelo que se adote (da imperatividade da lei ou da criatividade na eficácia dos princípios) o que se precisa buscar é a melhor forma de atribuição de sentido no ato de interpretar-aplicar o direito, ou seja, de produção da norma. Como alternativa Lenio Streck sugere uma viragem ontológico-linguística como sendo uma nova possibilidade de constituição do sentido, tal possibilidade coloca a linguagem entre o sujeito e o objeto. Assim, segundo ele o ato judicante não se reduziria ao simples exercício da vontade do intérprete. Afirma que

1 Eros Roberto Grau ensina que: “ para distinguir a interpretação desenvolvida pelos juizes(interpretes autênticos) dos exercícios de interpretação praticados pelos demais operadores do direito e pela doutrina. Esse últimos - operadores do direito e juristas - não são dotados do poder de praticar o ato decisional, momento final da atividade de interpretação. O único intérprete autorizado pelo próprio direito a definir a norma de decisão em cada caso é o juiz. Convém, portanto, para apartá-las, afirmarmos que a atividade(= conjunto de atos) de interpretação empreendida pelos demais operadores do direito e pelos juristas cessa no momento anterior ao da definição da norma de decisão, ato privativo do intérprete autêntico.” In: - Grau, Eros Roberto. Por que tenho medo dos juizes: a interpretação/aplicação do direito e os princípios/ Eros Roberto Grau. - 7. Ed. Refundida do ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito. - São Paulo: Malheiros, 2016. Pág. 28.

“mesmo que o elemento lógico-explicativo se apresente do modo como se apresenta nas teorias analíticas, isto é, de modo único, determinante e autônomo, portanto dispensando o mundo vivido, ele já sempre está operando com uma estrutura de sentido que se antecipa ao discurso e representa a sua própria condição de possibilidade. Por essa razão, é preciso reconhecer que o elemento lógico-analítico já pressupõe sempre o elemento ontológico-linguístico. É isso que quero dizer quando me refiro ao giro ontológico-linguístico.”

Na era dos princípios a questão não é conferir eficácia ao princípio a questão é compreender quais prescrições são verdadeiramente de índole principiologia, ou seja, são capazes de contribuir para cientificidade do conhecimento para além das soluções jurídica cotidianas e acima de tudo de que modo ou segundo quais paradigmas será conferido sentido as prescrições denominadas princípios.²

2. O DIREITO PROCESSUAL

O direito processual pode ser definido como disciplina jurídica composta por um conjunto de leis que regulam os procedimentos e a jurisdição. O direito processual irá conferir suporte jurídico para o exercício das garantias constitucionais de liberdade tutelando-as de violações e ameaças. [artigo 5º XXXV CRFB/88].

O processo por sua vez é instituto jurídico que dá nome a disciplina. Assim, ao falarmos de processo, podemos nos referir tanto ao ramo do direito quanto ao instituto jurídico que apesar de dá nome a disciplina representa apenas uma fração do todo. Enquanto instituto jurídico o processo pode ser definido com base em três elementos: procedimento, lide e relação jurídica esse último dividido em: relação jurídica material preexistente e relação jurídica processual. Sob esse aspecto podemos dizer que a jurisdição é atividade estatal que visa tutelar as garantias individuais e os direitos fundamentais, garantindo a existência e a perpetuidade do Estado Democrático de Direito. A jurisdição não é elemento do processo e sim do Estado, revela uma das faces do Estado que está submetida à principiologia do processo e as regras de direito processual, ou discurso processual positivo (leis e códigos). Porém, é importante destacar, conforme Rosemiro Pereira Leal, que a CRFB/88 adotou o princípio da legalidade como pressuposto da operacionalização institucional do processo, de sorte que o processo não existe antes ou fora da legalidade e a jurisdição é atividade estatal só legitimável pela tutela do processo. Conquanto os seguidores da escola instrumentalista optem por definir o processo como instrumento da jurisdição, sentimos que ele é mais, pois também serve ao jurisdicionado no exercício do direito de ação. Na verdade, o processo é o catalizador, o elemento de convergência tanto da jurisdição quanto da ação. Na defesa das liberdades individuais o cidadão utiliza-se do processo e na defesa das instituições democráticas o Estado utiliza-se do processo. É isso que queremos dizer quando falamos que o processo é elemento de convergência. Rosemiro Pereira Leal aponta que “o processo é instituição pública constitucionalizada de controle tutelar da produção de provimentos, sejam judiciais, legislativos ou administrativos. Nenhum provimento (decisão judicial, legiferante ou administrativa) procedimental conclusivo pode ser exarado em desaviso aos princípios jurídicos que integram a instituição do processo: ampla defesa, contraditório e direito do advogado [sic] e isonomia. Desqualifica-se, assim, em seus aspectos de legalidade e legitimidade, o

2 Nelson Nery citando J.J. Canotilho ensina que: “Norma é o sentido atribuído a qualquer disposição. Disposição é a parte de um texto ainda a interpretar. Norma é a parte de um texto interpretado.” In: Nery Junior, Nelson. Princípios do processo na Constituição Federal: processo civil, penal e administrativo/Nelson Nery Junior. – 10ed. rev., ampl. e atual. com as novas súmulas do STF (simples e vinculantes) e com análise sobre a relativização da coisa julgada. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010. pág. 24.

exercício da atividade jurisdicional que não seja regida pelo primado constitucional do processo.”

Ao interpretar/aplicar as leis processuais o magistrado que é o seu intérprete autêntico não deve olvidar-se dessa lição, ou seja, o sentido dado, a norma produzida deve guardar unidade sistemática. O respeito ao devido processo segundo direitos decorrentes de normas prévias e vigentes. Conforme já afirmamos a discricionariedade sem controle vem colocando o homem acima das instituições jurídicas por ele criadas. Isso contribui para fragilização e desqualificação da atividade jurisdicional e do próprio Direito Processual que perde seu caráter científico. Surge assim uma questão: Os intérpretes autênticos dos textos legais o fazem com a cientificidade necessária?

Conquanto entendamos que o ato decisional deva atentar as idiosincrasias da realidade social, a interpretação do direito deve conjugar o texto com a realidade social. O texto enquanto elemento que compõe o ato decisional praticado na busca de soluções jurídicas no dia a dia do foro, confere status de cientificidade e imparcialidade na interpretação/aplicação do direito. Mesmo que se reconheça que a atividade decisional não é uma atividade meramente declaratória (Juiz boca da lei) e sim constitutiva, embora não discricionária, ela não o é no que diz respeito ao texto. Ela (a constitutividade) só será no que tange a realidade social que se apresenta em cada caso. Isso ocorre tanto com as leis quanto com os princípios, como adverte Eros Grau, “o intérprete autêntico nada “positiva”. O princípio já estava positivado. Não fosse assim, não poderia ser induzido. O ato de descoberta de um princípio latente em determinado ordenamento é declaratório, não é ato constitutivo.”[Grau 2012: 106]

Assim, a atividade jurisdicional deve sempre ter em mira a o viés científico que envolve o ato decisional. A falta de cientificidade no processo interpretativo vem permitindo um rompimento com o texto formal e com seu contexto e, por conseguinte, produzindo cada vez mais respostas diferentes para casos idênticos, viabilizadas pelo discurso do ativismo judicial inconcluso e incompreendido na sua extensão, em especial no Brasil.

2.1 ATIVISMO JUDICIAL

No Brasil, as instituições democráticas são recentes, bem como todo o sistema de controle de constitucionalidade e de garantias das liberdades individuais, já que antes da CRFB/88 não tínhamos uma jurisdição constitucional, ou ao menos uma atividade jurisdicional que pudesse ser assim denominada. Essa contextualização é importante, na medida em que o processo, conforme já mencionamos, irá conferir suporte jurídico para o exercício das garantias constitucionais e sob esse aspecto o ativismo instrumentalizado pelo processo passa a comprometer o avanço de todo processo democrático. Acreditamos que a questão do governo dos juízes e do ativismo judicial possuiu um uso retórico, muito mais que científico. Os pressupostos, as origens, os malefícios e os benefícios desse ativismo são tratados de forma superficial. Aqui quando falamos em uso retórico e falta de cientificidade estamos reconhecendo que na área do direito como um todo e principalmente nos países periféricos, não há em quantidade e qualidade pesquisas que permitam a produção e a verificação de novas teorias e com isso passamos a importar sistemas, técnicas e teorias das nações hegemônicas que buscam dominar não só a economia mas também a produção do conhecimento, imobilizando em certa medida o pensamento crítico e desconsiderando as particularidades de cada nação.

Esse processo de ultradominação mundial provoca uma mixagem paradigmática, um esquizofrenia estrutural por adotar sistemas e ou técnicas que são incompatíveis ou incoerentes entre si. Aqui é importante destacar a nota feita por Streck para registrar que “essa incompreensão em torno do ativismo judicial não se restringe ao problema brasileiro. Também Peter Häberle, prestigiado constitucionalista alemão, em entrevista publicada no *Conjur* (Repúblicas jovens necessitam de ativismos judicial, in: www.conjur.com.br, 13.02.2009) entende “ser saudável” para as “novas repúblicas” o ativismo judicial praticado pelos tribunais que, através de sua ação no tecido social, obriga os demais poderes a agirem também.” Adverte que quando o judiciário atua “para fazer cumprir a constituição” não se tem ativismos. Para a questão repousa no fato da atuação judicial ultrapassar os limites constitucionais e com isso fazer “política judiciária”.

Assim, o ativismo só se percebe efetivamente quando há um rompimento com o texto legal, um rompimento sistêmico, ou seja, que não se enquadre no processo da denominada de mutação³ e seja, na verdade, fruto do exercício irrestrito do livre convencimento, do exame de consciência, enfim do protagonismo judicial sem qualquer limite. Nesse sentido é pertinente trazermos, pelo seu forte poder de violência simbólica, o já conhecido voto do ministro do STJ Humberto Gomes de Barros no Agravo Regimental em Recurso especial nº 279.889/AL, publicado do diário de justiça do STJ. Não fosse tão virulento seria apontado como uma louvação ao princípio do livre convencimento fundamentado, mas que na verdade, pensamos ser o reflexo de toda a problematização até aqui deduzida. Assim foram os termos: “não me importa o que pensam os doutrinadores. Enquanto for Ministro do Superior Tribunal de Justiça, assumo a autoridade da minha jurisdição. (...) Decido, porém conforme minha consciência. Precisamos estabelecer nossa autonomia intelectual, para que este Tribunal seja respeitado. É preciso consolidar o entendimento de que os Srs. Ministros Francisco Peçanha Martins e Humberto Gomes de Barros decidem assim, porque pensam assim. E o STJ decide assim, porque a maioria de seus integrantes pensa como esses Ministros. Esse é o pensamento do Superior Tribunal de Justiça, e a doutrina que se amolde a ele. É fundamental expressarmos o que somos. Ninguém nos dá lições não somos aprendizes de ninguém”.

3 O LIVRE CONVENCIMENTO

No contexto de nossa abordagem o livre convencimento é expressão que nos remete ao ato decisional, ou seja, conquanto operadores do direito, doutrinadores e juristas formem e expressem seu convencimento quanto aos textos legais aplicáveis a determinada situação concreta. Somente o juiz, ao menos no nosso sistema, está autorizado a praticar o ato decisional, entendido como momento final e constitutivo da atividade de interpretação.

O debate atual cinge-se ao fato do livre convencimento permear ou não o ato decisional diante da alteração implementada pelo artigo 371 do CPC. O código de 1973 tratava do tema no artigo 131 e vários trechos da antiga redação foram mantidos, de sorte que em princípio não vislumbramos que essa “nova” dicção legal represente “um passo fundamental” para mudança ou superação do sistema até então adotado. Na verdade, a expressão retirada do texto foi “livremente” o restante pode ser apontado como reconstrução semântica e adequação terminológica. Já que antes se utilizava, por exemplo, a expressão “sentença” e agora se usa “decisão” que do ponto de vista terminológico atende melhor aos ditames do artigo 93, X da CRFB/88. Do mesmo modo, tínhamos

3 Sobre mutação constitucional: Bulos, Uadi. *Mutação Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 1997

anteriormente: “motivos que lhe formaram o convencimento” e agora temos “as razões de formação de seu convencimento”. Nesses termos é que temos:

“**Artigo 131 do CPC/1973.** O juiz apreciará livremente a prova, atendendo aos fatos e circunstâncias constantes dos autos, ainda que não alegados pelas partes; mas deverá indicar, na sentença, os motivos que lhe formaram o convencimento.”

“**Artigo 371 do CPC/2015.** O juiz apreciará a prova constante dos autos, independentemente do sujeito que a tiver promovido, e indicará na decisão as razões da formação de seu convencimento”

4 CONCLUSÃO

Tanto antes [1973] como agora [2015] o que temos é um texto legal que trata de dois elementos ou pressupostos constitutivos do ato decisório pelo magistrado. Um diz respeito à análise das provas e outro diz respeito à fundamentação. Veja, se concebermos que o ato decisório é constitutivo no que tange a interpretação/aplicação do texto legal conforme anteriormente mencionado. Não será difícil compreender que a **apreciação** [impregnada de subjetividade] é atividade que tem limite no texto legal que está inserido em determinado contexto que possui uma coerência interna de significação.

Há que se conjugar a objetividade do texto legal com a subjetividade do intérprete. A apreciação que induz a formação do convencimento possui uma carga subjetiva intransponível. O pensar individual e as pré-compreensões do magistrado, embora não interessem aos jurisdicionados, irão sempre compor os atos decisórios. O ser humano é refém da sua consciência! O que se deve buscar são limites de harmonização para que os atos fruto da atividade jurisdicional não reflitam apenas os traços da consciência do magistrado, mais sim a normatividade que se espera do sistema de interpretação/aplicação do direito.

O convencimento fundamentado permanece ali onde sempre esteve, já que é princípio basilar que contribui para cientificidade do direito e sua coerência interna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Códigos de processo civil comparados/obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Livia Cespedes e Fabiana Dias da Rocha. – São Paulo: Saraiva, 2015.

Delfino, Lúcio e Lopes, Ziel Ferreira. A expulsão do livre convencimento motivado do Novo CPC e os motivos pelos quais a razão está com os hermeneutas. Disponível em: <http://jota.info/artigos/o-livre-convencimento-motivado-nao-acabou-no-novo-cpc-06042015> acessado em 09/01/17.

Gajardoni, Fernando da Fonseca. O livre convencimento motivado não acabou no novo CPC. Disponível em: [http://jota.info/artigos/o-livre-convencimento-motivado-na o-acabou-no-novo-cpc-06042015](http://jota.info/artigos/o-livre-convencimento-motivado-na-o-acabou-no-novo-cpc-06042015) acessado em 09/01/17.

Grau, Eros Roberto. Por que tenho medo dos juízes: a interpretação/aplicação do direito e os princípios/ Eros Roberto Grau. – 7. Ed. Refundida do ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito. – São Paulo: Malheiros, 2016.

Leal, Rosemiro Pereira. Teoria geral do processo: primeiros estudo/Rosemiro Pereira Leal.- 10 ed. - Rio de Janeiro: Forense, 2011.

Moreira Neto, Diogo de Figueiredo. Curso de direito administrativo: parte introdutória, parte geral e parte especial/ Diogo de Figueiredo Moreira Neto. - Rio de Janeiro: ed. Forense, 2009.

Nery Junior, Nelson. Principios do processo na Constituição Federal: processo civil, penal e administrativo/Nelson Nery Junior. - 10ed. rev., ampl. e atual. com as novas súmulas do STF(simples e vinculantes) e com análise sobre a relativização da coisa julgada. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais,2010.

Streck, Lenio Luiz. O que é isto - decido conforme minha consciência? - 5.ed rev. e atual. de acordo com alterações hermenêutico-processuais dos Códigos. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editor, 2015.

Streck, Lenio Luiz. Verdade e Consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas/ Lenio Luiz Streck. - 5 ed., rev., mod. e ampl. - São Paulo: Saraiva, 2014.

UMA REFLEXÃO SOBRE O RECONHECIMENTO SOCIAL E O SENTIDO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS

Ms. Manuela Chagas Manhães

(UENF e UNESA)

Doutoranda do PPGCL/CCH/UENF

manuelacmanhaes@hotmail.com

Dr. Júlio Cesar Esteves

(UENF) Instituição/Pós-Graduação

Orientador, Professor Doutor da PPGCL/LCL/UENF

Julioesteves46@yahoo.com.br

RESUMO:

Nosso questionamento inicia-se sobre a relação entre a justiça e as comunidades tradicionais na busca pelo reconhecimento social numa sociedade desigual e excludente, que traz dominações econômicas, políticas, tecnológicas e culturais no século XXI. Para entendermos tal relação temos como ponto de partida os pressupostos teóricos da Teoria da justiça de John Rawls (1997), da Luta por reconhecimento de Axel Honneth (2009), da Comunidade a busca por segurança no mundo atual de Zygmunt Bauman (2003), entre outros, que alicerçam o primeiro capítulo, contribuindo para que haja o entendimento de como as sociedades tradicionais, que ainda estão à margem da sociedade brasileira, problematizando a concepção de justiça e trazendo uma real necessidade da luta pelo reconhecimento social, constituindo a nossa reflexão sobre alguns conceitos fundamentais: sistema de eticidade, a estima social, o respeito, o autorrespeito, o desrespeito, a autoestima e o sentimento de pertencimento, para que haja relações mútuas tanto na comunidade como exogenamente para com a sociedade. Segundo RAWLS (OP. CIT.) o sentido de justiça se constrói a partir de dois princípios básicos: equidade e liberdade, esses princípios, numa sociedade democrática, seriam norteadores e invioláveis, demonstrando a posição original para todos os membros dessa sociedade, e que teríamos na relação social a cooperação e por isso a necessidade de regras de conduta que fossem acordadas mutuamente, ou seja, o ordenamento jurídico permitiria uma integração social com a legitimação de diferentes funções, tarefas sociais, elementos culturais da sua diversidade e da composição da vida social, culminando no reconhecimento social. Entretanto, nosso questionamento se volta para a realidade social, na qual encontramos, na verdade, a injustiça, desrespeito social e o conflito social, que são vivenciados pelas sociedades tradicionais diante dos fatos e fenômenos sociais do século XXI.

PALAVRAS CHAVE: reconhecimento, justiça e comunidades tradicionais

ABSTRACT

Our questioning begins on the relationship between justice and traditional communities in the search for social recognition in an unequal and exclusionary society that brings economic, political, technological and cultural domination in the 21st century. In order to understand this relationship, we have as a starting point the theoretical presuppositions of John Rawls's Theory of Justice (1997), the Fight for Recognition of Axel Honneth (2009), the Community for Zygmunt Bauman's (2003) among others, that underpin the first

chapter, contributing to the understanding of how traditional societies, which are still on the margins of Brazilian society, problematizing the conception of justice and bringing a real need of the struggle for social recognition, constituting our reflection on some basic concepts: a system of ethics, social esteem, respect, self-respect, disrespect, self-esteem and a sense of belonging, so that there may be mutual relations both in the community and exogenously towards society. According to RAWLS (OP CIT.) The sense of justice is built on two basic principles: equity and freedom, these principles, in a democratic society, would be guiding and inviolable, demonstrating the original position for all members of that society, and we would have in the social relation the cooperation and therefore the necessity of mutually agreed rules of conduct, that is, the legal order would allow a social integration with the legitimation of different functions, social tasks, cultural elements of their diversity and the composition of life social, culminating in social recognition. However, our questioning turns to social reality, in which we find, in fact, the injustice, social disrespect and social conflict that are experienced by traditional societies in the face of the facts and social phenomena of the 21st century.

KEY WORDS: recognition, justice and traditional communities

INTRODUÇÃO

A primeira consideração a ser feita é sobre o papel da justiça social em nossa sociedade para comunidades que ainda são consideradas como menores no bojo social. De forma macrossocial, ao pensarmos sobre o sentido de sociedade, podemos compreendê-la como uma associação de pessoas feita através de relações mútuas que para sua existência reconhecem certas regras de condutas, tomadas como obrigatórias. Essas regras revelam especificidades e a dinâmica que existe na vida social. Sendo dado o conflito social, impõe-se a necessidade de formas de mecanismos de controle que propiciem a convivência social, regendo e ordenando os diferentes grupos e membros da sociedade, de forma geral, e sua relação produtiva, tanto no que tange à produção de bens e serviços quanto a sua distribuição.

Segundo FRASER (2006) a luta pelo reconhecimento foi rapidamente se tornando à forma paradigmática do conflito político no final do século XX e no século XXI. O fato é que encontramos uma grande demanda, na busca pelo reconhecimento da diferença, diante das diferentes realidades sociais e conseqüentemente modos de vida. Dessa forma, há lutas de grupos mobilizados sob bandeiras da nacionalidade, etnicidade, gênero, sexualidade, comunitárias entre outros. Nesse contexto, a formação da identidade do grupo, da comunidade traz uma grande representatividade por propiciar sua coesão, a partir do respeito e autorrespeito. Esses bens primários (respeito e auto respeito) de RAWLS (1997) são de suma importância para pensarmos no reconhecimento social na dimensão comunitária e em seguida para buscar o reconhecimento societário e só assim pensarmos no contexto de justiça social. Por conseguinte, FRASER (2006) salienta que o grupo ou/e a comunidade ultrapassa o sentido de classe, de questões socioeconômicas como o meio principal da mobilização política, por existir diferentes variáveis que interferem no reconhecimento social e, dessa forma, na constituição da justiça social.

O fato é que quando pensamos da justiça, segundo RAWLS (1997), estamos partindo de princípio da equidade contextualizada numa forma ideal, procedimental e hipotética de conceber a sociedade, na qual os membros compactuam dos mesmos princípios, sob o que

ele denomina “véu da ignorância”,¹ como condição da imparcialidade na distribuição de um conjunto de bens primários. Assim, teríamos uma posição original representada por uma associação humana bem ordenada e cooperativa, mantendo, então, o sentido maior de democracia e justiça, e não injustiças fomentadas pela desigualdade de condições de atingir objetivos, disparidades econômica, cultural, entre outras, que são definidoras de possibilidades de inclusão/ exclusão na sociedade.

Rawls sempre foi enfático ao definir a posição original como um dispositivo heurístico, *i.e.*, puramente hipotético e procedimental. Por isso, a tentativa de estabelecer uma teoria da justiça como equidade exigiu determinar qual concepção de justiça seria a mais apropriada para a estrutura básica de uma sociedade democrática (*basic structure of society*). Nesse sentido, a base normativa da melhor concepção de justiça passa pela escolha que as partes adotam em uma situação equitativa, na qual estariam representadas unicamente como pessoas morais, livres e iguais (BARBOSA: 2016: 478).

BARBOSA (2016) ao afirmar que a base normativa ao ser aplicada na vida social traz diferentes conseqüências que afetam os diferentes grupos, sinaliza a sua eficiência e eficácia normativa, sua existência substancial ou não na concepção de sociedade. Desse modo, a sociedade deveria se organizar pela cooperação social e relações mútuas aceitas pelos membros, obtendo, então, o consenso, ultrapassando o conflito social por meio do reconhecimento social entre os membros da sociedade, já que seriam pessoais morais, livres e iguais.

O SENTIDO DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE RAWLS E O SISTEMA DE ETICIDADE HEGELIANO PARA O RECONHECIMENTO RECÍPROCO

O primeiro objeto dos princípios de justiça social é a estrutura básica da sociedade, a ordenação das principais instituições sociais num esquema de cooperação, benefícios e encargos da vida social. Para isso, as instituições sociais desempenham papéis fundamentais, sendo consideradas por RAWLS (1997: 58) como um sistema público de regras que definem cargos e posições com seus direitos e deveres, poderes, imunidades e sanções. Essas regras especificam certas formas de ações como permissíveis, outras como proibidas, criando mecanismos de controles legais e espontâneos.

Elas definem ações sociais específicas, levadas a cabo de acordo com um entendimento público de que o sistema de regras deve ser obedecido. Isso significa dizer que uma pessoa que faz parte de uma instituição sabe o que as regras exigem dela e dos outros e vice e versa. Partindo desse pressuposto, o princípio de justiça deve ser aplicado e considerado público, ganhando o sentido pleno de equidade.

Nenhuma sociedade pode ser um sistema de cooperação que os homens aceitam voluntariamente num sentido literal; cada pessoa se encontra ao nascer numa posição particular dentro de alguma sociedade específica, e a natureza dessa posição afeta substancialmente suas perspectivas de vida. No entanto, uma sociedade que satisfaça os princípios de justiça como equidade aproxima-se o máximo possível de ser um sistema voluntário, porque vai ao encontro dos

1 Esse conceito foi introduzido por John Rawls em seu livro *A Teoria da Justiça* (1997). Esse conceito simula uma situação ideal e hipotética, em que os indivíduos não têm ciência da posição que vão ocupar na sociedade, por conseguinte dos benefícios e ônus ligados às funções e papéis sociais. Nessa situação ideal, eles serão concebidos como colaborando para estabelecimento de princípios de justiça que devem regular a todos. Nas palavras de RAWLS (1997: 13): “Isso garante que ninguém é favorecido ou desfavorecido na escolha dos princípios pelo resultado do acaso natural ou pela contingência de circunstâncias sociais. Uma vez que todos estão numa situação semelhante e ninguém pode designar princípios para favorecer sua condição particular, os princípios de justiça são o resultado de consenso ou ajuste equitativo”.

princípios que pessoas livres e iguais aceitariam em circunstâncias equitativas. Nesse sentido seus membros são autônomos e as obrigações que eles reconhecem são auto-impostas (RAWLS: 1997: 14-15).

Portanto, ao pensarmos na concepção de justiça, BARBOSA (2016) traz da teoria rawlsiana o objeto primário da justiça, que segundo ele seria a estrutura básica da sociedade, para a qual a equidade é condição determinante, representando uma sociedade de iguais e livres. Por sua vez, COHEN (2000) afirma, partindo também dos pressupostos rawlsianos, que nessa sociedade os membros são considerados na cultura política com capacidade minimamente suficiente para compreender os requisitos de cooperação mútua benéfica e justa, compreendendo sua lógica a partir de suas obrigações e regras estabelecidas e compactuadas por todos. Por isso, numa sociedade que tem a democracia como base, por mais que exista o conflito social, temos, em contrapartida, o sentido pleno de respeito. Sendo assim, cada membro é entendido com o direito de ser tratado com respeito igual, tendo os mesmos direitos básicos e o senso de justiça como elemento norteador nas relações sociais.

COHEN (OP. CIT.) e BARBOSA (2016) concordam que Rawls constata que o respeito mútuo é garantido por estabelecer os direitos associados à cidadania geral. Para isso, é importante que os atores sociais enxerguem uns aos outros, alimentando a estima social entre seus membros. Esse reconhecimento entre os indivíduos favorece a reciprocidade, assim como a autonomia racional, o que evidencia a capacidade de justiça, do senso de justiça, tornando-os como parte integrante da vida social ordenada.

Ocorre que o objeto primário de justiça é a estrutura básica da sociedade e, em se tratando de uma sociedade bem-ordenada e cooperativa na condição de pessoas morais, essa estrutura deve satisfazer as exigências do justo. Logo, os princípios são endereçados para o contexto social (*background justice*) daqueles. Com isso, a justificação dos princípios de justiça decorre da posição original – objeto de acordo público (*public understood*) ou contrato – transfere a condição de moralidade às pessoas, ou seja, não se trata apenas de cidadãos com senso de justiça para agir segundo tais princípios, mas de pessoas morais (livres e iguais) que escolhem agir segundo essa representação. Consequentemente, os princípios escolhidos são a representação dessa autonomia racional e o desejo de ordem superior (seu senso de justiça) para esse agir é a expressão de sua autonomia completa, ou seja, um ideal concretizado no mundo social (BARBOSA: 2016: 484).

Todavia, é nesse contexto que compreendemos a necessidade constante pela luta por reconhecimento social (HONNETH: 2009). A teoria desenvolvida por Honneth traz como base o sistema de eticidade introduzido por Hegel e a existência/necessidade do conflito social. HONNETH (2009: 49-50) afirma que Hegel começa descrevendo o processo que estabeleceu as primeiras relações sociais, nas quais temos a primeira socialização humana. Em seguida, Honneth explica como se dá a passagem de uma eticidade natural caracterizada pela existência de formas elementares de convívio intersubjetivo para um sistema que traz o ordenamento jurídico como base na organização da sociedade. Tal sistema estruturado no ordenamento jurídico é voltado para construções de um contrato social superando a “natureza” do homem, abrangendo as interações sociais. Portanto, há um afastamento dos sujeitos das determinações naturais, um aumento da individualidade e relações de troca que passam a ser reguladas por contrato e por um processo de universalização jurídica. Esse segundo momento traz como marco o conflito social, já que o reconhecimento é permeado por uma luta, a luta por ser reconhecido

no estabelecimento das relações jurídicas que tangem aos direitos entre os membros da sociedade como iguais.

(...) no Sistema de eticidade o conflito representa uma espécie de mecanismo de comunitarização social, que força os sujeitos a se reconhecerem mutuamente no respectivo outro, de modo que por fim sua consciência individual da totalidade acaba se cruzando com a de todos os outros, formando uma consciência “universal” (HONNETH: 2009: 64).

Podemos questionar como tal sistema de eticidade pode ser fundamental para concepção de justiça, a partir do princípio definido por RAWLS (1997): o princípio de equidade, para compreender a realidade social vivenciada pelas comunidades tradicionais. Esse princípio expressa a concepção democrática subjacente de sociedade como sistema de cooperação entre pessoas iguais. Ora, estamos considerando que o reconhecimento social deveria existir nas relações que são mútuas e recíprocas. Quando pensamos em tal fato, temos para além de concepções teóricas a compreensão de como a organização da sociedade ainda está aquém do sentido de justiça, quando sabemos que na consciência social universal não prevalece o bem maior, a coletividade, a integração justa, o reconhecimento dos grupos, das comunidades como fundamentais na vida social e na execução de tarefas sociais.

O que é perceptível na realidade social é que em pleno século XXI temos uma sociedade construída pelas disparidades, imersa de jogos de interesses e que no arranjo social provoca o conflito social além da estratificação social. Por isso, que a gama de conflitos sociais deixa de ser secundária e torna-se necessária para transcender as desigualdades entre os iguais, assim como, para a luta pelo reconhecimento social das comunidades tradicionais diante dessa estrutura social, para que se possa pelo menos discutir o sentido de sociedade justa.

“(...) Entre ética, política e reconhecimento estão implicados temas como a constituição social da identidade humana, os processos de subjetivação do sujeito contemporâneo, a questão da dignidade humana, da linguagem, da narratividade, do diálogo, da justiça, entre outros. Por isso, o conceito de reconhecimento adquiriu relevo e importância fundamental para as sociedades contemporâneas e a construção dos imaginários sociais. Por outro lado, o conceito de reconhecimento é pano de fundo para as reflexões sobre justiça, sociedade justa e ações afirmativas que ajudam a transformar as sociedades em sociedades mais justas. Por outro lado, sociedades justas são aquelas onde é possível uma vida boa em instituições que propiciam aos indivíduos o reconhecimento do valor de suas diferenças e das diferentes dimensões da existência humana no mundo, mas especificamente, as dimensões afetivas, jurídica e social” (RIBEIRO: 2016: 391)

Compreendemos que tanto a constituição da identidade humana como da comunidade/grupo social de maneira geral é permeada por elementos culturais e pelo sentido do modo de vida. Da mesma forma vislumbramos como às instituições sociais de democracia política estão implicadas no reconhecimento social em diferentes dimensões e assim no sentido de justiça. Nesse ponto, é natural considerar os atores sociais como pessoas iguais, com uma reivindicação de igual respeito diante do ordenamento jurídico e da vida social, quando surgem questões referentes à justiça. Isto é natural para que possamos endossar a concepção democrática da sociedade, de sociedades justas.

Logo, para RAWLS (1997: 159) há uma base comum para a determinação de expectativas mútuas, partindo de uma concepção compartilhada de justiça, assim como também há um entendimento comum ao que é justo e injusto. Essa afirmação, por sua vez, parte da suposição de que os princípios de justiça são escolhidos sob a condição de reconhecimento de que eles devem ser públicos e estruturais para o exercício da cidadania.

A estrutura básica de uma sociedade democrática deve ser avaliada a partir da posição da cidadania igual. Essa posição é definida pelos direitos e liberdades definidos pelo princípio de liberdade igual e pelo princípio de igualdade equitativa de oportunidades. Quando os dois princípios são satisfeitos, todos são cidadãos iguais, e portanto todos ocupam essa posição. Nesse sentido a cidadania igual define um ponto de vista comum (...) nesses casos, pode-se aplicar o princípio de interesse comum. Segundo tal princípio, as instituições são classificadas de acordo com sua eficácia em garantir as condições necessárias para que todos promovam seus objetivos de forma igual (RAWLS: 1997: 102).

Para entendermos a posição da cidadania, é importante salientar que COHEN (OP. CIT.) afirma que a concepção de justiça como equidade de Rawls é constituída por uma base moral mais apropriada para uma sociedade definida como democrática. Para isso COHEN (OP. CIT.) define que uma sociedade democrática significa uma sociedade cujos membros são entendidos na cultura política como pessoas livres e iguais e que por razões adequadas para a cooperação estabelecem suas relações de interdependência. Tal pressuposto nos coloca frente à questão de participação que, na verdade, significa que a liberdade política é um das liberdades cuja atribuição igual a todos os membros é necessária para a própria existência da justiça.

Nesse ponto, na posição original de RAWLS (1997) teríamos uma sociedade bem ordenada, que traz em sua totalidade a moralidade política, teríamos a cooperação leal adequada para pessoas livres e iguais. Isso significa dizer que, a proteção eficaz das liberdades iguais torna-se cada vez mais de primeira importância em apoio ao autorrespeito e esse, por sua vez, afirma a prioridade dos bens primários rawlsianos. Nesse contexto, os cidadãos considerariam um ao outro como iguais no sentido de justiça social e política, não por questões de nossos interesses e bem estar, mas sim, a partir de uma idéia central de que a liberdade política seria uma liberdade básica. Salientamos que essa liberdade está vinculada a premissas morais e as condições necessárias para o seu desenvolvimento diante do reconhecimento social e da efetivação da justiça, sendo igual à distribuição de direitos e deveres.

Bem, não esqueçamos o fato de que segundo RAWLS (1997) estaríamos tratando de uma sociedade ideal, perfeita que reconhece os seus membros e que seria constituída pela relação do direito, tendo como ponto central o princípio de justiça como equidade. Nesse ponto, refletimos sobre os pressupostos de HONNETH (2009) sobre o processo de formação da consciência do indivíduo a qual teríamos práticas intersubjetivas mediadas pela interação social. Tal processo é fundamentado pela concepção hegeliana da formação do espírito por meio da vida social já que:

Visto que a vontade individual pode se conceber agora, com base nas relações de cada outro indivíduo, como uma pessoa dotada de direitos, ela esta capacitada para a participação naquela esfera universal em cujo quadro se realiza a reprodução da vida social (...) capaz de se reproduzir unicamente através da práxis intersubjetiva de reconhecimento recíproco. A esfera do "ser- reconhecido" se forma pela vida

de uma acumulação dos resultados de todos os processos de formação individual tomando conjuntamente e por sua vez é mantida em vida somente pela nova constituição dos indivíduos em pessoas de direito (HONNETH: 2009: 94-95).

Ou seja, segundo o autor (2009) há uma exigência na construção da realidade social a partir da formação do indivíduo que vive e participa de um meio social, em seus grupos, no qual temos a determinação de normas. Para a vida social esse sistema normativo é base das relações sociais, seria uma espécie de base intersubjetiva, já que traz a obrigação entre os sujeitos sociais do reconhecimento e porque os indivíduos se constituem como pessoas de direito a partir de suas interações no meio social em que participa e vivencia. Em outras palavras, cada sujeito social trataria todos outros segundo suas pretensões legítimas, pois o estabelecimento de normas jurídicas representaria na concepção hegeliana uma maneira primeira de estabelecer o reconhecimento recíproco. Desse modo, a vida social seria definida por relações mútuas que garantiriam uma sociedade de pessoas iguais, com condições funcionais do sistema social, entre eles, do trabalho social.

IMPORTÂNCIA DO RESPEITO E AUTORESPEITO PARA O RECONHECIMENTO SOCIAL E O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

A identidade do indivíduo é determinada pelo reconhecimento intersubjetivo. Logo, a evolução da consciência social e conseqüentemente do reconhecimento social, segundo a teoria honnethiana tem três esferas. Num primeiro momento seria esfera afetiva, nas relações pessoais, familiares, marcada por vínculos afetivos. Num segundo momento teríamos o reconhecimento através da esfera jurídico moral, relacionada ao ordenamento jurídico, as normas de conduta e mecanismos de controle: o Direito Positivo e a constituição do autorrespeito, o qual é uma relação dual entre os membros da sociedade de respeito para que haja o autorrespeito. E por último, após esses dois primeiros momentos, teríamos o estabelecimento da esfera da estima social, a qual é mantida através de relações de solidariedade na vida social.

Contudo, o fato é que o conflito social, que surge diante de situações de desrespeito na perspectiva honnethiana, estaria atrelado ao processo que culmina com a luta pelo reconhecimento social apenas nas duas últimas esferas respectivamente – às esferas do direito e da estima social – seria, então, uma luta intersubjetiva num processo permanente nas relações sociais, na qual temos concomitantemente a constituição da consciência social e a cooperação das tarefas sociais.

A reconstrução da lógica dessas experiências do desrespeito e do desencadeamento da luta em sua diversidade se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo num contexto prévio de relações de reconhecimento. E isto em três dimensões distintas mais interligadas: desde a esfera emotiva que permite ao indivíduo uma confiança em si mesmo, indispensável para seus projetos de autorrealização pessoal, até a esfera de estima social em que esses projetos podem ser objetos de um respeito solidário, passando pela esfera jurídico-moral em que a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo assim uma relação de autorrespeito (NOBRE apud HONNETH: 2009: 18)

Mas, será que podemos vislumbrar essa sociedade democrática justa, mantida pelas relações de solidariedade no tecido social? Será que podemos compreender os pressupostos de justiça, senso de justiça entre os membros da sociedade garantindo dessa forma, a liberdade política, o poder de participação, direito e deveres, e, uma relação de

reciprocidade e mútua? Será que realmente podemos ter essa relação de reciprocidade a qual os envolvidos se vêm no outros e vice-versa e, por isso, se respeitam? Será que temos na realidade social brasileira essa sociedade de livres e iguais que reconhecem a diversidade sociocultural das comunidades tradicionais, entre elas as pesqueiras, como parte integrante no trabalho social e vida social?

Essas questões percorrem nossas reflexões ao pensarmos sobre as comunidades tradicionais, em particular, as comunidades tradicionais. Desse modo, diante de tais princípios vistos, nossas respostas caminham para a premissa negativa. Podemos entender que, embora falemos do sentido de justiça num sistema democrático formal e ideal, substancialmente ele não se efetiva. O que vislumbramos na teia social ainda são desigualdades e invisibilidades sociais, e por isso, para que haja o reconhecimento social, o conflito seria o desenrolar de um processo lento e quem sabe, gradual.

Essa relação mútua e recíproca, entre os membros da sociedade, pode até ser visto nos grupos, num movimento endógeno alimentado por suas tradições, historicidade, narratividade, trabalho, memória coletiva e identidade, constituindo o sentimento de pertencimento entre os membros. Todavia, não é perceptível entre os grupos. Assim, ao compreendermos o sentido de justiça como equidade e a importância do reconhecimento social são evidentes as disparidades e necessidades reais vivenciadas pelas comunidades tradicionais. Portanto, nos questionamos sobre as condições para satisfação de objetivos e interesses comuns de tais comunidades, para a própria sobrevivência de determinados grupos e comunidades no que tange a problemática da justiça e do reconhecimento social.

Partindo dos pressupostos de BAUMAN (2007) quando pensamos no reconhecimento social, deve-se definir como o direito à participação na interação social, de maneira igualitária. Nesse aspecto, caso esse direito seja percebido como um dos pilares da justiça social, isso não significa que os indivíduos estariam de maneira horizontal para com a estima social, ou que os valores seriam iguais. Entretanto, na verdade, todos teriam direito de procurar a estima social a partir de condições de igualdade.

Para que a idéia de “boa sociedade” possa reter seu sentido numa situação de modernidade líquida ela precisa significar uma sociedade que cuida de “dar boas oportunidades” e, portanto, da remoção dos muitos impedimentos a que a oportunidade seja aproveitada (BAUMAN: 2007: 73)

Ao tratar da modernidade líquida BAUMAN (2007) afirma que a mesma, diferentemente da modernidade “sólida” que representaria um estado final, libertaria as forças de mudança, sendo marcada então, pela transformação. Essa mudança e fluidez da própria dinâmica social seria percorrida por movimentos que trazem para a discussão questões básicas do direito humano, de reivindicações, e assim, reconhecimentos das diferenças dos distintos grupos. Em outras palavras, não é uma concepção engessada, fechada e definitiva, mas marcada pela renovação do movimento da sociedade com novas frentes de batalha para que possamos colocar em discussão a questão do reconhecimento no quadro da justiça social.

O reconhecimento do “direito humano”, o direito de lutar pelo reconhecimento, não é o mesmo que assinar um cheque em branco e não implica numa aceitação *a priori* do modo de vida cujo reconhecimento foi ou está para ser pleiteado. O reconhecimento de tal direito é, isso sim, um convite para um diálogo no curso do qual os méritos e deméritos da diferença em questão possam ser discutidos

(esperamos) acordados, e assim difere radicalmente não só do fundamentalismo universalista que se recusa a reconhecer a pluralidade de formas que a humanidade pode assumir, mas também do tipo de tolerância promovido por certas variedades de uma política dita “multiculturalista”, que supõe a natureza essencialista das diferenças e, portanto, também a futilidade da negociação entre diferentes modos de vida (BAUMAN: 2007: 74).

Quando pensamos nesse direito humano de lutar pelo reconhecimento social, podemos conceber por outro lado que é uma luta intersubjetiva como HONNETH (2009) afirma. Sendo assim, essa luta se constrói na relação com outro. A identificação se faz numa ação conjunta, na relação, na interação com o outro. Vale destacarmos que é um processo aberto e contínuo que faz parte da própria dinâmica social. Isso significa dizer que, é retroalimentada pelo processo de socialização, acontece nas diferentes etapas da vida do sujeito social assim como a sua conscientização e reconhecimento. A necessidade de reconhecimento social pelo indivíduo, desse modo, é marcada pelo conflito social para que possa ter a sua realização, e consequentemente, sentindo se respeitado no convívio social.

Contudo, sabemos que é muito comum no meio social, ainda que falemos de uma sociedade democrática, termos situações de desrespeito. HONNETH (2009) define três grandes situações de desrespeito: violência física, negação dos direitos e desvalorização social. É nesse ponto que enfatizamos a importância do senso de justiça e dos princípios de justiça como equidade de RAWLS (1997). Como podemos dizer que a sociedade é regulada por tal princípio se situações de desrespeito que impedem a autorrealização do indivíduo depreciam os seus modos de vida e efetivam o seu não- reconhecimento e, assim, fomentam sua indignação e sua exclusão, e se tornam prática comum na vida social? Essa tensão gera, segundo HONNETH (2009), um luta nas duas últimas esferas do reconhecimento social:

No entanto, é somente nas duas últimas dimensões que Honneth vê a possibilidade de a luta ganhar contornos de um conflito social, pois na dimensão emotiva não se encontra estruturalmente, segundo ele, uma tensão moral que possa suscitar movimentos sociais, o que não faltaria às formas de desrespeito como a privação de direitos e a degradação de formas de vida, ligadas respectivamente às esferas do direito e da estima social (NOBRE apud HONNETH: 2009: 18).

Isso significa dizer, que existem condições que garantem a sobrevivência e realização humana pelo trabalho, pelo seu próprio modo de vida, que favorecem entre os membros o fortalecimento do sentimento de pertencimento e assim, a possibilidade de reconhecimento social. Desse modo, é perceptível a importância dos elementos culturais materiais e imateriais presentes na realidade social dessas comunidades que vivenciam, ainda no século XXI, a invisibilidade social, situações de desrespeito social e formação de estigmas, que legitimam substancialmente as injustiças sociais.

Não é uma questão de “tolerar” ou “aceitar” as diferenças entre os grupos sociais. Sabemos que a diversidade cultural é uma marca da constituição da população brasileira. Somos uma sociedade multicultural, temos comunidades tradicionais de diferentes tipos no território brasileiro, por isso há necessidade de nos atermos às questões que percorrem as possibilidades de cidadania, no contexto de justiça.

CONCLUSÕES

Compreendemos que a questão cultural, torna-se protagonista nas diferentes buscas pelo reconhecimento societário. Em contrapartida, a dominação cultural e assim a tentativa de homogeneização cultural têm trazido a recusa da diferença e a hierarquização cultural como definidores da injustiça fundamental. Por isso concordamos com Fraser (2006) ao considerar o reconhecimento cultural como remédio para a injustiça, pois possibilita a coesão social dos membros da comunidade para que haja como denominador comum para a luta política e o reconhecimento social na totalidade e assim o exercício da cidadania.

Portanto, tais modos de vida das comunidades tradicionais deveriam ser reconhecidos em sua totalidade, e para isso é fundamental que exista a formação do reconhecimento comunitário, o qual é favorecido pela existência do sentimento de pertencimento entre os membros das comunidades, trazendo suas marcas e identificações enquanto comunidades tradicionais.

Dessa forma, seria possível para as comunidades tradicionais a busca da efetivação da justiça social, a partir da constituição da consciência social, na qual teríamos o respeito e autorespeito nas interações sociais primeiro entre seus membros e num segundo momento na vida societária.

Tais comunidades são constituídas pela historicidade, pela narratividade, por tradições e tarefas sociais, por signos e símbolos, por sistemas simbólicos, ou seja, elementos culturais materiais e imateriais, traços culturais formadores de identidade, de particularidades. Porém, na maioria das vezes, são estigmatizados quando não são visíveis socialmente, e sim negados, desvalorizados. Isso alimenta a agressão e a violência simbólica imposta às mesmas por diferentes questões sociais, políticas, tecnológicas, econômicas e ambientais que caracterizam e alimentam o desrespeito social em pleno século XXI.

Logo, o reconhecimento recíproco deve estar presente nas relações sociais construídas na diversidade cultural, para termos o exercício da cidadania e efetivação da justiça social. Isso se deve ao fato de tais comunidades fazerem parte das relações sociais e de uma estrutura macrossocial composta por funções exercidas e de uma grande riqueza sociocultural, que é formadora da sociedade brasileira.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA: Evandro. *Objetividade moral em teorias de justiça: a proposta de John Rawls*. In: Síntese: Revista de Filosofia; Belo Horizonte: FAJE, v.43, n.137, set./dez.2016, pp. 443-474.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. RJ: Jorge Zahar Ed., 2003.

BENEVIDES, Rubens Freitas. *Luta pelo reconhecimento e especificidades brasileira*.

OPIS Catalão, v. 11, n.1, p. 310 – 316 – jan/jun, 2011. COHEN, Joshua. *For a Democratic Society...*

ESTEVES, Júlio R. *Justiça ambiental: o problema de distribuição de Custos e Benefícios da exploração do Petróleo para as comunidades Pesqueiras da Bacia de Campos*. 2016. (REVER)

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista*. Trad.: Júlio Assis Simões. Cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

HONNETH, Axel. *Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad.: Luiz Repa. SP: Editora 34, 2009, 2ª. Edição.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. SP: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Elton Vitoriano. *Reconhecer-se reconhecido: o problema do reconhecimento enquanto questão antropológica, ética e política*. In: Síntese: Revista de Filosofia. Belo Horizonte: FAJE, v.43, n.137, set./dez.2016, pp. 387-400.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Editora Afrontamento, 1999.

WERLE, Denilson Luis. *Reconhecimento e autonomia na teoria da justiça de Axel Honneth*. In: Síntese: Revista de Filosofia. Belo Horizonte: FAJE, v.43, n.137, set./dez.2016, pp. 401-420.

GT: 24 - Desenvolvimento, inovação no setor público e instrumentos de gestão

Coordenadores: Doriana Daroit e
Juliana Subtil Lacerda

ARTICULAÇÕES INTERORGANIZACIONAIS EM CONTEXTO DE CRISE: O CASO DO COMPLEXO TECNOLÓGICO ORGANIZACIONAL - CTE

Janaína Lemos Rocha

(FACTI/CTE)

lemos.jana@gmail.com

Juliana Pires de Arruda Leite

(FCA-Unicamp)

juliana.leite@fca.unicamp

Adriana Bin

(FCA-Unicamp)

adriana.leite@fca.unicamp.br

1. Introdução

Não existe uma única definição ou uma regra universal que defina o conceito de políticas públicas (Mead, 1995). A bibliografia nos aponta uma grande variedade de interpretações. Algumas definições nos indicam que as políticas públicas são um processo de análise de questões públicas, ou um conjunto de ações do governo com efeitos definidos, com impactos estruturados e contribuições do mercado ou da sociedade (Lynn, 1980). Segundo Peters (1996) as políticas públicas são um conjunto de ações do Estado sobre algo que esteja em destaque e que crie interesse para mobilização de outros atores, inclusive da sociedade civil.

A despeito das diferentes interpretações, uma característica inegável das políticas públicas é a intrínseca e necessária articulação de diferentes atores durante todas as fases de seu ciclo. Neste sentido, as políticas estão imersas em complexas redes que se estendem entre os setores público e não-público. (O'Toole, 1986; Peters, 1998; Agranoff & McGuire, 2001; Sproule-Jones, 2000, Bakvis & Juillet, 2004; Bueren et al 2003, Park & Rethemeyer, 2012).

Na literatura, este objeto de estudo tem sido analisado sob diferentes focos e denominações, entre eles: "policy networks" (O'Toole, 1997; Bueren et al, 2003; Park & Rethemeyer, 2012), "policy coordination" (Chisholm, 1989; Peters, 1998; Lie, 2011), "colaborative management" (Agranoff & McGuire, 2001; Lundin, 2007; Dickinson & Sullivan, 2014), "interorganizational networks" (Ostrom et al, 1994; Imperial, 1998), e "network governance" (Ferlie et al, 2011; Considine, 2012; Menahem & Stein, 2012; Howe, 2012; Verweij et al, 2013; Klijn & Koppenjan, 2012).

Estas abordagens ganharam destaque nas últimas décadas, devido às mudanças ocorridas no âmbito do Estado e em particular do seu papel enquanto gestor de políticas públicas. Novas formas e arranjos de governança surgiram, trazendo novos atores e instrumentos para a cena (Peters, 1998; Bresser-Pereira, 1996; Ferlie et al, 2011). Neste complexo cenário, segundo Currie et al, (2011:243)

"there has been a particular emphasis on bringing a wide range of agencies together to pool resources, co-ordinate decision-making and create integrated services."

A citação acima é acertiva em mostrar que no contexto contemporâneo, criar “serviços integrados” está intrinsecamente relacionado à “combinação de recursos” e à “tomada de decisão coordenada” entre um amplo leque de agências.

De fato, entendemos que a “combinação de recursos” é um dos motivadores para estas novas formas organizacionais (tanto no setor público como no privado), no qual os diferentes órgãos buscam um fortalecimento mútuo num contexto de menor abundância de recursos, e portanto, de menos autonomia organizacional.

Assim, uma das possíveis abordagens para interpretar a formação de redes interorganizacionais é a “dependência de recursos”. Esta abordagem tem como foco o processo pelo qual as organizações reduzem suas dependências perante o ambiente, utilizando várias formas para aumentar seu próprio poder (Balestrin *et alli*, 2010). A teoria da dependência de recursos vê as organizações como um sistema aberto que precisa manter o balanço de recursos e contribuições com relação ao ambiente – neste caso, o ambiente é a soma de todas as outras organizações (Cunha, 2000). Nesta ótica, as organizações articulam-se em redes, a fim de compartilhar ou acessar recursos escassos. Nas palavras de Agranoff & McGuire (2001): *“Todas as interações inter organizacionais - comunicação e ações conjuntas - são, em última análise, a busca por recursos.”* (p.19)

Quando estamos falando de Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (PCTI) não é diferente. As PCTI podem ser entendidas como toda e qualquer intervenção pública ou em parceria com entidades privadas, com foco principal na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação em âmbitos internacional, nacional, regional ou local.

Diversas abordagens interpretativas das PCTI destacam o papel não-linear e complexo das interações que envolvem o processo inovativo, considerando elementos que extravasam o domínio da ciência e tecnologia, tais como elementos institucionais, organizacionais, recursos humanos e financeiros.

Dentre estas abordagens estão a do Sistema Nacional de Inovação. De acordo com Edquist (2006) quem primeiro fez uso do termo “sistema de inovação” foi Freeman (1987), quando estabeleceu a seguinte definição para a expressão Sistema Nacional de Inovação (SNI): *“redes de instituições nos setores público e privado cujas atividades e interações iniciam, importam, modificam e difundem novas tecnologias”*. Na interpretação de Nelson (1993), um SNI pode ser entendido como *“o conjunto de atores institucionais que, juntos, desempenham o papel principal em influenciar a performance inovativa de um país.”* (p.10). Trata-se de uma abordagem com foco na interação e aprendizado entre agentes científicos, governamentais e empresariais para responder às mudanças econômicas e de demandas tecnológicas (Mendes, 2009).

Edquist (2006) ao discutir o conceito de sistema de inovação dá ênfase à **interdependência** no processo de inovação, isto porque compreende que as organizações normalmente não inovam de forma isolada, mas sim por meio de interações e de complexas relações com outras organizações.

Destacando também a importância dos processos interativos, Hall et al (2003) afirmam que sistemas de inovação bem sucedidos apresentam características como: ciclos contínuos e evolucionários de aprendizagem e inovação; combinação de inovações tecnológicas e organizacionais; interação entre os diversos agentes sejam estes relacionados ou não à pesquisa e a existência de um contexto institucional favorável à interação, ao aprendizado e ao fluxo de informações entre os agentes.

É sob este enfoque que o presente trabalho busca interpretar as articulações interorganizacionais estabelecidas no âmbito do Complexo Tecnológico Educacional - CTE, campus situado em Campinas - SP, que abriga 5 diferentes organizações, que possuem objetivos e missões próprias, porém se beneficiam da presença das demais no ambiente em que estão.

Tais abordagens destacam categorias úteis para a análise aqui em questão, na medida em que nos interessa explicitar a gama de agentes envolvidos no Complexo Tecnológico Educacional, visando desvendar a natureza de suas relações.

Um aspecto importante a ser destacado é que a abordagem de sistema de inovação não pressupõe, de partida, a composição de um grupo de organizações *formalmente estruturadas* (Mendes, 2009). Neste sentido, ao analisar o CTE, busca-se compreender **em que medida** ele se configura como um "sistema", ou seja, até que ponto possui as esperadas características de integração de um sistema.

Neste sentido, o presente artigo está dividido em 6 seções, além desta introdução. A seção 2 esclarece alguns parâmetros metodológicos que estruturaram a pesquisa dos dados apresentados, a seção 3 caracteriza o Complexo Tecnológico Educacional, a seção 4 apresenta os resultados obtidos em termos de interdependências e compartilhamentos de recursos, a seção 5 traz uma análise interpretativa destes resultados e por fim, apresentam-se breves considerações conclusivas.

2. Metodologia

Os resultados apresentados no presente artigo fazem parte do trabalho mais amplo realizado na dissertação de mestrado "*Uma interpretação das articulações em rede estabelecidas no Complexo Tecnológico Educacional*" defendida no Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp.

Neste trabalho, além do estudo bibliográfico, foi realizada uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo, com entrevistas. A pesquisa de campo foi realizada empregando a abordagem da pesquisa-ação, na medida em que a primeira autora do presente trabalho é uma colaboradora do CTE, ou seja, está inserida profissionalmente naquele ambiente.

A pesquisa-ação tem por princípio o envolvimento do pesquisador com o objeto analisado e se fundamenta em garantir participação ativa do grupo social estudado no processo de pesquisa, abrangendo desde a reflexão até a tomada de decisão, fazendo com que esta seja para além de uma produção científica, uma produção transformadora (Thiollent, 1997).

O presente artigo optou por um recorte analítico a apresentar somente os resultados da pesquisa documental, referente às interdependências institucionais identificadas. A partir dos dados documentais foram elaboradas Matrizes que evidenciam os "elos de compartilhamento" existentes entre as organizações, duas à duas. Os elos de compartilhamento foram divididos em seis categorias: **1) Recursos Financeiros; 2) Recursos Humanos; 3) Recursos de espaço e infraestrutura; 4) Projetos de Pesquisa; 5) Projetos de Políticas Públicas e 6) Projetos em Prospecção.**

A análise das seis matrizes citadas proporcionou a elaboração de um Grafo. De forma bem simplificada, o grafo é uma estrutura matemática que pode descrever sistemas organizados em rede, como a rede elétrica, a cadeia alimentar de um ecossistema ou as

relações dos funcionários numa empresa. Esta estrutura foi escolhida por fornecer uma visão intuitiva sobre o fluxo de interdependências no CTE. Mais especificamente, o que será apresentado é o Multigrafo, que corresponde a um grafo que se compõe de arestas paralelas ou múltiplas ligando os mesmos vértices (Diestel & Reinhard, 2000).

A análise documental também nos ofereceu uma visão sobre as relações de rede estabelecidas externamente por cada uma das organizações que compõe o CTE.

3. O Complexo Tecnológico Educacional - CTE

O CTE está localizado na cidade de Campinas-SP, junto à Rodovia D. Pedro II, num Campus de 380.000m² com uma área total construída de 14.000m². Ocupam esse ambiente, cinco organizações: três delas constituídas juridicamente de forma independente, a saber: CTI Renato Archer, unidade de Pesquisa do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (MCTIC); o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), autarquia federal de ensino vinculada ao MEC; e a Facti - Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação. Além dessas três organizações o Campus também é ocupado pelo Centro Nacional em Referência em Tecnologias Assistivas (CNRTA), uma iniciativa do Governo Federal por meio do MCTIC e o Parque Tecnológico CTI TEC, esse último vinculado ao CTI e ainda em fase de implementação.

O portal do CTE na internet (www.cti.gov.br/cte) promove a ideia de que se trata de um ambiente sinérgico entre atores autônomos de diversos setores, como a academia, centro de pesquisa, fundação de apoio e indústria. Apesar da missão individual de cada organização, todas elas possuem algum tipo de atuação em pesquisa, desenvolvimento e inovação (P, D&I.). Segundo o portal, a iniciativa de estruturar o CTE se deu a partir de um arranjo entre os Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), na tentativa de aproximar duas organizações de ensino e pesquisa (CTI Renato Archer e IFSP).

Antes de adotarem o nome CTE, este ambiente compartilhado era informalmente chamado de Ecossistema. As organizações que compõe o CTE foram se instalando no espaço ao longo dos mais de 30 anos de existência do Campus. A Figura 1, abaixo, ilustra a linha do tempo da estruturação do Complexo.

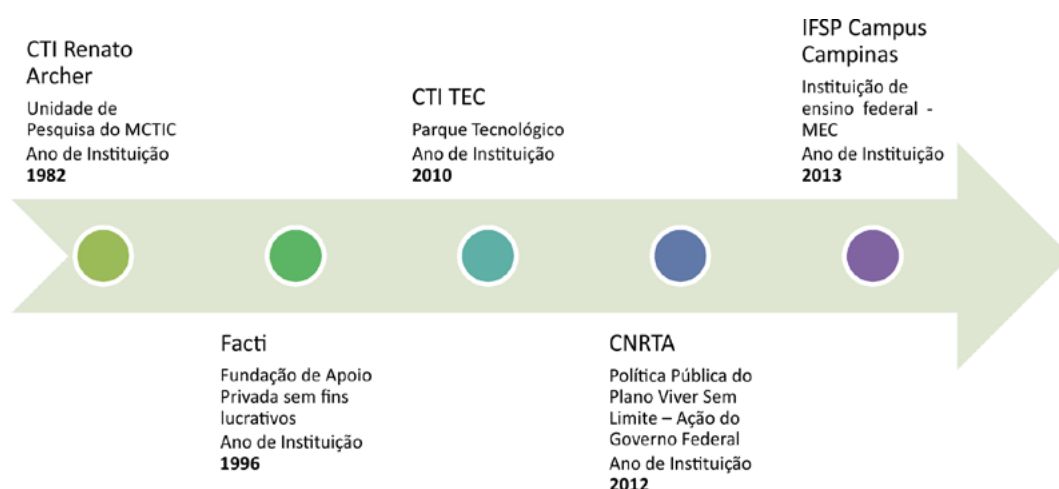


Figura 4. Linha do Tempo Campus CTE. Fonte: Elaboração Própria

4. Articulações interorganizacionais: os elos de compartilhamento entre as organizações

Neste item, realizado a partir de análise documental, buscou-se evidenciar ações conjuntas entre duas ou mais organizações constituintes do CTE no período que compreende o intervalo entre 2013 a 2016. Como explicitado no item metodológico, estes elos de compartilhamento foram divididos em 6 categorias:

- Recursos financeiros;
- Recursos Humanos;
- Recursos de Espaço e Infraestrutura;
- Projetos de Pesquisa;
- Projetos de Políticas Públicas;
- Prospecção de Projetos.

Para cada uma destas categorias, construiu-se matrizes (Quadros 1 a 6) que quantificam os respectivos compartilhamentos, na busca por uma análise das interdependências concretas que se manifestam no complexo. Para a construção das matrizes, optou-se por não diferenciar o sentido do compartilhamento, mas sim apresentar a visão geral do compartilhamento.

Além das matrizes, apresentamos um grafo que expressa visualmente os elos de compartilhamento (Figura 2) e uma figura que evidencia as relações em rede “para fora” estabelecidas por cada uma das organizações-membro (Figura 3).

Quadro 1. Recursos Financeiros Compartilhados

Organizações	CTI	Facti	CTI TEC	CNRTA	IFSP
CTI		R\$ 76.160.620,63 – Projetos de Inovação - exercício 2016 R\$ 1.594.602,40 (Serviços tecnológicos prestados - exercício 2015)	N/A	N/A	R\$ 3.688.485,38 Pregões Eletrônicos para serviços de manutenção do Campus (50% CTI/50% IFSP)
Facti			N/A	N/A	R\$ 32.465,00 (Projeto Robótica Móvel - Wash)
CTI TEC				N/A	N/A
CNRTA					N/A
IFSP					

Quadro 2. Recursos Humanos Compartilhados

Organizações	CTI	Facti	CTI TEC	CNRTA	IFSP	Campus CTE
CTI		50 Servidores Públicos Federais atuantes nos mais diversos projetos de pesquisa e desenvolvimento 84 Funcionários Celetistas	N/A	17 Bolsistas 02 Servidores Públicos Federais (dedicação Integral) 01 Servidor Público coordenador perante o ministério (dedicação parcial) 10 Servidores públicos federais (dedicação parcial)	09 Servidores Públicos Federais 10 Servidores (Administrativo e Professores) 02 Funcionários Terceirizados (Recepção)	76 Funcionários Terceirizados
Facti			N/A	01 Bolsista dedicação em um projeto de pesquisa	02 Funcionários Celetistas 02 Professores 02 Funcionários Terceirizados	N/A
CTI TEC				N/A	02 Funcionários Terceirizados	N/A
CNRTA					02 Funcionários Terceirizados 01 funcionário Celetista	N/A
IFSP						

Quadro 3. Espaço e infraestrutura Compartilhados

Organizações	CTI	Facti	CTI TEC	CNRTA	IFSP
CTI		Espaço predial administrativo 17 Laboratórios 02 Salas Limpas 01 Auditório para 150 pessoas	Área de Lanchonete e Restaurante comum ao Campus	Espaço laboratorial para 19 pesquisadores 01 Auditório para 150 pessoas	06 Salas de aulas para 50 alunos 02 Laboratórios computacionais 05 Salas Administrativas 01 Auditório para 150 pessoas
Facti			N/A	N/A	N/A
CTI TEC				N/A	Área para Biblioteca
CNRTA					N/A
IFSP					

Quadro 4. Projetos de Pesquisa Compartilhados

Organizações	CTI	Facti	CTI TEC	CNRTA	IFSP
CTI		17 Projetos de P&D em andamento	N/A	17 Projetos de Pesquisa	N/A
Facti			N/A	1 Projeto de Pesquisa	1 Projeto de Pesquisa
CTI Tec				N/A	N/A
CNRTA					N/A
IFSP					

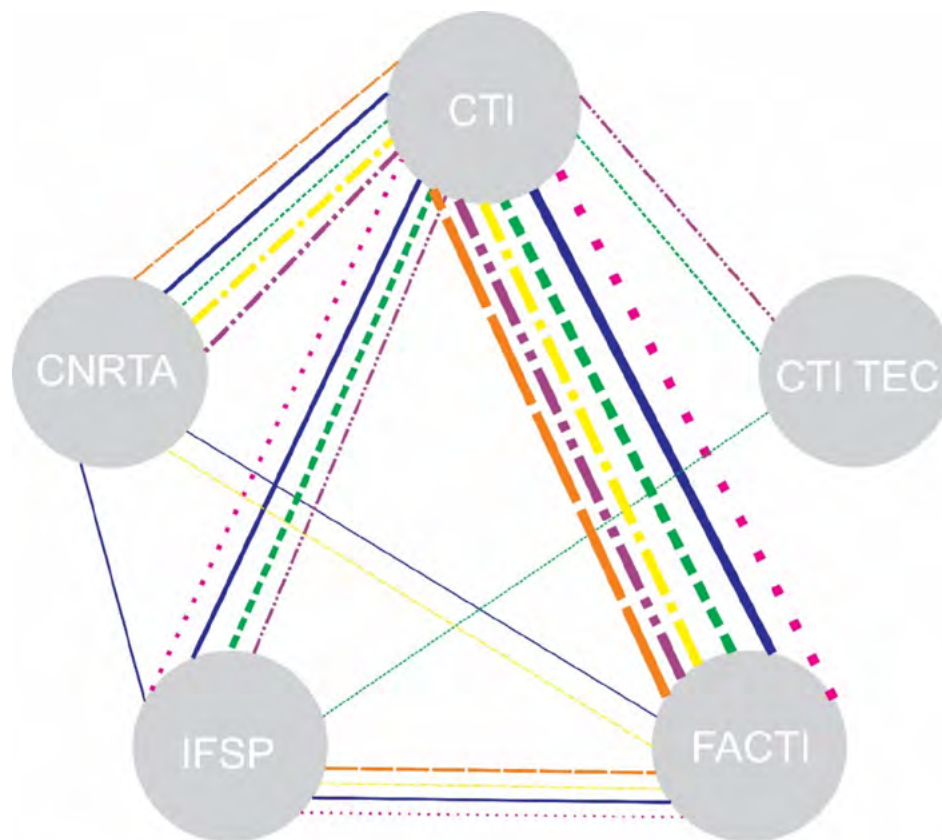
Quadro 5. Projetos de Políticas Públicas

Organizações	CTI	Facti	CTI TEC	CNRTA	IFSP
CTI		7 contratos (contratos de verba pública, via dispensa de licitação por meio da LEI Nº 8.666, de 21 de junho de 1993 de que Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências, no período de 2015 e 2016) Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	Plano Viver Sem Limite Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
Facti			N/A	N/A	N/A
CTI TEC				N/A	N/A
CNRTA					N/A
IFSP					







Quadro 6. Prospecção de Fomento Compartilhada

Organizações	CTI	Facti	CTI Tec	CNRTA	IFSP
CTI		37 Propostas apresentadas em conjunto	N/A	04 Propostas apresentadas em conjunto	N/A
Facti			N/A	N/A	2 Propostas apresentadas em conjunto
CTI Tec				N/A	N/A
CNRTA					N/A
IFSP					

As informações dos Quadros 1 a 6 foram condensadas graficamente no Grafo a seguir (Figura 2), com objetivo de visualizar de forma sintética os elos de compartilhamento identificados entre as organizações no CTE.



Legenda:

-  Projetos de Interesse Público e Contratação Direta (Ministerial)
-  Recursos Humanos
-  Recursos Financeiros Compartilhados
-  Projetos de Pesquisa em Execução - 2016
-  Projetos de Pesquisa em Prospecção - 2016
-  Infraestrutura Predial Compartilhada

OBS. Os traços tem espessura proporcional ao grau de interação entre as organizações

Figura 2. Grafo CTE. Fonte: Elaboração Própria

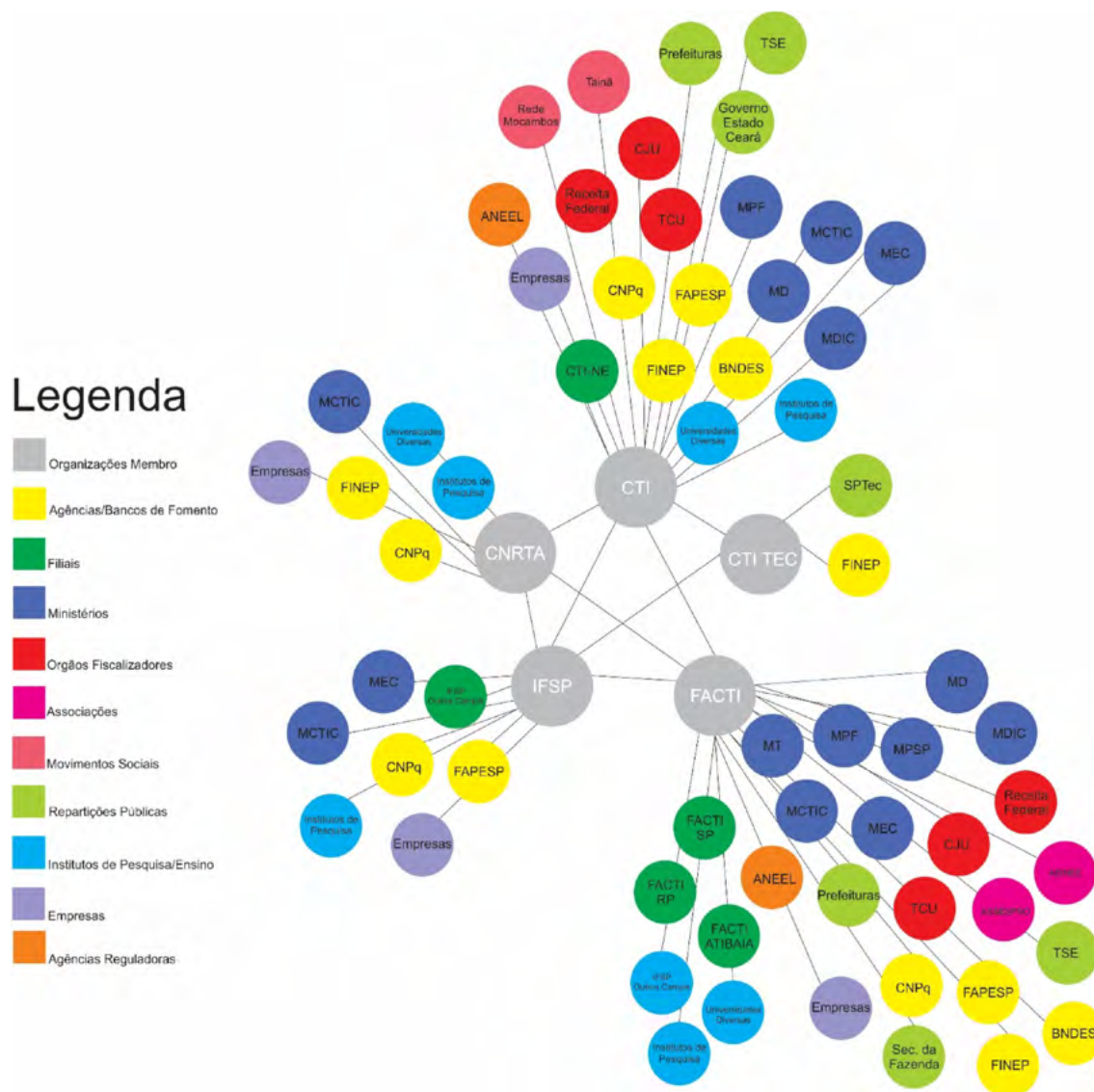


Figura 3. Mapeamento de Relações Externas. Fonte: Elaboração Própria

5. Análise dos resultados

A partir das matrizes (Quadros 1 a 6) e do grafo (Figura 2), pode-se notar que o CTI tem um caráter de centralidade na rede, já que apresenta a maior densidade de interações com as demais organizações. Sobre esse ponto se propõe uma retrospectiva: o CTI durante 14 anos ocupava sozinho o ambiente (1982-1996) e foi recebendo gradualmente as outras organizações em seu espaço; por ser o anfitrião, as relações das novas organizações foram inicialmente associadas a ele em maior ou menor grau.

Após 14 anos operando sozinho, a Facti chega ao Campus e as duas organizações dividem o espaço por iguais 14 anos (1996-2010). Ainda que os dados observados nas matrizes representam as movimentações dos últimos anos vivenciados no Campus (2013-2016) e que no princípio os elos entre eles não eram como os atuais, durante esses 14 anos de interação entre a Facti e o CTI essa relação foi se desenvolvendo até chegar à conjuntura

atual e hoje se pode considerar que ambas mantêm um forte relacionamento. A Facti também explora relações com as outras organizações, algumas ainda tímidas, mas a partir de seu perfil existe uma tendência em ampliar as relações na rede.

Na sequência surge o CTI TEC, e desde o momento de sua concepção, captação de recursos para o projeto, construção do prédio, lançamento de primeiro e segundo edital se passam 4 anos, ainda assim, essa organização segue sem conectividade efetiva com as outras organizações da rede. Nota-se assim uma baixa densidade de interação entre o CTI-TEC e as demais organizações, evidenciada pelo grafo.

A chegada do CNRTA em 2012 tem suas atividades iniciadas com muitas perspectivas de crescimento, porém por fatores políticos que estão por trás de sua criação frustram muitas dessas expectativas. Nota-se alguma interação entre o CNRTA e as demais organizações, porém as linhas demonstram relações fracas ou de pouca complexidade concentrando-se mais em ações junto ao CTI.

A chegada do CNRTA tem apenas um ano de intervalo entre a vinda do IFSP para o Campus. Apesar ser o mais novo a ocupar o espaço, o IFSP chega com um grande impacto e, conforme o grafo aponta, já desenvolve relações em diversos níveis e intensidade com todas as organizações do CTE.

Analisando o papel de cada organização na rede, interpreta-se que para o CTI, o CTE é uma alternativa de sobrevivência para exercer mais plenamente sua missão, em contexto de crise. O CTE é inspirado em modelos inovadores, tanto teóricos, quanto práticos, observando arranjos nacionais e internacionais que historicamente foram desenvolvendo relações entre vários atores para conseguir operar melhor suas funções originais. O CTI se beneficia da rede nesse sentido, mas também se pode verificar que as demais organizações que lá se encontram também se beneficiam do CTI, no sentido de que utilizam sua infraestrutura predial e também de competências técnico-científicas e, até mesmo, da credibilidade ministerial por ele proporcionada.

A Facti já possuía uma relação histórica com o CTI. Durante os anos recentes, tal relação se fortalece e se expande para além das relações de apoio, realizado atividades com as demais organizações instaladas no campus, assim como também atividades externas a ele. Neste sentido, a Facti encontra no CTE uma oportunidade de expansão e fortalecimento de suas atividades, assim como as organizações do CTE encontram na Facti um suporte para a realização da captação e gestão de recursos financeiros, de serviços necessários para a manutenção do parque e prospecção de projetos, assim como um parceiro para a execução de atividades técnicas. Sobre o relacionamento com o IFSP verificou-se alguns indicadores de que a Facti venha a ser a fundação de apoio não somente do Campus Campinas, mas de todas as outras unidades do IFSP, dando densidade maior a esta articulação.

Percebe-se a partir dessa discussão que o CTI possui uma liderança natural no ambiente, por ser o mais antigo, o anfitrião ou estruturador de todo o arranjo; entretanto se nota que a Facti é um nó importante na rede e mantém conectividade com todas as organizações do complexo.

Para o IFSP, a vantagem de fazer parte do CTE relaciona-se com a infraestrutura física obtida e por estar inserida em um ambiente em que se concentram diversos pesquisadores de alto nível: essa situação o promove dentre os demais institutos federais e o faz despontar como uma unidade jovem com laboratórios avançados e boas conexões para

a realização de atividades de pesquisa. Além da questão da infraestrutura e de recursos humanos, existem também oportunidades de parcerias que o arranjo permite, onde se pode estimular o contato entre alunos e pesquisadores. Espera-se ainda que no futuro o IFSP poderá beneficiar-se do polo de empresas que o CTI TEC reunirá, pois esse poderá ser um ambiente que gerará empregos aos alunos egressos do IFSP.

O CNRTA beneficia-se dos recursos físicos e humanos do CTI e, em menor grau, da Facti, assim como traz oportunidades às demais organizações da rede em relação ao tema de tecnologias assistivas. Quanto ao CTI Tec, também deverá beneficiar-se dos recursos humanos e financeiros do CTI e do apoio administrativo da Facti. Seu potencial de contribuição para as demais organizações da rede é grande, por caracterizar um ambiente propício à geração de inovações a partir das tecnologias desenvolvidas no campus, atrair mão de obra qualificada e, eventualmente, aportar recursos financeiros por meio de contratação ou parcerias para o desenvolvimento tecnológico e aquisição de tecnologias.

Vale por fim destacar que além das relações entre as organizações membro da rede, cada uma delas individualmente ou em pares mantém interlocuções externas com outras organizações fora do Campus, o que também favorece o alcance e visibilidade do CTE. A figura abaixo retrata um mapeamento das principais relações externas das organizações do CTE a partir de informações da pesquisa de campo.

Em termos de conexões externas (explicitadas na Figura 3), podemos observar alguns elementos importantes. A Facti, por exemplo, mantém relações diversas com um número expressivo de organizações externas conforme o que se pôde mapear nessa pesquisa. O CTI também mantém interações múltiplas e se verifica que em diversos casos os agentes se repetem em relação a Facti, o que ilustra mais uma vez a sinergia entre os dois, já mencionada anteriormente. O IFSP, o CNRTA e o CTI ainda não demonstram um índice tão alto de interlocuções externas, mas conforme apontam outros levantamentos percebe-se uma tendência de ampliação dessas relações, principalmente no caso do IFSP. É interessante notar que as duas organizações que no grafo demonstrar ter maior centralidade e conectividade no CTE (CTI e Facti) também são aquelas com uma gama mais diversificada de relações externas.

6. Conclusões

Após a realização da pesquisa e do tratamento dos dados obtidos, pode-se constatar que o conceito CTE está alinhado com as tendências da gestão pública ou ainda da gestão pública no campo de C, T&I. Isto ocorre justamente porque o CTE se propõe a explorar o potencial que se alcança a partir das relações estabelecidas entre as diferentes organizações que compõem a rede, como uma forma de lidar com cenários cada vez mais hostis no que se refere à financiamento e recursos públicos e privados para o desenvolvimento de suas missões.

Como esperado, notou-se heterogeneidade nas relações estabelecidas entre as organizações, que possuem perfis e natureza de missões distintas e que, cronologicamente, se instalaram no Campus em momentos diferentes. A partir daí o desenvolvimento individual e coletivos das organizações foi se construindo ao longo de mais de 30 anos, resultando em densidades diferentes de interdependências.

Ainda assim, conclui-se que o CTE pode ser considerado um ambiente organizado em rede e, sobretudo benéfico em maior ou menor grau para todas as organizações envolvidas tendo em vista a sua sustentabilidade no longo prazo.

7. Referências

- AGRANOFF, R.; MCGUIRE, M. (2001). Big Questions in Public Network Management Research. **Journal of Public Administration Research and Theory**. 2001 3:295-326
- BALESTRIN, A.; VERSCHOORE, J. R.; REYES JUNIOR, E. O Campo de Estudo sobre Redes de Cooperação Interorganizacional no Brasil. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 3. Mai./Jun. 2010.
- BAKVIS, H.; JUILLET, L. (2004). O desafio horizontal: ministérios setoriais, órgãos centrais e liderança. **CADERNOS ENAP**, 2004. Escola Nacional de Administração Pública. Brasília. DF. 2004.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. (1996). Da Administração Pública Burocrática À Gerencial **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril 1996.
- BUEREN, E. M.; KLIJN, E. H. ; KOPPENJAN, J. F. M. (2003). Dealing With Wicked Problems in Networks. **Journal of Public Administration Research and Theory**. Vol 13, n.2, 2003.
- CHISHOLM, D. (1989). **Coordination without hierarchy: informal structures in multi-organizational systems**. University of California Press. 1989.
- CONSIDINE, M. (2013). Governance networks and the question of transformation. **Public Administration**. Vol 91, n.2, 2013
- CUNHA, R. C. Perspectivas Teóricas de Análise das Relações Interorganizacionais. **Encontro de Estudos Organizacionais**. 2002. Recife. PROPAD/UFPE: ANPAD 2002.
- CURRIE, G.; GRUBNIC, S.; HODGES, R. (2011). Leadership in public services networks: antecedents, process and outcomes. **Public Administration**. Vol 89, n.2, 2011.
- DICKINSON, H.; SULLIVAN, H. (2014). Towards a general theory of collaborative performance: the importance of efficacy and agency. **Public Administration**. Vol 92, n.1, 2014.
- DIESTEL, REINHARD; **Graph Theory**, Springer; 2nd edition February 18, 2000. ISBN 0-387-98976-5.
- EDQUIST, C. **Systems of Innovation: Perspectives and Challenges**. In: Fagerberg, J.; Mowery, D.C.; Nelson, R. The oxford book of innovation. Oxford, University Press. 2006. Cap. 7. p. 180- 406.
- FERLIE, E.; FITZGERALD, L.; MCGIVERN, G.; DOPSON, S.; BENNET, C. (2011). Public Policy Networks and “wicked problems”: a nascent solution? **Public Administration**. Vol 89, n.2, 2011
- HALL, A.; SULAIMAN, R.; CLARK, N. & YOGANAND, B. From measuring impact to learning institutional lessons: An innovation systems perspective on improving the management of international agricultural research. **Agricultural Systems**. v. 78, 2003, p 213-241.
- HOWE, B. M. (2012). Governance in the interests of the most vulnerable. **Public Administration and Development**. Vol 32, 2012.
- IMPERIAL, M. T. (1998) Intergovernmental Policy Implementation: Examining Interorganizational Networks and Measuring Network Performance. **Academy of Management Meeting**. August 7 - 12, 1998, San Diego. 1998.

- KLIJN, E.; KOPPENJAN, J. (2012). Governance network theory: past, present and future. **Policy & Politics**, Vol 40, No. 4, October 2012, pp. 587-606(20)
- LIE, A. (2011). Coordination processes and outcomes in the public service: the challenge of interorganizational food-safety coordination in Norway. **Public Administration**. Vol 89, n.2, 2011
- LUNDIN, M. (2007). When Does Cooperation Improve Public Policy Implementation? **The Policy Studies Journal**, Vol. 35, No. 4, 2007.
- LYNN, L. E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, EUA: Goodyear, 1980
- MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, nº 5, 1-4, 1995.
- MENACHEM, G.; STEIN, R. (2013). High-Capacity and Low-Capacity governance networks in welfare services delivery. **Public Administration**. Vol 91, n.1, 2013
- MENDES, P. J.V. **Organização da P&D agrícola no Brasil: evolução, experiências e perspectivas de um sistema de inovação para a agricultura**. Tese de Doutorado . Instituto de Geociências da UNICAMP. Março/2009.
- NELSON, Richard, R. **National Innovation Systems: a comparative analysis**. New York/ Oxford: Oxford University Press. 1993.
- OSTROM, E.; GARDNER, R.; WALKER, J. (1994). **Rules, Games, & Common-Pool Resources**. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1994.
- O'TOOLE, L. (1997). Treating Networks Seriously: Practical and Research-Based Agendas in Public Administration. **Public Administration Review**, Vol. 57, No. 1 (Jan. - Feb), pp. 45-52. 1997.
- _____. (1986). Policy recommendations for Multi-Actor implementation: an assessment of the field. **Journal of Public Policy**. Vol 6. No.2. pp. 181-210. Abr-Jun 1986
- PARK, H. H.; RETHEMEYER, R. K. (2012). The politics of connections: assessing the determinants of social structure in police networks. **Journal of Public Administration Research and Theory** Vol 24, 2012
- PETERS, B. G. (1998). Managing Horizontal Government: The Politics Of Co- Ordination. **Public Administration** Vol. 76 (295-311). 1998.
- PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, EUA: Chatham House, 1996. SPROULE-JONES, M. (2000) **Horizontal management: implementing programs across interdependent organizations**. Canadian Public Administration / Administration Publique Du Canada Volume 43, NO. 1. PP.93-109. 2000.
- VERWEIJ, S.; KLIJN, E. H.; EDELENBOS, J.; VAN BUUREN, A. V. (2013). What makes governance network work? A fuzzy set qualitative comparative analysis os 14 dutch spatial planning projects. **Public Administration**. Vol 91, n.4, 2013.
- THIOLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

O PAPEL DAS IDEIAS E CONHECIMENTOS EM INICIATIVAS RACIONALIZADORAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: O CASO DA REESTRUTURAÇÃO ADMINISTRATIVA DE LIMEIRA - SP

Graziele Pedro Bom

FCA - UNICAMP

graziele.bom@gmail.com

Oswaldo Gonçalves Junior

FCA - UNICAMP

oswaldo.junior@fca.unicamp.br

RESUMO: O objetivo central deste artigo é analisar o papel das ideias e conhecimentos na assessoria técnica “ad hoc” oferecida pelo Instituto Brasileiro de Administração Pública -IBAM, contratado pela Prefeitura Municipal de Limeira – SP, para a elaboração do Projeto de Reestruturação Administrativa que ocorreu no período de 2013 a 2016. A análise teórico-empírica privilegia o entendimento da racionalização presente nos processos de reestruturação, procurando compreender, por meio de levantamento bibliográfico e documental, a partir do caso de Limeira-SP, o papel que organizações como o IBAM têm na disseminação de ideias e conhecimentos e de que forma esses valores são apropriados pela administração pública municipal.

Palavras-chave: Reforma administrativa, racionalidade, prefeitura.

1. INTRODUÇÃO

Uma Administração Municipal tem, por finalidade, coordenadamente com outras instâncias de governos, atender às demandas da sociedade. Saravia (2006 p. 28) afirma que a política pública se constitui num “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”.

A respeito dos interesses individuais ou coletivos que permeiam esse fluxo de decisões o autor complementa que tais decisões são “condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão”. Há que se considerar que o atendimento das demandas da sociedade, na forma de políticas públicas, perpassa momentos de disputas de poder, visões e valores intrínsecos e também pelos interesses dos que desenham e implementam a política pública.

No caso da Administração Municipal não é diferente. Organizar uma estrutura administrativa que viabilize o atendimento das demandas, ao mesmo tempo ter que lidar com a ameaça da descontinuidade que surge a cada eleição é um desafio para as Prefeituras. A alteração significativa dos arranjos das pessoas e dos recursos na forma de Lei se apresenta como uma alternativa, para, dentre outras questões, tentar enfrentar esse desafio.

O presente artigo compõe um Estudo de Caso da Prefeitura de Limeira-SP. Na abordagem qualitativa o Estudo de Caso é bastante utilizado nos estudos organizacionais, que pretendem o aprofundamento e detalhamento do conhecimento em eventos atuais, dentro do seu próprio contexto. Permite descrever e explicar, já que a ênfase desse método está na compreensão do problema. É adequado para tratar a questão, já que “corresponde a

um método imersivo de pesquisa que visa à exploração de um objeto bem delimitado, que pode ser uma realidade, uma organização, ou situação-problema” (VASCONCELOS et al., 2015, p. 49).

Este artigo foi construído com base no referencial bibliográfico, levantamento documental e observação direta. A observação direta¹ como técnica de investigação promove o contato direto do pesquisador com o objeto pesquisado. Dentro do estudo de caso, a observação direta deve ocorrer no contexto de mundo real. Para Yin (2015, p.118) “presumindo que os fenômenos de interesse não tenham sido puramente históricos, algumas condições sociais ou ambientais relevantes estarão disponíveis para a observação”. As observações e os registros delas resultantes servem como uma outra fonte de evidência, proporcionando informação adicional ou mesmo adicionando novas dimensões ao contexto do caso.

No caso em questão, a proposta é compreender em escala local, a dimensão subjetiva, dos valores, ideias e conhecimentos no processo que levou às transformações ocorridas na estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Limeira-SP, a chamada “Reestruturação administrativa”, prevista na Proposta de Governo das eleições de 2012 e que teve sua implementação justificada no documento de transição de governo 2012-2013. A reestruturação foi, em certa medida, fruto dos trabalhos do Instituto Brasileiro de Administração Pública - IBAM, contratado em fevereiro de 2013 para assessorar tecnicamente a Prefeitura na elaboração do projeto de reestruturação.

O intuito é analisar este tipo bastante disseminado – mas pouco estudado – de suporte “ad hoc” para reformas administrativas entre os municípios brasileiros, procurando compreender, a partir do caso de Limeira-SP, o papel que organizações como o IBAM têm na disseminação de ideias e conhecimentos. Questões como: que conhecimentos são esses? Qual visão os fundamenta? De que forma processos, atores, referências são disseminados aos municípios contratantes? Como esses conhecimentos e ideias se adequam e são apropriados pela máquina pública?

Essas problematizações são cotejadas com elementos do contexto sócio-político e histórico, que permitem uma visão sobre um projeto empreendido (“empreendedores da política”) num lapso temporal bastante característico, em que a racionalização se atrela a um discurso que ressalta a dimensão ética de combate à corrupção, aproveitando-se de uma janela de oportunidade para acessar o poder e imprimir uma nova condição para a máquina pública local por meio de processos racionalizadores.

O artigo está subdividido nesta introdução que traça um panorama geral sobre a proposta de entender a reestruturação administrativa analisando o papel ideias e conhecimentos na sua formulação e apresenta, também, a metodologia adotada. Em seguida seguem-se a contextualização sócio-política e histórica como fatores explicativos para a reestruturação; a abordagem do viés racionalizador da política pública e discorre as características presentes na atuação do IBAM, com o propósito de, ao final, trazer algumas considerações sobre o tema.

¹ A pesquisadora é servidora pública municipal da Prefeitura de Limeira-SP desde o ano 2000 e vivenciou o processo de reestruturação administrativa aqui citado.

Contexto sócio-político e histórico como fatores explicativos para a Prefeitura de Limeira-SP reestruturar sua administração

Localizado na região centro-oeste do Estado de São Paulo, Limeira é um município com 191 anos de existência e dista, aproximadamente, 150 km da capital.

Com população estimada para 2017 de 300.911 habitantes (IBGE, 2010). Com área total de 580,711 km², em 2014, possuía um PIB per capita de R\$ 38.287.19. Na comparação com os demais municípios do estado, sua posição era, no mesmo ano, de 97 de 645. Atualmente sua economia está baseada na produção de cana-de-açúcar e mudas cítricas e vem se destacando na produção industrial e no ramo da produção de bijuterias e semi-jóias.

Apesar do recorte temporal deste trabalho, 2013-2016, é relevante compreender os fatos que marcaram a gestão anterior a 2013, considerando que houve um encadeamento de acontecimentos que fez emergir, em tempos turbulentos, a proposta de reestruturação administrativa.

Foi a partir desses eventos que a ideia foi considerada e alternativas buscadas, no que Kingdon (1995, p.226) chama de “processos pré-decisórios: o estabelecimento da agenda e a especificação de alternativas”. O contexto turbulento das eleições de 2012 filtraram os possíveis temas da agenda do governo subsequente e a reestruturação administrativa chamou a atenção, ocupando lugar de destaque na proposta do novo governo. Para o autor, eventos políticos seguem sua dinâmica sem, necessariamente, estar relacionados às propostas e soluções, porém, afirma que “em alguns momentos essas três dinâmicas se unem. Um problema urgente demanda atenção (...) e uma proposta de política pública é associada ao problema e oferecida como solução”.

O Prefeito eleito em 2004, que assumiu a Prefeitura em 01/01/2005, cumpriu seu primeiro mandato e foi reeleito com mais de 80% dos votos para o segundo mandato. Foi afastado em dezembro de 2011 e cassado em 24/02/2012 devido a denúncias graves. As denúncias de corrupção e irregularidades no Executivo surgiram em 2011 e traçaram o roteiro da disputa eleitoral em 2012. Dez dos catorze vereadores à época votaram a favor da cassação², considerando o teor das denúncias. Dentre as acusações, estavam listados: valores superfaturados em contratos imobiliários e fraudes que ultrapassaram os R\$ 20 milhões. O relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi encaminhado à Prefeitura de Limeira, ao Ministério Público Estadual, ao Grupo de Atuação Especial de Combate ao Crime Organizado (Gaeco) de Piracicaba (SP), à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Para a pesquisa é interessante apontar tais fatos não apenas pelo conturbado período político que suscitou, mas principalmente porque o Prefeito eleito em 2012, um delegado de polícia civil, responsável pela reestruturação aqui tratada, compunha a Câmara dos Vereadores e presidiu a CPI que investigou as denúncias de corrupção contra o Prefeito anterior e foi dentro desse contexto de conflitos que a Proposta de Governo, que implementaria a reestruturação administrativa, foi concebida.

Barcelos (2015) afirma que é nas múltiplas interpretações dadas às situações e aos embates (conflitos) entre as ideias que dão forma às agendas políticas. Para ele, a janela

2 Informação do Portal de notícias G1- disponível em <http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2012/12/cassacao-de-felix-merenda-ruim-e-novo-prefeito-marcam-limeira.html>

de oportunidades de Kingdon (1995) é “um momento chave no tempo no qual há uma convergência” de problemas, soluções e políticas, que chama de “convergência de fluxos”.

A Proposta de Governo intitulada “Um novo tempo para Limeira” construída para o pleito eleitoral de outubro de 2012 foi elaborada pela coligação partidária composta pelos partidos: Socialista Brasileiro (PSB), dos Trabalhadores (PT), do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e do Comunista do Brasil (PC do B). Alguns trechos do documento apontam que as propostas foram construídas coletivamente, com representantes da sociedade, como empreendedores, líderes assistenciais, técnicos, e até mesmo servidores municipais. Seria essa proposta de política pública para reestruturação, fruto de uma “convergência de fluxos” (BARCELOS,2015)? Ao que constatamos, corrupção e cassação, eleições e renovação de governo e reestruturação administrativa conformam o cenário perfeito para a proposta de uma política pública de grande impacto.

Composto por 6 (seis) eixos estruturantes: Gestão Ética, Democrática e Eficiente; Qualidade de Vida; Transparência e Controle Social da administração pública; Participação Popular e Cidadã; Desenvolvimento Sustentável e Justiça Social. o modelo de administração pública adotado na Proposta de Governo teve como diretrizes

“[...] ampliar a capacidade gerencial e transformar a relação entre Estado e Sociedade visando prestar serviços e promover políticas públicas eficazes para realidade do município, garantindo a dimensão estratégica no planejamento de ação governamental, para que o governo cumpra os objetivos previstos, metas e prazos. Isso deverá ser perseguido através da Institucionalização de processos de planejamento, monitoramento e avaliação da gestão, comuns aos diferentes níveis, da administração e articulados entre si, de modo a provocar mudança cultural no cotidiano das diversas áreas da administração pública. Em suma, a busca de eficiência nas ações e programas significa fazer o máximo possível, da melhor forma possível e com o menor gasto possível de recursos.” (PROPOSTA DE GOVERNO, 2012, p. 07).

O eixo “Gestão Ética, Democrática e Eficiente” é o que importa para esta análise, sobre a Reestruturação Administrativa. Na página 10 da Proposta de Governo são apresentados os eixos estruturantes relacionados à administração municipal, que seguem na íntegra:

- 1. Desburocratização e combate à corrupção:** a corrupção deve ser combatida em todas as áreas de governo, e para isto, acreditamos na desburocratização administrativa, na prestação de contas e na idoneidade dos cargos de confiança;
- 2. Criação do Planejamento Estratégico Municipal 2013 - 2040:** Definir quais são os objetivos de médio e longo prazo para Limeira e criar um plano integrado, com objetivos e metas claras, que orientem todas as ações da prefeitura. Nada será feito apenas por fazer.

O eixo 1, elencado para combater a corrupção, viria em resposta ao contexto de cassação do Prefeito anterior, sob o qual foi pautada a eleição de 2012. Os fatos anteriores à eleição e a própria renovação do quadro político governante abriram o que Kingdon (1995, p.237) chama de “janela para políticas públicas”, que é quando uma oportunidade aparece e se torna “um poderoso ímã para problemas e propostas”.

Sob a pretensão de “desburocratizar e combater a corrupção”, baseando-se nos princípios constitucionais da Legalidade, Impessoalidade, Publicidade, Eficiência

e Moralidade o eixo traz como foco o cumprimento de objetivos, prazos e metas por meio da institucionalização de processos de planejamento, monitoramento e avaliação da gestão, primeiros indícios de processos racionalizadores e visões que abarcam o modelo de gestão que seria adotado. Além de se concretizar como resposta aos conflitos políticos vivenciados na gestão anterior a 2013, já é possível vislumbrar os princípios de racionalidade na proposta de governo.

Sobre a desburocratização, cabe ressaltar que a burocracia tem papel fundamental em qualquer sociedade que apresente um mínimo de complexidade (REIS, 2011, p. 01). As regras, procedimentos e a impessoalidade são as bases de um governo minimamente organizado, porém, o uso informal do termo “burocracia” por vezes pode ter um viés pejorativo e indicar morosidade, processos ineficientes e falta de transparência.

Sobre a formalidade institucional, racionalidade e reestruturação administrativa, Motta (2007) explica que

“A formalidade institucional possui limites para explicar a evolução da administração pública brasileira. Fatores de informalidade prevalecem e determinam muito do que se decide e se executa na administração brasileira, compreendendo seus três níveis de governo: federal, estadual e municipal. Por estarem inseridos na cultura sociopolítica do país, esses fatores não são facilmente removíveis ou contornados por meio de reformas administrativas de lógica racional burocrática”. (MOTTA, 2007, P.89).

No caso da proposta de governo entendemos que, pelo fato da Burocracia estar associada à corrupção o texto associou o termo ao sentido informal, com uma conotação que atribui aspecto negativo ao termo.

Segundo Lima Jr. os conflitos de interesses “preexistentes” aparecem refletidos nas estruturas organizacionais e “as formas organizacionais consolidam interesses vitoriosos; decorre daí a necessidade de mudá-las para que se possa alterar o equilíbrio de poder” (1998, p.22). Em busca de assistência técnica que viabilize pensar essas transformações, muitas prefeituras têm procurado empresas e institutos para dar suporte à mudança organizacional, contratando serviços de consultoria/assessoria.

Findado o ano de 2012, ações do novo governo, que apontavam para a reestruturação administrativa, despontaram logo nos primeiros meses de mandato, como as reuniões do Orçamento Participativo, a construção do Planejamento Plurianual e do Programa de Metas. Em 2013, logo no início da nova gestão, a reestruturação administrativa movimentou os corredores da prefeitura, promoveu grandes expectativas e ocupou a imprensa do município.

Para Schultz (2016, p.110) a estrutura organizacional pode ser entendida como

“o formato interno da organização, ou a representação dos seus níveis hierárquicos, compostos por setores, departamentos, áreas e funções”. Nesse sentido, compreender a estrutura organizacional é também: entender as relações de poder e interesses, a hierarquização e responsabilidades frente às tomadas de decisões, identificar como se relacionam e se comunicam as diferentes partes da estrutura.

Os elementos apresentados brevemente servem para um enquadramento sobre a realidade municipal de Limeira, mais especificamente, ajudam a melhor compreender o caso da reestruturação administrativa, que teve sua implementação oficializada em

2014, pela publicação da Lei Complementar 686 de 03/01/2014 e se estendeu até 2016. As mudanças vão desde a criação e extinção de departamentos, cargos e salários até alteração em procedimentos há muito tempo estabelecidos.

A reestruturação como política pública: um viés racionalizador

As administrações públicas do mundo todo realizaram, há décadas, mudanças em suas políticas de gestão, e algumas dessas novas práticas, segundo Secchi (2009) são derivantes do setor privado e estimularam a adoção de modelos organizacionais em níveis nacionais, regionais e municipais. No caso brasileiro, as transformações na administração pública Federal implicam diretamente na maneira como as unidades federativas se relacionam e também na maneira como administram suas responsabilidades. Para compreendermos o que aconteceu com as administrações municipais que levaram as prefeituras a repensarem sua forma de gerir e adotaram novos modelos, há que se retomar a própria história da administração pública nacional.

Alguns autores apontam na história da administração brasileira, três modelos básicos: patrimonialista, burocrática e gerencial. Na bibliografia sobre o assunto, está bastante presente que, apesar de os modelos se sucederem no tempo, não houve superação ou supressão por completo de nenhum deles (BRULON et al, 2012, p. 269). Para entendimento da influência que as reformas nacionais tiveram sobre o objeto da pesquisa, retomaremos os episódios históricos.

A busca pela eficiência da máquina pública por meio de processos racionalizadores permeia a história da administração pública brasileira. Sobre a racionalidade presente nos processos de reformas, Lima Jr. afirma que as reformas brasileiras tiveram (e têm) como mote a busca por três elementos principais: “toda e qualquer tentativa de mudança, gradual ou radical, é sempre feita em nome da eficácia, da eficiência, da melhoria do desempenho do setor público” (1998, p.21).

Apesar de terem contribuído com práticas administrativas que aproximaram o Estado da sociedade, trazendo melhorias para o desempenho da sua finalidade, a literatura trata as reformas brasileiras como pragmáticas e descontinuadas.

Desde a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP, em 1937, diferentes reformas administrativas no âmbito federal e outras centenas de iniciativas foram e vem sendo implementadas ao longo dos anos nos diferentes entes da federação.

Sobre as reformas nacionais, considerando, como afirma Lima Jr. (1998), que apesar de terem sido adotados com a finalidade de superar e romper com padrões, nunca um modelo foi “plenamente instalado”, não havendo, portanto, substituição de um modelo por outro, mas, ao contrário, coexistência:

(...) o fato é que o Brasil nunca teve o modelo burocrático de administração, ou qualquer outro, plenamente instalado. A nossa realidade administrativa tem se caracterizado, independentemente da intencionalidade das reformas e de seus eventuais êxitos e fracassos, pela convivência de modelos de administração incompletos, inconsistentes e superpostos. Não se pode efetivamente afirmar que a história administrativa brasileira se caracterize por ter passado por fases sucessivas: da administração patrimonial à administração burocrática que, no momento, deveria ser substituída pela administração gerencial. (LIMA JR., 1998, p.27)

A busca de eficiência da máquina pública por meio de processos racionalizadores permeia a história da administração pública brasileira. De forma incisiva, tem-se como marco a criação do DASP, com as perspectivas modernizadoras do modelo burocrático.

De lá pra cá, diferentes reformas administrativas no âmbito federal e outras centenas de iniciativas reestruturantes foram e vem sendo implementadas ao longo dos anos nos diferentes entes da federação. Em suma, “reformatar” a máquina pública torna-se, não raro, prática inerente ao ato de governar. Paralelamente, subjaz, para além do sempre presente objetivo declarado de busca de eficiência, uma multiplicidade de diagnósticos e visões de como imprimir maior racionalidade ao setor público.

Nesse processo, ideias, conhecimentos, visões, crenças, valores, motivações são elementos que vem sendo tradicionalmente ofuscados. Um dos motivos seria o peso que assume o “caráter técnico” envolvendo as reformas administrativas, dotando os discursos que sustentam sua promoção de um viés pretensamente neutro (por ser racionalizador).

Entendendo as reformas administrativas como políticas públicas, isto é, como processos organizados, frutos de esforço e dependentes de atores sociais interessados, compreende-se que seja pertinente um diálogo com o referencial da análise de políticas públicas, que traz entre suas possibilidades a consideração de aspectos ainda pouco explorados.

No âmbito dos estudos nesse campo, Faria (2003), remetendo a John (1999), afirma que as abordagens que destacam o papel das ideias e do conhecimento é uma das cinco grandes vertentes analíticas na subárea das políticas públicas.

No Brasil, no entanto, a importância do papel das ideias e do conhecimento como categoria explicativa para o processo de produção de políticas tem tido pouco destaque. No campo da análise de políticas públicas, ainda segundo Faria (2003), a centralidade do foco nos processos decisórios e nos atores – isto é, foco no poder – acabou por deixar aspectos importantes dos processos de formulação e implementação em descoberto.

Como lembra Barcelos (2015), não se trataria de deixar de lado questões atinentes ao poder, a influência e a estratégia, mas de agregar fatores cognitivos relacionados a discursos, argumentos e visões de mundo como elementos potencialmente explicativos (considerando-se aqui também a criação de símbolos e construção de significados, que visam responder às condições concretas em seu dinamismo permeado de mudanças). (BARCELOS, 2015).

Deixar de fora esses aspectos seria algo problemático se considerarmos que a variável ideias/conhecimento assume significativa importância no contexto das teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar inteligibilidade à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas em um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, pela incerteza e pela complexidade das questões que demandam regulação. (FARIA, 2003, p. 22).

A incorporação desses elementos auxilia a compreensão das políticas públicas, nas suas múltiplas facetas, como processos construídos socialmente, moldados pelo enviesamento inerente à visão dos atores nos processos em disputa (BARCELOS, 2015). Isto é, para além dos atores, seria o caso de compreender mais a fundo naquilo que estes se ancoram e ao mesmo tempo buscam promover.

A atuação do IBAM em Limeira-SP

Em busca de assistência técnica para grandes transformações em suas estruturas administrativas, as prefeituras têm procurado empresas e institutos que atendem a essas necessidades, como foi o caso de Limeira - SP, que contratou a assistência do Instituto Brasileiro de Administração Municipal, o IBAM.

Empresas especializadas em planejar e implementar mudanças organizacionais de grande impacto em setores públicos, como é o caso do IBAM, levam em cada novo projeto um pouco de seu aparato de conhecimento construídos historicamente, do seu ideal, de seus modelos, de suas concepções acerca de administração municipal.

O IBAM é caracterizado como uma associação civil sem fins lucrativos³, criada em 1º de outubro de 1952, com sede no Rio de Janeiro. Sua fundação recebeu o apoio das associações municipais e dos movimentos relacionados ao municipalismo brasileiro.

A consolidação do IBAM ocorre após o processo de redemocratização do país, de 1945. Surge na década de 50 como um desdobramento da Campanha Municipalista e da criação da Associação Brasileira de Municípios (ABM), como uma associação civil sem fins lucrativos, e se intitula como “organização comprometida com a identificação e operacionalização de soluções para os problemas da Administração Pública”.

Como uma forma de rompimento com a ABM, um novo projeto, que daria origem ao IBAM foi divulgado na forma de manifesto aos prefeitos, em outubro de 1952, no II Congresso Brasileiro de Municípios. Sua fundação recebeu apoio das associações municipais e dos movimentos relacionados ao municipalismo. Para Melo (1993, p.08), “A proposta de atuação do IBAM guarda estreita semelhança com a proposta de reforma institucional do DASP Departamento Administrativo do Serviço Público” e seus primeiros quadros foram compostos inclusive por profissionais advindos do DASP. De acordo com o autor, o primeiro Conselho de Administração do IBAM era composto por membros da elite burocrática: Raphael Xavier (secretário-geral do IBGE, posteriormente diretor executivo da FGV), Arízio Vianna (DASP), Luis Simões Lopes (DASP, FGV), José Maria Araújo Cavalcanti (DASP e secretário geral do Instituto Brasileiro de Ciências Administrativas), Rômulo de Almeida (Banco Nacional de Crédito Cooperativo e assessor econômico do presidente Vargas).

A relevância desse manifesto está no fato de, em sua proposta, ressaltar que “a nova instituição só atuaria quando solicitada e que não era órgão do governo, nem entidade.”, ou seja, os governos é que acionariam a atuação do Instituto, não o contrário.

A busca por eficiência e racionalização do serviço público, e a formação técnica de servidores foram o mote do DASP.

Na década que se sucedeu o IBAM passou a envolver-se em atividades de consultoria aos municípios que de certa forma não dispunham de capacidade técnica para promover com autonomia, reformas em suas estruturas. Várias são as frentes de atuação do Instituto, que inclui a produção e disseminação de documentos, pesquisas, estudos e manuais, como o Manual do Prefeito –disponibilizado gratuitamente- atualizado a cada quatro anos. Trata-se de um documento destinado a orientar passo-a- passo a atuação dos prefeitos

3 Dado disponível no Portal do IBAM: <http://www.ibam.org.br/>

municipais e em suas páginas iniciais coloca que “como sempre, continuará à disposição dos Municípios para tornar eficiente, efetiva e eficaz a gestão que se inicia em janeiro, dedicando aos novos ocupantes dos cargos mandato pleno em respostas aos desafios e oportunidades que se abrirão” (IBAM, 2016, p. 9).

No que se refere á reestruturação da gestão municipal, encontramos no manual:

“A necessária reorientação das políticas de desenvolvimento demanda a reestruturação significativa dos sistemas de gestão nos vários níveis e setores, de modo a permitir a integração e articulação intergovernamental e intersetorial, viabilizando, assim, a implementação de planejamento e programas conjuntos, maximizando as oportunidades para gestão associada que garantam a sustentabilidade dos sistemas, programas e ações”. (IBAM, 2016, p. 122).

Para se ter uma ideia da influência e abrangência da assessoria desse Instituto, somente em 2013, o IBAM concluiu projetos de Reestruturação Administrativa (IBAM, 2014, p. 52) em quatro Prefeituras Municipais, incluindo Limeira - SP, duas Câmaras Municipais e havia ainda, projetos desse caráter, em andamento, em mais 3 instituições.

A partir das ideias que os atores agem (BARCELOS, 2015), sendo os atores os agentes que transformam ideias em ações (Capella, 2010 apud Barcelos, 2015, p. 9), são visões que ajudam a vislumbrar a perspectiva dinâmica entre atores e ideias. Além disso, instigam a pensar nas “imagens” construídas sobre as políticas públicas. Isto é, a construção de imagens, percepções, símbolos e significados (BARCELOS, 2015) são elementos projetados para além de atores que acabam por construir um imaginário sob o qual se articulam interesses e relações.

No que se refere a Limeira-SP, O Instituto esteve presente desde o início do processo, quando do Planejamento e desenho da Reforma e reaparece ao final dela, sob o acionamento da Câmara Municipal, quando da análise e aprovação da Lei Complementar pelos Vereadores, que solicitaram parecer sobre o Projeto de Lei que se transformaria na Lei da reestruturação.

A Proposta de desenvolvimento Institucional encaminhada pelo IBAM ao Prefeito eleito data de 07 de janeiro de 2013, sugere a dispensa de licitação com amparo legal. O contrato no valor de R\$ 107.692,30 previa a participação de dois técnicos do IBAM por 40 dias úteis, em regime de colaboração com a equipe da Prefeitura e teve a vigência de 28/02/13 a 27/04/2013.

Cabe ressaltar que os documentos apontam as reuniões do Orçamento Participativo como mote para participação democrática na priorização das metas da administração, porém, foram realizadas 22 assembleias nas regiões de Limeira, a primeira rodada de encontros ocorreu no período de 02/04/13 à 12/04/13, a segunda rodada ocorreu entre os dias 16/04/13 à 15/05/13, extemporâneo ao contrato da assessoria técnica.

Quanto às etapas e prazos, a proposta apresenta:

1. Levantamentos iniciais, que engloba contatos com autoridades, dirigentes, pessoal local e definição da equipe; proposição de discussão da metodologia e cronograma; conhecimento da realidade local e das necessidades e problemas da administração.
Prazo: 5 dias úteis.

2. Elaboração das versões preliminares do Anteprojeto de Lei de Estrutura Administrativa e do Projeto de Regimento interno. Prazo: 20 dias úteis.
3. Apresentação e discussão com as autoridades e dirigentes municipais das versões preliminares dos documentos. Prazo: 5 dias úteis.
4. Elaboração e entrega das versões finais do Anteprojeto de Lei de Estrutura Administrativa e do Projeto de Regimento interno. Prazo: 10 dias úteis.

Na justificativa da contratação da assessoria técnica é possível identificar conceitos racionalizadores que embasaram a reestruturação administrativa, como no trecho “As exigências de eficiência e eficácia da gestão pública enseja modernização em todo o processo administrativo.” As ambições da reestruturação eram imprimir modernidade, agilidade simplicidade na funcionalidade da administração pública. Intersetorialidade também é conceito que se repete nos documentos processuais.

No projeto apresentado pelo IBAM, constam como objetivos:

- ✓ Redefinir a estrutura organizacional da administração direta da Prefeitura Municipal de Limeira, visando adequá-la ao desempenho de suas finalidades., face às demandas da população e aos objetivos e programas de ação governamental do Município;
- ✓ Conferir maior eficiência gerencial à administração municipal, a partir da clara definição das atribuições e responsabilidades de seus órgãos internos e respectivas chefias e do estabelecimento de instrumentos de coordenação, controle e agilização de suas ações;
- ✓ Estabelecer mecanismos de aproximação entre governo e população, conforme os preceitos constitucionais, visando a melhor gestão dos recursos e serviços públicos.

Trata-se de uma proposta de gestão por metas e resultados, da adoção de um modelo gerencial. Sobre a adoção da gestão por resultados nos municípios, Ortiz e Medeiros (2017) afirmam que apesar de ainda serem referência em casos estudados,

“o modelo em questão tem uma complexa aferição. A disseminação desse modelo – geralmente relacionado à plena execução de políticas planejadas e pactuadas – tem sido amplamente disseminada por consultorias voltadas ao setor público. Nesse sentido, deve-se ser questionada a capacidade de inovação dessas experiências ou de “engessamento” da inovação nas reformas gerenciais nos municípios.” (ORTIZ e MEDEIROS, 2017, p. 235).

Para Brulon, Obayon e Rosenberg (2012 p. 279), o modelo gerencial não mantém o foco na sociedade, como deveria uma administração pública, pois esse modelo se preocupa principalmente com a eficiência econômica. A adoção de um modelo, para além das suas vulnerabilidades deve pressupor uma mudança no foco para o cumprimento da sua função social.

O que podemos identificar é que apesar de todo esforço coordenado para melhorar os resultados da administração pública municipal, ainda que bem-vindo, em algumas situações acaba se transformando numa ação de difícil implementação.

O que se apresenta aqui e na maior parte das iniciativas é uma gestão que transita entre os modelos burocrático e gerencial, e na vida prática, dentro da organização, têm-se a

aplicação dos dois modelos. Alguns autores discutem essa questão entre o que se vê no “discurso” e o que acontece na „prática. Medeiros (2006, p.157) afirma que a superação de um modelo burocrático tradicional não se materializou por completo principalmente no que se refere à forma de racionalidade e legitimidade utilizados, podendo ser “reconhecido um novo mecanismo de governança do Estado”.

CONCLUSÕES

São as visões de mundo e as percepções que ajudam a vislumbrar a perspectiva dinâmica entre atores e ideias e que dão contorno às políticas. Perspectivas como essas podem enriquecer a análise envolvendo processos decisórios e atores, por um lado – foco privilegiado dos estudos no campo da análise de políticas públicas – com processos de formulação e implementação, por outro, dotando as interpretações de outros elementos explicativos para as “causas e consequências”. A esses elementos somam-se outros como as noções de “empreendedores de políticas públicas” e “janela de oportunidades”, aspectos que possibilitam às análises incorporar interpretações dinâmicas da produção de políticas públicas.

No caso de Limeira-SP, considerando que todos os servidores públicos municipais de Limeira-SP, atuantes no período estudado, foram impactados, uns mais diretamente, outros menos, mas todos, de alguma forma, em algum momento, tiveram (e ainda têm) que lidar com situações novas trazidas pela reestruturação administrativa e que os agentes políticos, mais diretamente envolvidos com a própria formulação da política, ainda se adaptam e reinventam suas rotinas e atividades, dentro da nova estrutura é bastante preliminar uma análise definitiva. As experiências ainda estão em curso.

No que concerne ao papel das ideias e disseminação do conhecimento no caso da reestruturação administrativa pela qual passou a Prefeitura de Limeira-SP é possível inferir que o diagnóstico, a elaboração e a produção documental da reestruturação assessorada pelo IBAM carregam as “impressões digitais” do Instituto. A contratação de uma assessoria técnica dotada de história e experiências de atuação em diversos municípios carrega nas entrelinhas do modelo adotado e da proposta entregue suas crenças, visões e conhecimentos adquiridos e, quando essa subjetividade se materializa em documentos na forma de Lei, passa a ser disseminado dentro da estrutura a qual se propõe a reorganizar.

Referências

- BARCELOS, M. O Papel das Ideias nos Processos de Construção de Políticas Públicas: Abordagens Sintéticas versus Abordagens Pós-empiricistas. 1 Seminário Internacional de Ciência Política. UFRGS, set. 2015. Disponível em < <https://www.ufrgs.br/sicp/wp-content/uploads/2015/09/BARCELLOS-M.-O-papel-das-ideias-nos-processos-de-construcao-de-pol%C3%ADticas-p%C3%ADblicas.-Abordagens-sint%C3%A9ticas-versus-abordagens-p%C3%B3s-empiricistas.pdf>>.
- BICUDO, M.A.V. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. In: Educ. Mat. Pesqui., São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 137- 150, 2008.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 mai. 2017.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Brasil em síntese, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/limeira/panorama> Acesso em: 24 set. 2017.
- BRULON, V.; OBAYON, P.; ROSENBERG, G. A reforma gerencial brasileira em questão: contribuições para um projeto em construção. Revista do Serviço Público - ENAP, Brasília, v. 63, n. 3, p. 265-284, jul.set. 2012
- FARIA, C.A.P. de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 18 n.51, fev. 2003.
- Instituto Brasileiro de Administração Municipal-IBAM. Relatório de Atividades 2013. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em http://www.ibam.org.br/media/arquivos/Relatorios/rel_ibam2013.pdf. Acesso em 03 jul.2017.
- Instituto Brasileiro de Administração Municipal-IBAM. Manual do Prefeito. 15ª Edição, Rio de Janeiro, 2016.
- JOHN, P. Analysing public policy. Londres, Pinter, 1999.
- JONES, G. R. Teoria das Organizações. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- KINGDON, J. W. Agendas, Alternatives, and Public Policies. 2nd Edition. Harper Collins College Publishers, 1995. in SARAVIA, E. FERRAREZI, E. Políticas Públicas, coisas (pp. 225-246), 2007.
- LIMEIRA, Lei Complementar 686 de 03 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Limeira-SP, cria os cargos em comissão e as funções gratificadas necessários, dá nova organização e dá outras providências. Jornal Oficial do Município de Limeira, jan 2014.
- LIMEIRA, Lei Complementar 741 de 15 de outubro de 2015, Altera a LC 686/2014, dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Limeira-SP, dá nova organização e dá outras providências Jornal Oficial do Município de Limeira, out 2015.

LIMEIRA, Lei Complementar 753 publicada em 30 de março de 2016, Altera a LC 686/2014, LC 741/2015 e dispõe sobre a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal de Limeira-SP, dá nova organização e dá outras providências. Jornal Oficial do Município de Limeira, mar 2016.

MEDEIROS, P. H. R. Do Modelo Racional-Legal ao Paradigma Pós-Burocrático: reflexões sobre a burocracia estatal. *Revista Organização & Sociedade*, v.13, n.37, Abr./Jun. 2006.

MELO, M.A.B.C. Municipalismo, nation building e a modernização do Estado no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, n. 23, ano 8, p.85-100, 1993. Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_23/rbcs23_07.htm

MOTTA, P. R. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. *Revista de Administração Pública*, v. 41, n. especial, p. 87-96, 2007.

PROPOSTA DE GOVERNO. Um novo tempo para Limeira. Limeira SP, 2012.

REIS, F.W. Três Temas Weberianos. In: *Clássicos do pensamento social*, Revista CULT, Editora Bregantini, jan. 2011. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/tres-temas-weberianos/>. Acesso em 25 set. 2017

REZENDE, F. C. Por que reformas administrativas falham? In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, núm. 50, out. 2002. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10705008>. Acesso em 20 ago. 2016.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. In: *Revista de Administração Pública*, 43 (2):347-69, Rio de Janeiro, mar./abr. 2009.

GT: 25 - Monitoramento e avaliação de políticas pública

Coordenadores: Lobelia da Silva Faceira e
Moisés Waismann

A POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS E EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS NA UENF: DO ACESSO ÀS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

SILVA, Gabriela do Rosario

UENF

gabi.dorsilva@gmail.com

NASCIMENTO, Rafaela Nogueira do

UENF

rafaelannasc@gmail.com

BARRETO, Letícia Sanz

UENF

leticiasanz07@gmail.com

AMARAL, Shirlena Campos de Souza

UENF

shirlenacsa@gmail.com

Instituição de fomento: CNPq

Resumo

Almeja-se, com base na experiência da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), colaborar com a pluralidade de diagnósticos sobre a implementação de ações afirmativas nas universidades brasileiras, a qual configuram-se como políticas que visam substanciar a igualdade de oportunidades educacionais, através da democratização do acesso ao Ensino Superior. A Lei 5.346/2008 em questão a ser aplicada nas universidades estaduais do RJ determina que 45% das vagas em cada curso sejam destinadas à jovens carentes, que se autodeclarem negros ou provenientes da rede pública de ensino, dentre outros. Entretanto, persistem as iniquidades na permanência estudantil entre jovens cotistas e não cotistas e as privações históricas que estes vivenciam, sobretudo na e pela dimensão institucional, material e simbólica da sociedade brasileira. Isto posto, objetivou-se apreender os determinantes que estimulam os discentes cotistas a permanecer e a cogitar evadir da universidade, partindo-se inicialmente do registro das ações institucionais de apoio estudantil e da apreciação de seus efeitos sobre os indicadores de evasão e permanência dos cotistas-auxiliados na UENF. E finalmente, buscou-se compreender os fatores de atração/repulsão ponderados no processo de escolha dos que permaneceram.

Palavras-chave: Política de Cotas, Universidade, Estratégias de Permanência, Evasão.

Abstract

It is hoped, based on the experience of the State University of Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), to collaborate with the plurality of diagnoses on the implementation of affirmative actions in the Brazilian universities, which are configured as policies that aim to substantiate the equality of opportunities through the democratization of access to Higher Education. The Law 5,346 / 2008 in question to be applied in the state universities of Rio de Janeiro requires that 45% of the vacancies in each course be destined to the

needy young people, who declare themselves black color or from the public school system, among others. However, the iniquities persist in the student stay between young and non-quotaholders and the historical deprivations they experience, especially in the institutional, material and symbolic dimension of Brazilian society. The purpose of this study was to understand the determinants that encourage students to stay and contemplate evading the university, starting from the registry of institutional actions of student support and the appreciation of their effects on the indicators of evasion and permanence of quotaholders in the UENF. Finally, we tried to understand the factors of attraction / repulsion weighted in the process of choosing those that remained.

Keywords: Quotas Policy, University, Strategies of Permanence, Evasion

Introdução

Em termos históricos, as políticas de Ações Afirmativas foram aderidas em inúmeros países, baseada na experiência pioneira indiana, reconfigurando-se consoante o contexto de cada nação (MOEHLECKE, 2002) e os fundamentos que melhor justificam sua aplicação: reparação histórica aos afrodescendentes, incremento da diversidade cultural e justiça social (FERES JÚNIOR, 2006)

No Brasil, apesar da visibilidade ter ocorrido após a III Conferência Mundial contra o Racismo da ONU, ocorrida em Durban, na África do Sul no ano de 2001, já existiam políticas de ações afirmativas que não necessariamente estavam relacionadas à educação superior. Nesse contexto, o Estado do Rio de Janeiro é identificado como pioneiro ao destinar uma cota de suas vagas nos vestibulares para jovens com comprovada carência socioeconômica.

Assim, a Lei nº 5.346/2008 atualmente em vigência determina a reserva de 45% das vagas nos cursos de graduação da UENF, UERJ e UEZO, distribuídas em 20% para indivíduos autodeclarados negros ou indígenas, 20% para candidatos oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência ou filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Acrescenta-se a esse marco legal, a adesão da UENF ao ENEM/SISU em 2011, que conforme análises de Amaral (2013) e Silva (2015), ao atrair estudantes provenientes de diversas regiões do Brasil, aumentou o quantitativo de ingressantes.

Entretanto, apesar dos esforços governamentais para garantir o acesso dos cotistas na graduação, persistem diversos obstáculos impeditivos de sua permanência acadêmica (PAIXÃO & CARVANO, 2008; SCHWARTZMAN, 2008). Tais limitações, ocasionam a evasão, compreendida como “perda” dos estudantes na universidade antes da conclusão do curso (BAGGI & LOPES, 2011), são resultantes de um acúmulo de desvantagens e oportunidades desiguais ao longo da vida.

Dessa forma, a pesquisa, desenvolvida no âmbito da UENF, objetivou de forma geral contribuir para a apreensão dos determinantes que estimulam os discentes cotistas a permanecer e a cogitar a possibilidade de evadir da universidade. E, especificamente, verificar as potenciais interferências do ENEM/SISU no êxito ou fracasso do sistema de cotas; evidenciar as iniciativas institucionais de apoio estudantil direcionada aos cotistas; e averiguar o índice de evasão dos cotistas ingressantes nos vestibulares de 2011 a 2015.

Metodologicamente, fez-se uso da abordagem qualitativa por meio da técnica de análise documental (BARDIN, 2009). Utilizou-se como instrumento de coleta de dados as informações das fichas de matrícula dos estudantes disponibilizadas pela Secretaria Acadêmica (SECACAD) e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UENF e a aplicação de um questionário eletrônico dirigido aos acadêmicos cotistas das categorias destinadas aos autodeclarados negros e aos oriundos da rede pública de ensino dos cursos presenciais ingressantes nos anos de 2011 a 2015.

Em suma, almeja-se contribuir a partir do caso UENF com a análise de diagnósticos sobre políticas afirmativas direcionadas a ampliação do acesso de minorias raciais e grupos sociais economicamente desfavorecidos nas universidades públicas brasileiras como política de inclusão social, visando garantir a igualdade equitativa de oportunidades, no intuito avultar a cidadania.

Este trabalho é composto de três seções, além dessa introdução e as considerações finais. Na seção seguinte, procuramos mostrar um breve estudo sobre o surgimento e a progressão das políticas de ação afirmativa no Brasil, sobretudo no que tange ao ensino superior, destacando assim, a política de cotas como a modalidade principal das políticas em âmbito educacional. A segunda seção, discorre acerca de como se deram as primeiras experiências da política de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, bem como são levantados os aspectos em relação à sua implementação e as cotas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas na UENF, em relação a real inclusão social destes, após a adoção do ENEM/SISU. Por fim, a terceira e última seção, dedica-se a exposição da pesquisa, a qual buscou-se analisar as estratégias institucionais de apoio aos estudantes cotistas e quais são os seus efeitos em relação a permanência e a evasão destes alunos na universidade.

1 Surgimento e Experiências das Políticas de Ações Afirmativas no contexto brasileiro

De maneira geral, as ações afirmativas assumiram as seguintes formas: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Sendo assim, podemos definir o conceito de ação afirmativa, como um conjunto de políticas, estratégias e iniciativas que visam a favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições socioeconômicas em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, de serem alvos de discriminações negativas, que ocorrem no presente ou que ocorreram em tempos passados.

Nesse contexto, a terminologia ação afirmativa chegou ao Brasil com vários significados, refletindo as experiências e debates que ocorreram ao longo do tempo nos países em que as mesmas foram concebidas, com especial menção a Índia e os Estados Unidos. De acordo com Santos (2005), essas políticas foram implementadas no contexto brasileiro buscando eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, assim como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos específicos de nossa sociedade que foram se acumulando e se omitindo ao longo dos anos, com a meta de se alcançar a igualdade material, em busca da equidade. Explicita-se que a visibilidade das políticas de ações afirmativas em relação à questão racial, se deu a partir da intensificação do debate em diversos âmbitos na "III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata", que aconteceu em Durban na África do Sul em 2001.

Dentre precedentes de ações afirmativas implementadas no país encontram-se a garantia de vagas para portadores de necessidades especiais na administração pública, reserva de percentual para mulheres nos partidos políticos, a aprovação do estatuto do idoso e, no âmbito educacional, cotas para afro descendentes e índio descendentes, bem como, também, para alunos carentes oriundos de escola pública nas universidades brasileiras.

Ressalta-se, entretanto, que o assunto somente entra na agenda nacional com a receptividade relativamente amistoso então Presidente Fernando Henrique Cardoso para com os Movimentos Sociais, que pressionado pelas lideranças negras em uma carta de 1995, reconhece a existência da discriminação racial¹, contrariamente à postura de negação e afirmação do hoje dito mito da democracia racial, e posteriormente por ocasião da supracitada III Conferência de Durban em 2001, prometendo em contrapartida instituir mecanismos concretos que propiciassem a entrada dos mesmos no ensino superior, em cargos e funções da administração pública.

Porém, conforme defende Barbosa (2014), no que tange as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, se faz necessário que assim como na democratização do acesso às universidades, as políticas de permanência estudantil sejam promovidas com obstinação pelo Governo, e de igual maneira deve-se realizar continuamente a revisão das ações e leis que determinam a instituição da Política de cotas. Essa última medida vem a desempenhar um papel importante, pois por um lado permitirá que seja dada oportunidade à novos beneficiários e por outro, evitar-se-á que as vagas reservadas e os recursos empenhados sejam destinados à indivíduos que não atendem aos critérios de seleção. Sendo o Brasil o segundo país com a maior população negra do mundo, se tornou necessário adotar medidas eficazes para romper com esse passado de exclusão.

2 A Política de Cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro

Segundo Bezerra e Gurgel (2012), a UERJ e a UENF, foram as primeiras Universidades brasileiras a instituir o sistema de cotas. O então Governador do Estado, Anthony Garotinho, estabeleceu, por meio da Lei 3.524/2000, reserva de 50% das vagas nos Vestibulares das Universidades Estaduais - UERJ e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em Campos de Goytacazes, para alunos egressos de escolas públicas do Estado.

Partindo da pesquisa realizada por Amaral (2006), a qual propôs analisar a política de cotas para negros e oriundos de escolas públicas carentes especificamente na UENF, enquanto medida de inclusão social, constatou-se o primeiro diagnóstico da ineficácia da política, por conta da pequena inclusão que fora averiguada na universidade, nos anos de 2004 e 2005.

Mediante resultados negativos em razão da adoção de tal política, foram ocorrendo várias mudanças ao longo dos anos, tanto no acesso às universidades citadas quanto com a criação de novas leis estaduais, sendo a que está em vigor até o presente momento é a Lei 5.346 de 2008, na qual estabeleceu o prazo de 10 (dez) anos para a duração do sistema de cotas.

Esta constatação da ineficácia da política de cotas na UENF, neste primeiro momento impulsionou Amaral (2013) a diagnosticar, de forma mais minuciosa, a eficácia de tal política, focalizando o período de análise por um maior espaço de tempo, inicialmente, de 2004 a 2012. Para isso, partiu do decréscimo no número de estudantes cotistas negros,

¹ Rosenberg (2006, p. 15) aponta que essa postura se deu após a reivindicação em uma carta das lideranças do Movimento Negro encaminhada ao então Presidente em 1995, ano comemorativo dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

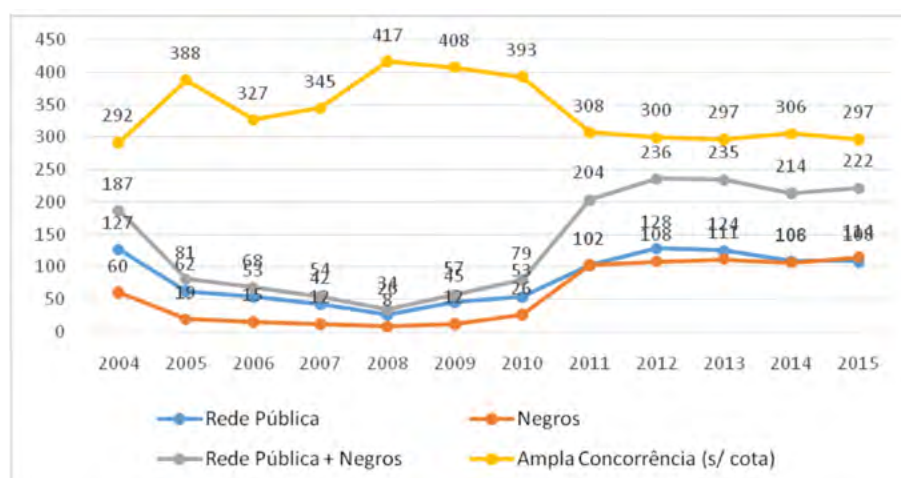
observado entre os anos de 2004 e 2005 que foi de 12,1% para 4,05%, e propôs a verificar se ela se mantinha até 2012 e se era perceptível a ociosidade no preenchimento das vagas disponibilizadas pelo sistema de reservas de vagas igualmente na modalidade das cotas para estudantes de escolas públicas.

Desse modo, verificou Amaral (2013) que o não preenchimento das vagas reservadas para cotistas, identificado inicialmente entre 2004 e 2005 Amaral (2006), permaneceu até o ano de 2010 (Amaral e Mello, 2012). Vale ressaltar que até o ano de 2009, a forma de ingresso na UENF se dava exclusivamente pelo vestibular estadual unificado com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mas a partir da seleção 2009/2010 a UENF incluiu em alguns dos seus cursos de graduação presenciais no Sistema de Seleção Unificada (SISU) - os cursos de Agronomia, Zootecnia e as Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática, Química e Pedagogia - como forma de acesso complementar na seleção de 2009. Já em 2010, a UENF aderiu ao processo seletivo do ENEM/SISU utilizado exclusivamente para o ingresso dos estudantes, permitindo a manutenção da opção por concorrência as vagas reservadas ao sistema de cotas.

Em 2011, de forma surpreendente, o ingresso de estudantes somente pelo novo modelo de processo seletivo alcançou praticamente o objetivo pretendido de ampliação eficaz de acesso ao ensino superior da UENF, influenciando significativamente no resultado esperado pelo sistema de preenchimento dos 20% de vagas reservadas para negros e os também carentes egressos de escolas públicas. Sendo assim, podemos perceber a interferência positiva da adoção do ENEM/SISU para o preenchimento das vagas reservadas para cotistas na universidade.

No que concerne ao efeito dessa mudança no êxito sistema de reserva de vagas, foi possível constatar que o quantitativo de cotistas negros e egressos de escolas públicas quase triplicou no vestibular 2010/2011 e a partir daí a proporção destes em relação aos ingressantes por ampla concorrência (sem cota) tornou-se cada vez mais igualitária a cada ano, configurando-se em um quadro bastante animador, conforme pode ser observado no **Gráfico 1**.

Gráfico 1. Evolução do quantitativo anual e somatório dos cotistas negros e egressos de rede pública - 2004 a 2015



Fonte: Nascimento (2017).

Assegurada a democratização mediante a expansão do acesso desses jovens, propõem-se elaborar, implementar e monitorar as estratégias institucionais de apoio a esses estudantes para que sua permanência seja prolongada e sua trajetória universitária seja de sucesso, permitindo afirmar a efetividade da Política de Cotas.

3 O apoio estudantil e seus efeitos na permanência e evasão

Verificou-se, que com a Lei 7.427/2016 os cotistas têm direito a bolsa de R\$ 450,00 durante todo o período de sua permanência na Universidade – nos moldes do estatuído no artigo 3º da Lei 5.346/2008, pago com recursos do Fundo de Combate à Pobreza e às desigualdades sociais (FECF). Segundo o estabelecido no §1º, do citado artigo 3º, é vedada a acumulação da “Cota-auxílio” com qualquer outra modalidade de auxílio de fundo socioeconômico, interna ou externa à UENF, que tenha por desígnio o amparo de estudantes carentes. Por essa regra, significa que os estudantes carentes da UENF têm duas possibilidades de auxílio para a sua manutenção na Universidade, quais sejam: a “Cota-auxílio” (carentes que ingressam pelas cotas) ou as bolsas de Apoio Acadêmico² (carentes que não ingressam por cotas), tendo esta última permanecido no valor de R\$ 300,00.

Houve na UENF, em 2009, a criação do atendimento ambulatorial, assinalado como auxílio-saúde, cujo profissional médico realiza um trabalho mais direcionado a uma avaliação clínico geral do paciente – professores, alunos e técnicos da instituição – requisitando exames laboratoriais e encaminhamentos, quando faz-se necessário. É oferecido pela universidade ainda aulas esportivas (tais como, natação, judô, karatê, capoeira, futsal, vôlei) e atividades artísticas (coral, festivais de música, cinema, teatro, oficinas de artes, dentre outras) organizados pelo Setor de Assuntos Comunitários da PROEX e a utilização da biblioteca (que conta, além do acervo literário, com: computadores, espaço físico para leitura, dentre outros serviços).

Divulgou-se em março de 2013, a aquisição pela instituição de quatrocentas (400) bicicletas via o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST), convênio do Governo Federal com as instituições públicas estaduais de ensino superior que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Uma vez que o público-alvo prioritário a ser beneficiado pelo recurso do PNAEST são os estudantes que tenham estudado na rede pública de educação básica ou que tenham renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, o processo de seleção para aquisição da bicicleta, seguindo a lógica, priorizou o deferimento da solicitação dos estudantes cotistas. Posteriormente, esse mesmo convênio possibilitou a oferta de uma refeição diária sem custos para o estudante ingressante pela ação afirmativa no Restaurante Universitário Cícero Guedes, a partir da sua criação em 2014.

Pudemos averiguar que deste total de 400 bicicletas, duzentos e noventa (290) foi entregue, em três remessas. A distribuição se deu conforme pode ser observado na **Tabela 1** que se segue:

² A título de esclarecimento, para solicitar uma ‘bolsa de apoio acadêmico’, o estudante deve passar por uma triagem no setor de Serviço Social da UENF para a comprovação da carência, por conseguinte, aguarda a chamada para recebimento da bolsa, ante o número de disponibilidade. Nesta modalidade, o aluno se compromete a prestar apoio na execução de atividades gerais da Universidade em horários vagos de sua formação, num total de 12 horas semanais.

	Bicicletas a serem distribuídas	Bicicletas entregues	Cotistas <i>Negros</i>					Cotistas <i>Rede Pública</i>				
			2011	2012	2013	2014	2015	2011	2012	2013	2014	2015
1ª Remessa	153	115	15	16	1	0	0	17	9	6	0	0
2ª Remessa	100	87	2	5	6	7	5	2	4	8	10	2
3ª Remessa	120	88	0	1	6	12	10	0	1	4	11	11
TOTAL	373	290	86					85				

Tabela 1. Distribuição das bicicletas por remessa e tipo de cota

Fonte: Nascimento (2017).

Do universo de 1.111 cotistas ingressantes nos cursos presenciais da UENF no período compreendido entre 2011 a 2015 nas vagas reservadas para pessoas autodeclaradas negras e para os que cursaram o ensino médio em escolas públicas, 171 realizaram o empréstimo da bicicleta. Logicamente, como o primeiro edital ocorreu anteriormente à admissão dos cotistas ingressantes em 2014 e 2015 na instituição nenhuma foi destinada para eles.

Outra medida bastante significativa para o aumento da permanência estudantil foi a aprovação da Resolução do CONSUNI nº 01, de 30 de setembro de 2015, que cria o programa de Auxílio-Moradia estudantil e dá as diretrizes para sua execução na UENF. De acordo com a legislação, este subsídio mensal tem como público-alvo graduandos regularmente matriculados em cursos presenciais que residam fora da sua cidade-sede e visa auxiliar nas despesas com moradia.

Em tempo, através de uma ação civil pública da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro em face da UENF, foi concedido em maio de 2017 o pedido de tutela de urgência para o fim das cobranças realizadas pela Secretaria acadêmica da UENF para emissão dos documentos enunciativos da vida acadêmica do estudante. Justificou-se essa decisão tendo como base a violação ao princípio da gratuidade do ensino público e a inconstitucionalidade da bitributação pela instituição de taxas para custear o serviço público de ensino, pois tratando-se de serviço público essencial, geral e indivisível, o ensino público deve ser custeado por meio de impostos e não por meio de taxas.

Entretanto, a despeito desses esforços, ao empregar os conceitos de evasão anual e total extraídos de Silva Filho (2007), foi possível verificar, entretanto, elevado índice de evasão

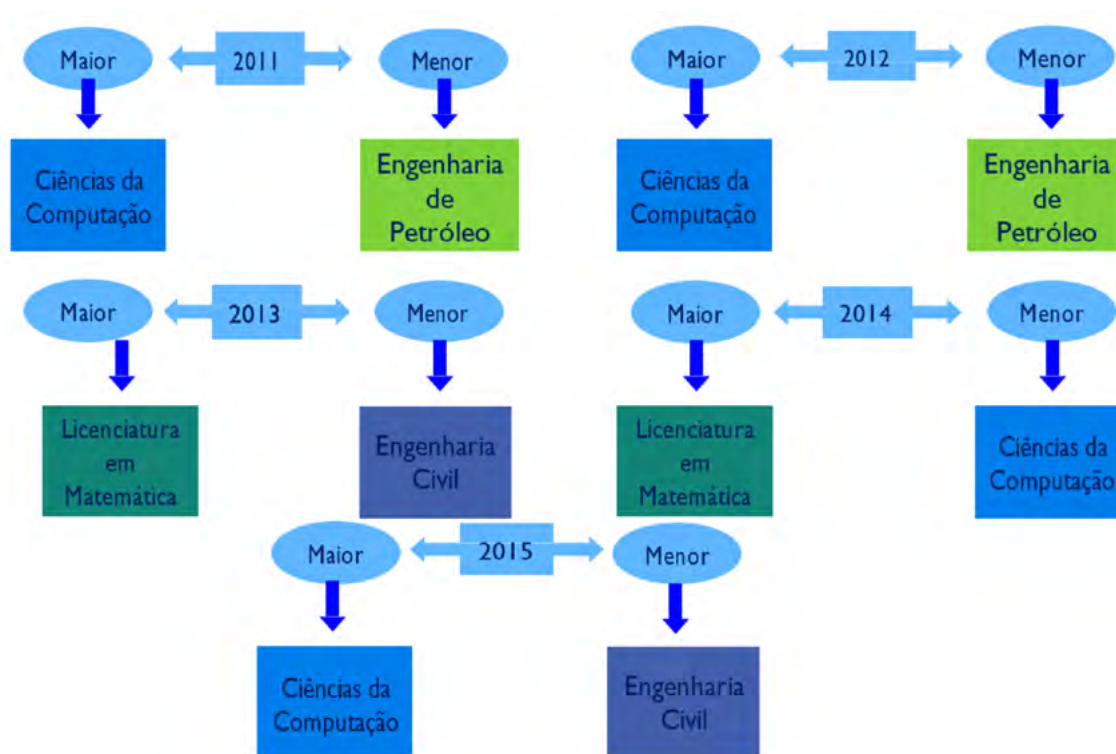
(Tabela 2), pois dos ingressantes em 2011 a 2015, quase um quarto do total (22,2%) já

ANO DE INGRESSO	INGRESSANTES	EVADIDOS	
2011	204	58	28,4%
2012	236	44	18,6%
2013	235	29	12,3%
2014	217	62	28,5%
2015	222	55	24,7%
TOTAL	1.114	248	22,2%

havia evadido no primeiro ano do curso.

Tabela 2. Quantitativo total de alunos cotistas ingressantes e evadidos nos anos de 2011 - 2015

Fonte: Adaptado a partir de Barreto (2017).



Observou-se ainda, que dos 16 cursos presenciais oferecidos pela instituição, o que apresenta o maior índice de evasão foi o de Ciências da Computação e no outro extremo, o com maior índice de permanência foi o de Engenharia de Civil (**Gráfico 2**).

Gráfico 2. Cursos com maior e menor evasão nos anos de 2011 a 2015

Fonte: Barreto (2017).

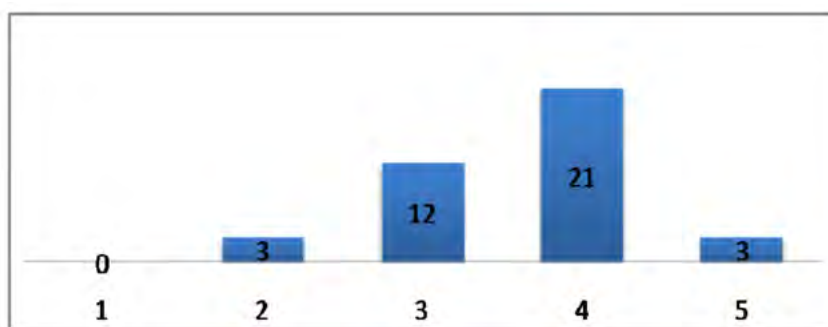
Em função do cenário exposto, prosseguiu-se com a análise das respostas dos discentes obtidas nos questionários. Estes foram formulados com o intuito de fornecer uma base mais concreta sobre a realidade na qual o aluno está inserido, buscando compreender quem é esse aluno, quais são as suas necessidades e aspirações, quais os fatores que poderiam influenciar sua permanência ou não na universidade.

Os questionários foram aplicados com os alunos cotistas ingressantes nos anos de 2011 a 2015, nos cursos elencados como o de maior e menor índice de evasão, que são respectivamente o curso de Ciências da Computação e o curso de Engenharia Civil, levando em consideração sempre cada primeiro ano de estudo, com a finalidade de investigar quais os fatores os levaram a não abandonar o curso escolhido ainda no primeiro ano. No total foram respondidos 39 (trinta e nove) questionários pelos cotistas das categorias

negros e indígenas e alunos oriundos da Rede Pública de Ensino, ingressantes nos anos estudados, sendo que destes respondentes 15 (quinze) são alunos do curso de Ciências da Computação e 24 (vinte e quatro) são alunos de Engenharia Civil.

Ao decorrer da pesquisa surgiram algumas indagações, como por exemplo, o índice de evasão ser maior no primeiro ano de estudos pode estar relacionado com a insatisfação com o curso ou com a universidade? Sendo assim, visando compreender qual é a visão desses alunos que permaneceram além do primeiro ano de estudos, se existem fatores que podem influenciar a permanência, elaboraram-se as seguintes questões: Em uma escala

de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, como você se sente em relação ao



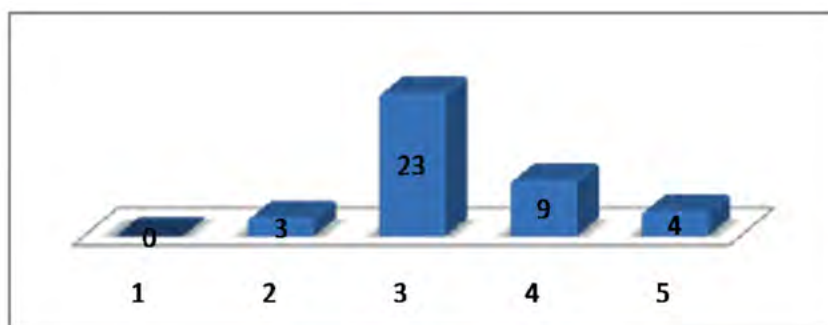
curso? Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito, como você se sente em relação à universidade?

Sobre o nível de satisfação com o curso, tem-se o gráfico abaixo, com a avaliação destes sobre o curso escolhido.

Gráfico 3. Escala de satisfação com o curso

Fonte: Barreto (2017).

Conforme pode-se analisar, a maior parte dos alunos, ou seja, 21 dos 39 alunos avaliaram



o seu nível de satisfação com o curso como bom, 12 alunos também classificaram como

normal a escolha do curso, como também 3 avaliaram como muito satisfeitos, bem como 3 avaliaram, que estão pouco satisfeitos com a escolha do curso.

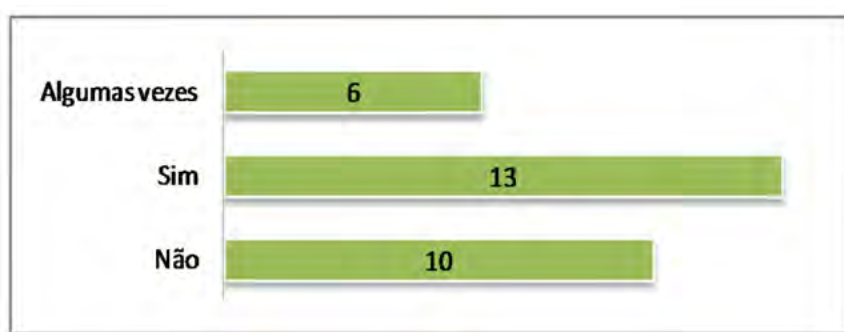
Em relação à segunda questão, sobre o nível de satisfação desses alunos com a universidade, tem-seno gráfico abaixo a avaliação dos mesmos.

Gráfico 4. Escala de satisfação com a universidade

Fonte: Barreto (2017).

Mediante o exposto percebe-se que 23 dos 39 alunos que responderam o questionário, avaliaram a sua satisfação com a universidade num nível normal, ou seja, não estão insatisfeitos, bem como também não estão muito satisfeitos. Houve também 9 alunos que avaliaram com o nível 4, mostrando que estão satisfeitos, 4 responderam que estão muito satisfeitos e para finalizar, 3 escolheu o nível dois como pouco satisfeitos com a escolha da universidade.

Afim de, analisar se o rendimento no curso pode ser um fator que influencie na permanência do aluno, foi proposta a seguinte questão: Ao longo do curso, você sente ou



sentiu mais dificuldade do que os seus colegas de classe na compreensão dos conteúdos programáticos das disciplinas?

Para essa questão foram obtidas 29 respostas das quais 13 responderam que sim, tiveram dificuldades na compreensão de conteúdo das disciplinas ministradas, alguns deles justificaram que isso é acarretado pela defasagem do ensino público, 10 das declarações dos alunos revelou não sentir dificuldades na compreensão dos conteúdos das disciplinas, e 6 declararam que algumas vezes sentiram dificuldades, conforme disposto no Gráfico 5.

Gráfico 5. Dificuldade na compreensão dos conteúdos

Fonte: Barreto (2017).

Embora no processo de decisão por dar continuidade ou interromper os estudos o aluno considere outros aspectos não passíveis de interferência pela instituição, quando indagado "O que faria você evadir da universidade?", destacou-se como estímulo a evasão, a deflagração de sucessivas greves, a interrupção do fornecimento de refeições no Restaurante e a falta de dinheiro ocasionada pelos atrasos frequentes no pagamento da Bolsa Cota-auxílio.

Por outro lado, quando questionado "o que faz você permanecer na universidade?"

“prevaleceu o desejo de retribuir aos familiares o investimento, a expectativa de melhorar as condições de vida destes e das gerações futuras, além do *status* de pioneiro na conquista de um diploma universitário.

Pode-se concluir, a partir de suas declarações, que maioria desses alunos se esforçam ao máximo, para não desistirem dos cursos escolhidos, aproveitando a oportunidade que lhes é ofertada, pela expectativa de se formarem e conseguir chegar ao objetivo final que é ter um diploma de ensino superior e com isso ingressar no mercado de trabalho sendo valorizados, e assim poderem alcançar um futuro melhor financeiramente. Isso se justifica, porque talvez sem essa oportunidade que a política de cotas os oferece eles não conseguiriam ingressar no Ensino Superior.

Conclusão

No presente trabalho foi possível demonstrar que o índice de evasão dos alunos dos estudantes que ingressaram na UENF pelo sistema de reserva de vagas nos anos de 2011 a 2015, evidenciando os cursos com maior e menor índice de evasão anualmente, que são respectivamente o curso de Ciências da Computação e o curso de Engenharia Civil.

Com a finalidade de se alcançar o objetivo principal da pesquisa evidenciou a partir da análise da realidade dos estudantes cotistas que ingressaram na UENF pelo sistema de reserva de vagas, após o ENEM/SISU, nos vestibulares de 2011 a 2015, nos cursos que tem o maior e o menor índice de evasão, quais são as razões que os impulsionaram a não desistir dos cursos escolhidos ainda no primeiro ano de estudos. A partir de suas declarações, destaca-se que maioria desses alunos se esforçam ao máximo, para não desistirem dos cursos escolhidos, aproveitando a oportunidade que lhes é ofertada, pela expectativa de se formarem e conseguir chegar ao objetivo final que é ter um diploma de ensino superior e com isso ingressar no mercado de trabalho sendo valorizados, e assim poderem alcançar um futuro melhor financeiramente. Isso se justifica, porque talvez sem essa oportunidade que a política de cotas os oferece eles não conseguiriam ingressar no Ensino Superior. Outra razão muito importante que influencia positivamente a política de cotas na UENF são as bolsas que todos os alunos cotistas possuem e outras que são ofertadas pela universidade, que auxiliam esses alunos a se manter, pois sem essas talvez não teriam recursos financeiros para concluir o curso.

Espera-se com esse monitoramento contribuir no debate sobre a efetividade da política de cotas a partir do caso UENF, considerando que a inclusão no espaço universitário e social se dá não apenas pelo acesso dos negros e egressos da rede pública pobres no Ensino Superior, mas também a permanência prolongada e sucesso desses segmentos étnicos-raciais e sociais historicamente discriminados.

Referências

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **Cotas raciais e sociais como ação afirmativa: uma abordagem sócio jurídico a partir do caso UENF**. Universidade Federal Fluminense, UFF/Niterói, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito).

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF**. Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF, 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais).

_____; MELLO, Marcelo Pereira de. **Cotas para Negros e Carentes na Educação Pública Superior: análise do caso UENF de 2004 a 2010.** InterScience Place, v. 1, p. 25-49, 2012.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves Lopes. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BARBOSA, Idenilton Mário de Jesus; AMAZONAS, U.R.M. **Equidade no acesso e permanência de cotistas e não cotistas segundo produções em periódicos qualis A.** 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Letícia Sanz. **A Política de Cotas na UENF e a Questão da Evasão Após o ENEM/SISU: um estudo a partir da realidade dos estudantes.** Campos dos Goytacazes, RJ: 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão.** Encontro de Administração Pública e Governo - ANPAD, p. 1-16, 2012.

FERES JÚNIOR, João. **Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil.** Revista Ciência Política, Rio de Janeiro, v. 5, n. 30, p. 1-21, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil.** Cadernos de pesquisa, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002

NASCIMENTO, Rafaela Nogueira do. **Análise da Política de Cotas da UENF sob a Perspectiva das Estratégias Institucionais de Permanência.** 2017. Monografia. (Graduação em Administração Pública) - CCH/ Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2017.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz (Orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2008.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **A questão da inclusão social na universidade brasileira.** In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). Universidade pública e inclusão social. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 23-43.

SILVA, Gabriela do Rosario. **Cotas para negros e egressos de escolas públicas na UENF: uma análise sobre acesso, origem e permanência de estudantes após o ENEM/SISU.** Campos dos Goytacazes, RJ: 2015, Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set 641-659, set./dez 2007.

A PRISÃO FEMININA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA PENITENCIÁRIA DE ATENÇÃO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL

Fernanda Santos Curcio
UNIRIO/PPGMS
nanda_fsc@hotmail.com

Lobelía da Silva Faceira
UNIRIO/PPGMS
lobeliasfaceira@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho é constituído por reflexões e problematizações elaboradas na tese de doutorado intitulada provisoriamente de *Memórias das Prisões Femininas no Brasil*, que está sendo elaborada junto ao Programa de Pós Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. O artigo tem como objetivo investigar as configurações e ordenamentos da prisão feminina na atualidade, bem como a organização e realização da política pública específica para o tratamento das mulheres encarceradas. A título de metodologia, inicialmente foi realizado um estudo exploratório de obras que contribuíssem para a construção do referido estudo. Posteriormente foi realizado um estudo documental da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional promulgada no ano de 2014.

Palavras-chave: Prisão Feminina. Gênero. Política Pública.

Abstract

The present work consists of reflections and problematizations elaborated in the doctoral thesis titled Provisional of Memories of the Female Prisons in Brazil, that is being elaborated next to the Programa de Pós Graduação em Memória Social of the Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. The present work aims to investigate the configurations and ordinances of the female prison in the present time, as well as the organization and accomplishment of the specific public policy for the treatment of imprisoned women. As a methodology, an exploratory study of works that contributed to the construction of this study was initially carried out. Subsequently, a documentary study of the National Policy of Attention to Women in Situation of Deprivation of Liberty and Egresses of the Prison System promulgated in the year 2014 was carried out.

Keywords: Female Prison. Genre. Public policy.

O sistema prisional feminino brasileiro: uma breve análise de conjuntura

A realidade carcerária é uma das questões mais complexas que marcam a realidade brasileira. Em levantamento feito pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN - (2016) referente ao mês de dezembro de 2014, o Brasil apresentava uma soma de 300 presos por cem mil habitantes, ultrapassando a marca de 622 mil pessoas privadas de liberdade em estabelecimentos penais, constatando-se o déficit de vagas de unidades prisionais em torno de 250.318. Em números absolutos, o

Brasil tem a quarta maior população prisional, atrás apenas dos Estados Unidos (2.217.000 presos – referente ao ano de 2013), China (1.657.812 presos – referente ao ano de 2014) e Rússia (644.237 presos – referente ao ano de 2015). Em termos relativos, a população encarcerada brasileira também atinge a quarta posição, em que os Estados Unidos, a Rússia e a Tailândia apresentam uma cota prisional maior.

Em relação à variação na taxa de aprisionamento, ao contrário dos Estados Unidos, China e Rússia, que nos últimos cinco anos vêm reduzindo o ritmo de encarceramento, o Brasil assume a segunda colocação, com 136%, ficando atrás da Indonésia, com 145%. Caso a realidade não se modifique, em 2018, o Brasil ultrapassará a Rússia, e será o terceiro país com o maior número absoluto de pessoas presas.

Nos últimos quinze anos a população prisional totalizou um aumento expressivo de 161%, valor este dez vezes maior que o crescimento do total da população nacional, que cresceu em torno de 16% no mesmo período.

Contudo, em relação ao aprisionamento de mulheres, os dados são ainda mais alarmantes. Embora o número de mulheres presas ainda seja bem inferior ao dos homens, entre os anos de 2000 a 2014 o aumento do número de mulheres em situação de privação de liberdade deu um salto e atingiu a marca de 567%, chegando a 37.380 pessoas, do total de 579.781 presos (INFOPEN, 2016). Durante este mesmo período, o crescimento relativo à população carcerária masculina foi de 220%. O principal fator deste expressivo aumento é a inserção destas mulheres no tráfico de drogas.

De acordo com o INFOPEN (2016), em dados relativos ao ano de 2013, existiam no Brasil 80 estabelecimentos prisionais específicos femininos, contudo, o INFOPEN ainda não abrange a quantidade de estabelecimentos mistos¹ que custodiam mulheres, tornando tais espaços invisibilizados.

Este aumento expressivo tem levantando a necessidade de estudos e pesquisas sobre a realidade das instituições prisionais femininas, em que o encarceramento, as violências e os maus-tratos sofridos pelas mulheres presas são fatos e expressões da histórica desigualdade de gênero que perpassa toda a sociedade brasileira.

A realidade prisional feminina se faz ainda sobre o prisma masculino e patriarcal, manifestando aqui um contrasenso: Historicamente uma perspectiva masculinizada vem se fortalecendo no contexto prisional, em diversos momentos o tratamento penal não se atenta para as singularidades das mulheres em situação de privação de liberdade, uma vez que estas possuem demandas, necessidades e peculiaridades que lhes são específicas. Por outro lado, diante de algumas práticas, a instituição tem reproduzido os papéis de gênero por meio do tratamento, ações educativas ou profissionalizantes.

Desta forma, o presente trabalho propõe analisar a política nacional para o tratamento penal das mulheres e egressas do sistema prisional, a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. O que se pretende neste movimento é examinar em que medida tal documento abarca as necessidades reais destas mulheres, refletindo, assim, aspectos inerentes aos seus avanços, limites e desafios.

¹ Unidades prisionais que possuem uma sala ou ala específica para mulheres dentro de um estabelecimento anteriormente masculino.

A política prisional brasileira e o recorte de gênero

Compreende-se que qualquer política pública importa a intervenção do Estado, abrangendo diferentes atores sociais pertencentes aos âmbitos governamentais e não-governamentais. Como aponta Faceira (2009, p. 39), a política envolve “output (resultados) da atividade política dos governos e a inputs (demandas externas, provenientes da sociedade)”, ao mesmo tempo em que relaciona “o campo de correlações de forças, estratégias de implementação de decisões e a própria implementação com seus respectivos impactos”.

A partir desta perspectiva se faz oportuno inferir que

[...] a política pública significa ação e não-ação intencional de autoridade pública frente a um problema ou necessidade. Ou seja, tanto a participação do governo é importante na criação de política pública como sua omissão são deliberadas, como parte de um plano, que não prevê determinadas escolhas públicas (FACEIRA, 2009, p. 39).

Diante dessa breve sinalização, neste momento este estudo se debruçará sobre a política prisional brasileira, a partir do recorte de gênero, elaborada pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN). Este, órgão do Ministério da Justiça, junto a diversos órgãos ligados à execução da pena, ministérios², secretarias³ e sociedade civil, elaborou e lançou no ano de 2014 a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional. A Política integra os desafios da integralidade da política criminal e penitenciária com as diversas políticas sociais de proteção à mulher e seus filhos. Desta forma, forma-se um conjunto de ações de diferentes órgãos na busca de uma reformulação do sistema penal feminino. Aquela se propõe a orientar os Estados da Federação no desenvolvimento de uma política estadual para mulheres em situação de privação de liberdade e egressas do sistema prisional.

Importa ainda destacar que a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional está pautada na Constituição Federal da República, na Lei de Execução Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. A mesma ainda é convergente aos ideais e recomendações das Regras das Nações Unidas para o Tratamento de Mulheres Presas e Medidas Não Privativas de Liberdade para Mulheres Infratoras – Regras de Bangkok (ONU, 2010). Tal ordenamento convoca os Estados-membros a prezarem as necessidades específicas das mulheres presas no desenvolvimento de leis, políticas e planos de ação.

A Política apresenta seus princípios basilares, a saber: *cidadania*, entendendo-a como a “garantia dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos”, consideradas as restrições tratadas pelos normativos constitucionais; *dignidade da pessoa humana*, fundamento que rege os demais princípios, como a garantia do respeito à integridade física, psíquica e moral da mulher presa, bem como o respeito à orientação sexual, à identidade de gênero, à diversidade, ao exercício dos direitos sexuais e reprodutivos, às circunstâncias adequadas para que possam permanecer, temporariamente, com seus filhos na prisão, entre outros; *equidade*, considerando os critérios de igualdade, de justiça social e de garantia de direitos; *humanização do cumprimento da pena*, observando o acesso das mulheres presas à justiça

2 Ministério da Educação, Ministério da Saúde, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria de Políticas de Promoção à Igualdade Racial e Secretaria de Políticas para as Mulheres.

3 Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria de Políticas de Promoção à Igualdade Racial e Secretaria de Políticas para as Mulheres.

e às políticas públicas, consideração de sua diversidade, o fortalecimento do vínculo familiar, entre outros.

Para que tais princípios sejam garantidos a política aponta que é necessária a capacitação e habilitação dos servidores para atuar no sistema prisional feminino, e, mais importante ainda, que “o Estado deve criar meios de controle social que exijam maior participação social, combatendo todas as formas de violência contra a mulher” (BRASIL, 2014, p. 18).

Autoras, como Lage e Nader (2012), denunciam o machismo, o assédio sexual, os preconceitos, hostilidades e o feminicídio, marcas estas da realidade social brasileira. A prisão, que não está descolada da sociedade, traz com intensidade estes fenômenos, refletindo em diferentes formas de violação de direitos e de discriminação que atingem as mulheres no plano da justiça criminal e no plano penitenciário. Diante disso, importa aqui sinalizar o lugar de destaque dado ao enfrentamento da violência contra a mulher, sendo isso, uma das condições para a efetivação dos princípios que regem a política. Ainda é necessário sinalizar a normativa do comprometimento do Estado e da sociedade no combate destas violências.

A Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional apresenta também 23 diretrizes que devem refletir nos planos estaduais, programas, projetos e atividades dela resultantes. Dentre elas, sublinha-se:

[...] Incentivo à participação das mulheres presas e seus familiares no processo de formulação e implantação da política estadual para mulheres em privação de liberdade e egressas do sistema prisional, planos, programas, projetos e atividades sobre o tema; Implantação de bancos de dados nacional e estaduais de informações penitenciárias, com recorte para as especificidades da mulher inserida no sistema penal; [...] Incentivo à produção do conhecimento científico sobre o encarceramento feminino e seus impactos sociais; [...] (BRASIL, 2014, p. 19).

Sobre tal fragmento é possível levantar algumas problematizações. Inicialmente, no que tange a diretriz que propõe o estímulo à participação das mulheres em situação de privação de liberdade e seus familiares na formulação e implantação da política estadual, planos, programas e projetos sobre o tema ora em pauta, requer considerar um conjunto de limites que dificultam tal atuação que sequer são ponderados pelo documento analisado.

O primeiro ponto a ser considerado é a realização de uma efetiva participação política em contexto brasileiro. Prestigiados intelectuais, como Florestan Fernandes, Caio Prado Junior e Octavio Ianni⁴, esclarecem que as particularidades da formação social brasileira acabam por condicionar os processos sociais e políticos de transformação. Desta forma, as transformações no Brasil sempre ocorreram pelo “alto”, em que as classes subalternas acabam sendo alijadas destes processos.

Silva (2010, p. 99) ao tratar da participação social nos processos decisórios, aponta que o

Controle social efetivo existe onde há cidadania e sociedade civil organizada que seja capaz de identificar as dificuldades a serem superadas, os mecanismos que precisam ser implementados pelo Estado e pelos próprios cidadãos e que tenham determinação para adotar as ações consideradas capazes de propiciar a superação de tais dificuldades.

4 Para análise crítica e detalhada ver: Fernandes (1954; 1987); Ianni (1963; 1965) e Prado Jr (1980).

A autora aponta ainda como uns dos principais obstáculos da participação política no Brasil a deficiência da cidadania, a ausência de acesso à informação real e de qualidade e o excesso do uso da burocracia a proveito dos tecnocratas.

Se existem reais dificuldades de participação e controle social na sociedade brasileira, tais limites e cerceamentos são ainda mais impetuosos quando se trata de um grupo (nada homogêneo) duplamente discriminado, composto por mulheres criminosas. Por isso, faz-se necessário pensar em reais alternativas e ações que realmente promovam a participação destas mulheres e seus familiares. “O que fazer?”, “como fazer?”, “quais estratégias assumir?” e “como romper com tal histórico?”, são questões que devem nortear a política e seus desdobramentos, para que o discurso não fique apenas no papel.

Outro tema considerado nas diretrizes citadas é aquele relativo à instituição de bancos de dados a nível nacional e estadual de informações sobre a situação prisional com recorte para as especificidades das mulheres. O Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) lança apenas em 2015 o INFOPEN Mulheres, o primeiro relatório nacional sobre a população penitenciária feminina do país (primeira meta da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional). Anterior a este relatório, os dados disponibilizados eram bastante dispersos e incipientes.

No relatório do INFOPEN lançado em julho de 2013, os dados relativos aos homens e mulheres presos se dão apenas em nível quantitativo, não havendo qualquer movimento analítico da realidade prisional. O referido documento é composto exclusivamente por tabelas. Ainda convém esclarecer que são utilizados os mesmos indicadores para tratar na realidade prisional masculina e feminina, tais como: Quantidade de Presos/Internados; número de vagas; Quantidade de Estabelecimentos Penais (penitenciária, colônia agrícola, casa de albergados, patronatos, etc.); Quantitativo de Servidores Penitenciários; Quantidade de Presos por Grau de Instrução; Quantidade de Presos por Nacionalidade; Quantidade de Presos por Tempo Total das Penas; Quantidade de Presos por Faixa Etária; Quantidade de Presos por Cor de Pele/Etnia; Quantidade de Presos em Programas de Laborterapia (trabalho externo e interno); entre outros. O único diferencial que consta neste relatório é o número de leitos para Gestantes e Parturientes e número de leitos em Berçários e Creches no sistema prisional brasileiro.

Nos relatórios de julho e de dezembro de 2014, já fundamentados analiticamente, é percebido certas mudanças em relação às informações sobre a situação prisional das mulheres. O segundo documento de 2014, por exemplo, apresenta, um subitem intitulado “Mulheres nas prisões brasileiras”, em que traria informações, de acordo com o seu título, que resumissem a realidade das mulheres encarceradas, porém, o que se verificou foram gráficos (a Distribuição de homens e mulheres no sistema prisional em dezembro de 2014; a Evolução da taxa de mulheres no sistema prisional por 100 mil mulheres na população brasileira; e a Distribuição sentenças de crimes tentados ou consumados entre os registros das mulheres no sistema prisional brasileiro) e breves reflexões sobre os mesmos.

Convém destacar que o relatório de dezembro de 2014, juntamente com tais dados, utiliza os mesmos indicadores do relatório do ano de 2013 (contudo, mais aperfeiçoados), com a exceção dos indicadores relativos ao número de leitos para gestantes e parturientes e ao número de leitos em berçários e creches nas prisões. Tal ausência pode ser justificada pois em julho de 2014, como apresentado acima, é lançado o *Infopen Mulheres*.

Neste documento, além de vários indicadores já elencados nos documentos anteriores dispostos neste momento, outros não presentes nos documentos do mesmo ano, são agora re-adicionados e mais detalhados: Existência de cela/dormitório adequado para gestantes em unidades femininas e mistas; Existência de berçário e/ou centro de referência em unidades femininas e mistas; e Existência de creche em unidades femininas e mistas.

Nota-se, porém, que existem ainda várias lacunas referentes à realidade prisional feminina. A Política, diante dessas omissões, propõe a utilização dos seguintes indicadores:

[...] quantidade de estabelecimentos penais femininos exclusivos e mistos que custodiam mulheres, indicando número de mulheres por estabelecimento, por regime e quantidade de vagas; existência de local adequado para visitação, a frequência e os procedimentos necessários para o ingresso do visitante social e íntimo; quantidade de profissionais inseridos no sistema prisional feminino, por estabelecimento e área de atuação, visando o levantamento da quantidade de profissionais que atuam no sistema prisional feminino, inclusive os médicos, agentes penitenciários, professores, pedagogos, técnicos da área da saúde, advogados, policiais, demais servidores a serviço do sistema prisional, terceirizados e outros. Deve haver campo específico para médicos ginecologistas e pediatras; quantidade de mulheres gestantes, lactantes, parturientes e mães com filhos; quantidade e idade dos filhos em ambiente intra e extramuros, bem como as pessoas ou órgãos responsáveis pelos seus cuidados; indicação do perfil da mulher presa, considerando o estado civil, faixa etária, cor ou raça, deficiência, nacionalidade, religião, grau de instrução, profissão, renda mensal anterior ao aprisionamento e atual da família; documentação civil básica, tempo total das penas, tipos de crimes, procedência de área rural e urbana, regime prisional e reiteração criminal; quantidade de mulheres inseridas em atividade laboral interna e externa e educação formal ou profissionalizante, de acordo com as modalidades e períodos de aprendizagem; quantidade de mulheres que recebem assistência jurídica regular pela Defensoria Pública, outro órgão ou advogado particular e a frequência desses procedimentos na unidade prisional; quantidade e motivo de óbitos relacionados à mulher e à criança, no âmbito do sistema prisional; dados relativos à incidência de hipertensão, diabetes, tuberculose, doenças sexualmente transmissíveis (DST), síndrome de imunodeficiência adquirida (AIDS-HIV) ou outras doenças; quantidade de mulheres inseridas em programas de atenção à saúde mental e dependência química; quantidade e local de permanência das mulheres internadas em cumprimento de medidas de segurança e o total de vagas; e quantidade de mulheres que deixaram o sistema prisional por motivos de alvará de soltura, indulto, fuga, progressão de regime ou aplicação de medidas cautelares diversas da prisão (BRASIL, 2014, p. 23-24).

Contudo, o referido documento não estipula a partir de quando esse levantamento deverá ser feito e qual será a sua validade, se será semestral, anual, etc. Vale destacar que a coleta e sistematização destes dados possibilitaria uma melhor apreensão da questão prisional feminina, auxiliando na construção de importantes estudos e pesquisas, não só a nível acadêmico, mas também, como base da avaliação e monitoramento da política.

Outra diretriz que merece destaque é aquela dedicada a promoção à produção de conhecimento científico sobre o aprisionamento feminino. Poucos são os estudos que abarcam de uma forma um pouco mais ampla, em determinados momentos históricos, a questão prisional feminina no país (SOARES E ILGENFRITZ, 2002). A maioria das pesquisas e publicações sobre o tema apresenta um recorte mais preciso sobre a prisão feminina – como saúde, maternidade, escolaridade, crimes, entre outros –, e são

geograficamente delimitados, tratando sobre um determinado estado ou uma unidade prisional específica.

Isto pode ser fruto da ausência de dados concretos, conjugado a imensa dificuldade de se realizar, atualmente, pesquisas nas prisões. A título de exemplo, para se realizar qualquer tipo de pesquisa acadêmica nas unidades prisionais no estado do Rio de Janeiro, o pesquisador deve, diante de uma extensa requisição burocrática e lenta, organizar toda a documentação necessária (formulários, termo de compromisso, termo de declaração, termo de responsabilidade, documento de filiação à universidade, e projeto de pesquisa com metodologia detalhada), e encaminhá-la à Escola de Gestão Penitenciária, para que esta encaminhe ao Secretário da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária, em que o mesmo poderá autorizar ou não a pesquisa. Caso a pesquisa seja autorizada, o Secretário poderá declarar ser necessária a autorização paralela do Juízo da Vara de Execuções Penais. Fato este, que aumentará ainda mais a espera do pesquisador.

A autorização veda a utilização de gravadores, máquinas fotográficas e filmagens para a realização da pesquisa, além disso, ratifica a impossibilidade de coletas de dados em quaisquer documentos ou arquivos referentes aos presos pertencentes a unidade prisional.

Além de todas essas contrariedades, ainda é comum o conflito entre pesquisadores e os funcionários das prisões, em que estes, diante da supremacia da segurança e medidas disciplinares, acabam por dificultar a realização da pesquisa. Perante tais limites que a diretriz de incentivo à produção de conhecimento científico nestes espaços, não apenas nas unidades femininas, como também nas masculinas, é de alta relevância.

Outra diretriz citada na Política é a organização das prisões femininas, no sentido de atender as especificidades de gênero. É importante lembrar que no Brasil muitas unidades prisionais para mulheres, eram, na verdade unidades masculinas, sendo depois reaproveitadas para abrigar o público feminino. Além disso, não é difícil notar que o fundamento do aprisionamento de mulheres se mantém ainda sobre o prisma masculino e patriarcal.

A Política apresenta também como diretriz a realização de ações integradas com outras áreas governamentais, com a inserção de políticas sociais voltadas às mulheres encarceradas e sua família, dando ênfase o acesso de seus filhos. Além disso, propõe ações de assistência e atendimento as mulheres com transtornos mentais e, também, as pré-egressas e egressas do sistema prisional.

Dentro de tais assertivas,

Em razão da história de desigualdades de poder entre homem e mulher refletidas nas leis, políticas, práticas sociais e comportamentos das pessoas, torna-se imprescindível a incorporação da perspectiva de gênero no planejamento das assistências voltadas às mulheres encarceradas, o que promoverá a melhoria das suas condições de vida e dos seus direitos (BRASIL, 2014, p. 24-25).

A Lei de Execuções Penais, em seu artigo primeiro, pontua o objetivo de “Efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”. Esta lei afirma também, em seu artigo 10º, que “a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Tais assistências são: material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa.

Nesse sentido, no texto da Política a assistência material fornecida pelo Estado – vestuários, produtos de higiene e os itens cama e banho, etc. – deve respeitar a condição feminina e a diversidade sexual e religiosa. As mulheres encarceradas recebem o mesmo número de itens de higiene que os homens presos, ainda que usem o dobro do papel higiênico. Produtos como xampu, condicionador, desodorante, sabonete, papel higiênico e absorvente íntimo se tornam moedas de troca, em que as internas mais pobres trabalham para outras presas como lavadeira, faxineira ou cabeleireira, a fim de adquirir os itens de que necessitam. Há relatos de prisioneiras que, não recebendo ajuda da família e recebendo escassa quantidade do Estado, usam miolo de pão como absorvente íntimo.

Outros pontos de destaque no texto da política são a afirmação do direito à visita íntima, devendo esta ser assegurada às mulheres com relações heteroafetivas e homoafetivas; a necessidade de capacitação dos servidores, em que a Escola Nacional de Serviços Penais e as escolas penitenciárias estaduais deverão prever na matriz curricular de formação e capacitação dos profissionais, manuais específicos, com abordagem de gênero.

O documento analisado também destaca a necessidade de uma reformulação da saúde no sistema prisional. De acordo com a Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional a saúde nas prisões deve estar de acordo com as perspectivas de promoção e prevenção em saúde, relacionadas na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde das Pessoas Privadas de Liberdade no Sistema Prisional e na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (Ministério da Saúde). Um ponto de destaque é a garantia de atendimento na gestação⁵ e também da saúde dos filhos das encarceradas⁶, sendo necessárias, assim, políticas de atenção à saúde da criança, consoantes com os princípios e as diretrizes do Sistema Único de Saúde.

A saúde nas prisões brasileiras tem sido basicamente curativa e pontualmente preventiva, faltando investimento na atenção básica para promoção e preservação da saúde. Há, também, dificuldade na realização de exames preventivos de câncer do colo uterino e de mama. Em relação à saúde da gestante os dados também são alarmantes. De acordo com pesquisa desenvolvida por Boiteux, Pancieri e Chernicharo (2015) em duas unidades do Rio de Janeiro (Presídio Talavera Bruce e a Unidade Materno Infantil), 41 mulheres em situação de maternidade foram entrevistadas, deste total, aproximadamente 71% apontaram que recebem ou receberam parcialmente o atendimento pré-natal; 17% declaram que não receberam nenhum tipo de atendimento desta natureza.

Resultados desta pesquisa ainda apontam denúncias de várias mulheres referentes a agressões no transporte à maternidade, com agressões físicas e verbais, utilização

5 A Política indica a necessidade: de identificação da situação de gestação na prisão, em que tal formulário deve ser consolidado e encaminhado, pelos funcionários da unidade prisional, aos diferentes órgãos, como a Secretaria de Saúde (para inclusão no SISPré-Natal Web), a Secretaria de Assistência Social (para os procedimentos dos Centros de Referência de Assistência Social), a Defensoria Pública (na perspectiva de acompanhamento jurídico e solicitação de direitos), entre outros; da inserção da mulher grávida e lactante em local específico e adequado, com disponibilização de serviços penais adequados; da realização de atividades de reintegração social e procedimentos diferenciados para as gestantes; da inserção da gestante na Rede Cegonha (garantindo pelo SUS atendimento seguro e humanizado desde a confirmação da gravidez até os dois primeiros anos de vida do bebê, como também a assistência infantil às crianças); da consolidação do direito a presença de acompanhante junto à parturiente e a proibição do uso de algemas ou outros meios de contenção em presas parturientes, definitivas ou provisórias, no momento em que se encontrem em processo cirúrgico, para realizar o parto ou estejam em trabalho de parto natural, e no período de repouso após ao parto (BRASIL, 2014).

6 A Política propõe: instituição de ações qualificadas materno-infantis, concernente à atenção integral e humanizada ao recém nascido grave e as indicações de classificação e habilitação de leitos de unidade neonatal no âmbito do SUS; o estabelecimento de conceito padrão dos espaços de convivência mãe-filho nas unidades prisionais; assistência e atendimento na gestação, no nascimento, e até a permanência e saída da criança do estabelecimento prisional; uniformização do período de amamentação e de convivência das mulheres em situação de privação de liberdade com seus filhos e realização de ações de preparação da saída da criança do espaço prisional; realização de práticas que previnam a destituição do poder familiar por motivo de prisão; desenvolver ações que garantam o acesso das crianças que estão em espaços intra e extramuros à rede pública de educação infantil; oferecimento de programas socioassistenciais; garantia de material de consumo e material de higiene pessoal para as mães e filhos; ações que desenvolvam o vínculo mãe e filho; entre outras (BRASIL, 2014).

inconveniente de algemas, desrespeito à intimidade e tardamento dos atendimentos requeridos. Diante deste fato, não são raros os casos de partos dentro dos presídios comuns.

Um novo assunto tratado pela Política é a situação da mulher gestante em situação de privação de liberdade em exercício laboral. O documento determina que

No período pré-parto, as mulheres devem desenvolver atividade laboral condizente com a sua condição de gestante; no pós-parto, deve ser garantida a licença da atividade laboral, durante 120 dias, para que as mulheres que se encontravam trabalhando possam continuar sendo remuneradas e terem remida a sua pena. Após os 120 dias de licença remunerada, a mãe que permanece cuidando do filho dentro da unidade prisional deve fazer jus à remuneração e remição de pena, pelo trabalho de "cuidadora" (BRASIL, 2014, p. 30).

Tal prática já desenvolvida em alguns estados, deverá, assim, de acordo com o texto, ser expandida para todos os estabelecimentos prisionais brasileiros. Tal ação, além de promover a remição de pena e garantir o maior contato entre mãe e filho, faz com que os direitos das mulheres trabalhadoras em situação de prisão não sejam desqualificados. Além disso, valoriza o trabalho altamente relevante, o cuidado dos filhos.

A assistência em educação também é trazida pela Política, estando ela associada "a ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura [...]" (BRASIL, 2014, p. 28). Um ponto que merece destaque é a educação profissional. O documento em nenhum momento fala de que tipo de educação profissional seria essa, como seriam escolhidos e como se desenvolveriam nas unidades prisionais. Este tema é complexo, pois

[...] divisão sexual do trabalho em terras brasileiras, mostra que a interrelação entre capitalismo e patriarcalismo dá funcionalidade social e atualiza as representações de gênero construídas em nosso passado senhorial escravocrata, marcando o trabalho da mulher até a atualidade (MARCONSIN, 1997, p.47).

A divisão sexual do trabalho, assim, se coloca como a divisão de funções, atividades e lugares sociais para homens e mulheres, frutos das relações sociais de sexo. Tal divisão ecoa intensamente nos cargos e funções ocupados por mulheres e, conseqüentemente, em seus rendimentos.

Logo, não pensar em romper com tal círculo vicioso não promove - como o que diz pretender a Política - o rompimento de diversas formas e discriminação e desigualdades que acometem as mulheres. Pensar uma política de gênero não é pensar uma política para mulheres. Esta significa ações públicas voltadas para as mulheres, que não necessariamente promovem a igualdade entre os sexos. A segunda, por sua vez, o poder público deve identificar as situações reais de discriminação e injustiça que perpassam as relações de gênero, na criação de condições de exercício de cidadania em todos os espaços públicos, nas dimensões econômicas, políticas e sociais. É somente desta maneira que as mulheres se apropriarão dos bens materiais e simbólicos, a partir de políticas que apresentem como perspectiva a alteração das condições estruturais de subordinação e desigualdade. Lembrando, claro, que tais políticas não devem ser implantadas isoladamente, mas, sempre de forma integrada e coerente com as demais.

Considerações (in) conclusivas

Diante das exposições, reflexões e problematizações trazidas ao longo deste trabalho, não serão apresentadas neste momento conclusões. Este estudo não apresenta como corpo o início, o meio e o fim, pelo contrário, seguiu por uma vereda de significações e considerações que não chegará a um desenlace, voltando a novos questionamentos e direções. Afinal, não se pode tomar qualquer teoria como uma verdade absoluta ou como um reflexo exato da realidade, uma vez que nenhuma está fora dos limites históricos que as sustentam. Quaisquer perspectivas devem ser empregadas como uma ferramenta de análise dos fenômenos sociais, estando sempre num movimento de autoconstrução.

A Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional representou um grande avanço, propondo diretrizes e ações que auxiliam a constituição das políticas estaduais. A ratificação de direitos e a afirmação de novas prerrogativas devem ser entendidas positivamente. Porém, percebe-se que em vários momentos o recorte de gênero se confunde com a categoria mulheres, tal movimento, longe de romper com a lógica binarista e discriminatória, gera a perpetuação dos papéis históricos e culturalmente prescritos para o homem e para a mulher.

Sinaliza-se aqui a importância do novo olhar para a relação da mãe-presença e seus filhos, garantindo o convívio e espaços de convivência e o desenvolvimento de práticas que previnam a destituição do poder familiar por motivo de privação de liberdade. Não obstante, tal processo deve ocorrer também junto aos pais em situação de privação de liberdade. Não negando as especificidades relativas a gestação e amamentação, biologicamente ligadas ao corpo feminino, mães e pais possuem a mesma responsabilidade para com seus filhos. Mais que isso, o convívio com as mães e com os pais é fundamental para o fortalecimento do vínculo intrafamiliar.

Não se pode também deixar de problematizar que o aprofundamento do reconhecimento dos direitos das mulheres se dá num terreno adverso, com a imposição de políticas macroeconômicas que vem reduzindo o papel do Estado, por meio da desregulamentação dos mercados e de trabalho. Neste contexto fenômenos como pobreza, desemprego, extrema desigualdade, criminalização da pobreza, divisão sexual do trabalho, feminização da pobreza se fazem cada vez mais marcantes num cenário de políticas focalizadas, residuais e seletivas. Como pensar, então, numa possível efetivação da política para mulheres em situação de privação de liberdade e egressas num país de disparidades econômicas e sociais, com um histórico descaso para com a realidade carcerária?

REFERÊNCIAS

BOITEUX, Luciana et al. **Mulheres e crianças encarceradas**: um estudo jurídico-social sobre a experiência da maternidade no sistema prisional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2015, 5 p. Disponível em: <drive.google.com/file/d/0B6311Amqcd_PVRmlXb25wakx2TVE/view?pli=1>. Acesso em: 25 maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Justiça. Infopen, 2016. Disponível em: <<http://www.infopen.gov.br/>>. Acesso em 15 mai. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Infopen Mulheres, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em 18 jul 2017.

_____. Ministério da Justiça. Infopen, 2015. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em:

_____. Ministério da Justiça. Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional, 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em: 05 mai 2017.

_____. Ministério da Justiça. Infopen, 2013. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br>>. Acesso em: 10 set 2017.

_____. Lei. n. 7.210, de 11 de Julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: 23 maio 2013.

_____. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de Dezembro de 1988.

FACEIRA, Lobelia. O ProUni como política pública em suas instâncias macro- estruturais, meso-institucionais e microssociais: Pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica-Rio. Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, F. A revolução burguesa no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

_____. Existe uma “crise da democracia” no Brasil? Revista Anhembi, São Paulo, v.16, n.48, p.450-471, nov. 1954.

IANNI, Octavio. Estado e Capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

LAGE, Lana; NADER, Maria Beatriz. Da legitimação à condenação social. In PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). Nova História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012, p. 286-312.

MARCONSIN, C. Os Gêneros e os Trabalhos Divididos: Inovação e Conservadorismo um Estudo Comparativo do Feminino no Serviço Social e na Medicina. João Pessoa, UFPB, 1997.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras, 2010. Disponível em: <www.cnj.jus.br>. Acesso em: 11 ago 2017. PRADO Jr., Caio. História Econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1980. 23ª edição.

SILVA, Jacqueline. Controle social das políticas públicas no Brasil: caminho para uma efetiva democracia. Tese de Doutorado. Universidade de Fortaleza, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, Fortaleza- Ceará, 2010.

SOARES, Barbara; ILGENFRITZ, Iara. Prisioneiras: vida e violência atrás das grades. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

A PSICOLOGIZAÇÃO DA “QUESTÃO SOCIAL” E SEUS REFLEXOS NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Ingridy Lammonikelly da Silva Lima

UFPB

ingridylima17@gmail.com, CNPq

Bernadete de Lourdes Figueiredo Almeida

UFPB

José Rangel de Paiva Neto

UFPB

rangelneto@live.com

RESUMO: A presente pesquisa objetiva identificar os traços “psicologizantes” frente as sequelas da “questão social”, mediante a compreensão dos processos históricos da organização capitalista, do modus operandi do Estado burguês e da viabilização de Políticas Sociais. A proposta investigativa direciona-se a partir do método materialista histórico dialético por conseguir a apreensão mais próxima do movimento real do objeto. Tal investigação relaciona-se com a conjuntura contemporânea, através da responsabilização social para classe trabalhadora e dos demais aspectos individualizantes promovidos pela política neoliberal que adentra quanto projeto da classe dominante a partir da década de 1990 no Brasil. Assim, trabalharemos o reconhecimento da “questão social” no Brasil, suas expressões e formas de enfrentamento, para em seguida nos determos sobre os seus aspectos contemporâneos, que recuperam os traços de naturalização, que diante do cenário de crise capitalista ocorre por um caminho psicologizante. Atentamos, ainda, para a necessidade de assegurarmos a garantia das Políticas Sociais, na perspectiva do Direito e de responsabilização do Estado, reforçando que as expressões da “questão social” são frutos da lógica contraditória do sistema capitalista, repudiando a concepção que a coloca enquanto um problema individual.

PALAVRAS-CHAVE: “Questão Social”, Políticas Sociais; “Psicologização”.

1. INTRODUÇÃO

As análises realizadas em torno da fase monopolista do capitalismo fornecem possibilidades de contextualizar a real face do Estado frente ao trato das sequelas da “questão social”. Com tal condição vislumbrada percebe-se que as expressões dessa “questão” passam a ser constatadas através do reconhecimento da classe em si dos/as trabalhadores/as, que passam – através das lutas sociais – a reivindicar ações no trato dessas expressões advindas da contradição capitalista. No entanto, o real papel do Estado relaciona-se, em sua essência, a proteger os interesses da manutenção do sistema capitalista. Nesse sentido, afirmar que o Estado reconhece as expressões da “questão social”, não significa declarar que o Estado passa a enfrentar o capital ao lado dos interesses da classe trabalhadora, ao contrário, o Estado que tem em seu alicerce influências do ideário liberal trata de engendrar ações que possam camuflar seus atos, inserindo de forma sutil uma lógica do privado, individualizando e moralizando, o que na verdade tem caráter público. Para tanto utiliza de ações “psicologizantes”, adotando aspectos subjetivistas como sendo

universais e causadores, moralizando a “questão social”, tratando-a como “problemas sociais” de forma fragmentada e individualizada. (NETTO, 2006).

Na atual fase em que se encontra o capitalismo, vivencia-se uma crise de dimensão estrutural, que teve seu início aproximado à década de 1970, o mundo passou e passa por profundas transformações, devido aos recursos encontrados pelo capitalismo para sua reoxigenação frente a tal condição de crise. (MÉSZÁROS, 2002) Com tal reestruturação capitaneada pelo ideias dominantes vê-se a multiplicação e ampliação das expressões da “questão social”, tornando-a ainda mais visível à dinâmica da sociedade capitalista. O projeto econômico que se inflexiona de forma mais latente é o neoliberalismo, intensificando a exploração da classe trabalhadora, influenciando na desarticulação dos projetos da mesma, num processo de descaracterização do referencial sindical, ao mesmo tempo em que promove mudanças na execução operacional do trabalho na ordem social através de flexibilizações nos mais variados formatos e pela indescritível privatização dos serviços do Estado, acentuando a minimização ao enfrentamento da “questão social” e reforçando de forma social e cultural a lógica privatista.

No contexto da sociedade brasileira, presencia-se tempos sombrios, o fortalecimento do campo ideológico à direita, sobretudo com a instituição do governo ilegítimo do presidente Michel Temer, tem provocado o reaparecimento de medidas impopulares, conservadoras e liberais, que mesmo se fazendo presentes em todo percurso da organização e estruturação da sociedade capitalista, hoje passam a estar mais latentes devido à efervescência do retorno ao escancarado projeto liberal de intervenção (neoliberal), promulgado abertamente e verticalmente, sem acordos ou concessões inferidas diretamente sobre a classe trabalhadora.

O Estado, frente a esse cenário neoliberal, se afasta cada vez mais da função de intervenção sobre as sequelas da “questão social”, revigorando mecanismos de desresponsabilização tal qual Terceiro Setor. Sendo assim, o Estado com as inflexões que o adentra, acaba por intervir minimamente em ações pontuais para classe trabalhadora, escancarando sua faceta de comitê executivo da burguesia, enquanto repassa a responsabilidade frente as sequelas da “questão social” à sociedade civil, numa tendência que estimula a culpabilização e a individualização, articulando uma pseudo-filantropia e crescendo o voluntarismo, assim como o estimulando aumento da busca pela salvação através das vias privatistas o que reflete diretamente no desmonte do bem público. Nesse quadro nos deparamos com um Estado mais centralizado, na internação da economia, travestido por um discurso de crise, em que todas as forças devem estar voltadas para o crescimento econômico de fortalecimento ao capital financeiro.

Assim, as ações estatais materializadas em políticas estratégicas de governo, que já não davam conta de solucionar as mazelas sociais no nível da aparência, fincam-se na responsabilização da sociedade civil, reforçando ainda mais o traço “psicologizante” da “questão social”. Decerto a “psicologização” tem causado fortes impactos nas principais políticas sociais existentes, sobretudo nas Políticas de Assistência Social e de Saúde, que embora componham o tripé da Seguridade Social junto com a Previdência Social, apresentam um caráter universalizante, que contraria a sua materialização centrada no indivíduo.

A presente proposta investigativa terá como direcionamento uma análise materialista histórico dialética, elencando categoricamente as diversas determinações históricas,

econômicas, sócio culturais que lhe tornam perceptíveis em busca deste objeto real. A materialidade é concebida como pressuposto ante qualquer tipo de subjetivação e interpretação, portanto ponto de partida a se deter para além da existência fenomênica do objeto, objeto este que detém consigo existência processual e histórica e que se apresenta quanto dialético devido ao caráter mutável, dinâmico e por diversas vezes contraditório de sua existência. (NETTO, 2011).

Na discussão que se segue realiza-se um levantamento bibliográfico com autores que se respaldam através da sociologia crítica, crítica a economia política e política social, com características marxistas como pré requisito, para que haja uma análise com maior aproximação do movimento real, paralelamente, tal apreensão é aliada a análise da conjuntura atual das políticas sociais e da conjuntura econômica e política que se apresenta na contemporaneidade.

Diante tal movimento conjuntural de perda de direitos sociais, como efetivo desmonte da Seguridade Social, justifica-se estudar as políticas sociais no trato das expressões da “questão social”, a fim de discutir no campo da perspectiva crítica a compreensão desses processos a que estão expostos aqueles que compõem a classe trabalhadora.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Do trabalho à fase dos monopólios: O desenvolvimento do modo de produção capitalista e o reconhecimento da “questão social”.

A condição da existência humana e sua organização em sociedade perpassam a condição primitiva de caça e coleta, em que desenvolvem suas forças produtivas a ponto de algumas tribos abandonarem sua característica nômade e através da transformação da natureza e da conseqüente transformação de si mesmo criarem condições históricas de dominação de técnicas para garantir sua reprodução. A esse movimento de transformação da natureza para satisfação de uma necessidade concreta afim de uma objetivação, dá-se o nome de trabalho e é característica fundante do homem quanto ser social, diferindo-o das demais espécies animais. (ENGELS, 2006)

O desenvolvimento das forças produtivas possibilitou a humanidade o alcance do processo de trabalho avançado, organizando os homens, por meio de modos de produção que permitiam garantir a reprodução em sociedade. O Modo de Produção Capitalista é o estágio mais desenvolvido no qual se chegou a humanidade, diante do metabolismo do capital (MÉSZÁROS, 2002). Essa sociedade tem em sua centralidade o trabalho, a qual fundamenta-se na propriedade privada dos meios de produção, alicerçando-se em duas classes principais: burguesia e trabalhadores, em que a primeira detém os meios de produção e a segunda – expropriada de suas terras, instrumentos e matéria prima – lhe resta a venda da sua força de trabalho.

O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados. A assim chamada acumulação primitiva não é, por conseguinte, mais do que o processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. (MARX, 2013, p. 786).

A transformação da natureza expressa pelo trabalho, passou a não atender as mesmas necessidades na sociedade capitalista, de reprodução e desenvolvimento, e sim uma necessidade de acumulação lucrativa, de produção e realização da mercadoria, não mais para o atendimento das necessidades básicas de produção e reprodução da humanidade, mas sim, de reprodução do capitalismo, que tem no lucro – oriundo do trabalho não pago à classe trabalhadora – o seu objetivo fim, uma vez que é por meio destes que alimenta o sistema, de modo que o ciclo econômico do capital possa prosseguir.

A relação contraditória entre Capital X Trabalho, na qual o primeiro sobrevive pela e sobre a exploração do segundo, constitui-se enquanto essência da sociedade de classes, e é dela que ramifica todas as mazelas sociais, todas as expressões da chamada “questão social”, que têm no pauperismo a sua expressão máxima. O Modo de Produção Capitalista inaugura a pobreza, não mais advinda do minguado desenvolvimento das forças produtivas, mas sim, a pobreza formulada diante a produção constante de desigualdade, a pobreza fadada a classe trabalhadora frente a concentração descomunal de riquezas da classe burguesa.

Tais mazelas sociais advindas da desigualdade intrínseca ao *modus operandi* do sistema capitalista só são reconhecidas historicamente enquanto expressões da “questão social” derivadas da contradição Capital X Trabalho na ordem dos monopólios. Anterior a esse contexto, no período definido como capitalismo concorrencial, encontram-se ações pontuais, de cunho ora repressivo, ora apaziguador, sem adentrar no que tange os fundamentos da contradição, no sentido apenas de estabelecer um controle social sobre a classe trabalhadora.

[...] a resposta dada a questão social no final do século XIX foi sobre tudo repressiva e apenas incorporou algumas demandas da classe trabalhadora, transformando as reivindicações em leis que estabeleciam melhorias tímidas e parciais nas condições de vida dos trabalhadores, sem atingir, portanto, o cerne da questão social. (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p.63)

O Capitalismo em sua face monopolista funda-se através do controle de mercado, que possibilita enquanto recurso estratégico as mais variadas fusões, acordos de incorporações empresariais (pools, cartéis, trustes) que transformam a concorrência, que de certa forma estava mais presente nos períodos anteriores, numa imensa falácia, pois com a concentração e centralização do capital em monopólios agudiza-se ainda mais a discrepância entre trabalho x capital, sendo assim tal formato re-oxigenado da organização capitalista, por consequência, amplia e padroniza o preço da mercadoria criando para além de um consumo um mercado infinitamente mais precário do subconsumo, crescendo gradativamente as margens de lucro e elevando a taxa de acumulação, além de “economizar” trabalho vivo e ampliar o processo de exploração da classe trabalhadora ao passo em que se investe em novas tecnologias. (NETTO, 2006)

Netto (2006) destaca outros dois elementos decorrentes da monopolização que são de fundamental importância para compreensão dessa dinâmica: o fenômeno da supercapitalização, no qual o capital encontra dificuldade de valorização, devido ao seu excesso e encontra como via de solução parcial o autofinanciamento ou o escoamento para gastos com atividades que não geram valor e o fenômeno do parasitismo, em que os novos modos organizacionais em especial o capital financeiro possibilitou a separação entre ser proprietário e ser gestor, deixando o capitalista isento de qualquer atividade

à frente da estrutura organizacional, participando apenas ativamente da obtenção de lucros.

A produção de riqueza se alastra na mesma proporção da produção de pobreza. O capitalismo monopolista passa a desenvolver funções que cada vez mais amplifica as expressões da “questão social”. As péssimas condições de vida, materializadas pela fome, moradias insalubres, o desemprego e a penetração na subjetividade pertencente ao âmbito do privado, tratam de pôr em evidência a essência deste sistema, de modo que o acirramento e a desigualdade entre as classes se torna ainda mais latente.

O reconhecimento da classe trabalhadora, enquanto classe em si, capaz de se organizar politicamente, exige o reconhecimento e ações frente as expressões da “questão social”, que passam a ser pensadas pelo Estado –intervencionista e mediador – a fim de minimizar ou ao menos mascarar os efeitos danosos dessa contradição, garantindo ao mercado/capital a sua reprodução.

O Estado até então inferido por Marx (1998), sob a forma de comitê executivo da burguesia, agindo nos interesses da manutenção de classe, da propriedade privada e do grande capital, intervêm também nas sequelas da “questão social”. Trata-se de um processo de aparência dúbia, mas que em sua essência apregoa o mesmo formato de manutenção do sistema por meio de políticas sociais que garantem uma classe trabalhadora apta a ser utilizada pelo mercado (quando necessário). Nesse sentido o Estado passa a prover no âmbito público condições mínimas de apaziguar essas sequelas sob a faceta da influência política liberal, culpabiliza individualmente os integrantes da classe trabalhadora pela condição em que se encontram. (NETTO, 2006)

Contraditoriamente o poder de mobilização e organização política da classe trabalhadora alcança mudanças significativas no que diz respeito à natureza do Estado liberal, resultando na conquista de direitos políticos, que contribuíram para o reconhecimento do Estado na instauração e ampliação dos direitos sociais.

[...] a generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX. (BEHRING E BOSCHETTI, 2006, p.64)

2.2. Da totalidade aos percalços particulares: como aconteceu o enfrentamento da “questão social” na realidade brasileira e como este movimento se alinha com os interesses do imperialismo?

Na realidade brasileira as expressões da “questão social”, no contexto da industrialização, só foram assumidas como dever do Estado (como “caso de política”) enquanto políticas sociais, afastando-se da conotação de “caso de polícia” predominante de 1920 e 1930. As ações de enfrentamentos às mazelas do capitalismo, só foi possível por meio da organização dos trabalhadores, permeada por um movimento contraditório onde o Estado, para garantir a manutenção da ordem passa a intervir entre a classe trabalhadora e o mercado.

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de

força no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX como o período em que o Estado capitalista passa assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade. (BEHRING; BOSCHETTI, 2006 p.64)

O primeiro esboço de Política Social brasileira adveio da Lei Elói Chaves (1923) que instituiu a obrigatoriedade de caixas de aposentadoria e pensão (apenas a categorias restritas de trabalhadores). Após a década de 1930 no processo de transição de uma economia agroexportadora para urbano/industrial formaliza a constituição de uma organização da classe trabalhadora e de níveis cada vez mais intensos de exploração. As protoformas de um modelo de Proteção Social brasileiro em comparação aos que estavam sendo construídos pelo mundo, se definiam de forma fragmentada por categorias, limitada e desigual, pautando-se na implementação de benefícios, em troca de um controle das mobilizações da classe operária. Esse modelo se aproxima ao modelo de proteção Bismarckiano (lógica do seguro) desenvolvido na Alemanha, ao priorizar o acesso aos benefícios pela via da contribuição. (FALEIROS, 2004)

Com o golpe militar instaurado em 1964, é implantado no país um modelo de gestão pautado no autoritarismo e na centralização de poder, que só foi possível por estar atrelado aos movimentos políticos econômicos internacionais, concebido com abertura à iniciativa privada e ao capital internacional da fase imperialista, o que acabou trazendo elementos que agravou ainda mais as diversas expressões da “questão social”.

Nunca escapou aos analistas da ditadura brasileira que sua emergência inseriu-se num contexto que transcendia largamente as fronteiras do país [...] A finalidade da contrarrevolução preventiva era tríplice, com seus objetivos particulares íntima e necessariamente vinculados: adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo. (NETTO, 2006, p. 30-31)

Bravo (2006) aponta a ação do Estado através do binômio repressão-assistência, sob a finalidade de alcançar a maior regulação possível das relações da sociedade, apresentando uma tendência econômico-social que manteve e aprofundou as expressões da “questão social”. No âmbito da repressão vê-se amplamente o autoritarismo veiculado pela intensa repressão popular, utilizando do aparato coercitivo com as forças armadas à frente da regulação da população, com a presença frequente da perseguição, tortura, regulação, censura, aprisionamentos, institucionalizados por atos institucionais e pelo modus operandi adotado pela ditadura civil-militar. Na conotação assistencial cita-se a ampliação burocratizada da máquina estatal com a finalidade de contribuir com a regulação e com a acumulação do capital, realizando paralelamente uma forma de apaziguar os ânimos com a população. (BRAVO, 2006) Dentro desta dinâmica verifica-se a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) por meio da unificação dos Institutos de Aposentadorias e Pensão (IAPs), do Fundo Nacional de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), a renda mensal vitalícia e da ampliação da Previdência para outras categorias de profissionais.

1 As três dimensões fundamentais do capital consistem na produção, consumo e circulação/distribuição/realização.

Após intenso período de conflitos em busca da retomada da democracia, houve a derrocada do período militar, no qual o fervor dos movimentos sociais conseguiu alcançar avanços políticos para classe trabalhadora com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe conquistas embasadas na legitimação da democracia e cidadania como o Sistema de Seguridade Social, pautado no tripé das Políticas de Assistência Social, Previdência e Saúde. No processo da materialização das reivindicações da classe trabalhadora, emerge a disputa com o projeto neoliberal, que passa a ser assumido pela classe dominante no Brasil na década de 1990, elencando como plano econômico, os princípios da privatização, desregulamentação do mundo do trabalho e terceirização.

[...] permite pensar a seguridade social não apenas a partir de si mesma, mas na totalidade histórica em movimento, reconhecendo os limites e condições impostas pela política econômica e a conjuntura política, mas buscando traçar estratégias de enfrentamento e superação de limites [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 153).

Em nível mundial, o capitalismo vivenciava uma crise estrutural que perdura até os dias atuais. De acordo com Meszáros (2002), a crise é própria e inerente do sistema capitalista e sempre se processa no âmbito das “três dimensões fundamentais do capital” em uma ou duas dimensões de forma isolada, formando crises cíclicas ou de forma concomitante nas três dimensões, formando uma crise estrutural. A crise iniciada em 1970 define-se de uma crise de dimensões estruturais por proporcionar profundas transformações societárias.

Os efeitos dessa crise só passam a ser sentidos no Brasil, nos anos 1990, mediante a entrada do projeto neoliberal, que dá corpo ao processo de reestruturação produtiva, a qual traça um novo modelo acumulativo baseado na acumulação flexível.

Em tempos de crise, a contradição capitalista tende a ser tornar mais visível, os trabalhadores são os únicos pagadores das dívidas, os quais passam a sofrer com os arrochos advindos do processo de reestruturação. A reestruturação estimulou o campo de reforma burguesa em torno de uma ofensiva na retomada da superexploração², incidindo na transformação da organização da produção. Segundo Antunes (2009) houve uma modificação de cunho principalmente industrial que exigia um trabalhador mais qualificado, para uma forma mais polivalente, flexível, multifuncional, participativa, intensiva e proativa de trabalho.

2.3. A “Psicologização” na contemporaneidade Brasileira: a naturalização das expressões da “questão social”

Com uma proposta de enfrentamento as mazelas provenientes da “questão social” vê-se na realidade dos governos brasileiros a partir de 2002 uma proposta de modesto crescimento econômico, que aliava propostas de cunho mais popular a elementos neoliberais, num certo tom de domesticação do capitalismo ou melhor dizendo de um capitalismo supostamente mais humanizado, tal condição surge após um período de efervescência Neoliberal que compreendeu dos anos 1990 ao ano 2002 e buscou a irremediável conciliação de classes como plataforma governamental. (SAMPAIO JR., 2012) Apesar de não cumprir com todos os ditames apregoados pela plataforma dita de orientação “neodesenvolvimentista”, os governos do Partido dos Trabalhadores, na figura de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), ambos possuem uma plataforma governamental semelhante, compactuando da mesma

orientação partidária e ideologia política. No entanto, apesar de autores consolidarem sua plataforma em uma estrutura política neodesenvolvimentista, com mais concessões populares e pautados na diminuição dos índices de desigualdade, em especial no governo Lula vê-se uma política dúbia de favorecimento ao capital, principalmente o financeiro, paralelo à realização de programas sociais.

Nos oito anos do governo Lula consolidaram-se, portanto, as premissas neoliberais, com o apoio do capital financeiro, do consenso ativo das principais organizações do mundo do trabalho e do consenso passivo das massas trabalhadoras desorganizadas, por meio das políticas sociais compensatórias. Se, aparentemente, o binômio “crescimento econômico com justiça social” chamaria a atenção para aspectos inovadores, pode-se dizer que na era Lula este desenvolvimentismo não rompe com as premissas neoliberais, revelando-se um “reformismo quase sem reformas”, na expressão de Arcary. (SIMIONATTO; COSTA, 2014, P.72)

É inegável o quadro de aprovação de Leis, projetos e políticas como a instituição do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a nova política nacional de Assistência Social (PNAS), o Bolsa Família, a Farmácia Popular, reestruturação da atenção de urgência emergência (SAMU), o programa Brasil Sorridente, Programa Universidade para Todos (PROUNI), Minha Casa Minha vida, entre outros. (FAGNANI, 2011) Porém, tais ações desprovidas de conscientização e de sua expressão quanto direito para a sociedade, apenas reforçam o estigma histórico do neoliberalismo de individualização das expressões da “questão social” tanto no âmbito de seu acometimento quanto no âmbito de sua solução, sendo visto pela classe trabalhadora de forma obscurecida como concessão de “favores”. (MARQUES; MENDES, 2007). Outro fator icônico no projeto dos governos do PT foi a inserção dos projetos de empreendedorismo, empregabilidade, inserção social, responsabilidade social, que serviam diretamente como remediadoras da luta de classes, apaziguando e até mesmo estimulando a classe trabalhadora a se situar quanto possível burguês, abandonando parcialmente e principalmente no campo moral a luta pela liberdade e emancipação. (SIMONATTO; COSTA, 2014)

A essa distorção moral, imbuída do espírito de individualização do neoliberalismo e da naturalização das expressões da “questão social” compreende um movimento discutidos por diversos autores no campo da política social, da economia política.

[...] Processos ideológicos reforçam de fato a tendência à individualização e responsabilização das classes subalternas quanto a busca de respostas as suas necessidades básicas e, mais do que isso, visam dificultar o avanço da formatação de uma consciência de classe autônoma e, conseqüentemente, da construção do processo de emancipação humana por essas classes. (ABREU, 2008, p. 187)

No entanto José Paulo Netto (2006) compreende tal movimento por “Psicologização da Questão Social” e é essa a pedra de toque deste estudo investigativo. A “psicologização” consiste nos aspectos mentais e morais do desvio do enfrentamento da “Questão social” e vem sendo um recurso utilizado pelos governos, como forma de maior absorção da naturalização das desigualdades, desviando o foco e enfraquecendo a luta de classes.

De acordo com Netto no livro “*Capitalismo Monopolista e Serviço Social*”:

[...] a rota da psicologização passa, num primeiro momento, pela determinação da problemática da ‘questão social’ como sendo ‘externa’ às instituições da sociedade burguesa - ela deriva não das suas dinâmicas e estrutura, mas de um conjunto de

‘dilemas mentais e morais’; [...] O deslocamento que verificamos aqui não converte a psicologização em individualização. Ele consiste basicamente em dois movimentos: um, que ‘deseconomiza’ (e, portanto desistoriciza) a ‘questão social’; outro, que situa o alvo da ação tendente a intervir nela no âmbito de algumas expressões anímicas. (NETTO, 1996, p.42 *grifos do autor*)

Como recurso ideopolítico do Estado vem recorrendo a “psicologização” como meio de despolarização da população e retirada da responsabilidade estatal, como por exemplo na utilização de projetos religiosos nos Centros de Atenção Psicossocial, ou na utilização de tratamentos holísticos para questões concretas, na inserção de palestras de motivação e estímulo ao empreendimento individual, dentre as mais variadas formas para garantir a hegemonia também no campo ideológico do sistema capitalista.

Diante do atual contexto brasileiro, em que se vivencia um golpe constitucional, no qual a direita ganha força, a minimização dos direitos sociais agudiza ainda mais as expressões da “questão social”. As políticas sociais que se constituíam como ganhos, mesmo que paliativos para a classe trabalhadora, passam a ser mais afetadas, o que antes exigia-se avanços, hoje clama-se por garantia e prevalência. Perante esse duplo desmonte (econômico e político) promovido por um governo com total direcionamento neoliberal, nada mais provável do que a utilização dos meios de “psicologização” para inserir na subjetividade e na moralidade as condições concretas do individualismo, da auto culpabilização, da naturalização das sequelas da “questão social” e na desarticulação da classe trabalhadora.

É importante ressaltar que tais medidas “psicologizantes” que capitaneiam a distorção da relação público x privado já se faziam presentes anteriormente acompanhando o percurso do receituário capitalista em especial com a orientação neoliberal, como podemos especular na análise de Ricardo Antunes de elementos no governo Fernando Henrique Cardoso:

[...] Propugna autonomia e fortalecimento dos países em “desenvolvimento”, e implementa um monumental processo de privatização, de desindustrialização, de desmonte nacional e de integração servil subordinada à ordem mundializada. FHC diz, ainda no contexto da festança tropical de Hannover, que “o ajuste econômico tem limite”, e sua pragmática é responsável por uma ilimitada degradação da saúde pública, desmensurada quebra dos direitos previdenciários, enorme desmonte do ensino superior, além da brutal penalização salarial dos professores e dos funcionários públicos. Fala em “desafogo no plano social” e aqui deslança o processo de desregulamentação do trabalho, coerente com a flexibilização produtiva, a *reengenharia*, receituário que beneficia os capitais e precariza os direitos sociais dos homens e das mulheres que vivem do trabalho, intensificando ainda mais a precarização social. (ANTUNES, 2005, p.42)

Em pouco tempo de “governabilidade” da gestão Temer, já existem traços que direcionam aos moldes da “psicologização”, tal como o discurso ininterrupto sobre crise que apregoa a fragilidade das políticas sociais aliado ao projeto da Ponte para o Futuro e sua priorização a “política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessários”, o programa social Criança Feliz e a utilização da má fé para ludibriar a população frente a um serviço de acompanhamento da primeira infância e conseqüentemente da família por profissionais não especializados, falseando o aspecto de garantia de saúde pública, oferecendo um serviço genérico que não deveria substituir ou enfraquecer os demais mecanismos da rede de saúde e sócio assistencial.

Outro elemento verificado foi a inserção de tratamentos holísticos recentemente garantidos pelo SUS, onde desloca-se a responsabilidade com a saúde formal para métodos não científicos, desarticulando os mecanismos de referência em saúde e estabelecendo uma prática nem sempre eficiente ao usuário.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A progressão no desmonte dos direitos sociais, das possibilidades para classe trabalhadora, das políticas sociais que abrandavam a expressões da “questão social”, a cada dia que passa encontram “novos” mecanismos para sua efetividade. A “psicologização” que consiste nos aspectos mentais e morais do desvio do enfrentamento da “Questão social”, não é novidade quanto recurso proveniente do capitalismo para sua reoxigenação, porém vem sendo ampliada sua utilização no sentido do apassivamento da classe trabalhadora, sendo um recurso utilizado pelos governos, como forma de maior absorção da naturalização das desigualdades, desviando o foco e enfraquecendo a luta de classes.

Trata-se de uma forma mais branda que a repressão do aparelho coercitivo para caracterizar a perda de direitos e a destituição cada vez mais intensa e cruel daquilo que fornece melhores condições de existência para a classe trabalhadora. Não que a coerção não seja usada quanto ferramenta quando necessário, pelo contrário a mesma continua posicionada lado a lado com o comitê executivo da burguesia e que não mede esforços para utilizá-la em momentos oportunos, mas de forma mais naturalizada presenciamos os desvios morais auto culpabilizantes, a recorrência cada vez maior aos setores privados, a satanização estatal seguida da desresponsabilização da mesma, assim como o desvio e o enfraquecimento das políticas sociais e o conseqüente esvaziamento da dinâmica pública também na consciência da classe trabalhadora.

Contra tal medidas deve ser reforçada as formações de base em escolas, sindicatos, universidades, rodas de conversa, aulas públicas, até mesmo na comunicação virtual, para que possamos encontrar novamente mecanismos que suscitem a discussão sobre o público x privado, sobre a lógica privatista, sobre o Estado burguês e como ele vem sendo gerido, sobre as nuances do neoliberalismo e propriamente sobre nosso lugar quanto classe e nosso projeto de transformação social. Apenas de tal forma poderemos novamente tentar despertar a consciência de classe e assumir nosso real papel para a superação deste modelo de sociedade, rumo a um modelo pautado na igualdade substantiva e na emancipação política e humana.

É preciso estarmos atentos para a lógica atual que individualiza os problemas sociais, os quais na verdade são frutos da lógica contraditória do sistema capitalista. Precisamos assegurar, veementemente, a garantia das Políticas Sociais, na perspectiva do Direito e de responsabilidade do Estado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Monica Piccolo. **Reformas Neoliberais no Brasil: A privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Niterói – RJ. 2010

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC, Lula)**. 2a ed. Campinas: Editores Associados, 2005.

BEHRING, Elaine Rosseti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica de Serviço Social; v.2).

BEHRING, Elaine Rosseti.; BOSCHETTI, Ivanete. **Trabalho e Seguridade Social: o neoconservadorismo nas políticas sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes; MIOTO, Regina Célia Tamasso (Orgs.). **Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2006

BRAVO, Maria Inês Souza, Política de saúde no Brasil. *In*: MOTA, A. E. et al. **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: OPAS: OMS: Ministério da Saúde, 2006.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Ruth M. Klaus: 3ª. Centauro Editora, São Paulo, 2006.

FAGNANI, Eduardo. **A Política Social do Governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica**. *IN*: Ver. Ser Social, v.13 nº28, Brasília - DF, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. - (Coleção Primeiros Passos, 168)

LESSA, S. TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MANDEL, ERNEST. **A crise do capital - Os fatos e sua interpretação marxista**. São Paulo, 1990.

MARQUES, Rosa Maria and MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. *IN: Rev. katálysis* [online]. 2007, vol.10, n.1, pp.15-23. ISSN 1982-0259. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100003>.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX;K. ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998. MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Campinas: Editora da UNICAMP. São Paulo: Boitempo editorial, 2002.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. *IN: Lutas Sociais*. Nº1. São Paulo - SP. 1996.

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

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *IN: Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 112, 2012.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DOS MECANISMOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NA UFVJM ENTRE OS ANOS DE 2010 A 2015

Marcos Vinícios Lopes de Souza
Mestrando em Educação – PPGEd/UFVJM
marcosviniciosls@gmail.com

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Rodrigues
Professor Adjunto da UFVJM – PPGEd/ UFVJM
claudio.eduardo@gmail.com

Apoio: FAPEMIG

RESUMO

A avaliação institucional tem se tornado nos últimos anos uma ferramenta de fundamental importância na área educacional por consistir em um processo de regulação, ao mesmo tempo, propiciando o autoconhecimento sobre as potencialidades, problemas e responsabilidades de uma instituição. Atualmente, o processo de avaliação institucional é realizado tendo como regras as diretrizes estabelecidas pelo SINAES. Este sistema é subdividido em três eixos: Avaliação da Instituição de Ensino Superior - AVALIES (avaliação interna e externa), Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG e Avaliação do Desempenho do Estudante - ENADE. Para atender o que preconiza o SINAES, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM, localizada em Minas Gerais, iniciou o processo de avaliação institucional em 2005. Em 2010, para além do que estabelece o SINAES, foi aprovada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão-CONSEPE da UFVJM a criação do Instrumento de Avaliação do Ensino - IAE sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD a ser respondidos pelos docentes e discentes dos cursos de graduação. O IAE é instrumento complementar para a coleta de informações sobre os processos pedagógicos e sobre a estrutura dos cursos de graduação da UFVJM. Ultimamente o processo de autoavaliação na UFVJM compreende em dois processos distintos, a AVALIES sendo acompanhada pela Comissão Própria de Avaliação-CPA da UFVJM e o IAE acompanhado pela PROGRAD da UFVJM. Neste sentido, este artigo buscou realizar um estudo descritivo dos processos e instrumentos de autoavaliação utilizados na UFVJM entre os anos de 2010 a 2015, na intenção de verificar se os mesmos constituem em ferramentas adequadas para captação da realidade institucional e para a geração da cultura de avaliação. A pesquisa caracteriza-se por ser descritiva quanto aos seus fins, a qual tem como foco retratar a realidade institucional através das informações dos relatórios e demais documentos disponibilizados pela instituição. Quanto aos meios, foi utilizada a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para fundamentar teoricamente a discussão.

Palavras-chave: autoavaliação, avaliação institucional, ensino superior, cultura de avaliação.

ABSTRACT:

Institutional evaluation has become in the last years a tool of fundamental importance in the educational area because it consists of a process of regulation at the same time

providing self-knowledge about the potentialities, problems and responsibilities of an institution. Currently, the institutional evaluation process is carried out according to the guidelines established by SINAES. This system is subdivided into three axes: Evaluation of the Higher Education Institution - AVALIES (internal and external evaluation), Evaluation of the Undergraduate Courses - ACG and Student Performance Evaluation - ENADE. In order to comply with SINAES recommendations, the Federal University of the Jequitinhonha and Mucuri-UFVJM Valleys, located in Minas Gerais, started the process of institutional evaluation in 2005. In 2010, in addition to the SINAES, it was approved by the Board of Research and Extension-CONSEPE of the UFVJM the creation of the Instrument for Evaluation of Teaching - IAE under the responsibility of the Pro-Rector of Graduation - PROGRAD to be answered by the teachers and students of the undergraduate courses. The IAE is a complementary instrument for the collection of information about the pedagogical processes and about the structure of UFVJM undergraduate courses. Currently, the self-assessment process at UFVJM comprises two distinct processes, AVALIES being monitored by the UFVJM's own Evaluation Committee-CPA and the IAE accompanied by the UFVJM's PROGRAD. In this sense, this article sought to carry out a descriptive study of the processes and self-assessment tools used in the UFVJM between the years 2010 and 2015, in order to verify if they constitute adequate tools to capture the institutional reality and to generate the culture of evaluation. The research is characterized by being descriptive about its purposes, which focuses on portraying the institutional reality through the information of the reports and other documents made available by the institution. Documentary research is used in the media. Bibliographic research was also used to theoretically support the discussion.

Key-words: self-evaluation, institutional evaluation, higher education, evaluation culture.

INTRODUÇÃO

A avaliação é um instrumento importante não só para contabilizar os índices no desenvolvimento do sistema educativo, mas também tem como objetivo fornecer informações para induzir a práticas e fortalecer estratégias e políticas com base nos objetivos sociais. (DIAS SOBRINHO, 2008). Essa pode ser entendida como um procedimento que possui como finalidade estudar um determinado fenômeno, indivíduo ou situação visando emitir um juízo valorativo sobre o objeto em estudo. Normalmente está vinculada à coleta das informações em um determinado período para realização da análise. Apesar da avaliação constituir-se de uma técnica de medição e comparação, vai muito além de dados quantificáveis e até mesmo de dados de cunho formativo.

Para melhor compreensão da temática deste trabalho, faz-se necessário distinguir os conceitos essenciais relacionados a avaliação das instituições educacionais, sendo elas: a avaliação educacional e avaliação institucional.

A avaliação educacional concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo são submetidos a processos ou situações com vistas à aquisição de novo conhecimento ou habilidade; é, também, avaliação educacional aquela que se destina a análise de currículos ou programas de ensino de um curso, de um nível ou modalidade de ensino, ou ainda de atividades de qualificação profissional, inclusive de curta duração.

A avaliação institucional tem como objeto instituições, sistemas e projetos ou políticas públicas. A avaliação de instituições educacionais refere-se à análise do

desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas à sua superação (BELLONI, 2000, p. 40).

Como exposto por Belloni (2000) e ratificado pelos diversos trabalhos encontrados na literatura, a Avaliação Institucional nas últimas décadas vem sendo um tema de fundamental importância no contexto da qualidade da educação brasileira, por ser uma ferramenta de organização e implementação de reformas educacionais. Devido a esta importância, como proposta a este trabalho, a pesquisa a ser desenvolvida terá como foco o processo de Avaliação Institucional desenvolvido em um estabelecimento de ensino de educação superior.

No Brasil, o processo de avaliação institucional é realizado tendo como regras as diretrizes estabelecidas pelo SINAES e é direcionada a toda a comunidade acadêmica e comunidade externa, sendo subdividida em três eixos: Avaliação da Instituição de Ensino Superior - AVALIES (avaliação interna e externa), Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG e Avaliação do Desempenho do Estudante - ENADE, que são executados em momentos distintos, objetivando a avaliação periódica dos cursos de graduação para renovação, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Mesmo com o atual sistema de avaliações, o que vivenciamos no cenário da educação superior brasileira é uma lógica avaliativa voltada à competitividade institucional através de indicadores que trazem como fonte de informação um único instrumento, como se observa atualmente através do ENADE e como foi no passado com o "provão", tentando retratar a complexa realidade das instituições de educação superior através de conceitos quantitativos, retirando sua essência de avaliação formativa, dando lugar a um processo somativo na busca de resultados.

Nesta perspectiva, buscaremos neste trabalho descrever as etapas que consiste a autoavaliação prevista pelo SINAES em uma instituição de ensino superior, mais especificamente a Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, apontando através dos relatos vivenciados pela CPA da instituição suas dificuldades e potencialidades.

A UFVJM é uma instituição pública, de ensino superior, tendo seus *campi* localizados em quatro das doze mesoregiões do estado de Minas Gerais, sendo elas: os Vales do Jequitinhonha, Norte de Minas, Noroeste e Vale do Mucuri. Sua sede está situada na cidade de Diamantina, a 291¹ Km da capital, Belo Horizonte, que por sua vez possui outros três campi avançados, sendo eles: Teófilo Otoni, localizada a 369² Km da cidade de Diamantina, Janaúba localizada a 360³ Km e Unaí localizada a 593⁴ Km.

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela lei nº 10.861, a UFVJM vem realizando o processo de avaliação institucional desde o ano de 2005. Em 2010, como ação complementar na

1 Distância obtida pelo site <https://maps.google.com.br/>

2 Distância obtida pelo site <https://maps.google.com.br/>

3 Distância obtida pelo site <https://maps.google.com.br/>

4 Distância obtida pelo site <https://maps.google.com.br/>

obtenção de índices para apoiar os processos de tomada de decisão por parte da gestão, visando o melhoramento da qualidade do ensino em seu processo de autoavaliação, o Conselho de Pesquisa e Extensão - CONSEPE criou o Instrumento de Avaliação do Ensino - IAE.

Na UFVJM, a autoavaliação, compreende em dois mecanismos distintos, a AVALIES sendo acompanhada pela Comissão Própria de Avaliação - CPA da instituição e o Instrumento de Avaliação do Ensino - IAE acompanhado pela Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD.

A Avaliação da Instituição de Ensino Superior - AVALIES, que se divide em avaliação interna e externa, é considerada na literatura o instrumento mais importante do processo de avaliação institucional determinada pelo SINAES por propiciar informações que permitem os gestores realizarem as correções necessárias na trajetória de seus atos decisórios, assim como gerar informações a serem utilizadas como suporte a outras avaliações. Na UFVJM esse processo de autoavaliação é coordenado pela CPA, sendo incumbida a esta comissão a função de encaminhar as informações obtidas no processo para o INEP e também de prover a ampla divulgação das informações para a comunidade acadêmica. Essa avaliação deve ser realizada anualmente com todos os seguimentos da comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnicos administrativos e comunidade externa).

A segunda proposta de avaliação da UFVJM (que por sua vez, é realizada pelo Instrumento de Avaliação do Ensino - IAE, criado pelo CONSEPE da própria instituição por meio da resolução nº22/2014) é realizada apenas com os docentes e discentes de forma semestral, tendo como foco os processos pedagógicos e a estrutura física dos cursos de graduação da UFVJM. (UFVJM, 2014).

O presente artigo busca responder a seguinte questão: os processos e ferramentas de autoavaliação utilizadas na UFVJM constituem em ferramentas adequadas para a promoção da cultura de avaliação na instituição?

Como etapa primária de uma pesquisa de mestrado, este artigo traz a descrição dos processos de autoavaliação institucional, o qual tem como objeto de pesquisa os processos e instrumentos de autoavaliação institucional da UFVJM entre os anos de 2010 a 2015.

A presente pesquisa busca compreender como a autoavaliação está sendo realizada atualmente na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e os efeitos que produz.

1. HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL

Diversos trabalhos na literatura descrevem que a avaliação institucional teve seu marco inicial através da avaliação dos programas de pós-graduação, por comissões coordenadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no ano de 1976. (CUNHA *apud* AUGUSTO e BALZAN, 2007; CAVALCANTI, 2006; RISTOFF e GIOLO, 2006; LORDÊLO e DAZZANI, 2009; FRANCISCO *et al*, 2015). Neste período começou a crescer a preocupação com a qualidade da oferta dos cursos nas IES, o que era refletido pelos seus processos internos e pelo crescimento exagerado tanto no número de instituições quanto no número de matrículas, fazendo com que esse processo despertasse o interesse pelas políticas de avaliação da educação superior. (FREITAS e FONTAN, 2008).

Nessa época destacam-se dois programas que iniciaram o processo de criação da cultura de avaliação no sistema da educação superior brasileira, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU e Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB.

Em meados das décadas de 80, no século passado, foi criado o PARU (1983), sendo a primeira proposição de pesquisa voltava a gestão das universidades brasileiras e tinha por objetivo conhecer as reais condições da educação superior e suas atividades de produção e disseminação de conhecimento.

A segunda iniciativa foi o PAIUB (1993) que surgiu através da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, constituída por membros de entidades representativas do setor. Entre seus principais objetivos, o programa tinha como foco o aperfeiçoamento contínuo do desempenho acadêmico, de servir como instrumento para planejamento da gestão universitária e ser um processo de prestação de contas à sociedade. (AUGUSTO e BALZAN, 2007; BARREYRO e ROTHEN, 2006). Apesar de ter tido um alto grau de participação por parte das universidades brasileiras, mesmo sem ter sido extinto, foi abandonado pela adoção do “Provão” em 1997.

Esta mudança na filosofia da avaliação aconteceu por haver uma intensificação nas políticas avaliativas a partir de meados dos anos de 1990 devido a reforma gerencial do Estado, na época liderada pelo ministro da Administração Pública Luiz Carlos Bresser Pereira. Nesse período, os organismos internacionais eram os responsáveis pelos novos objetivos e formatos das mudanças das IES. (RIBEIRO, 2012a, 2012b).

Rothen e Barreyro (2010) explicam que a Reforma do Estado promovida pelo Governo do então presidente Fernando Henrique ocasionou em uma reestruturação da educação superior brasileira mesmo antes da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB ser sancionada.

Entre meados de 1995 a 2002, o presidente Fernando Henrique consolidou a política neoliberal no Brasil. Com a criação da LDB no ano de 1996, previa-se em seu art. 7, a livre oferta do ensino pela iniciativa privada, desde que obedecidas três condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996, p. 1)

A LDB associada a outras legislações permitiram a expansão das vagas na educação superior, em especial o setor privado, através da minimização das exigências legais para abertura de novas instituições e novos cursos. (ROTHEN e BARREYRO, 2010).

Como consequência desta reforma, as instituições públicas tiveram que se adequar as condições concorrenciais estabelecidas pelo setor privado. “Essa ação implicou novos contornos para as universidades e a postulação de uma lógica de avaliação afinada com os princípios do Estado Avaliador”. (RIBEIRO, 2012a).

Criada a partir da política do Estado avaliador, em 1996 foi implantado o Exame Nacional de Curso – ENC promulgada pela lei 9.131/95, mais conhecido como “Provão”, que tinha como finalidade avaliar estudantes pré-selecionados anualmente pelo Ministério da Educação - MEC para realização de um exame escrito de amplitude nacional aplicado

a estudantes concluintes dos cursos superiores. (DIAS SOBRINHO, 2010; AUGUSTO e BALZAN, 2007; POLIDORI; FONSECA e LARROSA, 2007; RIBEIRO, 2012a, BRASIL, 1995). Mesmo com essas deficiências visíveis, o resultado do desempenho dos estudantes que realizavam o “Provão” servia de medida de qualidade dos cursos avaliados. (LORDELO e DAZZANI, 2009).

Segundo Rothen e Barreyro (2010), a realidade vivenciada durante o período do “Provão” chegava ao fim. Ainda no plano de governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva já se mencionava a criação de um sistema de avaliação, tendo como base os fundamentos do PAIUB. Após a posse do Governo Lula no ano de 2003, já em abril do mesmo ano, foi criada a Comissão Especial de Avaliação – CEA, presidida pelo professor José Dias Sobrinho, que tinha como propósito realizar mudanças no sistema de avaliação atual.

Este período foi marcado pela expectativa de alteração das políticas de regulação da educação superior. Através das críticas sobre o sistema de avaliação naquela época, a comunidade da educação exigiu a criação de um novo instrumento de avaliação e a participação democrática por parte da comunidade acadêmica neste processo de criação. Em 14 de abril de 2004, através da lei nº 10.861, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Ainda na mesma lei foi previsto no artigo 11º a criação das Comissões Próprias de Avaliação – CPA que atuariam localmente com a finalidade de coordenar o processo de avaliação institucional nas instituições de ensino superiores. (MEC, 2003, BRASIL, 2004a).

1.1 Eixos de Avaliação do SINAES

O SINAES foi criado tendo como proposta inicial a incorporação da ideia de regulação e avaliação em um único mecanismo. Por ser composto por vários instrumentos de avaliação, passou a gerar mais confiabilidade nos resultados das avaliações impostas pelo Estado, pois não mais se baseava em apenas um único instrumento de avaliação como referência, sendo realizado em momentos distintos perfazendo uma avaliação global da instituição. (DIAS SOBRINHO, 2010). Este sistema dispõe de instrumentos flexíveis e adaptáveis as peculiaridades de cada instituição sem romper seus princípios e objetivos.

Devido à complexidade organizacional das instituições de ensino superior, a utilização de instrumentos avaliativos diferentes aplicados em momentos distintos tem propiciado a compreensão das dimensões que constituem o processo de ensino e através destas, a compreensão da realidade institucional.

Neste sentido o SINAES foi criado tendo como base três importantes eixos ou modalidades de instrumentos de avaliação: AVALIES (avaliação interna e externa), Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG e Avaliação do Desempenho do Estudante – ENADE.

A AVALIES caracteriza-se como a primeira etapa do processo de avaliação institucional. Este primeiro momento tende a fazer com que a instituição realize uma autoanálise sobre seus processos, a fim de determinar potencialidades e fragilidades existentes na instituição. Estas informações constituem requisito básico para o processo de credenciamento e credenciamento das instituições. Este processo conforme detalhado na portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 divide-se em avaliação interna e externa. (BRASIL, 2004b).

A avaliação interna é realizada e coordenada pela CPA da própria instituição em intervalos de no máximo dois anos, é aplicada a todos os segmentos da comunidade acadêmica seguindo o roteiro estipulado pelo CONAES.

Por sua vez, a Avaliação Externa, é realizada após o processo de avaliação interna por avaliadores externos indicados pelo INEP que realizam a avaliação *in loco*, tendo como base as informações da avaliação interna realizada pela CPA da instituição. A avaliação externa, assim como a interna, deverá acontecer no prazo máximo de dois anos, devendo ser elaborados relatórios a serem encaminhados ao INEP. Nessa avaliação são contempladas as dez dimensões estipuladas pelo SINAES, a qual abrange todos os aspectos da instituição avaliada.

A Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG, também é realizada por comissões externas de avaliação de cursos designadas pelo INEP. Essas comissões devem ter acesso antecipado aos dados da instituição, os quais serão requisitados pelo INEP, e fornecidos pelas IES através de formulário eletrônico.

Por último, o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE - este exame tem como finalidade avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos dos cursos de graduação aos quais estão vinculados. O ENADE deverá ser realizado de forma trienal, estabelecido por área do conhecimento, devendo ser aplicado aos estudantes do final do primeiro e último ano do curso de graduação. Seu cadastramento para realização do exame é de responsabilidade da IES à qual o aluno está vinculado e aplicado pelo INEP.

2. AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA UFVJM

Neste capítulo será retratado o histórico das avaliações realizadas na UFVJM desde a criação do SINAES, sendo dada maior ênfase aos processos de avaliações internas realizadas na instituição.

2.1 Histórico da Autoavaliação coordenada pela CPA da UFVJM

Realizando um apanhado histórico do processo de autoavaliação na UFVJM, verificamos em resumo que sua primeira autoavaliação foi realizada em 2005.

Em novembro de 2007 veio a ser realizada a avaliação externa através da visita *in loco* pela comissão designada pelo INEP, vindo a concluir seu relatório sobre a UFVJM em 27 de fevereiro de 2008. Este relatório apresentou a realidade da instituição frente aos processos de expansão que a universidade vem sofrendo desde 1998.

No ano de 2008, também veio a ser aprovada a resolução nº30 - CONSU, de 07 de Novembro de 2008, que teve como finalidade regulamentar as ações da CPA da UFVJM. Essa resolução tem como objetivo fixar o regulamento de seu funcionamento, normatizando sua atuação na UFVJM segundo os preceitos do SINAES. (UFVJM, 2016b; UFVJM, 2008).

Em 2010 foi realizado o segundo processo de avaliação institucional que dessa vez contou com o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para divulgação e promoção da aplicação do questionário de autoavaliação.

Em 2011 foi realizado o processo de autoavaliação que pela segunda vez contou com a estruturação informatizadas de questionários, ampliando a participação da comunidade acadêmica. Utilizou-se como ferramentas de divulgação o portal da universidade, redes sociais, informativos via *e-mail* e cartazes. (UFVJM, 2012).

No ano 2012, não foi realizado o processo de autoavaliação através do uso de questionário. A não realização da consulta se deu por dois motivos, sendo o primeiro relacionado a greve dos servidores técnico-administrativos no referido ano, o segundo motivo foi relacionado com a não finalização de uma plataforma digital para o questionário de autoavaliação. (UFVJM, 2013)

Sabendo-se da necessidade de uma ferramenta que visasse automatizar e aprimorar o processo de avaliação institucional, foi criado em 2013 o módulo de avaliação institucional via sistema de gerenciamento acadêmico *online*.

No ano de 2014, o INEP através da Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65, de 09 de Outubro de 2014, prevê o roteiro para realização e disponibilização das autoavaliações institucionais no sistema e-MEC, o qual terá como referência o ano de 2015 para início de suas ações. (INEP, 2016).

Em 2016, devido aos problemas ocasionados nos processos de autoavaliação realizados pela CPA nos últimos anos, principalmente os relacionados aos períodos da greve nacional da educação que impactam na continuidade dos processos avaliativos, a atual gestão se viu na necessidade de criar a portaria nº2.447/2016 que prevê a instauração da CPA/UFVJM provisória, responsável por responder pelas atribuições da CPA contidas na Resolução Nº30/CONSU/2008/UFVJM.

De acordo com as informações do Relatório de Gestão do Exercício de 2016, apesar dos relatórios de autoavaliação estarem disponíveis na página institucional para consulta, entre o período de 2011 à 2015, não foram realizadas análises e discussões dos resultados pela equipe de gestão com a comunidade acadêmica e externa.

Frente a situação econômica e política do Brasil na atualidade, e principalmente ao quadro atual da Instituição, fica evidente para a gestão a necessidade de se realizar a avaliação de forma contínua, a qual proporcionará se ter um diagnóstico da realidade atual da instituição e através destas ações se criar o novo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI para o quinquênio 2017 - 2021.

2.2 Histórico da Autoavaliação coordenada pela PROGRAD da Ufvjm

A primeira proposta voltada a criação de um instrumento de avaliação do ensino foi realizada através da aprovação da Resolução nº13, de 21 de maio de 2010, pelo Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão - CONSEPE, instituindo o instrumento de avaliação do ensino, que tinha como finalidade naquela época avaliar as condições relacionadas aos cursos de graduação. (UFVJM, 2010).

Em 2013, houve então a necessidade de modificar o instrumento de avaliação do ensino. Com a publicação da portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, o instrumento de avaliação do ensino passou a não atender a determinação de seu art.6º, que previa avaliação do desempenho didático do docente pelo discente de forma semestral entre outros aspectos. Isso fez com que a Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD encaminhasse ofício ao CONSEPE solicitando as adequações desse instrumento às diretrizes gerais da medida provisória, visto que o instrumento instituído pela Resolução nº13/2010 possuía certas limitações. Esse ofício foi apresentado na 68ª reunião do CONSEPE, que após avaliar a importância do IAE para as ações voltadas a progressão docente, deliberou pela criação

de uma comissão responsável pela sua reestruturação, que deveria possuir representantes de cada unidade acadêmica da UFVJM.

Após a comissão designada pelo CONSEPE finalizar seus trabalhos, foi aprovada a Resolução nº22, de 25 de julho de 2014 do CONSEPE, que revogou a Resolução nº13/2010, instituindo em seu artigo 1º o “Instrumento de Avaliação Institucional da estrutura administrativa, do ensino e das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação da UFVJM a ser respondido por discentes e docentes, conforme anexos desta Resolução.”. (UFVJM, 2014).

De forma geral esse instrumento constitui o referencial básico para o dimensionamento e planejamento das ações visando a melhoria das condições de ofertas dos cursos de graduação e pós-graduação, a ser respondido por docentes e discentes, assim como também compõe a base para subsidiar os processos regulatórios realizados na instituição - AVALIES e AGC.

O IAE é disponibilizado no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica – SIGA aos discentes regularmente matriculados no semestre letivo e também para os docentes sob a gestão da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD. Cada item do questionário é constituído por uma escala de *likert* de 5 pontos. O resultado da avaliação é obtido através da média ponderada de cada item respondido. O instrumento é composto por três anexos sendo que os anexos I e III deverão ser respondidos pelos discentes e os anexos II e III pelos docentes. O anexo I constitui-se da autoavaliação do discente e avaliação do docente pelo discente; o anexo II constitui-se da autoavaliação docente e o anexo III, que é comum aos dois segmentos, trata da avaliação da infraestrutura física, serviços e dinâmica administrativa da UFVJM.

Um dos pontos a ser destacado nesta resolução está atribuída a seu artigo 9º, o qual versa sobre a necessidade de ser realizada a divulgação para a comunidade acadêmica dos resultados conforme os seguintes incisos:

§ 1º. Os resultados das avaliações dos questionários dos anexos I e II serão disponibilizados para o docente, para a coordenação do curso e para a PROGRAD e/ou PRPPG, de acordo com o vínculo do curso.

§ 2º. O resultado da avaliação sobre a infraestrutura física, serviços e dinâmica administrativa da UFVJM, contido no Anexo III, será publicado no SIGA ensino para a comunidade acadêmica.

As informações obtidas por este novo instrumento é mais uma fonte de informação no auxílio à gestão por trazer resultados em períodos semestrais o que anteriormente era realizado a cada dois anos com a autoavaliação imposta pelo SINAES. Estas informações além de trazerem a percepção sobre processo ensino aprendizagem na visão dos principais envolvidos no processo: docentes e discentes, com informações de cunho formativo para a instituição, também auxiliam a CPA com informações a serem encaminhadas ao INEP para os processos regulatórios.

No ano de 2016, a equipe de gestão da UFVJM promoveu a divulgação de relatórios globais sobre a satisfação dos discentes em relação aos cursos de graduação e pós-graduação, o que até então não era realizado na instituição. Estes novos relatórios visa trazer uma compreensão global levando em consideração três quesitos retirados do IAE, compreendendo nas seguintes questões: “I. Qual seu grau de satisfação em relação ao curso II. Há relações entre o curso e o mercado de trabalho? (Quando for o caso); III. Há

relação entre o currículo do seu curso e as necessidades sociais? (Quando for o caso).” (UFVJM, 2017, p. 13).

Apesar do baixo percentual de respondentes, foi verificado que em relação ao primeiro quesito, nos semestres 2016/1 e 2016/2, a maioria dos respondentes optaram pelos conceitos “ótimo” ou “muito bom”, representando 74% dos respondentes. Quanto ao segundo quesito, seguindo os mesmos critérios, baseando-se no semestre 2016/1, obteve-se uma taxa de 70% de alunos que consideram que há relação entre seu curso e o mercado de trabalho. No quesito três também se obteve um alto grau de satisfação em relação ao currículo do curso com as necessidades sociais, possuindo uma somatória dos conceitos ótimo e muito bom em um total de 71%. (UFVJM, 2017).

Apesar de superficial, os dados propiciados pelo IAE são utilizados como principal indicador de satisfação dos serviços promovidos no meio acadêmico, demonstrando sua importância para as ações a serem promovidas futuramente na instituição.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem trabalhada neste artigo consiste na qualitativa, sendo utilizada a pesquisa descritiva com a finalidade de analisar e retratar as características dos processos avaliativos da UFVJM e seus instrumentos.

A pesquisa descritiva, segundo Vergara (2010) tem como finalidade o estabelecimento de correlações entre variáveis e definição de sua natureza, ela expõe características de determinada população ou de um determinado fenômeno.

Como etapa fundamental a ser realizada em todos os momentos do projeto, apesar de implícita, será utilizada a pesquisa bibliográfica como fonte de informação relacionada ao tema escolhido. Este tipo de pesquisa tende a trabalhar com as contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto fornecendo um instrumental analítico que subsidiará as ideias do pesquisador como também ajudar a chegar ao núcleo do problema a ser estudado, utilizando-se tanto da literatura de fonte primária como também de autores com trabalhos atuais relacionados ao tema estudado. (VERGARA, 2010).

A pesquisa documental segundo Gil (2002;2008), se assemelha muito a pesquisa bibliográfica, tendo como principal diferença entre elas o tipo de fonte de informação. A pesquisa documental utiliza documentos que ainda não foram analisados, que ainda não tiveram alterações em sua estrutura. Este tipo de pesquisa não fica atrelada somente aos documentos impressos, mas a todos os tipos de documentos, como atas, relatórios, sites, jornais, revistas, fotos, vídeos, etc. Neste trabalho em especial foram analisados os relatórios de avaliação institucional da UFVM, atas dos órgãos superiores que possuíam relação com a criação dos instrumentos de avaliação, resoluções que normatizam sua utilização, entre outros documentos institucionais. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 2).

Portanto, a análise documental nos proporciona entender as principais características de cada processo de autoavaliação e seus instrumentos, sua finalidade e a necessidade de adequação para a captação da realidade institucional, assim como sua propensão para a geração da cultura de avaliação na instituição.

Para delimitar o recorte temporal a ser estudado, entendemos como relevantes o período entre os anos de 2010 a 2015. Este período se destaca por iniciar a partir da criação do IAE e finalizar com a última avaliação disponibilizada pela CPA da instituição anterior a data de ingresso do autor no programa de pós-graduação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais da pesquisa demonstram que dentre os problemas verificados nos processos de autoavaliação da UFVJM, a semelhança na estrutura dos instrumentos de autoavaliação podem gerar informações passíveis de contestação devido a possível sobreposição de seus resultados, causando divergências entre as avaliações realizadas em um mesmo período pelo fato de uma mesma pessoa responder em momentos diferentes a mesma pergunta de forma divergente. Entretanto, outras situações podem ser destacadas como a falta de desinteresse da comunidade acadêmica em responder os questionários solicitados, uma delas pode ser atribuída ao seu extenso número de questões, tornando o seu preenchimento cansativo e desmotivador levando a um baixo percentual de respondentes, o que impossibilita aferir e diagnosticar de forma efetiva a realidade da UFVJM, já que a resposta não é obrigatória.

A falta de pessoal para compor as comissões de avaliação é outro fator que causa preocupação, visto que além haver poucos interessados em participar das comissões, não existe incentivo, nem valorização pelas atividades desempenhadas por esse grupo, causando a desmotivação e a possível desistência de seus membros.

Constata-se através da análise dos relatórios que não há um momento destinado ao debate dos resultados obtidos da autoavaliação realizada pela CPA. Atualmente os relatórios basicamente são criados para atender as demandas previstas pelo INEP, o que também pode ser constatado com o IAE, que por ser um coadjuvante que proporciona informações que são utilizadas nas autoavaliações realizadas pela CPA. Tanto os resultados obtidos pela autoavaliação realizada pela CPA quanto a autoavaliação realizada pelo IAE contraria as diretrizes contidas nos documentos de suas criações, a qual estabelece claramente a necessidade de se debater e discutir os resultados obtidos entre os principais envolvidos, assim como sua divulgação entre a comunidade acadêmica.

Esses fatores reunidos tendem a impossibilitar a execução e a análise acurada dos resultados das aplicações dos instrumentos de autoavaliação, reforçando ainda mais o questionamento sobre necessidade e viabilidade da UFVJM possuir dois instrumentos de autoavaliação.

CONCLUSÕES

Os resultados parciais adquiridos indicam que, apesar de existirem dois mecanismos de autoavaliação, esses aparentam ser uma mera formalidade imposta para fins de regulação não sendo utilizados para geração de informações de cunho formativo para a instituição através da sua reflexão. Observa-se que esses processos avaliativos possuem uma diversidade de problemas que comprometem a confiabilidade das informações obtidas

gerando indicadores imprecisos da realidade vivenciada pelos seus usuários. Consta-se que a UFVJM não estabeleceu efetivamente uma cultura de autoavaliação institucional do ensino superior.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, R.; BALZAN, N. C. A Vez e a Voz dos Coordenadores das CPAS das IES de Campinas que Integram o SINAES. **Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 4, p. 597-622, dez.2007. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n4/a04v12n4.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. "SINAES" Contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, D. I. Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de Novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 23 mai. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25. ago. 2017.

BRASIL. Lei nº10.861 de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em : 29 de Ago. 2016.

BRASIL. Portaria MEC nº2.051, de 9 de Julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. 2004b. Disponível em: <<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/53/2014/10/portaria-mec-n-2051-de-9-de-julho-de-2004.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

CAVALCANTE, J. H. M. **O Processo de Auto-avaliação Institucional de Avaliação da Educação Superior - SINAES como Ferramenta de Gestão Estratégica nas IES: um estudo de caso.** 251 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Empresarial) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/download/26656/2931>>. Acesso em: 23 de mai. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

FRANCISCO, T. H. A. et al. Análise Epistemológica da Avaliação Institucional da Educação Superior Brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul./ 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00531.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2017.

FREITAS, A. L. P.; FONTAN, E. A. Um Procedimento Para a Estruturação do Processo de Auto-avaliação de Cursos Universitários. **Revista Eletrônica Sistemas e Gestão**, v. 3, n. 2, p. 147-162, mai/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.revistasg.uff.br/index.php/sg/article/download/SGV3N2A5/56>>. Acesso em 23 de mai. 2017.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 065. Outubro 2014. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237081891460032336.pdf>>. Acesso em: 29 ago 2017.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Sinaes. Agosto 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

POLIDORI, M. M.; FONSECA, D. G. DA; LARROSA, S. F. T. Avaliação Institucional Participativa. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 333-348, 2007.

RIBEIRO, E. A. As Atuais Políticas Públicas de Avaliação para a Educação Superior e os Impactos na Configuração do Trabalho Docente. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012a.

RIBEIRO, E. A. Convergências e Divergências das Práticas de Autoavaliação Institucional em IES Pública e Privada na Concepção da Comunidade Acadêmica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 51, p. 168-189, 2012b.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O Sinaes como Sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-2013, 2006.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e Avaliação Institucional : um estudo do SINAES na revista avaliação. **Serie-Estudos**, n. 30, p. 167-181, 2010.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v.1, n. 1, p. 1-15, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 13, de 21 de maio de 2010. Institui o Instrumento de Avaliação do Ensino (IAE) e das condições de oferta dos cursos de Graduação da UFVJM. Diamantina, 21 maio 2010. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/formularios/doc_download/1139-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>. Acesso em: 29 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 22, de 25 de julho de 2014. Institui o Instrumento de Avaliação do Ensino (IAE) e das condições de oferta dos cursos de Graduação e pós-graduação presenciais da UFVJM, revogando a Resolução n. 13/2010 do CONSEPE. Diamantina, 25 julho 2014. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/es/cppd/formularios/doc_download/3231-resolucao-consepe-222014-institui-instrumento-de-avaliacao-do-ensino-revoga-a-res13-2010.html>. Acesso em: 29 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. Conselho Universitário. Resolução nº 30, de 07 de Novembro de 2008. Aprova o Regulamento da Comissão Própria de Avaliação Institucional - CPA, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM. Diamantina, 07 novembro 2008. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/cppd/formularios/doc_download/4845-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>. Acesso em: 23 mai. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Relatório de autoavaliação institucional da UFVJM do Ano 2010**. Diamantina, 2011. Disponível em <<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/53/2014/10/Relat%C3%B3rio-de-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2010.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Relatório de autoavaliação institucional da UFVJM do Ano 2011**. Diamantina, 2012. Disponível em <<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/53/2014/10/Relat%C3%B3rio-de-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-2011.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Relatório de autoavaliação institucional da UFVJM do Ano 2012**. Diamantina, 2013. Disponível em: <<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/53/2017/01/Relat%C3%B3rio-de-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-%E2%80%93-2012.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Relatório de autoavaliação institucional da UFVJM dos Anos 2013/2014**. Diamantina, 2016 a. Disponível em: <<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/53/2017/01/Relat%C3%B3rio-de-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-%E2%80%93-2013-e-2014.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**. Diamantina, 2017. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/universidade/relatorios/doc_download/5846-.html?lang=pt_BR.utf8%2C+pt_BR.UT>. Acesso em: 12 set. 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Relatório parcial de autoavaliação institucional da UFVJM do Ano 2015**. Diamantina, 2016 b. Disponível em: <<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/53/2017/01/Relat%C3%B3rio-Parcial-de-Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-Institucional-%E2%80%93-2015.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 12 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

ANÁLISE DA EVASÃO DISCENTE NO CURSO CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS JANAÚBA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI, NO PERÍODO DE 2014 A 2017

Alessandra Xavier Aguiar

Mestranda em Educação – PPGEd/UFVJM

alessandra.xavier@ufojm.edu.br

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Rodrigues

Professor Adjunto da UFVJM – PPGEd/ UFVJM

claudio.eduardo@gmail.com

Apoio: FAPEMIG

RESUMO

Desde a implantação do *campus* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) na cidade de Janaúba percebeu-se no curso Ciência e Tecnologia (BC&T) uma grande redução do número de alunos. A partir dessa percepção, pretende-se desenvolver um estudo sobre esse fenômeno no curso, no período de 2014 a 2017, compreendendo levantamento, análise e avaliação das razões que levam esses acadêmicos a abandonarem a sala de aula. A ausência de pesquisa sobre esse problema no referido *campus*; a necessidade de caracterizar o perfil desses alunos e de identificar os fatores que contribuem para a saída do curso foi o que motivou esse estudo. Para isso, será realizada uma pesquisa explicativa, com abordagem quali-quantitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo. Além disso, objetivando buscar referências que subsidiem a compreensão e conhecimento sobre a temática, serão realizadas também a pesquisa bibliográfica e documental. Acredita-se que essa pesquisa será bastante relevante, pois proverá a gestão universitária de informações que serão base para as futuras tomadas de decisão com relação ao assunto.

Palavras chave: Abandono do Curso. Gestão. Curso Ciência e Tecnologia.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as Universidades Federais passaram por um processo de reestruturação e expansão nos últimos quinze anos, baseado nos princípios da democratização e inclusão. Segundo dados do Ministério da Educação (2015) a rede federal de educação superior passou de 45 universidades em 2003 para 63 em 2014. A expansão aumentou de 114 para 289 o número de municípios atendidos pela rede; um processo de integração regional e de ampliação da educação superior.

Entretanto, se por um lado há um esforço em democratizar o acesso ao ensino superior, de outro lado há o desafio em garantir a permanência e sucesso do estudante, evitando a evasão. O assunto tem preocupado os gestores e atinge todo o sistema educacional, desde a educação básica à superior.

A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), uma das dez Universidades Federais criadas entre 2003 e 2007 em regiões prioritariamente não metropolitanas, também vem lidando com esse problema. Nessa perspectiva, de forma

mais específica pretende-se desenvolver um estudo no *campus* Janaúba (um dos *campi* da UFVJM, criado em 2014, situado no Norte de Minas Gerais). A pesquisa terá como objeto de estudo a redução do número de acadêmicos do curso Ciência e Tecnologia desse *campus*, entre os anos de 2014 e 2017. (o que corresponde aos seis períodos do Curso Ciência e Tecnologia).

A UFVJM localiza-se no nordeste mineiro e foi criada a partir das antigas Faculdades Federais Integradas de Diamantina (FAFEID), oriunda, por sua vez, da Faculdade de Odontologia de Diamantina (FAFEOD), que funciona na cidade de Diamantina desde 1953.

O curso BC&T no *campus* Janaúba, iniciou suas atividades no 1º semestre do ano de 2014 e, conforme Projeto Pedagógico, oferta semestralmente 200 (duzentas) vagas, contemplando os cursos Ciência e Tecnologia, Engenharia Física, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica e Química Industrial.

Desde a implantação do *campus* da UFVJM na cidade de Janaúba, em 2014, percebeu-se no curso Ciência e Tecnologia uma grande redução do número de alunos. Desde o 1º semestre de 2014 até o 2º semestre de 2016 foram ofertadas 1.200 (mil e duzentas) vagas e, de acordo com dados do Sistema de Gerenciamento Acadêmico (SIGA), somente 784 (setecentas e oitenta e quatro) dessas vagas foram preenchidas. Do total de vagas ocupadas, 250 (duzentas e cinquenta) já estão ociosas, em função de cancelamentos e desligamentos de alunos.

Os números apresentados acima demonstram que a evasão discente é um problema a ser enfrentado na UFVJM, de modo especial no Curso Ciência e Tecnologia do *campus* Janaúba. Diante desses dados, surgem os seguintes questionamentos: Quais fatores têm contribuído para a saída dos alunos no curso Ciência e Tecnologia (BC&T), *campus* Janaúba? Qual o perfil desses alunos evadidos? Qual o índice de evasão do curso desde o início de suas atividades até o momento?

Partindo-se desses questionamentos, pretende-se neste trabalho investigar as causas da redução do número de alunos no curso Ciência e Tecnologia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos seus três primeiros anos letivos de funcionamento - 2014 a 2016.

1. CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Para compreender o problema da evasão discente no ensino superior no Brasil faz-se necessário analisar todo o panorama das instituições de ensino, em especial no que diz respeito à ampliação da educação superior.

As políticas públicas para educação definidas pelo governo a partir de 2003 e o Plano Nacional de Educação (2001/2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, definiram como prioridade a ampliação do número de estudantes em todos os níveis e etapas de ensino (SESU, 2014). Segundo a Secretaria de Educação Superior (SESU), como estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas:

- a) Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal;

- b) Fase II, implantada no período entre 2008 a 2012, marcada pela execução do Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais);
- c) Terceira Fase, a expansão da educação superior caracterizada pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional.

Ainda de acordo com informações da SESU (2014), na Fase I a prioridade do processo de expansão foi reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. Nesse sentido, entre 2003 e 2007 foram criadas dez universidades federais em regiões prioritariamente não metropolitanas, dentre as quais 40% na região sudeste, 30% na região sul, 20% na região nordeste e 10% no centro-oeste. Como resultado, foram disponibilizadas 110.729 novas matrículas, 26.612 vagas e 613 cursos na graduação.

A Fase II da expansão das universidades foi marcada tanto pela continuidade do processo de interiorização das universidades federais quanto pela implementação do Reuni. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e finalizado em 2012 (a ampliação das instituições públicas e de vagas, entretanto, iniciou desde 2003 e permaneceu após 2012). A finalidade do Reuni era ampliar o acesso e a permanência de alunos nas Instituições Federais de Ensino, tendo como foco a reestruturação e expansão dessas instituições:

Para a adesão ao Reuni, requeria-se a formulação de um projeto de reestruturação e expansão, que seria submetido à aprovação dos órgãos superiores de cada instituição. As propostas deveriam atender às metas e diretrizes delineadas pelo Decreto nº 6.096/2007. O teor do acordo que as Universidades Federais celebram com o MEC faz constar que estariam elencadas as seguintes diretrizes:

- redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas, e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação, e atualização de metodologias de ensino aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- articulação da graduação e pós-graduação e da educação superior com a educação básica (GÓMEZ; TORRES, 2015, p. 73).

Além do Reuni, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) - Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007; Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. A Portaria Normativa MEC nº 39/2007 dispunha sobre “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (art. 3º, § 1º), texto aludido no Decreto nº 7.234, parágrafo único de seu art. 4º e reforçado como um dos quatro objetivos do programa: “reduzir as taxas de retenção e evasão” (art. 2º, III).

A ações previstas no Pnaes constituem-se em políticas de permanência estudantil. Essas políticas de permanência abarcam não somente o aporte financeiro, mas, também, outros fatores que estão direta ou indiretamente relacionados com a evasão, como por exemplo, a distância da família, a não adaptação ao curso, questões pessoais, dificuldades pedagógicas, problemas de saúde, entre outros (GÓMEZ; TORRES, 2015, p. 73).

Já a fase III, fase da expansão universitária encerrada no final de 2014, compreende a criação de 47 novos *campi* e quatro novas universidades. O ciclo pautou-se não somente na implantação de novas unidades, mas também na implementação de políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional.

1.1 Conceito de Evasão Discente no Ensino Superior

Para entender o problema é preciso antes conceituá-lo. Na literatura, apesar de não encontrarmos um conceito único, a partir de 1970, autores como Tinto (1975) passaram a adotar o modelo de integração do estudante, destacando que a decisão de evadir-se é tomada em função da falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta integração influenciada pelas características pessoais, pelas expectativas para a carreira profissional ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos antes do início do curso.

Em documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014, intitulado como “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica” há referência sobre uma pesquisa feita por Tinto (1975), que é professor da Syracuse University. O documento traz o modelo desenvolvido por esse autor que sugere seis conjuntos de variáveis:

Os atributos de pré-entrada, entendidos como habilidades do aluno, escolaridade anterior e antecedentes familiares; os comprometimentos iniciais ou metas traçadas pelo próprio estudante; a integração acadêmica, tida como o vínculo entre o estudante e a estrutura da instituição de ensino; a integração social entre os grupos de estudantes e docentes como variável; os comprometimentos subsequentes ou influência das dimensões acadêmicas e sociais da integração no vínculo com a instituição e na intenção de alcançar o objetivo de conclusão de curso; e os aspectos externos. (TINTO *apud* MEC, 2014, p. 15)

Visando estabelecer parâmetros metodológicos de modo a garantir a exatidão e comparabilidade dos resultados quanto aos índices de evasão, a Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas (BRASIL / MEC 1997 p. 19) assim conceituou: a) Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional; b) Evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; c) Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

1.2 Contexto da Evasão Discente no Ensino Superior

Nota-se que houve progressos na ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, entretanto a permanência dos alunos neste nível de ensino é ainda problemática e um de seus indícios é o fenômeno da evasão.

Lopes (2006) afirma que muito se faz para conquistar novos alunos, mas muito pouco esforço tem sido feito no sentido de reter ou aumentar o nível de satisfação de seus atuais. Ainda segundo LOPES, “a manutenção dos seus alunos é, cada vez mais, uma preocupação compartilhada. As taxas de evasão crescem na medida em que crescem as ofertas de novos cursos e novas instituições” (LOPES, 2006, p. 112).

A evasão escolar no ensino superior brasileiro é um problema recorrente que ocorre tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Ao analisar dados sobre a evolução do número de ingressantes no ensino superior no Brasil nos últimos anos, fica evidente que tem aumentado significativamente o número de matrículas; entretanto, não há a mesma proporção de concluintes.

Veloso (2000, p.14) afirma que:

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio - econômico - cultural de cada país.

No Brasil, como em qualquer outro país, a evasão escolar causa prejuízos consideráveis tanto no que diz respeito ao aspecto social, quanto econômico em todos os níveis de educação.

A evasão é, certamente, um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral. A busca de suas causas tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais. [...] As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. [...] Verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. Esse é um problema muito estudado no exterior (LOBO *et al.*, 2007, p. 642-- 643).

De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Ministério da Educação em 2013, ao analisar a evolução do número de concluintes de cursos de graduação, no período de 2012 para 2013, verificou-se que houve queda no número de concluintes em todas as organizações acadêmicas, representando uma redução de 6,4% para as faculdades, 6,8% para os centros universitários, 4,4% para as universidades e 26,0% para os Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica.

Os índices apresentados nos alertam para a necessidade de criar estratégias para diminuir os números de evasão, tendo em vista as consequências sofridas pelo ensino superior, especialmente nas instituições universitárias de caráter público, dado as restrições que as políticas econômicas em vigor impõem à sociedade e à universidade pública. Segundo Silva Filho *et al* (2007), grande parte dos estudos brasileiros a respeito desse problema, porém, se limita a análises quantitativas que necessitam ser subsidiadas por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo para melhor entendimento dos dados.

Ao investigar as causas desse problema há que se analisar o que está sendo realmente implementado para favorecer as condições acadêmicas e, conseqüentemente, melhorar o sistema de ensino no Brasil. Há de se apurar a existência de fatores externos e internos à instituição como motivadores da evasão escolar, como, por exemplo, as próprias motivações, desejos e expectativas dos jovens estudantes que ingressam na educação superior sem terem clareza dos caminhos profissionais a seguirem. Neste sentido, Silva *et al.* (2012, p.393) afirmam:

São diversas as razões para a evasão no ensino superior. Estas variam conforme aspectos de cada curso, contudo, estão atrelados a fatores relacionados às características individuais do estudante, e, fatores internos e externos à instituição. Se por um lado, a evasão procede de uma decisão do aluno, tomada com base em motivos pessoais, por outro lado, ela pode ser resultante de uma união de fatores acadêmicos, socioeconômicos e pessoais, assinalando, nesse caso, mais como exclusão do que propriamente como evasão (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI *apud* Silva *et al.*, 2012, p. 393).

Dore (2013, p. 5) ratifica isso ao afirmar que:

A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

Segundo Schargel e Smink (2002) é preciso traçar um perfil e conhecer os fatores relacionados às altas taxas de dissidência escolar.

Para Lobo (2007), medir a evasão não se trata só de verificar um “saldo de caixa”, ou seja, quantos alunos entraram menos quanto saíram, mas quem entrou e quem saiu e por quais razões, para que seja possível evitar outras perdas pelos mesmos motivos com ações que gerem mudanças e essas só acontecem se entendemos, claramente, o que está ocorrendo.

Em suma, deve-se conhecer o perfil dos alunos responsáveis pela crescente taxa de evasão, levantar os fatores que mais contribuíram para isso, analisar as variáveis que a provocam e conhecer a situação do aluno após essa evasão. Isso servirá de subsídio para a criação de estratégias com ênfase na redução dos índices de evasão. De acordo com Scali (2009, p. 11)

Pesquisas e informações produzidas acerca desse processo [de evasão] geram subsídios que podem ser utilizados pelas universidades com a finalidade de melhorar o projeto pedagógico, o currículo, criar programas que auxiliem as necessidades dos estudantes e também contribuir para a compreensão do fenômeno da evasão no ensino superior (SCALI, 2009, p. 11).

Para Scali (2009) as estratégias de minimização do abandono podem ser capazes de diminuir as possibilidades de os alunos interromperem a formação.

Nessa perspectiva, o gestor da Instituição tem a responsabilidade de sugerir a criação programas, reformulação de projetos pedagógicos e utilização de todos os recursos disponíveis no sentido de combater a evasão, como afirma Canela (2013, p. 7):

O problema da evasão não pode ser analisado de modo simplista. Nossa responsabilidade é criar ações de combate e mobilizar as pessoas de forma adequada, sensibilizando para o problema na tentativa de promover um debate

sério com diretrizes de ações concretas. [...] A instituição deve repensar o seu papel, atualizar, inovar seus programas e projetos pedagógicos e ter ações proativas de combate à evasão (CANELA, 2013, p. 7).

Baggi e Lopes (2011, p. 356) afirmam que “são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas”

Para realizar esse planejamento de ações visando à minimização da evasão é necessário antes de tudo fazer um estudo de toda a situação do curso.

2 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

A Faculdade de Odontologia de Diamantina foi fundada em setembro de 1953; no dia 17 de dezembro de 1960 foi transformada em Faculdade Federal de Odontologia (Fafeod) e, no dia 4 de outubro de 2002, tornou-se Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid). Com essa mudança, passou a oferecer na área de Ciências da Saúde além de Odontologia, os cursos de Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Fisioterapia; e na área de Ciências Agrárias, os cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia.

Em 8 de setembro de 2005 foi publicada a Lei 11.173 no Diário Oficial da União, que transformou as Faculdades Federais Integradas de Diamantina em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.

Com a transformação em UFVJM, foram criados novos cursos e a instituição passou a abranger uma nova região, o Vale do Mucuri, com a implantação de um novo *campus*, na cidade de Teófilo Otoni, em Minas Gerais. Aos *campi* de Diamantina e Teófilo Otoni somaram-se três fazendas experimentais, localizadas nos municípios de Couto de Magalhães de Minas, Serro e Curvelo.

Em 2014, iniciaram mais dois *campi*: nas cidades de Janaúba e Unaí. Assim, a UFVJM passou a abranger também as regiões Norte e Noroeste do Estado de Minas Gerais.

Atualmente, a Universidade possui mais de oitenta cursos (de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*) distribuídos pelos cinco *campi*: o *Campus* I e o *Campus* JK, localizados na cidade de Diamantina/MG; *Campus* do Mucuri em Teófilo-Otoni/MG; *Campus* Janaúba e *Campus* Unaí, implantados nas cidades de Janaúba/MG e Unaí/MG, respectivamente.

2.1 Breve Histórico do *Campus* Janaúba

Em outubro de 2011, o Conselho Universitário da UFVJM aprovou a implantação de um *campus* em Janaúba, um município do estado de Minas Gerais, considerado o segundo maior do Norte de Minas. A cidade, cuja população estimada em 2016 era de 71.279 habitantes, tem como atividades principais a agricultura, pecuária e serviços (comércio).

Em 2012, a Universidade realizou duas sessões públicas na cidade, com o objetivo de discutir com a comunidade local/regional as opções de oferta de cursos para o novo *campus*. Participaram a comunidade acadêmica, lideranças locais/regionais, políticos e a população. Após levantamento das demandas da comunidade, foi nomeada uma Comissão que formulou uma proposta, indicando a criação do Curso Ciência e Tecnologia (objeto de

estudo desta pesquisa) como curso inicial e Engenharias de Minas, de Materiais, Física, Metalúrgica e Química Industrial, como cursos terminais. Essa proposta foi aprovada e publicada por meio da Resolução nº. 010 – Conselho Universitário, de 06 de setembro de 2013.

A Comissão verificou entre outros fatores se os cursos sugeridos apresentavam demanda regional, interação com os cursos existentes na UFVJM e investimento em infra-estrutura compatível com os recursos previstos pelo MEC.

O campus de Janaúba possui uma Unidade Acadêmica, o Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia (IECT) que funciona em um prédio provisório cedido pela Prefeitura da cidade. O prédio definitivo onde funcionará o Instituto está sendo construído, cuja previsão de término da obra é o primeiro semestre do ano de 2018.

1.2 Curso Ciência e Tecnologia

O BC&T, uma das grandes áreas de concentração do Bacharelado Interdisciplinar (BI) foi criado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) por meio da RESOLUÇÃO Nº. 010 – Conselho Universitário, de 06 de setembro de 2013 e está vinculado ao Instituto de Engenharia, Ciência e Tecnologia - IECT, campus Janaúba.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o BI apresenta-se no contexto da Proposta de Expansão e Reestruturação das Instituições Federais de Ensino (REUNI), bem como das mudanças acadêmicas curriculares visando possibilitar aos acadêmicos, experiências multi e interdisciplinares, formação humanística e alta capacidade crítica.

OBC&T é um curso superior de graduação, de natureza interdisciplinar, com características não profissionalizantes, tem uma carga horária de 2.400 horas e período de integralização curricular de 3 anos. É oferecido em turno integral (manhã e tarde) no campus de Janaúba, com 200 vagas por semestre, totalizando 400 vagas por ano. Constitui-se como formação superior de primeiro ciclo para os cursos de Engenharia Física, Engenharia de Minas, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Materiais e Química Industrial. Isto é, os estudantes que se matriculam no Curso de Ciência e Tecnologia – BC&T da UFVJM deverão concluí-lo para que possam se ingressar em alguma das carreiras de Engenharia ou em Química Industrial.

Como apontado no PPC, o BC&T inclui uma concepção de profissionais fundamentada na formação básica densa e na formação profissional plena, e não em especializações limitadas de atuação profissional, inovando assim, na abordagem pedagógica.

Segundo o PPC, a estrutura curricular do Curso Ciência e Tecnologia é composta por duas etapas de formação:

- 1) Formação Geral – obrigatória, destinada a garantir aquisição de competências e habilidades que possibilitem a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural.
- 2) Formação Específica – destinada a promover a aquisição de competências e habilidades que possibilitem o aprofundamento num dado campo do saber teórico ou teórico-prático, profissional disciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar.

Uma das tendências é a integração do conhecimento, que seria garantida através da perspectiva de agregar várias dessas especialidades, constituindo-se assim uma nova abordagem na busca de caminhos para o desenvolvimento científico. Surge, assim, a interdisciplinaridade e a visão sistêmica, em que o todo se sobressai em relação às suas partes, apontando na direção correta da sociedade mais justa e humana. (Projeto Político Pedagógico do BC&T) princípios:

Ainda conforme o PPC, a proposta do BC&T fundamenta-se nos seguintes

- 1) Agregar diferentes áreas do conhecimento em um mesmo núcleo, otimizando suas interações;
- 2) Promover uma formação integral do discente, expondo-o aos conhecimentos científicos, característicos do estado atual da ciência, bem como a temas de origem humanística e social;
- 3) Promover um intercâmbio interdisciplinar, tanto na pesquisa como no ensino, valorizando a concepção do discente como sujeito de seu próprio aprendizado.

1.3 Evasão Discente no Curso Ciência e Tecnologia

Em fevereiro de 2017, o setor de Registro Acadêmico da UFVJM – *campus* Janaúba, realizou um levantamento da situação atual das matrículas no curso Ciência e Tecnologia da Unidade, que levou em consideração as vagas ofertadas, ocupadas, matrículas ativas, trancamentos, desligamentos e cancelamentos.

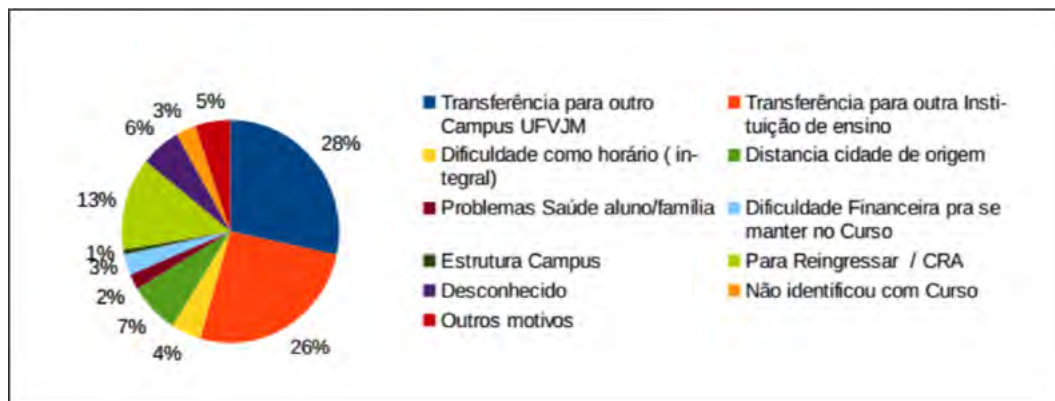
O relatório foi realizado com base nos dados compreendidos entre o período de 31 de março de 2014 a 15 de fevereiro de 2017. Ressalta-se, que os processos de trancamento, cancelamento e desligamento ocorrem continuamente. Dessa forma, os dados informados podem apresentar desatualização com relação às vagas ativas no momento.

A cada semestre são ofertadas 200 vagas, sendo que no 1º semestre 100 vagas são destinadas ao processo seletivo SASI (Processo de Seleção Seriado da UFVJM) e 100 vagas destinadas ao SiSU e no 2º semestre de cada ano as 200 vagas são ofertadas pelo SiSU, acrescidas das vagas remanescentes que são disponibilizadas por meio dos processos de reopção de curso, transferência e obtenção de novo título.

Quanto à ocupação, das 1200 vagas ofertadas até o semestre 2016/2 foram preenchidas 784. Identificou-se que a maior ocupação de vagas é pelo processo seletivo do SiSU. Verificou-se que o número de candidatos que se inscrevem para SASI é sempre inferior ao número de vagas ofertadas. O mesmo se aplica aos processos de reopção de curso que somando todos os processos seletivos teve apenas 01 (um) candidato e que já se encontra cancelado, ou seja, os alunos de outros *campi* da UFVJM não apresentam interesse em cursar o Bacharelado em Ciência e Tecnologia do Campus Janaúba. Os processos de transferência e obtenção de novo título também apresentam baixa demanda, com número de inscritos muito inferior ao número de vagas ofertadas. Verificou-se que a maioria dos candidatos de transferência são oriundos de faculdades particulares. Observou-se uma maior ocupação de vagas quando o processo seletivo se dá no primeiro semestre. Nota-se que a ocupação de vagas também é um grande desafio.

Quanto à evasão, verificou-se que de 2014/1 a 15 de fevereiro de 2017, 134 alunos solicitaram formalmente a desistência do curso.

A figura a seguir apresenta os motivos que levaram esses alunos a cancelarem sua matrícula:



Fonte: Relatório Setor de Registro Acadêmico. IECT/UFVJM (fev.2017)

Dentre os motivos, o que mais levou os alunos a solicitarem formalmente a desistência do curso foi o ingresso em outros *campi* da UFVJM (28%), sendo que 21 ingressaram no *campus* Diamantina, 16 ingressaram no *campus* Teófilo Otoni e 01 para o *campus* Unaí. Nota-se que outros 13% reingressaram no mesmo curso no *campus* Janaúba com o intuito de “limpar o histórico” e melhorar o CRA. Assim do total de desistentes 51% permaneceram na UFVJM.

Dos motivos que levaram os discentes do *campus* Janaúba a ter novo ingresso em outro *campi* (apresentados formalmente no requerimento de cancelamento e/ou informados verbalmente) se destacaram: *campus* mais próximo de casa e a possibilidade de ingressarem no curso subsequente que pretendem. Nesse último caso, vale explicar que, o aluno ao integralizar os seis períodos do Curso Ciência e Tecnologia (que é um curso generalista, de formação básica) pode optar por dedicar-se exclusivamente a um dos cursos específicos de escolha.

Além desses, vários outros obstáculos são enfrentados pelos alunos, fazendo com que desistam no meio do curso e, muitas vezes, até mesmo no início. Segundo Joly *et al* (2005), as médias de evasão nas instituições brasileiras de Ensino Superior variam de 23 a 59%.

Nesse sentido, Joly *et al*. (2005, p. 179) afirmam ainda que:

Evidencia-se, portanto, a responsabilidade da Instituição de Ensino Superior na implementação e garantia de condições para o desenvolvimento pleno do aluno. Entendemos, desse modo, que o fenômeno da evasão deve ser considerado a partir de uma gama de variáveis. Os alunos passam por experiências acadêmicas e sociais na universidade, e por interferências externas que remodelam seus compromissos anteriores, influenciando a decisão de permanecer ou se evadir (JOLY, 2005, p. 179).

Em breve análise o diagnóstico apresentado nos permite inferir que há dois pontos principais a serem trabalhados no curso: a ocupação de vagas e a diminuição da evasão. Este último será objeto de estudo da presente pesquisa.

A análise desses dados poderá contribuir para um diagnóstico dos principais desafios a serem trabalhados para diminuir a evasão, assim como aumentar a procura de alunos pelo curso.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quanto à abordagem, esta pesquisa classifica-se como quali-quantitativa, pois envolverá dados numéricos e estatísticos, bem como informações textuais. As abordagens qualitativa e quantitativa serão articuladas entre si, no intuito de alcançar os objetivos propostos. Para Minayo (2008) as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto. Marconi e Lakatos (2004), explicam que a abordagem qualitativa que tem como premissa, analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Enquanto, para Minayo (2008), os métodos quantitativos têm o objetivo de mostrar dados, indicadores e tendências observáveis, ou produzir modelos teóricos abstratos com elevada aplicabilidade prática.

No que se refere aos fins, trata-se de uma pesquisa explicativa. Segundo Gil (2002, p. 42) “essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

Quanto ao meio, será usada a pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa e, conforme entendimento de Moresi, sucedem no local onde os fatos ocorrem (MORESI, 2003).

De posse das taxas e parâmetros da evasão dos estudantes do Curso BC&T, passar-se-á para a fase de análise desses índices com índices nacionais (comparado à análise de dados de pesquisas do Ministério da Educação). Os dados serão organizados e classificados em planilha do Excel, gerando gráficos e tabelas.

Por fim, objetivando buscar conceitos, informações e referências que subsidiem a compreensão e conhecimento sobre a temática, serão realizadas também a pesquisa bibliográfica e documental.

Para Moresi (2003) a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por basear-se em materiais publicados. Para isso, serão utilizados diversos autores, entre eles: Schargel (2002), Silva Filho (2007) e outros.

A pesquisa documental, para Gil (2002, p. 45) “assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Dessa forma, serão analisadas informações acerca da situação em que se encontra o curso Ciência e Tecnologia do *campus* Janaúba/UFVJM, por meio de relatórios gerados pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) entre o primeiro semestre do ano de 2014 e o segundo semestre do ano de 2016 (desde a implementação do *campus*) e demais documentos sobre o assunto constantes dos arquivos do setor de controle e registro acadêmico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à ocupação de vagas, identificou-se que a maior parte ocorre pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e que o número de candidatos que se inscrevem para SASI (seleção seriada da UFVJM) é sempre inferior ao número de vagas ofertadas. Os processos de transferência e obtenção de novo título também apresentam baixa demanda, com número de inscritos muito inferior ao número de vagas ofertadas. Verificou-se que a maioria dos candidatos de transferência é oriunda de faculdades particulares. Observou-se uma maior ocupação de vagas quando o processo seletivo se dá no primeiro semestre.

Quanto à evasão, verificou-se que, entre março de 2014 a fevereiro de 2017, vários alunos solicitaram formalmente a desistência do curso. Dentre os motivos, destacam-se: o ingresso em outros *campi* da UFVJM (28%); transferência para outras Instituições de Ensino (26%); reingresso no curso, visando melhorar seu coeficiente de rendimento acadêmico (13%) e distância do campus à cidade de origem do estudante (7%). Outros motivos apontados pelos estudantes para evadirem do curso foram: dificuldade de estudo em tempo integral; falta de estrutura do campus; dificuldade financeira para se manterem no curso e problemas de saúde.

CONCLUSÕES

Os resultados parciais obtidos na pesquisa demonstram que, apesar de relevantes debates sobre o assunto, é possível afirmar que há escassez de estudos mais aprofundados e pesquisas empíricas sobre o problema quando se trata dos *campi* interiorizados.

Em breve análise o diagnóstico sobre a redução do número de alunos no curso de BC&T do *campus* Janaúba/UFVJM nos permite inferir que há dois pontos principais a serem trabalhados: a ocupação de vagas e a diminuição da evasão. Com relação ao último, percebe-se: a carência de efetivas políticas de apoio aos estudantes e ausência de plano estratégico de intervenção e monitoramento para superação da evasão.

REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=evasao-e-avaliacao-institucional-no-ensino-superior-uma-discussao-bibliografica>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F.. **A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG**. Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, v.8, n.1, mar, 2003 *apud* PREVE, Wagner Fernandes. **Evasão no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC**. 58 f. 2017. Monografia (Graduação em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRASIL / MEC / SESU. Secretaria de Educação Superior / Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 2007.

CANELA, João dos Reis. **Ações proativas para evitar a evasão nas universidades**. Jornal Estado de Minas. Belo Horizonte, p. 7, 14 maio 2013.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, M. R. F.; TORRES, Julio Cesar. **Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada)**. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/5162/3636>. Acesso em: 14 maio 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313510>. Acesso em 30 jul. 2017.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SISTO, Fermino Fernandes; SANTOS; ANGELI, Acácia Aparecida. **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LAKATOS, Eva Maria de; MARCONI; Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Lilá Reis. **O Marketing nas IES privadas da Bahia: um estudo sobre o nível de conhecimento e potencialidades de uso do marketing, e sobre as aspirações e necessidades dos estudantes candidatos**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em 30 abril de 2017.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Disponível em: http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf. Acesso em: 26 ago. 2016.

PORTAL BRASIL. **Reitores relatam crescimento das universidades por meio do Reuni**. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/educacao>>. Acesso em 19 ago.2016.

SCALI, D.F. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 2009. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCHARGEL, Franklin P; SMINK, Jay. **Estratégias para Auxiliar o Problema de Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: Dunya, 2002. 282 p.

SESU. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em <portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 ago. 2016.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo *et al.* **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p.641-659, set./dez. 2007.

TINTO, Vincent. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. *Review of Educational Research*, n. 45, pp. 89-125, 1975 *apud* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Disponível em <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>. Acesso em 30 abril de 2017.

UFVJM. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciência e Tecnologia**. Janaúba, 2014. VELOSO, T. C. M. A. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 - um processo de exclusão**. Cuiabá: UFMT, 2000.

AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO BRASIL SOB O FOCO DO (DES) ENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS¹

MAIA, Luciana Antunes Neves

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social (UNIMONTES)
Bolsista CAPES
lucianamaia@hotmail.com*

THEÓPHILO, Carlos Renato

*Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social (UNIMONTES)
crtheophilo@uol.com.br*

CARDOSO, Antônio Dimas

*Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social (UNIMONTES)
dimascardoso@uol.com.br*

RESUMO: Neste trabalho, nos propomos a estudar as políticas públicas: sua origem; a forma como são propostas; como podem servir de instrumentos para minimizar as desigualdades e mazelas sociais e não somente serem uma resposta de que o Estado está ágil, atento e participante na busca dos resultados pelo bem estar da população. Nesse passo, procuramos identificar as políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes; qual a inspiração dessas políticas; em que contexto são propostas, qual o alcance a que se propõem e qual a contribuição que elas apresentam para o desenvolvimento do cidadão – os que aqui nós recortamos – e para a sociedade. Ao dialogar com os autores, buscamos as respostas para as questões aqui levantadas, sendo a partir dessas últimas, a conclusão do nosso trabalho.

Palavras-chave: Políticas públicas; Crianças e adolescentes; Estado e (des)envolvimento

ABSTRACT: In this work, our propose is to study public policies: their origin; the way they are proposed; how they can serve as instruments to minimize inequalities and social ills and not only be a response that the State is agile, attentive and participant in the search for results for the well being of the population. In this step, we seek to identify the public politics aimed at children and teenagers, what the inspiration and origin of these politics are, in what context they are proposed, the scope they are proposed and what contribution they present to the development of the citizen - the which we cut here - and society. We seek the authors, the answers to the questions raised here, and from them, the conclusion of our work.

Keywords: Public Politics; Children and teeneagers; State and social development/ involvement

¹ Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo recurso financiado, para participação em evento de caráter científico e tecnológico.

INTRODUÇÃO

No mundo comum da pluralidade humana, que se caracteriza ontologicamente na dinâmica entre a igualdade e a diferença, Hanna Arendt definiu os direitos humanos como uma “invenção que exige a cidadania”. De fato, “se os homens não fossem iguais, não poderiam entender-se. Por outro lado, se não fossem diferentes não precisariam nem da palavra nem da ação para se fazerem entender” (REIS E MELO, 2013, p. 2642, *apud* ARENDT, 1988, p.153)

A sociedade que chamamos de “natural”, ou “estado de natureza”, aquela em que os homens são livres para fazerem o que quiserem, de forma ilimitada, não era condicionada a nenhum poder de coerção para manter o equilíbrio entre os seus pares.

Dentro de um contexto de mundo, onde a Europa era palco do movimento liberal, que lutava pela redução do poder do rei, e vivia um momento de muito conflito, o que culminou com a Revolução Gloriosa e a assinatura em 1689, da Declaração de Direitos (*Bill of Rights*), na Inglaterra, colocando um fim ao absolutismo inglês, alguns pensadores como John Locke, Rousseau, Montesquieu e Thomas Hobbes, tentava dar conta, através de seus estudos e filosofias políticas, dessa nova realidade pela qual a sociedade estava passando.

Hobbes, ao contrário de outros pensadores, não acreditava que o homem, com sua natureza regida pelo egoísmo e pela autopreservação, conseguiria viver em sociedade.

Segundo ele, o homem, não tinha uma disposição natural para a vida em sociedade, ressaltando que “o homem é o lobo do próprio homem”, ou seja, que em um estado natural, em uma sociedade natural, todos se opunham contra todos, e o que valia era a lei dos mais fortes e o restante (os mais fracos) não tinham direitos, e deveriam trabalhar para proporcionar uma boa vida para os “fortes”.

Com esse cenário, estava instaurada a guerra, a violência contra o próximo e ao mesmo tempo, de forma antagonica, esses homens naturais, começaram a sentir a necessidade de se buscar a “paz”, que pudesse proporcionar segurança e tranquilidade para todos.

Hobbes não acreditava que o homem fosse capaz de manter essa paz sem uma liderança que fosse forte e centralizadora. Ainda, temia que, a grande quantidade e diversidade de opiniões, pudesse atrapalhar a sociedade e sempre iria pairar pela sociedade, algum indivíduo ou grupo de indivíduos, que tentaria provocar conflitos e tomar o poder para si.

E dessa forma, com esse pensamento, é que Hobbes, defendia o despotismo. Para o filósofo, o rei não devia o seu poder a uma divindade, mas a uma necessidade social. E mesmo ele sendo contra a ideia de democracia, pregava a igualdade entre os homens, e acreditava, que o líder deveria ser um representante legítimo. Assim, para ele, o rei – déspota – só poderia existir, até o momento, em que ele de fato, estivesse assegurando a paz e a prosperidade para o seu povo.

Assim surge o contrato ou pacto social, que foi criado para proteger os mais fracos, e que culminou, com o surgimento do Estado, como uma instituição reguladora do direito de todos, pois todos tinham necessidades iguais ou semelhantes. Todos os homens naturais, renunciaram à sua liberdade natural, em detrimento, da perspectiva da tranquilidade do convívio em sociedade.

Acreditava-se que o pacto firmado, resolveria de forma definitiva, todas as divergências e permitiria à sociedade evoluir. De fato, tudo estaria resolvido, se o Estado garantisse essa tão almejada paz duradoura entre os homens.

Mas, Hobbes, estava certo ao salientar a natureza voraz do “homem-lobo”, que na nossa sociedade contemporânea, continua lutando e travando uma competição acirrada, em busca de riqueza e poder. A lei dos mais fortes, continua imperando de forma desigual, sobre os mais fracos.

Nesse passo, o Estado – entidade com poder soberano para governar um povo dentro de uma limitação territorial – possui três funções distintas, independentes e harmônicas entre si: executiva, legislativa e judiciária, que são utilizadas para a manutenção do próprio pacto, garantindo que o Estado, possa desempenhar as suas funções políticas, sociais e econômicas sem vícios.

Nessa proporção de responsabilidades, o Estado aparece, como ente garantidor, das necessidades sociais mínimas, para a sobrevivência digna da sua população. Nesse rol, ousamos destacar como principais áreas a serem garantidas: trabalho, educação, saúde, segurança pública, transporte e lazer.

Para que o Estado possa trabalhar, é necessário traçar diretrizes, capazes de garantir o bem estar da população, principalmente aquela que é tratada de forma singular, apontada pelo legislador, tendo um dispositivo jurídico específico, que de fato deverá servir, para o executivo uma vez amparado pelo ordenamento, poder (re)assegurar e traçar, diretrizes públicas, tendo como objetivo, o desenvolvimento social, bem como, apontar a importância dessa população para a sociedade.

Assim, ressaltamos a singularidade das crianças e adolescentes do nosso país, que precisam ter um olhar diferenciado por parte do Estado. O que representa dizer que, as políticas públicas voltadas para essa categoria, deverão receber um compromisso maior das entidades e instituições que compõem o aparato estatal, com o foco no desenvolvimento humano, social, desses cidadãos, que embora possuam direitos, ao mesmo tempo sofrem a insegurança de não estarem imbuídos, da garantia de ter o cumprimento dos mesmos (dos seus direitos) pela própria agência.

Nesse estudo, de forma específica, nos propomos a um análise das políticas públicas voltadas para esse nicho singular: crianças e os adolescentes, e o fazemos a partir de alguns questionamentos: de que forma essas políticas se propõem a promover o envolvimento e desenvolvimento, desses cidadãos no ambiente que eles vivem e qual é a perspectiva que sustenta a expectativa de desenvolvimento social, a partir da sua implantação.

Procuramos identificar as políticas que se fazem disponíveis para esses cidadãos – aqui estratificados - a inspiração e a origem dessas diretrizes, em qual(is) contexto(s) são desenvolvidas e qual o alcance a que se propõem essas políticas.

Para toda essa discussão, consideramos o melhor caminho, o campo da literatura sobre o assunto, dentro de uma perspectiva analítica generalizada, buscaremos a origem das políticas, apontando as principais políticas públicas do Brasil, pensadas e implementadas, para os “cidadãos singulares”, que estão na centralidade da nossa discussão, o seu alcance e resultado do ponto de vista do desenvolvimento humano, social.

1.A ORIGEM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para iniciarmos a nossa discussão, achamos importante, conceituarmos alguns termos para entendermos a origem da área a que nos propomos a estudar.

Partindo da definição do termo “política”, apontados pelo olhar de Frey (2000), encontramos três formas de entendermos o vocábulo: política institucional (*polity*), política processual (*politics*) e política material (*policy/policies*).

O primeiro refere-se a uma política voltada para o ordenamento institucional do sistema político, ou seja, às disposições jurídicas a que os agentes e agência estão sujeitos, bem como, à estrutura institucional do sistema político-administrativo. A segunda, diz respeito a uma política voltada para os conflitos entre os diversos atores políticos e tem relação com os objetivos a serem alcançados. E o último, nos direciona ao que de fato compreendemos como “políticas” ou melhor colocado, “políticas públicas”: são as ações do governo, apontadas em seus programas ou planos, utilizados para resolver os problemas técnicos e emergenciais, dos agentes. Podemos, de uma forma sucinta, entendê-lo, como sendo o resultado dos programas de governo.

Importante se faz aqui esclarecer, que há uma íntima inter-relação entre as três esferas. Sendo que em dado momento, uma ou duas delas podem aparecer à frente da situação, mas as três compõem o tripé das políticas públicas, e seguem se influenciando e se deixando influenciar.

Assim, posto, seguimos agora de maneira mais específica, para a área de política pública, a qual deve sua origem a dois momentos.

De um lado temos uma Europa, tradicionalmente sedimentada no pensamento filosófico, discutindo o papel do Estado, do governo, enquanto garantidor da paz e promotor de políticas voltadas para a população, que possam de fato garantir que haja um equilíbrio social, a ponto de que reine a paz (mesmo que isso seja temporário, mas que alcance o maior tempo possível).

E de outro lado, encontramos os Estados Unidos, com as suas decisões voltadas para arranjos que, deixam para traz a forma acadêmica europeia de pensar, e lançam mão da sua forma prática e rápida de apontar soluções, adentrando diretamente no resultado final: qual tem sido a ação dos governos.

Dessa forma, a autora Celina Souza (2003), nos traz, que:

(...) na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado - o governo -, produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. (SOUZA, 2003, p. 22)

Na Europa do final do século XIX, podemos apontar as *Poor Laws*² e as *Friendly Societies*, os seguros sociais compulsórios, todos sob o conceito de proteção social, como sendo as primeiras referências de políticas públicas que nos são apresentadas.

Assim, tendo como referência o estudo do mundo público pelas ciências políticas, surge o terceiro grande caminho dentro dessa subárea: a política pública. Capaz de entender e expressar, como e por quais motivos, os governos optam por determinadas diretrizes, e que impactam toda uma sociedade. O primeiro caminho, são os estudos das instituições, consideradas de fundamental importância para limitar o agir do homem, através de suas paixões, que são ontológicas à natureza humana. O segundo caminho, é aquele que aponta as organizações locais como a mola propulsora ideal para que se promova um bom governo.

Na área do governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em 1948, da RAND Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos think tanks. O trabalho do grupo de matemáticos, cientistas políticos, analistas de sistema, engenheiros, sociólogos etc., influenciados pela teoria dos jogos de Neuman, buscava mostrar como uma guerra poderia ser conduzida como um jogo racional. A proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social. (SOUZA, 2003, p. 22-23)

Importante se faz ressaltar, o que talvez compreendemos como sendo ou pelo menos devendo ser, a questão fundamental de toda política pública: a necessidade de intervenção social do Estado, para reparar, ou pelo menos minimizar, os efeitos da modernidade capitalista, que segue insaciável com a sua espoliação, durante todos os séculos, a partir do seu surgimento.

Assim, apontamos algumas definições de políticas públicas, segundo a autora:

(...) Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a somadas atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer"³ A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2003, p. 19)

2. POLÍTICAS PÚBLICAS: ELABORAR, IMPLANTAR E AVALIAR

O Estado enquanto ente garantidor da paz social e da minimização das desigualdades socioeconômicas, é quem através do programa ou plano de governo político, proporciona a criação, modificação, implantação ou extinção das políticas públicas.

2 Na Inglaterra, com a centralização do poder, ocorreu o surgimento dos Estados Absolutistas e a força de trabalho camponesa, foi liberada para a mercantilização das terras. Como consequência, foi dada proteção a esses "pobres trabalhadores". Ressaltamos que a importância dada a essa questão, é fundamentada na ordem e no disciplinamento do trabalho, o que gerou - sem nenhuma pretensão - o assistencialismo, alcançando o Speenhamland Act (1796) e o Poor Law Act (1834), sendo que esta última somente teve o seu fim em 1929.

3 Há mais de 40 anos atrás, Bachrach e Baratz (1962) mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública.

As políticas públicas, possuem relação direta com a sociedade, observada sob o prisma do resultado, sendo este último, relacionado ao desenvolvimento econômico e social. Daí portanto, compreendermos a importância do Estado, enquanto implantador/facilitador, responsável por essas inter-relações: política, economia e sociedade.

Assim, a política pública:

(...) como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2003, p. 24)

A elaboração de políticas públicas, é uma etapa democrática, onde os governos, têm a oportunidade de proporcionar programas e ações, com a finalidade de produzir resultados, os quais influenciarão diretamente a realidade social dos diversos cidadãos. E quando implementadas, passam ainda, pelo crivo do sistema de acompanhamento e avaliação dos resultados, que diretamente influenciam a popularidade ou não, de um governo, ou seja, se o governo está ou não sendo “bom”.

Segundo aprendemos com Balsa (2015), existem três questões fundamentais que as políticas públicas, precisam responder: porque razão são implantadas; como agem os atores nelas implicados e quais são os seus efeitos. E elas apontam para os três momentos principais da sua constituição: os seus fundamentos; os seus instrumentos de ação e por último, o seu público-alvo e suas três consequências (a definição e o agendamento político dos problemas; a adoção de decisões e a concretização das políticas).

Nesse compasso, de forma singular, colocamos na centralidade das políticas públicas, as crianças e os adolescentes.

Inicialmente, esclarecemos que esses cidadãos são extremamente importantes para a sociedade, e tal afirmativa se convalida, na medida em que o legislador, embora já tenha lhes garantido direitos na Carta Magna Brasileira de 1988, ainda os traz, novamente consolidados, em um conjunto jurídico – Estatuto da Criança e do Adolescente - que os coloca como protagonistas de políticas públicas específicas, visando atingir por completo, de forma integral, o desenvolvimento desses cidadãos.

Assim, quando lançamos um olhar multifacetário, encontramos as mais diversas políticas, voltadas para esses singulares cidadãos, seja nas áreas da: educação, saúde, segurança, trabalho, aprendizado e lazer.

O desenvolvimento social do Brasil, perpassa pela possibilidade de envolvimento das pessoas, nas diretrizes apontadas pelos programas políticos de governo, como necessários para uma diminuição das desigualdades sociais. Em meio a tantas políticas, ousamos apontar algumas: as universidades públicas com cotas, a educação retomando o incentivo ao estudo técnico, os programas de aprendiz sendo implementados nas empresas que possuem um mínimo de 200 (duzentos) empregados.

Enfim, a pergunta que nos norteia é: de que forma essas políticas se propõem a promover o desenvolvimento/envolvimento desses cidadãos no ambiente em que eles vivem?

Bem, quando aqui apontamos algumas políticas públicas, estamos de forma generalizada, nos referindo aos “cidadãos singulares”⁴, que já *a priori*, tiveram uma política, voltada para abarcar, um conjunto de leis, que lhes garantem um olhar especial, por todas as instituições, independente da classe social a qual esteja inserido.

Propomos um recorte ainda maior: extrair dos cidadãos singulares, aqueles que vivem em área de risco, estratificados, isolados por um fosso, uma casta, que subjetiva e materialmente, vem insistindo em já pré-determinar, o seu papel na sociedade. De forma mais incisiva, esses atores, necessitam da intervenção do Estado, para lhes garantir um mínimo: a sobrevivência humana.

O Estado, mesmo seguindo as diretrizes do Banco Mundial (que estabelece as diretrizes capitalistas), precisa tentar minimizar as desigualdades, uma vez que quanto maior as distâncias que separam as realidades (de um lado os ricos e os muito ricos e do outro os pobres e muito pobres), mais instável se tem uma sociedade, e ainda mais difícil é a garantia da paz e da harmonia entre os povos.

O Estado precisa garantir políticas sociais que busquem promover um mínimo de dignidade para esses cidadãos, e o resultado da elaboração, implantação e eficiência dessas políticas, podem ser mensuradas através da diminuição do crime, da evasão escolar, do aumento do número de jovens trabalhando como aprendizes, sendo qualificados para a categoria trabalho, numa perspectiva de alcançar um desenvolvimento econômico e social, que dê conta de modificar a sua realidade e influenciar os seus pares, de forma a se reproduzir menos pobreza no espaço que ocupa.

Não é nosso papel agora, discutir sobre o que está por trás dos arranjos das políticas. Nos limitamos, a estabelecer a suas origens e a partir de qual perspectiva elas são pensadas, implementadas e mensuradas para serem ou não utilizadas como instrumento de garantia de um “bom governo”.

Arcoverde, (2015), nos aponta que o governo, pode apoderar-se das políticas públicas, em dado momento (e isso implica unicamente, a aquiescência do governo), e utilizar os seus resultados para beneficiar, cancelar, confirmar aquele governante ou o contrário, (pela oposição), em consequência do insucesso, negatizar o seu governo. De fato, em certa medida, não nos cabe aqui dizer se é ética ou não essa propositura, o que nos cabe é o olhar sobre o resultado das políticas, enquanto proposta para minimizar as mazelas dos “cidadãos singulares”, lhes apresentando uma realidade material, objetiva, melhor do que a que o abarca.

Nesse passo, se a política consegue cumprir e garantir esse papel, ela de fato consegue satisfatoriamente chegar ao seu objetivo proposto, qual seja, o desenvolvimento social do cidadão e do meio onde ele está inserido, modificando o seu olhar e o dos que estão à sua volta, criando um expectativa de uma vida melhor, para uma sociedade marginal, periférica, que não possui meios de modificar a sua condição, a não ser através do Estado, enquanto protagonista dessa mudança.

Mas não basta somente o pensar, propor, implementar e acompanhar as políticas, é necessário ainda avaliá-las. E essa última fase, talvez seja de longe para os governos, a mais importante, uma vez que expõe os resultados do que foi proposto.

4 As crianças e os adolescentes, amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

A análise e a avaliação das políticas públicas integram um sistema de determinações múltiplas, onde podemos apontar algumas características que o determinam, quais sejam: diferentes definições dos problemas sociais e os seus graus de urgência, os diferentes contextos sócio-históricos; as diferentes formas da sociedade se organizar através dos movimentos sociais; a temporalidade dos acontecimentos; as organizações onde se encontram os profissionais.

Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. Debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas. Não se defende aqui que o Estado (ou os governos que decidem. No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas (ARCOVERDE, 2015, p. 61, *apud*, EVANS, RUESCHMEYER E SKOCPOL, 1985, p. 34).

De uma maneira racional, podemos apontar as políticas como uma forma de explanar o processo de qualificação, que na sociedade contemporânea, constitui um fenômeno sociológico central.

“O fato de se querer avaliar tudo, tem muito a ver com o fato de querer transformar tudo em valores mercantis.” (CARY & CATRICE, 2015, p. 30).

Segundo ainda os mesmos autores citados acima, o Estado consegue diferenciar quatro níveis de análise, sendo o primeiro o “uso social do número”, o segundo nível é “a construção social deste número”, a terceira dimensão, é “a verdade científica do número” e por último “o valor social do número”.

Nesta perspectiva, a sociologia da quantificação analisa como os números têm um papel cada vez mais importante nas nossas vidas, mas sem prestar atenção na validade ou não destes números. (...) Assim, o número, a estatística, o indicador aparecem como totalmente objetivos e, então, para quem sabe antecipar este efeito, favorecem várias estratégias de legitimação das ações. (CARY & CATRICE, 2015, p. 31).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MINIMIZAR DESIGUALDADES E PROMOVER MUDANÇAS SOCIAIS

Seguindo um pensamento apontado por Balsa (2015), temos que o Estado, em relação às políticas públicas, não pode relatar que as propõe com o sentido de enfrentar os problemas públicos ou sociais, uma vez que (em relação às políticas):

(...)Embora ela deva constituir um elemento identificador indispensável para definir as políticas públicas, a definição peca ao mesmo tempo por excesso e por defeito, na medida em que o Estado não se limita a conduzir uma ação para combater os problemas sociais, mas que ele também é responsável pelo exercício da violência legítima (de acordo com Max Weber) e pela definição das condições que permitem a existência do Estado e do sistema de poder político, que incluem a fabricação política das políticas públicas (BALSA, 2015, p. 56-57, *apud*, ZITTOUN, 2013)

Hoje, através do CDCA – Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente, encontramos várias políticas públicas vigorando e que foram pensadas a partir dos Planos Federais, que englobam arranjos entre os Direitos Humanos e o Plano Nacional pela Primeira Infância.

Assim, apontamos de forma geral, algumas políticas pensadas, sem nos comprometermos em identificar a sua abrangência territorial, sendo a sua eficácia, mensurável através dos processos de avaliação, que dão conta de justificar (ou não) os governos, e compreendendo que elas podem ser mais ou menos importantes, de acordo com o programa do governo, que tem reflexo direto, no desenvolvimento econômico da região que a propôs, e em outras palavras, embora, seja dever do Estado propor ações, que primem pela diminuição das desigualdades, dentro de um espaço, sejam elas econômicas, sociais ou culturais, a agência só o faz, mediante uma análise minuciosa dos números positivos, que embutem o nível de aceitação, ou rejeição da administração, ainda levando em consideração, o fator desenvolvimento, aqui colocado, como “sinônimo” de progresso econômico.

Dessa forma, temos as políticas públicas, específicas para as crianças e os adolescentes, aqui cito algumas: Adolescentes em conflito com a lei; Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa; Classificação Indicativa de Programas de Televisão; Combate ao Abuso, Exploração Sexual e Pedofilia; Cultura no Combate à Violência; Aprendiz Legal; Menor Aprendiz; Educação Técnica; Esporte e Lazer como Impulso para o Bem Viver; Inclusão de Crianças e Adolescentes com Deficiência; Profissionalização; Protagonismo Juvenil; Benefício de Prestação Contínua.

As ações existem e são propostas, na perspectiva primeira, de se produzir uma redução das diferenças e uma inclusão dos desiguais; em um segundo plano (talvez a ordem de importância esteja inversa), conseguir promover, com essas ações, uma possibilidade de resgate da dignidade humana.

Assim, fica extremamente visível, o desenvolvimento que acumula cada vez mais e a distribuição de renda cada vez menor.

Nesse cenário, Kliksberg (2001), nos aponta, a desvalorização da política social, como uma falácia, e comenta que, *“Um renomado ministro da Economia da América Latina, ao ser questionado sobre a política social em seu país, respondeu: “A única política social é a política econômica”*. (KLIKSBERG, 2001, p. 29)

As desigualdades, os cinturões de pobreza, enfim, essas mazelas, não se desfazem sozinhas. Não é o esquecimento que os farão sumir. Ao contrário, se não houver políticas socioeconômicas, capazes de garantir um mínimo de dignidade e inclusão social, dessa população, esses cinturões irão se reproduzir e a demanda por recursos a serem empregados nesses esforços, serão cada vez maiores. Sob esse aspecto, lançar mão da instituição família, como instrumento garantidor dessa intervenção positiva, faz-se uma estratégia ímpar.

Atualmente, existe uma crescente revalorização do papel da família na sociedade. Sob a perspectiva espiritual, a família sempre apareceu como a unidade básica do gênero humano. As grandes cosmovisões religiosas ressaltaram que o peso da família nos planos moral e afetivo era decisivo para a vida. Nos últimos anos, a essa perspectiva fundamental, agregaram-se conclusões das ciências sociais que indicam que a unidade familiar realiza, além disso, contribuições de grande valor em campos muito concretos. Entre outros aspectos, as pesquisas destacam o

papel da família no desempenho educacional, nas formas de pensar, na saúde e na prevenção da criminalidade. (KLIKBERG, 2001, p. 48)

A família desempenha um papel fundamental na sociedade atual, e nos processos de desenvolvimento, através do apoio ao desempenho educacional, da inteligência emocional, influenciando as formas de pensar dos cidadãos, na saúde, na prevenção da criminalidade.

Se uma criança tem uma estrutura familiar organizada, onde não falta trabalho, recursos financeiros mínimos necessários para promover a sobrevivência de forma digna (moradia, transporte, alimentação, escola, lazer, saúde), do seu grupo familiar, tudo de forma equilibrada, essa criança ou adolescente, utilizará as diretrizes do Estado para o seu favorecimento pessoal e o seu desenvolvimento humano, e essa atitude poderá ser um fator de incentivo para os seus pares e o seu espaço poderá ser transformado.

Como nos chama a atenção Núncio(2013):

De fato, em épocas históricas mais recuada, Estado e família tinham uma relação mínima, no sentido em que os problemas e necessidades das famílias eram perspectivados como matérias de domínio privado, nas quais não tinha que existir qualquer interferência dos poderes públicos. (...)

Progressivamente, os objetivos de centralização e unificação dos Estados modernos, a par dos ideais de igualdade e fraternidade, popularizados pela Revolução Francesa, conduziram a uma crescente assunção, por parte desses Estados, de funções de proteção social em que, naturalmente, pontuaram as respostas públicas orientadas para a proteção das famílias em situação de carência, designadamente dos seus elementos mais vulneráveis – crianças, doentes e incapacitados, cujo cuidado o Estado chamou a si, quando a família, manifestamente, não conseguia garantir os níveis mínimos de cuidado e proteção.(NÚNCIO, 2013, p. 49-50)

Outro autor, que contribui conosco, Galeano (1979), nos faz chegar até a análise de que, a família é pensada de forma nuclear pelas políticas sociais e podem potencializar o Estado, como provedor de todas as conquistas sociais.

Pensar em políticas, que têm a capacidade de retirar das ruas, das áreas de risco, crianças e adolescentes, e lhes oferecer salas de aulas, alimentação, esporte, envolvimento comunitário, senso de pertencimento, em outro momento, oferecer uma profissão, através das políticas de aprendiz, são estratégias de resgate de vidas, de minimização de doenças, do crime, do vandalismo, de gravidez precoce.

Assim, nesse compasso, encontramos a responsabilidade pública na proteção social, com foco no: educar para salvar. O elemento que tem a capacidade de unir essa categoria singular, estabelecendo a construção do conhecimento, a retomada da auto-estima, a esperança de mudança no espaço onde vive, para que a violência e as mazelas não permaneçam como um quadro fixo e inalterável, é a educação.

Gabriel Cohn, inspirado em Florestan Fernandes, nos traz que:

“Desenvolvimento não é um “problema econômico”, e tampouco um “problema social”, um “problema cultural”, um “problema político” etc. Ele possui o caráter de problema macrosociológico, que afeta toda a organização da economia, da sociedade e da cultura e que diz respeito, essencialmente, a todo o “destino nacional”, a curto ou a longo prazo”. (. (COHN, 2016, p. 163)

CONCLUSÃO

Segundo Cary & Catrice (2015), o mundo tem passado por um processo de “*quantofrenia*” (que podemos definir como a tendência de querer calcular, avaliar e contar tudo nas nossas sociedades; a produção de números sendo um objetivo em si).

O que nos leva a compreender que, as políticas possuem um papel principal no cenário onde o Estado é o seu protagonista e as utiliza sob o princípio da eficácia.

Dessa forma,

Esta preocupação com a eficácia, baseada na medida da performance, faz com que a atividade de quantificação fique no coração da ação pública; pois sem números, não se podem anunciar objetivos, nem definir indicadores de performance, nem controlar a produtividade, nem anunciar resultados, nem avaliar o grau de sucesso de uma medida de política pública. (CARY & CATRICE, 2015, p. 33, *apud* OGIEN, 2010)

Nesse cenário, buscamos através da problematização, promover a discussão sobre a temática: políticas públicas, como base do desenvolvimento sócio-econômico, tendo como pano de fundo as crianças e adolescentes, principalmente os que são precarizados pelo sistema capital, e vivem em áreas de risco.

Promover o desenvolvimento para esses atores, é sinônimo de inclusão social para uma população já tão marginalizada enquanto “produto de descarte” do desenvolvimento econômico.

Ao fazermos um recorte das políticas públicas brasileiras, extraímos somente as voltadas para as crianças e adolescentes, analisando essas diretrizes, voltadas para esses cidadãos, engendrando pelos caminhos da sua propositura, relacionado os fatos e aos objetivos da sua prática, passamos a compreender que os desafios não podem ser maiores que a necessidade de se ter uma ação pública efetiva, que forneça elementos capazes de promover o resgate da dignidade humana desses cidadãos.

O Estado, mesmo que seja para justificar a sua aceitação popular, hoje entende que ele não pode deixar de traçar as diretrizes que têm implicação direta no desenvolvimento econômico. E se para ele é de fato o que importa, para os beneficiados com as políticas, menos importância se dá, à ideologia política, e mais, às atitudes que culminam em uma perspectiva de “melhoria de vida” e “transformação do espaço” onde vivem.

Diante de nossos estudos, observamos que as diretrizes sociais que alcançam as crianças e adolescentes, têm a sua pedra angular a partir dos direitos fundamentais, baseados na nossa constituição federal, que garantem ao Estado o papel de protagonista no processo de desenvolvimento social, humano e econômico.

Os autores que pesquisamos, apontam a educação como o vértice principal das linhas que podem conduzir o país para melhores resultados, tendo ela como ponto de partida para uma reprodução de estímulos, aos pequenos e jovens cidadãos, para que se sintam parte do seu processo individual de redescoberta dos valores sociais e humanos, que refletirão no processo mais amplo que abrange toda a sociedade. O resultado alcançado, é a diminuição da evasão escolar, da criminalidade, da fome, da miséria, o aumento do trabalho na modalidade aprendiz. O envolvimento das políticas públicas implantadas de forma coerente com as diversas realidades sociais, é que geram o desenvolvimento social e humano, equilibrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. **Avaliação de Políticas Públicas no Capitalismo Globalizado: Para que e para quem?** Recife: Editora UFPE, 2015.

BALSA, Casimiro Manuel Marques. **Temporalidades das Políticas Públicas e Metodologias de Implementação.** In Ana Cristina Brito Arcoverde (org.). *Avaliação de Políticas Públicas no Capitalismo Globalizado – Para que e para quem?* Editora UFPE, capítulo 2, pp 53-74 ISBN 978-85-415-0604-5.

CARY, Paul e CATRICE, Florence Jany. **Novos indicadores de riqueza: avaliar o que e para quem?** Recife: Editora UFPE; 2015.

COHN, Gabriel. **Weber, Frankfurt, teoria e pensamento social I.** Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2016.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina.** Tradução de Galeano de Freitas. São Paulo: Terra e Paz, 44^a. ed.,1979.

HOBBS, Thomas. **Leviatã.** In: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural; 1988.

KLIKSBERG, Bernardo. **Falácias e Mitos do Desenvolvimento Social.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; 2001.

NÚNCIO, Maria José da Silveira. **Políticas de Família e Intervenção Social com Famílias.** Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas; 2013.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação: as origens de nossa época.** Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2^a. ed., 2000.

REIS, Jorge Renato dos e LEAL, Rogério Gesta. **Direitos Sociais e Políticas Públicas: desafios contemporâneos** – tomo 9. Santa Cruz do Sul. Edunisc; 2009.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas, uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Celina. **Questões Temáticas e de Pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO E MONITORAMENTO DA POLÍTICA NACIONAL DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Thalita da Silva Pereira

Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
Instituição Financiadora: PROCAPS/UNIT/AL
thalitapereira.enf@gmail.com

Grasielle Borges Vieira de Carvalho

Universidade Tiradentes - UNIT/SE
Instituição Financiadora: FAPITEC-SE/CAPES
grasiellevieirac@gmail.com

Verônica Teixeira Marques

Universidade Tiradentes - UNIT/SE
Centro Universitário Tiradentes - UNIT/AL
Instituto de Tecnologia e Pesquisa - ITP
Instituição Financiadora: FAPITEC-SE/CAPES
veronica.marques@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal mapear os avanços empreendidos no processo de implementação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, conforme a literatura especializada tratando-se, portanto, de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, apoiando-se numa revisão sistemática da literatura realizada na base de dados Scielo no período de 2007 a 2017, assim como na verificação da legislação e documentos oficiais sobre a implementação e monitoramento das Políticas Públicas relacionadas a este fenômeno. Os resultados apontam que, embora tenham ocorrido avanços no campo, com a formulação de uma política específica que trata da violência doméstica e familiar contra a mulher, ainda há impasses no processo de sua implementação, resultando em práticas institucionais despreparadas, isoladas e limitadas, o que reflete numa assistência inadequada à mulher em situação de violência quando procura o auxílio do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Violência contra a mulher. Políticas públicas. Implementação e monitoramento.

1. Introdução

A violência contra a mulher¹ constitui qualquer conduta que vise ameaçar, constranger, humilhar, manipular, isolar, controlar e/ou limitar o direito de ir e vir, perseguir, insultar, chantagear, ridicularizar, dentre outros. É produto de relações desiguais entre homens e mulheres e ocorre em função de determinações históricas e da construção social que privilegia o masculino (SAFFIOTI, 1999, apud SOUZA, 2015). É um fenômeno complexo, que sempre esteve presente na sociedade, requerendo também soluções complexas com uma compreensão ampla da questão, com vistas a sua prevenção, combate e controle. Assim, este trabalho tem como objetivo principal mapear os avanços empreendidos no processo de implementação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, conforme a literatura especializada.

Conforme o último Mapa da Violência² (2015) que trata dos homicídios de mulheres no Brasil, no contexto nacional, dentre um grupo de 84 países, o Brasil ocupa a 5ª posição com uma taxa de 4,8 homicídios, em 100 mil mulheres, atrás apenas El Salvador, Colômbia, Guatemala, e da Rússia. Diante deste cenário e visto que o fenômeno violência contra a mulher causa danos físicos, psicológicos e sexuais, nas últimas décadas, destacam-se avanços na formulação de políticas públicas, na efetivação dos direitos sociais pelo poder judiciário, na criação de órgãos governamentais de proteção aos direitos das mulheres e na implementação de leis voltadas a este público.

Um indispensável passo na implementação de uma política pública mínima de proteção às mulheres, foi a criação da lei nº. 11.340/2006, a Lei Maria da Penha, que foi estruturada com três eixos principais: prevenção, proteção e responsabilização. Prevenção para que novas violências não aconteçam; proteção e assistência às vítimas e responsabilização dos autores da violência. Nesta perspectiva foram incluídos na lei, importantes instrumentos, como as medidas protetivas de urgência, e o encaminhamento do autor da violência para ser acompanhado por grupos reflexivos.

Este estudo foi construído através de uma revisão sistemática da literatura, configurando-se como um estudo exploratório e descritivo, de abordagem qualitativa, visando explorar o campo de estudo sobre a violência contra a mulher, articulando esta temática ao campo de políticas públicas, com foco especial na implementação da Política Nacional de Enfrentamento à violência contra as mulheres.

Como estratégia para pesquisa inicial foram utilizados os descritores “violência contra a mulher”; “violência doméstica” e “violência de gênero”, inseridos na Biblioteca Eletrônica

1 Estas violências foram contextualizadas e definidas no art. 7º da Lei Maria da Penha da seguinte forma: Art. 7º: São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras: I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 10 set. 2017).

2 O Mapa da Violência 2015 - Homicídio de mulheres no Brasil, foi elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). O lançamento da pesquisa contou com o apoio do escritório no Brasil da ONU Mulheres, da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Scientific Electronic Library Online (SciELO) resultando num total de 1943 trabalhos relacionados a esta área temática dentro desta base científica. Posteriormente, na mesma plataforma, foram cruzados os descritores “Políticas Públicas”, sendo encontrados 111 trabalhos, havendo uma diminuição considerável do número de trabalhos da pesquisa inicial, mostrando que há poucos estudos que relacionam as políticas públicas com a temática da violência contra a mulher, considerando que as políticas públicas direcionadas a assistência e proteção a mulher são principal forma de prevenção e combate a este tipo de violência.

Para formar a base de análise deste estudo, dos 111 artigos encontrados, foram selecionados inicialmente a partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, 42 artigos. Em um segundo momento aplicou-se uma segunda seleção baseada nos seguintes critérios de inclusão: artigos originais disponíveis online na íntegra com acesso gratuito da publicação, publicados nos últimos 10 anos, disponíveis em inglês, português ou espanhol e que tivessem relação direta à pergunta norteadora deste estudo. Foram excluídos textos repetidos e trabalhos que não fossem do tipo artigo, ou relacionados à violência contra outros públicos (idosos, crianças, adolescentes e violência obstétrica) e aqueles em que a abordagem não relacionasse políticas públicas e a violência contra a mulher, o que deixou um saldo de 31 artigos. Após a leitura integral destes artigos selecionados no segundo momento, foram escolhidos 20 artigos que foram utilizados para discussão deste estudo junto à contribuição de alguns autores, legislação e documentos que dão base à discussão sobre Políticas Públicas relacionadas ao fenômeno estudado.

2. A Violência contra a Mulher³

De acordo com os textos definidos a partir dos descritores utilizados para este estudo, a revisão sistemática permitiu verificar a convergência de algumas conclusões, onde a discussão atual a respeito da temática da violência contra a mulher parte da definição do que seria este tipo de violência e gira em torno da historicidade, lutas e conquistas do movimento feminista, assim como as dificuldades e impasses para a implementação de políticas públicas voltadas a este grupo.

A violência acomete toda a sociedade sem distinção de raça, sexo, idade, educação, religião ou condição socioeconômica, com as agressões ocorrendo geralmente no espaço familiar, escolar ou institucional, podendo acontecer de várias formas, mas consideram-se como principais tipos: a violência física, a sexual, a psicológica ou por negligência, sendo as crianças, adolescentes, idosos, portadores de deficiência, homossexuais e mulheres, alvo deste estudo, suas mais frequentes vítimas. A violência contra a mulher é uma importante causa de óbito feminino fazendo mais vítimas que o câncer (SCHRAIBER et al., 2007; OLIVEIRA e FONSECA, 2015).

³ É importante sinalizar, que o termo violência contra a mulher neste artigo inclui, também, a perspectiva da violência doméstica e familiar, considerando os dados alarmantes das pesquisas oficiais e a relevância do debate nesta temática. De acordo com pesquisa publicada pelo “Data Senado”, em 2015, as mulheres estão mais suscetíveis a sofrer violência doméstica pela primeira vez quando têm entre 20 e 29 anos. Nessa idade, 34% das vítimas sofreram a primeira agressão. Se contadas as idades mais jovens, veremos que 66% das vítimas reconhecem ter sido violentada inicialmente até os 29 anos. Somente 15% dos casos ocorreram pela primeira vez após os 40. Praticamente metade das brasileiras vítimas de violência doméstica - 49% - teve como agressor o próprio marido ou companheiro. Outras 21% mencionaram ter sido agredida pelo ex-namorado, ex-marido ou ex-companheiro e 3% foram vítimas do namorado. Dessa forma, revela-se que, dentre as mulheres vítimas de violência doméstica, 73% tiveram como opressor pessoa do sexo oposto sem laços consanguíneos e escolhida por elas para conviver intimamente. (...) Desse modo, aproximadamente uma em cada cinco brasileiras já sofreu algum tipo de violência doméstica ou familiar. (Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wp-content/uploads/2015/08/DATASENADO_PesquisaViolenciaDomesticacontraaMulher2015.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.p. 05, 06 e 07).

As Nações Unidas definem a violência contra a mulher, como todo ato de violência baseado no gênero que tem como resultado possível ou real um dano físico, sexual ou psicológico, incluídas as ameaças, a coerção ou a privação arbitrária da liberdade, seja na vida pública seja na vida privada. A violência contra a mulher também é considerada como o uso intencional de força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grande probabilidade de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações (OMS, 1998 apud ALVES, BIAZEVIC e CROSATO, 2007).

Por ser um fenômeno complexo, com causas culturais, econômicas e sociais, aliado a pouca visibilidade, à ilegalidade e à impunidade, a violência contra mulheres é a tradução real do poder e da força física masculina e da história de desigualdades culturais entre homens e mulheres que, por meio dos papéis estereotipados, legitimam ou exacerbam a violência, com isto, a construção social da posição submissa da mulher fez com que o homem desfrutasse de uma posição de poder, exarcebando com isso, a violência de gênero (OLIVEIRA et al., 2015; SANTI, NAKANO, LETTIERE, 2010; NASCIMENTO, RIBEIRO e SOUZA, 2014; LORÍA et al., 2014).

A violência contra a mulher é uma questão de poder legitimada pela cultura, um comportamento apreendido e incorporado por várias gerações. A definição de gênero é considerada como construção cultural, entendendo-se a violência como um fenômeno histórico, produzido e reproduzido pelas estruturas sociais de dominação e reforçado pela ideologia patriarcal (OLIVEIRA et al., 2015). Segundo Pratto e Walker (2004) apud Mantas (2016), Velásquez (2016) e Watts (2009) apud Moreira et al. (2016), são quatro as bases que sustentam a desigualdade de poder entre homens e mulheres: 1) distribuição de recursos (os domicílios nos quais os ganhos são similares apresentam menor risco de violência doméstica contra a mulher), 2) as obrigações sociais, 3) a ideologia e 4) a força.

Até meados do século XX, homicídios cometidos pelos parceiros, normalmente tendo como vítimas as mulheres, eram justificados como sendo em legítima defesa da honra, ficando impunes, e reforçando esta lógica socialmente construída, assim os primeiros movimentos para romper com impunidade partiram da organização e mobilização dos movimentos feministas, iniciada na década de 1980 a partir da constatação de que as mortes de mulheres ficavam impunes. Nesse período, o feminismo denunciou a absolvição dos chamados “crimes da honra” (legítima defesa da honra masculina) ou “crimes da paixão” e a visão privatista/familista do direito que se recusava a punir os homicidas de mulheres e a violência doméstica (CAMPOS, 2011 apud CAMPOS, 2015; CANTERA, 2007 apud BEIRAS et al., 2012; MESZÁROS, 2008 apud POUGY, 2010; HERNÁNDEZ, 2014).

A forte atuação das feministas durante quase duas décadas foi responsável pela revogação da tese da legítima defesa da honra masculina e pelo fortalecimento das pesquisas na área de violência. Esses movimentos, apoiados por várias iniciativas, colocaram na pauta da agenda da política nacional a violência contra mulheres, que passou a ser vista como uma questão de políticas públicas. Com isso, consolidou-se um campo de atuação política e acadêmica, com resultados significativos para as mulheres (CAMPOS, 2011 apud CAMPOS, 2015; FORTUNA, 2011).

A Lei Maria da Penha foi um dos propulsores para criação da Política Nacional de Enfrentamento a violência contra as mulheres. Esta política trabalha com o conceito de enfrentamento e de rede, que diz respeito à implementação de políticas amplas e

articuladas, que procurem dar conta complexidade da violência contra as mulheres em todas as suas expressões, requerendo a ação conjunta dos diversos setores envolvidos com a questão (saúde, segurança pública, justiça, educação, assistência social, entre outros) (BRASIL, 2011).

No entanto, ainda existe uma tendência ao isolamento dos serviços e à desarticulação entre os diversos níveis de governo no enfrentamento da questão. Assim, o trabalho em rede surge como um caminho para superar essa desarticulação e a fragmentação dos serviços, por meio da ação coordenada de diferentes áreas governamentais, com o apoio e monitoramento de organizações não governamentais e da sociedade civil como um todo, no sentido de garantir a integralidade do atendimento (BRASIL, 2011).

Tais medidas resultam tanto da compreensão da complexidade das questões que envolvem este tipo de violência, que representa um dos principais tipos de violação dos direitos humanos, como também do reconhecimento de que esta é uma importante causa do sofrimento e adoecimento, sendo fator de risco para diversas morbidades. Apesar desses avanços, os serviços nem sempre oferecem uma resposta satisfatória para o problema, que acaba diluído entre outros agravos, sem que seja levada em consideração a recorrência do ato, assim o acolhimento e a assistência à mulher em situação de violência ainda é um grande desafio (SANTI, NAKANO E LETTIERE, 2010).

Com isto, tornam-se necessários mais estudos e pesquisas sobre a violência contra a mulher, especialmente no campo das políticas públicas que visam sua proteção e assistência, e que tenham como objeto de pesquisa os dispositivos legais no tocante ao enfrentamento da violência contra público conforme as políticas públicas instituídas, configurando-se como uma tarefa científica e política de denúncia e assistência a este público. Desta forma a discussão a seguir faz uma revisão sistemática da literatura com apoio da legislação específica, em especial aquela que trata do campo da violência contra a mulher, com foco especial na implementação das Políticas Públicas formuladas para este público.

3. Políticas Públicas e a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres: formulação, implementação e monitoramento

Conforme Peters (1986) apud Souza (2006) política pública “é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”. Saravia (2006) traz ainda que política pública

é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.

Assim, a atividade política no que se refere a uma política pública envolve uma decisão política, e requer várias ações estratégicas destinadas a implementar objetivos desejados que produzirão efeito em outras pessoas.

Mas, como se constitui o processo de formação de uma política pública? Para um melhor entendimento deste processo, a literatura sobre o tema discute a respeito do modelo dos ciclos de políticas públicas. Este modelo traz que, as políticas públicas são originadas de um processo composto por um conjunto de etapas, visando atender a demanda e os interesses da sociedade a partir de um problema público. As etapas normalmente

consideradas são: preparação da decisão política, agenda *setting*; formulação; implementação, monitoramento e avaliação conforme mostra a figura 1.



Figura 1. Ciclos das Políticas Públicas. Fonte. Elaborado pelas autoras segundo Rodrigues (2010); Pinto (2008) e Saravia (2006).

A primeira etapa (preparação da decisão política) refere-se a elaboração da questão a ser resolvida, onde o governo decide enfrentar um certo problema e buscar soluções para ele; a segunda etapa (agenda *setting*), refere-se a formação da agenda, onde um problema transforma-se numa questão política e as decisões sobre ele resultarão num desenho de uma política ou programa que deverão ser implementados. Nesta etapa já há a formalização por meio de uma norma jurídica. Na etapa de formulação o problema que entrou para a agenda é traduzido e são apresentadas propostas para solucionar tal questão, incluindo a seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente (RODRIGUES, 2010; PINTO, 2008; SARAVIA, 2006).

A fase de implementação, refere-se à aplicação da política pela máquina burocrática de governo. É o estágio de planejamento administrativo, recursos materiais e humanos e o momento de preparação para colocar as ações do governo em prática, através da operacionalização em programas e projetos pelas áreas competentes. Segundo Hill (1993) apud Saravia (2006), a implementação refere-se a objetivos específicos, à tradução, na prática, das políticas que emergem do complexo processo decisório (RODRIGUES, 2010; SARAVIA, 2006).

O ciclo finaliza-se com as etapas de monitoramento e avaliação, que consiste na supervisão das atividades propostas e nas avaliações das ações do governo respectivamente, mensurando os impactos da implementação da política na sociedade, os efeitos gerados, as metas atingidas e as decisões quanto o futuro dessas políticas (SARAVIA, 2006).

A temática sobre a violência contra a mulher e a necessidade da formulação de uma política voltada especificamente para o público feminino tomou proporções maiores em 1984, quando o Brasil ratificou o Tratado Internacional da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Na sequência, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil declarou formalmente a igualdade de gêneros, declarando que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988 apud PINTO, 2008).

Assim, várias foram as conquistas fruto dos movimentos de luta das mulheres no Brasil. Destaca-se a Convenção sobre Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres em 1984⁴, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher em 1995⁵, o Código Civil brasileiro em 2003, a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres em 2004, o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres em 2007 e a Lei nº 11.340 de 2006, denominada Maria da Penha (FORTUNA, 2011; BRASIL, 2007 apud VIEIRA, 2009; BRASIL, 1988 apud ALVES, BIAZEVIC e CROSATO, 2007; OLIVEIRA e FONSECA, 2007).

Dentre estas conquistas no processo de institucionalização das demandas relacionadas ao enfrentamento da violência contra a mulher, pode-se destacar três momentos importantes no país: a criação das Delegacias da Mulher, o surgimento dos Juizados Especiais e a implantação da Lei Maria da Penha (AZAMBUJA e NOGUEIRA, 2008 apud SOUZA, 2015). Assim, é importante falar sobre os eixos estruturantes da política de enfrentamento à violência no Brasil.

3.1. Eixos estruturantes da Política Nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres

Sem dúvida, a criação da Lei Maria da Penha representou um avanço na legislação de enfrentamento à violência doméstica e familiar no Brasil, incorporando perspectivas da prevenção, assistência e contenção da violência. A Lei atendeu as reivindicações dos movimentos de mulheres com relação ao dispositivo legal definidor da implantação e implementação de serviços de proteção e apoio àquelas que sofrem violência (CAMPOS, 2015; FORTUNA, 2011). A lei estabeleceu a criação e manutenção de serviços articulados em diversos setores e em diversas frentes de ação, impulsionando a consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres que

tem a finalidade de estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, assim como de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência, conforme normas e instrumentos internacionais de direitos humanos e legislação nacional, explicitando os fundamentos conceituais e políticos do enfrentamento à questão, que têm orientado a formulação e execução das políticas públicas formuladas e executadas (BRASIL, 2011).

A política está em conformidade com tratados internacionais ratificados pelo Brasil, e ampara-se em quatro eixos estruturantes (figura 2): prevenção, enfrentamento e combate, assistência e acesso à garantia de direitos.

4 Adotada pela Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18 de Dezembro de 1979 e ratificada pelo Brasil em 01 de Fevereiro de 1984.

5 Adotada pela Assembléia Geral da Organização dos Estados Americanos em 06 de junho de 1994 e ratificada pelo Brasil em 27 de Novembro de 1995.

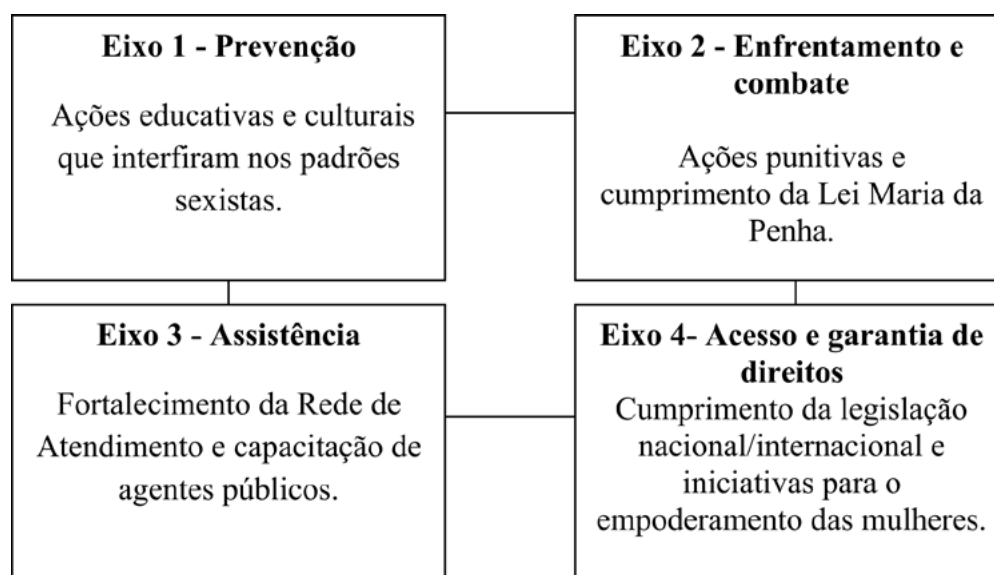


Figura 2: Eixos estruturantes da política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres. Fonte: Elaborado pelas autoras baseado na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2011).

O eixo 1 refere-se a parte preventiva da política prevendo o desenvolvimento de ações que desconstruam mitos e estereótipos de gênero e que modifiquem padrões sexistas, incluindo não só ações educativas, mas também o uso de ações culturais que disseminem atitudes igualitárias e valores éticos de respeito às diversidades de gênero, raça, geracionais e de valorização da paz. O eixo 2 compreende o estabelecimento e cumprimento de normas penais que garantam a punição e a responsabilização dos autores de violência contra a mulher (BRASIL, 2011).

A assistência traduzida pelo eixo 3 diz respeito a assistência às mulheres em situação de violência garantindo o atendimento humanizado e qualificado e devidos encaminhamentos conforme a necessidade do caso. Já o eixo 4 refere-se ao acesso e garantia de direitos previstos na política, devendo ser implementadas iniciativas que promovam o empoderamento das mulheres, o seu resgate como sujeitos de direitos e o acesso à justiça (BRASIL, 2011).

Considerando a complexidade do fenômeno e as múltiplas demandas apresentada pelas mulheres em situação de violência, a Política articula-se por meio da rede, entendida como a atuação articulada entre as instituições e serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade, visando à ampliação e melhoria da qualidade do atendimento, à identificação e ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção (BRASIL, 2011; LIRA, 2015).

O trabalho em rede leva em conta a rota crítica que a mulher em situação de violência percorre. A rota crítica refere-se ao caminho que a mulher transita na tentativa de encontrar uma resposta do Estado e das redes sociais frente à situação de violência, caracterizando-se por idas e vindas e círculos que fazem com que o mesmo caminho seja repetido sem resultar em soluções, levando ao desgaste emocional e à revitimização (OMS/OPAS, 1998 apud BRASIL, 2011; LIRA 2015).

Diversos são os serviços previstos na rede de atendimento à mulher em situação de violência previstos pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, conforme a tabela 1:

Tabela 1. Serviços previstos pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres

Serviço	Objetivo
Centros de Referência (CRAS e CREAS)	Visam o acolhimento, o atendimento, a proteção básica de famílias em situação de vulnerabilidade ou com direitos violados, a orientação e o encaminhamento jurídico das mulheres em situação de violência, a fim de que se fortaleçam e resgatem sua cidadania. Além disso, devem articular, acompanhar e monitorar as ações desenvolvidas pela rede.
Casas-Abrigo	Fornecer, em caráter sigiloso e temporário, moradia protegida e atendimento integral a mulheres quando a violência doméstica coloca suas vidas em risco.
Juizados de Violência Doméstica	Oferecer ações de cunho cível e criminal, contam com equipe de atendimento multidisciplinar nas áreas psicossocial, jurídica e da saúde.
Delegacias da Mulher	Prevenir, apurar, investigar casos de violência contra a mulher e, caso necessário, enquadrar legalmente o agressor.
Central de Atendimento à Mulher	Orientar mulheres em situação de violência e oferecer serviço de denúncias, através de ligações gratuitas para o número 180. Informar os serviços que auxiliam no enfrentamento à violência e encaminhar as mulheres para os serviços da rede de atendimento mais próxima.
Ouvidorias	Ofertar escuta qualificada e atendimentos diretos, com intuito de enfatizar os direitos humanos.
Defensorias da Mulher	Prestar assistência jurídica, orientação e encaminhamento às mulheres em situação de violência, além de defender aquelas que não possuem condições econômicas para contratação de advogado.
Serviços de Saúde	Prestar assistência médica, de enfermagem, psicológica e social às vítimas de violência sexual, orientando e atuando, também, na interrupção da gravidez prevista em lei nos casos de estupro.

Fonte: Souza (2015).

A rede de enfrentamento à violência contra as mulheres é marcada, portanto, pela multiplicidade de serviços e de instituições. Esta diversidade deve ser compreendida como parte de um processo de construção que visa a multidimensionalidade e a complexidade da violência contra as mulheres. No entanto, para que o enfrentamento da violência se efetive, é necessária a implementação concreta desta Política.

Para concretizar essa implementação, em 2010 o Pacto Nacional pelo Enfrentamento a Violência contra a Mulher, apresentou uma estratégia de gestão que orienta a execução de políticas de enfrentamento à Violência contra Mulheres, no sentido de garantir a prevenção e o combate à violência, a assistência e a garantia de direitos (BRASIL 2011; LIRA 2015).

A proposta do pacto é organizar as ações pelo enfrentamento à violência contra mulheres, com base em cinco áreas estruturantes: 1) Garantia da Aplicabilidade da Lei Maria da Penha; 2) Ampliação e Fortalecimento da Rede de Serviços para Mulheres em Situação

de Violência; 3) Garantia da Segurança Cidadã e Acesso à Justiça; 4) Garantia dos Direitos Sexuais e Reprodutivos, Enfrentamento à Exploração Sexual e ao Tráfico de Mulheres e; 5) Garantia da Autonomia das Mulheres em Situação de Violência e Ampliação de seus Direitos; envolvendo aspectos técnicos, políticos, culturais, sociais e conceituais acerca do tema, orientando procedimentos, construindo protocolos, normas e fluxos que institucionalizem e garantam legitimidade aos serviços prestados e às políticas implementadas (BRASIL, 2013).

Acrescenta-se ainda que em 2013 foi lançado pelo Governo Federal, o Programa “Mulher – Viver sem violência”, buscando integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência, mediante a articulação dos atendimentos especializados no âmbito da saúde, da justiça, da segurança pública, da rede socioassistencial e da promoção da autonomia financeira, ou seja, buscando o efetivo empoderamento destas mulheres. Uma das ações previstas deste programa é a estruturação da Casa da Mulher Brasileira. Apesar de não ter ainda como avaliar precisamente a contribuição desta política pública, pois o referido programa ainda está sendo implementado⁶, de qualquer forma, já constitui um avanço na estruturação da rede de enfrentamento à violência contra a mulher. (VIEIRA DE CARVALHO; BERTOLIN, 2016)

O maior desafio talvez seja obter o comprometimento dos diversos estados da federação na devida implantação dos serviços propostos no Decreto que instituiu o programa. A par da difusão de informações sobre a rede de atendimento, o acompanhamento e a ampliação das políticas públicas de proteção às mulheres no Brasil devem ser incorporados como prioridades no País. Para a consecução dos objetivos constitucionais, essas políticas devem ser consideradas políticas de Estado – e não apenas de um governo específico –, não podendo haver retrocesso na sua efetivação. (VIEIRA DE CARVALHO; BERTOLIN, 2016)

Os estudos que tratam da temática trazem como resultados de suas pesquisas a existência de serviços baseados na política nas diferentes regiões do país, enquanto instrumentos de políticas públicas de combate à violência. No entanto, estes serviços não estão implementados de forma adequada e homogênea, se apresentando em condições precárias, além de não funcionar como uma rede especializada e articulada com tendência ao isolamento de ações. A falta de profissionais capacitados e serviços concentrados nas capitais ou regiões metropolitanas não possibilitando o acesso a todas as mulheres são observados constantemente (FORTUNA, 2011; SANTI, NAKANO e LETTIERE, 2010; OLIVEIRA e CAVALCANTE, 2007).

Embora todos os esforços, especialmente do movimento feminista, a publicização da questão violência contra a mulher ainda não é reconhecida e nem nomeada de forma adequada, nem pela lei, nem pela sociedade. Mesmo com os avanços vistos, ainda são diversos os problemas enfrentados para implementação da política e a efetivação do preconizado para a assistência e defesa a mulher em situação de violência (CAMPOS, 2015; OLIVEIRA e FONSECA, 2007; CHRISTIANSEN, 2014).

Ainda, uma reflexão pertinente a se fazer diante da complexidade desta questão, refere-se à falta de alcance da Política Nacional de Enfrentamento a violência contra as mulheres assim como de outras políticas públicas, que trabalhem com o autor da violência. Sendo a violência contra a mulher um fenômeno secular, tendo como causas os determinantes culturais e históricos onde o homem foi naturalizado como superior, não se justifica que as ações de enfrentamento sejam quase que exclusivamente direcionadas as mulheres. Os

homens enquanto agressores são desconsiderados na maioria das vezes como potenciais destinatários das políticas públicas de enfrentamento da violência contra as mulheres. Assim, aliado ao monitoramento, avaliação e reflexões quanto a implementação das políticas voltadas para a mulher vítima de violência, torna-se necessário a inclusão deste público nas ações de enfrentamento tratando o fenômeno de modo integral (REMON et al., 2015).

Problemas quanto à rede especializada deficiente, falta de profissionais capacitados e serviços concentrados nas capitais ou regiões metropolitanas não possibilitando o acesso a todas as mulheres, são observados constantemente. Contudo, a questão precisa e deve ser reconhecida integralmente para tornar-se objeto de investigação e intervenção, além de ser reconhecida como objeto de proposição de diversas outras políticas públicas (CAMPOS, 2015; OLIVEIRA e FONSECA, 2007).

4. Considerações finais

É reconhecido que o fenômeno violência contra a mulher deve ser tratado de forma tão complexa quanto quão complexo o problema se apresenta. Os Estudos e documentos apontam que a problemática exige ações integradas para sua prevenção, controle e combate efetivos. O grande desafio é que a política seja implementada na prática de forma tão completa quanto o que se tem no papel.

Vários são os entraves que impossibilitam, limitam e atrapalham a efetivação de ações necessárias ao enfrentamento desta problemática. Seja pela concepção enraizada do homem como ser social que ocupa sempre um lugar superior, com a perpetuação de uma cultura machista e patriarcal, seja pela naturalização da violência ou a não atenção devida ao fenômeno, ou seja, nas práticas institucionais que se mostram despreparadas e limitadas para o atendimento a este público.

Considerando que políticas públicas são implementados por pessoas, que os operacionalizam segundo seus valores, interesses e visões, torna-se essencial que haja capacitação continuada com os atores que trabalham direta e indiretamente com a temática violência, assim como um trabalho que possibilite uma maior articulação entre os setores envolvidos. É importante que haja o reconhecimento entre as instituições e grupos que fazem parte da rede, do que compete ou não a cada instituição, suas potencialidades e limitações, estabelecendo assim um elo entre os serviços de forma a atender a mulher vítima de violência de modo integral e eficiente, sem fazê-la percorrer caminhos desnecessários.

Reconhecem-se os avanços empreendidos a partir da ratificação de acordos internacionais pelo Brasil, assim como o avanço na legislação para a prestação de assistência as mulheres que sofrem violência, no entanto compreende-se que a política de enfrentamento pode ser aperfeiçoada e expandida a partir de reflexões críticas quanto a sua parte prática e a partir da formulação de parâmetros e indicadores de resultados, a fim de garantir o monitoramento e avaliação continuados dos serviços implementados.

O principal caminho na implementação e fortalecimento de uma política pública de proteção às mulheres vítimas de violência é a estruturação e fortalecimento da rede de enfrentamento à violência, a partir da conexão dos diversos serviços da rede, organizados de uma forma que a vítima não se perca na burocracia dos protocolos de atendimento. O programa citado - Casa da Mulher Brasileira - caso aplicado como planejado, constitui um caminho positivo para o efetivo acolhimento e empoderamento destas mulheres.

5. Referências

- ALVES, C. A.; BIAZEVIC, M. G. H.; CROSATO, E. M. Percepção dos Agentes Comunitários de Saúde sobre a Violência Doméstica contra a Mulher. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 27, n. 4, p. 694-705, 2007.
- BEIRAS, A. et al. Políticas e leis sobre violência de gênero: reflexões críticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 36-45, 2012.
- BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 8 Ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 17 Mai. 2017.
- BRASIL. **Mapa da violência: homicídios de mulheres no Brasil**. 1 ed. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres/Presidência da república. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, 2011. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2011/politica-nacional>>. Acesso em: 7 Jun 2017.
- BRASIL. Secretaria de Políticas para Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília, 2013. Disponível em <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 21 Jun. 2017.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. Brasília, 2017. **Casa da Mulher Brasileira do Maranhão terá R\$ 3,8 milhões do Governo Federal**. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/noticias/governo-federal-autoriza-r-3-8-milhoes-para-a-casa-da-mulher-brasileira-do-maranhao>. Acesso em 10 set. 2017.
- CAMPOS, C. H. A CPMI da violência contra a mulher e a implementação da lei Maria da Penha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2015.
- CHRISTIANSEN, M. L. La violencia de la "Antiviolenencia": una crítica a la legislación mexicana contra la violencia de género. **Psicología desde el caribe**, v. 31, n. 3, 2014.
- DATASENADO. **Pesquisa violência doméstica contra a mulher**. 2015. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/wpcontent/uploads/2015/08/DATASENADO_PesquisaViolenciaDomesticacontraaMulher2015.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.
- FORTUNA, S. L. A. As estratégias de enfrentamento da violência doméstica: um estudo sobre Guarapuava. **Exæquo**, n. 24, pp. 139-151, 2011.
- HERNÁNDEZ, I. G. El ser del varón y el diseño de políticas públicas e intervención social con perspectiva de género. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**. Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época, n. 222, p. 209-234, 2014.
- LIRA, M. A. L. **Mulheres em rota crítica: percalços do enfrentamento à violência doméstica em Teresina-PI**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Piauí, 2015.
- LORÍA, K. R. Tendencias en salud de políticas y planes en violencia contra las mujeres. **Revista de Saúde Pública**, v. 48, n.4, p. 613-621, 2015.
- MANTAS, L. N.; VELÁSQUEZ, M. J. Herramientas para prevenir la violencia de género: implicaciones de un registro diario de situaciones de desigualdad de género. **Acta colombiana de psicología**, v. 19, n. 2, p. 139-148, 2016.

- MOREIRA, G. C. et al. Programa Bolsa Família e violência doméstica contra a mulher no Brasil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n.4, p. 973-1002, 2016.
- NASCIMENTO, E. F. G. A; RIBEIRO, A.P.; SOUZA, E. R.. Percepções e práticas de profissionais de saúde de Angola sobre a violência contra a mulher na relação conjugal. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 6, p. 1-10, 2014.
- OLIVEIRA, A. P. O.; CAVALCANTI, V. R. S. Violência doméstica na perspectiva de gênero e políticas públicas. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 2007, v.17, n.1, p.39-51, 2007.
- OLIVEIRA, P. P. et al. Mulheres vítimas de violência doméstica: uma abordagem fenomenológica. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 196-203, 2015.
- OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. Práticas dos profissionais das equipes de saúde da família voltadas para as mulheres em situação de violência sexual. **Revista Escola Enfermagem USP**, v. 41, n. 4, p. 605-12, 2007.
- OLIVEIRA, R. N. G.; FONSECA, R. M. G. S. Health needs: the interface between the discourse of health professionals and victimized women. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.23, n. 2, p. 299-306, 2015.
- PINTO, I. C. M. Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Revista Política Pública de São Luis**, v. 12, n. 1, p. 27-36, 2008.
- POUGY, L. G. Desafios políticos em tempos de Lei Maria da Penha. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 76-85, 2010.
- REMON, J. et al. **Avaliação da política de enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres em Pernambuco**. 2015. 279 f. Trabalho de conclusão de curso - Especialização em Gênero, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco, 2015.
- RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo, Publifolha, 2010.
- SANTI, L. N.; NAKANO, A. M. S.; LETTIERE, A. Percepção de mulheres em situação de violência sobre o suporte e apoio recebido em seu contexto social. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 417-24, 2010.
- SARAVIA, E. **Políticas Públicas**. ENAP, Brasília, 2006.
- SCHRAIBER, L. B. et al. Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. **Revista Saúde Pública**, v. 41, n. 5, p. 797-807, 2007.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.
- SOUZA, Y. L. R; SOUZA, T. M. C. Políticas públicas e violência contra a mulher: a realidade do sudoeste goiano. **Revista SPAGESP**, Ribeirão Preto, v.16, n.2, 2015.
- VIEIRA, E. M. Conhecimento e atitudes dos profissionais de saúde em relação à violência de gênero. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 12, n. 4, p. 566-77, 2009.
- VIEIRA DE CARVALHO, G. B. ; BERTOLIN, P. T. M.. Perspectivas para a humanização e ampliação da rede de atendimento às mulheres em situação de violência: a casa da mulher brasileira. In: **Interfaces científicas humanas e sociais**, Aracaju, p. 71-82, jun. 2016.

CONTROLE SOCIAL E O MONITORAMENTO DOS ATOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Carolline Leal Ribas

UNIGRANRIO

carollinelr@hotmail.com

Marcos Porto Freitas da Rocha

UNIGRANRIO

porto.marcos@gmail.comesumo

O presente artigo tem como objetivo analisar o fenômeno do controle social e os desafios para a sua efetivação no contexto de democracia participativa expressa pela Constituição Federal de 1988. Com o processo de redemocratização no estado brasileiro, passou-se a enfatizar novas formas de controle, oriundas do controle social, a fim de se permitir que a sociedade atue de forma ativa e colaborativa, complementando os controles interno e externo dos atos da administração. O controle social consiste em um direito público subjetivo de fiscalização e controle da população sobre os atos de gestão decorrentes da função administrativa do Estado. Uma vez desenvolvido de forma efetiva, tal controle inibe prática de atos ilegais ou corruptos, já que aos agentes públicos são fiscalizados e podem, até mesmo, ser denunciados por qualquer membro da sociedade. É nesse contexto que se faz necessária uma reflexão acerca dos desafios para a efetivação de controle, como meio de se garantir a verdadeira democracia participativa, embasada nos princípios da cidadania e da boa governança.

Palavras-chave: Controle Social. Monitoramento. Administração Pública.

1 INTRODUÇÃO

No presente trabalho pretende-se analisar o controle social dos atos da gestão da Administração Pública no atual contexto brasileiro, como modo de se promover o equilíbrio democrático e a participação popular.

Dando-se destaque para a concepção de Estado Democrático de Direito, trazida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), tentar-se-á elencar uma série de questões relacionadas à democracia e à participação popular. É da conjunção destes fatores que se partirá para o oferecimento de um conceito de Estado Democrático de Direito no qual o elemento democrático seja relacionado com a capacidade das pessoas de construir a sua própria realidade.

Acontece que, na medida em que se vive em uma sociedade organizada em torno de um Estado Moderno, a capacidade que as pessoas têm de influenciar sua própria realidade está diretamente relacionada com a atividade estatal, uma vez que o Estado funciona não apenas como órgão regulador de condutas, mas também como executor de atividades que transformam diretamente a realidade fática. Assim, na seara democrática ganham destaque os princípios da cidadania e da participação popular, os quais necessitam ser efetivados para que se garanta a efetivação das normas constitucionais elencadas na Carta Magna de 1988.

Nesse sentido, evidenciam-se os principais meios desse controle, como a realização de audiências públicas, criação de ouvidorias, formulação de portais eletrônicos para divulgação de informações públicas. Tais mecanismos têm papel primordial na fiscalização dos atos estatais, o que implica um maior equilíbrio democrático e inibe a prática de atos corruptivos.

Por fim, impõe-se uma discussão a respeito do direito que os cidadãos têm de influenciar as instâncias decisórias do Poder Executivo, o conhecido controle social, notadamente no que se refere aos processos de planejamento, implementação, avaliação e controle das políticas públicas, de forma a se avaliar a importância deste controle e os desafios para sua efetivação.

2 O MONITORAMENTO DOS ATOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O controle social, implantado em decorrência do processo de redemocratização no Brasil, é previsto na Constituição Federal de 1988 em diversos dispositivos como meio de assegurar a participação social no processo de tomada de contas e gestão orçamentária.

Todavia, não obstante haja previsão expressa no texto normativo, muito se questiona acerca da efetividade dessa participação, uma vez que ainda há um temor quanto ao acerto e/ou desacerto das decisões tomadas de forma democrática, bem como uma cultura pouco participativa por parte dos cidadãos.

Segundo Breder (2008, p. 04-05), o controle social engloba a elaboração e execução orçamentária dos recursos orçamentários arrecadados, bem como a fiscalização e a prestação de contas, sob os aspectos da legalidade, da legitimidade e economicidade, com o intuito de se assegurar o bem comum e do interesse público. Com efeito, tal meio acaba por permitir uma aproximação da sociedade com a Administração Pública, de modo a impor a vontade social e permitir que os cidadãos saibam o que está ocorrendo na gestão da federação e nas contas públicas.

No contexto atual do sistema democrático brasileiro em que há grande necessidade de se efetivar os princípios democráticos e se adotar medidas para combater a corrupção e os gastos excessivos do Estado em ações desvinculadas do caráter público (FARIA, 2012, p. 232).

Para tanto, instituíram-se vários instrumentos para se efetivar o controle participativo, tais como audiências/consultas públicas; portal da transparência; orçamento participativo; participação em colegiados administrativos e em conselhos setoriais de serviço de informação ao cidadão, dentre outros.

As audiências públicas consistem em reuniões para debates em que se requer a participação ativa da sociedade civil durante os processos de elaboração dos planos orçamentários e na tomada de decisões de questões que envolvam o interesse público. Trata-se de um direito assegurado constitucionalmente, e não de um ato discricionário da administração. Segundo Carvalho Filho *apud* Felipe (2014, p. 59), a audiência pública se destina a obter manifestações orais, bem como provocar debates em sessão pública especificamente destinada para o debate acerca de determinada matéria.

As consultas públicas, por sua vez, representam uma forma pela qual a Administração procura obter a opinião de pessoas e entidades sobre determinado assunto de relevância discutido no processo, formalizando-se as manifestações através de peças formais instrutórias (CARVALHO FILHO *apud* FELIPE, 2014, p. 59).

O portal da transparência, a ser delineado na próxima sessão, consiste em um canal eletrônico de informações que são disponíveis à sociedade acerca das receitas e despesas do estado com o intuito de incrementar os mecanismos de publicidade e controle social.

Ademais, a utilização em larga escala de tecnologias como internet, televisão, rádio e impressos permite que a sociedade tenha um maior acesso às contas públicas, às receitas e despesas (SIRAQUE, 2009, 127).

Já o orçamento participativo refere-se a um instrumento de complementação da democracia representativa, o qual permite que o cidadão debata e defina os destinos de uma cidade. Segundo a Controladoria Geral da União¹, por meio do orçamento participativo a população é capaz de decidir as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados a cada ano, com os recursos do orçamento da prefeitura. Ademais, trata-se de um mecanismo que estimula o exercício da cidadania, bem como compromisso da população com o bem público e a co-responsabilização entre governo e sociedade sobre a gestão da cidade.

Por fim, tem-se a participação popular em conselhos de políticas públicas ou conselhos gestores setoriais, como Conselho de Saúde; Conselho de Educação, os quais consistem em canais de participação com membros representante da população e do poder público estatal em práticas que dizem respeito à gestão de bens públicos (FELIPE, 2014, p. 62-63).

Como consequência, passa-se a ter maior cobrança pelos próprios cidadãos para que haja um acompanhamento dos gastos do Poder Executivo, de modo que haja correspondência com a política que fora planejada com a executada. Desse modo, o controle social, uma vez aliado ao controle interno e ao externo, torna-se um instrumento indispensável para o combate a práticas de corrupção e a efetivação dos princípios da transparência e da democracia participativa (FARIA, 2012, p. 247), o que passa a ser detalhado a seguir.

1.1 Combate à corrupção: necessidade de transparência e controle social

Estabelecida as premissas acerca de como o controle social representa um instrumento essencial à promoção da democracia, passa-se a análise do instituto da transparência e participação social, como meios de se combater a corrupção e controlar os gastos governamentais.

Para que o controle dos atos governamentais seja permeável à população, faz-se necessário a criação de mecanismos de comunicação entre ela o Estado, os quais vão além de mera publicação de atos governamentais. Nesse sentido, dá-se relevância ao princípio da transparência na gestão pública, já previsto expressamente na Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, XXXIII, o qual se refere à democratização do acesso às informações de caráter não sigiloso as quais sejam de interesse público, servindo como forma de controle social das contas públicas, fortalecimento da cidadania e combate à corrupção (BRASIL, 1988).

Cabe frisar que não se deve confundir transparência com a mera publicidade. Isso porque a transparência exige que haja compreensão por parte do leitor do conteúdo ora publicado. Com efeito, para haver transparência, não basta a divulgação de atos públicos dos atos e dos números da gestão, mas sim que esta seja efetuada de forma que a população em geral tenha condições de interpretá-los (CRUZ et al., 2006, *apud* CRUZ, 2012, p. 72).

1 Informação disponível em <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>.

Segundo Faria (2012, p. 43), tem-se o *Diário Oficial* como uma ferramenta de publicidade, mas não de transparência. Tal fato decorre de o diário não ser suficiente para atingir um número considerável da sociedade, tendo em vista que se trata de uma publicação bastante técnica e restrita a informações administrativas e governamentais, além de não ser atraente, no sentido midiático, para a população.

A lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), tem como um de seus princípios a transparência, conforme exposto em seu § 1º do art. 1º:

Art. 1º Esta Lei Complementar estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal, com amparo no Capítulo II do Título VI da Constituição.

§ 1º A responsabilidade na gestão fiscal pressupõe a ação planejada e transparente, em que se previnem riscos e corrigem desvios capazes de afetar o equilíbrio das contas públicas, mediante o cumprimento de metas de resultados entre receitas e despesas e a obediência a limites e condições no que tange a renúncia de receita, geração de despesas com pessoal, da seguridade social e outras, dívidas consolidada e mobiliária, operações de crédito, inclusive por antecipação de receita, concessão de garantia e inscrição em Restos a Pagar. (BRASIL, 2000).

Com efeito, a transparência é prevista em diversos dispositivos na mencionada lei² como um princípio da gestão fiscal responsável, exigindo que as informações públicas sejam divulgadas e compreensíveis por parte de toda população interessada. Uma vez compreensíveis, tais dados permitem a formação de uma sociedade crítica e controladora, a qual passa a exigir que os gastos sejam realizados de forma eficiente, eficaz e em prol do interesse público.

A transparência nos atos da Administração Pública tem como desígnio impedir ações impróprias e eventuais, como o uso indevido dos bens públicos, por parte do governante e administradores. Alargando o acesso dos cidadãos às informações públicas, em todas as esferas, a fim da edificação de um país mais democrático, onde todos os segmentos da sociedade possam desempenhar com êxito o controle social, ajudando a efetivação de uma gestão mais eficaz e eficiente (SOUZA et al., 2009, p. 12).

Nota-se, assim, que o conceito de transparência não se restringe a mera divulgação dos atos administrativos e governamentais, mas sim abrange a esfera dos princípios administrativos da motivação e participação popular. O doutrinador Martins Júnior (2004, p. 17) explica que o princípio de transparência administrativa palmilha correlaciona-se aos fundamentos de uma sociedade democrática, de forma a se expressar pelos princípios da publicidade, da motivação e da participação popular, como princípios constitucionais que inspiram a produção de regras como o direito de petição, o direito de certidão e o direito à informação, tidos como mecanismos constitucionais essenciais no controle da transparência, legalidade, moralidade e proporcionalidade na gestão da coisa pública.

Nessa esfera, insta ressaltar a importância de se associar a transparência ao termo *accountability*, vista, de forma genérica, como obrigação de se prestar contas dos resultados obtidos em função das responsabilidades que decorrem de uma delegação de poder (autoridade), havendo a responsabilidade de prestar contas de seu desempenho e seus resultados (CORBARI, 2004, p. 108).

2 Nesse sentido, sugere-se a leitura dos artigos 48, parágrafo único, 52, 55, 56, 67 todos da Constituição Federal de 1988.

Para que haja a concretização do princípio da transparência, a Controladoria-Geral da União, órgão encarregado do controle dos gastos públicos do Governo Federal, elaborou, em 2010, uma Cartilha de “Controle Social”, de modo que ela não seja a única a controlar os gastos públicos, incluindo, também, a participação popular. Dentre os fatores elencados na referida cartilha, enfatizam-se a publicação de informações; espaços para participação popular na busca de soluções para problemas na gestão pública; construção de canais de comunicação e de diálogo entre a sociedade civil e o governante; modernização dos processos administrativos; simplificação da estrutura de apresentação do orçamento público (FARIA, 2012, p. 244-245).

Além disso, há de se realçar a recente Lei de Acesso à Informação, de Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, a qual tem como intuito garantir a gestão transparente da informação, de modo que as entidades públicas disponibilizem subsídios nos seus sítios eletrônicos de maneira ampla e que haja um canal de comunicação com a população, mediante os Sistemas de Informações ao Cidadão (SICs) (BRASIL, 2011).

A fim de se concretizar a transparência, pode-se citar, a título de exemplo, o Portal da Transparência³, em que se encontram informações acerca de despesas, receitas, convênios, programas governamentais. Mencionado sítio fora criado em novembro de 2004, pela Controladoria Geral da União, e tem como fulcro permitir que os cidadãos tenham conhecimento detalhado sobre a aplicação do dinheiro público na esfera estadual. Tal fato faz-se possível tendo em vista que o Portal é de livre acesso, adota uma linguagem fácil e acessível, traduzindo os termos técnicos utilizados na prestação de contas, além de possuir ferramentas as quais estimulem o controle social, como a seção “aprenda mais” e a seção “participação e controle social”.

Nesse sentido, os estados desenvolveram seus endereços eletrônicos com o intuito de concretizar a transparência de suas contas. No Estado de Minas Gerais, há o portal da transparência, já apontado, onde se encontram informações sobre arrecadação, despesa, dívida pública, remuneração de servidores, repasse aos municípios, dentre outros. Ainda, há o canal de solicitação de acesso à informação, em que é possível que o usuário solicite alguma informação de acesso público ao ente estatal e municipal.

Outro fator refere-se a obrigatoriedade de se conter nos sites das entidades públicas um canal de denúncia de eventuais infrações ou dúvidas que se vier a ter acerca do funcionamento e da estrutura interna daquela gestão. Por meio desse mecanismo, é possível o recebimento de denúncias relativas à defesa do patrimônio público, ao controle sobre a aplicação dos recursos públicos federais, à correição, à prevenção e ao combate à corrupção, às atividades de ouvidoria e ao incremento da transparência da gestão no âmbito da administração (CHIZZOTTI et al., 2012, p. 105).

Outrossim, pode haver divulgação de informações públicas por meio da criação de espaços para participação, o que pode ocorrer com a desenvoltura de seminários, cursos e palestras, permitindo uma interação entre os cidadãos e os gestores públicos.

Cabe mencionar, ainda, o *Programa Olho Vivo no Dinheiro Público*, desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU) a fim de se estimular o controle social. Tal programa, realizado por meio da capacitação de agentes públicos e conselheiros municipais, tem como finalidade fortalecer as ações de controle sobre os recursos públicos pela sociedade

3 Informação disponível em <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>.

local (CONCEIÇÃO, 2010, p. 29). Extrai-se do sítio do programa⁴ que, até o ano de 2013, foram capacitadas mais de 50.985 mil pessoas em 2.688 municípios, o que demonstra a ampla abrangência da divulgação e alcance deste programa.

Instiga-se que, além do portal da transparência, a participação seja desenvolvida por meio de conselhos, vistos como instâncias para o exercício de cidadania, como, a exemplo, Conselhos Municipais de Saúde e Conselhos do Fundo de Educação Básica de cada cidade. Além disso, há o orçamento participativo (OP), o qual se apresenta como instrumento de participação social, permitindo que o poder público e o cidadão formulem a proposta orçamentária, tendo então uma atribuição do poder executivo compartilhada com a sociedade, o que valoriza o debate e enriquece as escolhas com o lastro da sociedade assistida (FIGUEIREDO; SANTOS, 2010, p. 15).

Há de se aludir o instrumento de audiências públicas, as quais permitem que a sociedade interaja com o Poder Público no que diz respeito a determinada questão em pauta. Tal mecanismo permite um diálogo visando alternativas para os problemas que contenham interesse público relevante, o que se mostra muito eficiente já que há diversos depoimentos e opiniões de diferentes grupos e entidades que irão formar um posicionamento sobre o caso em contenda (FIGUEIREDO; SANTOS, 2010, p. 15).

Por fim, insta lembrar acerca ouvidoria pública brasileira, que consiste em um órgão competente para realizar o intercâmbio entre o usuário do serviço e a administração pública, servindo para ouvir e registrar as opiniões e indignação dos cidadãos. Nesse sentido, busca-se dar a transparência devida à gestão pública, com a participação dos cidadãos no progresso dos serviços públicos prestados e na ponderação das políticas públicas (FIGUEIREDO; SANTOS, 2010, p. 15).

Pelo exposto, percebe-se que todos esses instrumentos de participação social têm como ênfase a efetiva participação como forma de prevenção e combate à corrupção. Um controle social desenvolvido de forma sistemática e efetiva constitui-se como importante mecanismo de combate à improbidade e à corrupção, já que inibe os gestores de adotarem práticas ilegais, uma vez que têm o dever de prestar contas à sociedade.

Segundo a Controladoria-Geral da União (2009, p. 60), a palavra corrupção refere-se a uma relação social que se estabelece entre dois agentes ou dois grupos de agentes (corruptos e corruptores), cujo objetivo é a transferência de renda dentro da coletividade ou do fundo público para a realização de fins estritamente privados. Tal relação envolve a troca de favores entre os grupos de agentes e geralmente a remuneração dos corruptos ocorre com o uso de propina ou de qualquer recompensa.

Segundo Faria (2012, p. 249-250), no âmbito da administração pública, a corrupção pode acontecer, principalmente, no âmbito do procedimento licitatório de contratação de fornecedor, da falta de confiança no setor público, no âmbito de novos investimentos. Na primeira hipótese, dá-se quando, no processo de licitação, o ente público não garante a ampla concorrência e acaba favorecendo uma empresa específica, por afinidade ou troca de favores. Muitas dessas empresas, no entanto, podem não tem condições de cumprir devidamente o objeto ora avençado no instrumento convocatório, o que, por consequência, retarda o cumprimento do serviço e onera os cofres públicos.

4 Informação disponível em <http://www.cgu.gov.br/assuntos/control-social/olho-vivo>.

No segundo caso, percebe-se que não há uma confiança por parte das empresas ao se contratar com a Administração. Com efeito, essas empresas sentem a necessidade de elevar os seus custos finais, já que elas transferem para o preço de seu produto o risco do empreendimento, como a morosidade nos pagamentos por parte da entidade estatal. Além disso, essa falta de confiança no setor público também pode ocorrer devido a um descrédito da população dos órgãos de controle, especialmente no que tange à impunidade. Por fim, na terceira proposição, verifica-se que a corrupção impacta a atração de novos investimentos no Brasil, tendo em vista a crença de uma gestão ineficiente e ilegítima.

Nesse escopo, identifica-se que o estado brasileiro tem uma cultura da corrupção, o que demanda um controle mais eficiente por parte da sociedade. Justamente por isso um dos principais focos da transparência e do controle social é o combate à corrupção.

Em um governo onde as decisões são tomadas às escuras e os gastos públicos não estão disponíveis para fiscalização pelos cidadãos há um enorme risco de corrupção. Um sistema de informações facilmente acessível constitui elemento indispensável na luta contra a corrupção e no aprimoramento da gestão pública. (CHIZZOTTI et al., 2012, p. 105).

A atuação da CGU, conforme já destacado, é imprescindível a efetivação de ações que possam combater condutas ímprobas e atos corruptos, como, por exemplo, por meio da realização de auditorias, fiscalizações, análises e apuração de denúncias, implementação de políticas de prevenção à corrupção e de promoção da transparência (CHIZZOTTI et al., 2012, p. 100).

Contudo, a Controladoria instiga que também aja a participação social, de modo que o controle social complementar à atividade do controle interno e do externo, a fim de que a fiscalização da aplicação dos recursos públicos seja feita com o apoio da comunidade. É nesse sentido que se fazem necessários instrumentos para promoção da transparência, de modo que os cidadãos sejam mobilizados e informações necessárias e orientações sobre como atuar sob a gestão (CHIZZOTTI et al., 2012, p. 102).

O combate à corrupção e ao desvio de recursos públicos organiza-se, portanto, pelo compromisso dos cidadãos e grupos organizados de participarem da vida política e dos gastos estatais, como modo de controlar os gastos públicos, fiscalizar os orçamentos, acompanhar as contratações com fornecedores decorrentes de processo licitatório, verificar os repasses estatais, dentre outros.

1.2 Desafios para efetivação do controle social dos atos de gestão da administração

A participação popular na esfera política no que tange aos atos de gestão praticados na Administração Pública pode desenvolver uma relação de maior confiança entre o Estado e a sociedade, uma vez que, ao se desenvolver um controle efetivo, tal fato inibe práticas estatais ilegais, e desenvolve atos voltados ao interesse público e à boa administração.

Entretanto, verifica-se que, na atualidade, ainda há vários desafios a serem enfrentados para que se assegure a efetivação de um controle popular. Tais desafios vão desde a cultura da população brasileira em não participar da vida política estatal à falta de interesse dos próprios administradores em atuar com transparência e *accountability*.

A promulgação da Carta de 1988 representou um marco na história brasileira, já que instituiu os valores e princípios de um Estado Democrático de Direito, em oposição ao

sistema autoritário vigente de 1964 até 1984. Durante a ditadura, embora já houvessem normas de inclusão social na esfera administrativa, houve uma discriminação explícita por parte do governo no que se refere à participação da sociedade na vida política, as quais não tinham conhecimento dos gastos estatais e nem tinham a oportunidade de desenvolver nenhum tipo de fiscalização dos atos administrativos.

No contexto recente da redemocratização, deu-se destaque ao controle social a fim de se incentivar a promoção da participação da sociedade na gestão estatal. Ocorre que, por se tratar de um controle recente, ainda não há a consolidação de uma cultura ativa e participativa.

Cabe esclarecer que uma democracia participativa não é aquela que limita-se a participar da seara política por meio do direito ao voto. Outrossim, manifestações aleatórias, genéricas, meros protestos, passeatas pedindo paz, invasão de bens públicos, protestos contra reintegrações de posse também não representam controle sobre a Administração Pública. (MEDAUAR, 2012, p. 177).

Na atualidade, muitas pessoas se restringem a uma visão de controle como um mero ato de verificação de falhas e irregularidade. Mas na realidade, o controle social consiste em um verdadeiro instrumento de auxílio na busca da organização governamental, a fim de se garantir uma boa administração que leve à concretização dos objetivos estabelecidos (CORBARI, 2004, p. 110).

Percebe-se, assim, um despreparo da sociedade para efetivar o controle social. A falta de conhecimento impede que a população tenha acesso a todos os meios de participação na gestão pública, de forma que não se tem a formação de um senso de responsabilização e cobrança dos administrados perante o Poder Público.

A verdade é que, geralmente, as pessoas acham muito chato participar e têm medo dos interesses políticos e ideológicos envolvidos nas organizações públicas e privadas de interesse público; carecendo espírito público, cívico e de cidadania ativa, não sabem dos seus direitos; muitos acreditam que a corrupção é inerente à atividade política. (SIRAQUE, 2009, p. 177).

Como consequência, nota-se que a efetivação do controle social tem como o primeiro desafio a conscientização da cidadania, de modo que se tenha conhecimento acerca dos seus constitucionais e infraconstitucionais de participação e controle dos atos de gestão administrativa.

Um segundo desafio refere-se à divulgação dos meios de controle social por parte dos agentes públicos. A disponibilização de informações no portal da transparência, a visibilidade do espaço público em sítios eletrônicos, a ampla divulgação dos sistemas de ouvidorias, audiências públicas e conselhos são formas de permitir que o cidadão conheça os canais pelos quais pode fiscalizar e participar das decisões administrativas.

A título de ilustração, Siraque (2009, p. 164-165) apresenta propostas para se ampliar o controle social nos sistemas de transporte coletivo. Expor em lugar visível, dentro dos veículos, a divulgação de formas de fiscalização do sistema, as datas das reuniões do Conselho de Transporte, bem como datas de realização de audiências públicas para a definição das tarifas são incumbências dos agentes administrativos que podem estimular a participação social.

Por fim, tem-se o desafio de se superar uma visão por parte dos administradores que a participação não tem capacidade de fiscalizar e controlar os atos de gestão, o que limita o direito ao controle social dos atos da função administrativa do Estado. Segundo Siraque (2009, p. 176), há desconfiança do servidor em relação ao cidadão, a falta de espírito público, a falta de transparência, de modo que os agentes da administração acreditam que não devem satisfações à comunidade.

Logo, cabe os gestores dar ampla publicidade aos atos administrativos, por meio de uma linguagem acessível e compreensível, daí a importância da transparência, a qual não se restringe à mera publicidade, e propiciar espaços para o debate público quando se trata de temas de interesse público.

Propõe-se como solução à promoção dos novos controles com uma participação lúcida da sociedade um amadurecimento da consciência ética e cidadã por meio da educação (FELIPE, 2014, p. 90).

Com efeito, mostra-se relevante que o desenvolvimento de uma cidadania participativa se dê desde a educação básica até aos níveis de ensino superior. Isso porque, uma educação de qualidade permite a formação de uma consciência crítica, bem como possibilita a compreensão de informações públicas e dos instrumentos participativos.

Se não houver educação de qualidade, não haverá preparo, não haverá consciência, não há que se falar em cidadania, os controles não terão efetividade, serão meramente simbólicos e, nos termos do relatório de capital humano, o desenvolvimento dos habitantes não ocorrerá, tampouco se converterá em (qualquer) vantagem – econômica ou não – para o país. (FELIPE, 2014, p. 102).

Vê-se, portanto, que a educação é a alternativa para se propiciar o amadurecimento da conscientização da sociedade quanto à sua participação dos atos de gestão administrativa do Estado. Apenas com uma população consciente de seu direito de participação e de sua titularidade enquanto promotora da vontade estatal é possível se obter um controle social efetivo.

Segundo Leal *apud* Conceição (2010, p. 28), a qualidade do dispêndio orçamentário encontra-se condicionada pelo papel dos cidadãos-eleitores. Esse papel depende de mais acesso a informações e de maior compreensão do orçamento público. Assim sendo, a educação política precisa fazer parte da educação desenvolvida nas escolas e universidades, de forma que os indivíduos tenham interesse em controlar atos de gestão que regem a vida política do país.

Assim sendo, na construção da cidadania, é necessária uma educação política, a qual exige a formação de debates públicos democráticos. Assim, apesar de suas características fortemente democráticas, a *Constituição Cidadã* não conseguiu resgatar a cidadania plena do povo brasileiro. Isso porque a construção da cidadania passa primeiramente pelo investimento em educação, pela formação crítica dos cidadãos e pela supressão da pobreza política (CORBARI, 2004, p. 101).

A educação tem como espoco a formação de cidadãos, construindo um conhecimento que tornem o estudante ético e participativo. Com efeito, as escolas e universidades têm o papel social de contribuir na formação de cidadãos participativos, conscientes de seu papel social. Ademais, verifica-se que os próprios profissionais da educação e os conselhos

escolares têm função de zelar pelo padrão de qualidade e gestão democrática do ensino, estimulando o interesse pela democracia participativa desde os níveis mais básicos de ensino.

Nesse sentido, a própria lei de diretrizes básicas da educação, em seus artigos 2º e 3º, já estimula a formação de uma consciência cidadã, impondo que a educação prepare os indivíduos para o exercício da cidadania, além de se basear nos princípios do pluralismo de ideias e na gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1996).

Desse modo, percebe-se a importância de se estimular o conhecimento por parte dos cidadãos da vida política e das decisões que são tomadas envolvendo o dinheiro público, como modo de se garantir uma democracia participativa na qual o orçamento é legitimado pela participação social. Espera-se que sejam ampliados os meios de divulgação das formas de controle social, a fim de que a sociedade possa compreender as informações disponíveis e cobrar do Poder Público uma gestão participativa fruto de uma boa governança.

3 CONCLUSÃO

O desenvolvimento de um Estado Democrático de Direito, concretizado na Constituição Federal de 1988, fundamenta-se nos princípios da cidadania, interesse público e ampla participação popular, de modo que a população aja como titular e destinatária das decisões tomadas na esfera governamental.

Nesse sentido, dá-se relevância a um novo controle da Administração Pública, considerado controle social, o qual complementa o controle interno e o externo, tidos como tradicionais. Tal fato deu-se em razão da necessidade de se incluir a participação popular nas decisões que envolvam o orçamento público, a fim de concretizar uma democracia participativa pautada em uma boa governança.

O controle social consiste em um controle realizado pela sociedade dos atos de gestão decorrentes da função administrativa e é previsto no ordenamento jurídico de forma expressa em diversos textos legais. Para tanto, tem-se diversos mecanismos para a promoção do controle, tais como audiências e consultas públicas, portal da transparência, conselhos de participação, ouvidorias e orçamento participativo.

No decorrer do desenvolvimento deste trabalho, deu-se maior destaque ao portal da transparência, o qual consiste em um sítio eletrônico que contém informações públicas acerca das receitas, despesas, gastos públicos, remuneração de pessoal, além de dispor de um canal de denúncia ao cidadão que tiver conhecimento de um ato ilegal.

Tais instrumentos permitem que a população controle, fiscalize e questione os atos de gestão. Em decorrência disso, a prática de atos corruptos e ilegais poderia ser inibida, já que se tem conhecimento do que está sendo feito com a verba pública. É nesse contexto que se considera o controle social como importante fator para o combate à corrupção e controle da Administração.

Todavia, verifica-se, na atualidade, que mencionado controle ainda não tem sido desenvolvido de forma efetiva. Há diversos motivos que podem limitar o controle, como a ausência de uma consciência cidadã e participativa da população, desinteresse por parte dos agentes públicos de a população ter conhecimento de seus atos administrativos, bem como escassa divulgação dos instrumentos disponíveis para o controle social.

Tendo em vista a deficiência de informações dos cidadãos, propõe-se uma democracia participativa por meio da educação, em todos os níveis de ensino. A educação permite com que uma pessoa desenvolva um raciocínio crítico e tenha conhecimento de todos os mecanismos normativos que estão à disposição para buscar uma maior participação das decisões administrativas do estado. Assim, quanto mais ativa uma população for e desenvolver o seu nível de consciência ética e cidadã, maior será seu interesse em controlar os atos que envolvem o dinheiro público e o interesse social.

Dessa forma, percebe-se a importância do controle social efetivo no contexto da democracia participativa a fim de se garantir que os atos de gestão sejam praticados sob o embasamento legal e vinculados ao dever de boa governança.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 fev. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 maio 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui Normas Gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 mar. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14320.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

BREDER, Jane Carvalho. Controle social - um modelo em construção: contribuições do Tribunal de Contas da União. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. *Sociedade democrática, direito público e controle externo*. Brasília-DF: TCU, 2006. p. 189-202.

CHIZZOTTI, Antonio et al. *O combate à corrupção nas prefeituras do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Amarribo, 2012.

CONCEIÇÃO, Antonio Cesar Lima da. *Controle social da administração pública: informação & conhecimento - interação necessária para a efetiva participação popular nos orçamentos públicos*. Brasília-DF: TCU, 2010. Disponível em: <<http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2055022.PDF>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. *Controle social: orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social*. Brasília: CGU, 2010. (Coleção Olho Vivo).

_____; INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. Grupo de Trabalho do Pacto Empresarial pela Integridade contra a Corrupção. *A responsabilidade social das empresas no combate à corrupção*. Brasília: CGU, 2009.

CONTROLE social. In: CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Portal da Transparência. Glossário. Brasília-DF: CGU, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.portaldatransparencia.gov.br/glossario/DetalheGlossario.asp?letra=c>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CORBARI, Ely Célia. Accountability e controle social: desafio à construção da cidadania. *Cadernos da Escola de Negócios da UniBrasil*, Curitiba, n. 2, p. 99-111, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/senado/ilb/ideias-e-debates/artigos/accountability-e-controle-social-desafio-a-construcao-da-cidadania-ely-celia-corbari>>. Acesso em: 10 set. 2017.

CRUZ, Flávio da. *Auditoria e controladoria*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC; Brasília: CAPES/UAB, 2012.

FARIA, Nadia Rezende. *Controle social e combate à corrupção*. 2012. 259 f. Monografia (Concurso Nacional da Monografias Conselheiro Henrique Santillo) - Escola de Administração Fazendária (ESAF), Brasília-DF.

FELIPE, Renata Aparecida Ribeiro. *Novos meios de controle da administração pública: controle social e das políticas públicas*. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Direito Público) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEIREDO, Vanuza da Silva; SANTOS, Waldir Jorge Ladeira dos. Transparência e controle social na administração pública. *Temas de Administração Pública*, São Paulo, v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://master.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/vanuza-da-silva-figueiredo.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LEAL, Carlos Ivan Simonsen. Apresentação. In: REZENDE, Fernando; CUNHA, Armando. *Contribuintes e cidadãos: compreendendo o orçamento federal*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 7-9. (Programa de Estudos Fiscais).

MARTINS JÚNIOR, Wallace Paiva. *Transparência administrativa: publicidade, motivação e participação popular*. São Paulo: Saraiva, 2004.

MEDAUAR, Odete. *Controle da administração pública*. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

SIRAQUE, Vanderlei. *Controle social da função administrativa do Estado*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA, Auriza de Carvalho et al. A relevância da transparência na gestão pública municipal. *Revista Campus*, Paripiranga, v. 2, n. 5, p. 6-20, dez. 2009.

DIREITO À SAÚDE: UMA ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS AOS ÓBITOS POR AIDS EM UM MUNICÍPIO DO NORDESTE BRASILEIRO

Adelmo Fernandes do Espírito Santo Neto¹

Vivianny Kelly Galvão²

Ana Lúcia Soares Cota³

1. INTRODUÇÃO

A sigla americana HIV significa “Vírus da Imunodeficiência Humana”, agente responsável pela AIDS (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*), doença na qual o vírus ataca o sistema imunológico do indivíduo, copiando alguns dados celulares e, assim, aumentando a sua proliferação (BRASIL, 2013). Entre o contágio e o adoecimento, ou seja, até a ocorrência das manifestações clínicas da AIDS (da fase aguda à avançada), leva-se em torno de 10 anos (BRASIL, 2011).

Descobriu-se o HIV em 1981 e, neste mesmo ano, identificou-se a nova síndrome que viria causar transformações no mundo em termos de saúde pública. Inicialmente, foram notados que só um pequeno grupo da sociedade era acometido por essa pandemia. Estes foram nomeados de 5H – que eram os Homossexuais, Hemofílicos, Haitianos, Heroinômanos (usuários de heroína injetável) e *Hookers* (tradução do termo prostitutas) (REZENDE, 2012).

De acordo com Ferreira, Figueiredo e Souza (2011), em São Paulo, o início da epidemia se deu na população homossexual, ampliando para as mulheres através de seus parceiros que eram bissexuais ou transfundidos e aquelas receptoras de transfusão. À medida que a epidemia atingiu outros grupos sociais, novas estratégias surgiram e propiciaram o fortalecimento do processo de participação de criação de políticas públicas, bem como a cobrança dos direitos das pessoas que vivem com HIV/aids (PVHA) (VILHARINO et al., 2013).

Uma estatística feita pela UNAIDS (2015) permite que seja observado um desenho mundial de novos casos, 36,9 milhões de pessoas até o final de 2014 estavam vivendo com HIV/aids. Desses casos 1,2 milhões chegaram evoluir a óbito e 15,8 milhões, até junho de 2015 tinham acesso ao tratamento. Em um panorama de estatística regional, visualizou-se que na África em 2014 tinham 25,8 milhões de casos de pessoas que vivem com HIV/aids (PVHA), Ásia e pacífico contavam com 5 milhões, América Latina relatava 1,7 milhões, e a soma da Europa Ocidental, Central e América do Norte resultava em 2,4 milhões. Assim, constata-se um levantamento nacional de novos casos em algumas populações, a começar pelas gestantes, foram notificados 92.210 novos casos entre o período de 2000 a 2015; em visão ampla de casos desde o início da epidemia da aids no Brasil até junho de 2015 foram registrados 798.366 novos casos, a concentração maior desses casos está na região sudeste apresentando 53,8% dos casos, a região nordeste corresponde à 14,6% (BRASIL, 2015).

1 Mestrando do programa em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes (UNIT). Bolsista do PROCAPS/UNIT. Contato: adelmofernandeas@hotmail.com

2 Doutora em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora titular I do programa de mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes (UNIT).

3 Doutora em Ciências Odontológicas Aplicadas (USP). Professora colaboradora do programa de mestrado em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas do Centro Universitário Tiradentes (UNIT).

Desde o surgimento da epidemia, no ano de 1980 até o último mês de 2014 foram identificados 290.929 óbitos que tinham como causas a aids. Apesar de nos últimos anos, o coeficiente geral de óbitos por tal patologia no Brasil ter diminuído, não é uma realidade que abrange a todas as regiões. Nas regiões norte e nordeste, nos últimos dez anos, os números mostraram que teve um aumento nos casos de óbitos. Sendo os números maiores de morte entre homens do que em mulheres (BRASIL, 2015).

Entretanto, um aspecto inicial do Hiv/aids é que eram acometidas pessoas de classe alta e com um grau escolaridade elevado. Então, esse cenário vem tomando outro rumo, após a pauperização da doença, iniciou-se um surto de contaminação, o que perdura até os dias vigentes, entre os pobres, de baixa escolaridade, entre jovens e mulheres heterossexuais que têm apenas um parceiro (FREIRE; CARMEIRO; 2010).

Alagoas encontra-se em uma das duas regiões em que o índice de óbito tem aumentado e Maceió, capital do estado, está entre as dez capitais com os maiores índices de óbitos no Brasil (BRASIL, 2015), diante disso, é necessário compreender se os casos de mortes na região metropolitana tem alguma influência pela pauperização da doença e como ela se organiza nos distritos e se o empobrecimento pode estar ligada ao adoecimento na cidade de Maceió, observando assim as características básicas.

Com isso, este artigo tem como objetivos averiguar os números de óbitos causado por consequência da aids no município de Maceió-AL. E será norteado pelas seguintes questões: como se caracteriza o perfil de óbitos por aids na cidade de Maceió-AL? Quais os direitos de saúde específica para as PVHA?

2. A Aids e o direito à saúde

Não há dúvidas quanto à relevância de garantir e de proteger o direito à saúde. No Brasil, o artigo 5º da Constituição de 1988 diz em seu *caput* que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. A igualdade formal faz com que o direito à saúde seja assegurado a todos, independentemente de qualquer especificidade (nacionalidade, classe social, gênero ou etnia).

Ainda conforme a Constituição Federal (artigo 196), o acesso à saúde é direito de todos e dever do Estado, por isso, cabe a ele agir “[...] mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1998).

O Sistema Único de Saúde (SUS) surgiu a fim de abraçar a toda a população e melhorar o acesso à saúde. Os princípios do SUS revelam muito do que se entende por acesso à saúde. Em outras palavras, o serviço deve basear-se em equidade, universalidade e igualdade. O artigo 196 tem como um dos objetivos fundamentos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Acredita-se que a Constituição Federal (CF) assegura os direitos humanos como um dever do Estado de proteger e de fiscalizar a efetividade de suas leis.

Com a Lei n. 8.080/1990, o direito à saúde passou a ser regularizado em todo o território nacional através das “ações e serviços de saúde, executados isolada ou conjuntamente,

em caráter permanente ou eventual, por pessoas naturais ou jurídico de direito público ou privado” (BRASIL, 1990).

Em se tratando de políticas referentes ao HIV/aids no Brasil, constata-se que no início da doença as leis vigentes não abraçavam diretamente essa população. No princípio, a doença não foi identificada como objeto relevante para regulamentação, principalmente pelo legislador federal. Entretanto, as mudanças epidemiológicas no começo da doença foram levadas em consideração para melhorias nas políticas de saúde. A pressão da sociedade e do Ministério da Saúde (MS) desempenharam papel importante na elaboração das leis voltadas à saúde (VILLARINHO, 2013).

A resposta à pressão foi a elaboração do Programa Nacional de DST/aids (PNDST/AIDS). Contudo, era preciso uma resposta rápida para a doença. Inicialmente o PNDST/AIDS preocupa-se com as questões burocráticas em torno do problema, sem agir sobre o controle, sintomas ou prevenção do vírus (VILLARINHO, 2013).

Com empréstimo junto ao Banco Mundial, as políticas de saúde propostas pelo PNDST/AIDS saíram do papel. Dessa forma, os acordos “internacionais até então firmados com o Banco Mundial, a partir de 1993, passaram a ser os grandes mantenedores de ações programáticas, dentre as quais, destacam-se àqueles referentes aos Programas Assistenciais às pessoas com HIV/aids” (VILLARINHO, 2013, p. 272).

Os organismos internacionais que orientam acerca do HIV/aids são diversos. Todos com o intuito de aprimorar o tratamento e as orientações precisas, buscando respostas positivas na luta contra a infecção do vírus, bem como trabalhando para a educação sexual.

Os boletins epidemiológicos de 2015 e 2016 mostram a necessidade de investimentos em educação sexual no Brasil. Os números de infecções vêm aumentando consideravelmente. Na luta contra o HIV/aids é necessário que as organizações mundiais juntem forças para tamanho desafio. Nesse intuito, criou-se uma Declaração (NAÇÕES UNIDAS, 2001) na Sessão Extraordinária da Assembleia Geral em 2001 visando objetivos para a eficácia e qualidade na luta contra a doença.

Eles definiram um vasto programa de ações com suas prioridades explícitas, sendo elas:

[...] Primeira, velar por que os seres humanos de todo o mundo, em particular os jovens, saibam o que fazer para evitar a infecção; Segundo, pôr fim àquela que talvez seja a forma mais cruel de transmissão do VIH: a transmissão de mãe para filho; Terceiro, proporcionar tratamento a todos os infectados; Quarto, redobrar os esforços na busca de uma vacina, bem como de uma cura; e quinto, prestar cuidados a todos aqueles cujas vidas foram devastadas pela [AIDS], especialmente a mais de 13 milhões de órfãos. (NAÇÕES UNIDAS, 2001, p. 01).

Esses objetivos visam a assegurar a continuidade das ações contra a doença. Os países que se comprometeram com a questão acordaram em investir entre 7.000 e 10.000 milhões de dólares por ano em programas que se comprometam na luta e bem-estar das PVHA. Já conscientizados das DST/aids como um problema de saúde pública e após anos do seu aparecimento, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elaborou um guia para ajudar no diagnóstico de DST e aids. Esse guia tem procedimentos padronizados para isolar, detectar e diagnosticar precocemente as doenças sexualmente transmissíveis, facilitando aos profissionais que trabalham com o diagnóstico laboratorial (BRASIL, 2015).

No ano de 2007 a UNAIDS publicou um manual com todos os dados mundiais acerca da doença. Trazendo dados dos países mais infectados, um panorama de quantos infectados mundialmente e números de mortes pela aids (UNAIDS, 2007) com o intuito de alertar e mostrar a prevalência da doença nos dias vigentes, bem como de instigar a criação de políticas de saúde contínuas e estudos para a efetivação de tratamento e melhorias no processo do controle da infecção.

Por fim, no ano de 2002 o Brasil criou, através do MS, o Programa de Cooperação Internacional para Ações de Controle e Prevenção ao HIV/aids para Países em Desenvolvimento. No intuito de com esse programa,

Financiar a implantação de 10 projetos-piloto, no valor anual de R\$ 250 mil (US\$ 100 mil) cada, por meio de assistência técnica e doação de medicamentos antirretrovirais produzidos no país por laboratórios públicos para o tratamento de portadores de HIV/AIDS em países de menor desenvolvimento relativo. Dentre outras possibilidades, a oferta brasileira inclui capacitação de recursos humanos em manejo clínico, logística de distribuição de medicamentos antirretrovirais. Além, é claro, de sua doação. Projetos que visam a favorecer a produção local destes medicamentos também serão apreciados (BRASIL, 2002, p. 05).

Com isso, o governo brasileiro assegurou, juridicamente, acesso ao tratamento contra o HIV/aids a todas as PVHA. O Brasil ampliou o acesso à saúde por meio do compartilhamento de tecnologias com outros países para que aprimorem a potência dos antirretrovirais já criados (BRASIL, 2002). É possível citar outras conquistas em matéria de saúde pública contra o HIV/aids: (i) aprovação da resolução 33/2001 da 57ª Sessão da Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, assegurando o direito dos medicamentos gratuitamente, (ii) aprovação de proposta brasileira na Organização Mundial de Saúde, visando à importância de preços acessíveis dos medicamentos, (iii) mobilização da estrutura técnica brasileira assessorando outras delegações internacionais (BRASIL, 2002).

No próximo tópico, será abordado a realidade mundial acerca dos óbitos por aids, reforçando a importância da criação, da efetivação e da análise de políticas de saúde que visem a abraçar as causas das PVHA e das consequências do vírus.

3. Caracterização dos Óbitos por Aids

3.1. Panorama mundial e brasileiro

De acordo com o relatório da *Global Aids up date* (UNAIDS, 2016), espera-se que até o final do ano 2030 a contaminação pelo vírus HIV e, conseqüentemente, o adoecimento pela aids seja extinguida totalmente do cenário da saúde mundial. Entretanto, a referida expectativa se revela preocupante uma vez que entre os anos de 2010 e 2015 o número de pessoas vivendo com HIV/aids passou de 7,5 milhões para 17 milhões (UNAIDS, 2016). Tal constatação alerta não somente para a qualidade de vida dessas pessoas, mas também ao fato de se referir a uma doença crônica e que se não tratada evolui à óbito.

Mesmo com os antirretrovirais mais acessíveis a toda população mundial, no ano de 2014 foram notificados 1,2 milhões de pessoas que morreram com aids em todo o mundo (WHO, 2017).

A maior parte das pessoas que vivem com HIV/aids estão localizadas na região africana. A cada quatro mortes por aids, três ocorreram na África (WHO, 2017). No ano de 2014 foram contabilizadas cerca de 790 mil mortes relacionadas ao HIV no continente africano.

No mesmo ano, na região da Ásia e Pacífico foram notificados 240 mil mortes por consequência da aids. Ressalta-se que entre os anos de 2000 e 2014 o número de óbitos nessa região por decorrência do adoecimento teve um aumento de 11%. Uma região na qual foram notificados 5 milhões de pessoas vivendo com HIV e com um percentual de 36% de pessoas que tem acesso aos retrovirais (UNAIDS, 2015).

Já na América Latina foram notificados 41 mil casos de mortes pela doença. Na região entre os anos de 2005 e 2014 os casos de mortes tiveram uma queda de 29%, todavia os números de óbitos continuam altos, se considerarmos que o número de PVHA é de 1,7 milhões e que 47% tem cobertura medicamentosa (UNAIDS, 2015).

Tratando da Europa Ocidental e Central e América do Norte, percebe-se uma constante de óbitos entre os anos de 2005 e 2014 que foram de 26 mil pessoas que morreram por causas relacionadas à aids. O número de novas infecções nesse espaço de tempo foi de 2,4 milhões de novos casos. Os Estados Unidos corresponde por mais da metade dessas infecções (UNAIDS, 2015).

Os dados referentes às notificações do ano de 2014 apontam que na Europa Oriental e Ásia Central 62 mil pessoas morreram por doenças decorrentes da aids. No Caribe, 8.800 mil pessoas evoluíram a óbitos. E por fim, no Oriente Médio e no Norte da África, 12 mil pessoas morreram por doenças fruto da aids. Ressalta-se que entre os anos de 2000 e 2014 os números de óbitos triplicaram nesses locais (UNAIDS, 2015).

Um dado amplo e mais recente, fornecido pela Organização mundial de Saúde (WHO, 2017) mostrou que no ano de 2015 foram notificados 1.100.000 casos de morte em todo o mundo. Esses dados trazem reflexões pertinentes à saúde coletiva mundial.

Regiões com grandes índices de óbitos pela doença tem atingido todo o planeta, conforme os dados acima apresentados. Destaca-se que os números têm sido crescentes em regiões com diferentes realidades pertinentes ao desenvolvimento humano, como o continente Africano e a América do Norte.

Em relação ao Brasil, do início da doença até o ano de 2015 foram notificados 290.929 casos de óbitos por decorrência da aids. A maior concentração está na região Sudeste do país com 60,3% dos casos, seguida pela região Sul com 17,4%. A região Nordeste está na terceira colocação com 12,6% dos óbitos, e por último a região Centro-Oeste com 6,5% (BRASIL, 2016).

Entre os anos de 2006 e 2015, de uma forma geral, o Brasil apresentou uma redução na mortalidade por consequência da aids. Os indicadores decresceram de 5,9 óbitos/100 mil habitantes para 5,6 óbitos/100 mil habitantes, representando uma diminuição de 5% na mortalidade pela doença. Entretanto, esse quadro apresentou-se de forma desigual entre as regiões do país, enquanto que nas regiões Sudeste e Sul os números reduziram, nas regiões Norte e Nordeste houve um crescimento considerável nos números de casos de óbitos pela complicação da doença (BRASIL, 2016).

Antes apenas acometida nas regiões do Sudeste e Sul, disseminou-se por todo o Estado brasileiro. Atingindo as regiões Norte e Nordeste, anteriormente não afetadas.

As características de comportamento das pessoas infectadas passaram a ter outros traços, como, por exemplo, a pauperização da doença e as novas populações infectadas específicas, como as de mulheres casadas (BRASIL, 2015).

3.2. Análise de dados dos óbitos por aids em Maceió:

Este estudo trata-se de uma metodologia qualitativa, com abordagem descritiva, onde foram analisados os dados secundários provenientes dos manuais epidemiológicos e dados da Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Maceió-AL. A população abordada foram os casos de óbitos por conta da aids na capital alagoana, região nordeste do Brasil.

A cidade de estudo foi a de Maceió, estado de Alagoas que está entre os dez estados onde tem sido notificado o maior número de óbitos a nível nacional. Foram incluídos todos os casos de óbitos por aids notificados pela SMS entre os anos de 2014 e 2015, divididos por faixa etária, sexo e estado civil.

A região metropolitana de Maceió é dividida em oito distritos sanitários, os quais são separados e classificados, somando bairros, de acordo com a localização.

Diante das informações fornecidas pela SMS, o distrito que apresentou mais óbitos entre os anos de 2014 a 2015 foi o 7º, com 81 casos. Tal distrito é composto pelos bairros: Cidade Universitária, Clima Bom, Santa Lúcia, Santos Dumont e Tabuleiro dos Martins, caracterizados por serem bairros populosos, com educação precária e grande índice de violência.

Tabela 1 – Óbitos por aids pela faixa etária. Ano de 2014 e 2015. Maceió/AL.

Distrito	2014						2015						Total
	<01	20/29	30/39	40/49	50/59	60/69	<01	01/04	15/19	20/29	30/39	40/49	
1º	0	0	3	3	4	0	0	0	4	2	0	0	16
2º	0	0	3	4	1	1	0	0	0	2	6	4	23
3º	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	3	7
4º	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	1	2	6
5º	0	1	6	3	0	1	1	1	0	0	3	6	22
6º	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	2	3	10
7º	0	3	2	2	4	1	0	0	0	4	8	3	31
8º	0	1	1	2	1	0	0	0	1	1	1	0	8

Fonte: SMS de Maceió. Elaboração: Os autores.

Na tabela 1, observa-se que nos anos de 2014 e 2015, as faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos, foram as mais acometidas pelos óbitos por decorrência da aids. Sendo o distrito 7 com o maiores números, 31 casos notificados, seguido pelo distrito 2, com 23 casos e pelo distrito 5 com 22 casos.

Comparado com a faixa etária de acordo com o último boletim de mortalidade (BRASIL, 2016), nota-se uma divergência entre os dados. Nacionalmente, os óbitos estão em grande escala na faixa etária entre 15 e 19 anos e maiores de 50 anos. As notificações dessas idades apresentam-se bastante precária. Quanto à idade igual e/ou maior de 50 anos, só houve notificação no ano de 2014 e apresentou um número baixo se contraposto com as outras idades.

Entretanto, observa-se que os óbitos em menores de 15 anos são quase escassos. O que é bastante compatível com a realidade brasileira, mostrando que essa população específica vem diminuindo os óbitos consideravelmente nos últimos dez anos. Evidencia-se que o número de óbitos entre o sexo masculino na faixa etária entre 20 e 24 anos tem aumentado notadamente nos últimos anos (BRASIL, 2016).

Reforça-se a importância de uma notificação mais acentuada no quesito entre faixa etária e sexo, para que possa ser possível fazer considerações relevantes a esses fatos. A importância de uma notificação eficaz muito pode colaborar com políticas de prevenção e promoção de saúde.

Tabela 2 – Óbitos por aids pelo estado civil. Ano de 2014 e 2015. Maceió/AL.

Distrito	2014					2015					Total
	N Infor	Solteiro	Casado	Viúvo	Ignorado	N Infor	Solteiro	Casado	Viúvo	Ignorado	
1º	1	4	2	1	2	3	3	1	0	0	17
2º	7	3	1	0	0	5	5	1	0	0	23
3º	2	2	0	0	0	3	2	1	0	0	10
4º	1	1	0	0	1	1	2	1	0	0	07
5º	2	4	3	0	2	5	4	1	0	1	22
6º	3	3	0	0	0	2	2	0	0	0	10
7º	10	3	0	0	1	6	7	1	2	1	41
8º	2	3	0	0	0	1	1	1	0	0	8

Fonte: SMS de Maceió. Elaboração: Os autores.

A tabela 2 apresenta o número de óbitos de acordo com o estado civil. No ano de 2014 o grupo dos solteiros esteve em destaque junto com o grupo dos não informado. Repetiu-se a mesma característica no ano de 2015. Destaca-se que no ano de 2014 o grupo de ignorado também teve uma quantidade de óbito considerável.

O distrito 7 sempre à frente nas notificações de óbitos perante os outros distritos. Indaga-se se o acesso a saúde no distrito 7 é efetivo. Defronte dos outros distritos, nos anos estudados, é preciso pensar se a educação em saúde é satisfatória e onde o acesso à saúde tem deixado falhas. Questiona-se o tópico dos *não informados*. Se interno, a pessoa que vivia com aids não informava seus dados ou a falha é no tramite da notificação? Até que instante isso pode influenciar diretamente no tratamento dessa pessoa?

A importância da educação em saúde voltada ao tratamento dos parceiros de PVHA é de extrema magnitude. O número de mulheres casadas contaminadas com o vírus aumentou drasticamente nos últimos anos, após a mudança no quadro de comportamento de risco, quando a doença passou a ter uma maior exposição aos heterossexuais (BRASIL, 2006).

Tabela 3 – Óbitos por aids pelo sexo. Ano de 2014 e 2015. Maceió/AL.

Distrito	2014		2015	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
1º	8	2	7	1
2º	9	2	9	4
3º	2	2	5	1
4º	0	4	4	0
5º	6	5	10	3
6º	1	5	5	1
7º	10	4	13	6
8º	5	0	2	2
Total	41	24	55	18

Fonte: SMS de Maceió. Elaboração: Os autores.

A tabela 3 mostra que os homens têm morrido por consequência da aids mais que as mulheres nos dois anos na cidade de Maceió. Essa realidade é condizente com a realidade de todo o mundo. O comportamento de risco referente à infecção pelo vírus do HIV continua presente fortemente entre homens que fazem sexo com outros homens (BRASIL, 2015). Indaga-se qual o gênero desses homens e o tipo de comportamento sexual.

A dimensão desses dados é de fundamental importância para uma política em educação de saúde eficaz para a população de HSH, gays e transgêneros. Percebe-se essa falha a nível nacional. O programa de “Política nacional de atenção integral à saúde do homem” criado pelo governo nacional em 2008 não prosperou. E no mais, não existia uma política específica para a população gay dentro do programa.

Entretanto, os dados apontam para algo alarmante, confirmando a questão da pauperização da doença (FREIRE; CARMEIRO; 2010) tendo em vista que o distrito 7 perpetua com os índices elevados de morte por aids. Caracterizando que a falta de educação influencia diretamente na transmissão do vírus do HIV, mostrando que por falta de cuidados prévios e por falta de conhecimento da doença, PVHA não fazem o tratamento adequado.

No ano de 2014 houve um maior índice de morte na idade entre 30 e 59 anos, em pessoas solteiras, sendo que o número de homens infectados era cerca do dobro do número de mulheres. Já no ano de 2015, o maior índice foi entre 30 a 49 anos, entre pessoas solteiras. Não foi possível identificar o sexo nas idades relatadas por falta de notificação.

Impulsionam-se estudos com PVHA que vivem na cidade de Maceió. É necessária a identificação do que tem levado os índices de óbitos continuarem com números eminentes. A conscientização do que tem levado os óbitos é ponderoso. Não só isso, mas de como está à adesão do tratamento e a realidade da infecção pelo vírus e das PVHA.

4. Considerações Finais

Os casos de óbitos na cidade de Maceió alertam para a importância de maiores estudos neste município quanto ao Hiv/aids, afim de que seja investigado se, no caso do sétimo distrito, a questão da região populacional tem influenciado diretamente e haja assim investimento em políticas públicas visando melhorias para população específica. Não só no intuito de erradicar a epidemia, mas de garantir a essas PVHA de regiões mais pobres

o acesso à saúde adequado a qual elas têm direito. Chama-se a atenção para a importância da educação em saúde, meio fundamental para conscientização e criação de senso crítico, não somente isso, mas só mediante a educação o estigma e preconceito poderá ser extinto, fazendo com que PVHA se sintam a vontade para procurar o devido tratamento.

As políticas de saúde, assim como o direito à saúde, das PVHA no Brasil são ativas. Porém, na cidade de Maceió os óbitos têm sido recorrentes, alertando para uma investigação da implementação das políticas específicas para essa população.

Em síntese, os dados também apontam a necessidade de políticas públicas de saúde voltadas aos homens e quanto à sexualidade dessa população, já que os números de óbitos estão diretamente ligados, em maior número, a esse público.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Cadernos de atenção Básica. HIV/aids, hepatites e outras DST. Cadernos de Atenção Básica, nº 18. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde - Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico HIV/Aids. Ano IV - nº 01. Brasília. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Hepatite Viral C e Coinfecções. 1ª ed., 2011

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Manual Técnico para o Diagnóstico da Infecção pelo HIV. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Boletim Epidemiológico - AIDS E DST. Brasília, 2016.

FERREIRA, R. C. M.; FIGUEIREDO, M. A. C.; SOUZA, L. B. Trabalho, HIV/AIDS: Enfrentamento e dificuldades relatadas por mulheres. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 259-267, abr./jun. 2011.

FREIRE, C. C.; CARMEIRO, A. UM olhar de gênero na epidemia da aids: quebrando silêncios. *Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos*. 23 a 26 de agosto de 2010.

REZENDE, D. S. B. **Mulheres e aids: silêncio e silenciamento**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação em Saúde, do Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz - Rio de Janeiro, 2012.

UNAIDS. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). FICHA INFORMATIVA ESTATÍSTICAS GLOBAIS DE 2014. Brasília, julho de 2015. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/07/3-Dados-Relat%C3%B3rio-ODM-6-Mundo-UNAIDS.pdf>>. Acessado em: 02 de fevereiro de 2017.

UNAIDS. Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS). **GLOBAL AIDS UP DATE 2016**. Geneva, 2016

UNAIDS. United Nations Declarations and Goals. **Fact Sheet 2015. Global Statistics**. Year: 2015.

VILLARINHO, M. V. et al. Políticas públicas de saúde face à epidemia da AIDS e a assistência às pessoas com a doença. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 66, n. 2, p. 271-277, mar./abr. 2013.

WHO. World Health Organization. Number of deaths due to HIV/AIDS. Situation and trends. Disponível em: < http://www.who.int/gho/hiv/epidemic_status/deaths_text/en/>. Acessado em 02 de fevereiro de 2017.

EFICÁCIA ESCOLAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO JOÃO DE MERITI

Andressa Maria Freire da Rocha Arana
PPGHCA / UNIGRANRIO
andressa.rocha@unigranrio.edu.br

Herbert Gomes Martins
PPGEC / UNIGRANRIO
hmartins@unigranrio.com.br

Rosane Cristina de Oliveira
PPGHCA / UNIGRANRIO
rosanecrj@unigranrio.edu.br

RESUMO: Este artigo é parte do resultado de uma pesquisa que investigou a eficácia escolar na região da Baixada Fluminense. A pesquisa privilegiou dois municípios - Duque de Caxias e São João de Meriti - e as respectivas escolas que obtiveram maior IDEB em 2009, através da análise dos fatores que estão diretamente associados à eficácia nas escolas tais como: organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação docente e ênfase pedagógica. Neste trabalho apresentam-se duas escolas do município de São João de Meriti, escolhidas de forma intencional. Os dados são provenientes de pesquisas quantitativas e qualitativas que foram realizadas em 2011 e 2012. Os resultados mostraram que a eficácia escolar é decorrente do trabalho integrado das equipes, do clima afetivo nas escolas, da experiência dos profissionais, da formação continuada, do respeito da comunidade local, da crença na escola como transformadora da sociedade e do foco na aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Eficácia Escolar. Educação. Gestão Democrática.

Introdução

Este artigo apresenta uma parte dos resultados da pesquisa intitulada Gestão, avaliação e eficácia escolar na Baixada Fluminense: práticas, desafios e possibilidades nas municipais de ensino fundamental, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ. Nesta pesquisa, teve como principal objetivo investigar os elementos que traduzem as melhores práticas visando melhorias de desempenho no IDEB e a proposição de um modelo de autoavaliação. Durante a execução da pesquisa, foram investigadas escolas dos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti.

Neste trabalho, chamamos a atenção para os resultados obtidos em relação às escolas do município de São João de Meriti. Foram realizadas visitas às escolas selecionadas previamente (as que apresentaram melhores resultados no IDEB), diálogo informal com os gestores e observação participante e não participante. As entrevistas com a equipe de gestão das Escolas foram previamente agendadas e, também, foram pesquisados documentos e demais fontes primárias e secundárias que foram cedidos pela direção das escolas.

O texto está estruturado em quatro sessões. A primeira é uma breve contextualização da temática acerca da eficácia escolar, apresentando os principais estudos e autores. Na segunda sessão, chamamos a atenção para as principais pesquisas sobre eficácia escolar realizadas no Brasil. Na terceira sessão discutimos a gestão escolar e sua relação com os resultados eficazes. E, na quarta sessão, apresentamos os resultados e discussão acerca da pesquisa realizada nas escolas do município de São João de Meriti.

1. Eficácia Escolar: Uma Breve Contextualização

O campo de pesquisa conhecido como **eficácia escolar** surgiu nas décadas de 1960 e 1970, com a influência do trabalho de Coleman *et al* (1966), nos EUA. Os autores consideraram quatro dimensões: 1. Grau de segregação dos grupos raciais e culturais nas escolas públicas; 2. Infraestrutura e os recursos disponíveis nas escolas frequentadas por diferentes grupos raciais e culturais; 3. Nível de aprendizagem dos alunos com base nos resultados de um teste padronizado e 4. Relação do rendimento dos alunos com a infraestrutura e recursos da escola.

O trabalho intitulado “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, popularmente conhecido como o Relatório Coleman apresentou que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças em seu desempenho. Na época, se acreditava que eram os insumos escolares, em termos de equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, que determinavam os seus resultados. O relatório causou uma grande polêmica no campo da pesquisa educacional, promovendo um maior interesse de diversos pesquisadores na área da eficácia escolar.

Distinguem-se, sob o ponto de vista técnico, dois grandes objetivos dos estudos sobre a eficácia escolar (TORRECILLA, 2008, p. 468): 1. Estimar a magnitude dos efeitos escolares e analisar suas propriedades científicas e 2. Identificar os fatores de sala de aula, da escola e do contexto que fazem com que a escola seja eficaz.

Um elemento importante nas investigações acadêmicas sobre a eficácia escolar é o entendimento de que uma escola é eficaz quando consegue o desenvolvimento integral de seus alunos, em grupo ou individualmente, maior do que seria esperado, levando em consideração conhecimento prévio, situação social, econômica, cultural e familiar. Neste conceito apresentam-se três características importantes:

1. Valor agregado como operacionalização da eficácia. A eficácia seria o progresso dos alunos levando-se em conta seu rendimento prévio e a situação socioeconômica e cultural das famílias.
2. Equidade como um elemento básico no conceito de eficácia. Uma escola diferencialmente eficaz, no sentido de que é “melhor” para uns alunos que para outros, não é uma escola eficaz, mas sim discriminatória.
3. Desenvolvimento integral dos alunos como um objetivo primordial de toda a escola e de todo o sistema educativo. Ainda que seja coisa do passado a conceituação de eficácia como rendimento em Matemática ou Leitura e Escrita, é necessário insistir neste aspecto. Eficácia não implica valor agregado ao rendimento em leitura, compreensão ou cálculo; também afeta a felicidade dos alunos, sua autoestima ou sua atitude criativa e crítica (TORRECILLA, 2008, p. 468-469).

Mortimore (apud Franco *et al*, 2007, p.280) afirma que uma escola eficaz “é aquela que viabiliza que seus alunos apresentem desempenho educacional além do esperado, face à

origem social dos alunos e à composição social do corpo discente da escola”, ou seja, é o espaço onde o aluno possa aprender, não repetir e frequentá-lo regularmente.

Sammons (2008, p.351-352) demonstrou em seus estudos sobre a eficácia escolar onze fatores inter-relacionados e que são fatores-chave para as escolas chamadas eficazes, são eles: Liderança profissional; Objetivos e visões compartilhadas; Ambiente de aprendizagem: o clima de trabalho deve ser atraente, harmonioso e ordenado; Concentração no ensino e na aprendizagem; Ensino e objetivos claros; Altas expectativas; Incentivo positivo; Monitoramento do progresso; Direitos e responsabilidades do aluno; Parceria casa-escola e uma organização orientada à aprendizagem.

A eficácia escolar não está limitada apenas ao desempenho acadêmico do aluno, mas em todo o seu progresso de vida dentro e fora da organização educativa. Uma escola eficaz faz a diferença, busca continuamente a melhoria da qualidade do ensino e tem como foco a transformação social.

2. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil

No Brasil, as políticas educacionais desde a década de 1980, via processo de redemocratização do espaço escolar, vêm encarando desafios para melhorar a qualidade do ensino. Uma das metas foi a busca de ações que pudessem diminuir as desigualdades sociais através da promoção de uma escola efetivamente eficaz. No entanto, esse discurso ganhou mais força a partir dos anos 1990, com políticas de melhoria para o desempenho escolar com base em incentivos à formação docente, maior investimento em recursos escolares (equipamentos, melhoria de espaço físico, fornecimento de material didático, etc.), políticas salariais mais atraentes; descentralização na gestão educacional, atribuindo mais autonomia a cada unidade escolar para construção do projeto pedagógico, organização e gestão escolar visando modernização no sistema educacional brasileiro.

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para medir a qualidade de cada escola e das redes de ensino estadual, municipal e federal. O cálculo deste indicador é baseado no desempenho dos estudantes ao final das etapas do ensino fundamental (1ª. e 2º. ciclos) e médio através dos resultados da Prova Brasil e em dados do censo escolar (taxas de aprovação, evasão e repetência). Este índice é calculado a cada dois anos e o objetivo é que as escolas possam alcançar, até 2021, a nota 6, que corresponde à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Os estudos sobre os fatores associados à eficácia escolar nas escolas brasileiras começaram a ser produzidos na década de 1990. No entanto, se comparado a literatura internacional sobre o tema, o Brasil apresenta uma área de pesquisa ainda pouco explorada.

No entanto, as pesquisas sobre eficácia no Brasil, demonstraram que existe uma variação enorme entre as escolas brasileiras, devido à maior segmentação do nosso sistema educacional. No País, alunos com perfis socioeconômicos diferentes frequentam escolas distintas. As escolas privadas atendem a alunos com nível socioeconômico muito mais elevado que alunos das escolas públicas. Essas condições desiguais produzem consequências diferenciadas nos resultados escolares. Por conta disso, as análises sobre a eficácia escolar nas organizações educativas brasileiras só fazem sentido após o controle da influência externa do nível socioeconômico e cultural no desempenho dos alunos (ALVES e FRANCO, 2008, p.491).

No Brasil, os recursos escolares, tais como equipamentos, a infraestrutura e a conservação dos prédios das escolas são considerados importantes para o estudo sobre a eficácia escolar. As condições materiais influenciam o desempenho dos alunos brasileiros. Estudos como os de Espósito, Davis e Nunes (2000) apontaram aspectos positivos para o efeito das condições de espaço adicionais para as atividades pedagógicas e funcionamento de laboratórios. A pesquisa de Albernaz, Ferreira e Franco (2002) apresentaram efeitos negativos com a falta de recursos financeiros e pedagógicos.

Soares e Alves (2003) demonstraram em suas pesquisas que o reconhecimento da liderança do diretor da escola por parte da comunidade escolar é característica associada à eficácia escolar. Ainda Soares e Teixeira (2006) encontraram em seus estudos que as escolas que tem diretores com perfis mais democráticos apresentam maior equidade em relação à condição socioeconômica, pois diminui o efeito desta variável sobre o desempenho dos alunos.

Um outro fator essencial na pesquisa sobre eficácia escolar no Brasil é o clima acadêmico, Soares (2005) enfatizou o efeito positivo quanto ao nível de exigência docente sobre o empenho e desempenho dos estudantes. Andrade e Laros (2007) demonstraram que o clima harmonioso na sala de aula, também contribui positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

As pesquisas sobre formação e salário docente de Albernaz, Ferreira e Franco (2002) e Soares e Alves (2003) apresentaram relevância destas variáveis sobre a eficácia na escola. Andrade e Laros (2007) observaram uma associação positiva da experiência do professor para o desempenho dos alunos.

O estilo pedagógico focado em metodologias ativas de ensino também promove maior desempenho escolar, principalmente no ensino da Matemática (FRANCO, SZTAJN E ORTIGÃO apud ALVES E CRESO, 2008).

Resumidamente, os fatores associados à eficácia escolar brasileira podem ser organizados em cinco categorias: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salario docente e ênfase pedagógica.

Os pesquisadores na área da eficácia escolar brasileira reconhecem que muitos destes fatores estão fora do controle da maioria das escolas públicas, pois a existência de infraestrutura, equipamentos e a disponibilidade de professores não dependem diretamente da escola, mas dos sistemas de ensino. No entanto, os fatores referentes à organização e a gestão escolar, aos objetivos pedagógicos e ao clima acadêmico dependem dos sujeitos escolares, o que é garantido pela LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) através da autonomia escolar.

3. Gestão Democrática e a Eficácia na Escola

A gestão das escolas eficazes enfatiza uma estrutura organizada e orientada para a ação escolar que objetiva o máximo desempenho escolar dos alunos visando o cumprimento da missão educacional que é a aprendizagem. Para esta finalidade, a integração e a participação de todos os envolvidos na escola é fundamental.

Hopkins *et al* (apud REYNOLDS e TEDDLIE, 2008) revelaram em suas pesquisas que uma gestão participativa e democrática na escola está associada a eficácia escolar.

Organizações educativas eficazes possuem uma missão estabelecida e compartilhada por todos, um senso de comunidade, de cooperação entre as pessoas e uma boa comunicação entre os membros da equipe.

Segundo Libâneo (2001, p.105), a gestão democrática e participativa requer o envolvimento da comunidade escolar no processo decisório da escola, uma prática docente interativa e a construção coletiva das diretrizes escolares, por meio de processos consensuais, intersubjetivos e dialógicos.

No entanto, é importante destacar que o universo escolar é extremamente complexo e específico. Segundo afirmam Gutierrez e Catani (1998, p.74) "...o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto...", ou seja, é preciso conhecer a realidade dos sujeitos escolares, assim como das próprias condições da escola, que se caracterizam unicamente em cada espaço escolar.

Para Freire (1982, p. 119) é através do diálogo que se dá a verdadeira comunicação, onde os interlocutores são ativos e iguais. A comunicação é uma relação social igualitária, dialógica, que produz conhecimento. Ele dizia: "simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para outros, nem sem os outros".

Habermas (apud Ferreira, 2013, p 62.), a respeito da participação e democracia, diz que "participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade". A participação consiste na construção, através da comunicação, do consenso em relação ao plano de ação coletivo.

Paro ainda diz que a educação para a democracia é o componente fundamental da qualidade do ensino e da educação. Todavia, vale ressaltar que educação de qualidade, na visão do autor, refere-se à apropriação da herança cultural que todo cidadão tem direito. Em suas palavras, é através da educação que o ser humano "toma contato com o belo, com o justo e o verdadeiro; aprende [...] a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica" (PARO, 2001, p. 37-38). Sendo assim, a educação promove a formação de valores, gostos e preferências, incorpora habilidade e aptidões e a adoção de crenças, convicções e expectativas que serão refletidas nas relações sociais.

Para Morin (2011, p.95), "a democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias". É complexo pensar a democracia na escola se não houver o entendimento de que o respeito à diversidade significa oportunizar a participação de todos os envolvidos na organização escolar, como também perceber que o consenso não pode torna-se ditador nos processos decisórios da escola e se sobrepor as ideias das minorias. O pensar coletivo requer conflitos de ideias e percepções sobre a realidade que se apresenta. Dessa forma, consenso, diversidade e conflituosidade estão entrelaçados todo o sistema democrático.

Em linhas gerais, a lógica da gestão democrática das escolas eficazes é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente da comunidade escolar sobre a orientação, avaliação, planejamento, organização e o desenvolvimento de todos os processos educacionais.

4. Resultados e Discussões

A população objeto desta pesquisa compreendeu as escolas do município de São João de Meriti que obtiveram maior nota no IDEB em 2009, no primeiro ciclo do ensino fundamental. As escolas solicitaram anonimato, sendo assim foram denominadas escolas C e D, do município de São João de Meriti.

As equipes escolares das escolas C e D possuem o seguinte perfil: sexo feminino (81,5%), idade acima de 35 anos (69,8%), casados (51,9%), especialistas (53,5%), professores (78,3%), tempo de serviço médio acima de 10 anos e percebem em média entre 3-6 salários mínimos.

A equipe C entende a **eficácia escolar** como fruto do trabalho desenvolvido na escola como um todo. É cumprir aquilo que foi proposto e ir além do resultado, conforme o discurso da diretora que diz *“uma escola é eficaz, quando ela consegue atingir seus objetivos ou metas, e estes não devem estar relacionados apenas aos resultados de aprovação ou retenção”*. Segundo ainda uma das professoras, a escola é eficaz *“quando a escola cumpre seu papel de educar e influencia positivamente a comunidade”*.

Quanto às estratégias para obtenção de **resultados eficazes**, a escola C afirmou que o planejamento adequado, o envolvimento das pessoas (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e funcionários), a interação da equipe, o empenho, dedicação dos professores e um ambiente afetivo promovem a eficácia escolar.

Em relação aos fatores **que favorecem o sucesso educativo**, a equipe indicou que a educação continuada oferecida internamente, processo de avaliação constante, comprometimento, responsabilidade, integração, diálogo, participação de todos os envolvidos, alunos comprometidos, profissionalismo, aceitação da comunidade e esforço da equipe é o que garante bons resultados.

Sobre os fatores **que atrapalham o sucesso educativo**, o grupo escolar apontou falta de comprometimento dos pais, infraestrutura precária, carência na comunidade, violência local, indisciplina discente, escassez de materiais, turmas com muitos alunos e desvalorização da educação.

O **estilo de gestão** nesta escola é democrático, os professores relatam que a diretora é parceira, aberta ao diálogo, que incentiva a autonomia e a participação de todos no processo decisório.

Nos registros de observação foi detectado um ambiente de integração voltado mais para o profissionalismo entre a comunidade escolar: direção, equipe pedagógica, professores, funcionários e alunos.

A equipe D conceitua a **eficácia escolar** como o resultado do trabalho em equipe, do cumprimento de metas e do atendimento às necessidades da comunidade da escola. De acordo com uma professora a eficácia acontece quando o aluno sente prazer de estar no ambiente escolar. Segundo relatos de outros professores a eficácia é *“garantir desenvolvimento cognitivo e busca de qualidade de vida”, “o sucesso de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”, “o resultado do compromisso de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, para que possamos contribuir para a formação global dos nossos alunos”*.

Quanto às estratégias para obtenção de resultados eficazes, a escola garante que é o trabalho em equipe, a participação de todos, a seriedade, a crença na educação como transformadora social, o foco no aluno e na aprendizagem, o empenho, a responsabilidade, o apoio administrativo, os vínculos afetivos e o comprometimento docente.

Em relação aos fatores **que favorecem o sucesso educativo**, a escola apontou principalmente: o prazer de trabalhar, a união, o respeito da comunidade, a experiência dos profissionais que atuam na escola, o diálogo com os alunos e a busca pela excelência.

Sobre os fatores **que atrapalham o sucesso educativo**, a equipe escolar indicou: os problemas que acontecem fora da escola, a falta de interesse dos pais e alunos, a rotatividade das famílias na comunidade, a infraestrutura inadequada e a carência de recursos.

O **estilo de gestão** na visão da equipe escolar tem por base o diálogo e o respeito. A diretora promove a integração de todos, conduz os membros aos resultados, dá suporte, disponibiliza recursos e está sempre aberta a ouvir o grupo (pais, alunos, professores e funcionários).

5. Considerações finais

É possível observar nas duas escolas pesquisadas a relação entre o modelo de gestão exercido na escola e a eficácia escolar. Assim, a atuação do diretor deve ser ressaltada, na medida em que o seu papel deve ser justamente de conseguir construir um ambiente participativo e colaborativo.

Para isso, torna-se essencial o reconhecimento da sua liderança por parte de todos os sujeitos envolvidos na escola. Liderança essa que deve representar a capacidade deste de coordenar e incentivar a participação dos vários sujeitos escolares. Uma liderança que apresente como características o envolvimento com as questões escolares e a preocupação com a construção da participação dos outros profissionais de ensino na escola, entre outras, é capaz de colocar em prática propostas pedagógicas que podem modificar os resultados acadêmicos dos estudantes e, assim, contribuir para a eficácia da escola.

Mortimore *et al* (2008) entenderam em seus estudos que a liderança eficaz se apresenta quando o diretor se encontra ativamente envolvido, entende as necessidades da escola, como também sabe dividir o poder com a sua equipe.

A escola eficaz está orientada para resultados que combinem cobrança e apoio, a nível da direção; práticas consistentes e integradas, a nível docente e compromisso e solidariedade, a nível discente (REYNOLDS E TEDDLIE, 2008).

Concluiu-se que a percepção sobre eficácia escolar emergente das falas das equipes pesquisadas coincide com a definição extraída da literatura consultada. Uma constatação que merece destaque é a aparente ausência de um sentido de rivalidade competitiva. De fato, todos querem fazer parte de um “time vencedor”.

Os resultados mostraram então que a eficácia escolar é decorrente do trabalho integrado das equipes, do clima afetivo nas escolas, da experiência dos profissionais, da formação continuada, do respeito da comunidade local, da crença na escola como transformadora da sociedade e do foco na aprendizagem do aluno.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Teresa G.; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco; FRANCO, Creso. **Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, IPEA, v.32, n.3, p.453-476, 2002.

ANDRADE, Josemberg; LAROS, Jacob. **Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.23, n.1, p.33-42, 2007.

BESSA, Nissa; BONAMINO, Alicia e FRANCO Creso (orgs.) **Avaliação da Educação Básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

CATANI, Afrânio Mendes e GUTIERREZ, Luiz Gustavo (1998). Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez.

ESPOSITO, Y.L; DAVIS, C; NUNES, M.M.R. **Sistema de Avaliação do Rendimento escolar- O modelo adotado pelo estado de São Paulo**. Revista Brasileira de Educação, n.13, p.25-53, 2000.

FRANCO, Creso. *et al.* Qualidade e Equidade em Educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, vol. 15, n.55, p.277-298, abr./jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 2013.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3ª Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- LUCCHESI, Martha A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes. **O Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MADAUS, George, AIRASIAN, Peter, KELLAGHAN, Thomas. Insumos escolares, processos e recursos. As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MARTELLI, Anita Fávaro. Relação da escola com a comunidade. In: Vários Autores. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- MORTIMORE, Peter. *et al.*. A busca pela eficácia. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2007.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2013.
- _____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- REYNOLDS, David, TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- ROMÃO, J. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RUIZ, Maria José Ferreira. Princípios democráticos, ação comunicativa e gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v.10, n.1, p.1-14, jan.-jun. 2009.
- SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SOARES, J. F; ALVES, M.T.G. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, p.147-165, 2003.
- SOARES, J.F. O efeito da escola no desempenho cognitivo dos alunos. In: SOUZA, A.M.E. (Ed.) **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- SOARES, T. M; TEIXEIRA, L;H.G. **O efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.34, p.155-186, 2006.
- TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Um panorama da pesquisa Ibero-Americana sobre a eficácia escolar. In: Brooke, Nigel; Soares, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

EXPANSÃO DA INTERNET E TRANSPARÊNCIA PÚBLICA: O CONTROLE DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DA CIDADANIA

Carlos Renan Moreira Bretas¹
UFF/UNIRIO
carlos.renan28@hotmail.com

RESUMO

O presente ensaio tem por escopo elaborar um estudo interdisciplinar sobre o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, expansão do acesso à internet e sobre transparência de dados governamentais, evidenciando a sua importância para a construção de uma democracia participativa e para o exercício da cidadania. Serão examinados o Programa Cidades Digitais e suas falhas apontadas pelo TCU em 2016; o Plano Nacional de Banda Larga, que não obteve êxito em alcançar sua meta inicialmente estabelecida e a Política Nacional de Dados Abertos, que tem por objetivo divulgar dados referentes à governança administrativa.

Palavras-chave: inclusão, transparência, cidadania

ABSTRACT

The purpose of this essay is to develop an interdisciplinary study on the development of public policies aimed at digital inclusion, expansion of access to the internet and transparency of government data, showing its importance for the construction of participatory democracy and for the citizenship. Will be examined The Digital Cities Program and its flaws identified by the TCU in 2016; the National Broadband Plan, which failed to achieve its initially established goal and the National Open Data Policy, which aims to disseminate data on administrative governance.

Keywords: inclusion, transparency, citizenship

1. INTRODUÇÃO

O conceito de cidadania teve, ao longo dos séculos, sua perspectiva ampliada, não se completando apenas no exercício do sufrágio. Cidadão é aquele que tem efetivo gozo de direitos e garantias fundamentais que desenvolvam sua aptidão para participar de forma livre, ativa e consciente do processo político e da consolidação de um Estado Democrático de Direito.

É nessa perspectiva que políticas públicas ganham destaque, por serem instrumentos de efetivação do acesso a condições sociais adequadas que permitam que a sociedade exerça a cidadania plena, na sua concepção contemporânea.

E nesse sentido, especialmente, torna-se necessário que o Estado estabeleça políticas públicas de acesso à internet para a população, assim como intensifique políticas de transparência pública. Através de políticas de universalização do acesso a internet, é

¹ Mestrando do curso de Ciências Jurídicas e Sociais do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito (PPGSD) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e bacharel em Direito da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

possível ampliar a participação popular no controle das demais políticas públicas, em todas as suas fases.

Destacam-se dois eixos de políticas que, embora não constituam o único fator de fortalecimento do controle social de políticas públicas, facilitam o acesso da população na participação em políticas de Estado: políticas de inclusão digital, com expansão do acesso à internet à sociedade e programas de transparência de dados e informações sobre a administração pública e suas políticas.

Certas políticas vêm sendo implementadas na última década no sentido de ampliar o acesso à rede para população de cidades pequenas e médias, como, por exemplo, o Programa Cidades Digitais, lançado em 2011.

De forma paralela ao Cidades Digitais, existiu o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), que tinha como objetivo expandir o acesso a internet de alta velocidade a várias regiões no Brasil.

Temos como objeto de análise no âmbito de políticas de transparência, a criação da Política Nacional de Dados Abertos em 2016, cujo objetivo é ampliar a divulgação de informações referentes a administração pública.

2. A CIDADANIA COMO MECANISMO DE INCLUSÃO A PARTIR DO CONTROLE SOCIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Estado deve garantir a seus integrantes não apenas a participação na escolha política de seus representantes, no momento do sufrágio, mas também o efetivo controle de sua ação, a partir de suas políticas públicas.

Em outras palavras, a democracia não se constitui como mera forma de governo, mas sim como um sistema no qual a população deva possuir mecanismos de efetivo controle de políticas públicas de seu interesse. Somente desta forma, é alcançada a soberania popular. Neste sentido:

Uma democracia exercida apenas nas eleições torna o povo alienado e inerte, pois inebriado na névoa de que a representatividade do *demos* é suficiente para guiar as decisões das políticas públicas, sendo desnecessária a participação após o pleito eleitoral. (BERTARELLO e MARIN, 2012, p.59)

A história antiga nos remete à formação de cidades economicamente independentes, autônomas, nas quais ocorriam cultos religiosos a heróis e outras manifestações, que se constituíam no que conhecemos como *pólis*, cidades-Estado que tinham seu próprio governo e eram localizadas em regiões da Europa, onde hoje se situam Alemanha, Roma e principalmente a Grécia.

O conceito de cidadania remonta da Grécia Antiga, entretanto, a perspectiva contemporânea de cidadania é bem mais ampla do que na Antiguidade, evidenciado que a cidadania é um instituto que sofre diversas transformações com o transcurso do tempo, com acontecimentos históricos, com ideologias ou mesmo mudanças sociais.

A noção de “direitos do cidadão”, na semântica das revoluções burguesas modernas, tem um sentido estrito, apontando especificamente para o direito à participação na formação da “vontade” estatal. Assim, distinguem-se os *droits de l’homme*, enquanto direitos individuais pré-estatais, dos *droits di citoyen*, que pressuporiam

a construção do Estado como instituição política A cidadania ficaria restrita aos “direitos políticos”. (NEVES, 2006. p.175)

Nesse contexto de independência econômica e política das cidades-Estado antigas, o conceito de cidadania ganha notoriedade. Cidadãos eram as pessoas que moravam na *pólis* e que tinham participação política nas decisões da cidade. Porém, não bastava apenas residir na *pólis* para ser cidadão; era necessário ser nascido na cidade para poder gozar de direitos políticos.

Note-se que, na sua origem, a cidadania era muito ligada a questão da naturalidade e sua perspectiva se restringia a atividade política a alguns integrantes da população residente na cidade.

Ocorre que, na Idade Média, o feudalismo, período posterior à queda do Império Romano do Ocidente, provocou uma mudança significativa na estruturação social. A sociedade, neste período, é formada por estamentos, marcados por uma forte relação de hierarquia.

Toda a estrutura econômica e social da Europa Ocidental, após a invasão dos povos bárbaros, no período feudal na Idade Média, sofre profundas mudanças. Com a ocupação dos povos bárbaros, o processo de ruralização se intensifica, fortalecendo o crescimento de reinos. Os feudos, nessa época, constituíam-se em unidades autossuficientes em termos de economia, e o comércio nesses lugares era praticamente inexistente.

A igreja e o clero ocupavam uma posição de destaque nas relações de poder, exercendo grande influência na formação ideológica, moral e cívica naquela época.

Nesse contexto, a cidadania ficava relegada a um papel secundário, uma vez que a sociedade de estamentos – os quais eram marcados por direitos e privilégios diferenciados - não tinha margem de participação política de seus integrantes. Ademais, a preocupação religiosa se sobreponha a preocupação política, enfraquecendo ainda mais o papel da cidadania.

Entretanto, no século XVII, o Iluminismo representou um período de transformação intelectual e exerceu uma forte influência para a criação de Estados-nação, ampliação de direitos civis e enfraquecimento do poder do clero e da Igreja Católica. O iluminismo foi precursor para grandes transformações políticas, como a Revolução Francesa e o movimento de independência dos estados unidos da América, em 1776. Nesta época, a cidadania volta a ter sua importância no âmbito político, sobretudo em um contexto de igualdade e liberdade entre as pessoas.

Contudo, foi apenas nos séculos XIX e XX que progressos relevantes repercutiram no conceito de cidadania, abrindo caminho para a reformulação do papel da participação cidadã no processo de políticas públicas, como tal, consideramos hoje.

O exercício democrático não se restringe apenas ao direito de votar e ser votado; se consubstancia na efetiva participação popular nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas de Estado.

Marcelo Neves, em sua obra *Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil*, apresenta a cidadania como um “mecanismo jurídico-político de inclusão social”, um conceito não-estático, cuja ampliação ocorre com o surgimento de outros direitos. (NEVES, 2006, p.175)

Sobretudo a partir das reflexões de MARSHALL, que a concepção de cidadania limitada apenas à participação política perdeu expressividade, em lugar da “ampliação evolutiva do conceito, incluindo os direitos civis, políticos e sociais”. Neste sentido, a igualdade, que é considerada núcleo da cidadania, só se concretizaria caso se consolidassem conjuntamente a liberdade, a participação política e a realização das necessidades sociais. (NEVES, 2006, p.176)

As duas grandes guerras mundiais representaram um importante fator para que ocorresse uma mudança na ideia sobre a cidadania. As consequências catastróficas do holocausto reforçaram o papel dos direitos humanos após 1945. Reflexo disso foi a criação da ONU e a proclamação da Declaração Universal Dos Direitos Do Homem. Neste momento, a cidadania ganha muita força.

“A idéia de cidadania se constituiu e desenvolveu - na idade moderna - como produto de uma luta que se estabelece entre a esfera dos sujeitos privados contra a dominação da esfera pública do poder político do Estado”. (SOARES, 2005, p.2)

Nos últimos anos, a cidadania teve seu horizonte ainda mais ampliado com o fortalecimento de direitos coletivos e difusos, que possibilitam a realização de ações no sentido de constranger “práticas ilícitas e socialmente danosas das grandes organizações impessoais, que se fortificam cada vez mais no mundo de hoje”. (NEVES, 2006, p.177)

Uma nova guinada na ampliação da cidadania constitui-se a partir das chamadas discriminações inversas, que, ao introduzirem “vantagens de concorrência para os grupos socialmente discriminados”, buscam compensar “discriminações sociais negativas”. (NEVES, 2006, p.177-178)

No contexto de desenvolvimento tecnológico que nos encontramos atualmente, em que cada dia a informação se difunde mais rápido e em um alcance maior, destacam-se políticas públicas de acesso à internet juntamente com políticas de transparência de dados sobre governança administrativa como mecanismos efetivos de controle social de políticas públicas. Em razão disso, torna-se necessário que o Estado implemente políticas públicas de acesso à internet para a população, assim como intensifique políticas de transparência pública. A internet é essencial para o controle de políticas públicas, desde a sua formação até a sua avaliação.

As políticas públicas que têm como fundamento o desenvolvimento tecnológico, sobretudo da internet, são essenciais para que se consolide uma democracia verdadeiramente participativa² e para que a cidadania seja exercida na sua perspectiva moderna, que não se restringe apenas a seara político-eleitoral.

3. A NECESSIDADE DE SE UNIVERSALIZAR O ACESSO A INTERNET

Um importante fator para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a ampliação da Internet no Brasil foi a promulgação da lei 12.965, de 23 de abril de 2014, que instituiu o Marco Civil da Internet.

² A filosofia da democracia do século XVIII pode ser expressa da seguinte maneira: o método democrático é o arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição de indivíduos que se reúnem para cumprir-lhe a vontade. (SCHUMPETER, 1961, p.300)

Esta lei, também conhecida como “Constituição da Internet” regulamenta o uso da internet no país e é essencial para a consolidação da democracia e exercício da cidadania. Neste sentido:

Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como:

(...)

II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais;

(...)

Art. 7º O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania, (...)

Art. 24. Constituem diretrizes para a atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no desenvolvimento da internet no Brasil:

(...)

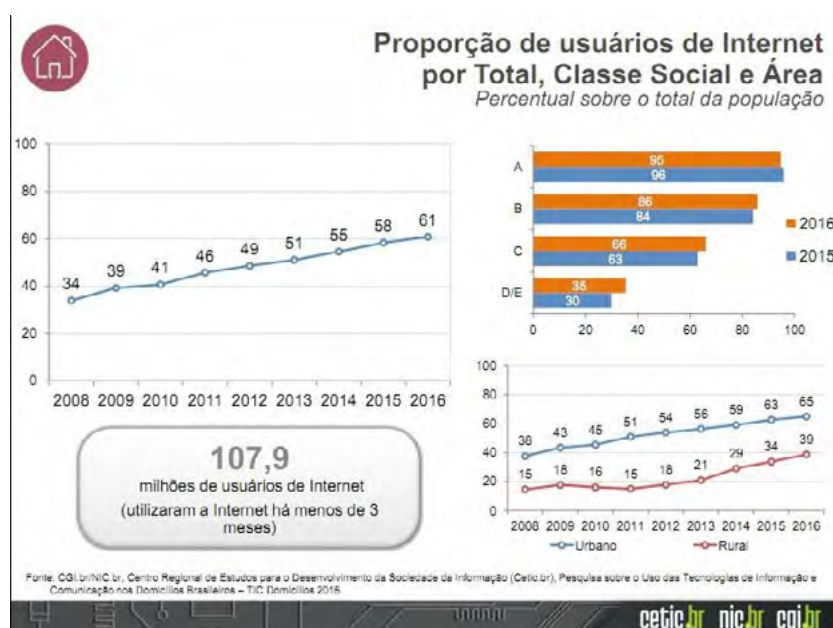
IX - promoção da cultura e da cidadania; e

(...)

Muito longe do ideal, ainda há uma parcela considerável de brasileiros que sequer possuem computador ou até mesmo luz elétrica em casa, fato que os exclui de um verdadeiro processo democrático, uma vez que a impossibilidade de acesso à rede os impede de realizarem um efetivo controle de políticas governamentais, sobretudo em âmbito federal, excluindo-se assim de um efetivo controle social de políticas públicas.

Em 2016, um levantamento do cetic.br (Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação) apontou que, no Brasil, apenas 107,9 milhões de pessoas possuem acesso a internet. Tendo em vista que a população do Brasil, em 2017 é de 207.660.929 milhões de habitantes, segundo dados do IBGE, o percentual de pessoas com acesso a internet gira em torno de 61%.

Dos brasileiros com internet, 65% moram em centros urbanos. Além disso, a internet se difunde com maior expressividade entre brasileiros de camadas sociais mais altas; apenas 35% de brasileiros das classes D e E juntas possuem acesso à rede.



Fonte: cetic.br

Para quem não tem internet acessível, o exercício democrático tende a se restringir à participação com voto nas eleições, com base em restritas informações disponíveis, em virtude da exclusão digital. Como vimos, democracia e cidadania, hodiernamente, não se restringem apenas ao sufrágio eleitoral, mas sim em um acompanhamento efetivo de atos do governo, ou seja, a democracia e cidadania não são exercidas a cada dois anos, mas sim, deveriam sê-lo dia a dia, e para que isso seja possível, o acesso a internet e a outras tecnologias se torna essencial³.

Através de políticas de universalização do acesso a internet, é possível ampliar a participação popular no controle de políticas públicas, em todas as suas fases. Para que isto aconteça, é necessário que instrumentos de transparência pública estejam acessíveis na rede, de forma clara e educativa para a população. Políticas de inclusão digital e de transparência públicas são imprescindíveis para o exercício da cidadania. Neste aspecto, o Marco Civil da Internet dispôs:

Art. 25. As aplicações de internet de entes do poder público devem buscar:

(...)

II - acessibilidade a todos os interessados, independentemente de suas capacidades físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais, mentais, culturais e sociais, resguardados os aspectos de sigilo e restrições administrativas e legais;

(...)

IV - facilidade de uso dos serviços de governo eletrônico; e (...)

V - fortalecimento da participação social nas políticas públicas.

Dessa maneira, é necessário que o Estado programe ações para assegurar uma extensa participação do cidadão, em sua acepção moderna, sobre as políticas públicas no Brasil. Com isso, amplia-se e desenvolve-se o processo democrático, não se restringindo apenas à mera representatividade, mas também pela atuação direta nos processos decisórios do Estado.

4. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E TRANSPARÊNCIA DE DADOS PÚBLICOS

Nos últimos anos, certas políticas vêm sendo implementadas no sentido de ampliar o acesso à rede pela população de cidades pequenas e médias. Uma dessas políticas é denominada “Cidades Digitais”. O programa Cidades Digitais foi criado em 2011, cujos objetivos, dentre outros, foram melhorias em infraestrutura, com instalação de pontos públicos de acesso à internet, assim como melhorias na conexão entre órgãos públicos e internet. O programa também tinha como meta difundir a criação e uso de aplicativos de governo eletrônico em diversos setores públicos, a fim de melhorar a

gestão dos municípios, integrando-os com outras esferas de governo, tendo por fundamento a melhoria do atendimento a população.

Contudo, em 2016, um relatório de auditoria do TCU apontou falhas no programa “Cidades Digitais”, no que tange a existência de mecanismos ineficientes de avaliação da referida política. Mecanismos de avaliação são relevantes por “viabilizar a prestação de contas (*accountability*), mediante a oferta de informações para julgar e aprovar decisões, ações e seus resultados” (RUA e ROMANINI, 2013, p. 109). Neste sentido:

³ O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. (CARVALHO, 2008, p.8)

Apesar do nome, esse programa se restringia, no entanto, à redução das alíquotas de contribuições fiscais sobre a venda de equipamentos de informática, atendendo a parte do objetivo de incluir digitalmente a sociedade, na medida em que tornava os equipamentos de informática mais acessíveis. (Relatório de auditoria do TCU nº 023.835/2016-8)

90. Quanto aos aspectos relacionados à sistemática de avaliação do programa, os gestores do ministério apresentaram um *software* de controle da infraestrutura e informaram que realizam alguns acompanhamentos por intermédio de ligações telefônicas. Não foi apresentada nenhuma sistemática de avaliação estruturada e bem definida, com indicadores e que envolvam aspectos além da infraestrutura. Esclareceram, ainda, que os aspectos relacionados à avaliação da efetividade do programa e continuidade, não estão previstos no PCD. Ressaltaram, porém, estar em estudo a possibilidade de desenvolvimento de trabalho voltado à construção desses indicadores. (Relatório de auditoria do TCU nº 023.835/2016-8)

91. Corroborando com esse relato, durante a visita realizada ao município de São Gonçalo do Amarante/CE, os gestores municipais informaram que não houve uma avaliação detalhada por parte do ministério ao final da entrega da infraestrutura. A avaliação realizada, segundo eles, restringiu-se a verificar se os serviços e a infraestrutura contratados foram devidamente executados. (Relatório de auditoria do TCU nº 023.835/2016-8)

92. Portanto, constatou-se, quanto à sistemática de avaliação do Programa Cidades Digitais, que essa se restringe ao sistema informatizado de monitoramento da infraestrutura e a uma análise sintética por interações pessoais junto aos gestores municipais. (Relatório de auditoria do TCU nº 023.835/2016-8)

Paralela a essa política, em 2010 foi criado o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), cujo objetivo era expandir a internet de banda larga para diversas regiões brasileiras. O PNBL visava atingir, até o ano de 2014, a meta de 35 a 40 milhões de residências conectadas a internet de banda larga. Como medidas dessa política, estavam, entre outras, a redução do preço do Mbps, aumento da velocidade, ampliação da rede e redução no valor dos terminais de acesso, como computadores, notebooks e, sobretudo, smartphones, através de políticas fiscais.

Muito embora o PNBL tenha avançado em alguns aspectos e contribuído para a difusão de tecnologia nos últimos seis anos, a meta originalmente estabelecida não foi atingida, assim como as isenções fiscais que vigoraram nos últimos anos, foram revogadas em 2015, o que prejudica a sustentabilidade do programa, assim como acontece com várias outras políticas públicas no Brasil.

No fim de 2016, o PNBL foi encerrado, sem, no entanto atingir a meta inicial. No ano de 2014, por exemplo, apenas 23,1 milhões de acessos foram criados a partir do programa⁴.

Políticas de transparência pública são importantes instrumentos para garantir o princípio da publicidade, previsto no art. 37 da CRFB, facilitando o acesso às informações sobre a Administração Pública pela sociedade em geral. Neste sentido, tivemos a promulgação da Lei 12.527, de 2011 e a consolidação da Política Nacional de Dados Abertos, em 2016.

A Política Nacional de Dados Abertos tem como objetivo aumentar a transparência de informações da administração pública federal, simplificando o controle social de políticas governamentais. Desta forma, essa política, ao fortalecer a transparência de

4 <http://observatoriodaimprensa.com.br/interesse-publico/_ed817_candidata_promete_recriar_o_que_a_presidente_desmontou/>. Acesso em: 28 set. 2017

dados do governo, não só contribui para o combate à corrupção, mas também permite que a população possa controlar os gastos públicos, não só de forma quantitativa, mas de maneira qualitativa, buscando sempre a eficiência dos mesmos na execução de políticas públicas, sendo assim, mais um instrumento de controle social.

Esta política foi instituída pelo decreto 8.777 de 11 de maio de 2016, que estabelece diversos objetivos, dentre os quais “promover a publicação de dados contidos em bases de dados de órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional sob a forma de dados abertos⁵”.

Dados abertos, segundo o decreto, são aqueles “acessíveis ao público, representados em meio digital, estruturados em formato aberto, processáveis por máquina, referenciados na internet e disponibilizados sob licença aberta que permita sua livre utilização, consumo ou cruzamento, limitando-se a creditar a autoria ou a fonte⁶”.

Os dados sobre a Administração Pública se revestem de formato aberto, “formato de arquivo não proprietário, cuja especificação esteja documentada publicamente e seja de livre conhecimento e implementação, livre de patentes ou qualquer outra restrição legal quanto à sua utilização⁷”. Em outras palavras os “dados disponibilizados pelo Poder Executivo Federal, bem como qualquer informação de transparência ativa, são de livre utilização pelo Governo federal e pela sociedade⁸”, exceto aqueles protegidos por direitos autorais de terceiros.

Outro objetivo fundamental da política é “fomentar o controle social e o desenvolvimento de novas tecnologias destinadas à construção de ambiente de gestão pública participativa e democrática e à melhor oferta de serviços públicos para o cidadão⁹”.

Para operacionalizar a divulgação dos dados, os órgãos da Administração Federal devem criar o Plano de Dados Abertos, “um documento orientador para as ações de implementação e promoção de abertura de dados de cada órgão ou entidade da administração pública federal, obedecidos os padrões mínimos de qualidade, de forma a facilitar o entendimento e a reutilização das informações¹⁰”.

Este Plano tem como meta definir os dados a serem abertos, prazos, estratégias premissas catalogação monitoramento, controle e plano de ação para a abertura dos dados¹¹.

A gestão da Política de Dados Abertos, no âmbito da União é gerida e coordenada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, através da chamada Infraestrutura Nacional de Dados Abertos (INDA)¹².

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a sua relevância na atualidade, a internet se tornou um meio de comunicação apto a facilitar interações humanas, facilitando a comunicação entre pessoas, além de ser um instrumento capaz de facilitar o controle social de políticas públicas, tendo em

5 Art. 1º, inc. I do Decreto 8.777/2016

6 Art. 2º, inc. III do Decreto 8.777/2016

7 Art. 2º, inc. IV do Decreto 8.777/2016

8 Art. 4º, caput do Decreto 8.777/2016

9 Art. 1º, inc. V do Decreto 8.777/2016

10 Art. 2º, inc. VI do Decreto 8.777/2016

11 Plano de dados abertos do Ministério da Fazenda

12 Art. 5º do Decreto 8.777/2016

vista diversas outras políticas que vêm sendo adotadas pelos governos, com vistas à transparência de dados públicos.

Neste sentido, analisamos três políticas públicas que poderiam facilitar o fortalecimento da cidadania a partir da internet. Abordamos o programa Cidades Digitais e seu problema no que diz respeito a mecanismos de avaliação.

Vimos também, em relação ao Plano Nacional de Banda Larga, que, embora tenha avançado em alguns aspectos e contribuído para a difusão de tecnologia nos últimos seis anos, a meta originalmente estabelecida não foi atingida, assim como as isenções fiscais que vigoraram nos últimos anos, foram revogadas em 2015, o que prejudica a sustentabilidade do programa, assim como acontece com várias outras políticas públicas no Brasil.

Examinamos ainda a Política Nacional de Dados Abertos, cujo objetivo estabelecido foi o de fomentar o acesso a informação de dados relativos à governança pública.

Por fim cabe ainda mencionar que tramita na Câmara dos Deputados o projeto de lei 4.851 de 2016 que tem por objetivo organizar o processo de monitoramento e avaliação de políticas destinadas à ampliação do acesso à internet. Inicialmente destinada apenas ao PNBL, nas discussões do Senado (PL 432/14), dada a importância do tema e a necessidade de se melhorar os resultados das políticas de expansão da rede em geral, o objeto da proposta de lei foi ampliado, passando a englobar todas as leis que tratam sobre acesso à internet a população.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. **Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil**. Brasília, DOU, 24 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 8.777, de 11 de maio de 2016. **Institui a Política de Dados Abertos do Poder Executivo federal**. Brasília, DOU, 12 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências..** Brasília, DOU, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010. **Institui o Programa Nacional de Banda Larga - PNBL**; dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão; altera o Anexo II ao Decreto no 6.188, de 17 de agosto de 2007; altera e acresce dispositivos ao Decreto no 6.948, de 25 de agosto de 2009; e dá outras providências. Brasília, DOU, 13 mai. 2010.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. 10ª ed.

MARIN, Jeferson Dytz; BERTARELLO, Marina. **Democracia e políticas públicas: uma leitura a partir dos direitos humanos**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito. São Leopoldo, v. 4, n. 1. P. 57-64, jan-jun. 2012.

NEVES, Marcelo. **Entre Têmis e Leviatã: uma relação difícil**. São Paulo: Martins Fontes, 2006

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para Aprender Políticas Públicas**. Volume I: Conceitos e Teorias. Brasília. IGEPP, 2013.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SOARES, Ilma Rezende. **Cidadania e Políticas Públicas: determinantes históricos da identidade brasileira**. In. *Mundialização e Estados nacionais: a questão da emancipação e da soberania*. UFMA, 2005. II Jornada Internacional de Políticas Públicas

NOTIFICAÇÃO DA VIOLÊNCIA AUTOPROVOCADA EM CAMPOS DOS GOYTACAZES DETERMINANTES E CONSEQUÊNCIAS NA POLÍTICA PÚBLICA DE SAÚDE

RODRIGUES, Karla Ferreira Barbosa

Mestranda do Programa de Políticas Sociais / UENF
karlafb15@yahoo.com.br

RESUMO: O fenômeno da violência é fruto de uma conjuntura política, social e econômica perpassada por interesses de classe. Configura-se como uma das expressões da “Questão Social” e segundo a Organização Mundial Saúde (OMS, 2012), caracteriza-se como um problema de saúde pública. A violência autoinflingida ou autoprovocada intencional vem crescendo assustadoramente. Está incluída como a segunda maior causadora de morte por causas externas no Brasil. No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde (2013), houve um aumento de 28,1% dos óbitos por causas externas (violência e acidente), se comparado ao ano de 2000. Esse aumento foi superior ao crescimento da população do país no mesmo período, que foi de 11,1%. Foi também, uma das taxas de maior crescimento decenal, superando os homicídios (2,1%) e a mortalidade nos acidentes de transporte (24,5%) - segundo o Mapa da Violência 2014. Conforme o Ministério da Saúde, (2009), ... “o cumprimento das funções de vigilância epidemiológica depende da disponibilidade de dados que sirvam para subsidiar o processo de produção de informação para a ação. A vigilância como instrumento saúde pública deve ser entendida como um pré-requisito para a elaboração de programas de saúde e um instrumento para avaliação do seu impacto. Não apenas os casos de suicídio, mas também as tentativas de suicídio são atos passíveis de notificação compulsória. Com a regulamentação das Portarias GM/MS de nº 104/2011 e 1271/2014, se torna compulsória e imediata (devendo ocorrer no prazo de 24 h) a notificação dos casos de suspeita e confirmação da violência sexual e autoprovocada nas unidades de saúde particulares e públicas de âmbito municipal, devendo seguir o fluxo de compartilhamento entre as três esferas de gestão. São várias as barreiras que podem levar ao silêncio epidemiológico no que tange a violência autoprovocada e, conseqüentemente a implementação das Políticas Sociais de Saúde. As limitações quanto a eficácia e eficiência da notificação vão desde elementos pertinentes ao conjunto de mecanismos oficiais de registro, identificação e classificação dos casos, barreiras institucionais e organizacionais, até elementos éticos e culturais que perpassam a relação estabelecida entre os profissionais de saúde e as vítimas de violência autoprovocada. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos dialético marxistas e das ideias teóricas da Estratificação Social, o presente trabalho considera a vigilância e as ações de monitoramento em saúde, e a própria operacionalização das Políticas Sociais como um todo enquanto um campo de disputa, ao mesmo tempo que se expressa como uma estratégia de dominação também pode representar um espaço de ampliação do exercício da autonomia e participação política no Estado de Direito. Portanto, a informação pode ser utilizada como importante instrumento de autonomia, ampliação de direitos e exercício do controle social. A presente pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do curso de pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro UENF. O estudo de base qualitativa será fundamentado em pesquisa bibliográfica, observação participante, análise documental e entrevista aos profissionais que atuam nas unidades de referência ao atendimento das vítimas de violência autoprovocada no município de Campos dos Goytacazes.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Autoprovocada, Monitoramento e Política Social

I INTRODUÇÃO

O fenômeno da violência é fruto de uma conjuntura política, social e econômica perpassada por interesses de classe. Configura-se como uma das expressões da “Questão Social” e segundo a Organização Mundial Saúde (OMS, 2012), caracteriza-se como um problema de saúde pública.

Segundo a OMS, para fins de notificação, a violência é conceituada como o “uso intencional da força física ou poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”. Já o suicídio é conceituado como um ato violento cometido sobre si mesmo, com a clara intenção de morrer. Sendo o suicídio uma forma de violência, trata-se de um fenômeno multifatorial, sendo suas causas complexas, sua descrição e conceituação não menos densos.

Quanto a tipologia da violência, segundo quem comete o ato violento, a OMS estabelece três grandes grupos: violência contra si mesmo (autoprovocada ou auto infligida), violência interpessoal (doméstica e comunitária) e violência coletiva (grupos políticos, organizações terrorista, milícias).

Por si só, a violência é um fenômeno de difícil apreensão, atingindo a população em aspectos diversos, relacionados a questão de gênero, faixa etária, classe social, etc. No que tange a Violência Autoprovocada, os problemas associados à determinação da intencionalidade, aumentam a problemática da subnotificação dos registros.

A qualidade da informação depende, sobretudo, da adequada coleta de dados gerados no local onde ocorre o evento sanitário (dado coletado). É também nesse nível que os dados devem primariamente ser tratados e estruturados, para se constituírem em um poderoso instrumento: a informação, a qual é capaz de subsidiar um processo dinâmico de planejamento, avaliação, manutenção e aprimoramento das ações.” Os dados sobre a mortalidade por suicídio no Brasil são originados através do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM / DATASUS), tendo como instrumento de coleta os dados constantes nas declarações de óbito.

Se comparados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o total de óbitos registrados nos cartórios brasileiros, verifica-se que pelo menos, 15,6% dos óbitos não foram registrados. Em relação às estatísticas do Ministério da Saúde, o IBGE calcula que 13, 7% dos óbitos ocorridos em hospitais, no mesmo ano, podem não ter sido notificados. Embora apresente números alarmantes, a subnotificação pode subdimensionar ainda mais as taxas de crescimento da violência autoprovocada no país.

A coleta dos dados sobre a violência autoprovocada não se restringe a categorias quantitativas, mas amplia-se a elementos de ordem qualitativa, aos quais impactam as políticas sociais e conseqüentemente, a minimização dos gastos públicos voltados para a reabilitação dos casos de tentativa de suicídio que não levaram a óbito.

II DESENVOLVIMENTO

A violência é um fenômeno de difícil apreensão, atingindo a população em aspectos diversos, estando relacionada a questões de gênero, faixa etária, classe social, etc. Conforme Mynaio, (2006, p. 118), “Por ser um fenômeno humano-histórico, a violência

está aí para dramatizar causas, trazê-las à opinião pública e, incomodamente, propor e exigir mudanças.

No que tange a Violência Autoprovocada, os problemas associados à determinação da intencionalidade do ato, influenciam a qualidade dos registros, pressupondo-se haver uma tendência para a elevação do índice de subnotificação dos registros. Além disso, há questões culturais e ideológicas que envolvem as Lesões Autoprovocadas Intencionalmente - LAI e o suicídio em si mesmo.

Sendo o fenômeno da violência autoprovocada complexo e multifatorial, de alto grau de complexidade, a notificação deste, bem como seus instrumentos, protocolos e tecnologias de registro devem ser sistematicamente aperfeiçoadas. A notificação enquanto um elemento de vigilância epidemiológica se constitui como instrumento para o desenvolvimento de políticas no setor da saúde. Há uma intrínseca relação entre epidemiologia e a implementação de políticas sociais no campo da saúde pública.

Conforme Bhering, Boschetti, (2012) as Políticas Sociais como processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e Sociedade civil, no âmbito dos conflitos e lutas de classe que envolvem o processo de produção e reprodução do Capitalismo. Portanto, são frutos de uma complexidade de interesses muitas vezes contraditórios que convivem entre si na realidade social capitalista e configuram-se sob uma perspectiva política, social e econômica que atravessa aspectos organizacionais, profissionais e comunitários.

A notificação é fator essencial à vigilância epidemiológica e a epidemiologia fator revelador do processo saúde-doença, podendo influenciar diretamente na implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde e prevenção da lesão autoprovocada intencional. No presente trabalho de pesquisa, ainda em fase de execução, busca-se o desvelamento das principais barreiras relativas a notificação, os aspectos multiculturais que perpassam a relação estabelecida entre o indivíduo que pratica a lesão autoinflingida e o profissional de saúde no momento da notificação e de que forma, a notificação, enquanto elemento de vigilância epidemiológica tem influenciada na compreensão do processo saúde-doença e na implementação de Políticas Sociais de combate e prevenção das Lesões autoprovocadas.

No Brasil, observa-se que o Sistema de Notificação em Saúde vem passando por diversas transformações. Dentre as transformações ocorridas, destaca-se a inclusão da violência enquanto um fenômeno de relevância e passível a notificação. Dentre as violências inclui-se a violência autoprovocada como de notificação compulsória e imediata. Para melhor compreensão, se fará uma breve introdução ao estudo da evolução da Vigilância Epidemiológica no país.

Originalmente, segundo documento da FUNASA/2002, a expressão vigilância epidemiológica significava a “observação sistemática e ativa de casos suspeitos ou confirmados de doenças transmissíveis e de seus contatos”. Tratava-se, portanto, da vigilância de pessoas, através de medidas de isolamento ou de quarentena, aplicadas individualmente, e não de forma coletiva”.

Na primeira metade da década de 60 consolidou-se, internacionalmente, uma conceituação mais abrangente de vigilância epidemiológica, em que eram explicitados seus propósitos, funções, atividades, sistemas e modalidades operacionais. Vigilância

epidemiológica passou, então, a ser definida como o conjunto de atividades que permite reunir a informação indispensável para conhecer, a qualquer momento, o comportamento ou história natural das doenças, bem como detectar ou prever alterações de seus fatores condicionantes, com a finalidade de recomendar oportunamente, sobre bases firmes, as medidas indicadas e eficientes que levem à prevenção e ao controle de determinadas doenças.

Em 1975, por recomendação da V Conferência Nacional de Saúde foi instituído o Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica - SNVE, instituído pela Lei 6.259/1976. Neste buscou-se incorporar o conjunto de doenças transmissíveis, consideradas de maior relevância sanitária no país. Se buscava estratégias de intervenção desenvolvidas para controlar doenças específicas.

A noção de território é fortalecida à medida que o SNVE estabelece, como prioridade, o fortalecimento de sistemas municipais de vigilância epidemiológica, com autonomia técnico-gerencial para enfocar os problemas de saúde próprios de suas respectivas áreas de abrangência.

A relação de doenças de notificação nacional tem sofrido várias alterações nas últimas décadas. Em 1998 o Centro Nacional de Epidemiologia (CENEPI), realizou ampla revisão do assunto. Tal fato resultou na explicitação de conceitos técnicos sobre o processo de notificação e também novos critérios utilizados para a seleção de doenças e agravos notificáveis.

Em 2003 foi criada a Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) com a função de agregar as atribuições do antigo Centro Nacional de Epidemiologia (CENEPI) e também coordenar outros programas nacionais voltados para algumas doenças específicas como: tuberculose, hanseníase, hepatites virais, DST e AIDS. Até a criação da SVS, tais doenças eram monitoradas por outros setores do Ministério da Saúde.

A SVS é responsável pela coordenação do Sistema Nacional de Vigilância Epidemiológica. Objetiva o estabelecimento de Sistema de Informação e análises que permitam o monitoramento do quadro sanitário do país e subsidiem a formulação, implementação e avaliação das ações de prevenção e controle de doenças e agravos, a definição de prioridades e a organização dos serviços e ações de saúde.

A partir da criação da SVS, todas as ações de prevenção e controle de doenças passam a estar reunidas na mesma estrutura, possibilitando assim, uma abordagem mais integrada e eficaz. A SVS também passa a coordenar ações voltadas para vigilância de agravos e doenças não transmissíveis e seus fatores de risco, assim como ações voltadas na área de vigilância ambiental.

Até 2006, a descrição das características dos casos de violência e acidentes contavam apenas com as informações do SIM (Sistema de Informação sobre Mortalidade), com a SIH/ SUS (Sistema de Informação Hospitalar do SUS) e com análises dos Boletins de ocorrências Policial.

Em 2006, segundo o Ministério da Saúde, foi implantado o Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), o que possibilita a ampliação do número de variáveis para o monitoramento dos eventos de violência e acidente. O VIVA, é constituído por

dois componentes de análise: o VIVA contínuo/SINAN, ao qual capta dados de violência interpessoal/provocada em serviços de saúde e o VIVA Sentinela (VIVA Inquérito).

O Viva Inquérito acontece a cada dois anos no período de 1º a 30 de setembro em todo Brasil. A coleta de dados ocorre por meio de entrevistas a serem realizadas com usuários do SUS que buscarem atendimento nos serviços de urgência e emergência. Tem por objetivo de analisar a tendência das violências e acidentes e descrever o perfil das vítimas de violências (interpessoais ou autoprovocadas) e dos acidentes (trânsito, quedas, queimaduras, dentre outros) atendidas em unidades de urgência e emergência selecionadas. O Viva Inquérito foi realizado nos anos de 2006, 2007, 2009, 2011 e 2014. Inicialmente, o Viva Inquérito foi realizado anualmente (2006 – 2007) e, a partir de 2007, passou a ser realizado bianualmente e atualmente é realizada a cada três anos.

A Lei 8080/90, Artigo V, conceitua Vigilância Epidemiológica um conjunto de ações que proporcionam o conhecimento, a detecção ou prevenção de qualquer mudança nos fatores determinantes e condicionantes de saúde individual ou coletiva, com a finalidade de recomendar e adotar as medidas de prevenção e controle das doenças ou agravos. Esta nova concepção de Vigilância Epidemiológica prevê a integralidade assistencial das ações em saúde e a consequente eliminação da dicotomia entre essas duas categorias, ou seja, assistência e prevenção, o que muito dificultava as ações de vigilância.

Com a regulamentação das Portarias GM/MS de nº 104/2011 e 1271/2014, se torna compulsória a notificação dos casos de suspeita e confirmação da violência nas unidades de saúde particulares e públicas. Desta forma, se universaliza, a forma de notificação de violências. Os casos de Violência Autoprovocada, assim como os casos de Violência Sexual, passam a ser de notificação imediata no âmbito municipal, ou seja, notificação no prazo de 24h, devendo seguir o fluxo de compartilhamento entre as esferas de gestão do SUS.

A Portaria GM/MS 1271/2014, torna compulsória a notificação da violência autoprovocada, no art. 8º estabelece que “ As autoridades de saúde garantirão a divulgação atualizada dos dados públicos da notificação compulsória para profissionais de saúde, órgãos de controle social e população em geral”. Portanto, a notificação deve compor os espaços de controle social. Entende-se que os dados referentes a notificação da violência autoprovocada subsidiarão a implementação das Políticas Sociais e se constituem instrumentos de luta e garantia de direitos.

Cabe aos profissionais que prestam os primeiros cuidados à vítima de LAI a notificação – conforme artigo abaixo:

“A notificação compulsória imediata deve ser realizada pelo profissional de saúde ou responsável pelo serviço assistencial que prestar o primeiro atendimento ao paciente, em até 24 (vinte e quatro) horas desse atendimento, pelo meio mais rápido disponível.

Parágrafo único. A autoridade de saúde que receber a notificação compulsória imediata deverá informá-la, em até 24 (vinte e quatro) horas desse recebimento, às demais esferas de gestão do SUS, o conhecimento de qualquer uma das doenças ou agravos constantes no anexo.” Portaria GM/MS 1271/14 Art. 4º.

Ainda, na Portaria 1271/14, artigo 2º, para fins de notificação, é considerado agravo, qualquer dano à integridade física ou mental do indivíduo, provocado por circunstâncias nocivas, tais como acidentes, intoxicações por substâncias químicas, abuso de drogas

ou lesões decorrentes de violências interpessoais, como agressões e maus tratos, e lesão autoprovocada.

A notificação é de extrema relevância na implementação de Políticas Públicas, no caso da violência autoprovocada, mesmo sendo compulsória aos profissionais de saúde e às autoridades sanitárias, conforme a Portaria citada, acredita-se na possibilidade de ocorrência da subnotificação. Há de se verificar os riscos da subnotificação.

Identificar as principais barreiras que levam à subnotificação é imprescindível para a redução do problema e também para melhoria das ações de monitoramento e avaliação das políticas públicas. A subnotificação ou o “silêncio epidemiológico” produz o mascaramento do fenômeno, impossibilita o planejamento de ações de prevenção no campo da Política Pública de Saúde e diminui as possibilidades de minimização dos gastos com a reabilitação das vítimas - nos casos que não levam a óbito.

Aspecto de relevância é a consideração de que a qualidade do dado gerado, não depende apenas de ações técnicas ou meramente metodológicas, mas também implica questões de ordem ontológicas. Nesse sentido, além de analisar o sistema institucional, organizacional e os instrumentos oficiais de notificação, torna-se necessário maior compreensão dos elementos que perpassam a ação dos profissionais responsáveis pela notificação dos casos e o indivíduo que praticou o ato de violência autoinfligida.

A notificação requer reflexões acerca do cuidado realizado pelo profissional de Saúde. Portanto, envolve questões estruturais, materiais e também, éticas, filosóficas, religiosas. Tais questões imprimem direta ou indiretamente significado aos objetos e atos que o profissional executa - de maneira explícita e intencional ou não. Perpassa categorias de identificação e elegibilidade do fenômeno e aponta para uma visão de homem e de mundo que pressupõe técnicas que vão para além do modelo biomédico e cartesiano.

A intencionalidade do ato suicida é o que difere uma lesão ou intoxicação acidental de uma tentativa de suicídio é intencionalidade e a única pessoa que pode atestar sua intenção é o próprio sujeito.

O profissional de saúde também é um sujeito social, um trabalhador que ocupa um espaço na divisão social do trabalho, estando submetido a ordens sociais subjetivamente internalizadas. Tal constatação influencia diretamente no ato de notificar.

Segundo Koerich (2002), “Quanto ao que se refere às tecnologias utilizadas na prática cotidiana, foram ressaltadas, nas discussões, as tecnologias leves e pesadas, tais como: cuidados manuais [...] forma de tocar e conversar; conhecimentos e até tecnologia de ponta; fazendo parte dessas tudo que está disponível; equipamentos em geral para a prestação de serviço e de acesso à informação e organização da prática. As tecnologias consideradas indispensáveis na prática são as relacionais, as interativas e as comunicativas”.

A complexidade do fenômeno da violência autoprovocada, a importância das ações de Vigilância em Saúde, a compreensão das barreiras que incidem na notificação dos casos, a compreensão dos elementos que perpassam a relação do profissional ao qual é demandada a notificação e o sujeito promotor da Lesão Autoinfligida - LAI e, principalmente a necessidade implementação de políticas sociais no campo da saúde pública voltadas para a prevenção de Lesões autoprovocadas intencionais e os altos gastos públicos com

ações de recuperação e reabilitação das vítimas de LAI, tornam emergentes o estudo da notificação do fenômeno no campo da Política Social.

A estrutura de coleta dos dados deve permitir que estes se constituam instrumentos de informação, capazes de estabelecer um processo dinâmico de avaliação, planejamento, manutenção e aprimoramento das ações em saúde.

A Vigilância Epidemiológica constitui-se em importante instrumento para o planejamento, a organização e a operacionalização dos serviços de saúde. Assim como para normatização de atividades técnicas correlatas. Sua operacionalização compreende um ciclo contínuo de ações complementares, inclusive nos estabelecimentos de saúde, no que tange a notificação de doenças e agravos, permitindo conhecer os elementos das doenças e agravos, para que as intervenções possam ser desencadeadas com eficácia.

A relevância das ações de notificação, monitoramento e vigilância no campo do suicídio tem como marco legal a Portaria MS/GM Nº 1.876, do ano de 2006, a qual institui as Diretrizes Nacionais para Prevenção do suicídio. Tais diretrizes apontam para a necessidade de ações de prevenção, vigilância e monitoramento da violência autoprovocada. Firma-se a necessidade de notificação dos casos de suicídio e tentativas.

III CONCLUSÃO

A notificação da Violência Autoprovocada, assim como o arcabouço de políticas sociais voltadas para a compreensão deste fenômeno precisam ser estudada em seus determinantes históricos fundamentando suas peculiaridades, as quais vão desde a visão de homem de mundo que perpassa o profissional de saúde até a operacionalização das políticas de saúde num cenário socioeconômico perpassado pelo conflito entre as classes sociais.

Durkheim ao avaliar a questão do suicídio o faz baseado em critérios que se repetem, como: gênero, idade, território, trabalho, etc. As cartas deixadas pelos indivíduos são desconsideradas em seus estudos. O método quantitativo tem maior relevância que o qualitativo.

É óbvio que as vítimas de violência Autoprovocada podem apresentar questões patológicas e biológicas que induzem ao ato suicida. No entanto, minimizar análise a fatores de ordem unicamente biológicas, baseados em critérios de objetividade, ligadas as ciências médicas e exatas, significa desconsiderar o indivíduo em suas particularidades culturais, sociais e subjetivas. Analisar os condicionantes do ato suicida desconsiderando as questões socioculturais, significa negar o universo simbólico, ideológico e a historicidade do ser social.

Há em Durkheim uma contradição no que tange ao caráter epistemológico e metodológico do estudo do suicídio. Embora reconheça a correlação entre o indivíduo e a sociedade, vindo a concluir que o suicídio não se explica apenas pelos aspectos individuais e psicológicos, afirmando a influência de aspectos sociais no ato suicida, ao estudar o fenômeno o faz sob o critério da ordem análoga, exterior e repetitiva.

O presente trabalho se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico de Marx, onde se fará um paralelo com os teóricos clássicos da Teoria da Estratificação Social. Embora o acirramento do conflito não mais se concentre na perspectiva de duas classes apenas (proletariado e burguesia), devido à diversificação

das classes sociais, a especialização do trabalho, e a coexistência entre classes antagônicas, é inevitável à relevância da obra de Marx.

Ao falarmos sobre Violência nos remetemos a um fenômeno circunscrito numa sociedade marcada por relações e dominação de uma classe sobre a outra, perpassada por interesses econômicos que atravessam as relações de produção e distribuição da mercadoria, assim como adentram as relações culturais e ideológicas do indivíduo.

Compreende-se que a notificação é uma linha de cuidado. Para uma melhor compreensão do que seja Política Pública, Easton (1965) definiu a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos. Para compreensão da Política Social, é necessário que a situemos em três aspectos essenciais: histórico, econômico e político. Esses três elementos relacionam-se entre si, estando profundamente imbricados e articulados.

A Violência Autoprovocada é tida enquanto um fenômeno social perpassado por questões históricas que apontam para o conflito de interesses entre as diversas classes sociais que compõem o Sistema Capitalista. O domínio de uma classe sobre a outra, atinge várias esferas das relações sociais, não se restringindo apenas a aspectos de ordem material, mas avança para questões ideológicas que determinam as relações e a *práxis* social.

Conforme o Ministério da Saúde, (2009), ... “o cumprimento das funções de vigilância epidemiológica depende da disponibilidade de dados que sirvam para subsidiar o processo de produção de INFORMAÇÃO PARA AÇÃO. A qualidade da informação depende, sobretudo, da adequada coleta de dados gerados no local onde ocorre o evento sanitário (dado coletado). É também nesse nível que os dados devem primariamente ser tratados e estruturados, para se constituírem em um poderoso instrumento – a INFORMAÇÃO – capaz de subsidiar um processo dinâmico de planejamento, avaliação, manutenção e aprimoramento das ações.” A vigilância como instrumento saúde pública deve ser entendida como um pré-requisito para a elaboração de programas de saúde e um instrumento para avaliação do seu impacto.

REFERÊNCIAS

ACUÑA, D. L. e A. Romero. Perspectivas de la Investigación Epidemiológica en el Control Vigilancia de las Enfermedades. México, Salud Pública, 26:281-296, 1984. ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). Teoria social hoje. São Paulo: Unesp, 1999.

ASSIS, S. G. (org.). Trajetória sócio-epidemiológica da violência contra crianças e adolescentes: metas de prevenção e promoção. Tese de Doutorado/ENSP. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

AZEVEDO-LIRA, Margarida; DRUMOND JÚNIOR, M. Anos potenciais de vida perdidos no Brasil em 1980 e 1997. Estudos Epidemiológicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. Violência e Saúde Jorge Carelli (Claves). Disponível em: <http://www.claves.fiocruz.br>

BARBIERI, A. L. N. O que se pode saber? Histórias sobre tentativas de suicídio por queimadura. São Paulo, s/n, 2004, p. tab. Tese apresentada a USP /Faculdade de Saúde Pública. Departamento Materno Infantil para obtenção do grau de Mestre.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.) Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

BOBBIO, Noberto. Existe uma doutrina marxista do Estado? In: . O Marxismo e o Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Gawryszewski VP. Homicídios no Município de São Paulo: perfil e subsídios para um Sistema de Vigilância Epidemiológica [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo; 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Gestão do SUS. Redes de produção de saúde. Brasília, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde. Instrutivo para preenchimento da ficha de notificação de Violência interpessoal/autoprovocada. Brasil, 2014.

_____. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Guia de vigilância epidemiológica / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. – 7. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 816 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

CASSORLA, R. M. S. (org.). Do suicídio: estudos brasileiros. São Paulo: Papyrus, 1991. Democratização. In: Violência faz mal à saúde/[Cláudia Araújo de Lima (coord.) et al] Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

Deslandes SF. O atendimento às vítimas de violência na emergência: “prevenção numa hora dessas?”. Cien Saude Colet 1999; 4(1):81-94.

DURKHEIM, Émile. O Suicídio: um estudo sociológico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HJERN, B.; PORTER, D. Implementation structures. A new unit of administrative analysis. In: HILL, M.; HAM, C. The policy process in the modern capitalist State. New York: Harvest, 1993.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. Revista Temporalis – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001

KOERICH, M.S. et al. Tecnologias de cuidado em saúde e enfermagem e suas perspectivas filosóficas. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006; 15 (Esp): 178- 85.

LIMA, Raymundo de. O suicídio-espetáculo na sociedade do espetáculo. Revista Espaço Acadêmico, ano IV, n. 44, jan. 2005.

LIPSKY, Michael. Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G.; PAVEZ, T Burocracia implementadora: dinâmicas e estruturas relacionais das políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32, 2008, Caxambu. Anais do 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu: Anpocs, 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Saber e Poder: agentes comunitários de saúde aproximando saberes locais e políticas públicas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Administração Pública e Governo da EAESP/FGV, 2006.

LUZ, M.T. Duas Questões Permanentes em um Século de Políticas de Saúde no Brasil Republicano. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 2000, v.5, n.2, p: 293-312

MALINOWSKI, Bronislaw K. 1978. Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia. São Paulo: Abril Cultural. MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Pensadores(os); v.43)

MARX, Karl. Sobre o suicídio. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. Sobre o suicídio. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CRUZ NETO, O. ASSIS, S. G. e S. F. Bibliografia comentada da produção científica brasileira sobre violência e saúde. Série Panorama/ENSP. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1990.

MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de. Violência para todos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, jan./mar. 1993
MINAYO, M. Cecília de Souza. A autoviolência: objeto da sociologia e problema de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: vol.14, n. 2, p. 421-428, abr./jun. 1998.

NUNES, Everardo Duarte. "O Suicídio" de Durkheim: reavaliando um clássico da literatura sociológica do século XIX. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: vol. 14, n. 1, p. 7-34, jan./mar. 1998.

REICHENHEIM, M. E. e WERNECK, G. L. Morte violenta como causa de anos potenciais de vida perdidos no Rio de Janeiro: 1990. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 10, supl. 1, p. 188-198, 1994.

RODRIGUES, José Albertino (org.) Durkheim e a construção metodológica das ciências sociais. São Paulo: Ed. Ática. 2004.

PALHARES, Patrícia Almeida e BAHLS, Saint-Claire. O suicídio nas civilizações: uma retomada histórica. *Revista Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal*, n. 84-85, mar. 2003.

Revista Faz Ciência, 06,01 (2004)pp. 11-27 UNIOESTE ISSN 1677-0439. A CRÍTICA DE MARX E ENGELS AO DOMÍNIO DAS IDÉIAS: A IDEOLOGIA José Luiz Zanella.

ROUDINESCO, Elizabeth & PLON, Michel. Verbete: Suicídio. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 740-742.

SANTOS, Boaventura de Sousa e NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *Reconhecer para Libertar - Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Edinilsa R. de. Violência velada e revelada: estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas em Duque de Caxias/RJ. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, jan./mar. 1993. SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci. In: 4º Colóquio Marx e Engels, 2005, Campinas - SP. Anais do 4º Colóquio Marx e Engels, 2005. SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. PARSONS, T. "Supposition as quantification versus supposition as global quantificational effect". *Topoi*, 16, 1, pp. 41-63, 1997.

VASCONCELOS, Cipriano Maia de; PASCHE, Dário Frederico. O sistema único de saúde. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa et al (orgs). *Tratado de Saúde Coletiva*. 2ª ed. São Paulo: Editora Hicitec - Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008, p. 531-562. VENÂNCIO, A. T. A. 2007. Sobre a desinstitucionalização psiquiátrica: história e perspectivas. *História, Ciências e Saúde - Manguinhos*, 14 (4): 1415-1420. WASELFISZ, J. Mapa da violência III: os jovens do Brasil. Brasília: Unesco, 2002. WERLANG, B.G. e BOTEGA, N. J. (orgs.). *Comportamento suicida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YUNES, J. A. A epidemiologia da violência. In: OLIVEIRA, M. C. (org.) *Demografia da exclusão social*. Campinas: Unicamp, p. 145-165, 2001

VI REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: Unesp, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Gestão do SUS. Redes de produção de saúde. Brasília, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Instrutivo para preenchimento da ficha de notificação de Violência interpessoal/autoprovocada. Brasil, 2014.

Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013. Departamento de Informática do SUS (Datapus). Estatísticas vitais. [acessado 2014 jul 1]. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205>

CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAPARRÓS, Martín. *A Fome, 1957 - El hambre*/ Martín Caparrós; tradução de Luís Carlos Cabral - 1ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

CASSORLA, R. M. S. (org.). *Do suicídio: estudos brasileiros*. São Paulo: Papyrus, 1998.

DURKHEIM, Émile. *O Suicídio: um estudo sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982

HAMERMESH, D.S, & SOSS, N.M. An Economic Theory of Suicide. *The Journal of Political Economy*, Volume 82, Issue 1, p.83-98, 1974- IAN, R.H. & SMITH, G.S. Suicide misclassification in an international context. [S.I.]2005. Disponível em < <http://www.cdc.gov/nchs/da>

LIMA, Raymundo de. O suicídio-espetáculo na sociedade do espetáculo. *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, n. 44, jan. 2005.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G.; PAVEZ, T. Burocracia implementadora: dinâmicas e estruturas relacionais das políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32, 2008, Caxambu. Anais do 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu: Anpocs, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw K. 1978. *Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural. MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Pensadores(os); v.43)

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

MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de. Violência para todos. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, jan./mar. 1993. MINAYO, M. Cecília de Souza. A autoviolência: objeto da sociologia e problema de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: vol.14, n. 2, p. 421-428, abr./jun. 1998.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. *ABC do SUS. Doutrina e Princípios*. Brasília, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa e NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *Reconhecer para Libertar – Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Edinilsa R. de. Violência velada e revelada: estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas em Duque de Caxias/RJ. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, jan./mar. 1993. SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci. In: 4º Colóquio Marx e Engels, 2005, Campinas - SP. Anais do 4º Colóquio Marx e Engels, 2005. v. 01.

SIMMEL, Georg. *El Pobre*. Ediciones sequitur, Madrid, 2014.21. SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez 2006, p. 20-45. PARSONS, T. "Supposition as quantification versus supposition as global quantificational effect". *Topoi*, 16, 1, pp.41- 63, 1997.

O JEITINHO BRASILEIRO NO SISTEMA DE COTAS: PRÁTICAS DE LUDIBRIAR A LEI DE COTAS NO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA OBSERVADAS NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Dominique Guimarães de Souza

Universidade Federal Fluminense (UFF) - INFES
dominique_guimaraes@yahoo.com.br

Lincoln Mansur Coelho

Universidade Federal Fluminense (UFF) - INFES
lincolnmansurcoelho@gmail.com

Ana Isabel Ferreira Magalhães

Universidade Federal Fluminense (UFF) - INFES
anaisabelfm2007@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada em uma escola pertencente à rede pública de ensino da região noroeste do estado do Rio de Janeiro, onde foi observado significativa quantidade de alunos matriculados no período noturno, porém esses mesmos alunos durante o dia são “ouvintes” em escolas particulares. Foi constatado que esta prática é comum, porém, agindo assim, esses estudantes aproveitam as falhas de fiscalização do sistema de cotas sociais para burlarem o sistema com o intuito de conseguir vagas nas principais universidades públicas. Dessa forma, essa prática provoca a exclusão daqueles alunos que deveriam ter o direito a essas vagas, os quais são pertencentes às classes populares e concluíram o Ensino Médio na rede pública.

PALAVRAS-CHAVE: cotas sociais - alunos cotistas - exclusão

INTRODUÇÃO

PROBLEMATIZAÇÃO

O presente trabalho surgiu a partir da observação realizada através do que é praticado para se obter aproveitamento da Política de Cotas destinada a estudantes oriundos de escolas públicas. Alunos que estudam em escolas particulares, como ouvintes, burlam as falhas no processo de fiscalização da política de Cotas para se beneficiar, essa prática é recorrente nos sistemas de ensino público da Região Noroeste do Estado do Rio de Janeiro. Verificou-se em uma escola da referida região, que o período noturno de uma determinada escola é tomado por turmas inteiras de alunos que durante a manhã estudam em escolas particulares como ouvintes, mas garantem sua efetiva matrícula em unidades públicas de ensino que os permite beneficiar das Cotas Sociais garantidas pela Lei 12.711 de 2012. Dessa forma, ocupam vagas de alunos que para os quais seriam destinadas tais vagas.

Historicamente o período noturno é considerado um turno destinado àqueles que durante o dia possui vínculo empregatício, em geral com defasagem idade e série, tais alunos têm pouco tempo para reforçar os conteúdos apreendidos na escola, muitas vezes estão

lá para cumprir uma exigência, com o fim de se manterem no mercado de trabalho. De acordo com Pucci, Oliveira e Sguissardi, em seus estudos sobre os alunos trabalhadores, problematizam:

Talvez a característica mais marcante do aluno do ensino noturno [...] seja sua condição de trabalhador desqualificado e superexplorado ao peso de um salário vil e de uma insuportável dupla jornada de trabalho: a da fábrica, loja ou escritório e a da escola noturna. (1995, p.31)

Por questões como essas, o período noturno é marcado por defasagem de conhecimento, devido a isso quando os alunos oriundos desse turno de estudo se deparam com provas de âmbito nacional, a exemplo o Enem, os mesmos sofrem os efeitos de sua realidade, continuando excluídos e marginalizados pela sociedade, uma vez que não conseguem obter bom êxito. Essa situação se torna ainda mais grave quando esses disputam cotas, que os permitiriam mudar sua realidade, com alunos que vivem em outro contexto social e econômico, o qual se configura por terem acesso aos meios de informação, sendo oriundos de famílias que enfatizam a importância da dedicação exclusiva aos estudos. Esses alunos, também matriculados no Ensino Médio noturno, durante o dia têm conteúdos escolares necessários abordados em diferentes situações, tanto nas escolas particulares nas quais são alunos ouvintes, ou em cursos suplementares, como pré-vestibulares, estudos em aulas particulares com professores especialistas das áreas com maiores dificuldades ou até mesmo, em casa, assistindo videoaulas disponíveis pela internet.

DESENVOLVIMENTO

A Lei 12.711 foi criada em 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como a “Lei das Cotas”, por garantir 50% das vagas das Universidades Públicas a duas classes: metade a alunos que estudaram o ensino médio completo em escolas públicas, com renda familiar mensal per capita igual ou inferior a um salário e a outra metade para estudantes provenientes de escolas públicas com renda familiar total maior a um salário-mínimo e meio per capita. Sendo que em cada classe, deve ser destinada uma porcentagem a pretos, pardos e índios, de acordo com os dados fornecidos pelo IBGE para cada unidade federativa, de acordo com o último censo demográfico e a partir de 2016 foi estendida esta porcentagem às pessoas com deficiência.

O sistema de cotas vigente é um gênero de ação afirmativa, através de uma metodologia antagonista por bens sociais, destina-se um percentual de vagas aos integrantes de um grupo social específico, taxado como historicamente prejudicado (ANDREWS, 1997). Esta política tem como defesa original a tentativa de reduzir a realidade de exclusão das camadas populares às universidades públicas, permitindo através de suas primícias a democratização do ensino superior, levantando um debate sobre a expansão de sua abrangência, visando alcançar políticas públicas mais igualitárias, sem que haja desqualificação acadêmica.

Até os anos de 1990, a educação superior de nosso país se destinava a estudantes das classes mais altas da sociedade, embora o seu sistema estrutural ainda esteja direcionado para este público, nos últimos anos têm se buscado superar este panorama e se tem alcançado algumas vitórias neste campo. Desde sua tramitação, a Lei das Cotas trouxe grandes debates produzidos e reproduzidos por diferentes segmentos da sociedade, aos que se posicionam contra ou favor de sua aplicação.

Os que se posicionam contra a política de cotas, como Castro (2001, p. 112), que por defender que essa estratégia não é a melhor alternativa para se conseguir a equidade de oportunidades ao nível superior, acreditando que a melhoria na qualidade da educação básica, seria a solução para esta situação:

“Diante dos privilégios concedidos às elites, há muitos que pregam um sistema de cotas. Não acreditamos que isso seja uma boa ideia. É trocar iniquidade por mediocridade. Significa levar a instituições caríssimas alunos cujo desempenho é pior do que o de outros [...]. É nivelar por baixo, uma péssima maneira de se obter equidade. Ao invés de melhorar o mais fraco, pune-se o mais forte. Trazendo a discussão para um nível mais pessoal, quem gostaria de ser tratado por um médico que entrou na universidade porque alguém ficou com pena dele: ‘Era tão burrinho, mas porque era pobre deixar entrar’? O ensino superior, está condenado à meritocracia e não podemos abastardar seu acesso. Claramente, as soluções para iniquidade de acesso não estão no vestibular [...] o problema da iniquidade está sobretudo na falta de qualidade do ensino de primeiro e segundo graus.”

Os opositores das políticas de cotas sociais entendem que o ensino público básico é muito falho, não sendo tratado com prioridade pelo governo, e a inserção de alunos oriundos de escolas públicas, com grande defasagem de conhecimento, provocaria a queda na qualidade das universidades públicas e aumento da evasão universitária, devido às dificuldades em se adaptar aos novos moldes de ensino, os quais seriam mais rigorosos.

Já os que se colocam a favor das medidas cotistas, enfatizam que a sua prática, além de mudar um cenário de desigualdade e exclusão instaurada no ensino superior brasileiro, permitirá, segundo Braga (2008), que ocorra a expansão econômica do país e o desenvolvimento social das classes menos favorecidas e excluídas, além da possibilidade de encontrar novos talentos que seriam perdidos pela falta de oportunidade.

“Sem dúvida, é necessário incorporar mecanismos diferenciados de acesso à educação pós-secundária e terciária que, por meio de diversas ações afirmativas, promovam a integração dos jovens pertencentes a grupos sociais tradicionalmente excluídos” (CEPAL, 2007, p.174).

Em suma, as três principais defesas em relação às Cotas, são:

- I. argumentos de justiça compensatória: tentam buscar a justiça pelo passado, baseando-se na ‘retificação de injustiças ou de falhas cometidas contra indivíduos no passado’ (por particulares ou governo). Seu principal objetivo é a reparação de um dano por meio do resgate de uma dívida histórica, como no caso da escravidão;
- II. argumentos de justiça social: trata-se de um pleito de justiça no presente, que visa à ‘promoção de oportunidades para aqueles que não conseguem se fazer representar de maneira igualitária’. Seriam uma espécie de reivindicação legítima que um indivíduo ou grupo poderiam fazer em relação aos benefícios, vantagens e posições que teriam conseguido, se tivessem sob condições justas;
- III. promoção da diversidade: a adoção de um sistema de cotas para negros, pessoas carentes ou com algum tipo de deficiência pode contribuir para o ‘surgimento de uma sociedade mais diversificada, aberta, tolerante, miscigenada e multicultural’.

No julgamento de um caso envolvendo a Universidade de Michigan, a Suprema Corte dos EUA considerou que as Ações Afirmativas seriam constitucionais desde que tivessem o objetivo de promover a diversidade (NOVELINO, 2010, p. 396).

Os defensores das políticas cotista citam a Constituição de 1988, como Jr. Silva (2002), para fundamentar a defesa em prol das Cotas, onde esta, através de seus artigos, buscou a igualdade de direitos, acesso e oportunidade a todos os cidadãos:

“Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à Igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: Eu – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;”

Mesmo a argumentação utilizando os preceitos da Constituição Federal, há aqueles que afirmam que o seu embasamento para a defesa da Lei das Cotas é subjetivo, como afirma Bertúlio, Duarte e Silva (2011), pois tal preceito Constitucional abre brecha para duas principais interpretações, as quais são: 1) todos são iguais diante da lei e, por isso, têm igual propensão de ingressar ao Ensino Superior, sendo as Cotas, dessa maneira, dispensáveis e até transgressora do Princípio Constitucional da Igualdade; 2) todos são iguais perante a lei, mas na realidade prática os fatos são diferentes, não ocorrendo essa igualdade devido a um passado marcado pela escravidão, explorador e segregacionista que por isso mesmo exigiria determinações corretivas para os grupos desfavorecidos atualmente.

Embora haja grupos que se manifestem de diferentes maneiras sobre este assunto, é necessário ressaltar que a Política de Cotas é um tipo de gênero de Ação Afirmativa e por isso, deve ter um tempo limitado, como afirma Wanderley (2007), sobre a necessidade do seu plano de temporalidade limitada, caso contrário estar-se-á criando privilégios para determinadas camadas das sociedades. O autor não deixa de ressaltar a relevância social de sua existência, pois possibilita a inclusão de grupos sociais historicamente discriminados.

Para Pereira (2012), a Lei 12.711/2012 não resolve o problema estrutural da Educação Superior brasileira, nem foi o seu objetivo quando sancionada. O autor acredita que a qualidade na educação básica pública, o incentivo financeiro que possibilite crianças carentes a permanecerem na escola em vez de a evadirem para entrarem no mundo do trabalho e todas as alternativas que permitam nivelar as oportunidades desde o início da educação escolar, ainda são imprescindíveis e de suma importância. Sendo a inclusão de um grupo social até então discriminados pela sociedade o primeiro passo para que se efetive um processo de mudanças de paradigmas, ofertas igualitárias de educação e inclusão social.

Ainda para Pereira (2012), a importância da implantação desta política pública, por levar as instituições superiores a assumirem o seu papel primordial, que é a contribuição para uma comunidade mais diversa, onde diferentes grupos sociais estejam igualmente representados, ele acredita que limitar a universidade a selecionar os alunos de acordo com as notas em diferentes exames não contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Independente do posicionamento não se pode negar que esta política permitiu a inserção ou maior participação de um novo grupo social nas universidades públicas, que até então era ínfimo, sobretudo nos cursos mais disputados (Moehlecke, 2002).

Esse novo contexto que passou a ser estabelecido nas universidades provocou o que podemos chamar de mobilidade social, um fenômeno proporcionado pela reestruturação de políticas

educacionais, que permitiu a inserção de jovens carentes ao nível superior, possibilitando, dessa forma, a democratização do ensino superior (HASENBALG; SILVA, 1988).

FALHAS NO SISTEMA DE COTAS SOCIAIS

A maioria das Universidades Públicas aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como método de avaliação usado para o ingresso em suas instituições. Através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), com seus respectivos programas de cotas, faz-se a seleção dos candidatos com base nas notas do Exame Nacional.

Ao fazer a inscrição para o SISU, o sistema busca os dados que o candidato forneceu ao fazer a inscrição no Enem. Entre eles está a renda, escolaridade e etnia. De acordo com essas informações, o candidato poderá disputar como cotista, nesse caso, terá a possibilidade de escolher dois cursos como primeira e segunda opção, definindo se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência ou às destinadas aos grupos de cotistas. Ao término do período de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos com melhor classificação em cada curso. Serão considerados eleitos apenas aqueles classificados dentro do número de vagas ofertadas em cada curso, por modalidade de concorrência.

Após a realização dessas etapas o SISU fará a chamada única do processo seletivo, através deste resultado o candidato deverá comparecer à Instituição de Ensino Superior (IES) portando a documentação necessária.

De acordo com o MEC (2012), as Cotas Sociais são garantidas mediante a documentação estipulada pelo próprio MEC e pela IES, tendo como os principais comprovantes o da renda familiar pelo aluno e o de conclusão do Ensino Médio em instituição pública de ensino.

A apresentação dos documentos solicitados por parte do aluno à Instituição de Ensino Superior Pública preterida o habilita a se matricular após avaliação dos documentos. Esse processo de fiscalização realizado pelos órgãos públicos para averiguar se as informações fornecidas pelo aluno são verídicas, são muito falhos, podendo ser facilmente fraudados.

E é justamente esse processo que ocorre com frequência nas escolas estaduais na região noroeste do estado do Rio de Janeiro, sendo este a primeira unidade federativa a adotar o Sistema de Cotas. No final do ano 2000, através da Lei n.3.524/00, que assegura 50% das vagas nas universidades estaduais para estudantes de escolas públicas de ensino.

Através de uma observação superficial na escola analisada foi possível perceber uma porcentagem significativa de alunos oriundos de camadas mais abastardas, porém os mesmos são matriculados no período noturno em escolas públicas e durante o dia frequentam o ensino privado como ouvintes. Esses estudantes não pertencem ao quadro regular de alunos matriculados na rede particular, seu diploma é expedido pela respectiva instituição, no entanto, os mesmos realizam todas as atividades e avaliações da escola particular. Agem dessa forma com a intenção de obter as Cotas Sociais.

OBJETIVO

Através desta problemática, foi desenvolvida uma pesquisa com o intuito de traçar o perfil dos alunos que frequentam as escolas públicas analisadas no período noturno e qual a porcentagem exata de alunos que fazem uso da prática de contra turno escolar em instituições de ensino privadas para conseguir as Cotas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada entre os dias 3 e 13 de abril de 2017, com 65 estudantes do Ensino Médio Regular, que frequentam o período noturno na maior escola de rede pública, de uma cidade do Noroeste do Estado do Rio de Janeiro.

Foram informados aos estudantes, qual o objetivo e a importância da pesquisa e, para fundamentá-la, foi utilizado um questionário, com perguntas abertas e fechadas sobre diferentes pontos (idade, sexo, estado civil, ocupação, entre outros) buscando traçar o perfil dos alunos matriculados neste período, na referida escola.

ANÁLISE DE DADOS

A escola analisada está localizada no Centro da Cidade, em seu principal bairro, fazendo parte da rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro, atendendo exclusivamente o Ensino Médio, funcionando nos períodos, matutino e noturno. O seu maior contingente de alunos está no primeiro turno, com 442 alunos, e 210 estudam no terceiro turno, destes, 60 estudam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e 150 Ensino Regular Noturno. Para a presente pesquisa, foi coletada amostra de dados somente referentes a esta última.

As respostas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Perfil dos alunos do Ensino Médio Noturno

Item	Porcentagem (%)	
Sexo	Masculino: 43%	Feminino: 57%
Faixa Etária	Entre 14 e 18 anos: 94%	19-20 anos: 6%
Estado Civil	Casado: 7%	Solteiro: 93%
Filhos	Sim: 7%	Não: 93%
Ocupação	Trabalham: 85%	Não trabalham: 15%

Fonte: (Autores:2017)

A partir da análise dos primeiros dados, é possível perceber que o ensino noturno da referida escola é composto predominantemente por mulheres (57%), onde a grande maioria dos estudantes possui idade entre 14 e 18 anos (94%), são solteiros (93%), não possuem filhos (93%) e não trabalham (85%).

A presença de 57% de mulheres e 43 % de homens estudantes desse período noturno, contradiz as afirmações de Franco (2001), onde este afirma, que o sexo masculino prepondera no Ensino Noturno, pois há uma grande pressão da família para que o menino ingresse no mercado de trabalho antes da menina. O que acarretaria entre os meninos, maior atraso escolar e evasão. Através deste resultado podemos perceber há um aumento das mulheres nos últimos anos no ensino médio (Zibas, 1999 apud Franco, 2001), inclusive no Ensino Noturno. Segundo Rosemberg (1989 apud Franco, 2001), há possibilidade de que a cultura escolar possa beneficiar a permanência das meninas no ambiente escolar, reforçando atitudes que se aproximam dos padrões de socialização das mulheres.

Nota-se que 94% dos estudantes estão na etária entre 14 e 18 anos e apenas 6%, entre 19 e 20 anos. Após este resultado, foi questionado aos alunos, se haviam sido reprovados em algum ano escolar, e através das respostas obtidas, apresentamos o gráfico a seguir:

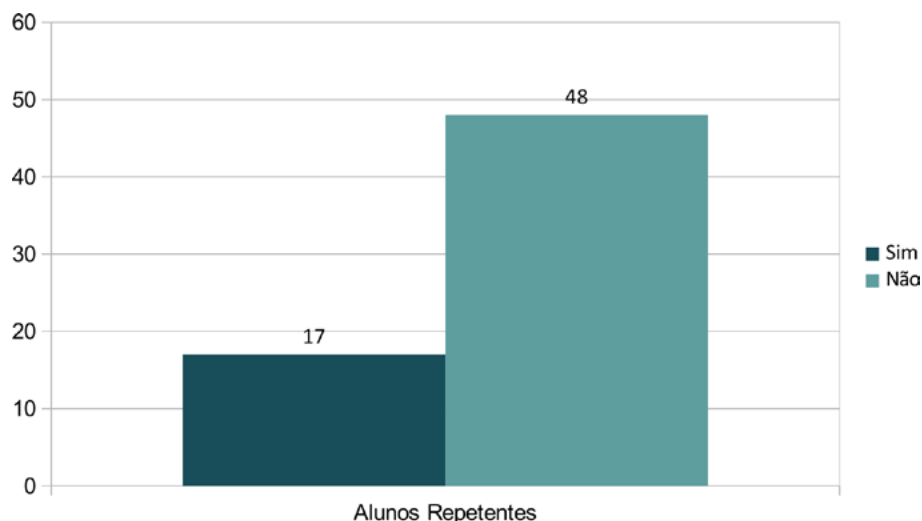


Figura 1. Gráfico Alunos Repetentes. (Autores, 2017)

É possível perceber através da análise da figura 1, que 48 alunos (74%) nunca haviam sido reprovados, contra 17 alunos (26%) que já foram retidos em algum ano escolar. Através das respostas fornecidas pelos estudantes, que haviam sido reprovados em algum momento de sua vida, estes foram interpelados, sobre a frequência deste fato, 64% havia sido reprovado uma única vez, 29% duas vezes e 7% não souberam dizer quantas reprovações sofreram. Nota-se através destes resultados que a taxa de reprovação, é minoria e dentre os reprovados, o índice desta frequência é baixo. Estas respostas novamente contradizem as características comuns no Brasil do Ensino Noturno, que embora não seja voltado para alunos repetentes, muitas escolas têm por prática matriculá-los nesse período.

O questionário abordou a existência ou não de vínculo empregatício por parte dos alunos entrevistados, tendo em vista que este período de estudo foi criado para atender as necessidades dos indivíduos que não concluíram os seus estudos e que durante o dia trabalhavam (Togni,2007) e através das respostas, foi elaborado o gráfico da figura 2.

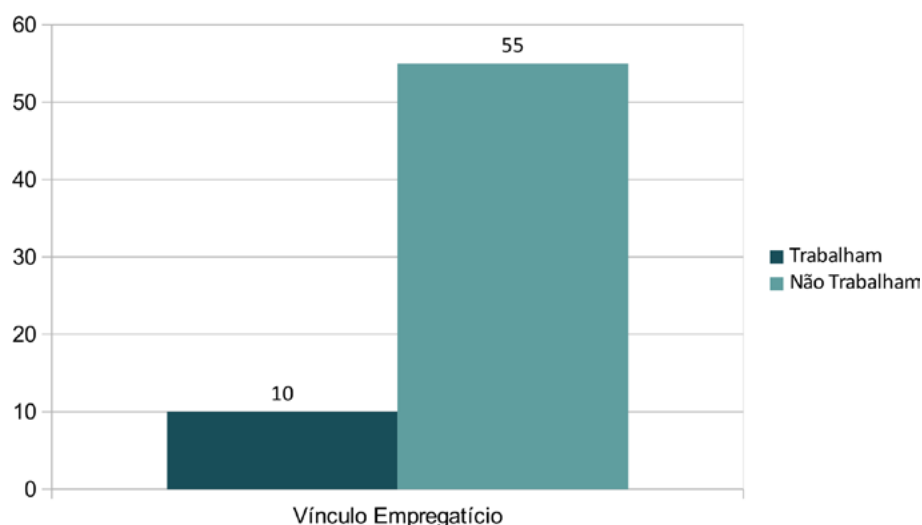


Figura 2. Gráfico Vínculo Empregatício. (Autores, 2017)

Constatou-se que dos 65 alunos entrevistados, 55 (85%) afirmaram que não possuem nenhum vínculo empregatício, 10 (15%) confirmaram que possuem. Através da confirmação de vínculo, foi questionado aos estudantes, quais seriam as suas fontes de trabalho, 2 não especificaram; 2 disseram que trabalham no projeto de iniciação científica da Escola “Jovens Talentos”; 2 trabalham uma vez por semana (no fim de semana) em bares de familiares; 1 era vendedora; 1 babá; 1 indicou que trabalha no tiro de guerra; 1 apontou que desempenha diversas atividades (bicos).

O primeiro dado que nos chama a atenção, é a alta concentração de alunos que não trabalham, entretanto são matriculados no período noturno. Dentre os que trabalham, há alguns que somente trabalham nos finais de semana, portanto têm a semana livre para estudar. Destacamos ainda a interpretação de dois alunos que enxergam o projeto de iniciação científica como emprego. As atividades do programa são desempenhadas em um só dia da semana, no período vespertino e o foco das atividades é selecionar alunos com interesse nas ciências para atuar nos campos de pesquisa científica, além de:

Estimular a formação dos estudantes criando possibilidade de identificar novos quadros para atuação profissional no campo do saber científico e contribuir para a difusão dos conhecimentos científicos, desmitificando a ciência e articulando pesquisa e ensino (FAPERJ, 2002).

É possível perceber que o projeto é voltado para o estímulo do aluno para a formação científica, não sendo necessariamente um emprego, embora forneça uma bolsa para os alunos selecionados.

Além disso, o aluno que apontou que trabalhava no Tiro de Guerra (TG), instituição militar para atender o serviço militar obrigatório, especialmente nas cidades do interior, determinado pela lei nº4.375, de 17 de agosto de 1964. Permitindo assim:

de uma forma criativa, inteligente e econômica, proporcionar a milhares de jovens brasileiros, principalmente os que residem em cidades do interior do país, a oportunidade de atenderem a Lei e prestarem o Serviço Militar Inicial. Mais que o carácter obrigatório da Lei, essa modalidade de Serviço Militar, configura um direito do cidadão em poder dar sua contribuição, ainda que modesta, para a defesa da Pátria, conciliando sua vida cotidiana, com rotinas como trabalho, estudo e convívio familiar (BRASIL, 2017).

O reservista deve dedicar duas horas diárias para a instrução por dia, não interferindo em suas atividades diárias, e quando for escalado para o plantão, o aluno tem sua liberação garantida por lei, para cumprir seus horários de estudo, de acordo com o artigo 98 da lei 8112/90: “Será concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo”. Como foi possível perceber, o aluno que serve o TG, não possui vínculo empregatício com o exército brasileiro, não sendo assim considerado efetivamente um trabalho.

Através da confirmação de trabalho por parte dos alunos entrevistados, estes foram indagados, quanto à carga horária de sua atividade profissional. Do total de entrevistados que confirmaram vínculo trabalhista (10 alunos), somente 5 alunos se encaixariam no perfil, do que seria o foco do ensino noturno (Franco,2001), por trabalharem mais de 6 horas diárias. Dentre os outros cinco alunos que indicaram jornada de trabalho de 2 a 4 horas, seria somente uma vez por semana. Cruzando esses dados com os dados

anteriores, neste quesito, incluímos os alunos que desenvolvem atividades dos Jovens Talentos, ou seja, no período vespertino, fora do horário das aulas, e os que trabalham nos finais de semana.

Apesar do número reduzido de alunos que se encaixariam no perfil do ensino noturno (5 alunos), vale lembrar que no artigo 6º da constituição federal afirma que:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2017, P. 23)

Embora haja um número modesto de alunos que efetivamente possuem vínculo empregatício nesta Escola, fato este que não é refletido na realidade brasileira (GONDO; BLANCO, 2011) é necessário ressaltar a importância do ensino noturno para o indivíduo que trabalha durante o dia, embora haja projetos de lei buscando acabar com este período de ensino. Negar o direito à educação à parte da população que mais precisa é desrespeitar o que é garantido pela Constituição em seu art. 3º “é dever do estado garantir uma sociedade livre, justa e solidária”, bem como “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, além de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” A educação é o melhor meio de se alcançar os objetivos acima descritos. Se é negado o direito de estudo a esses cidadãos, o estado estaria indo contra sua própria constituição.

A próxima pergunta do questionário foi a que mais nos inspirou o interesse a efetivar essa pesquisa, uma vez que seria através desta estabelecer o contingente efetivo de alunos os quais frequentam o ensino público noturno e durante o dia são alunos ouvintes de escolas particulares da cidade. Por meio das respostas obtidas foi elaborado o gráfico da figura 3.

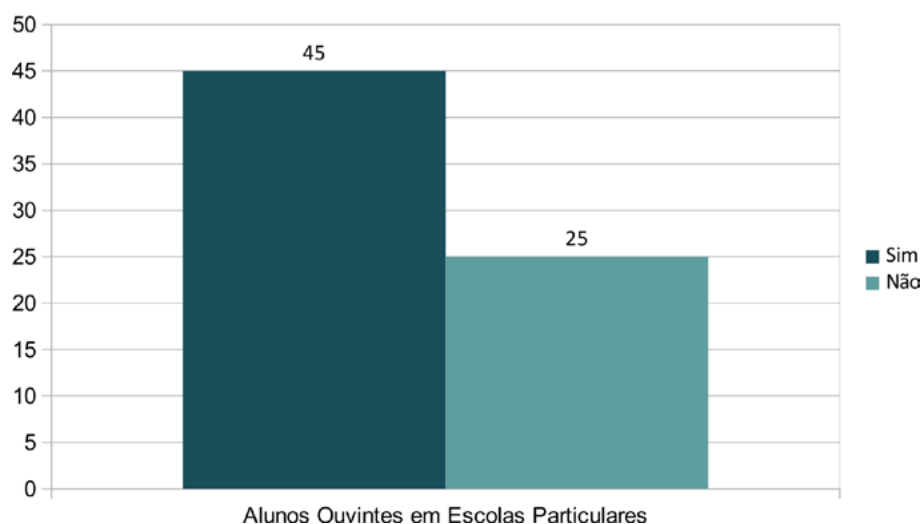


Figura 3. Gráfico dos Alunos Ouvintes em Escolas Particulares. (Autores, 2017)

Nota-se que 45 (69%) alunos entrevistados são ouvintes em escolas particulares, contra 25 (39%) que estudam exclusivamente na rede pública. Estes dados demonstram uma alta incidência de estudantes de escolas particulares no ensino público noturno nesta Escola,

desviando-se do objetivo deste período de ensino, o qual é atender o aluno que trabalha durante o dia e à noite se dedicam aos estudos.

Para os alunos que afirmaram serem ouvintes em escolas particulares (45 alunos correspondentes a 69% dos entrevistados), foi questionado o motivo de tal atitude. Através das respostas, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 2. Motivo apontado pelos alunos de serem ouvintes em escolas particulares e alunos regulares nesta Escola Pública

Motivo	Quantitativo	Porcentagem (%)
Conseguir Cotas Sociais	13	29%
Superioridade das Escolas Particulares sobre as Escolas Públicas	25	56%
Por ter matrícula regular na Escola Pública ^{1*}	7	15%

Fonte: (Autores, 2017)

Mesmo sabendo que a prática é de certa forma desonesta e injusta, uma boa parcela dos alunos (29%) assumiu explicitamente que estão na escola pública somente pela cota. Os que afirmaram (56%) que estão matriculados na escola pública e são ouvintes na escola particular, justificaram essa atitude, alegando que o ensino privado é melhor que o público, mas, ainda assim, têm noção da vantagem que terão com a matrícula na rede pública.

A última pergunta do questionário procurou reafirmar os dados até então recolhidos, abordando qual seria o motivo pela escolha pelo período noturno de estudo. Sendo construído um gráfico para evidenciar as respostas fornecidas.

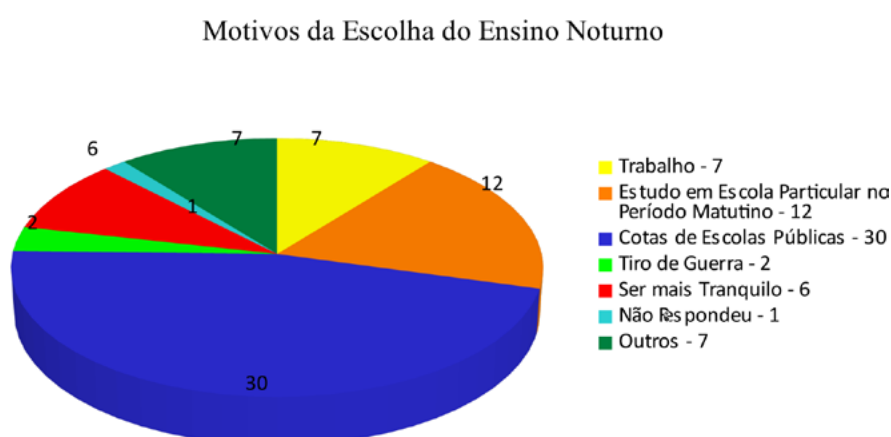


Figura 4. Tabela Motivos da Escolha do Ensino Noturno. (Autores, 2017)

Dentre as razões apontadas pelos estudantes, 30 (46%) indicam como principal motivo pela escolha do período noturno de estudo na referida Escola, as cotas fornecidas aos

¹ O aluno só pode ter uma matrícula na educação básica, os alunos que estão efetivamente matriculados em estabelecimento de ensino básico público, não podem ser matriculados em outra instituição de ensino básico, inclusive da rede particular.

estudantes de escolas públicas, em segundo lugar, 12 (18%), por estudar em escola particular no período da manhã, seguido respectivamente pelas seguintes causas, 7 (11%) trabalho, 6 (9%) tranquilidade, 2 (3%) servir o tiro de guerra, 1 (2%) não respondeu e 7 (11%) ressaltaram diferentes motivos.

Em destaque aos depoimentos, um em especial alcançou relevância, ao dizer: “Pois estudo no turno da manhã em uma escola particular, vim para ganhar cotas em obediência aos meus pais, pois acho ‘meio que’ (sic) injusto”. Onde a estudante deixa clara a imposição dos pais e a consciência que esta prática é injusta e ilegal. A referida estudante, além de estudar em escola particular no período matutino, faz pré-vestibular privado no período vespertino na cidade vizinha e no período noturno frequenta a escola pública em busca das cotas.

Alguns alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e concentração buscam o ensino noturno por considerar de mais fácil aprovação. Em geral, as aulas preparadas para o ensino noturno são voltadas para alunos que supostamente chegariam à escola, esgotados de um dia de serviço, ou ainda para aqueles repetentes. Porém, estamos chegando a um impasse: o público-alvo não é o mesmo do atingido. Ficaria o dilema do professor: se adequar à nova realidade e preparar aulas mais adequadas a um público que teria a vantagem de estudar em duas escolas e prejudicar os alunos que dependem do ensino noturno? Ou preparar as aulas para quem realmente depende do ensino noturno e facilitar para quem estuda em duas escolas?

CONCLUSÃO

A postura dos alunos de escolas particulares nas aulas noturnas da Escola analisada é diferente dos que estudam somente à noite. Alto índice de faltas, atrasos, falta de comprometimento com as atividades propostas, são atitudes claramente percebidas entre estes alunos, que a todo o momento deixam claro que estão naquele estabelecimento de ensino público apenas para alcançar as cotas sociais pretendidas, ressaltando a superioridade das escolas particulares sobre a escola pública.

No outro lado desta balança, temos alunos que só estudam à noite e que é minoria nesta Escola, com índice de frequência regular, que apesar das dificuldades entregam os trabalhos escolares em dia, copiam a matéria, se envolvem nas propostas de ensino dos professores, por muitas vezes se veem prejudicados e menosprezados pela figura dos alunos de escolas particulares.

Apesar das diversas críticas que o sistema de cotas vem enfrentando, este é uma medida que visa tentar amenizar os abismos sociais que nossa sociedade apresenta. Não é a medida final, mas sim o primeiro passo de um processo. Pode ter suas falhas, mas há de se começar de algum lugar.

Na mesma direção de pensamento, Ferreira (2013) afirma que o sistema de reserva de vagas cumpre um primeiro passo, qual seja: o de tornar possível e real o sonho de um estudante de escola pública ingressar em uma Universidade pública federal, contribuindo, dessa forma, para a pluralização do ambiente acadêmico. Em um segundo momento, atinge a finalidade de oportunizar a inserção de grupos sociais historicamente marginalizados nos ambientes profissionais mais qualificados e intelectualizados do país.

É dentro da perspectiva de realizar justiça, que se fala hoje da luta por reconhecimento. É o reconhecimento do processo histórico de exploração feito a essas minorias raciais e sociais, uma forma de se fazer justiça. Assim, “sendo o reconhecimento um elemento tão importante para o bem-estar dos indivíduos modernos, deve-se dar especial atenção às injustiças que se manifestam por meio do não reconhecimento e desprezo sociais” (NEVES, 2007, p. 119). Reconhecer é o início, criar mecanismos de saída dessa exploração é o que a política de cotas tem feito, e talvez por isso sofra tanta crítica.

Os dados dessa pesquisa demonstram que o Ensino Médio noturno da Escola analisada é formado em sua maioria por alunos que durante o período matutino são ouvintes em escolas particulares, porém frequentam tal escola para serem beneficiados pela Lei 12.711, a qual garante cotas para obterem acesso às Universidades Públicas. O sistema de cotas visa tentar amenizar os abismos sociais existentes em nossa sociedade, porém faz-se necessário haver uma maior fiscalização para que o objetivo original dessa política seja de fato atingido.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. **O Ensino Noturno em xeque**. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/ensino-noturno-em-xeque/>>. Acesso em: 05 set. 2017.

ANDREWS, George Reid. Ação Afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, J. (Org.), **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 13-17

BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; DUARTE, Evandro C. Piza.; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Cotas Raciais no Ensino Superior: Entre o Jurídico e o Político**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011

BRAGA, Mauro Mendes. **Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década** (estudo de caso da UFMG), 2008

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Recurso eletrônico - Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **Tiro de Guerra**. Disponível em: <http://www.eb.mil.br/web/ingresso/servico-militar/-/asset_publisher/yHiw1SWkLQY6/content/tiro-de-guerra?inheritRedirect=false>. Acesso em: 17 ago. 2017.

COMISSION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE - CEPAL. **Panorama social de América Latina**. Santiago de Chile: Cepal, 2007

FERREIRA, Renato. A polêmica das Cotas nas Instituições Federais de Ensino. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, Vol. 115, p. 23-24, 2013

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, v. 112, p. 167-183, 2001.

GONÇALVES, Lia Rodrigues et al. Novos rumos para o ensino médio noturno-Como e por que fazer?. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 13, n. 48, 2005.

GONDO, Rosângela Aparecida Ribeiro; BLANCO, Marília Bazan. Dificuldades Enfrentadas por Professores e Alunos no Ensino Médio Noturno. In: BERGMANN, Simone Rebello; FRANÇA, Valnei Francisco da; SANTOS, Wellington Tavares dos. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**. Cornélio Procópio: Seed/pr, 2011. p. 05-33. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2_008_uenp_ped_artigo_rosangela_aparecida_ribeiro_gondo.pdf>. Acesso em: 05 set. 2017.

GONZAGA, Patrícia da Cunha; COSTA, Maria Lemos da; SANTOS, Conceição de Maria Ribeiro dos; SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **A PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: PERSPECTIVAS NA VISÃO DE**

ALUNOS E PROFESSORES. In: **XVI ENDIPE ? Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas - SP. Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a Escola Pública, Laica, Gratuita e de Qualidade**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2012. v. 3. p. 3580-3589.

HASENBALG, Carlos Alfredo; DO VALLE SILVA, Nelson. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

HÖFFE, Otfried. **Justiça política: fundamentação de uma filosofia crítica do direito e do estado**. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Editora 34, 2003.

JUSBRASIL (Brasil). **Art. 98 do Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União - Lei 8112/90**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/sobre>>. Acesso em: 05 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entenda as Cotas para quem estudou todo o Ensino Médio em Escolas Públicas**. Portal do MEC. Brasília, Set. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

NEVES, Paulo Sérgio Costa. Reconhecimento e desprezo social ou os dilemas da democracia no Brasil contemporâneo: algumas considerações à luz da questão racial. **Política & sociedade**, v. 6, n. 11, p. 117-132, 2008.

NOVELINO, Marcelo. **Manual Direito Constitucional**. 4. ed. São Paulo: Método, 2010.

PEREIRA, Gustavo Leonardo Maia. **Lei de cotas nas universidades: constitucionalidade e necessidade**. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3365, 17 set. 2012

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos de; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2. ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

RIO DE JANEIRO. FAPERJ. **Jovens Talentos**. 2002. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=20.3.6>>. Acesso em: 05 set. 2017.

ROSEMBERG, Fulvia. 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 39-54, 2013.

SILVA JUNIOR, H.. **Direito de Igualdade Racial Aspectos Constitucionais, Civis e Penais**. 1. ed. São Paulo: Joarez de Oliveira Ltda, 2002. v. 1. 216p .

TOGNI, Ana C.; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Rev Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 61-76, 2007.

O PAA – LEITE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO RIO GRANDE DO NORTE (2015), NOVOS DISCURSOS E VELHAS PRÁTICAS.

Kayck Danny Bezerra de Araújo¹

Fernando Bastos Costa²

Vinicius Klause da Silva³

Fernanda Ferreira Lemos do Nascimento⁴

RESUMO

Neste artigo foram retomados vários aspectos relativos ao surgimento do Programa de Aquisição de Alimentos – Modalidade Leite (PAA – Leite) e suas especificidades no Rio Grande do Norte. Neste caso, foi destacado o fato de que antes da implementação do PAA – Leite a nível nacional, já era desenvolvido a nível estadual o Programa do Leite Potiguar. Agora com 30 anos de atuação, já se constituindo de uma política de estado com importantes aportes na pecuária leiteira, tornando-o referência para outros estados do Nordeste. O objetivo do programa é melhorar a qualidade de vida das famílias residentes no rural e no meio urbano, pelo consumo e desenvolvimento da pecuária leiteira por parte dos pequenos agricultores familiares. Foi nesse contexto que o PAA – Leite foi trazido para o Rio Grande do Norte, com intuito de propiciar o consumo de leite às famílias que estão em estado de insegurança alimentar e nutricional e, por outro lado, buscar incentivar a produção familiar. No decorrer do texto debateu-se o *modus operandi* do PAA – Leite, seus arranjos institucionais e suas diferenciações em relação ao Programa do Leite Potiguar, programa de produção e distribuição de leite já estabelecido no estado, voltado ao atendimento de crianças com carência nutricional, mas não tendo como foco a origem do produto a partir da agricultura familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Programa do Leite Potiguar; PAA Leite; Rio Grande do Norte.

1. INTRODUÇÃO

O Programa do Leite foi instituído pela primeira vez a nível estadual no ano de 1986, pelo governador Geraldo Melo, iniciando sua primeira fase no período 1986/89. Interessa notar que é uma iniciativa de caráter estadual, que financia a compra e o beneficiamento do produto *in natura*, cabendo aos municípios a operacionalização no plano local (seleção das famílias beneficiárias e distribuição do produto). Com a mudança de governo em 1990 e ascensão de José Agripino (opositor ao grupo do antigo governador), o programa foi suspenso até o final do seu mandato, desencadeando uma série crise no setor leiteiro do Rio Grande do Norte, tanto por parte dos produtores/fornecedores de leite, quanto no seio das famílias que se beneficiavam do produto.

Em 1995, Garibaldi Alves assume o governo do estado e retoma o programa iniciado por seu grupo político em 1986, e o torna um dos carros-chefes no âmbito de políticas

1 Mestre em Estudos Urbanos e Regionais (PPEUR/UFRN). Bolsista FAPERN/IGARN. E-mail: kayck1@hotmail.com

2 Professor Colaborador dos Programas de Pós Graduação em Estudos Urbanos e Regionais (PPEUR/UFRN) e Ciências Sociais (PPGCS/UFRN). Doutor em Ciências Sociais (UFRN). E-mail: fbastosufrn@gmail.com

3 Mestrando em Estudos Urbanos e Regionais (PPEUR/UFRN). Bolsista CAPES. E-mail: viniciusklause@gmail.com

4 Bacharel em Gestão de Políticas Públicas (UFRN). E-mail: fernandafnascimento@hotmail.com

sociais dos dois mandatos; portanto, há uma consolidação no Programa do Leite, tendo um custeio de 85% por parte do governo estadual e parcialmente 15% do governo federal.

Nesse período, se constatarem problemas no que dizia respeito à regulamentação, efetividade, e a operacionalização do programa. Todos estes problemas fizeram com que fosse instaurada em 2003 a “CPI do Leite”, com o intuito de apurar as irregularidades referentes a segunda fase do Programa (1995 - 2002).

2. BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA DO LEITE NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

A organização e funcionamento do Programa do Leite do Rio Grande do Norte eram realizados como descrita a seguir: Secretaria de Estado do Trabalho, Habitação e da Assistência Social (SETHAS) era incumbida de coordenar o programa em todo o estado; a Secretaria de Estado da Agricultura, da Pecuária e Pesca (SAPE) era encarregada de monitorar a qualidade do produto recebido, assim como a inspeção animal, trabalhando em parceria com o Laboratório Central de Saúde Pública do Rio Grande do Norte (LACEN - RN) vinculado à Secretaria de Saúde Pública do Governo do Estado, responsável pelo fornecimento de laudos técnicos físicos - químicos e microbiológico do leite.

As comissões municipais, constituídas por funcionários públicos, eram responsáveis pela execução do programa nos municípios. O Sindicato das Indústrias de Laticínios e Produtos Derivados do Rio Grande do Norte (SINDLEITE - RN), através das usinas de laticínios espalhadas pelo estado, estava encarregado da distribuição e fornecimento de leite, gerindo toda a logística do Programa do Leite, desde a industrialização/beneficiamento à distribuição nos municípios.

A EMATER era o órgão encarregado pela prestação de assistência técnica aos agricultores familiares fornecedores de leite ao programa.

Segundo o relatório da CPI do Leite (2007), das vinte e cinco indústrias de laticínios existentes, beneficiadoras de leite bovino e caprino, apenas quatro delas eram estruturadas coletivamente com agricultores familiares, o que explica as mudanças de objetivos durante o processo de institucionalização do PAA Leite que deveria se incorporar ao Programa do Leite já existente.

Sob a égide de um programa de desenvolvimento social com a tentativa de garantia de segurança alimentar, o Programa do Leite desenvolvido pelo governo do Rio Grande do Norte, por meio da SETHAS (2004, p.3) configura como o principal objetivo: “suprir as carências nutricionais de crianças, gestantes, nutrizas, desnutridos e deficientes, através da distribuição diária de 1 (um) litro de leite por família com renda de até 1 (um) salário mínimo”.

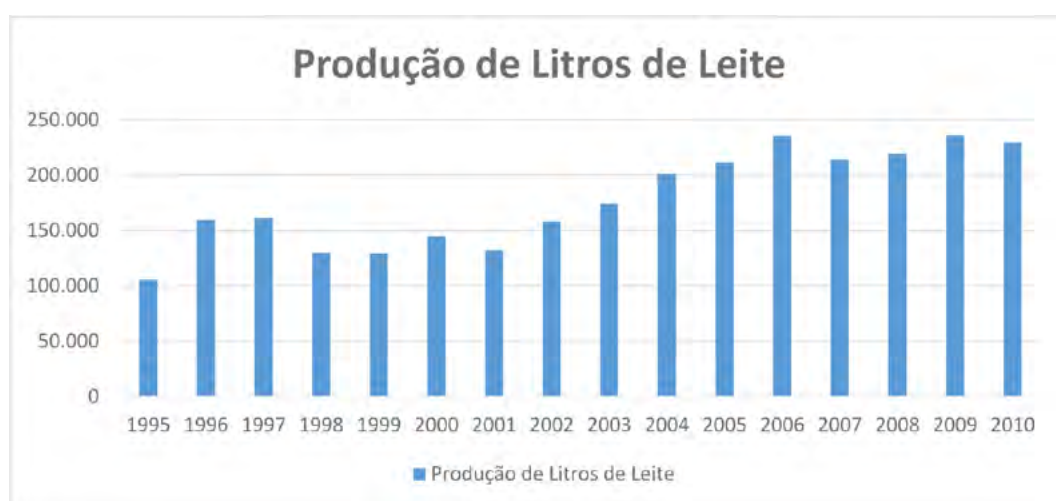
Por outro viés de análise, a partir desse propósito outros objetivos são traçados e atingidos, estes com uma perspectiva econômica, tais como: o desenvolvimento da bacia leiteira do estado, assim como a melhoria das condições higiênicas e de produtividade dos rebanhos leiteiros, e ademais, a ocupação do homem do campo, que atrelava a nova atividade às que já desempenhava, como a agricultura, a pesca e a mineração.

Estes novos arranjos davam aos produtores aparatos que viabilizassem a saída do seu produto final *in natura* a um preço estável e na maioria das vezes acima dos preços de mercado, através das ações de compra direta.

Mesmo com os valores pagos pelo programa estadual estando acima dos valores de mercado, em quatro anos ainda eram observadas defasagens nos preços da aquisição do leite do programa, fazendo com que os produtores ao invés de dar prioridade ao fornecimento para a venda direta, preferissem fazer a venda para outros atores envolvidos na comercialização do produto (intermediários, queijeiros locais, etc.).

Apesar de todos os problemas enfrentados durante os anos de implantação, desativação e reativação do programa, e do baixo investimento no setor leiteiro, o estado manteve uma produção expressiva de leite/dia, que está demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Produção de Leite Bovino no Rio Grande do Norte



Fonte: IBGE

Ainda com base no viés econômico da atuação do Programa do Leite no Rio Grande do Norte, um dos problemas notórios do segundo período do programa, e que originou as investigações da “CPI do Leite” tem a ver com o fornecimento do produto por determinadas usinas, sendo estas compras realizadas sem atender os requisitos de licitação, como citado por Mineiro (2007, p. 7):

“Estas irregularidades se referiram às diferenças de valores pagos a mais, em relação à quantidade de litros de leite diários fornecidos por determinadas Usinas, à qualidade do leite distribuído, ao uso político de Programa, etc. A partir dos resultados obtidos pela “CPI do Leite”, foram feitas recomendações ao Governo do Estado para que as falhas no Programa do Leite fossem corrigidas.” (MINEIRO, 2007, p. 7)

Diante desses dados fornecidos em relatório ao governo do estado, foram acatadas as recomendações que partiram de diversos setores da sociedade, culminado no ano de 2005 com a realização da primeira licitação pública do Programa do Leite. Essa licitação teve apenas um concorrente, fruto da articulação entre as usinas que forneciam leite anteriormente para o governo, que se uniram e formaram o Consórcio Leite Potiguar.

Esse procedimento veio reforçar uma situação que já vinha sendo denunciada por Mineiro (2007) e por entidades representativas dos ‘pecuaristas de leite familiares’, como

um limitante à participação desses produtores de menor porte, fazendo com que os agricultores familiares continuassem a ter uma tímida atuação no programa, haja vista que o novo arranjo reforçava a condição do conjunto de beneficiadoras no RN de principal responsável pela operacionalização do Programa do Leite no RN, como citam Bastos e Vieira (2009, p. 5):

“Como única entidade inscrita no Pregão Licitatório do Programa do Leite, o Consórcio Leite Potiguar representa um conglomerado de Usinas espalhadas em diferentes microrregiões do Estado. O Consórcio Leite Potiguar é responsável pela execução do Programa, pela aquisição e distribuição do leite nos 167 municípios do RN. Segundo dados fornecidos pela SETHAS, 25 usinas são integrantes e fornecedoras do Consórcio.” (BASTOS e VIEIRA, 2009, p.5)

2. O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTOS - MODALIDADE LEITE E SEUS DESDOBRAMENTOS NO RIO GRANDE DO NORTE

O Programa de Aquisição de Alimentos foi instituído pelo Art. 19 da Lei nº 10.696 e regulamentado pelo Decreto 4.772, de julho de 2003, com o intuito central de incentivar a agricultura familiar, dando ênfase às ações que distribuíssem produtos agropecuários para cidadãos em situações de insegurança alimentar e formação de estoques estratégicos.

O programa está inserido em um conjunto mais amplo de políticas desenvolvidas pela União, em parceria com os outros entes da federação, estados e municípios e com a participação de diversos segmentos de organizações civis, por meio do Programa Fome Zero, que tinha como objetivo o fortalecimento da segurança alimentar e nutricional do país, sendo o carro-chefe do primeiro mandato do governo Lula, em 2002.

Como já citado no primeiro subitem desta caracterização, o Programa do Leite desenvolvido no estado do Rio Grande do Norte antecedeu o Programa Nacional de Alimentos – Modalidade Leite, considerado como uma referência na concepção do desenvolvimento do programa federal. A diferença de instauração entre o programa estadual e o federal é de uma década, tendo como referência a operacionalização definitiva do Programa do Leite na gestão Garibaldi Alves.

Os primeiros recursos destinados ao PAA-Leite originaram-se do Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza, regulamentada pela Lei nº 111 de 2001, sendo destinadas à aquisição de produtos originados dos agricultores familiares que fizessem parte do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

Estando estes critérios estabelecidos, a Lei que instituiu o PAA, agiu como elemento desburocratizador do processo de aquisição dos produtos provenientes da agricultura familiar, tornando mais acessíveis os programas públicos, dispensando, neste caso, a necessidade realização de pregões licitatórios requeridos pela Lei nº 8.666/93, criando, assim um aparato jurídico, o que ensejou a participação mais efetiva do estado nos processos de comercialização desenvolvidos por agricultores familiares.

O PAA – Leite funciona baseado na compra direta da agricultura familiar, possibilitando aos agricultores a venda de alimentos para o estado, a preços de referência, calculados por metodologia própria desenvolvida pela Comissão Nacional de Abastecimento (CONAB), com o intuito de apoiar a agricultura familiar e manter estoques estratégicos de alimentos.

Nesta conjuntura o Programa de Abastecimento de Alimentos desenvolve a modalidade Leite (PAA - Leite), tendo as diretrizes de atuação citadas em texto produzido pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (2003, p. 6):

“Busca assegurar o consumo de leite a gestantes, crianças, nutrizes e idosos através da aquisição da produção leiteira de agricultores familiares com produção média diária de até 50 litros de leite, podendo chegar até 100 litros, caso isso atenda às necessidades do programa. A implantação do IPCL encontra-se restrita, neste primeiro momento, à área de atuação da SUDENE. Mecanismo operacionalizado pelo MDS através de convênios com os Governos Estaduais.” (Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2003, p. 6)

Como citado por Mineiro (2007), desde quando o estado do Rio Grande do Norte já possuía o Programa do Leite, só seriam necessárias adequações do programa local às condições do PAA - Leite. A instalação do PAA - Leite no RN sofreu resistência e distorções no público alvo para o qual seria direcionado, levando mais dois anos para ser desenvolvido no estado. Esse atraso teve como principal alegação a falácia de que no estado do Rio Grande do Norte não havia agricultores familiares produzindo leite comercialmente.

Este discurso era defendido por uma classe bem articulada e com poderio político, a dos bovinocultores, médios e grandes produtores de leite, que em sua maioria compunham o Consórcio de Leite Potiguar, que pretendiam apropriar-se dos recursos do PAA - Leite/ Segurança Alimentar direcionados pelo MDS, de forma incorreta, haja vista que esses produtores tinham forte inserção no mercado e, portanto, sem necessidade de apoio de um mercado institucional.

Assim, seguindo os moldes do que foi feito com o Programa do Leite anteriormente, em 2008, em uma licitação realizada para o PAA - Leite, o Consórcio de Leite participou com outro nome fantasia, desta vez utilizando-se da denominação Consórcio União, saindo como vencedores.

O Programa do Leite ainda carecia de mecanismos de controle social, seja no plano estadual ou municipal, fazendo com que não houvesse conhecimento acerca dos meios de efetivação dos contratos e suas normas além da relação existente entre contratante e contratado.

Nesse sentido, a organização social dos agricultores familiares em conjunto com a Articulação do Semi Árido (ASA), solicitou uma audiência pública na Assembleia Legislativa para discutirem a inserção dos pequenos agricultores que, mesmo produzindo leite em regime familiar, estavam à margem do Programa do Leite no estado. Posteriormente, representantes de outras entidades do estado se incorporaram a causa, tais como: a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Norte (FETARN), a Sindicato dos Produtores de Leite do Rio Grande do Norte, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e da Secretaria de Estado do Trabalho, Habitação e da Assistência Social (SETHAS).

A partir desta audiência originou-se a Rede de Controle Social, formada por entidades governamentais e da sociedade civil organizada, com o intuito de traçar meios para efetivar o PAA - Leite no estado do Rio Grande do Norte. A criação da Rede de Controle Social fez com que nos encontros realizados por suas entidades membros

fossem constatadas que a maneira como era gerido o programa no estado não desagradava apenas agricultores familiares excluídos do processo.

Diante desses problemas de execução do PAA – Leite, principalmente pela resistência de reconhecimentos dos grandes e médios produtores e de agricultores familiares com maior capacidade de participação do programa, foi promovida uma articulação entre governo local e APASA (Associação de Pequenos Agropecuaristas do Sertão de Angicos) uma entidade membro do Consórcio União e do Consórcio de Leite Potiguar (PAA – Leite e Programa do Leite, respectivamente), na qual se pôs o risco de continuidade do programa do Governo Federal no estado do RN, com possibilidade da devolução de recursos já repassados à Secretaria Estadual de Trabalho, Habitação e Assistência Social (SETHAS).

Diante deste panorama, houve uma prorrogação do convênio firmado de 2005 a 2007 por mais um ano, ou seja, até 2008, tendo como propósito iniciar de fato as ações do PAA – Leite no RN, incorporando de maneira efetiva os agricultores familiares, como designado no escopo do programa federal.

Novas leituras foram feitas a partir da criação da Rede de Controle Social com o propósito de analisar as possibilidades de a agricultura familiar participar do PAA – Leite, no início de suas operações no RN.

Foram observadas dificuldades no que dizia respeito ao aparato logístico do produto desde sua matriz de produção, passando pela refrigeração e distribuição aos beneficiários (Bastos, 2009). Isto exigia unidades de refrigeração estrategicamente bem localizadas, servindo de matriz de direcionamento das produções de pequenas unidades familiares, que na maioria dos casos estavam dispersas no espaço, e enfrentando sérios problemas de acesso.

A prorrogação do prazo e a organização e atuação da Rede de Controle Social fizeram com que novas associações e cooperativas surgissem, se agrupassem, e comesçassem a fazer parte do Programa do Leite do Rio Grande do Norte. Essas associações mesmo reconhecendo as dificuldades de participar, frente ao poder dos membros remanescentes do consórcio, mostraram-se dispostas a disputar espaço e buscar reconhecimento deste grupo social de produtores de leite no espaço da produção estadual.

3. A REALIDADE DO PAA - LEITE NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, RESULTADOS ADQUIRIDOS SOBRE O PROGRAMA ATÉ O ANO DE 2014

Atualmente, segundo entrevistas realizadas na EMATER está sendo adquirido para o Programa do Leite estadual cerca de 90 mil litros de leite bovino e 5.700 mil litros de leite caprino diariamente. No caso do leite bovino, o estado paga R\$ 1,80 centavos/litro de leite adquirido, sendo R\$ 1,15 repassado diretamente ao agricultor familiar que produz o leite *in natura* e os R\$ 0,65 restantes são direcionados às empresas pertencentes ao consórcio de laticínios.

Quando questionado sobre a existência dos chamados “atravessadores”, que na maioria dos casos compram os produtos dos agricultores familiares a preços inferiores aos de mercado e vendem nos centros comerciais a preços maiores, o coordenador do PAA – Leite na EMATER, Francisco Flávio (2015), ressalta que “a própria indústria de laticínio

é responsável pela captação, industrialização (pasteurização) e distribuição do leite, estando todas essas ações inclusas no valor (R\$ 0,65) direcionado à indústria”.

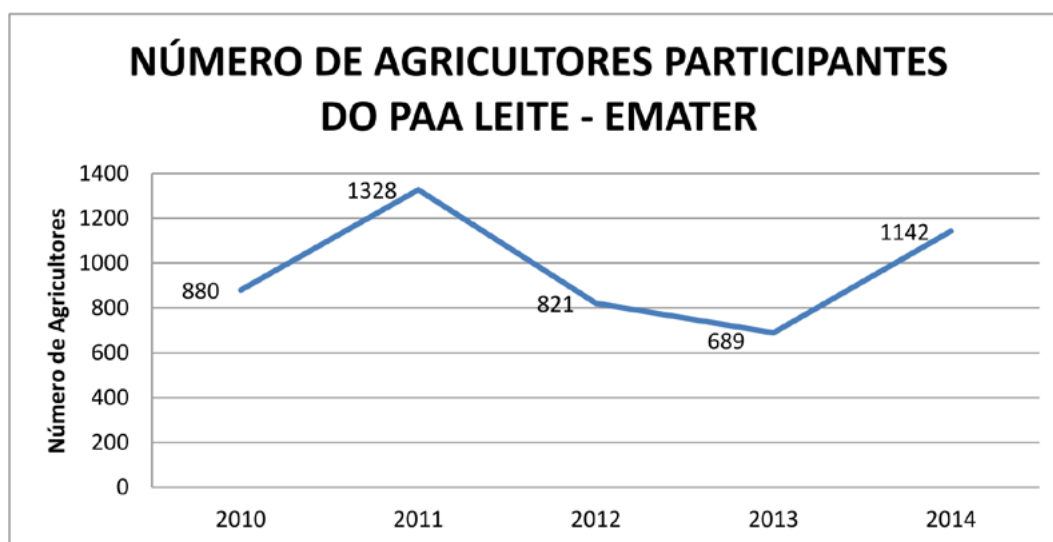
No leite caprino, o mecanismo utilizado é o mesmo, havendo apenas alteração nos valores de venda, quando neste caso específico, o litro de leite custa R\$ 2,25, sendo R\$, 1,60 pago ao produtor, e os outros R\$ 0,65 repassados às indústrias de laticínios. Como citado no início do texto, foi criado em 2005 o Consórcio de Leite Potiguar, formado por indústrias de laticínios para que pudessem concorrer na licitação realizada no corrente ano.

Na ocasião, vinte e duas empresas faziam parte do grupo, atualmente, o número reduziu para quatorze empresas, que se sagraram vencedores novamente de um processo licitatório realizado no ano de 2010 para permanecer processando o leite destinado ao programa estadual, que atende todos os municípios do estado. Ocorreram problemas por parte das gestões municipais com a operação de EMATER no acordo de cooperação firmado, resultando na ‘fuga’ de treze municípios, que não quiseram assinar o termo de compromisso.

Isso, posto, para que não houvessem prejuízos aos beneficiários finais do programa, o órgão estadual se articulou diretamente com outros segmentos, religiosos ou de associativismo, para que pudessem se responsabilizar pelo recebimento do leite das indústrias e pela distribuição à população.

Direcionando o assunto para o PAA – Leite (nível federal), de acordo com os dados apresentados, cerca de 1.142 agricultores familiares estão inseridos atualmente no programa, o total de participantes é o segundo maior nos últimos cinco anos de registro, atrás apenas do ano de 2011. O total de agricultores está demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2. Número de agricultores familiares participantes do PAA – Leite.



Fonte: Relatório Anual – EMATER.

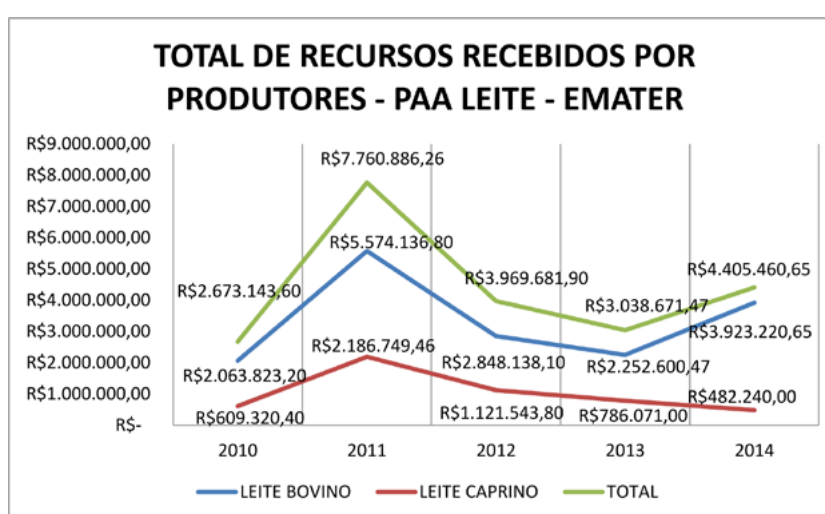
No ano de 2014 os valores estabelecidos sofreram uma pequena diminuição, o leite bovino custa R\$ 1,79, sendo R\$, 1,09 para o produtor e para as indústrias de laticínios R\$ 0,70; o leite caprino custa R\$ 2,30 nesta modalidade, sendo R\$ 1,60 para o produtor e R\$ 0,70 para

as indústrias de laticínios, seguindo os mesmos modelos de captação, industrialização e distribuição do Programa do Leite Estadual.

No entanto, como se pode observar, nessa 'redução' do preço do litro de leite quem paga a conta de fato é o agricultor familiar, que teve reduzida a sua remuneração em R\$ 0,06 centavos no leite bovino e teve inalterado seu valor no leite caprino, meio aos crescentes custos de produção, enquanto nos dois casos (bovino e caprino) a indústria teve um ganho de R\$ 0,06 centavos por litro.

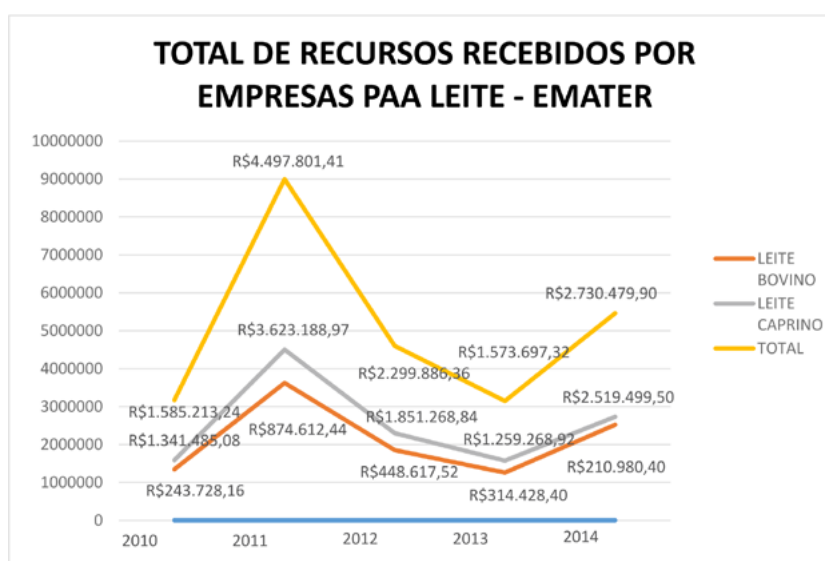
O montante dos recursos repassados aos produtores e às empresas de laticínios pertencentes ao Consórcio União está disposto nos gráficos a seguir:

Gráfico 3. Total de recursos recebidos por produtores.



Fonte: EMATER – RN.

Gráfico 4. Total de recursos recebidos por empresas do PAA – Leite.



Fonte: EMATER – RN.

Interessa notar que os valores repassados para as indústrias de laticínios pertencentes ao Consórcio União, 50% são originados do MDS e outros 50% transferidos pelo governo estadual, funcionando neste caso como contrapartida.

O técnico da EMATER ressalta ainda que *a priori* o objetivo do programa é repassar 100% do leite adquirido dos agricultores familiares às entidades sócio assistenciais, mesmo assim, existe dificuldade por parte do governo em encontrar essas entidades, o que resulta em certa contradição, haja vista que no PAA - Compra Direta estão cadastradas cerca de cinco mil entidades, enquanto o PAA - Leite não consegue nem atingir trezentas entidades para receber o leite industrializado.

Por mais que o objetivo traçado fosse de 100% de distribuição realizada para as entidades, o que não foi alcançado até o presente momento, o órgão trabalha com o mínimo estabelecido pelo programa - 30%, com um arranjo diferente do utilizado pelo Programa do Leite - RN, no caso, incorporando o leite pasteurizado nos cardápios nutricionais escolares e de instituições prestadoras de serviços assistenciais.

Dessa forma, no estado do Rio Grande do Norte, os outros 70% de leite adquiridos para distribuição é repassado diretamente às famílias, diferente da orientação do Ministério do Desenvolvimento Social, findam gerando certa confusão do que é produto do Programa do Leite e do que é do PAA - Leite.

Desde o início das atividades do PAA - Leite, no estado do Rio Grande do Norte foram realizados três convênios entre o MDS e entidades prestadoras de serviços, o primeiro realizado em dezembro de 2005, sem processo licitatório.

O último convênio foi celebrado em dezembro de 2013, com processo licitatório, e esteve em vigor até agosto de 2015, sendo desenvolvido um termo aditivo para que os recursos sejam expandidos até o mês de março de 2016. Existem dificuldades em discutir todo o histórico de atuação das entidades com o PAA - Leite devido a notória transferência de responsabilidades entre órgãos; a princípio a SETHAS era responsável por todo o processo, desde a captação até a distribuição, e posteriormente houve uma transferência desta responsabilidade para a EMATER, decorrente da sua atuação no programa de compra direta, que pode ser conciliado ao PAA - Leite.

No novo arranjo que entrará em vigor, será retomada a divisão de funções no processo de execução do Programa do Leite, no caso, a EMATER será responsável pela parte de operacionalização do programa e a SETHAS pela distribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, já não bastassem os problemas existentes, segundo a EMATER, haveria uma paralisação do programa, prevista para iniciar na segunda semana de maio de 2015, por conta da ausência de pagamentos, tendo em vista que o órgão só possuía valor para remunerar os produtores e empresas de laticínios até a primeira quinzena do mês de fevereiro de 2015, não havendo sequer previsão de pagamentos das outras quinzenas.

Mesmo havendo pressões por parte dos coordenadores do programa no estado e da própria direção da EMATER, os proprietários das empresas de laticínios optaram pela paralisação das ações do programa.

Neste debate do “que muda” e “quem ganha” com os novos discursos de desenvolvimento de Políticas Públicas para o meio rural, notamos que, o PAA – Leite, por mais que em seus escopos deem primazia a inserção de Agricultores Familiares nos Mercados Institucionais, compra direta, as leis por si só não conseguem tornar plena a atuação do programa, que enfrenta resistências maciça por parte dos produtores de leite do estado.

Novos arcabouços jurídicos foram criados a partir do ano de 2015 para garantir aos Agricultores Familiares o direito de fornecerem o leite sem que pudessem ser suprimidos pelos grandes produtores, porém, o novo decreto, apesar de aprovado, ainda padece de resistências para ser implementado.

Assim, Agricultores Familiares e beneficiários dos programas governamentais acabam saindo como os maiores prejudicados desta batalha de interesses, que, pelo que se vê, não está tão perto de ser vencida pelos mais fracos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Fernando. VIEIRA, Denis. **Limites e potencialidades para inserção dos agricultores familiares no PAA/Leite do RN**. 47º Congresso da SOBER – 2009.

FLÁVIO, Francisco. Entrevista I. [maio 2015]. Entrevistador: Fernando Bastos. Natal, 2015. 1 arquivo .mp3 (1h, 28 min).

MINEIRO, Fernando (Mandato Mineiro). **Perfil dos Fornecedores do Programa do Leite no RN**. Gabinete do Deputado Fernando Mineiro. Natal/RN, novembro de 2007.

SETHAS. **Programas e projetos: Programa do Leite**. Disponível em: 21/12/2004, <<http://www.sethas.rn.gov.br>. >

O PERFIL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA EM CUIABÁ NO ANO DE 2017: UMA ANÁLISE DO RELATÓRIO E DO PROJETO QUERO TE CONHECER

Juliano Batista dos Santos

UFMT

julianojbs@gmail.com

Juliana Abonizio

UFMT

abonizio.juliana@gmail.com

RESUMO

O presente artigo se propõe a apresentar o perfil (ou retrato censitário) dos moradores de rua, ou pessoas em situação de rua, em Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. Para tanto, é realizado uma análise detalhada do Projeto e do Relatório *Quero Te Conhecer* que, mesmo não publicizado pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano (SMASDH) da Prefeitura de Cuiabá, foi concedido a nós pesquisadores uma cópia depois de muita insistência e articulações junto às autoridades públicas locais.

Primeiramente é realizado uma análise do projeto *Quero Te Conhecer* cuja finalidade é compreender o que a nova gestão da SMASDH, do recém-eleito governo municipal para a administração pública de 2017 a 2020, pensa e planeja para a população de rua durante os próximos quatro anos.

Em seguida são apresentados, a partir da análise de informações recolhidos *in loco* nos pontos da cidade com maior concentração de moradores de rua, resultados quantitativos e qualitativos sobre suas características sociodemográficas e econômicas, o tempo em que residem nas ruas, as trajetórias da casa à rua e os circuitos diários mais percorridos por eles na capital.

Também são apresentadas com base nas estatísticas do *Relatório Quero Te Conhecer* questões relacionadas aos vínculos familiares (rompimentos, conflitos, dificuldades das/nas relações de parentesco...), ao trabalho e renda nas ruas mediante o exercício de atividades laborais admitidas socialmente, a posse (ou não) de documentos indispensáveis à cidadania plena e, por fim, questões relativas a saúde física e mental de quem vive nas ruas.

O artigo, contudo, não se restringe meramente a reprodução e exposição de valores numéricos. Nele existe há a preocupação em problematizar e/ou provocar discussões que esclareçam os dados apresentados de modo a reforçar a importância em conhecer, antes da tomada de quaisquer decisões do poder público na elaboração de políticas sociais dirigidas à população de rua, realidade em si dessas pessoas, não partindo de imaginários individual e/ou coletivo, e sim de retratos censitários capazes de traduzir a situação de rua e de apontar caminhos mais eficazes e eficientes ao regaste social.

Palavras-chave: Perfil, Cuiabá, Moradores de rua.

1 Introdução

Quantificar as pessoas que vivem e perambulam pelas ruas das cidades não é tarefa fácil. As dificuldades são inúmeras. Entre elas se destacam duas: o nomadismo e a transitoriedade. Em todo território nacional, de acordo com o último censo apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012, cerca de 0,6 a 1% da população brasileira encontram-se em situação de rua, o que corresponde a 1,8 milhão de pessoas (REIS, 2016).

Em Cuiabá, as informações referentes ao número de pessoas em situação de rua são desconhecidas. Na busca por números mais exatos, nós entramos em contato com a Secretaria Municipal da Assistência Social e Desenvolvimento Humano (SMASDH) que informou ser, até o presente momento (maio de 2017), de aproximadamente 283 indivíduos¹, ou mais, talvez bem mais, o dobro, o triplo, não se sabe ao certo.

É claro que conhecer o número de sujeitos em situação de rua é importante para que os órgãos de assistência social possam se programar para atender a demanda,

principalmente nos períodos em que as temperaturas são muito baixas. Entretanto, restringir-se aos números não basta. É preciso traçar um perfil mais criterioso da população de rua. Algo que dê aos órgãos e autoridades responsáveis um retrato censitário mais detalhado e preciso para se tomar decisões mais inteligentes, tanto na prevenção quanto no resgate social.

Pensando nisso, os novos gestores da SMASDH de Cuiabá, contratados para trabalhar no governo do prefeito eleito Emanuel Pinheiro (gestão 2017/2020), propuseram, elaboraram e executaram, no primeiro mês de governo, o projeto *Quero Te Conhecer*. Sua finalidade é plural e visa, sobretudo, melhor conhecer a atual realidade dos moradores de rua na capital e apontar caminhos mais eficientes no investimento de recursos financeiros e mais eficazes na prestação dos serviços socioassistenciais oferecidos pelo município.

O referido projeto e seu relatório não são de domínio público. Nós só tivemos conhecimento de suas existências após um encontro com a secretária-adjunta SMASDH de Cuiabá. Foi ela quem nos falou. De imediato pedimos para ter acesso a eles. Depois de muito insistir e de explicar as nossas intenções e a importância de tais informações ela permitiu, sob a condição de utilizá-las tão-somente para a construção de textos acadêmicos.

Em mãos do projeto e do relatório passamos a ter um esclarecimento mais completo e amplo sobre o perfil da população de rua em Cuiabá, o que inevitavelmente redirecionou nossos olhares e nos motivou à produção deste trabalho que, basicamente, consiste em apresentar, a partir de uma análise dos textos do projeto *Quero Te Conhecer* e do *Relatório do Serviço de Abordagem Social*, os pontos que entendemos serem pertinentes à construção e compreensão do perfil dos moradores de rua na capital mato-grossense.

2 Análise do Projeto Quero Te Conhecer e Seu Relatório

O projeto *Quero Te Conhecer* é definido, segundo seus próprios elaboradores, como

[...] uma ação da Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano (SMASDH) em parceria com a Secretaria Municipal de Ordem Pública

1 O número 283 é a soma dos indivíduos computados na abordagem social do projeto *Quero Te Conhecer* (133) com a capacidade máxima dos albergues municipais (150).

(SORP), através do Serviço de Abordagem Social em pontos estratégicos com objetivo de mapear e identificar a População em Situação de Rua para posteriormente em uma ação conjunta com as Secretarias do Município, Ministério Público, Justiça Estadual, inseri-las no atendimento especializado ofertados na rede pública e privada de Cuiabá/MT (CUIABÁ, 2017b, p. 1, grifo do autor).

Todo o texto do projeto pode ser dividido em duas grandes partes: uma reflexiva (que é a maior parte) e a outra técnica. A primeira, respaldada na política nacional para a população em situação de rua, busca justificar as ações mencionadas em citação anterior por meio de argumentos teórico-científicos que apontam ser as ações e medidas de enfrentamento à situação de rua bem mais profícuas quando empregadas a partir do perfil dos moradores de rua da cidade.

Os argumentos revelam uma posição político-ideológica contrária a noção de Estado mínimo proposta pelo neoliberalismo que, de acordo com o próprio projeto, causa desemprego, competitividade, individualização e redução de gastos e de investimento do governo em áreas sociais, o que impulsiona o aumento dos moradores de rua e dificulta o seu resgate e inclusão social (CUIABÁ, 2017a), justificando pois, a importância de normativas (com força de lei) para garantir a devida atenção a essa população, independentemente do governo, pois o que se quer com as normas é a criação de uma política de Estado.

No Brasil, tais normas são asseguradas por leis, decretos, resoluções, portarias e medidas provisórias. As mais importantes são: a Constituição Federativa de 1988 (Artigos 5º, 6º e 182º), a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (ou Lei nº 8.742/1993), a Política Nacional de Assistência Social – PNAS (ou Resolução nº 145/2004) e a Política Nacional para a População em Situação de Rua (ou Decreto nº 7.053/2009).

Nota-se, também na parte reflexiva, que dois são seus pilares de fundamentação: um com foco nos moradores de rua e outro com foco no cumprimento das normas que exigem políticas públicas de combate à pobreza, à exclusão, ao abandono, ao isolamento, ou a qualquer outra causa que leve seres humanos a viverem nas ruas das e entres as cidades. Em ambos o objetivo é o mesmo: “identificar a população em situação de rua” (CUIABÁ, 2017a, p. 2) na capital para melhor atendê-los.

Em meio as fundamentações uma preocupação relevante e que escapa às questões político-econômicas chama nossa atenção. Trata-se dos estigmas, conceito proposto por Erving Goffman (1999) para explicar a existência da exclusão social através de representações (ou rótulos) que, intencionalmente ou não, marginalizam, caricaturam e/ou diminuem as pessoas, tornando-as, em alguma medida, insignificantes, desprezíveis, indignas de qualquer auxílio. No projeto, os estigmas são considerados como

[...] extremamente prejudiciais, pois, interferem na construção das identidades pessoais e de grupo dos indivíduos em situação de rua, podendo gerar ao mesmo tempo uma situação de naturalização do fenômeno e de conformismo com relação às possibilidades de enfrentamento (CUIABÁ, 2017a, p. 1-2).

Na segunda parte, o lado mais técnico do projeto *Quero Te Conhecer*, encontra-se a proposta de execução para o levantamento do perfil dos moradores de rua em Cuiabá mediante o serviço de abordagem social, um serviço já realizado pelos CREAS do município. A diferença em relação aos demais serviços de abordagens está na reorientação das

ações. Na abordagem proposta pelo projeto há um direcionamento bem específico, com metodologia, profissionais, itinerários, dias e horários preestabelecidos, algo cuja intenção é mais quantificar gênero, raça/cor, faixa etária, grau de escolaridade, naturalidade etc. do que, oferecer, como de costume, abrigo em albergues e atendimentos (psicológico e de saúde).

O planejamento para a execução sugerida no projeto foi exatamente o mesmo adotado na prática. Uma equipe técnica composta de 14 profissionais (2 assistentes sociais, 8 orientadores sociais, 2 motoristas e 2 enfermeiras) abordaram, do dia 23 a 31 de janeiro de 2017, nos períodos matutino, vespertino e noturno, moradores de rua nos espaços urbanos de Cuiabá onde são facilmente notados por “quem ‘quer’ enxergá-los” (CUIABÁ, 2017b, p. 2, grifo do autor). No total foram visitados 17 lugares:

Viaduto da Rodoviária, Ilha da “Banana ou Bananal”, Viaduto da Avenida do CPA; Praça da República; Praça Alencastro; Praça Rachid Jaudy; Beco do Candeeiro; Morro da Luz; Praça da Mandioca; Região do Porto; Praça Ipiranga; Praça Popular; Praça 08 de Abril; Praça do Porto; Arena Pantanal; Av. Fernando Correa, Jardim Leblon (CUIABÁ, 2017b, p. 1, grifo do autor).

Os resultados apresentados no *Relatório do Serviço de Abordagem Social*, em razão de suas descobertas, desconstróem opiniões prontas, sem embasamento empírico e/ou teórico; “constructos de primeiro grau”, diria Schutz (1979 apud SANTOS, 2013, p. 4), ou seja, de opiniões envolvidas na experiência do senso comum na vida cotidiana que, não obrigatoriamente, são falaciosas.

O constructo de primeiro grau (SCHUTZ, 1979) reforça os estigmas (GOFFMAN, 1999) sobre os moradores de rua, o que é muito ruim, pois, quando nocivos, operam contra as pessoas estigmatizadas, produzindo pensamentos e ações de repúdio e intolerância contra eles, o que dificulta não apenas o financiamento público para a prevenção e o resgate social, como a garantia dos direitos existentes e a luta por mais investimentos em áreas sociais.

Outro malefício dos estigmas é a criação de barreiras psicológicas. Em muitos casos o sujeito vítima do estigma internaliza as características que lhe são atribuídas, levando-o a pensar que ele é de fato tudo aquilo que os outros dizem. As consequências são inúmeras e nefastas: martírio, vergonha, conformismo, isolamento, impulsividade, desesperança, depressão, ansiedade, culpa, tristeza, baixa autoestima, suicídio, sociofobias. Sentimentos e pensamentos que não raro impedem sua reinserção na sociedade (BOTTI et al., 2010) (MONTIEL et al., 2015) (SANTANA; ROSA, 2016).

Os profissionais responsáveis em cumprir as normas prescritas ao atendimento de moradores de rua, assim como quaisquer outros cidadãos, não estão isentos de preconceitos advindos de estigmas que diariamente nos atingem e que, por repetição, nos fazem naturalizar opiniões sem antes submetê-las ao crivo da reflexão. Desatenção que afeta (ou pode afetar) negativamente as decisões e os atos daqueles que estão na linha de frente da assistência social, o que é uma pena posto que são eles os profissionais que lidam diariamente com os mais vulneráveis socioeconomicamente.

Os novos gestores da SMASDH sabem a má influência que os estigmas podem causar e sabem que frequentemente os indivíduos transformam crenças e opiniões em verdades de valor subjetivo que, mesmo quando refutadas, não são necessariamente abandonadas.

Não dá para ficar reformulando ou substituindo, na mesma velocidade das mudanças provocadas pela e na sociedade, os valores que nos guiam. Muito menos em uma sociedade líquida em que nada se mantém igual, salvo a constante mudança (BAUMAN, 2001). O fato é que sem padrões de conduta haveria uma desordem não só social como também psíquica, o que corrobora a nossa dependência às referências como condição para vivermos em sociedade.

O problema é quando os valores deixam de serem referências e se tornam estigmas que, ao contrário do benefício para a determinação da conduta individual, passam a ser usados como elementos de e para divisão que, não apenas separam os estigmatizados dos demais, como também são utilizados para julgá-los, sentenciá-los e/ou condená-los, enquadrando-os em parâmetros socialmente indesejáveis, o que gera (ou pode gerar) preconceito, intolerância e desrespeito no coletivo; uma perda de sensibilidade em perceber que o outro também é humano.

Conhecer o perfil do morador de rua em Cuiabá ou de qualquer outra cidade é importante para desconstruir ideias de primeiro grau que só fazem atrapalhar, quando não impedir o desenvolvimento de projetos, o emprego de ações de atendimentos, a busca por recursos financeiros, a luta pela garantia e cumprimento de direitos, entre outras tantas medidas relacionadas ao bom funcionamento da assistência social.

Os resultados apresentados no *Relatório do Serviço de Abordagem Social*, que é um constructo de segundo grau, servem tanto para refutar argumentos falaciosos evitando estigmas que atrapalham o andamento da PNAS, como para guiar as decisões dos administradores públicos. Tais resultados, que apresentamos a partir de agora, acompanhados de algumas reflexões e apontamentos, são fruto de uma ação pioneira da SMASDH da Prefeitura de Cuiabá.

Como parâmetro de análise, recorreremos aos trabalhos realizados pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC) da Prefeitura de Porto Alegre, que desde 1994 se empenha, de tempos em tempos, com o auxílio de pesquisadores do tema, de diferentes áreas do conhecimento, acadêmicos ou não, em traçar o retrato censitário da população em situação de rua – parcerias que têm como objetivo buscar o aprimoramento no levantamento dos perfis, algo que consiga, ao máximo, traduzir a realidade de quem faz das ruas a sua morada.

Em Cuiabá o primeiro retrato censitário sobre os moradores de rua, realizado pela SMASDH, ocorre mais de vinte anos depois do primeiro retrato censitário realizado pela FASC sobre o tema no país. Entre um e outro existe um abismo quanto a precisão e métodos de recenseamento. A FASC tem experiência e dados anteriores para comparar, o que auxilia no aprimoramento da pesquisa, enquanto que a SMASDH tem é boa vontade, pois diante de tantas dificuldades e empecilhos, propôs e conseguiu fazer, antes da tomada de quaisquer decisões público-administrativas, o levantamento do perfil dos moradores de rua da capital mato-grossense. Um passo pequeno, porém, muito importante e significativo para a melhoria dos atendimentos nos CREAS, albergues e restaurantes populares.

O *Relatório do Serviço de Abordagem Social* elaborado pela Prefeitura de Cuiabá apresenta o perfil dos moradores de rua da cidade dividindo as informações obtidas *in loco* em cinco grandes partes, cada uma delas com itens bem específicos. Cada um dos itens da entrevista

fora pensando tendo como critério as medidas futuras referentes aos atendimentos socioassistenciais destinados aos moradores de rua, um levantamento certamente bem pragmático e nada reflexivo, uma vez que a ação do Serviço de Abordagem Social se concentrou em mensurar as informações recolhidas.

Questões mais complexas como orientação sexual, diagnóstico de problemas de saúde, motivos de resistência à saída das ruas, mapeamento dos fluxos migratórios no interior da cidade, entre outras coisas, foram deixadas de lado, não por negligência. A necessidade imediata de um perfil satisfatório falou mais alto. Outro empecilho à realização de um retrato censitário mais detalhado é a exigência de profissionais não disponíveis à SMASDH: sociólogos, antropólogos, psicólogos, pedagogos, médicos.

As cinco grandes partes do relatório são: “Sociodemográficas e Econômicas”, “Trajetória na Rua”, “Vínculos Familiares”, “Trabalho e Renda”, “Posse de Documentação” e, por fim, “Saúde”, respectivamente. Trata-se de uma pesquisa de cunho quantitativo e, pela natureza dessa abordagem, limita os resultados àquilo que têm de mensuráveis (CUIABÁ, 2017b).

Em “Sociodemográficas e Econômicas” encontramos estatísticas sobre quantidade, gênero, faixa etária, raça/cor e formação escolar. Nas abordagens foram contabilizados 133 moradores de rua vivendo fora de albergues e casas de apoio. Desse total, 80,8% são homens e 19,2% mulheres.

A faixa etária é bem variada e revela que quase todos estão em idade economicamente ativa: entre 15 e 64 anos – desocupação (ou ocupação informal) que gera duplo prejuízo financeiro, um para o erário e outro para a vida privada. Todavia, os prejuízos causados podem ser usados para reforçar junto aos mais conservadores a importância do resgate social como meio de torná-los produtivos e consumidores.

Tabela 1 - Distribuição quanto a faixa etária

Faixa Etária	Percentual %
< 18 anos	0,8
18 a 20 anos	8
21 a 30 anos	38,4
31 a 40 anos	22,4
41 a 50 anos	16,8
51 a 60 anos	7,2
> 60 anos	0,8
Não Informado	5,6

Fonte: CUIABÁ, 2017b, p. 3, adaptação nossa.

Para o levantamento da raça/cor, o projeto utilizou nas entrevistas o Sistema Classificatório de Cor ou Raça do IBGE. Os resultados corroboraram o que estudos e movimentos sociais negros denunciam há décadas: a exclusão social afeta mais os de pele negra e parda (FRANGELLA, 2009). Em Cuiabá 80% dos moradores de rua se declararam negros ou pardos, os brancos são 17,6%, amarelo 1,6%, não informaram 0,8% (CUIABÁ, 2017b).

Outro fator à exclusão social é a formação escolar. “A escolaridade constitui-se, ainda, no Brasil, um fator preponderante para a mobilidade social” (DORNELLES et al., 2012, p. 49). Mais da metade (60,8%) não concluiu o ensino fundamental e apenas 7,2% tem ensino médio completo. Com curso superior e pós-graduação os números são ainda menores, representam 3,2% (CUIABÁ, 2017b).

Exigência de escolaridade, em diferentes níveis, para contratação é comum. Se o trabalhador não atende o que é pedido pelas empresas, fica desempregado. Sem salário ou outro tipo de remuneração não há como honrar compromissos financeiros o que força sujeitos e famílias inteiras a morarem nas ruas, debaixo de pontes e viadutos, em praças e parques, em edificações abandonadas, galerias de água e esgoto, ou quaisquer outros espaços públicos que atendam às suas necessidades.

Não podemos nos deixar induzir ao erro de que contabilizar quantidade, gênero, faixa etária, cor/raça e formação escolar são inúteis ou pouco produtivos. Ter em mãos o número de moradores de rua não é só para estar preparado para o atendimento da demanda. É preciso reconhecer que homens e mulheres possuem diferentes necessidades, que o modo de pensar e agir de cada idade são distintos, que a cor/raça pode ajudar ou dificultar a vida, e que o nível de escolaridade ainda é essencial para melhorar a condição socioeconômica.

O apoio dado no atendimento aos moradores de rua para o resgate social não pode tratar os diferentes iguais. O gênero, a idade, a cor e a escolaridade de cada sujeito influenciam o seu lugar nas estruturas sociais. Os obstáculos não são os mesmos para todos. Cabe aos Serviços de Assistência Social, por mais dispendioso e trabalhoso que seja, oferecer apoio de acordo com o perfil de cada um, ajudando mais quem precisa mais, sem deixar de ajudar quem precisa menos.

Em “Trajetória na Rua”, “Vínculos Familiares”, “Trabalho e Renda”, “Posse de Documentos” e “Saúde”, diferentemente das características “Sociodemográficas e Econômicas”, os aspectos abordados são mais restritos à pessoa em particular, a sua vida, as suas escolhas. O objetivo não é somente mensurar quanto de apoio cada um deve receber para superar obstáculos advindos de preconceitos e estereótipos coletivos. A ideia é mais desconstruir estigmas, identificar necessidades imediatas, descobrir (e quando possível agir) na raiz dos problemas.

Nos três primeiros encontramos uma variedade de informações, todas apresentadas em linguagem matemática: porcentagens e gráficos que, estatisticamente, revelam dados sobre a naturalidade/origem (cidade, Estado, egião), os motivos e tempo de permanência nas ruas, as formas de dependências químicas, a existência (ou não) de família ou de laços familiares, o estado civil e a posse de documentos.

Os números referentes à naturalização, como mostra a tabela 2, refutam uma ideia comum e muito defendida por algumas autoridades públicas, meios de comunicação e populares: a afirmação de que a maioria das pessoas em situação de rua em Cuiabá são de outras cidades, de outros Estados, de outras Regiões, principalmente Norte e Nordeste – ignorância e preconceito que persistem nos discursos coletivos.

Tabela 2 – Naturalidade dos moradores de rua em Cuiabá

Naturalização	Percentual %
Cidade de Cuiabá	45,6
Demais Cidades	44,8
Não Informado	9,6
Estado de Mato Grosso	59,2
Demais Estados	32
Não Informado	8,8
Região Centro-Oeste	63,2
Demais Regiões	27,2
Não Informado	9,6

Fonte: CUIABÁ, 2017b, p. 5-6, adaptação nossa.

Entre os que não são naturais da capital, 53,6% declaram não quererem retornar à cidade de origem, o que é preocupante do ponto de vista político-econômico pelo fato de servir de argumento aos neoliberais para dificultar e/ou impedir a liberação e/ou o aumento de verbas às ações socioassistenciais. Na concepção deles e de higienistas não cabe a administração pública local cuidar de imigrantes.

Antes de nos perguntarmos sobre os motivos e tempo de permanência nas ruas, precisamos conhecer as causas que levam as pessoas a viverem nas ruas, não para simplesmente identificá-las e enumerá-las, e sim para poder se pensar em políticas públicas de prevenções que, além de mais baratas, são mais eficazes. Segundo os estudos de Boneti (apud ROZENDO; MONTIPÓ, 2012, p. 6) as três principais causas são: “conflitos familiares, desemprego e fracasso escolar”.

O Serviço de Abordagem Social da SMASDH da Prefeitura de Cuiabá não se atentou a essas causas durante as entrevistas. No relatório encontramos apenas a informação de que a maioria dos moradores de rua em Cuiabá (67,2%) tem familiares na cidade natal, e que entre eles há aqueles que “mantém contato com [...] parentes (diários, semanais ou mensais) independentemente da ‘qualidade’ dos relacionamentos familiares” (CUIABÁ, 2017b, p. 8, grifo do autor).

Dos entrevistados 76% se declararam separados ou divorciados, 22,4% casados ou amasiados, e apenas 0,8% disseram ser solteiros. O relatório não diz se o estado civil declarado é anterior ou posterior à situação de rua. Em todo o caso, se supõe que a família ainda é uma estrutura fundamental para o ordenamento social e para a superação de anomias, de desarranjos individuais e coletivos.

O tempo de permanência nas ruas merece atenção. Ele “é decisivo para a introjeção de uma cultura específica” (DORNELLES et al., 2012, p. 48), o que pode tornar a recuperação extremamente difícil, ou impossível. Os dados obtidos mostram que quase a metade dessa população (46,4%) vive nas ruas há 3 ou mais anos, enquanto na extremidade oposta, quase 32,8% dos entrevistados ingressou nesse modo de vida no transcorrer do último ano (2016). Menos de 15,2% estão na condição de rua há/entre 1 e 3 anos, e 5,6% não responderam a questão. Segundo o relatório (CUIABÁ, 2017b, p. 13):

[...] a cristalização da situação de rua – indicada pelo maior tempo de permanência na rua – conduz a uma situação crônica de difícil reversão, onde a baixa escolaridade, pobreza e discriminações sociais vivenciadas, entre outros fatores, cruzam-se, estabelecendo um denso quadro de isolamento social deste público.

Os motivos de permanência nas ruas são predominantemente dois: dependência química (56,8%), conflito familiar (9,6%), ou ambos (19,2%). Os outros motivos (não mencionados no relatório), juntamente com a parcela dos que não responderam a pergunta somam 14,4%. O vício em drogas lícitas e ilícitas afetam 89,6%. As formas de dependência mais comuns são o uso de substâncias químicas sintéticas (não nomeadas no relatório) e álcool.

Outra dificuldade encontrada pela SMASDH para a reinserção social dos moradores de rua é a ausência de documentação, indispensável ao exercício da cidadania. Na atualidade, nós só existimos ou somos reconhecidos perante as instituições se portarmos documentos de identificação. O que significa que estar vivo não basta. A cidadania não é uma questão biológica, ela está ligada a registros. Na capital, 45,6% das pessoas em situação de rua não possuem quaisquer documentos de identificação, o que provoca impedimentos na obtenção de emprego formal e no acesso a serviços e programas governamentais.

Quanto ao “Trabalho e Renda” e quanto a “Saúde” as informações no relatório não são acompanhadas de análises. Elas se resumem basicamente a gráficos com porcentagens sobre formação profissional (ou profissão), exercício de atividade laboral e renda, no caso do primeiro, e número de deficientes e de sujeitos com problemas de saúde, no caso do segundo (Cf. Tabela 3).

Tabela 3. Percentual quanto ao Trabalho e renda, e quanto a saúde

Itens	Sim %	Não %	Não Informado %
Formação Profissional ou Profissão	56,8	16	27,2
Exercício de Atividade Laboral	21,6	64	14,4
Renda	19,2	60,8	20
Deficientes	9,6	82,4	8
Sujeitos com Problemas de Saúde	19,2	72,8	8

Fonte: CUIABÁ, 2017b, p. 10-12, adaptação nossa.

Analisemos cada um dos itens da tabela acima. No primeiro, mais da metade dos moradores de rua declarou possuir uma profissão e no penúltimo a maioria afirmou não ter nenhum tipo de deficiência. Em ambos os itens, o percentual favorece o resgate e inclusão social. Um pelo fato de dispensar a qualificação profissional e o outro porque pessoas com necessidades especiais precisam de uma rede de atenção mais ampla.

As profissões mais citadas foram serviços gerais, pedreiro, servente, garçom, vigilante, doméstica (ou diarista), carpinteiro, açougueiro e jardineiro, que apesar de serem trabalhos braçais, de baixa remuneração (quase sempre de um salário mínimo) e de pouco (ou nenhum) prestígio social, são ofícios reconhecidos e aceitos socialmente. As formas de deficiência não foram mencionadas, como também não foi esclarecido se na pesquisa a deficiência é física e/ou mental.

O segundo item mostra que só uma pequena parcela dos moradores de rua exerce atividades laborais diariamente. O relatório não fala quais são elas. Durante o trabalho de

campo realizado como parte de uma pesquisa maior sobre a temática, pudemos identificar algumas, sendo mais comuns atividades como catar material reciclável (especialmente latinhas de alumínio), lavar ou guardar veículos estacionados em vias públicas, apresentar-se em locais com grande circulação de pessoas (com instrumentos de percussão, violão e malabares), lavar para-brisas nos semáforos, comercializar artesanatos de autoria própria e fazer bicos (quase sempre em construções civis).

O terceiro item, em alguma medida, tem relação com o segundo porque o exercício diário de atividades laborais implica em renda. Não é por acaso que o percentual de um e outro são tão próximos, uma diferença de apenas 2,4%. Na pesquisa não existe menção aos valores das rendas. Acredita-se que elas são baixas, inferiores ao salário mínimo e, por isso, insuficientes para suprir necessidades básicas para a saída das ruas como habitação, alimentação e vestuário.

A renda, mesmo que pequena, não é o único benefício do exercício de atividades laborais. Existe um outro, de efeito bem mais positivo: o benefício psicológico. Entre os que trabalham é comum o sentimento de ainda se sentir útil, de ainda se sentir parte da sociedade, de ainda se sentir parte de algo. Pode parecer pouco, mas não é. O sentimento de utilidade e de pertencimento ajuda a manter a esperança de uma vida melhor, o que faz com que esses moradores de rua cumpram (ou tentem cumprir) as normas sociais e legais.

Por fim, nos resta falar sobre os dados do último item da tabela 3 que, entre todos, são os mais intrigantes. Nele cerca de 72,8% dos entrevistados declararam não ter nenhuma patologia, o que é surpreendente e nada provável dada as condições subumanas de vida nas ruas. Então por que o resultado não reflete a realidade? É sabido que nas ruas as condições são muito precárias. Da higiene a alimentação, da segurança ao conforto, tudo deixa a desejar, o que aumenta a probabilidade de adoecimento.

No relatório, a incoerência do resultado não passa despercebida pelos gestores. A explicação para o ocorrido se baseia no argumento de que no grupo estudado há uma “associação da saúde com a ausência de doença e a não associação desta ao uso e/ou abuso de álcool e outras drogas. Isso se deve ao fato desse grupo vivenciar mais a doença do que o estado de ‘saúde’, e assim, saúde e doença acabam sendo confundidas” (CUIABÁ, 2017b, p. 14, grifo do autor), e mais, a

[...] percepção de saúde/doença utilizada pela pessoa em situação de rua, culturalmente, quando se pergunta sobre a saúde de alguém, quase sempre se ouvirá que ela está bem por não ter ficado doente, nem ter precisado tomar medicamentos ou por não ter procurado os serviços de saúde (CUIABÁ, 2017b, p. 14).

É por isso que para Dornelles et al (2012, p. 51), o levantamento de informações sobre a saúde requer mais atenção e cuidados se se quer evitar incoerências, pois a “percepção de doença e a leitura de sintomas de sua manifestação e diagnóstico fundem dimensões sociais, psicológicas e comportamentais”, o que significa que saúde não pode ser entendida como não doença, do mesmo modo que “o processo de adoecimento não pode ser entendido, simplesmente, como um percurso linear que objetivamente corresponde a um conjunto de sintomas com a produção de um diagnóstico. Deve-se considerar a construção social da doença”.

3 Conclusão

Apesar de alguma fragilidade na construção, o levantamento do perfil dos moradores de rua é de suma importância para órgãos governamentais e filantrópicos que se dedicam a atendê-los. Importância que no relatório é definida como sendo o primeiro passo para se pensar na

[...] intersetorialidade como uma estratégia de negociação permanente para o desenvolvimento de serviços, programas, projetos e benefícios que atendam aos direitos humanos das pessoas em situação de rua nas diversas políticas públicas, de modo a formar uma rede que assegure a efetividade e a qualidade da atenção ofertada, conforme preconizam as legislações vigentes (CUIABÁ, 2017b, p. 13).

Em outros termos, o retrato censitário é um dispositivo indispensável na oferta de atendimentos mais eficazes, mais eficientes e mais próximos à realidade e à necessidade de cada um dos moradores de rua. É ele que melhor aponta direções, indica caminhos, mostra outras e novas possibilidades, identifica diferentes demandas, apresenta e atualiza dados quantitativos, altera paradigmas e desconstrói preconceitos; uma ferramenta que se bem utilizada auxilia na melhoria dos serviços socioassistenciais.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Liquid Modernity. 1ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOTTI, Nadja Cristiane L. et al. Avaliação da ocorrência de transtornos mentais comuns entre a população de rua de Belo Horizonte. *Revista Barbarói*, Santa Cruz do Sul, n. 33, p. 178-193, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. *Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009*. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 dez. 2009.

_____. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 7 dez. 1993. Disponível em:

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 145, de 15 outubro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 out. 2004.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano. *Projeto: quero te conhecer*. Cuiabá: SMASDH, [2017a].

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano. *Relatório do serviço de abordagem social*. Cuiabá: SMASDH, [2017b].

DORNELLES, Aline Espindola et al. O retrato censitário da população adulta em situação de rua em Porto Alegre. In: DORNELLES, Aline E.; OBST, Júlia; SILVA, Marta B. (Org.). *A Rua em Movimento: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre*. Belo Horizonte: Didática Editora do Brasil, 2012, p. 43-57.

FRANGELLA, Simone Miziara. *Corpos urbanos errantes: uma etnografia da corporalidade de moradores de rua em São Paulo*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MONTIEL, José Maria et al. Avaliação de transtornos da personalidade em moradores de rua. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 488-502, 2015.

REIS, Marcela. Número de pessoas em situação de rua só cresce no Brasil. *Observatório da Sociedade Civil*, São Paulo, 24 mar. 2016.

ROZENDO, Suzana; MONTIPÓ, Criselli. Fora de foco: uma análise da cobertura midiática sobre as pessoas em situação de rua. *Revista Ação Midiática – Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2012.

SANTANA, Carmen Lúcia A.; ROSA, Anderson da Silva (Org.). *Saúde mental das pessoas em situação de rua: conceitos e práticas para profissionais da assistência social*. São Paulo: Epidaurus Medicina e Arte, 2016.

SANTOS, Hermílio. Ação, relevância e interpretação subjetiva. *Estudos de Sociologia*, Recife, v. 1, n. 18, 2013.

OS IMPACTOS DAS CONTRARREFORMAS ATUAIS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

SOUZA, Giselle

UNIRIO

gigissrj@gmail.com

BARBOSA, Isabel

UNIRIO

isabelclbarbosa@gmail.com

MOTTA, Hugo

UNIRIO

hugo_cordeiro104@hotmail.com

AZEVEDO, Edite

UNIRIO

edite.alvesazevedo4@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O estudo do fundo público e os ataques pelos quais passam as políticas sociais nos dias de hoje precisam ser compreendidos a partir da análise histórico-crítica sobre as crises estruturais e conjunturais do capital e os impactos numa sociedade periférica e dependente como a brasileira. Este artigo tem o objetivo de estudar as transformações pelas quais passa nossa sociedade e os impactos que a crise política e econômica atual produzem nas políticas sociais voltadas à reprodução da força de trabalho. Pretendemos analisar brevemente como o fundo público passa a ser o mecanismo de atenuar os efeitos desta crise e como as contrarreformas¹ em curso serão nocivas para os trabalhadores².

O papel do fundo público na contemporaneidade deve ser analisado a partir da apreensão crítica, capaz de investigar as múltiplas determinações que atuam no processo de expropriação e financeirização da vida social em tempos atuais. Para tanto nos embasamos na tradição marxista e sua análise da formação social brasileira. Toma-se como de extrema relevância a desmistificação do desenvolvimento capitalista numa sociedade periférica e dependente para compreender como se configura a correlação de forças presente.

Numa sociedade como a brasileira, em que os direitos sociais são limitados e atualmente apresentam dificuldades de serem mantidos dada a correlação de forças, é preciso estudar as disputas por trás do fundo público. Temos uma tributação regressiva, na medida em que a classe trabalhadora é a mais onerada com os tributos indiretos e estes são os maiores financiadores das políticas públicas, e por isso torna-se fundamental compreender o que é feito desses recursos, ou seja, o que o Estado faz com a apropriação que opera de recursos que deveriam ser destinados a reprodução social da força de trabalho.

Partindo da premissa de que só o trabalho cria valor, e nesta sociedade valoriza o capital, tal expropriação dos frutos do trabalho deve ser analisada à luz da teoria crítica e do método do materialismo histórico dialético, para entender como os frutos do trabalho são distribuídos na sociedade contemporânea. Compreender esse processo de apropriação do trabalho excedente e do trabalho necessário é tarefa fundamental para lutar por

direitos sociais, por redistribuição da riqueza socialmente produzida àqueles que dela são expropriados e acumular forças na construção de outra sociedade possível.

Pretendemos então estudar de forma preliminar esse processo contrarreformista em curso, as orientações dadas ao fundo público pelo capital em tempos de crise e como isso afetará as políticas sociais e os trabalhadores nos próximos anos. A metodologia utilizada baseia-se na análise documental e de bibliografia referentes a temática das contra-proposta, além da discussão teórica sobre fundo público presente na atualidade. Vale ressaltar que partimos da perspectiva teórico-crítica e ancorada na tradição marxista. O objetivo é compreender a partir desse referencial e das produções pertinentes os processos de contrarreforma em curso, compreendendo que tal análise traz importantes contribuições para o campo das ciências sociais e humanas e para os estudos das políticas públicas no Brasil.

2. FUNDO PÚBLICO, CRISE DO CAPITAL E A CRISE POLÍTICA ATUAL

O fundo público só pode ser entendido do ponto de vista histórico. O capitalismo tardio tem como característica a “combinação simultânea da função diretamente econômica do Estado burguês, do esforço para despolitizar a classe operária e do mito de uma economia onipotente” (MANDEL, 1982, p. 341). A ampliação da intervenção direta do Estado coloca o fundo público no patamar de componente estrutural e insubstituível para o capital no capitalismo contemporâneo, de que trata Oliveira (1998).

Se o Estado sempre foi um ente fundamental para o desenvolvimento do capital, desde a garantia dos princípios liberais de propriedade privada e manutenção da ordem burguesa, no capitalismo maduro se tornará instrumento fundamental no desenvolvimento das relações de produção capitalistas, portanto, sua imprescindibilidade ao capital é de caráter estrutural, tanto para manutenção da sua acumulação quanto para reprodução da força de trabalho. Precisamos compreender as mudanças ocorridas no capitalismo monopolista na sua fase madura para entender como se constrói o fundo público e quais as novas requisições postas ao Estado.

Segundo Francisco Oliveira (1998), no capitalismo em sua fase madura, o fundo público se tornará pressuposto do financiamento da acumulação do capital e da reprodução da força de trabalho, necessário antes mesmo de iniciar o processo de produção, ou seja, imprescindível para o capital. Para o autor o fundo público será imprescindível, um componente estrutural e insubstituível para o capital e “(...) o financiamento público contemporâneo tornou-se abrangente, estável e marcado por regras assentidas pelos principais grupos sociais e políticos” (OLIVEIRA, 1998, p. 21).

Behring (2010) define a composição do fundo público como uma punção compulsória, na forma de impostos, contribuições e taxas, da mais-valia socialmente produzida, “ou seja, é parte do trabalho excedente que se metamorfoseou em lucro, juro ou renda da terra e que é apropriado pelo Estado para o desempenho de múltiplas funções” (BEHRING, 2010, p. 20).

Mas a complexificação desta atuação estatal no desenvolvimento capitalista levará o fundo público a socializar cada vez mais os custos com a reprodução do capital e do trabalho. O sistema tributário será o mecanismo de formação do fundo público e no caso brasileiro se sustentará em grande medida nos e pelos salários. O fundo público se formará assim de trabalho excedente, o que quer dizer da mais-valia extraída da exploração do trabalho

alheio, e do trabalho necessário, via tributação, que, no contexto brasileiro, é regressiva e onera a classe trabalhadora.

Na sociedade brasileira, o fundo público advém cada vez mais do trabalho necessário, visto que a tributação regressiva faz com que os impostos indiretos, que recaem sobre o consumo, garantam grande parte de sua composição. A regressividade se deve ao fato de a arrecadação estar pautada majoritariamente nos tributos indiretos que incidem sobre a produção e o consumo, ou seja, os tributos são transferidos para os preços dos produtos adquiridos pelos consumidores. Com isso, quem mais arca com o ônus tributário e, portanto, com o financiamento das políticas públicas, proporcionalmente, seja a classe trabalhadora. O que quer dizer que tanto as políticas de reprodução social do trabalhador quanto a alimentação do capital portador de juros por meio do pagamento da dívida pública advém majoritariamente de recursos dos trabalhadores.

Ao mesmo tempo, o padrão de acumulação do capital na contemporaneidade está centrado na mundialização, no qual o Estado atenderá em larga escala às demandas do capital financeiro. Ao contrário do discurso neoliberal de Estado mínimo, o Estado assumirá centralidade no processo de produção e reprodução do capital. Anderson (1995) o Estado neoliberal não pode ser pensado como Estado fraco, ao contrário. Era preciso garantir um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas; estabilidade monetária e fiscal, com contenção de gastos e manutenção de uma taxa “natural” de desemprego; reformas fiscais com redução de impostos sobre as altas rendas. O redirecionamento deste Estado o torna mais inchado na atenção às necessidades do capital. Não como tendência natural, mas também fruto da correlação de forças presente no atual período histórico, desfavorável para o mundo do trabalho.

Nos tempos atuais os mecanismos de captura desses recursos pela forma mais fetichizada do capital, o capital financeirizado, têm sido o desmonte dos direitos sociais historicamente constituídos e a financeirização perversa da Seguridade Social, que tem no âmbito orçamentário um dos seus principais instrumentos contrarreformistas. São drenadas do fundo público, o que quer dizer em grande parte dos recursos oriundos da classe trabalhadora, grandes somas para a remuneração do capital portador de juros. Isso é feito por meio do capital fictício, forma exacerbada do fetiche do capital portador de juros e que tem na dívida pública sua principal forma de atuação. O endividamento público tem se tornado um mecanismo de manipulação e controle do Estado de que lança mão a oligarquia burguesa, em meio à correlação de forças presente no cenário contemporâneo a qual se apresenta mais favorável à atenção dos interesses do grande capital.

Se desde a fase madura do capitalismo o fundo público se constitui como central, em tempos de crise sua imprescindibilidade fica ainda mais evidente. Um exemplo é o socorro dos estados nacionais aos países centrais na crise iniciada em 2008, na qual trilhões de dólares foram disponibilizados a bancos e empresas em iminência de quebra. A crise mundial dos anos 2008 se caracteriza como mais uma crise do grande capital que tem sua raiz nas contradições fundamentais da ordem sócio-metabólica, dentre elas as dificuldades de resolução da superacumulação diante do subconsumo (MANDEL, 1982) e, como enfatizava Marx já no século XIX, o distanciamento entre os valores reais e imaginários que resultam da supremacia do capital portador de juros (MARX, 1983).

Tal crise, que parecia ter atingido o país como uma “marolinha”, segundo uma política adotada pelo governo petista de garantia de recursos do fundo público para manter a lucratividade do capital chega agora como um tsunami.

O governo Dilma chega ao poder aplicando o chamado novo desenvolvimentismo e adota medidas anticíclicas para blindar a economia da crise recente, ancorando-se no desenvolvimento do capital produtivo, em grande medida no setor de *commodities* que evidencia o tipo de novo desenvolvimento mantido. O fundo público será usado em grande medida para manter o crescimento econômico, a estabilidade monetária e fiscal e a lucratividade direta das formas de capital (produtivo- industrial e financeiro-fictício).

A partir de 2013, a crise política e a crise econômica eclodem no país e a forma buscada pelo capital será mais fundo público para salvá-lo, empreendendo uma ofensiva em direção aos direitos sociais até então duramente mantidos. Parece-nos adequado identificar a relação entre os projetos empreendidos pelos últimos governos e sua insustentabilidade neste momento pela burguesia hegemônica e autocrática, quando as taxas de lucratividade apresentam queda significativa. O esgotamento do modelo neodesenvolvimentista se inicia no abandono da política de favorecimento do capital produtivo de base nacional e tem sua coroação no golpe jurídico-midiático. Na verdade, corresponde aos limites da manutenção do social-liberalismo em períodos de queda das taxas de lucro.

Assim, a onda de ataques aos direitos sociais são o objetivo principal e urgente da burguesia neoliberal e autocrática, começando pelos cortes orçamentários (sociais, já que a dívida se mantém crescente), como educação, saúde, entre outros, avançando em direção às reformas trabalhistas (com a aprovação das terceirizações das atividades fim, recentemente) e buscando agora atacar a grande política da Seguridade: a previdência social.

O processo que colocou em marcha o conjunto de contrarreformas se explica pela crise política institucional associada a uma concomitante convulsão social. Neste caso, esse processo não se caracterizou necessariamente pela disputa entre projetos políticos distintos, no embate entre os interesses da classe trabalhadora e da burguesia, ou entre as frações das elites nacionais na direção do Estado. Mas, ao contrário, houve o acirramento da disputa político-partidária entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no qual o objetivo era se garantir como representante do bloco hegemônico da burguesia brasileira, composto pelo setor rentista, da indústria e agronegócio (DEMIER, 2016).

Essa disputa se concretiza pela aplicação de um mesmo projeto, mas com interface e intensidade distintas. O PSDB se notabilizou durante a década de 1990 por aprofundar durante os oito anos de governo o ajuste neoliberal e privatista, bem como o esmagamento político da classe trabalhadora. Ademais, não houve interesse do governo psdbista em destinar além de uma parte residual do fundo público para o conjunto dos trabalhadores no Brasil.

Diferente do PSDB, o PT é um partido que surgiu do movimento operário do ABC paulista e, por isso, mais influente entre os movimentos sociais. Contudo, seguiu a cartilha neoliberal – inscrita na agenda psdbista, rejeitada nas eleições de 2012 –, mesclando a isso a diminuição do desemprego, aumento da formalização do trabalho em alguns setores e expansão do crédito para o consumo popular, além do fomento de programas sociais de

cunho assistencialista, seletivista e residual – com o objetivo de ampliação do acesso ao consumo e como parte da agenda de redução da pobreza, preconizada pelos organismos internacionais, bem como a abertura de concursos públicos, entre outras medidas.

Ao visar a expansão de sua base social e eleitoral, o PT, nos dez primeiros anos de governo, mesclou contrarreformas, diminuição do desemprego, ampliação de políticas sociais compensatórias e elevação do consumo popular, fez a coadunação eficiente para garantir renda – ainda que mínima – a parcelas significativas da população e atender os interesses das elites brasileiras. As lideranças petistas conseguiram fazer algo, talvez, inédito em relação aos partidos políticos da ordem: agradou a elite brasileira com repasse de montantes robustos do fundo público e apassivou o conjunto dos trabalhadores nesse período, uma clara política de conciliação de classes que favoreceu enormemente à burguesia, especialmente a transnacional.

A democracia de cooptação, genialmente antecipada por Florestan, mas por ele descartada como possibilidade, não veio da autorreforma da autocracia, mas inesperadamente, do desenvolvimento da estratégia democrática popular que desloca para o governo um setor que emerge da classe trabalhadora e dela se afasta para negociar em seu nome o pacto que acaba por resolver os problemas de hegemonia que faltava à consolidação do poder burguês no Brasil (IASI, 2012, p. 316).

Ademais, o PT implementou o programa do PSDB de forma mais eficiente, na medida em que garantiu a conciliação entre as classes, o que provocou o enfraquecimento temporário deste e transformou a oposição psdbista em um grande vazio político-ideológico descolado da realidade das transformações provocadas pelos governos petistas.

Não obstante esse ambiente de calma ter se consolidado por quase dez anos, 2013 começa a apresentar sintomas do que hoje é uma convulsão de âmbitos social, político e econômico. Índices econômicos que despencam num curto espaço de tempo, aumento do desemprego e a inflação que compromete o pouco poder de compra conquistado pelos trabalhadores nos governos PT, bem como o dos setores médios do Brasil, se transformaram, junto à carga tributária nacional de cunho regressivo, nos elementos de asfixiamento das camadas médias e dos assalariados. A pressão do grande capital para não sofrer os efeitos deletérios da crise trouxe um cenário de profunda instabilidade no conjunto da sociedade brasileira, sobretudo nas cidades. Houve descontentamento crescente com relação ao aumento brusco do custo de vida, da precarização dos serviços, momento no qual as poucas conquistas dos trabalhadores sofreram retrocesso.

A partir disso o PT vivenciará os efeitos da crise econômica que conseguiu adiar por alguns anos, articulada à crise política, na qual tanto a burguesia quanto os trabalhadores já demonstravam sinais de descontentamento para com as medidas adotadas desde o governo Dilma. Há um esgotamento da política do novo desenvolvimentismo³, que trará uma reacomodação do bloco de poder dominante. A realidade que se apresenta após isso é o surgimento, das sombras, da oposição de direita, retirando do ostracismo a extrema-direita e seus congêneres e resgatando todos os ideais de exaltação à ditadura militar e ao livre mercado.

3. CONTRARREFORMAS DO GOVERNO TEMER E USURPAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS

O golpe jurídico-midiático-parlamentar tem como desfecho a chegada do até então vice-presidente Michel Temer ao poder, que incorrerá numa acelerada e avassaladora onda contrarreformista, buscando empreender todas as medidas de interesse do grande capital, bem representados no Congresso Nacional.

Desde as reformas no ensino médio, à escola sem partido, passando pela terceirização, pela PEC do teto dos gastos públicos, até a contrarreforma trabalhista recentemente aprovada e contrarreforma da previdência, todas inserem-se numa ofensiva do grande capital com apoio e aval da burguesia de base nacional que intentam não só neutralizar o pensamento crítico como quebrar os sindicatos, atacar as políticas sociais (para mercantilizá-las) e fragmentar ainda mais os trabalhadores entre aqueles que podem pagar pela sua aposentadoria por meio de bancos/instituições privadas de previdência e a grande maioria que só depende da previdência pública e terá de trabalhar até o fim da vida para receber poucos recursos.

O governo ilegítimo vem empreendendo contrarreformas de desmonte das políticas sociais e de retirada de direitos, através da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 55/2016 (Teto dos Gastos Públicos) e do Projeto de Lei nº 38/2017 (Reforma Trabalhista), além da Proposta de Emenda Constitucional nº 287/2016 (Reforma da Previdência) que embora ainda não tenha sido aprovada, se encontra em tramitação no Legislativo.

Encaminhada ao Congresso Nacional em 16 de julho de 2016, a PEC 55/2016 (BRASIL, 2016a) modifica os artigos 102 e 105 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição e estabelece um novo regime fiscal. Apelidada por setores da sociedade civil de “PEC do Fim do Mundo”, ela coloca limites nas despesas primárias por 20 anos, só podendo ser modificada após 10 anos de vigência. Esta proposta de emenda foi precedida por uma nova meta fiscal de 2016, que havia sido modificada no governo Dilma, mas reformulada com a chegada de Temer à presidência. Essa nova meta que previa um déficit para o ano já sinalizava que medidas de contenção de despesas estavam por vir.

E seguindo o roteiro, o Ministro da Fazenda em exercício declara que o problema tem raízes na forma como as despesas estão estruturadas segundo a Constituição e que a situação só poderia ser contornada reformulando as despesas obrigatórias previstas nesta. Assim, a contrarreforma que teve seu eixo central a aprovação da PEC 55/2016 limita apenas às despesas primárias, como saúde, educação e previdência, e todas as despesas financeiras, que consomem a maior parte do orçamento público, são desconsideradas – como a dívida pública, por exemplo, que é responsável por mais de 45% dos gastos públicos⁴.

Ao contrário do que vincula a mídia hegemônica, não há um déficit contínuo e anual, nem um desequilíbrio fiscal estrutural que justifique uma medida de tamanha proporção e periodicidade. O que temos é uma estratégia de espoliação do fundo público pela burguesia rentista, tomando um papel central nas contrarreformas implementadas pelo governo golpista (ALVES, 2016), que ao lado da Reforma Trabalhista e Previdenciária, representa em um curto período de tempo uma grande perda dos direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora.

A justificativa de que houve um gasto descontrolado com políticas sociais que não acompanhou o crescimento do PIB é um argumento totalmente falacioso. Uma pesquisa do DIEESE (2016) mostra que o crescimento das despesas com serviços públicos (ou despesas primárias) nos últimos anos esteve alinhado ao aumento da receita primária do governo e que, inclusive, os períodos em que as despesas ficaram acima da receita foram exatamente após a crise internacional de 2008, na qual o governo investiu em medidas anticíclicas para controlar a crise. Mas a partir de 2012 os efeitos da crise não puderam mais ser contornados pelo governo, houve uma estagnação do crescimento econômico do país e vivenciamos um desequilíbrio fiscal.

O novo regime fiscal restringe os gastos a todos os órgãos federais que compõem o Orçamento Fiscal e a Seguridade Social que tem alguma autonomia financeira ou administrativa, bem como todos os Poderes da União. A cada ano é fixado um limite baseado na despesa primária do ano anterior corrigido pela estimativa de variação da inflação e como essa medida terá início em 2018, significa que as despesas dos próximos 20 anos serão similares ao ano de 2017. O gasto com serviços públicos será congelado por 20 anos, independente do crescimento econômico ou das mudanças políticas ou sociais, como o aumento da população, por exemplo.

Além disso, a PEC modifica a vinculação das despesas primárias de saúde e educação a receita, como previsto na Constituição, ou seja, o percentual mínimo estipulado constitucionalmente - que já era levado como gasto máximo pelos governos brasileiros - será substituído por esta lógica de limitação aos gastos do ano anterior. Se fossemos simular a aplicação deste novo regime fiscal nas despesas primárias de 2003 a 2015, por exemplo, teríamos 47% menos investimentos em educação e uma redução de 27% na política de saúde (DIEESE, 2016).

O descumprimento do limite estipulado implica diversas punições, entre elas o impedimento de realização de concurso público, contratação de funcionários, criação de cargo ou função na instituição, fomento de planos de carreiras e concessão de títulos ou ajustes de salários de servidores públicos, mesmo os previstos na Constituição. Ou seja, além de usurpação dos direitos à saúde, educação, e enfim, de toda a rede de seguridade social, os trabalhadores serão os penalizados caso os órgãos públicos não cumprirem o teto estipulado pelo novo regime.

Os efeitos da PEC 55 sobre a classe trabalhadora são os mais variados, desde a perda de direitos sociais que eram viabilizados pelas políticas sociais que com estas medidas estão sendo sucateadas, podendo chegar ao nível de não terem recursos mínimos para atendimento da população, passando pelas restrições de ajuste na remuneração dos servidores públicos até mudanças no reajuste do salário mínimo. As reformas têm empreendido uma precarização do trabalho e, aliado a isso, um desmonte dos direitos sociais, para assegurar interesses de espoliação do fundo público pela burguesia rentista (ALVES, 2016). Caso este quadro não mude, a classe trabalhadora perde com a PEC a possibilidade de disputar pelo orçamento público.

A reforma trabalhista aprovada pelo senado federal - PL 38/2017 (BRASIL, 2017) - no último dia 11 de julho, e sancionada pelo Presidente Michel Temer, traz mudanças ao mercado de trabalho, com um conjunto de medidas que pregam, os favoráveis, visam o aumento de vagas de emprego. Porém, essa afirmação não é consenso nem no meio político, nem na sociedade e nem para o jurídico. Feita de forma aligeirada, o parlamento

não considerou a discussão aberta com a sociedade, e tão pouco, com a classe trabalhadora em específico, já que é no cotidiano dessa classe que ocorrerão as mudanças.

A reforma diz trazer a modernização para as relações trabalhistas, mas na verdade, não traz nenhuma novidade, outros países já fizeram contrarreformas desse tipo, mexendo nos mesmos pontos que essa. Como, por exemplo, o Reino Unido, e dados de 2015 demonstram que não houve um crescimento no número de empregos, mas sim, contratos de trabalhos extremamente precarizados (SAHUQUILLO, 2015). Vamos citar aqui o trabalho intermitente, aquele que é pago por horas ou produção, não caracterizando vínculo empregatício. De acordo com o Escritório Nacional de Estatística Britânico (ONS em inglês) antes da crise de 2008 era somente 1% de trabalhadores com esse tipo de contrato, apelidado de “contrato de zero hora”, no Reino

Unido⁵. Já em 2015 o percentual era de 2,3% da força de trabalho do país, nessas condições, um total de 700.000 pessoas, dentre as quais na sua maioria eram de mulheres, jovens com menos de 25 anos e idosos acima de 65 anos. Esse contrato de trabalho não determina quantas horas serão trabalhadas, nem um valor fixado para a hora trabalhada, ficando a cargo do empregador os termos, deixando o trabalhador vulnerável e sem qualquer garantia.

Dentre outras mudanças que a contrarreforma traz são referentes às demissões, possibilitando acordos diretos com o trabalhador, dispensando a homologação no sindicato, mais uma vez vulnerabilizando o trabalhador. Tem também a redução da hora de almoço para 30 minutos. E quanto a carga horária poderá ser de até 12 horas por dia. Nesse caso a contrarreforma prevê o direito ao descanso de 36 horas consecutivas. Foi agora “legalizado” também o trabalho remoto ou *home office* e as terceirizações para atividades fim.

Mais um ponto que prejudica o trabalhador é o fato de não ter incorporado ao salário gratificações e outros benefícios, como previdência privada e assistência médica, dessa forma uma parte do salário pode ser paga com esses benefícios. A propaganda defendida passa pelo argumento de que vão desburocratizar as relações trabalhistas, que essa reforma irá gerar emprego, porém, o que se pode vislumbrar de fato é um crescimento de contratos de trabalho que não atendem às necessidades dos trabalhadores, deixando-os nas mãos dos empregadores.

A referida reforma também retira todo o poder dos sindicatos, já que o que terá validade serão os acordos individuais ou coletivos, entre empregadores e empregados, ou nos termos atuais, “contratados”, já que essa é a tendência com a reforma trabalhista. Com relação a demissões coletivas antes era necessária uma autorização expressa do sindicato da categoria, a partir de agora não será mais necessária essa autorização e para piorar esse quadro assim que a rescisão for assinada o empregado não poderá reclamar na justiça por algum ponto que não tenha sido cumprido pelo empregador. Retira também a obrigatoriedade do imposto sindical, fragilizando os sindicatos menores. Ainda com relação à justiça, o empregado não poderá faltar a nenhuma audiência correndo o risco de em caso de perda do pleito, ter que arcar com custos referentes ao processo.

A reforma trabalhista demonstra uma ofensiva neoliberal que tem como objetivo salvar o grande capital da crise e da queda das taxas médias de lucro. Nos governos anteriores esse processo vinha se mostrando lentamente, mas com Temer tudo foi agilizado. E em vias

de ser votada também temos a reforma da previdência, tão nociva quanto a trabalhista para o trabalhador. A reforma previdenciária foi apresentada por Temer em dezembro de 2016 e atualmente tramita na Câmara dos Deputados como PEC 287 (BRASIL, 2016b), pretende modificar artigos da Constituição os quais tratam da previdência.

O argumento principal utilizado na defesa desta contrarreforma é a existência de um déficit previdenciário, alegando-se o perigo de quebra deste sistema. Tal argumento é falacioso. Se olharmos as peças orçamentárias veremos que a Seguridade Social é superavitária, ou seja, sobram recursos. O que acontece na prática é que a Desvinculação de Receitas da União retira recursos para o Orçamento Fiscal, onde lá se destina majoritariamente a financiar o superávit primário. A partir de 2017 esse mecanismo passou a retirar 30% (quando antes era 20%) dos recursos da Seguridade. Se o mesmo não existisse, sobriam recursos suficientes para o financiamento das três políticas que a compõe (Saúde, Assistência e Previdência Social). Além disso, o discurso de que a previdência apresenta déficit usa como dados apenas a arrecadação sobre folha de salários (empregado e empregador) comparando-a aos benefícios a serem disponibilizados. No entanto, conforme prevê a Constituição, a Previdência poderá utilizar os demais recursos da Seguridade, e isto faz com que ela jamais apresente déficit.

Os pontos da contrarreforma em questão que mais prejudicarão a classe trabalhadora, com a reforma previdenciária serão: idade mínima e tempo de contribuição. *A priori* todo trabalhador, homens e mulheres, para se aposentar teriam que ter 65 anos de idade, ponto que gerou controvérsia, já que isso ignoraria a condição da mulher que cumpre dupla e às vezes tripla jornada. Por conta desse aspecto, a idade das mulheres foi reduzida para 62 anos, o que ainda é muito ruim. Quanto ao tempo de contribuição serão necessários 49 anos para receber o valor integral do salário e no mínimo 25 para o recebimento proporcional.

A contrarreforma da previdência proposta dificultará ou impossibilitará o acesso ao benefício. O que atende ao objetivo do grande capital que é de ganhar mais consumidores para a compra da previdência privada, importante espaço de valorização capitalista em tempos de crise em função da superacumulação. O primeiro país a experimentar esse modelo de previdência foi o Chile, herança da ditadura de Pinochet. Hoje 91% da população recebe menos que R\$ 760,00, que na moeda chilena são dois terços do salário mínimo deles (MONTES, 2017). Com um escândalo que estourou ano passado, quando foi revelado que a mulher de um deputado recebia uma pensão equivalente a R\$ 25.400,00, se tornou público como esse sistema de previdência é injusto. Ela pertence a Gendarmería (sistema prisional), uma das instituições que foram poupadas da contrarreforma da previdência no Chile, pela ditadura. Com esse escândalo o Ministério Público chileno iniciou uma investigação na Gendarmería, Forças Armadas e polícia, que tem normas diferenciadas dos trabalhadores em geral. E motivou um levante da população, afim de pressionar o Estado a resolver a questão que penaliza os pobres do país. Quando se inaugurou esse modelo de previdência no Chile muitos países seguiram seu modelo, tais como: Austrália, Hong Kong e outros. Desses países não temos informações, mas no Chile a população exige um posicionamento do Estado para alteração desse modelo para um que garanta pelo menos um salário mínimo, já que o que ocorre hoje é que o trabalhador é obrigado a poupar 10% do seu salário mensalmente para a aposentadoria com a promessa de receber no ato da aposentadoria o valor integral do seu salário. Mas projeções feitas pela comissão que investiga os fundos de pensão, revelam que trabalhadores que contribuirão por 25

à 33 anos receberão o equivalente a 21% do seu salário na ativa⁶. Esses dados nos levam a concluir que as saídas dadas pelo capital como solução para crises, são saídas para o abismo para o trabalhador, porque visam somente espoliar a classe trabalhadora de todas as formas possíveis e com crueldade, já que jogam os trabalhadores a margem da miséria e em alguns casos na própria miséria.

Em suma, além de limitar brutalmente o acesso à aposentadoria, a proposta de Temer reduz o valor dos benefícios e deixa os mais pobres absolutamente desamparados. Nada faz para reverter as benesses tributárias e fiscais concedidas aos grandes empresários, que tanto falta fazem ao caixa da previdência social. Também nada faz quanto aos grandes sonegadores, que criminosamente tiram dinheiro da seguridade social.

O objetivo não declarado da reforma da previdência é o de enfraquecer a previdência pública, empurrando os trabalhadores para os braços dos bancos e seus fundos de previdência privada. O desmonte do Estado, que começou com a PEC 55, prossegue com a reforma da previdência, destruindo o sonho de construir uma sociedade mais justa e solidária, o substituindo pelo objetivo dos grandes bancos de lucrar cada vez mais com as necessidades e aspirações do povo brasileiro.

4. CONCLUSÃO

Vivemos atualmente uma avalanche conservadora e reacionária que tem fortes e cruéis impactos no mundo do trabalho e os direitos sociais. O saldo de um ano de golpe, perpetrado em abril de 2016 e concluído em agosto daquele ano, o que vemos é um conjunto de medidas que retrocedem no campo dos direitos historicamente conquistados. A crise do capital, que se iniciou em 2008 atingindo os países centrais, chega nos últimos anos nos países da América Latina e no Brasil se potencializa com a crise política instaurada desde 2013 e aprofundada com as denúncias de corrupção. A recomodação do bloco de poder dominante pós-golpe visa aprofundar as medidas de ajuste fiscal para saída da crise.

A saída imediata buscada pelo capital e capitaneada pelo governo golpista tem sido a redução e/ou eliminação de direitos históricos por meio das contrarreformas. Se não é novo esse processo, nos últimos tempos tem se apresentado de forma ainda mais perversa e rápida. As contrarreformas das políticas sociais são mecanismos de captura do fundo público pelo capital para a retomada dos superlucros em tempos de crise. Tais contrarreformas só podem ser caracterizadas pela usurpação dos nossos direitos, pela vampirização da riqueza que os trabalhadores produzem a favor da lucratividade do capital.

Os ataques do governo golpista a redução da arrecadação de recursos para as políticas sociais e dissolução dos direitos históricos conquistados, em especial no âmbito da Seguridade Social e educação, e além das consequências concretas e imediatas que trarão para execução dessas políticas tem objetivo de mercantilizar os direitos do trabalho, como espaços de retomada dos lucros do capital em tempos de crise. Não é por acaso que o grande capital financeiro está presente na educação privada, na previdência privada, na saúde etc.

Se vivemos intensos ataques nesse último ano, as diversas mobilizações realizadas abrem caminho para a intensificação da unidade entre os movimentos sindicais e sociais, na perspectiva de barrar ataques. Nós trabalhadores precisamos dar uma resposta à altura para o governo golpista de Temer e sua base aliada. É fundamental a mobilização

organizada, no sentido de mostrar sociedade brasileira que só nas ruas podemos barrar os ataques.

Nossa alternativa deve ser criar as condições para barrar as reformas, seja por qual meio venham a se impor. Nosso dever é afirmar que a crise atual indica o limite da democracia existente na forma da representação pelo voto e que é urgentemente uma nova forma política. Os conflitos na coalizão golpistas demonstram que a burguesia nunca esteve tão fragmentada e abrem uma brecha para a mobilização democrática e cidadã. A luta contra os ataques que vivenciamos é uma luta pelo fundo público, pelos direitos dos trabalhadores, pela construção de um regime de democracia mais intensa e de maior abertura ao interesse popular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **A PEC 241, a contrarreforma neoliberal e a Tragédia de**

Prometeu. Blog da Boitempo, 09 out. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/19/a-pec-241-a-contra-reforma-neoliberal-e-a-tragedia-de-prometeu/>. Acessado em: 16 jul. 2017.

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

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CLIII, nº 241, 16 de dez. de 2016a. Seção I.

_____. Proposta de Emenda a Constituição 287/2016. Altera os artigos 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Apresentação: 05 dez. 2016b.

_____. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, ano CLIV, nº 134, 14 jul. 2017. Seção I.

DEMIER, Felipe. A revolta a favor da ordem: a ofensiva da oposição de direita. In: DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane (orgs.). **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios do Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016. p.51-56.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos SocioEconômicos. **PEC nº 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos**. Nota Técnica nº 161, set. 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2016/notaTec161novoRegimeFiscal.pdf>>. Acessado em: 17 jul. 2017.

MANDEL, Ernest. **Capitalismo Tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 3. Tomos 1 e 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MONTES, Rócio. **Modelo pioneiro de previdência privada adotado no Chile enfrenta crise**. El país. 18 fev. 2017. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/17/internacional/1484673838_832258.html>. Acessado em: 19 jul. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os Direitos do Antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

SAHUQUILLO, Maria R. **Trabalhadores ultraflexíveis**. El país. 03 mai. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/05/01/internacional/1430504838_853098.html>. Acessado em: 19 jul. 2017.

NOTAS

- ¹ Utilizamos a categoria “contrarreforma” (BEHRING, 2008b) para marcar o caráter regressivo das reformas neoliberais no que diz respeito aos direitos sociais e trabalhistas.
- ² Este artigo faz parte dos estudos parciais realizados pelo projeto de pesquisa em andamento na UNIRIO, iniciado em maio de 2017, cujo título é “Fundo público e Estado no Brasil contemporâneo: crise do capital e os impactos para as políticas sociais”.
- ³ Para aprofundamento de debate crítico sobre o novo desenvolvimentismo dos governos petistas cf. Revista Serviço Social & Sociedade n. 112, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-662820120004&lng=pt&nrm=is (acessado em 19 de julho de 2017).
- ⁴ Em função da pressão popular em torno das contrarreformas que originaram diversas mobilizações em 2016 levaram a uma mudança na proposta original, e agora no caso das áreas de saúde e educação, as mudanças só passariam a valer após 2018.
- ⁵ Fonte: El país - Internacional, Trabalhadores ultraflexíveis, Liverpool, 2015.
- ⁶ Fonte: El País - Internacional, Modelo pioneiro de previdência privada adotado no Chile enfrenta crise, Santiago do Chile, 2017.

POBREZA E INIQUIDADES EM SAÚDE NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ

Jacinta de Aguiar Medeiros

UENF

jacinta.aguiar@hotmail.com

Rodrigo da Costa Caetano

UENF

profrodrigouenf@gmail.com

Resumo

As Internações por Condições Sensíveis na Atenção Primária (ICSAP) têm sido consideradas como um dos importantes indicadores da efetividade dos serviços prestados neste nível de assistência. Com o objetivo de examinar os resultados acerca das ações de saúde em nível primário de assistência, no trabalho realiza-se uma análise exploratória descritiva da evolução dessas internações, a partir da associação entre a descontinuidade da Estratégia de Saúde da Família (ESF) em Campos dos Goytacazes/RJ entre os anos de 2009 e 2015, considerando a relevância das variáveis socioeconômicas neste contexto como possíveis fatores geradores de iniquidades. Preliminarmente, o estudo aponta para uma queda nas taxas de ICSAP, em uma clara correspondência à tendência nacional, no entanto, o município ainda detém números significativamente elevados, que podem estar associados à ineficácia da organização e da oferta da Atenção Primária à Saúde (APS), com ênfase para os desafios encontrados na implementação das equipes de Saúde da Família para a cobertura adequada da população constituída no território em evidência. Diante desse quadro inicial, a investigação sugere limitações quanto à efetividade na implementação das políticas de saúde preventivas locais, salientando indesejáveis consequências, a saber: 1) entraves ao avanço da universalização do SUS e 2) reflexos negativos sobre os indicadores de saúde do município campista.

Palavras-chave: Pobreza; Internações; Saúde da Família.

Introdução

O desenvolvimento nacional a partir do século XX esteve direcionado para atividades produtivas capazes de privilegiar as especificidades geográficas de macrorregiões, edificando dessa forma grandes complexos econômicos sem, no entanto, garantir-lhes uma integração necessária. (ALBUQUERQUE ET AL., 2016).

Essa fragmentação acabou provocando o aumento das desigualdades socioespaciais que fomentaram, ao longo do tempo, a concentração de renda, de poder e por consequência da infraestrutura de serviços em lugares que mantivessem esses atributos e suas correlações com o crescimento econômico/regional. (ALBUQUERQUE ET AL., 2016).

O Sistema Único de Saúde (SUS) acabou incorporando essa lógica heterogênea na distribuição espacial das suas ações, fato comprovado por meio da observação da concentração de equipamentos de média e de alta complexidade entre os anos de 1990 e 2000, em especial nas grandes capitais e metrópoles brasileiras. (ALBUQUERQUE ET AL., 2016).

Ocorrem nessas cidades a exclusão de parcela significativa da população brasileira no que diz respeito à cobertura da Estratégia de Saúde da Família (ESF) em decorrência da limitação da expansão do modelo para os grandes municípios brasileiros, detentores de características heterogêneas de saúde/doença e onde as redes de serviços encontram-se desarticuladas e deficitárias no atendimento à população. (PAIM, 2009).

No que se refere aos serviços de Atenção Primária à Saúde (APS) e da ESF, o sistema inverteu essa lógica e os focalizou, a princípio, nas regiões mais pobres do país, restringindo as suas atividades nas cidades mais ricas e densas, mesmo em suas áreas de periferia. (ALBUQUERQUE ET AL., 2016).

Ainda de acordo com os mesmos autores (*IBID.*), a partir dos anos 2000, o Brasil experimentou a diminuição da pobreza e das desigualdades, constatando-se tais afirmativas por meio da observação da elevação do PIB nacional, da renda média municipal e individual no período. No tocante aos indicadores de saúde, o país registrou um aumento da expectativa de vida e manteve a tendência de redução das taxas de mortalidade infantil, todavia, a distribuição dos municípios com muita pobreza permaneceu nas regiões Norte e Nordeste.

Afinal, produzidas as primeiras observações acerca da trajetória histórica de construção da desigualdade no Brasil, da pobreza e da disposição territorial dos serviços de saúde, o texto caminhará no sentido de examinar quais foram as escolhas do município de Campos dos Goytacazes/RJ no que diz respeito à sistematização da sua rede assistencial de saúde, em especial da APS/ESF, preconizadas pelo Ministério da Saúde (MS) como instrumentos prioritários de expansão e de fortalecimento do SUS e, por conseguinte, da análise acerca dos indicadores relativos às Internações por Condições Sensíveis na Atenção Primária (ICSAP) dos seus municípios.

Para tanto, serão colocados em relevo aspectos socioeconômicos, demográficos e a efetividade da implantação de equipes interdisciplinares por meio da Estratégia de Saúde da Família no sistema de saúde local, por estarem em associação com a proporção das Internações por Condições Sensíveis na Atenção Primária (ICSAP).

A saúde e a doença e seus determinantes sociais: as iniquidades em saúde no Brasil

Considera-se que a discussão sobre o binômio saúde/doença, associando-os às iniquidades em saúde, às condições biopsicossociais dos indivíduos e a sua distribuição nos mais diversos territórios não deve ser estanque, visando garantir uma rigorosa observação sobre a influência da estratificação social neste processo.

Na análise textual buscar-se-á identificar as possíveis situações e condições de saúde da população brasileira inerentes à estratificação socioeconômica. Neste sentido, compreender que os processos relacionados à saúde e à doença estão diretamente ligados às mudanças sociais.

Fundamentado a partir da análise de alguns dos parâmetros socioeconômicos considerados essenciais para a compreensão acerca da discussão que se propõe, o texto caminhará no sentido de conceituar o processo saúde e doença para além das dimensões pautadas na biomedicina, levando em consideração os seus determinantes sociais como elementos fundamentais deste processo.

Explica-nos Barata (2009) que a questão de saúde e do adoecimento, não deve ser reduzida somente ao campo biológico. Sugere a autora, que para a compreensão deste percurso, deverão ser consideradas as desigualdades sociais interferindo diretamente na saúde da população, valorizando para tanto, as características relacionadas à riqueza, educação, ocupação, raça, etnia, gênero, trabalho e moradia, ou seja, as estruturas demarcadas pelas estratificações sociais e suas consequências.

Neste ponto, faz-se menção à importância da criação do SUS, que na sua gênese buscava a correção das distorções na oferta do direito de acesso à saúde a partir de políticas sociais públicas capazes de reduzir as iniquidades geradas por essas desigualdades nos perfis de saúde populacionais dos brasileiros, como já mencionados, marcados pelas diferenças de estratificações socioeconômicas. Sendo assim, o SUS foi pautado basicamente sobre o tripé: universalidade, integralidade e equidade. Não obstante, de que maneira as desigualdades sociais geram iniquidades em saúde?

Em recente relatório, a Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais e Saúde CNDSS (2008), que estuda as condições sociais como determinantes sobre as iniquidades em saúde nos diversos grupos populacionais no Brasil, fez uma análise da situação vigente no país a fim de recomendar políticas sociais e programas prioritários capazes de minimizar a evidente problemática das iniquidades em saúde nos mais distintos contextos urbanos onde se encontram significativas parcelas populacionais em condições precárias de vida, de ambiente e de trabalho. As iniquidades apontadas pelo relatório decorrem basicamente do que foi o acelerado e o desordenado processo de urbanização ocorrido no Brasil, sem medidas equivalentes de adequação capazes de corrigir tais distorções.

Ampliando os conceitos e ocorrências divulgadas pelo relatório do CNDSS, publicado em 2008, Barata (2009) explica que na América Latina, a discussão sobre desigualdades sociais e suas interferências no processo de saúde-doença, vem sendo feita utilizando-se da teoria da **determinação social**, que, de acordo com a CNDSS, são as influências que as situações sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais, psicológicas e comportamentais concorrem para a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população.

Portanto, de acordo com o que sugere o relatório da (CNDSS, 2008, p. 53) evidencia-se que:

[...] A intervenção sobre os mecanismos de estratificação social é das mais cruciais para combater as iniquidades em saúde, incluindo-se aqui políticas que diminuam as diferenças sociais com as relacionadas ao mercado de trabalho, à educação e à seguridade social. Um segundo conjunto de políticas busca diminuir as diferenças de exposição a riscos, tendo, por exemplo, como alvo, os grupos que vivem em condições de habitação insalubres, trabalham em ambientes pouco seguros ou estão expostos a deficiências nutricionais.

Feitas as primeiras considerações gerais sobre os conceitos de saúde e doença, bem como as suas implicações com os determinantes sociais, a seguir será dada relevância à observação das escolhas adotadas pelo poder público campista nos últimos anos no que diz respeito à organização e à oferta de políticas públicas, em especial as do campo da saúde.

Caracterizando o território em suas dimensões geográficas e socioeconômicas

Campos dos Goytacazes/RJ encontra-se situado na região Norte do estado, a aproximadamente 278 Km da Capital¹, detentor da maior porção de terras do estado do

1 Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>. Consulta em 13/05/2017.

Rio de Janeiro possui uma área total de 4.026,696 km² e números populacionais estimados para 2017 de 490.288 habitantes, de acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)².

Quanto à distribuição geográfica da população, a tabela a seguir elaborada pelo Centro de Informações e Dados de Campos (CIDAC, 2015)³, mostra uma concentração populacional predominantemente urbana.

Tabela 1. Distribuição da população, por situação do domicílio em Campos dos Goytacazes/RJ, 1980 a 2010.

Ano	Urbana	Rural	Porcentagem %	Total
1980	203.358	145.184	71,39	348.542
1991	324.667	64.442	19,85	389.109
2000	364.177	42.991	11,80	407.168
2010	418.725	45.006	10,75	463.731

Fonte: Anuário estatístico - (CIDAC, 2015), com base no IBGE, 2010.

Com relação ao setor saúde, concentrada em sua maioria na região central da cidade, a rede de serviços conta com uma expressiva oferta de leitos hospitalares exclusivamente mantidos pelo SUS⁴ (801 leitos), o que coloca o município em condições de absorver 96,9%⁵ das demandas de saúde da sua população. Considerando que apenas 24,0% (CIDAC, 2015) detém acesso à saúde suplementar, conclui-se que há uma dependência expressiva dos cidadãos do sistema público de saúde. A capacidade instalada da rede e seu fluxo assistencial ficam mais claros ao analisar o quadro seguinte, elaborado com base nas informações disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Saúde do RJ.

Tabela 2. Rede assistencial municipal ao final de 2015.

Tipo de estabelecimento	Públicos	Privados	Tipo de Estabelecimento	Públicos	Privados
Unidades Básicas de Saúde (UBS) ⁶	75	00	Unidades de serviço de apoio de diagnose e terapia	01	06
Clínicas especializadas ⁷	27	06	Unidades de pronto atendimento ⁸	09	00
Hospitais Gerais	02	05	Unidades Móveis de Nível Pré-Hosp. Urgência/ Emergência	00	00
Hospitais especializados	00	02	Centros de Atenção Psicossocial	04	04

Fonte: Anuário estatístico - (CIDAC, 2015). (elaboração própria).

2 Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330100&.search=riodejaneiro|campos-goytacazes|infograficos:-historico>>. Acesso em 28 Ago. 2016.

3 Anuário estatístico CIDAC. Disponível em: <<http://cidac.campos.rj.gov.br/>>. Acesso em: 16/06/2017.

4 Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES, 2015).

5 Sistema de Informações Hospitalares (SIH/SUS, 2015).

6 Centro de saúde/Unidade Básica de Saúde; Posto de Saúde; Unidade de Saúde da Família; Unidade Mista.

7 Policlínica; Clínica especializada/Ambulatório especializado.

8 Pronto Atendimento; Pronto Socorro especializado; Pronto Socorro Geral.

No caso específico da ESF, Lyra (2011) explica que o Programa iniciou-se no município em fevereiro de 1999, contando inicialmente com 33 equipes, 52.304 famílias cadastradas, perfazendo um total de 196.970 indivíduos assistidos. Em 2006, a Estratégia havia se expandido e atingia a marca de 53 Equipes de Saúde da Família com cerca de 300.000 atendimentos realizados desde a sua criação. Devido à interrupção das atividades da ESF houve um aumento de 30% dos atendimentos de emergência nos hospitais municipais. (LYRA, 2011).

De acordo com números enviados pelo município e recentemente divulgados pelo Departamento de Atenção Básica (DAB) do Ministério Saúde (MS), Campos dos Goytacazes/RJ contava ao final de 2016 com 16 equipes de saúde da família o que lhe dava uma estimativa de cobertura assistencial de 55.200 pessoas ou cerca de 11,69% da sua população total, considerada uma cobertura insignificante diante da sua dimensão socioespacial.

Os números acabam por traduzir uma retração no desenvolvimento de políticas de saúde nos últimos anos na área preventiva por parte do município estudado e, conseqüentemente, demonstram a necessidade da discussão acerca da melhoria das questões relacionadas ao acesso dos seus munícipes aos serviços de APS por meio da Estratégia de Saúde da Família.

Quanto às condições socioeconômicas, o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM)⁹ de acordo com a PNUD de 2010, demonstra que o município detinha 0,716, colocando-o no 2º quintil, considerado como uma posição elevada. O PIB per capita aferido em 2013 pelo IBGE é de 122.063,03 enquadrando-o no primeiro quintil, condição ainda mais diferenciada.

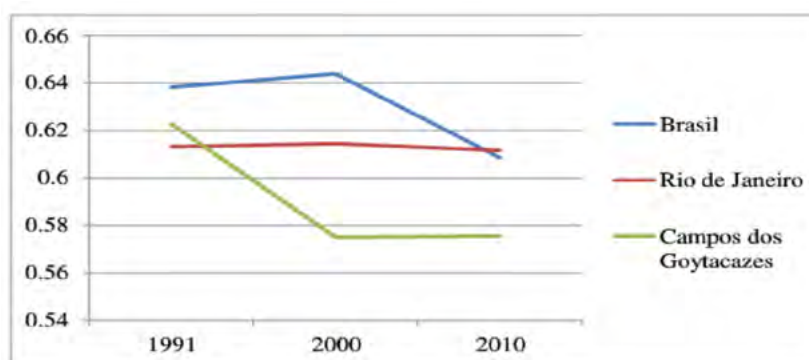
Os números acima apresentados poderiam sugerir que a cidade retrata um elevado padrão de qualidade de vida. No entanto, ao examinar o índice de GinI¹⁰, se percebe um município caracterizado por desigualdade e concentração de renda marcantes, e ainda que tenha sofrido uma queda abrupta entre 1991 e 2000, o índice salientado se manteve elevado e constante até 2010.

Quando comparado ao estado (RJ), que evidencia valores também indesejados em relação ao índice e uma linearidade no período, Campos dos Goytacazes/RJ tem uma evolução positiva, seguindo uma tendência nacional quanto à média, embora com alterações semelhantes em períodos opostos e com padrões elevados.

9 O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano". Fonte: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>> Acesso em: 13/06/2017.

10 "O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos". Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 13/06/2017.

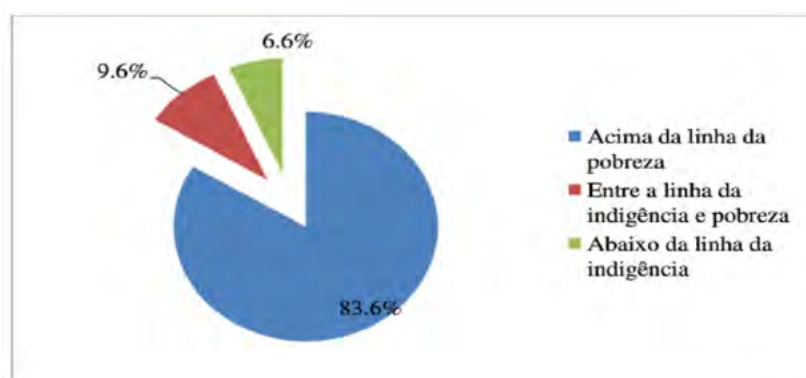
Gráfico 1. Índice de Gini no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Campos dos Goytacazes/RJ entre 1991 e 2010.



Fonte: Anuário Estatístico - (CIDAC, 2015), com base no Censo IBGE, 2010¹¹.

Na sequência, o gráfico corrobora com as informações acima mencionadas, ao expressar as altas concentrações de renda e conseqüentemente números elevados de pessoas em situação de pobreza¹² e indigência.

Gráfico 2. Demonstra o percentual de pessoas em situação de pobreza e indigência em Campos dos Goytacazes/RJ em 2010.



Fonte: Anuário Estatístico - (CIDAC, 2015), com base no Censo (IBGE, 2010).

Metodologia

Como percurso metodológico para o alcance do objetivo proposto, o estudo foi edificado a partir de uma análise exploratória descritiva das informações a respeito das Internações por Condições Sensíveis à Atenção Primária (CSAP) na rede municipal de saúde de Campos dos Goytacazes/RJ, em comparação com a implantação municipal das equipes multiprofissionais de Saúde da Família no período compreendido entre 2009 e 2015, dentro do qual o modelo de atenção à saúde interrompe em definitivo as suas atividades em 2009, retomando-as timidamente ao final de 2014.

¹¹ Anuário estatístico CIDAC. Disponível em: <<http://cidac.campos.rj.gov.br/>>. Acesso em: 16/06/2017.

Para tanto, foram utilizadas como fontes de informações e coleta de dados sites oficiais que divulgam informações de domínio público, traçando a evolução da ESF em comparação com o percentual de ICSAP no período.

A análise vislumbrou deslindar se a descontinuidade na oferta de ações de saúde, decorrente da interrupção em Campos dos Goytacazes/RJ do modelo baseado na Estratégia de Saúde da Família (ESF),¹³ gerou como consequência iniquidades de acesso à APS, considerando os seus impactos sobre os indicadores relacionados às Internações por Condições Sensíveis (ICSAP).

Resultados encontrados

Diante de um levantamento inicial, foi possível constatar que houve no Brasil e no estado do Rio de Janeiro no período delimitado para o estudo, uma diminuição no percentual de ICSAP conforme pode ser constatado na tabela 3. Adiante, foi possível perceber que no município em análise houve também uma queda em relação às ICSAP conforme a descrição das taxas na tabela 4, divulgadas pela Secretaria estadual de Saúde do estado do RJ no período compreendido entre 2009/2015:

Tabela 3

Percentual de ICSAP no Brasil e no estado do Rio de Janeiro entre 2009 e 2015							
Abrangência Geográfica	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	11.8	11.7	10.7	10.3	10.1	9.6	9.1
Estado do Rio de Janeiro	10.8	10.7	9.7	9.0	8.1	8.1	7.7

Fonte: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/PROADES).¹⁴ (elaboração própria).

Tabela 4

Taxas¹⁵ de ICSAP em Campos dos Goytacazes/RJ entre 2009 e 2015							
Abrangência Geográfica	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Campos dos Goytacazes RJ	1131,5	1067,4	986,1	930,6	802,8	774,2	779,4

Fonte: Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro (SES)¹⁶. (elaboração própria).

No que diz respeito à oferta de serviços, destaca-se o prejuízo da cobertura populacional pela ESF em Campos dos Goytacazes/RJ, tendo em vista que a mesma teve as suas atividades paralisadas em definitivo a partir de 2009, retomando-as de forma acanhada somente a partir de 2014 com a chegada dos primeiros médicos cubanos advindos do

13 Em 2008 a ESF é extinta, retomando timidamente as suas ações somente a partir de 2010, contando ao final de 2016 com apenas 16 equipes, de acordo com informações obtidas, por meio de diálogo, junto à Secretaria Municipal de Saúde (SMS).

14 Fonte: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ/PROADESS). Disponível em: <<http://www.proadess.icict.fiocruz.br/index.php?pag=res1>>. Acesso em: 11/06/2017.

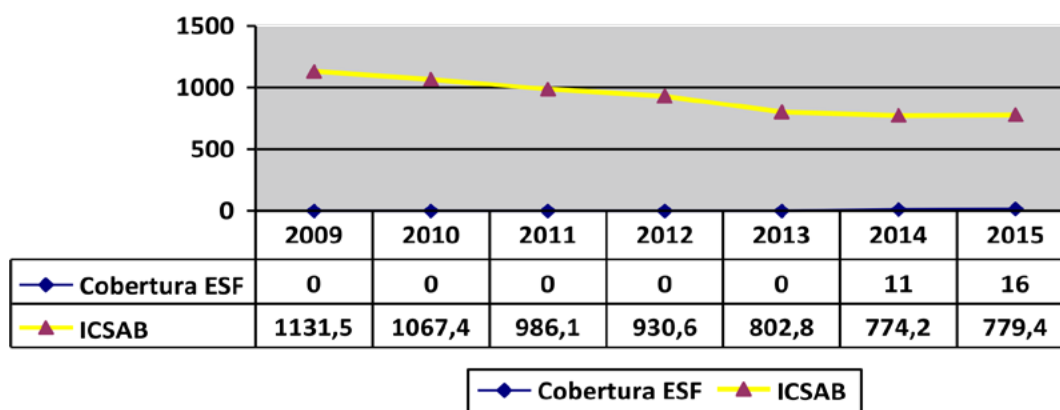
15 Notas técnicas: Todas as taxas de internação são apresentadas por 100.000 habitantes. Dados de 2015 são preliminares, com situação da base nacional em 31/05/2016, sujeitos a retificação. Para 2013, 2014 e 2015, por recomendação do IBGE, a população não pode ser estratificada por idade e sexo, como foi feito para 2011 e 2012, dado o tempo decorrido desde o Censo. Por este motivo, os indicadores só podem ser calculados para a população total.

16 Secretaria Estadual de Saúde (SES) do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnet/tabcgi.exe?taxas/taxasicsab.def>>. Acesso em: 10/06/2017.

Programa Mais Médicos do Governo Federal (PMM)¹⁷, completando as equipes que vinham até então operando com a ausência destes e de outros profissionais, contrariando as orientações de funcionamento da ESF propostas pelo Ministério da Saúde (MS).

A proporção da população coberta pela ESF em comparação com as ICSAP, pode não representar correlação, visto que ao se observar o gráfico abaixo, o número de equipes no período é muito pequeno cobrindo apenas 11,69% da população, portanto, incapaz de isoladamente influenciar de maneira significativa os números, que, por sua vez, acompanharam as quedas nacional e estadual no período. O declínio constante das taxas pode estar associado, no entanto, às políticas públicas compensatórias municipais, pois, segundo Silva (2012), no intuito de minimizar os impactos causados com a desativação da ESF, os gestores à época implementaram políticas compensatórias locais em substituição às políticas Nacionais, instituindo Unidades Básicas de Saúde (UBS) de 12h e 24h, além de programas de Assistência em assentamentos, acampamentos e quilombos.

Gráfico 3. Evolução da cobertura da ESF em comparação ao percentual de ICSAB no município entre 2009/2015.



Fonte: Ministério da Saúde¹⁸ e Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro.¹⁹ (elaboração própria).

Entretanto, de acordo com Silva (2012), entre 2010 e 2011, do total de 5.069 internações realizadas nos dois hospitais municipais, Ferreira Machado (HFM) e Geral de Guarus (HGG), 4.594 ocorreram por condições sensíveis à APS, representando um percentual de 90,6%. Ainda de acordo com a autora 89% dos óbitos ocorridos no HFM e 95,3% dos óbitos ocorridos no HGG foram por doenças sensíveis à APS. (SILVA, 2012).

Outro dado relevante, diz respeito às internações realizadas na pediatria dos dois hospitais acima mencionados nos anos de 2010 e de 2011. Das 1.204 internações ocorridas no setor de pediatria, 1.054 foram decorrentes de condições muito sensíveis à APS, o que representa uma alarmante porcentagem de 87,5% de internações que poderiam ter sido evitadas por meio de uma APS resolutiva.

17 Criado pela Medida Provisória (MP), nº 621/2013 (BRASIL, 2013), sendo em seguida regulamentado pela Lei Nº 12.871/2013 (BRASIL, 2013), o PMM busca oferecer apoio ao modelo de expansão da ESF, favorecendo a atuação das equipes de saúde da família, ao mesmo tempo em que as fortalecem como principais instrumentos de atuação da AB. (PINTO ET AL., 2014).

18 BRASIL. Ministério da Saúde. Histórico da cobertura populacional da ESF em Campos dos Goytacazes/RJ - 2009/2015. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/dab/historico_cobertura_sf/historico_cobertura_sf_relatorio>. Acesso em: 06/06/2016.

19 Secretaria de Estado da Saúde do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnet/tabcgi.exe?taxas/taxasicsab.def>. Acesso em: 10/06/2017.

Discussão dos resultados

Uma primeira análise permite concluir que assim como o Brasil e o estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes/RJ teve um declínio no que diz respeito às ICSAP, todavia, ainda apresenta valores considerados elevados. As internações, aparentemente, sofreram influências negativas em suas estatísticas, que podem estar ligadas à ausência da ESF em associação com outros determinantes, conforme os achados sugerem.

Sob esta perspectiva, evidencia-se o expressivo aumento das ICSAP em Campos dos Goytacazes/RJ (90,6%) entre 2010 e 2011, demonstrando que essas internações poderiam ter sido evitadas se as patologias fossem prevenidas ou tratadas no início de sua manifestação por meio do atendimento na APS como porta de entrada prioritária da rede de serviços, conforme orienta o SUS (SILVA, 2012).

Pressupõe-se que a APS deve servir de base aos demais níveis do sistema de saúde, abordando os problemas mais comuns da comunidade, sendo capaz de lhe oferecer condições de bem estar, valendo-se para tanto da oferta de serviços de prevenção, cura e reabilitação. Para o alcance desses pressupostos, o sistema deve estar organizado de maneira a garantir a racionalização do uso de recursos classificados como básicos ou especializados e que devem estar “direcionados para a promoção, manutenção e melhora da saúde”. (STARFIELD, 2002, p. 28).

O fechamento de Unidades Básicas de Saúde da Família aliado à sobrecarga das unidades hospitalares de urgência, desfavoreceram a política de fortalecimento da APS municipal proposta pelo SUS, na medida em que limitou aos seus usuários o acesso aos serviços de atenção à saúde de maneira integral e equânime. Cumpre ainda destacar, que os atendimentos de emergência detiveram um aumento expressivo de 30% a partir da interrupção do modelo de assistência em pauta. (LYRA, 2011).

Mesmo que não estejam classificados de acordo com causas específicas, é alarmante o número de óbitos registrados nos dois hospitais municipais que estavam relacionados às doenças sensíveis da APS, e que, portanto, poderiam ter sido evitados por meio de ações efetivas, nelas incluídas acolhimento, prevenção e promoção de agravos à saúde pelas equipes interdisciplinares da ESF.

Com o auxílio da avaliação dos resultados, constatou-se que, de maneira geral, há impactos positivos na expansão da ESF no que concerne à redução de internações por condições sensíveis à APS. Assim, privilegiar processos de trabalho com a ótica da prevenção se coloca como um dos desafios centrais da APS, que deve, para tanto, preconizar o território como o local ideal de intervenção de equipes interdisciplinares, conforme sugere a ESF, com um olhar que valorize os determinantes sociais da saúde, rompendo com o paradigma de saúde em oposição à ausência de doença. (COTTA ET AL., 2013).

De acordo com Castro *et. al.*, (2015), estudos recentes apontam uma correlação entre condições socioeconômicas, demográficas, oferta de serviços e de profissionais de saúde em especial, médicos e enfermeiros por mil habitantes, em associação com as internações por condições sensíveis na APS.

Por fim, Macinko *et al.* (2011), chamam atenção para o fato de que a expansão da ESF pode ter tido uma influência positiva nas questões relacionadas à melhoria dos diagnósticos, tratamento e acompanhamento dos pacientes, em especial no número de ICSAP e de doenças crônicas.

Considerações finais

Os resultados deste estudo caracterizam que a ESF não é capaz de, isoladamente, repercutir positivamente sobre os indicadores das ICSAP, no entanto, figura como um importante instrumento que precisa ser fortalecido, em especial nos municípios com população com mais de 100 mil habitantes, caso do município em tela, o que vem sendo historicamente difícil.

Ocorrem nessas cidades a exclusão de parcela significativa da população brasileira no que diz respeito à cobertura da ESF em decorrência da limitação da expansão do modelo para os grandes municípios brasileiros, detentores de características heterogêneas de saúde-doença e onde as redes de serviços encontram-se desarticuladas e deficitárias no atendimento à população. (PAIM, 2009).

De todo o modo, a reorientação do modelo de atenção à saúde deve estar mantida na agenda política atual, visando garantir uma mudança organizacional das ações básicas por meio da permanência e da intensificação do processo de “implantação do PSF, tendo como alvo os grandes municípios do país (com mais de 100 mil habitantes), onde o impacto positivo do programa só se fará sentir caso alcance uma grande cobertura populacional”, acreditam (TEIXEIRA E SOLLA, 2005, p. 465).

O estudo também aponta que antigos desafios devem ser rompidos, em especial no que diz respeito à distribuição territorial de profissionais de saúde, garantindo uma fórmula mais equitativa, por meio da APS e das equipes de Saúde da Família, dispondo-os para além das fronteiras do centro urbano de Campos dos Goytacazes/RJ, o que se torna um grande desafio em função da cidade se caracterizar por uma ampla extensão territorial rural, com grande concentração populacional urbana.

Existem variáveis capazes de interferir no uso inadequado dos serviços de saúde, desde o desinteresse na implementação de políticas de saúde equitativas por parte do poder público, até os componentes individuais, passando por suas condições e contextos de vida, além dos seus itinerários terapêuticos.

Ressalta-se a importância da realização de novos estudos mais detalhados sobre as ICSAP, a partir de períodos mais longos com análises sobre o funcionamento da APS/ESF. As pesquisas devem valorizar a clara correlação entre variáveis dependentes, como os atributos referentes à desigualdade, a pobreza e a universalidade de acesso à rede de APS.

Em suma, o estudo sugere a necessidade de transformação do modelo de atenção à saúde ofertado pelo SUS local, ainda fortemente marcado pela conotação assistencial focalizada na média e na alta complexidade do sistema. Tal objetivo pode ser alcançado, dentre outras medidas, por meio do fortalecimento e da valorização da APS, além do combate às desigualdades sociais nas distintas regiões municipais, mediante a observação e a intervenção direta sobre as suas populações, reconhecendo as heterogeneidades e as complexidades presentes na ampla extensão territorial.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Mariana Vercesi de; VIANA, Ana Luiza d'Ávila Viana; LIMA, Luciana Dias de; FERREIRA, Maria Paula; FUSARO, Edgard Rodrigues; IOZZI, Fabíola Lana. Desigualdades regionais na saúde: mudanças observadas no Brasil de 2000 a 2016. *In: Ciência & Saúde Coletiva*, 22(4):1055-1064, 2017.

BARATA, Rita Barradas. **Como e Por Que as Desigualdades Sociais Fazem Mal à Saúde**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Histórico da cobertura populacional da ESF em Campos dos Goytacazes/RJ - 2009/2015. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/dab/historico_cobertura_sf/historico_cobertura_sf_relatorio>. Acesso em: 06/06/2016.

BRASIL. **Medida Provisória nº 621**, de 08 de julho de 2013. Institui o Programa Mais Médicos e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jul. 2013 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/mpv/mpv621impresao.htm>. Acesso em: 27 Ago. 2016.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Centro de Informações e Dados de Campos. Anuário estatístico CIDAC. Disponível em: <<http://cidac.campos.rj.gov.br/>>. Acesso em: 16/06/2017

CASTRO, Ana Luisa Barros de; ANDRADE, Carla Lourenço Tavares de; MACHADO, Cristiane Vieira; LIMA, Luciana Dias de. Condições socioeconômicas, oferta de médicos e internações por condições sensíveis à atenção primária em grandes municípios do Brasil. *In: Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 31 (11): 2353 - 2366, nov, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00126114>. Acesso em: 16/06/2017.

COMISSÃO NACIONAL SOBRE DETERMINANTES SOCIAIS DA SAÚDE (CNDSS). **As causas Sociais das Iniquidades em Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2008.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre *et. al.*, **Políticas de saúde: desenhos, modelos e paradigmas**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2013.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Saúde do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnet/tabcgi.exe?taxas/taxasicsab.def>. Acesso em: 10/06/2017

FIOCRUZ. Dados do Brasil (PROADESS). Disponível em: <http://www.proadess.icict.fiocruz.br/index.php?pag=res1>. Acesso em: 11/06/2017.

GOOGLE MAPS. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Consulta em 13/05/2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **IBGE Cidades**. Disponível em: <[http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330100&Instituto de Política Econômica e Aplicada \(IPEA\)](http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=330100&Instituto%20de%20Pol%C3%ADtica%20Econ%C3%B4mica%20e%20Aplicada%20(IPEA))>. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 16/06/2017.

LYRA, Diogo. **Consequências da Extinção da Estratégia Saúde da Família para oferta de assistência fisioterapêutica e de algumas especialidades Médicas no município de Campos dos Goytacazes, RJ.** Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Saúde da Família da Universidade Estácio de Sá./ – Rio de Janeiro, 2011.

MACINKO J, de Oliveira VB, TURCI MA, GUANAIS FC, BONOLO PF, LIMA-COSTA MF, et al. The influence of primary care and hospital supply on ambulatory care sensitive hospitalizations among adults in Brazil, 1999-2007. **Am J Public Health** 2011; 101:1963-70.

PAIM, Jairnilson Silva. O que é SUS? Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>>. Acesso em: 13/06/2017.

PINTO, Hêider Aurélio; SOUSA, Alan Nuno Alves; FERLA, Alcindo Antônio. O Programa Mais Médicos e o Fortalecimento da Atenção Básica. In: Rev. divulgação em Saúde para Debate. Rio de Janeiro, n. 51, Out. 2014. pp. 105 - 120. Disponível em: <<http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2014/12/Divulgacao-51.pdf>>. Acesso em: 27 de Ago. de 2016.

SILVA, Aline Teixeira Marques Figueiredo. **A organização da política pública de saúde no município de Campos dos Goytacazes/RJ:** uma análise do acesso à Atenção Básica (2007-2011). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense/UENF- Campos dos Goytacazes/RJ, março de 2012.

STARFIELD, Barbara. **Atenção Primária:** equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002.

TEIXEIRA, Carmem Fontes; SOLLA, Jorge Pereira. **Modelo de Atenção à Saúde no SUS:** Trajetória do debate conceitual, situação atual, desafios e perspectivas. In: LIMA, Nísia Trindade, GERCHMAN, Sílvia, e EDLER, Flavio Coelho (Orgs.). **Saúde e Democracia:** história e perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL

Luiza Pimenta Guimarães
Unimontes
luizapguimaraes@gmail.com

Gilmar Ribeiro dos Santos
Unimontes
gilrds@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho realiza uma reflexão acerca da proteção social voltada à criança e ao adolescente no contexto do Neoliberalismo Brasileiro, que, a partir de 1990, inicia a agenda de privatizações, abertura da economia para o capital internacional, contenção de “gastos sociais”, incentivo à responsabilidade social do setor privado e a filantropia da sociedade civil. Para tanto, primeiramente se verifica as transformações que houve na atenção à infância e juventude do período colonial até os tempos atuais, com intuito de identificar os marcos históricos que antecedeu o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Depois, se faz uma problematização do surgimento do ECA exatamente no período de ascensão do projeto neoliberal no país, no sentido de ater aos reflexos que este trouxe para as políticas sociais e especificamente para a política de proteção social em vigor. Por fim, constata-se que o ECA (1990) foi um avanço normativo no trato das crianças e adolescentes em comparação ao Código de Menores (1979), entretanto, desde a sua construção até sua implementação houve interesses hegemônicos nacionais e internacionais envolvidos, e claramente há um descompasso entre as normas e as políticas que orientam o “sistema de garantias de direitos da infância e juventude”.

Palavras-chaves: Proteção social, criança e adolescente, política neoliberal.

INTRODUÇÃO

A atenção à criança ao adolescente no Brasil passou por muitas mudanças desde o período colonial até os tempos atuais. De forma geral, iniciou como caridade ligada à igreja católica, depois, com advento do período republicano, como filantropia, e finalmente, como norma de caráter humanista ao ser aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Antes deste, os direitos não faziam parte da história da infância e juventude brasileira, cujas marcas eram puramente assistencialistas, corretivas e repressoras, voltadas para os mais pobres.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, construído a partir de movimentos sociais num amplo processo de redemocratização do país, questiona a concepção histórica de “menor” abandonado e delinquente e considera as crianças e os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento peculiar, que necessitam de prioridade absoluta. Além disso, instaura o reconhecimento normativo da sua cidadania e dos seus Direitos Integrais, que devem ser protegidos. Para tanto, introduz mudanças no conteúdo, no método e na gestão da Política Social destinada à infância e juventude.

Contudo, será que a Política de Proteção Social em vigor, a partir dessa legislação, protege realmente todas e quaisquer crianças e jovens deste país? A resposta de muitos formadores de opinião, ativistas e militantes dos direitos da infância e juventude diriam que sim, mas este estudo busca uma visão crítica da Doutrina da Proteção Integral (ECA), que “coincidentalmente” nasce com a entrada do Neoliberalismo no Brasil.

Assentadas numa sociedade capitalista que elegeu o Neoliberalismo como modelo de desenvolvimento econômico, onde o Estado é mínimo em termos de direitos sociais, a acumulação do capital é flexível, e o Mercado que detêm o poder de mando, com tudo isso coberto pelos princípios universais da democracia, como fica a situação das políticas sociais *infanto-juvenis*?

TRAJETÓRIA DA “PROTEÇÃO SOCIAL” À INFÂNCIA E JUVENTUDE NO BRASIL

No Brasil, do período colonial até meados do século XIX, na trajetória da infância e juventude vigorou uma fase denominada por Marcílio (2006) de caritativa, na qual o assistencialismo era marcado pelo sentimento de fraternidade humana e paternalismo, sem a pretensão de mudanças sociais. Nesse sentido, sob influência religiosa e com a esperança de receber a salvação da alma, os mais ricos e poderosos, pensando em minimizar o sofrimento das crianças pobres e “desvalidas”, praticavam a caridade e a beneficência imediatista.

Segundo a autora, o Estado absolutista português se preocupava fundamentalmente com a preservação dos interesses das classes privilegiadas e não entendia como o seu dever o provimento dos serviços assistenciais. Porém, aos poucos, começou a se generalizar o entendimento de que o Estado deveria se responsabilizar pela assistência pública. A partir dessa concepção, as Câmeras Municipais passaram a ser oficialmente responsáveis pela assistência à infância abandonada, que, por meio de convênio, concediam às Santas Casas de Misericórdias o serviço de estabelecerem Rodas de Expostos para recolher crianças abandonadas (*expostas*).

A Roda dos Expostos teve início no antigo Egito e existiu em vários países do mundo nos séculos XVIII e XIX. A primeira do Brasil foi fundada em 1726, em Salvador e compunha-se, de acordo com Marcílio (2006), de dispositivos cilíndricos divididos em duas partes: uma dava para a rua e a outra para o interior da Santa Casa de Misericórdia, onde eram colocadas as crianças rejeitadas.

Com a chamada Lei dos Municípios, de 1828, as obrigações das Câmeras Municipais foram reformuladas, abrindo-se uma brecha para que o Estado se livrasse da responsabilidade pelos encargos financeiros e controle das crianças sem-família. Nesse sentido, as Câmeras repassaram oficialmente para as Santas Casas o dever de cuidar dos *expostos*.

Criada no período Colonial, a Roda dos Expostos manteve-se durante toda a república e só foi extinta em 1950, sendo a única iniciativa de assistência à infância no Brasil durante mais de um século. Entretanto, algumas vezes, famílias substitutas acolhiam estas crianças, seja pelo espírito de caridade, ou mesmo com a intenção de transformá-los em *mão-de-obra* familiar fiel e gratuita.

Na concepção de Rizzini & Rizzini (2004), esse modelo de atendimento foi combatido em todo o país por reformadores e higienistas devido à insalubridade das instituições e à suspeita desse tipo de prática fomentar o abandono de crianças. Em contrapartida,

entre 1840 e 1888, o governo imperial, como forma de manter a “ordem”, criou várias Companhias de Aprendizes Marinheiros, escolas do tipo internato que recebiam meninos recolhidos das ruas pela polícia das capitais do Brasil, as quais tiveram um importante papel na participação da “limpeza” das cidades, uma vez que não permitiam em hipótese alguma que crianças e jovens “perambulassem” pelas ruas como se fossem vagabundos.

Já no período republicano, entre 1889 a 1930, segundo Marcílio (2006), inaugurou-se a filantropia, uma nova fase do assistencialismo no Brasil que surgiu como modelo capaz de substituir o da caridade vinculada à Igreja. Essa filantropia organizou a assistência dentro das novas exigências políticas, econômicas e morais, que nasceram no Brasil com o início do século XX, juntamente com a república.

Nesse período, surgiram várias instituições para “salvar” as crianças pobres brasileiras, categorizadas como “menores abandonados”, termo definido tanto pela falta dos pais, como também pela “incapacidade” da família para criar seus filhos. Assim, de acordo com Rizzini & Rizzini (2004), “trata-se de um período de forte presença do Estado no planejamento e na implantação das políticas de atendimento ao menor”.

Assim, houve a criação do primeiro Juiz de Menores do Brasil e a aprovação do Código de Menores em 1927. Essa legislação proibiu definitivamente o sistema de Roda dos Expostos e visa a prevenção do crime e do abandono, além de condicionar ao Estado certa responsabilidade pela educação e beneficência, através dos primeiros programas de proteção e assistência à infância categoricamente chamada de “desvalida” (MARCÍLIO, 2006). Nessa perspectiva, a função do Juiz era vigiar, regulamentar e intervir diretamente sobre os menores abandonados ou delinquentes.

O Código de Menores, já em seu artigo 1º, definia a quem a lei se aplicava:

O menor, de um ou outro sexo, abandonado ou delinquente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de assistência e proteção contidas neste Código. (Código de Menores, Decreto N.17.933 A - 12 de setembro de 1927).

Vale ressaltar que nesse período marcado pela forte presença do Estado, no qual classificava e intervia na situação do menor, por meio do mando do Juiz e da ação da polícia, havia uma vigilância intensiva sobre os abandonados ou delinquentes oriundos de famílias pobres rotuladas de incapazes, insensíveis, inconsequentes, entre tantos outros rótulos (COSTA & MENDEZ, 1994).

Essa presença marcante do Estado fica nítida em 1942, quando o governo de Getúlio Vargas, em sua fase mais autoritária, criou o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, que funcionava de forma semelhante ao Sistema Penitenciário, mas para a população “menor de idade”. De acordo com os autores Costa & Mendez (1994), a orientação do SAM era correcional-repressiva e o atendimento baseava-se em internatos (reformatórios e casas de correções) para menores infratores e em patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para os menores carentes e abandonados.

Entretanto, o SAM acabou se transformando em uma “escola do crime”, visto que, segundo Rizzini & Rizzini (2004), suas propostas, de caráter repressiva e desumanizante, consideravam o menor temido pela sociedade em um assistido incapaz, despido de inteligência e afetividade, e superestimava sua agressividade. Assim, em meados da década

de 50, políticos e autoridades públicas condenavam o SAM e estimulavam a criação de uma instituição capaz de efetivamente estudar, planejar e coordenar as ações assistenciais destinadas ao menor. Contudo, mesmo esse sistema sendo desvelado à opinião pública, o país assistiu ao permanente adiar de decisões básicas para a consolidação de políticas sociais voltadas à infância e juventude, não havendo, durante mais de uma década, mudanças em relação à assistência as crianças e jovens rotulados de menores carentes.

Pode-se afirmar que somente a partir da década de 60 que o Estado brasileiro se tornou o grande interventor e o principal responsável pela assistência e proteção às crianças pobres do país. Isso pode ser constatado com a criação em 1964 da PNBEM – Política de Bem-Estar do Menor, cuja diretriz, segundo as autoras Rizzini & Rizzini (2004), era a valorização da vida familiar e a “integração do menor na comunidade”. Através dos seus órgão executores, FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e das FEBEM(s) (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor), o enfoque correccional-repressivo foi substituído pelo enfoque assistencialista, a visão do menor como ameaça social passou a ser do “menino carente”, “um feixe de carências bio-pisco- socio-cultural”.

No entanto, na prática, o modelo correccional repressivo não foi superado, se constata que havia nesse novo modelo muitas ações repressivas herdadas do passado. Tanto que entre 1967 a 1972, as FEBEM(s) haviam recolhido cerca de 53 mil crianças – a maioria provenientes de favelas dos estados Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo – e se mostraram gradativamente como lugares de tortura e espancamentos (RIZZINI & RIZZINI, 2004).

Assim, a problemática do “menor republicano”, vítima de violência e abandono no Brasil, passou a ser focalizada e estudada a partir do ano 1978, “Ano Internacional da Criança”, que disseminou um olhar mais humano de lidar com a infância e uma preocupação em termos psicossocial com as crianças abandonadas. Nesse sentido, em 1979 foi criado no Brasil o Novo Código de Menores, que, segundo Costa & Mendez (1994), visava prevenir e corrigir as causas dos desajustamentos das crianças e dos jovens pobres, desvalidos, abandonados e infratores.

O autor Passeti (2013) também traz contribuições em relação ao Código de Menores de 1979. Para ele, esse novo código fez uma espécie de atualização da PNBEM, formalizou a concepção “biopsicossocial” do abandono e da infração e explicitou a estigmatização das crianças pobres como potencialmente menores e delinquentes, através da perspectiva de “Situação Irregular”. Segundo o código, eram consideradas em “Situação irregular” as crianças ou jovens que foram vítimas de violência intra e/ou extrafamiliar, que encontravam-se em situação de rua, que estavam em conflitos com a lei, ou em situação de pobreza ou miséria extrema.

É importante destacar que desde o Código de Menores de 1927 até o novo Código de Menores de 1979, foram mais de sessenta anos usando da prática de internação para crianças e jovens, independente de tratar-se de regime político autoritário ou democrático. A ênfase esteve em muitos momentos na correção de comportamentos e em outros na educação para integração social (PASSATI, 2013).

Nesse sentido, os estudos apontam um predomínio, sob o domínio do Estado, de ações e programas de assistência direcionados às crianças pobres e “desvalidas”. Segundo Melim

(2015), ao se analisar as políticas no Brasil verifica-se ações assistencialistas, corretivas e repressoras, voltadas aos estratos empobrecidos da sociedade.

Assim, até aqui, pode-se notar algumas características que marcaram a história das políticas sociais brasileiras voltadas à infância e juventude, como a criminalização da pobreza, a criança pobre era vista como um futuro marginal em potencial e, por isso, era preciso reprimi-la e corrigi-la, e o papel marcante do Estado nesse processo através de ações repressivas, compensatórias e assistencialistas.

Contudo, na década de 1980 surgiram os Movimentos Sociais que se constituíram como esfera de organização separados do Estado. Dessa forma, o Brasil passou por um processo de redemocratização, e esses movimentos sociais que apareceram publicamente com importante intensidade começaram a questionar de maneira veemente o paradigma Assistencialista.

De acordo com Melim (2015), esse período foi marcado pela implementação da Carta Constitucional que normatizou os direitos e deveres da sociedade brasileira. A Constituição de 1988 trouxe vários avanços normativos, pois incluiu a defesa dos direitos das mulheres, índios, negros, crianças e adolescentes, etc. Especificamente em relação a estes, a Constituição, em seu artigo 227 estabeleceu como dever da família, da sociedade e do Estado a responsabilidade pelo desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

A partir dessa perspectiva, nos anos 90, o Estado e a organização civil se articularam para a aprovação da Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado para regulamentar as conquistas obtidas na Constituição de 1988 e superar o assistencialismo. Para isso, o ECA substituiu o Código de Menores (1979), inaugurando a Doutrina da Proteção Integral no lugar da Doutrina da Situação Irregular. Dessa forma, o trato à infância assumiu um caráter normativo humanista, que via crianças e adolescentes como cidadãos, dando-lhes prioridade absoluta, além de estabelecer um sistema articulado de garantias de direitos.

Entretanto, o modelo de desenvolvimento econômico conhecido como neoliberalismo, disseminado pela Europa e Estados Unidos e seguindo pelo restante do mundo, iniciou nos anos 90 no Brasil, exatamente na década de implantação do ECA. Assim, começa o embate entre, de um lado, uma proposta amplamente inovadora (o ECA) no que tange à defesa dos direitos das crianças e adolescentes, e, de outro lado, propostas neoliberais de focalização, ou seja, intervenções voltadas apenas para o atendimento daqueles que vivem na pobreza extrema.

Portanto, para se analisar a Política de Proteção Social do ECA (1990) nesse contexto, faz-se necessário, a priori, discutir brevemente o significado do Neoliberalismo e quais são os seus reflexos nas políticas sociais, que tem causado o referido embate.

NEOLIBERALISMO E ECA (1990): UMA REFLEXÃO DA POLÍTICA DE PROTEÇÃO SOCIAL EM VIGOR

Na década de 80, enquanto a sociedade brasileira lutava pela democratização do país e o reconhecimento da cidadania de suas crianças, a Europa e os Estados Unidos avançava na implantação do projeto neoliberal, limitando direitos conquistados. Para uma compreensão deste fenômeno, este estudo considera essencial fazer um breve resgate da origem e significação do Neoliberalismo.

De acordo com Perry Anderson (1995), o Neoliberalismo nasceu na região da Europa e dos Estados Unidos, logo após a Segunda Guerra Mundial, onde imperava o capitalismo. Na concepção do autor, esse fenômeno surgiu como uma espécie de reação intensa contra o Estado intervencionista de Bem-Estar social e trata-se de um verdadeiro ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de Mercado por parte do Estado, devido à crise econômica no pós-guerra em que o mundo capitalista avançado caiu em uma profunda recessão.

Como forma de reação, a proposta era manter a estabilidade monetária, através da contenção de “gastos sociais”, restauração da taxa “natural” de desemprego e assim criar um exército de reserva de trabalhadores, elevação das taxas de juros, diminuição dos impostos sobre os altos rendimentos e, finalmente, a privatização de indústrias e serviços essenciais. Dessa forma, concebiam a desigualdade como uma forma “saudável” de dinamizar as economias avançadas. Anderson (1995) destaca que no início somente os governos radicalmente de direita se atreveram a colocar em prática as políticas neoliberais, mas, gradativamente, qualquer governo, inclusive os que autoproclamavam de esquerda, começaram a aplicá-las. Em se tratando especificamente da América-latina, o impacto do triunfo neoliberal tardou a ser sentido, sendo que na atualidade é considerada, segundo o referido autor, a terceira grande cena de experimentações neoliberais.

(...)este é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional (ANDERSON, 1995, pg. 22).

A partir desse pensamento, autores como Cirqueira (2007) traz a concepção de que o modelo ideológico neoliberal consiste no enxugamento do Estado, torna-o mínimo para o social e máximo para o capital, na intensificação da globalização – um veículo de mundialização das mercadorias e ideologias, em privatizações, proporcionando uma maior interferência de outras nações nas empresas nacionais, nas transformações no universo do trabalho, por meio de terceirizações, flexibilização, polivalência, etc. E na desmobilização de movimentos sindicais.

Já para Braga (1996) apud Melim (2015), o Neoliberalismo pode ser entendido, em grande parte, como uma atualização histórica do velho Liberalismo, que visa decompor e deslegitimar as formas institucionais do movimento de luta da classe operária para restaurar o projeto hegemônico do capital. Nessa mesma lógica, Draibe (1993) diz que o Neoliberalismo não constituiu um corpo teórico próprio, coerente e original, na verdade, ele reproduz um conjunto de conceitos e argumentos “reiventando” o Liberalismo, pois as teorizações, de maneira geral, reduzem a afirmação genérica da liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado.

Para se adentrar especificamente no Neoliberalismo brasileiro e seus reflexos nas políticas sociais, cabe destacar que o Brasil ao longo dos anos 80 viveu um processo de crise de endividamentos externos e juros flutuantes, e devido à imposição hegemônica do capital financeiro, o país finalmente desembocou no projeto Neoliberal a partir dos anos 90.

De acordo com Cirqueira (2007), “a Constituição de 1988 tornou-se alvo do grande capital”, isso por que enquanto a população se mantinha satisfeita frente aos direitos conquistados, processava-se a instauração do novo modelo econômico. O presidente eleito pelas diretas

já, Fernando Collor de Mello, foi o responsável pelo início desse processo, e em 1990, o presidente Fernando Henrique Cardoso começou a execução do projeto neoliberal.

Assim, o Brasil inicia a agenda de privatizações, maior abertura da economia para o capital internacional, incentiva à responsabilidade social do setor privado e a filantropia da sociedade civil, o que levou a intensa criação de ONG's (Organizações não-governamentais), a descentralização do papel dos três entes federativos (União, Estado e Município) no trato social, razão pela qual os estados e principalmente os municípios acabaram absorvendo muitas funções na ponta dos problemas sociais, sem receberem da União verbas adequadas.

Nesse sentido, segundo Melim (2015), os neoliberais sustentam que a proteção social pertence ao âmbito privado. [...] "O Estado só deve intervir com o intuito de garantir o mínimo necessário para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir". Portanto, as políticas sociais nesse contexto devem ser submetidas a cortes, reduções e limitações, para que se realize a contenção do déficit público, meta principal das ações neoliberais.

O autor José Paulo Netto (1995) vai além ao trazer as seguintes questões a cerca do Neoliberalismo: É preciso esclarecer por que o Neoliberalismo tem encontrado legitimação por via democrática; "Até que ponto as propostas neoliberais podem continuar tendo passagem politicamente democrática, na medida em que deterioram a vida da massa da população?" Segundo o autor, as desigualdades trazem muitas sequelas e a ofensiva neoliberal no plano social tem deteriorado a vida societária.

No Brasil, como dito, o processo de implantação do neoliberalismo aconteceu nos anos 90, exatamente na década de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que passou por amplo processo democrático até sua aprovação. De acordo com Melim (2015), a Doutrina de Proteção Integral trazida pelo ECA trouxe enormes mudanças normativas na formulação das políticas sociais voltadas para a infância e juventude, que passaram a abranger: as políticas sociais básicas (educação, saúde, habitação, lazer, profissionalização e outras) consideradas direito de todos e dever do Estado, as políticas de assistência social, voltadas para o atendimento compensatório a todos que dela necessitem; as políticas de proteção especial, que envolvem as crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social; e as políticas de garantias, que atendem às crianças e adolescentes envolvidos em conflitos de natureza jurídica. E o conjunto articulado dessas ações configura o que se denomina de Sistema de Garantias de Direitos.

Sem dúvida, a Constituição Federal de 1988 e o ECA significaram um avanço em termos de reivindicações e conquista dos direitos políticos, civis e sociais pela sociedade civil, no entanto, faz-se necessário questionar a fundamentação e aplicabilidade desses direitos. Assim, Bobbio (1998) apud Cirqueira (2007) ressalta que a linguagem dos direitos torna-se uma falácia quando ocorre um distanciamento entre o direito reivindicado e o conquistado, em face dos objetivos neoliberais. Nesse sentido, pode-se afirmar que os direitos previstos pelo ECA não foram efetivamente reconhecidos pelas reivindicações da massa popular, na medida em que foram utilizados pelo Estado como um instrumento viabilizador dos objetivos hegemônicos.

Com semelhante pensamento, Silva (2005) diz que não se pode considerar o ECA como um produto tão-somente oriundo de lutas sociais, mas também como um resultado de

divergentes interesses políticos. Segundo a autora, por mais inovador e participativo que acredita-se ser esse Estatuto, não se deve deixar de lembrar que “suas bases estão enraizadas no processo de reprodução e dominação capitalista”.

Assim, apesar do reconhecimento do ECA como um avanço social, esta legislação que instituiu a cidadania das crianças e dos adolescentes foi obtida nos marcos da agenda Neoliberal, onde os direitos sociais de maneira geral estavam ameaçados. Neste cenário, o Estado possui intervenções minimalistas no enfrentamento dos problemas sociais que vitimiza milhões de crianças e adolescentes brasileiros.

De acordo com o ECA, todo trabalho social destinado à criança e ao Adolescente deve estar baseado na noção de cidadania e emancipação. Isso significa que eles não poderão mais ser tratados como objetos passivos da intervenção da família, da sociedade e do Estado, como outrora foram. Segundo Melim (2015), a orientação do Estatuto é de que as crianças e adolescentes são sujeitos históricos capazes de conduzirem seu próprio destino, respeitando suas potencialidades e limitações em cada fase do seu desenvolvimento pessoal e social.

Entretanto, a autora observa que no campo da política social voltada para o atendimento de crianças e adolescentes, há uma clara continuidade histórica de ações voltadas apenas para os segmentos mais pobres da população. “Se, antes do Estatuto, isso representava uma preocupação em controlar e disciplinar os pobres, na tentativa de adaptá-los à ordem capitalista vigente, hoje também temos a própria diretriz neoliberal defendendo a focalização nas intervenções a serem realizadas no campo social” (MELIM, 2015).

Assim, ao se refletir sobre a “Proteção Social” da infância e juventude no contexto do Neoliberalismo, é importante dizer que sua materialização depende do Estado, mas como as intervenções deste estão voltadas para os interesses do Capital, de fato o Estado não garantirá efetivamente os direitos conquistados.

Nesse sentido, de acordo com Cirqueira (2007, pg 27),

uma parcela da sociedade está vivendo um estado de desânimo, fatalismo, acomodação e privatização dos problemas sociais, disseminados pela própria ideologia neoliberal, em que mudanças não são possíveis e cada um deve preocupar-se com seus próprios interesses, enfraquecendo as reivindicações do coletivo, tornando-as quase inexistentes.

Ou seja, independe do conteúdo de uma Lei, por mais “inovadora”, “garantista” e “participativa” que ela seja, como o ECA (1990), os interesses hegemônicos são sempre resguardados, e o Estado fará quantas reformas for necessárias para manter a ordem social, pautada nos ditames do poder dominante. Isso fica evidente quando o ECA preconiza a proteção integral, políticas universalizadas de atendimento a todas às crianças e adolescentes, mas na realidade o que acontece na prática são políticas focalizadas e muitos atendimentos privatizados, que impulsionam uma seleção dos mais necessitados dentro de um universo de sujeitos em situação de vulnerabilidade e/ou risco social.

Constatada essa peculiaridade, segundo Melim (2015), os defensores do neoliberalismo argumentam que o Estado não pode se responsabilizar por todas as pessoas, porque é necessário poupar recursos para desenvolver programas para as pessoas em situação de pobreza extrema. No entanto, a autora ressalta que a focalização vai contra a perspectiva de cidadania e de direitos sociais. Ao realizar o atendimento apenas de uma parcela da

população, restando às demais obterem seu atendimento por meio do mercado, o Estado reforça seu caráter meramente assistencialista.

Assim, compreende-se que a orientação neoliberal, que permeia a esfera política de atendimento à infância e juventude, fragiliza a efetivação da Doutrina de Proteção Integral e acaba por reforçar a continuidade de duas categorias distintas: o “menor” e a criança: “menor” como sinônimo de criança pobre; e “criança”, aquela que vive numa família burguesa. Ou seja, mesmo após a “superação” do Código de Menores, ainda há essa segmentação que definitivamente contribui para a não efetivação da política de direitos universais para crianças e adolescentes.

A partir dessa perspectiva, Silva (2005) diz que é conveniente destacar que as práticas discriminatórias e repressoras do Código de Menores foram substituídas pelas normas jurídicas (ECA) que introduziram a participação popular por meio de suas organizações representativas. Porém, dessa participação deriva um traço fundamental na gestão das políticas sociais: a parceria entre Estado e sociedade civil, uma recente forma de fazer política pública (re)inventada pelo Neoliberalismo e incorporada pelo ECA.

O Estado promove um jogo, mascarado sob o discurso de democratização e descentralização político-administrativa para dar conta da responsabilidade social, passando a dividir com a sociedade, isto é, com as organizações não-governamentais, a execução das políticas públicas (SILVA, 2005, pg. 44).

A citação acima talvez seja uma espécie de resposta ao questionamento levantado pelo autor José Paulo Netto (1995), citado neste estudo. O capitalismo utiliza de vias democráticas para continuar operando de forma hegemônica, e nesse sentido, o ECA foi tragado pelos pressupostos do neoliberalismo.

Diante do exposto, para Melim (2015), os temas que mais ganharam espaço na agenda pública brasileira nos últimos tempos em relação à infância e juventude foram “toque de recolher, unidades de internação, situações de exploração e abuso sexual, redução da maioria penal, violência nas escolas, envolvimento com o tráfico e drogadição”. Nota-se nessas questões um recorte de classe/raça/etnia/gênero tanto no modo como tem se decimado a opinião hegemônica, quanto na execução das políticas sociais.

O caráter assumido pelas políticas sociais a partir da perspectiva neoliberal denota o desinteresse do Estado em oferecer serviços que atendam às reais necessidades dos sujeitos, para que o Mercado possa oferecê-los. Ou melhor, o mando do Mercado para que o Estado seja minimalista no trato do social, para a maximização do capital.

Assim, ao se refletir sobre a Política de Proteção Social da infância e juventude que vigora no Brasil, evidentemente marcado pelo Neoliberalismo, verifica-se que, o Estado ao se reduzir ao controle dos índices de miséria no país, intervém apenas nas situações extremas de risco social, de maneira pontual e não-preventiva, favorecendo assim a livre regulação do mercado capitalista em detrimento do atendimento integral de todas e quaisquer crianças e jovens da sociedade brasileira, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou a longa trajetória percorrida até a vigência do ECA (1990), considerado um avanço normativo no trato das crianças e adolescentes em comparação aos modos operantes e leis anteriores. Entretanto, desde a sua construção até sua implementação constata-se a primazia de interesses hegemônicos nacionais e internacionais envolvidos em decorrência do processo de substituição do paradigma do Bem-Estar Social para o modelo de desenvolvimento econômico Neoliberal.

O ECA efetivamente não superou a lógica da dominação e controle hegemônico capitalista, portanto, não representa uma revolução na Política de Proteção Social voltada às crianças e aos adolescentes, e sim uma reforma que acompanhou as mudanças sociais vigentes. Além disso, percebe-se claramente que há um descompasso entre as normas que propunha novos conteúdos, métodos e gestão (ECA) e as políticas (neoliberais) que orientam esse sistema de garantias de direitos infanto-juvenil.

Assim, a intenção de ruptura com as tradicionais formas de atenção à infância e juventude em nosso país, não passou de intenção, pois os pressupostos mundiais do Neoliberalismo prevaleceram. Neste cenário, em que o Mercado prevalece sobre tudo e todos, o Estado só é chamado para “aliviar” a pobreza, as políticas são focalizadas, reduzidas e limita-se ao atendimento dos mais necessitados entre os necessitados, dizer que, a Proteção Social da infância e juventude em vigor superou o assistencialismo é uma falácia.

A parceria do Estado com a sociedade civil, para que esta assuma sua grande cota na responsabilidade social é uma realidade no Brasil. A filantropia, as ONG(s), as empresas “socialmente responsáveis” tem assumido o papel de “proteger” as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A visão de que assim é melhor, de que o Estado deve ser mínimo e o Mercado condutor das políticas públicas, foi e continua sendo decimado pelo Neoliberalismo como forma de manutenção da prevalência do Capital.

Portanto, diante de um país em que a grande maioria de suas crianças tem acesso precário à educação, à saúde, à assistência social e a outros direitos básicos, e muitos sofrem cotidianamente de violências físicas e/ou morais de diversas naturezas, não basta a indignação, devemos refletir, questionar e enfrentar a ideologia dominante, através de um movimento radical em busca da verdadeira cidadania da população infanto-juvenil, vislumbrando a constituição de um outro projeto societário.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- CIRQUIRA, A.P. Violência física intrafamiliar: as percepções dos adolescentes do Programa Sentinela de Itaboraí sobre a violência sofrida / orientadora: Ilda Lopes Rodrigues da Silva. – 2007. 151 f.: il. (col.) Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- DELL’AGLIO, D. D; SIQUEIRA, A. C. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. Porto Alegre: Psicologia Social, Vol. 18, 2006.
- DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo-reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, nº17 (1993): 86-101.
- MARCILIO, M.L (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. In: Freitas, M. (Ed.), História social da infância no Brasil (pp.51- 76). São Paulo: Cortez, 2003.
- MELIM, Juliana Iglesias. Trajetória da proteção social brasileira à infância e à adolescência nos marcos das relações sociais capitalistas. Serviço Social e Saúde, Campinas, SP, v. 11, n. 2, p. 167-184, maio 2015.
- NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 29 -34.
- ROCHA, Andréa V. S. S. A Categoria Instituição Total e o Fenômeno da Institucionalização da Infância no Brasil. Guarapuava-PR: Revista Capital Científico, v.1, n.1, p.79-96, 2003.
- RIZZINI, I. A assistência à infância na passagem para o século XX: da repressão à reeducação. Fórum Educacional, 14, 77-95, 1990
- SILVA, M.L. de O. e. O estatuto da criança e do adolescente e o código de menores: discontinuidades e continuidades. Serviço Social e Sociedade. Especial Criança e Adolescente. nº 83, ano 16. São Paulo: Cortez, 2005.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS VOLTAS ÀS PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA ANÁLISE DOS DIREITOS NA ESFERA FEDERAL, NO ESTADO DE MATO GROSSO E NO MUNICÍPIO DE CUIABÁ

Juliano Batista dos Santos
UFMT
julianojbs@gmail.com

Juliana Abonizio
UFMT
abonizio.juliana@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise dos direitos nas esferas federal, estadual matogrossense e municipal cuiabana que tratam exclusivamente das políticas públicas sociais elaboradas e orientadas ao atendimento das pessoas em situação de rua. Nele também são mencionados os serviços socioassistenciais disponíveis no Estado de Mato Grosso e na cidade de Cuiabá, bem como os serviços que, mesmo determinados em leis, não são oferecidos.

Para a sua elaboração nós nos debruçamos sobre o ordenamento jurídico que regulamenta tais questões em todo território nacional com o objetivo de, em um primeiro momento, conhecer os direitos da população de rua para, em seguida, identificarmos, por meio de visitas *in loco* e entrevistas informais com servidores públicos estaduais matogrossenses e municipais cuiabanos, quais desses direitos são negligenciados.

A realização do trabalho se justifica porque na capital de Mato Grosso, assim como em outras médias e grandes cidades brasileiras, os moradores de rua, ou pessoas em situação de rua, são partes integrantes da paisagem dos espaços urbanos. Um componente permanente da imagem da cidade que, mesmo considerado feio e indesejável, persiste e resiste às exclusões social, política e econômica.

Certamente ignorá-los não é a solução. É preciso resgatá-los, reinseri-los na sociedade dado que morar e viver perambulando pelas ruas não é fácil. É preciso adaptar-se ao pouco, ao escasso, ao improvável. Ir da casa à rua, na quase totalidade dos casos, não é por vontade própria. Baixa escolaridade, desemprego, desilusões, discriminações, frustrações, desarranjos familiares, dependência química, doenças física e mental, estão entre os principais fatores como revela a pesquisa.

A vida, ou melhor, a não vida dos que fazem dos baixios das pontes, viadutos, túneis e marquises a sua morada provisória, é diariamente marcada por coerções de toda ordem. Em sociedade quando as coerções manifestas são destinadas a domesticação dos corpos e a regulação dos limites às boas relações em coletivo, elas operam positivamente, porém quando as coerções são empregadas para hostilizar, diminuir e apartar, elas operam negativamente.

Os moradores de rua, assim como tantas outras categorias de vulneráveis sociais, são diariamente bombardeados por coerções nocivas que, na prática, costumam se materializar em humilhação, ofensas, violência, indiferença e abandono. Maus-tratos

que, por repetição, têm a capacidade de convencer muitos dos maltratados que eles são merecedores de todo o sofrimento a que estão submetidos.

No discurso (neo)liberal da meritocracia cada um de nós é o responsável pelo seu próprio sucesso e fracasso. Nesses termos os moradores de rua não são o resultado de um modo de produção econômico excludente. Ao contrário, eles são o resultado e a representação mais abominável da incompetência em gerar riqueza no capitalismo que, segundo seus defensores, é o único sistema financeiro democrático, quer dizer, em que todos, independentemente de classe, raça, gênero etc. podem ascender financeiramente.

Não há dúvidas de que no capital a mobilidade social é total. Ir para cima ou para baixo é a lógica mais simples da vida nas sociedades em que a divisão dos estratos está condicionada a renda, ou melhor, a capacidade em gerar e/ou obter riquezas. Nesse ponto o capital se parece muito com a Natureza uma vez que em ambos as coisas tendem a ser puxadas para baixo.

A diferença é que na Natureza a força gravitacional exercida sobre os corpos é sempre a mesma, não havendo distinções, separações, individuações ou privilégios. Enquanto que no capitalismo a força exercida sobre cada um de nós, não é a mesma para todos. Ela é diretamente proporcional ao estrato socioeconômico a que cada cidadão pertence. Logo, quanto menor o estrato, maiores são as dificuldades.

Portanto, o discurso da meritocracia é, na verdade, uma grande falácia que mesmo refutada ainda permanece viva e com grande capacidade de moldar e influenciar pensamentos e, por conseguinte, pessoas, grupos, coletivos inteiros. Além do mais, quando internalizado ele provoca uma das formas mais cruéis de *apartheid* que é a divisão por transferência de culpa, algo que implica em atribuir aos excluídos toda a responsabilidade por sua miséria e infortúnio, uma inversão de valores que consegue alcançar o inimaginável: convencer os vulneráveis de que eles merecem estar na situação em que se encontram.

Pior do que olhar os moradores de rua e considerá-los dessemelhantes, é perceber que muitos deles também se veem assim. Um tipo de humano não tão humano assim. Um quase cidadão, um quase alguém, um indivíduo que não é nem completamente homem, nem animal. Ele é uma incógnita que mesmo em sociedade vive na fronteira entre, de um lado, a sociabilidade que o torna humano e, de outro, o isolamento que o animaliza devido a indiferença.

Combater os estigmas que desumanizam é tarefa de todos, especialmente dos poderes públicos. No Brasil as políticas públicas sociais começaram a se fortalecer e ganhar força de lei no final da década de 80 do século XX, vindo em 1993 a ser regulamentada por meio da Lei Federal nº 8.742, mais conhecida como Lei Orgânica de Assistência Social, ou simplesmente LOAS.

O artigo demonstra que de lá até o momento presente muita coisa se fez. Entre erros e acertos as políticas sociais nacionais destinadas a população de rua avançaram. Uma contradição quando comparada aos estados-membros e municípios que, mesmo depois de quase 30 anos da proclamação de nossa atual Constituição, salvo raríssimas exceções, pouco avançaram.

Em Mato Grosso, estado-membro escolhido à pesquisa, descobrimos que a regulamentação estadual para políticas socioassistenciais destinadas à população de rua entrou em

discussão na Assembleia Legislativa apenas em 2016. Atualmente (agosto/2017) ela se encontra parada na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) do Estado. Seu relator ainda não foi escolhido e não se sabe ao certo quando será. Acreditamos que sua inércia é por causa do projeto ser de autoria da oposição ao atual governo.

Já em Cuiabá, cidade escolhida à pesquisa, descobrimos que questões e debates voltados para sujeitos em situação de rua é um pormenor. Algo que pouco ou nada tem a contribuir para a continuidade das carreiras políticas de seus vereadores e prefeitos visto

que no município não existe e nunca existiu a preocupação, nem do legislativo nem do executivo, em regulamentar na forma de lei projetos que garantam o atendimento e resgate da cidadania a esses vulneráveis.

Para finalizar, apontamos quais são os serviços socioassistenciais que a legislação em vigor exige que os grandes municípios cumpram e quais desses serviços são oferecidos na capital mato-grossense; mas não só. Em meio aos apontamentos descrevemos as nossas experiências e percepções sobre as estruturas física e humana desses órgãos, suas competências e como funcionam.

Palavras-chave: Direitos, Cidade, Vulnerabilidade.

1 Introdução

No Brasil, antes da Constituição de 88, o problema da pobreza extrema materializada na figura dos moradores de rua nunca havia sido tratado com a devida atenção. Após e graças ao respaldo de nossa atual Carta Magna, mais por iniciativa das pessoas em situação de rua e ONG's do que pelo governo, que as políticas públicas sociais começaram a ser pensadas, exigidas e praticadas pelos poderes públicos. Para sermos mais exatos, é na virada dos anos 90 que surgiu "um verdadeiro movimento de busca da cidadania da população de rua, com base na sua participação direta" (POUSA JUNIOR, 2011, p. 2).

A pressão dos movimentos sociais levou o governo federal, em 1993, a regulamentar a questão da Assistência Social em todo território nacional através da criação da Lei nº 8.742/1993, mais conhecida como Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS¹) que, na essência, visa garantir a proteção social por meio da segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), da segurança de acolhida e da segurança de convívio ou vivência familiar (BRASIL, 1993).

A LOAS, na organização da Assistência Social para o enfrentamento à pobreza, define em seus artigos 12º, 13º e 15º, respectivamente, as competências da União, dos Estados e dos municípios que, apesar de serem as mais variadas, convergem para um mesmo objetivo: atender, da melhor maneira possível, a população que se encontra em situação de vulnerabilidade social, seja ela qual for.

Entre os grupos contemplados na LOAS, mais precisamente em seu art. 23, §1º, inciso II, estão as pessoas em situação de rua que, conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, são consideradas vulneráveis sociais de média complexidade, classificação que lhes garante direitos específicos por meio de um ordenamento jurídico federal que, logo abaixo, juntamente com a legislação estadual mato-grossense e municipal

1 A LOAS, posteriormente, sofre duas alterações uma em 2005 com a Lei nº 11.258 e outra em 2011 com a Lei nº 12.435.

cuiabana a respeito do tema, são apresentados e, quando fundamentais, comentados de modo a oferecer maior clareza quanto as obrigações dos poderes públicos.

2 Da Legislação Nacional, Estadual de Mato Grosso e Municipal de Cuiabá

O financiamento de ações, projetos, serviços e programas socioassistenciais é, segundo a LOAS, de responsabilidade das três esferas do poder. A diferença essencial é que à União cabe legislar, aos Estados assessorar e aos municípios executar as políticas de assistência social de combate à miséria, bem como buscar parcerias com Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs).

O Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), “órgão superior de deliberação colegiada, vinculado à estrutura do órgão da Administração Pública Federal responsável pela coordenação do Plano Nacional de Assistência Social” (BRASIL, 1993, p. 6), entende que os serviços socioassistenciais são para o enfrentamento à pobreza e que seu sucesso depende da articulação e da participação dos organismos governamentais, não governamentais e da sociedade civil.

Apesar da LOAS determinar a criação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 1993, é apenas em 2004, onze anos depois, que ela é elaborada e apresentada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) ao Conselho Nacional de Assistência Social que, após analisá-la em discussões coletivas e adequá-la ao que se julgou mais profícuo, a sancionou por meio da Resolução nº 145 (BRASIL, 2004) (BRASIL, 2005b).

Acredita-se que os prejuízos sociais causados por essa demora são imensos e ocorreram devido à falta de orientações. Ausência de clareza dos caminhos a trilhar e dos objetivos a alcançar que levaram a administrações públicas ora a arbitrariedades nas decisões sobre o que fazer ou não, ora a inércia na forma de omissão. Com a aprovação da PNAS, ocorre a regulamentação da Política Pública de Assistência Social e da Gestão da Política Nacional de Assistência Social que deixam bem claras as finalidades, as obrigações, as responsabilidades e as metas de cada uma das esferas do poder, permitindo avanços significativos na organização e prestação dos serviços propostos.

Das muitas contribuições da PNAS duas merecem ser aqui comentadas, são elas: a definição dos usuários com direito de acesso aos benefícios oferecidos pelas políticas sociais, e a definição dos tipos de proteção social e o seu público alvo. A primeira é importante porque impede (ou tenta impedir) seleções aleatórias, subjetivas ou fraudulentas de usuários; a segunda porque especifica o que é de responsabilidade do Centros de Referência de Assistência Social (CRAS²) e o que é de responsabilidade do Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS³), de modo a evitar (ou diminuir) a recusa de atendimentos⁴.

A PNAS “busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da

2 “O Cras é a unidade pública municipal, de base territorial, localizada em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social, destinada à articulação dos serviços socioassistenciais no seu território de abrangência e à prestação de serviços, programas e projetos socioassistenciais de proteção social básica às famílias (BRASIL, 1993, p. 3).

3 “O Creas é a unidade pública de abrangência e gestão municipal, estadual ou regional, destinada à prestação de serviços a indivíduos e famílias que se encontram em situação de risco pessoal ou social, por violação de direitos ou contingência, que demandam intervenções especializadas da proteção social especial (BRASIL, 1993, p. 3).

4 Em 2009 o Decreto Federal nº 7.053 determinou em seu art. 7º, inciso XII a implantação dos Centros de Referência Especializados no atendimento da população em situação de rua, mais conhecido como Centro Pop (BRASIL, 2009a).

assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado” (BRASIL, 2005b, p. 13). A ideia é dar visibilidade a setores da nossa sociedade tradicionalmente excluídos e/ou considerados invisíveis, como também, dada a clareza dos princípios e das diretrizes postas pela PNAS, desconstruir os paradigmas de que as políticas públicas sociais são práticas disfarçadas de clientelismo, de assistencialismo ou de caridade para a manutenção de currais eleitorais.

O problema é que a PNAS, ao buscar contemplar todos os grupos e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, acabou produzindo redações muito genéricas. Não há dúvidas que nela a universalização do direito de acesso às políticas sociais é uma assertiva. O mesmo já não pode se dizer sobre a padronização nos atendimentos destinados ao resgate social, pois, na prática, as especificidades de cada grupo e de cada indivíduo mostraram-se distintas, por uma razão muito simples, as necessidades mudam conforme às situações.

Ser (ou estar) em situação de vulnerabilidade implica em igualdade de direitos e não igualdade de auxílios, ou seja, cada caso deve ser analisado em sua particularidade se se pretende ações socioassistenciais mais proveitosas. Em outros termos: apenas a PNAS não basta, é preciso ir além. É preciso criar legislações específicas para cada grupo de vulneráveis de modo a atendê-los adequadamente, oferecendo-lhes a proteção e os benefícios a que fazem jus.

No caso dos moradores de rua – único grupo que aqui nos interessa – a preocupação em edificar normativas a seu favor começou com a sanção do Decreto s/nº em 25 de outubro de 2006 que deliberou a criação do “Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, com a finalidade de elaborar estudos e apresentar propostas de políticas públicas para a inclusão social da população em situação de rua” (BRASIL, 2006a, p. 1).

O resultado desses estudos levou, em 2009, a elaboração e publicação do Decreto nº 7.053 que “Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento” (BRASIL, 2009a, p. 1) – normatização institucional de direitos políticos que se configurou em meio as demais legislações como a maior conquista até então na luta pela defesa, proteção e resgate dos moradores de rua.

Entre as benesses do decreto está o parágrafo único do art. 1º colocado, não por acaso, no início da redação. Nele existe claramente duas intenções: mostrar, antes mesmo da leitura dos demais dispositivos, o que a federação entende (e conseqüentemente as outras esferas de poder devem entender) como sendo moradores de rua e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios teóricos para se evitar obscuridades que possam causar injustiças em relação a quem é ou não morador de rua, impedido, por exemplo, em caso de engano, o acesso a direitos. De acordo com o decreto fica estabelecido que:

Considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009a, p. 1).

É o Decreto nº 7.053/2009 que normatizou no âmbito jurídico o uso da nomenclatura “população em situação de rua”, anteriormente denominado no Direito como “morador de rua” ou “sem-teto urbano”. A tutela garantida por essa definição “busca colocar o

indivíduo que se encontra nestas condições em uma situação de temporariedade ou transitoriedade de vida, representado através da locução ‘em situação [de]’ (POUSA JUNIOR, 2011, p. 14, grifo do autor).

Há inúmeras nomenclaturas para se referir aos moradores de rua, algumas mais e outras menos usuais, umas mais aceitas e outras nem tanto devido ao tom estereotipado. Na verdade, a utilização da nomenclatura está muito associada ao ambiente de onde se fala, com e para quem se fala. Na Organização das Nações Unidas (ONU), por exemplo, a definição utilizada é *homeless* que em tradução livre significa “sem casa”, termo que na língua portuguesa provoca uma enorme confusão dado que para nós “sem casa” é entendido como “sem propriedade imobiliária” e não como morador de rua.

Anteriormente ao Decreto nº 7.053/2009 no Brasil a indefinição de uma nomenclatura mais precisa para a identificação de desabrigados, ou pior, as múltiplas definições que semanticamente divergem uma das outras, operaram, muitas vezes, como óbice, levando os responsáveis pela implantação de políticas públicas à omissão de obrigações respaldada na égide da dificuldade de interpretação e da falta de consenso causada pela variedade de significados de tantas nomenclaturas, impedido a “criação de normas protetivas, específicas para o segmento, capazes de acompanhar o perfil e as características desta população” (POUSA JUNIOR, 2011, p. 1).

Outras legislações voltadas à população de rua se somam a Constituição de 88, a LOAS, a PNAS e ao Decreto 7.053/2009. Legislações que, mesmo não fazendo parte do cerne das políticas públicas sociais destinadas aos moradores de rua, são, com certeza, muito importantes também, e em alguns casos ousado dizer que são até indispensáveis. Não vamos elucidar cada uma delas, o objetivo aqui não é esse. Contudo, entendemos que é fundamental oferecer ao leitor a matriz geral do ordenamento jurídico que trata dessa questão.

Junto às quatro normativas principais, acima mencionadas, há também a Medida Provisória nº 2.220/2001, a Portaria nº 381/2006 do MDS, as Resoluções nº 269/2006, nº 109/2009, nº 09/2013 e nº 14/2014 do CNAS, a Instrução Operacional conjunta nº 07/2010 da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e da Secretaria Nacional de Renda e Cidadania (SENARC), e a Resolução nº 07/2010 da Comissão Intergestores Tripartite (CIT). Apesar da particularidade de cada uma, elas, em conjunto, formam um emaranhado jurídico que busca, por um lado, garantir a proteção e acesso à dignidade humana, e por outro, evitar lacunas omissivas e restritivas à direitos.

Mesmo com todas as conquistas, um problema ainda persiste e preocupa os defensores das políticas sociais, os movimentos sociais e os próprios moradores de rua, a saber, os decretos, as resoluções, as portarias e as instruções que beneficiam à população de rua, infelizmente, ainda não foram convertidas em lei, o que significa que a qualquer momento, por iniciativa do Poder Executivo Federal, as poucas normas existentes podem ser revogadas, fazendo com que anos de reivindicações e lutas sejam perdidos.

Saindo da esfera federal e entrando na esfera estadual, mais especificamente em Mato Grosso, descobrimos que nele não há nenhuma legislação em vigor voltada à população de rua; não há nenhuma regulamentação de lei estadual que garanta o atendimento e os devidos direitos a esse grupo, conforme exigem a LOAS e o Decreto nº 7.053. A única coisa que existe no Estado sobre o tema, de iniciativa da deputada Janaína Riva, é o Projeto de

lei nº 57/2016⁵ que se encontra em análise e tramitação na Comissão de Constituição de Justiça e Cidadania (CCJ) da Assembleia Legislativa.

O projeto da deputada se baseia no artigo 42º da Constituição Estadual de 1989 para propor a “Política Estadual para a População em Situação de Rua no Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2016, p. 01). Sua redação é praticamente uma cópia do Decreto Federal 7.053/2009, só que menor e adaptada à realidade e as capacidades do estado mato-grossense para o cumprimento dos princípios, diretrizes e objetivos estabelecidos⁶.

Partindo da esfera estadual para a municipal, pensando exclusivamente a cidade de Cuiabá, a realidade é ainda mais preocupante. Nela não existe nenhuma lei municipal que institua uma política pública voltada aos moradores de rua, como também não existe nenhum projeto de lei engavetado ou tramitando na Câmara dos Vereadores, passividade que do ponto de vista socioassistencial é grave, dado que sua ausência abre brechas para omissões de responsabilidades que tendem a agravar a já precária condição de existência de quem vive nas ruas e não tem praticamente nada, a não ser o próprio corpo que registra em si as dificuldades do cotidiano e cuja expressão parece implorar por dignidade, respeito e descanso.

Viver nas ruas é fazer do corpo a própria casa, como uma espécie de casulo em que não há pupa e nem proteção contra os perigos naturais; há apenas metamorfoses, uma “(des) evolução” que aos poucos degenera o corpo que, diferentemente das tralhas carregadas em malas e mochilas, ou em carrinhos e sacos improvisados, é a única coisa que não pode ser tomada à força, impedimento que leva os mais intolerantes a apelar para outros mecanismos de coerção como violência, humilhação, restrição e higienização, e em alguns casos, até mesmo assassinatos⁷.

Resgatar, recuperar e reinserir os moradores de rua na sociedade é obrigação do poder público. No entanto, enquanto isso não ocorre, deve-se garantir proteção e dignidade da pessoa humana. Nessa batalha diária, os municípios são a linha de frente e os responsáveis pela implantação da PNAS. Em Cuiabá essa responsabilidade é da SMASDH que, ainda, não conseguiu implementá-la em sua totalidade, ora pela mudança de gestão, ora pela falta de mão de obra, ora pela escassez de recursos financeiros. Outro problema, é que os serviços disponíveis não são suficientes para atender a demanda, o que impede os servidores de exercerem com eficácia as suas funções.

A PNAS tem como objetivo geral assegurar o acesso dos moradores de rua às políticas sociais por meio de serviços, benefícios, programas e projetos realizados de forma intersetorial, transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2005b). Acontece que teoria (o que deve ser) e prática (o que é) são às vezes incompatíveis e adequar uma a outra não é tarefa fácil, nem mesmo nas epistemes. Nesse sentido cabe aqui nos perguntar: afinal quais são os serviços socioassistenciais que a legislação em vigor exige que os municípios cumpram? Quais desses serviços são (de fato) oferecidos pela prefeitura de Cuiabá?

5 Despacho na Secretaria de Serviços Legislativos de Mato Grosso: Protocolo nº 550/2016 e Processo nº 150/2016.

6 Dizer que o projeto é quase uma cópia do Decreto 7.053/2009 não deve ser entendido como uma crítica, pelo contrário, sua utilização como pano de fundo é uma excelente estratégia para conseguir na CCJ a sua aprovação.

7 A violência às pessoas que moram nas ruas é tão grande e frequente que em 19 de agosto de 2004 na região da Praça da Sé em São Paulo vários moradores de rua foram brutalmente agredidos a pauladas, pedradas e marretadas; ao final da barbárie seis deles faleceram. O “Massacre Sé”, como ficou conhecido, motivou a criação do Dia Nacional de Luta da População em Situação de Rua, que ocorre na mesma data dos homicídios, como uma forma de lembrar o massacre e para refletirmos sobre o modo como eles são tratados pela sociedade.

Todo cidadão em situação de vulnerabilidade tem, de acordo com a PNAS, o direito a garantia de sua promoção social mediante a oferta de atendimentos em redes de acolhida e serviços. Pensemos exclusivamente a parte que trata dos moradores de rua. Segundo a PNAS a rede de acolhida destinada a essas pessoas deve ser composta por CREAS, Centro Pop, albergue e restaurante popular, e os serviços oferecidos devem ser basicamente abordagens de rua e encaminhamentos.

Em Cuiabá existem dois CREAS, nenhum Centro Pop, três albergues e dois restaurantes populares. Os CREAS são o CREAS Centro localizado na Rua Regis Bitercourt, nº 384 no bairro do Porto, e o CREAS Norte que fica na Av. 01 esquina com a Av. 03 no bairro Morado do Ouro. As responsabilidades do CREAS estão prescritas em um conjunto de normativas que fundamentam sua criação e competência no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

O serviço especializado para pessoas em situação de rua, ofertado pelos CREAS, tem como finalidade “assegurar atendimento e atividades direcionadas para o desenvolvimento de sociabilidades, na perspectiva de fortalecimento de vínculos interpessoais e/ou familiares que oportunizem a construção de novos projetos de vida” (BRASIL, 2014, p. 40). Preferencialmente de projetos que levem à reinserção e garanta a permanência desses sujeitos na sociedade.

Além do CREAS o morador de rua também pode contar com o Centro Pop, mas não em Cuiabá. Em todo o estado de Mato Grosso só existem dois Centros Pop, um na cidade de Várzea Grande e o outro em Rondonópolis. A prefeitura de Cuiabá em meados de 2013 inaugurou seu primeiro Centro Pop no Centro Norte da Capital, na rua Pedro Celestino s/nº, área com grande concentração de comerciantes, ambulantes, transeuntes, turistas, moradores de rua e dependentes químicos.

Por pressão da Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL) e da Associação de Moradores locais o mesmo foi fechado em 2014 com a promessa não cumprida de ser reaberto em outro lugar. O argumento da associação de moradores e de representantes do comércio central é de que após a instalação do Centro Pop a quantidade de usuários de drogas cresceu no entorno e com eles o número de delitos (roubos e furtos, principalmente), o que afetou de modo considerável os lucros dos comerciantes e trouxe muita insegurança aos moradores da região (CENTRO, 2013) (DE DEUS, 2014).

Com o fechamento do Centro Pop quase todos os serviços oferecidos por ele foram encerrados, com exceção dos serviços de acolhimento que passaram a ser de responsabilidade do CREAS Centro. Na tentativa de reabrir o Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua no Centro Sul de Cuiabá e voltar a oferecer os serviços a que os moradores de rua têm direito, conforme determina a lei, a prefeitura esbarrou novamente no medo e preconceito dos munícipes que, após se mobilizarem e buscar apoio junto às autoridades, conseguiram impedir à sua reabertura (RAMIRES, 2016).

Na capital os albergues disponíveis à população de rua são a Casa de Abrigamento Porto na rua Coronel Benedito Leite, nº 637 no bairro do Porto, o Albergue Municipal Manoel Mirágua na rua Istambul, nº 02 no bairro Bordas da Chapada e o Albergue Distrito da Guia na rodovia Helder Cândida (ou Estrada da Guia) km 7. Os dois primeiros são

administrados e subsidiados pela prefeitura de Cuiabá e o último, apesar de subsidiado pelo município, é administrado pela Associação Terapêutica e Ambiental Paraíso.

Cada albergue tem capacidade para 50 sujeitos, disponibilidade que nem de longe é suficiente para atender a demanda (CUIABÁ, 2017), situação que se torna ainda mais grave se considerarmos não só os sujeitos que procuram por abrigos como também os sujeitos que os rejeitam veementemente, alegando, na maioria das vezes, não se adaptar às regras e, em outros casos, por serem maltratados pelos servidores, ou por correrem o risco de perderem o seu ponto, ou por terem animais de estimação (cão, gato e *hamster*), ou por medo de perder a guarda dos filhos, ou porque simplesmente não querem.

Não há dúvidas que a SMASDH deve repensar sobre as formas de acolhida nos albergues. Não se pode partir de um autoritarismo egoísta baseado apenas no que os servidores envolvidos no processo entendem como certo, é preciso escutar o outro lado também, não para permiti-los fazer o que querem e sim para trazer aos abrigados a sensação de que os albergues, mesmo com regras rígidas de convivência, são lugares agradáveis para se estar nos momentos difíceis e que seus funcionários são compreensíveis e estão à disposição para auxiliar quem precisa.

Quanto aos restaurantes populares, existem dois na capital: o Restaurante Popular Prato Cheio, subsidiado pelo Estado e o Restaurante Popular de Cuiabá subsidiado pelo município. Ambos foram criados com o intuito de atender preferencialmente pessoas em situação de vulnerabilidade econômica. Porém, em nenhum deles há restrições que impeçam qualquer outro cidadão de usufruir do serviço nutricional oferecido, o que significa que na prática todos têm direito às refeições, desde que pague a taxa devida.

Sobre os serviços de abordagem de rua, de responsabilidade do CREAS, vale ressaltar que os mesmos não ocorrem na frequência que deveriam, aliás as abordagens quase nunca ocorrem. Seus funcionários ficam mais à disposição para atender as reclamações que chegam na ouvidoria da prefeitura que, prontamente, se dispõe a resgatar pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Ações do gênero não são vistas com bons olhos por alguns agentes de abordagem social. Segundo eles, que pediram para não serem identificados, as ações que visam atender as denúncias da ouvidoria têm mais caráter higienista do que humano, uma vez que a ideia é dar uma aparência agradável à cidade e ao mesmo tempo mostrar serviço aos munícipes.

Já com relação aos encaminhamentos a notícia é boa, pelo menos no papel. Segundo a legislação cabe ao CREAS encaminhamentos para quase tudo: para retirada de documentos, para a participação em projetos de inclusão produtiva, para o recebimento do benefício de prestação continuada (no caso de idosos e deficientes), para reabilitação em clínicas especializadas (quando dependentes químicos), para o Sistema Único de Saúde (SUS) no caso de patologias graves e epidêmicas⁸, para contratação de mão de obra em empresas parceiras ou na própria administração pública conforme Projeto de lei nº 2.470/2007, para qualificação profissional, para retorno à cidade natal, para reinserção à família e à comunidade, etc.

8 Principalmente nos casos de tuberculose, hanseníase e doenças sexualmente transmissíveis (DST's).

3 Conclusão

No plano federal a regulamentação político-jurídica de atenção básica voltada à população de rua, ao menos em teoria, vai ao encontro do que é determinado pela nossa Constituição: a garantia da dignidade da pessoa humana. Porém, na prática a realidade é bem diferente. Em todo território nacional, de acordo com o último censo apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012, cerca de 0,6 a 1% da população brasileira encontram-se em situação de rua, o que corresponde a 1,8 milhão de pessoas (REIS, 2016).

Muitas são as explicações para isso. No Mato Grosso, por exemplo, principalmente em sua capital, quando se compara a demanda necessária ao bom e ao eficaz atendimento aos moradores de rua com o que é ofertado, percebe-se quão insuficientes são os serviços e o número de instituições de acolhimento, déficit que quando não combatido contribui tanto para a permanência das pessoas em situação de rua nas ruas como para o seu aumento uma vez que ir da casa à rua é muito mais fácil e provável do que o sucesso no resgate e reinserção social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. *Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009*. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 dez. 2009a.

_____. *Decreto s/nº, de 25 de outubro de 2006*. Constitui Grupo de Trabalho Interministerial - GTI, com a finalidade de elaborar estudos e apresentar propostas de políticas públicas para a inclusão social da população em situação de rua, conforme disposto na Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, e dá outras providências. Brasília, DF, 25 out. 2006a.

_____. *Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF, 7 dez. 1993.

_____. *Lei nº 11.258, de 30 de dezembro de 2005*. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social, para acrescentar o serviço de atendimento a pessoas que vivem em situação de rua. Brasília, DF, 30 dez. 2005a.

_____. *Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011*. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF, 06 jul. 2011.

_____. Medida provisória nº 2.220, de 04 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a concessão de uso especial de que trata o § 1º do art. 183 da Constituição, cria o Conselho Nacional de Desenvolvimento Urbano - CNDU e dá outras providências. *Portal de Legislação: Medidas Provisórias*, Brasília, 2001.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 145, de 15 outubro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 out. 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 269, de 13 dezembro 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 2006b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 109, de 11 novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2009b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 09, de 18 abril de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 abr. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. Resolução nº 14, de 15 maio de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 151, n. 92, p. 63, 16 maio 2014. Seção 1.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política nacional de assistência social PNAS/2004: norma operacional básica NOB/SUA*. Brasília, 2005b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Portaria nº 381, de 12 de dezembro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2006c.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília, 2014.

_____. Secretaria Nacional de Assistência Social. Comissão Intergestores Tripartite. Resolução nº 07, de 7 de junho de 2010. Pactua critérios de expansão qualificada do cofinanciamento federal para serviços socioassistenciais em 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 111, 14 jun. 2010a. Seção 1, p. 123.

_____. Secretaria Nacional de Assistência Social. Instrução Operacional Conjunta Senarc/SNAS/MDS nº 07 de 22 de novembro de 2010. Orientações aos municípios e ao Distrito Federal para a inclusão de pessoas em situação de rua no Cadastro Único. *MDSA - Legislação*, Brasília, DF, 2010b.

CENTRO Pop gera insegurança a moradores e comerciantes. *Prefeitura de Cuiabá*. Cuiabá, 08 agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/noticia.php?id=4211>>. Acesso em: 14 maio 2017.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano. *Relatório do serviço de abordagem social*. Cuiabá: SMASDH, [2017].

DE DEUS, Joalice. Centro Pop provoca “efeito colateral”, diz oficial da PM. *Diário de Cuiabá*. Cuiabá, 14 fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.camaracba.mt.gov.br/noticia.php?id=4211>>. Acesso em: 14 maio 2017.

MATO GROSSO. *Constituição do Estado de Mato Grosso: preâmbulo*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação, 1989. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/documents/2459523/3703350/Constituicao-estadual.pdf/5a6d86d6-054f-46ac-a418-f8d382cea16c>>. Acesso em: 20 junho 2017.

_____. Projeto de lei nº 57/2016 de 23 de fevereiro de 2016. Institui a política estadual para a população em situação de rua no estado de Mato Grosso e dá outras providências. *Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso*, 2016.

POUSA JUNIOR, Eflen Fernandez. Políticas públicas para inclusão social dos moradores de rua. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 16, n. 2778, p. 1-15, 2011.

REIS, Marcela. Número de pessoas em situação de rua só cresce no Brasil. *Observatório da Sociedade Civil*, São Paulo, 24 mar. 2016. Disponível em: <<https://observatoriosc.wordpress.com/2016/03/24/numero-de-pessoas-em-situacao-de-rua-so-cresce-no-brasil/>> Acesso em: 24 fev. 2017.

RAMIRES, Yuri. Vizinhaça se mobiliza contra abrigo para moradores de rua. *Mídia News*. Cuiabá, 03 julho de 2016. Disponível em: <<http://midianews.com.br/cotidiano/vizinhanca-se-mobiliza-contrabrigo-para-moradores-de-rua/267848>>. Acesso em: 17 maio 2017.

POLÍTICAS SOCIAIS E IMPLEMENTAÇÃO: CAPACIDADE DE INOVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MONTES CLAROS - MG¹

PALES, Raissa Cota

IFNMG

raissacs1@yahoo.com.br

CONDÉ, Eduardo Antônio Salomão

UFJF

eduardosconde@gmail.com

SANTOS, Gilmar Ribeiro

UNIMONTES

gilrds@uol.com.br

Instituição financiadora: CNPq

Introdução

A cidade é um *locus* privilegiado para quem observa a vida social, ao mesmo tempo é um espaço de convivência, de conflito e onde as políticas encontram seu público, lugar de encontro e desencontro e onde o poder local exerce sua capacidade de ação e implementação. Este não é um estudo sobre o direito à cidade, sobre normas de convivência, sobre as lutas sociais. É um estudo sobre cidades, políticas públicas e dilemas de implementação dessas políticas, particularmente Saúde, Educação e Assistência Social.

O presente trabalho é produto de uma pesquisa maior realizada em cidades polos de Minas Gerais e São Paulo. Foi um estudo sobre cidades, políticas públicas e dilemas de implementação dessas políticas, particularmente Saúde, Educação e Assistência Social. A ideia de “polo” tem referência na obra de Perroux (1960), para quem a categoria representa o centro dinâmico de uma região ou de um país, com seu crescimento expandindo-se para a região de seu entorno e associando, dessa forma, o desenvolvimento regional a esta dimensão, com destaque para a indústria e seus efeitos de difusão. Por sua vez, Hirschman (1961), contribuiu para este debate em termos da propagação sócio espacial do desenvolvimento econômico, indicando como surge uma interação entre áreas desenvolvidas e seu entorno. Partindo da realidade da industrialização, estes autores enfatizam desequilíbrios gerados a partir dela: Perroux destaca os efeitos distintos (e desequilibrados) do crescimento, enquanto Hirschman lembra que a escassez de recursos nas regiões em processos de crescimento, ao invés de investimentos espalhados por vários setores, ocorre concentração reforçando determinados setores e um polo local mais forte.

A realidade brasileira e de seus municípios reproduz, por toda parte, os mecanismos de desequilíbrio apontados desde os trabalhos citados, das décadas de 1950 e 1960. Aqui, cidades-polo são compreendidas como um ponto focal para investimentos e recursos, mantendo relações de influência e atração sobre cidades menores e constituindo relações muitas vezes hierárquicas e funcionais entre o “centro” e seu “entorno”. Assim, importam

¹ Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa “O lugar das políticas sociais e sua implementação: o nível municipal, articulação interníveis e capacidade de inovação em municípios selecionados de Minas Gerais e São Paulo” (Processo CNPq 477686/2013-3), que se iniciou ao final de 2013 e encontrou termo em novembro de 2016. Os autores agradecem ao CNPq pelo financiamento do projeto que originou este artigo.

idades do interior que exercem influência regionalizada, seja em termos de vigor econômico, seja por critérios sociais e organizacionais, independentes de um critério populacional (o que poderia produzir ambiguidade com a ideia de “cidade-média”).

Neste quadro, surge a questão: o que ocorre com a capacidade dos municípios em promover políticas, em particular inovando em relação às determinações do “alto”? Assim, o objetivo central foi estabelecer as relações entre política social em sentido mais geral (Saúde, assistência e Educação) e implementação local, bem como a existência de políticas locais (que podem estar associadas às crianças e adolescentes, idosos, população de rua, atividades de formação profissional ou transferência local de renda). Enfatizou-se, no projeto original, a capacidade estatal em cidades polo selecionadas de Minas Gerais e São Paulo para operar estas políticas com autonomia e propor inovações, bem como estabelecer os mecanismos locais de operação das políticas sociais no que tange às suas instituições, práticas, atores e arenas, buscando ainda comparabilidade entre as cidades selecionadas. Para o presente trabalho o foco será apenas uma dessas cidades, a cidade de Montes Claros (Norte de Minas Gerais), portanto serão apresentados os resultados alcançados em três anos de pesquisa no município nas áreas da educação, saúde e assistência.

Como cidade polo ressalte-se a presença de um grande número de instituições que prestam assistência, o que reforça um caráter tradicional para as sociedades socioassistenciais e “sem fins lucrativos”. São “entidades parceiras” do setor público, mostrando a dificuldade da cidade em estrita dependência de muitas organizações não governamentais. Existem programas sociais adicionais, como o “Bolsa Moradia” (para diversas vulnerabilidades, com auxílio financeiro), parcerias com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Governo Federal em habitação e um programa de regularização fundiária. O esforço de adaptação às exigências federais e pequenos programas locais indicam a persistência de uma estrutura conservadora na gestão dos programas e institucionalização também tradicional, não incluídas formas inovadoras de participação ou de gestão.

Foi observado, tanto em Montes Claros como nas demais cidades pesquisadas, que a regra é a institucionalização do legislado, a implementação do conveniado (ou contratado), o ajuste ao regulado em um cenário de institucionalização que se consolida com uma burocracia de pouca iniciativa e de adesão diversa às políticas. Por exemplo, a adesão ao SUS e seu modelo universal é mais forte que ao frequentemente conflagrado setor de educação, enquanto a assistência, que tem adesão elevada de muitos profissionais, sofre com as próprias dificuldades de implementação.

Políticas de proteção social e o município: reflexões teóricas

Entre outros, Cardoso & Jacoud (2005) mencionam o “sistema brasileiro de proteção social” organizado em quatro eixos: trabalho, assistência, direitos incondicionais e infraestrutura social. Draibe (2005) reflete em torno de um “estado de bem-estar desenvolvimental” construído pelo alto, segundo processos através dos quais a base material capitalista e estilos de vida foram concluídos entre nós. Morfologicamente, está organizado por três pilares (provisão universal para Saúde pública e Educação e programas de Assistência Social), em uma estrutura federativa peculiar que abrange alto grau de centralização, mas com muitos elementos de implementação descentralizados. Por sua vez, Kerstenetzky (2012) observa que, em defesa de sua tese com relação a um *welfare state* à brasileira, fruto da difusão das próprias políticas de bem-estar, existem no Brasil três ondas longas

de inovação institucional e difusão de direitos sociais: (1) bem-estar social corporativo (1930-1964); (2) universalismo básico (1964-1988) e (3) o pós-1988, este em direção a um universalismo estendido. Adiante, entre 1988 e 1994, são emergentes “novos cidadãos”, entre 1995 e 2002, a cidadania convive com a austeridade econômica e, finalmente, entre 2003 e 2009, amplia-se a convivência entre cidadania e prosperidade. Nesse último período, utilizando-se de uma feliz observação da autora, fortalecem-se mudanças como “políticas sociais economicamente orientadas” e “políticas econômicas socialmente orientadas” (Kerstenetzky, 2012, Parte III). Conforme, ainda, considerou Fleury, o sistema brasileiro de proteção social, “(...) até o final da década de 80, combinou um modelo de seguro social na área previdenciária com um modelo assistencial para a população sem vínculos trabalhistas formais. Ambos os sistemas são organizados e consolidados entre as décadas de 30 e 40, como parte do processo mais geral de construção do estado moderno, intervencionista e centralizador, após a revolução de 1930” (Fleury, 2003).

A Constituição de 1988 representa um ponto de inflexão nas características da proteção social entre nós. A seguridade social ganha centralidade com um importante componente: antes restrita a setores determinados, como aqueles formalmente empregados, agora o vínculo entre contribuintes e benefícios se altera em direção ao princípio da sua utilização pela necessidade do usuário, consagrando um princípio universalista. Esta característica reveste-se de especial relevância particularmente devido aos denominados direitos sociais como dever do Estado. Como reza o perfil constitucional, por diversos setores são detalhados instrumentos de proteção legal, que precisam ser traduzidos em leis complementares para sua plena execução. Foi o caso do sistema universal de Saúde, a expansão da assistência, a redistribuição obrigatória de recursos mediante fundos públicos específicos ou a consolidação dos direitos adicionais em Educação ligados às creches e pré-escolas.

Como um todo, acirra-se a disputa em torno das receitas tributárias e é estabelecido um novo padrão para o financiamento. Aqui está um ponto central para este estudo, uma vez que este padrão se desenvolve em torno das transferências obrigatórias para Saúde e Educação, até a configuração de um sistema tributário que permite a expansão previdenciária. A própria regulamentação posterior do Sistema Único de Saúde – SUS (até meados dos 90) e do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (na prática até meados dos anos de 2000) reflete parte desta dimensão. O conflito distributivo ganha nova perspectiva, no sentido de que a apropriação da renda nacional para o financiamento da seguridade (Saúde, previdência e assistência), mais os gastos com Educação, implicam em um novo “pacto tributário” de extração de recursos. Esta disputa marcou o ambiente político brasileiro não somente porque as coalizões instaladas em torno das mudanças – mais fortes na Saúde desde o movimento sanitarista, muito menos articuladas em nível da assistência, por exemplo – eram díspares, mas porque havia dispositivos nada simples de implementação preconizados pela Constituição, como a descentralização. Mais que isso, conforme Fleury, é adotada uma rede descentralizada, com um único comando e um fundo para cada esfera, articulada com instâncias deliberativas que permitissem a participação da sociedade (Fleury, 2003).

Assim, a Constituição abre caminho para inovações institucionais que começaram a ganhar corpo. Uma das mudanças mais profundas está relacionada ao novo desenho federativo brasileiro, que possibilitou novas experiências de gestões participativas. No âmbito do Executivo local, destacam-se as implantações e funcionamento dos Conselhos

gestores de políticas públicas e os orçamentos participativos. Por outro lado, a existência das possibilidades não implica em formas impositivas condutoras ao sucesso das empreitadas, seja pelas disputas locais, seja pelas dificuldades de implementação, seja por dificuldades institucionais e de financiamento.

Por óbvio, todas essas transformações, relativas à gestão de políticas públicas, também não ocorreram na mesma proporção nas diferentes regiões brasileiras (ou mesmo nas diversas regiões metropolitanas ou nas mesorregiões). Um dos principais motivos para o fracasso das intervenções dessas políticas regulatórias é a clara dificuldade em adotar ações coletivas no formato federalista brasileiro, dificuldade gerada pela tensão entre a cooperação e a competição, entre a ação compulsória e a voluntária. O lugar de confluência dessas forças e dessas incertezas, mas também o lugar de implementação, é o município, este ente peculiar do federalismo brasileiro.

Os municípios como agentes administrativos e entes políticos são constituídos em um emaranhado de regras e elementos de regulação dos mais variados. Desde a Carta de 1988, com o aumento de suas obrigações em políticas, a situação local se estabeleceu em dois níveis: por um lado, dependente de transferências da União e com as regras crescentemente centralizadas, foi preciso reconstituir seu modo de operação, com custos econômicos e políticos agregado (seja implantar infraestrutura e contratar pessoal, seja atuar na política local com referência às políticas que tornaram-se sua obrigação); por outro lado, sua história, sua constituição formal e informal, suas redes locais e capacidade instalada (burocrático-gerencial e de imposição de regras) permaneceram como uma sombra. Não sendo possível parar o relógio e refundar a lógica local e suas instituições instaladas, o caráter incremental e de experimentação esteve presente – com suas implicações.

A perspectiva neo institucionalista (em particular sua vertente histórica) pode ajudar a sinalizar o caminho. Instituições, conforme Thelen & Steinmo, são organizações formais e informais que, por suas regras, estruturam condutas. E, citando Hall, as instituições conformam “(...) *the formal rules, compliance procedures, and standards operation that structures the relationship between individuals in various units of the polity and economy*”⁴ (Steimo, Thelen & Longstreath, 1992, p. 2). Portanto, as organizações operam por regras, procedimentos e normas que fornecem significação e estruturação. Paul Pierson (1993) referia-se às “regras do jogo” estabelecidas, produtoras de constrangimentos variados por sua influência sobre os atores. No campo das políticas públicas estas regras operam na formulação e na própria construção de outras instituições para operar a consecução dessas mesmas políticas: as regras instaladas atuam diretamente no conjunto dos recursos disponíveis e sua distribuição, pré-configurando ações. Seu resultado lógico é a constituição, ou a consolidação, de certos grupos de interesse que se estruturam em relação à própria ordem institucional instalada e passam a agir como atores envolvidos e interessados nas políticas, limitando a ação de outros grupos. Uma vez estabelecidas as regras e procedimentos, constituídos os grupos de interesse e suas constelações, bem como a indução dos indivíduos a determinados comportamentos, o debate em torno das políticas não pode mais ignorar a trajetória estabelecida e, quanto mais o tempo passa, maiores são os custos agregados para uma mudança de trajetória.

Na implementação e no desenvolvimento das *policies*, o tempo faz com que os atores aprendam com a própria política e, segundo Menicucci, “a elaboração de uma nova

agenda e o desenho de respostas alternativas podem ser definidos em virtude dos sucessos alcançados ou podem refletir lições dos erros passados. Uma vez adotada, uma política tende a ser readotada (...) leva os decisores a reproduzir políticas preexistentes apenas ajustando-as marginalmente (...)” (Menicucci, 2007, p. 32).

Entretanto, para evitar uma rigidez interpretativa, as instituições nem podem tudo e muito menos impedem a ação estratégica. É uma realidade conhecida que as instituições prefiguram ações, espraiam-se pelo tempo e também aprendem com as práticas e ações; mas também é verdadeiro que, uma vez especificadas as regras e os 4

“(...) as regras formais, procedimentos de conformidade e padrões de operação que estruturam a relação entre os indivíduos em várias unidades da política e da economia” (em tradução livre do próprio autor). *payoffs*, observa Tsebelis (1988), os atores escolhem estratégias ótimas para si mesmos e em função dos demais “jogadores”⁵. Se, por um lado, as instituições importam definindo regras, produzindo ação, constituindo uma lógica de permanência e estruturação, os atores jogam por suas regras, mas operam, não raro, no limite e em função de estratégias. Em nível municipal/local este elemento é de muita relevância em um cenário onde as definições vindas do topo estruturam uma ordem local forçosamente adaptativa – um cenário de resiliência e com atores locais ativos na implementação.

No caso dos municípios é preciso considerar ainda sua capacidade estatal, um conjunto de variáveis que determinam sua capacidade para a ação (e conseqüente implementação com seus variados formatos). Segundo Geddes (1994) e Evans (2004), esta é a capacidade para formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de um Estado (aqui também da cidade polo) e uma adequada capacidade institucional para impor regras e implementar as decisões tomadas pelos agentes responsáveis. Inclusive aqui a capacidade de arrecadar, investir e garantir direitos. Este conceito realiza a ponte entre os níveis federados, o papel da descentralização e a própria capacidade de inovação local.

Montes Claros: história e desenvolvimento

Montes Claros era passagem obrigatória da maioria das boiadas e dos tropeiros que circulavam por “aquelas bandas do sertão”. Mas ainda era mais um povoado pobre como quase todos em Minas Gerais no período. Com a decadência da mineração no Alto Jequitinhonha, ao longo do século XIX, o Norte de Minas retornou para a Bahia, via rio São Francisco, seu maior intercâmbio comercial. Cidades ribeirinhas como Januária, São Francisco e Pirapora alcançaram grande importância na região. O rio era a grande via por onde passava a maior parte dos produtos comprados e vendidos em uma vasta região do Norte de Minas. A rota Pirapora-Juazeiro era de intensa navegação na época, transportando produtos e pessoas diariamente.

O primeiro ciclo a se destacar na região, além da pecuária, foi o algodão no final do século XVIII, cuja produção teve destaque com altas e baixas até a primeira metade do século XX. O algodão propiciou a criação das primeiras indústrias têxteis em Montes Claros, no século XIX. A chegada da ferrovia em Montes Claros, em 1926, mudou significativamente o município, em todas as suas dimensões. Foi estabelecido o fluxo com a região mais desenvolvida do país, criando uma ligação moderna e constante com Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo. Apesar de Pirapora ser o início da hidrovía do São Francisco e ter sido interligada pela ferrovia em 1918, foi Montes Claros, devido a sua posição

geográfica, que se consolidou como o principal entreposto comercial, industrial e de serviços do Norte de Minas ao longo do século XX. Em meados do mesmo século foi concluída a ligação ferroviária com Salvador. Montes Claros passou a ser, então, um dos mais importantes polos na ligação entre o Nordeste e o Sudeste brasileiro, ligação imprescindível no desenvolvimento do país.

A história do município é marcada fundamentalmente pela contradição de ser ao mesmo tempo dominado pelas elites de origem agrária e ter um caráter fortemente cosmopolita presente na sociedade em decorrência de sua posição de entreposto entre as duas principais regiões do país. Desde o século passado os dados mostram que praticamente metade dos habitantes do município de Montes Claros é originária de outros municípios. Esta é uma característica exclusiva das grandes capitais ou mesmo de cidade criadas em função de ocorrências excêntricas.

Outro fator fundamental para a formação da sociedade local foi a implantação de um parque industrial na cidade através dos incentivos da SUDENE, a partir do final da década de 1970. Isto proporcionou enorme fluxo migratório de mão de obra, um conjunto diversificado de indústrias que atraiu trabalhadores manuais do entorno da cidade assim como profissionais especializados do país e do exterior. Foram quase duas décadas de industrialização, interrompida pela crise brasileira dos anos 80 do século passado.

A política local seguiu a tradição coronelista presente no interior do país. Grandes fazendeiros mantinham sob seu domínio político a população dependente de seus favores. A presença do Estado era muito restrita nos rincões de Minas Gerais. Esta era suprida, de certa forma, pelos coronéis que cobravam a subserviência dos mais pobres como contrapartida. Segundo COSTA (1997), nessas relações de produção, destacava-se a figura do coronel e, naquele momento, a forma de estruturação social tinha nele a personagem fundamental. LEAL (1949) e QUEIROZ (1976) ao descrevê-lo demonstram o seu poder que baseava-se em diversas ações: estendia-se ao ponto de substituir o Estado e assumir, ele próprio, o seu papel para com as camadas inferiores da sociedade; através de trocas de favores a ele recorriam buscando solucionar a mais variada gama de necessidades pessoais ou da parentela.

Até os anos 70 a cidade era governada pelos fazendeiros e/ou alguns profissionais liberais com a sua concordância. Uma sociedade tradicional dividida entre uma elite agrária minoritária abastada e uma população muito pobre e dependente dessa elite. Os conflitos políticos ocorriam em função de desentendimentos entre a própria elite. Na segunda metade do século XX, a política local foi, aos poucos, assimilando a entrada de alguns profissionais liberais mais independentes do tradicionalismo das elites.

No acirramento da luta contra a Ditadura Militar no final da década de 1970 outras forças políticas começaram a se destacar. Montes Claros era uma cidade com um significativo parque industrial e milhares de trabalhadores de um conjunto de indústrias modernas construíram um campo de luta sindical, mudando definitivamente a estrutura social da cidade. Como setores sociais inéditos até então, emergiram uma classe operária industrial moderna e uma classe média menos numerosa, mas com grande inserção social.

A modernização da sociedade possibilitou mudanças políticas importantes ao longo dos anos 70. A industrialização atraiu grande contingente populacional, enquanto produtores rurais expulsos de suas terras foram atraídos pela oferta de trabalho em uma

cidade em franco crescimento. A economia local não conseguiu absorver todos eles que, assim, foram jogados no subemprego e mesmo na mendicância, tendo sido abrigados em péssimas condições de moradia na periferia da cidade. O processo de industrialização interrompido pela crise brasileira reconfigurou a sociedade na cidade tendo também o acréscimo de uma enorme periferia muito pobre. Em 1982, Montes Claros participou da virada nacional da oposição contra o governo militar. O PDT no Rio de Janeiro e o PMDB no restante do país foram protagonistas da denominada “grande virada nacional”. A oposição venceu as eleições nos principais estados e nas cidades mais importantes do país. Importante frisar que até aquele momento a ditadura não permitia eleições diretas nas capitais e em algumas cidades estratégicas do país.

A nova gestão municipal, conduzida por um jovem radialista como prefeito e um médico, militante político progressista, protagonizou uma grande mobilização da população em determinados setores. Apesar do viés populista, a gestão do município realizou uma organização de associações de moradores em dezenas de bairros pobres, uma rede de entidades promotoras de atividades esportivas, assim como fomentou um significativo leque de atividades culturais. A ascensão da oposição na luta contra a ditadura somada à mobilização social na cidade possibilitou um leque de conquistas sociais para a população mais pobre. Com ações populistas a nova força política da cidade governou por alguns anos, pondo fim a hegemonia das elites rurais tradicionais na região. Hoje Montes Claros é um polo regional com maior poder de concentração em relação ao século passado. A política de desenvolvimento concentrado em determinadas regiões também é replicada no interior de Minas Gerais. Assim, “ao questionar o desenvolvimento em Minas Gerais, não se pode pensar em uma forma predominante em todo o estado. O estado teve seu desenvolvimento marcadamente heterogêneo, resultando em diferenças significativas nas dinâmicas socioeconômicas de suas macrorregiões”. (PALES, p. 13, 2014).

A cidade polariza um leque de cerca de cem municípios do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e do Sul da Bahia e concentra serviços, comércio e indústria desta vasta porção geográfica. A indústria é pouco significativa na economia local. Também a agropecuária foi superada enquanto força econômica. Comércio e serviços se destacam como força econômica em Montes Claros. Sua tradição de entreposto comercial continua em evidência, hoje através das multinacionais que monopolizam o comércio de alimentos e demais gêneros de primeira necessidade. De exportador de alimentos até os anos 80 do século passado, o Norte de Minas se transformou em importador de alimentos. E estes são distribuídos a partir de Montes Claros para toda a região.

Políticas sociais em Montes Claros

O Sistema Único de Assistência Social - SUAS é um sistema do Governo Federal regulamentado através de decretos que norteiam a política de assistência no Brasil atualmente. É por intermédio do SUAS que o município, por intermédio da diretoria, executa a política de Assistência Social.

No município de Montes Claros há gestão plena do SUAS, ou seja, todos os serviços do âmbito do SUAS estão em execução. Existe uma tipificação dos serviços socioassistenciais, onde subdivide os atendimentos em proteção básica, de responsabilidade do Centro Referência da Assistência Social – CRAS e proteção especial, subdividida em proteção especial de média e alta complexidade. A proteção especial de média complexidade está no domínio do Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS, através

do Centro POP e do serviço de abordagem. E a proteção especial de alta complexidade abrange as unidades de acolhimento de crianças, adolescentes, idosos ou mulheres vítimas de violência. A autonomia é relativa. O Governo dá espaço para o município submeter projetos para angariar recursos, porém existe a cartilha do IGDM com o que pode ser gasto, onde há um leque variado de opções que podem ser feitas.

Para as atividades da proteção social básica, por exemplo, o Ministério do Desenvolvimento Social - MDS determina o serviço e faz algumas orientações, por exemplo, que tipo de oficinas podem ser feitas com crianças de 0 a 6 anos, mas o planejamento das atividades fica por conta do município, das técnicas de referência. É necessário comprovar para o MDS que existem grupos e que funcionam, relatar a quantidade de crianças e a frequência de realização. Tudo é documentado, pois caso haja uma fiscalização já estará oficinas fazer, mas não necessariamente é preciso seguir. Portanto, frequentemente, criam-se no próprio município as atividades das oficinas.

Porém, não existe autonomia para criar algum serviço, pois todos estes já vêm com as orientações nacionais. Essas observações não servem apenas para a área da assistência social, na área da educação e na área saúde esse modelo se aplica. Em todas as áreas o que se verificou é que os municípios não têm ou tem autonomia bem limitada para inovar. Via de regra são meros executores de políticas públicas.

Outro exemplo ilustrativo é na educação a principal responsabilidade do município/secretaria é gerir a Educação nas escolas municipais e nas escolas particulares de Educação Infantil, somente a parte de fiscalização, observando se estão bem estruturadas. Dessa forma, a Secretaria de Educação tem a responsabilidade de verificação, inspeção das escolas particulares de Educação Infantil e, mais do que isso, de toda Educação das escolas municipais em termos administrativo, pedagógico e financeiro.

A autonomia é limitada porque, embora a Secretaria de Educação tenha recursos, estes são carimbados, ou seja, só podem ser gastos com a Educação e quem faz a administração destes é a Prefeitura. Nesta questão, a secretaria é limitada, ou seja, está sob o controle dos órgãos oficiais do Governo Federal e do governo estadual além do controle do Conselho Municipal de Educação, via FUNDEBE, que são os recursos destinados para o município para o pagamento de toda a classe da Educação. O conselho verifica as contas, os gastos e tudo mais passam pelo controle do Conselho, inclusive decisões que são compartilhadas, pois há aquelas que o Conselho não tem como exercer e outras em que é necessário chegar-se a um consenso. Outro órgão atuante é o Conselho de Alimentação Escolar, que também faz o controle com relação à merenda. Assim, o Conselho Municipal de Educação fiscaliza os gastos com a Educação e o Conselho de Alimentação Escolar fiscaliza questões relacionadas à merenda escolar, como está sendo utilizado, se a escola está bem equipada para guardar esse material, se está sendo bem feita, dentre outras questões.

Existem programas via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando a ação é do Governo Federal, responsável por encaminhar os recursos via Programa Dinheiro Direto nas Escolas. Assim, os recursos para um determinado projeto chegam direto ao caixa escolar e é a própria escola que executa e presta contas, conforme estabelece a legislação com relação a recurso público. A maior parte dos recursos da Educação vem do Governo Federal, mas o município é obrigado a destinar verba de 25% do Tesouro para a Educação.

Considerações finais

Para a situação de Montes Claros, o papel institucional da PNA também está se consolidando. Como cidade polo ressalte-se a presença de um grande número de instituições que prestam assistência, o que reforça um caráter tradicional para as sociedades socioassistenciais e “sem fins lucrativos”. São “entidades parceiras” do setor público, mostrando a dificuldade da cidade em estrita dependência de muitas organizações não governamentais. Existem programas sociais adicionais, como o “Bolsa Moradia” (para diversas vulnerabilidades, com auxílio financeiro), parcerias com o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Governo Federal em habitação e um programa de regularização fundiária. O esforço de adaptação às exigências federais e pequenos programas locais indicam a persistência de uma estrutura conservadora na gestão dos programas e institucionalização também tradicional, não incluídas formas inovadoras de participação ou de gestão.

É fato que a Constituição reforçou o pacto federativo, ao criar três entes e ampliar a importância municipal. Esta atribuiu mais obrigações e mais recursos, mas em um cenário ainda em escassez e com dificuldades em modernizar a máquina estatal local. A burocracia combinava limitações com patrimonialismo e corporativismo estabelecidos o que, combinados aos elementos anteriores, tornou a adesão do local ao nacional um processo de relativa lentidão. As cidades polo tinham vantagem relativa sobre municípios menores (e até em relação a algumas capitais) porque poderiam reunir mais capacidade estatal e influência, mas isto não garantia um cenário tranquilo.

Quando a década de 1990, exatamente a década da institucionalização inicial dos direitos sociais e políticas públicas sociais marcadas na Carta de 88, produziu o ajuste neoliberal, a vida municipal não ficou mais simples, antes se agravou. Um exemplo claro deste ponto é a Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF, oriunda do programa dos anos 90 e que forçou o engessamento do investimento público em um momento onde a institucionalização e implementação em saúde, assistência e educação eram críticos. Em nome de um ajuste fiscal que obrigou os prefeitos ao controle quantitativo (e, indiretamente qualitativo) de seu quadro de servidores e escrupulosamente restringir perspectivas em gastos do tesouro, a crise econômica do fim dos anos 90 agravou ainda mais o cenário para os municípios. Nem a regulamentação das normas operacionais do SUS, os planos municipais de educação e os municípios assumindo o ensino fundamental e a própria aprovação da LOAS, foram garantia de implementação mais rápida e efetiva. Antes o processo não deslanchou de forma definitiva mais forte antes da primeira metade dos anos de 2000 e até 2012. Das secretarias aos conselhos, de recrutamento e treinamento de servidores (da burocracia interna aos implementadores de nível da rua), da construção física de equipamentos e da institucionalização em si, o processo, ainda que constantes, foi lento. A velocidade local de implementação variou também de acordo com o cenário político, da maior ou menor adesão às políticas sociais como instrumento de políticas públicas inclusivas.

Os municípios conservam autonomia para adotar algumas políticas, mas o caso é que não lhe restava muito alternativa desde o início. A estratégia indutora do governo central obedecia à lógica de descentralização das políticas sociais produzindo estratégias de incentivo e corresponsabilização na condução das políticas.

A cidade de Montes Claros demonstra que o caminho brasileiro de bem estar, combinando elementos nacionais e unidades subnacionais tem a virtuosidade em encontrar a experiência local com a imensa dificuldade em construir uma vida menos danificada com os desafios legais (como a LRF), as dificuldades em consolidar uma burocracia profissional e identificada aos objetivos de Estado expressos na Constituição, a insegurança da ameaçadora descontinuidade (e o peso da conjuntura) e a óbvia ameaça de redução dos investimentos.

Referências

CARDOSO JR., J. C. & JACCOUD, L. (2005). Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, L. (org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

COSTA, João Batista de Almeida (1997), *Cultura sertaneja: a conjuração de lógicas diferenciadas*. In: SANTOS, Gilmar Ribeiro (org.) *Trabalho, cultura e sociedade no Norte/Nordeste de Minas: Considerações a partir das Ciências Sociais*. Montes Claros: Best Comunicação e Marketing, 1997.

DRAIBE, SÔNIA (2002). *The national social policies system in Brazil - construction and reform*. Campinas, NEPP-UNICAMP.

FLEURY, Sonia (2003). *Políticas sociais e democratização do poder local*. GEDDES, Barbara. (1994), *Politician's dilemma: building state capacity in Latin America*. Berkeley, CA, University of California Press.

HIRSCHMAN, Albert. (1961). *Estratégia do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura

KERSTENETZKY, Célia Lessa. (2012). *O Estado de Bem-Estar na Idade da Razão*. Rio de Janeiro: Campus.

MENICUCCI, Telma (2007). *Público e privado na política de assistência de Saúde no Brasil - atores, processos, trajetórias*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ.

PALES, Raíssa Cota (2014). *Desenvolvimento Regional e Desigualdades Sociais entre as Macrorregiões de Planejamento de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Unimontes. 2014.

PERROUX, François (1961). *L'économie du XXe siècle*. Grenoble, Presse Universitaires de Grenoble.

PIERSON, Paul (2000). *Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of politics*. In: *American Political Science Review* 94: 251-67.

STEIMO, Sven; THELEN, Katerine & LONGSTRETH, Frank (eds.), (1992). *Structuring politics - historical institutionalism in comparative analysis*. Cambridge, Cambridge University Press

TSEBELIS, George (1988). *Jogos Ocultos*. São Paulo: EDUSP.

VERGARA, Silvia; CORREA, Vera Lúcia de A. (Org.). *Propostas para uma gestão pública municipal efetiva*. Rio de Janeiro, Editora FGV.

PROGRAMA DE HUMANIZAÇÃO NO PRÉ-NATAL E NO NASCIMENTO (PHPN): O CASO DO PSF CAENSA

Juliano Silva Cougo
UNIFAL/MG
julianocougo@hotmail.com

Camila Tavares
UNIFAL/MG
camila.tavares.ct@gmail.com

Dimitri Augusto da Cunha Toledo
UNIFAL/MG
dimitri.toledo@unifal-mg.edu.br

Ana Carolina Guerra
UNIFAL/MG
ana.guerra@unifal-mg.edu.br

RESUMO: A avaliação dos serviços da saúde pode ser considerada um instrumento fundamental para oferecer subsídios a fim de que políticas públicas sejam criadas ou reelaboradas. Neste sentido, o objetivo desse estudo foi analisar o desempenho do Programa de Humanização no Pré-Natal e no Nascimento (PHPN) no Posto de Saúde da Família CAENSA, em Alfenas-MG. O referencial teórico utilizado buscou discutir as políticas macroestruturantes do programa, Sistema Único de Saúde e Programa Saúde na Família, a partir da perspectiva da integralidade de assistência a saúde, e discutiu o PHPN envolvendo as demandas históricas pela sua implementação, e seus aspectos metodológicos. A avaliação envolveu aspectos referentes à composição da equipe de assistência, à caracterização das gestantes, à estrutura do ambiente, aos processos desenvolvidos, à participação dos usuários do programa, e às estratégias utilizadas para seu desenvolvimento. Os resultados indicaram que o PSF tem conseguido cumprir com as determinações da política pública, tendo reconhecido mérito por sua atuação. Contudo, observou-se a necessidade de criar estratégias que busquem promover o interesse das gestantes nas atividades educativas desenvolvidas no PSF, assim como criar mecanismos de incentivo que busquem envolver sua família, principalmente o pai, nessas atividades. Além disto, os mecanismos de participação também se mostraram pouco efetivos, uma vez que esses instrumentos são fundamentais para o entendimento da opinião cidadã acerca dos serviços públicos.

Palavras-chave: políticas públicas, Sistema Único de Saúde, humanização do parto.

1 - INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde (SUS) redesenhou toda a estrutura de assistência à saúde no cenário brasileiro. Foi a partir da implantação dessa política pública que o Estado finalmente conseguiu, mesmo que incipientemente, oferecer o acesso à toda a população aos procedimentos mais complexos nas demandas de tratamento à saúde e à prevenção às doenças (REIS; ARAÚJO; CECÍLIO, 2012). Nessas premissas, a Constituição Federal Brasileira de 1988, garantiu, por meio do Artigo 198, o atendimento integral aos serviços de saúde, priorizando as atividades preventivas (BRASIL, 1998).

A integridade de atendimento rompeu com o caráter tradicional reducionista do serviço público de saúde, em que o foco era voltado para as atividades emergenciais, ou em casos em que os sintomas da doença ou da disfunção já estão evidentes (FERTONANI et. al, 2015). Estabelecido nas diretrizes do SUS, esse princípio compreende dar assistência não só as pessoas sob enfermidades, mas preveni-las dos agravos por meio de diversas atividades no decorrer do tempo (ANDRADE; BEZERRA; BARRETO, 2005), inclusive levando em consideração os aspectos materiais, sociais e econômicos como determinantes da saúde e do bem-estar do indivíduo (NOGUEIRA; MIOTO, 2006; BRASIL, 2008).

É a partir da perspectiva da integralidade que o Programa Saúde na Família (PSF) e o Programa de Humanização no Pré-Natal e no Nascimento (PHPN), sub-políticas do SUS, atuam, e, na maior parte dos casos, a primeira oferece estrutura e recursos necessários para que seja desenvolvida a segunda. Compreende-se que, enquanto o PSF busca atender as múltiplas necessidades que circundam o âmbito da saúde, promovendo vínculos entre os profissionais e os beneficiários do programa (OLIVEIRA; BORGES, 2007), o PHPN, por meio dele, busca “assegurar a melhoria do acesso, da cobertura e da qualidade do acompanhamento pré-natal, da assistência ao parto e puerpério às gestantes e ao recém-nascido, na perspectiva dos direitos de cidadania” (BRASIL, 2002, p.5).

Essa segunda política pública, que neste estudo ganhou especial atenção, destaca-se por seu intuito em promover a redução do atendimento médico massificado, desencadeado principalmente pela evolução tecnológica das últimas décadas, que colocou a mulher distante das suas necessidades subjetivas (CARDOSO, 2007). Além disto, ressalta-se que a atenção à gestante, um dos serviços realizados há mais tempo pelo serviço público, sempre teve a qualidade como um dos seus principais desafios, seja por seus processos propriamente ditos ou pelo caráter rigidamente tecnocrático nos quais são tratados (SERRUYA; CECATTI, 2004).

As propostas de humanização do parto no SUS criaram novas possibilidades de imaginação e de exercícios de direitos de viver a maternidade, a sexualidade, a paternidade, e a vida corporal. A partir dessas, reinventou-se a prática do parto como experiência humana (DINIZ, 2005). Neste sentido, o Ministério da Saúde (MS), estabeleceu o PHPN colocando a humanização e o respeito aos direitos como elementos estruturadores de um novo modelo de atenção obstétrica (SERRUYA; CECATTI, 2004).

Levando em consideração o supracitado, esse estudo buscou avaliar a performance do PHPN, na perspectiva do gestor, no PSF CAENSA na cidade de Alfenas-MG. Buscou-se observar os seguintes aspectos: o cumprimento dos procedimentos operacionais determinados pela política, e a forma como são realizados; a estrutura do espaço de aplicação e da equipe; a participação dos beneficiários na política pública; e as estratégias utilizadas para seu cumprimento.

Primeiramente, este trabalho apresenta breves discussões sobre as políticas macroestruturantes do PHPN, o SUS e o PSF, abordando as questões acerca do atendimento integral nos serviços públicos de saúde. Depois, o trabalho apresenta e discute o PHPN, apontando suas origens, diretrizes e determinações. Por fim, o trabalho apresenta a metodologia, os resultados obtidos, e as conclusões do estudo.

2 - POLÍTICAS MACROESTRUTURANTES: INTEGRALIDADE DE ATENDIMENTO E DEMANDA POR NOVOS MODELOS DE ATENÇÃO À SAÚDE.

A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 garantiu que o acesso à saúde estivesse, mesmo que minimamente, ao alcance de todos os cidadãos brasileiros (NOGUEIRA; MIOTO, 2006). Dentre os principais empreendimentos na área de saúde, destaca-se o Sistema Único de Saúde - SUS - respaldado pela lei nº 8.080 de setembro de 1990. Esta se configura como a representação prática do princípio constitucional da saúde como dever do Estado e direito de todos, e deve obedecer aos preceitos de universalidade de acesso, integralidade e igualdade de assistência à saúde, e participação da comunidade, dentre outras diretrizes legais que o configuram (BRASIL, 1988).

Com base no artigo 196 da Constituição Federal, na Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e na Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, o Ministério da Saúde, juntamente com o Conselho Nacional de Saúde e a Comissão Intergestora Tripartite, elaboraram a Cartilha Nacional de Saúde. Este documento legitimou como princípios fundamentais e direitos de todos: o acesso ao SUS de forma justa e igualitária; o tratamento adequado ao tipo de doença; o atendimento humanizado e livre de discriminação; e o respeito à cultura e aos valores do indivíduo dentro dos órgãos que configuram o SUS (BRASIL, 2006).

Sobre o princípio da Integridade, é importante destacar que, conforme o artigo 198 da Constituição Federal Brasileira, os serviços de saúde devem oferecer “atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais” (BRASIL, 1988). Neste sentido, de acordo com Nogueira e Miotto (2006) e Brasil (2008), a integralidade de atendimento reconhece fatores que tocam não só o âmbito da saúde do indivíduo, mas também fatores econômicos, culturais, geográficos, e sociais como determinantes da saúde e do bem-estar. Quando esses fatores não são levados em consideração, é impossível compreender a necessidade de saúde, pois esta não se basta apenas no atendimento médico e no socorro a doença (NOGUEIRA E MIOTO, 2006). Assim, “a integralidade deve ser fruto do esforço e confluência dos vários saberes de uma equipe multiprofissional, no espaço concreto e singular dos serviços de saúde” (CECÍLIO, 2004, p.7).

Na premissa de oferecer atendimento integral (ou pelo menos oferecer atendimentos que saíssem dos processos de remediação para processos de prevenção), a partir de 1991, surgiram iniciativas como o Programa de Agentes Comunitários da Saúde (PAC) nas regiões Norte e Nordeste, o SILOS na Bahia, o Saudecidade em Curitiba, dentre outros. Essas iniciativas reconheceram a concepção de Distrito Sanitário como uma forma de “pensar em planejamento local, o que implica refletir sobre o processo de saúde-doença que envolve as pessoas daquela região, incluindo seus ideais políticos, sociais e culturais que estão imbricados na sua vida cotidiana” (SOUZA, 2010, p.27).

Inspirados por esses programas, em 1993, o MS organizou uma reunião com a temática “Saúde da Família”. Ela contou com técnicos do MS, consultores internacionais, especialistas em atenção primária, e secretários municipais e estaduais de saúde. Essa reunião trouxe novas orientações ao serviço de saúde pública brasileiro, foi a partir dela que se deu a criação do Programa Saúde na Família (PSF). Esse programa teria como objetivo a reorganização do modelo assistencial da Atenção Básica em substituição ao

modelo hospitalocêntrico, seguindo os princípios do SUS (universalidade, integralidade, descentralização e participação da Comunidade) (VIANA; DAL POZ, 2005).

O programa que visa a integridade de atendimento, inclui ações na promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos, propondo-se a reverter o modelo assistencial antigo, que visava o atendimento emergencial em grandes hospitais (REIS; ARAÚJO; CECÍLIO, 2012). Pretendendo-se alcançar a multidisciplinariedade, as Equipes Saúde da Família (ESF) (grupo de profissionais que atuam no PSF), devem ter, pelo menos, um médico (clínico geral), um enfermeiro, um odontologista, um auxiliar de enfermagem, e de quatro a seis agentes comunitários. Além disto, dentro da elaboração do projeto de implantação de um PSF deve-se, como regra fundamental, identificar as áreas prioritárias. Assim, áreas com risco social (com índices altos de desemprego, criminalidade, difícil acesso à educação, etc.) possuem prioridade no processo de implantação de uma Unidade de Saúde na Família (USF) (BRASIL, 2000).

O Programa Saúde na Família procura trabalhar com o modelo de “Atenção Básica à Saúde”. Esse modelo se caracteriza por atender diferentes necessidades da saúde do indivíduo no decorrer de sua vida. Dessa forma, ele organiza e racionaliza o uso de recursos tanto básicos quanto especializados na promoção da saúde, e volta-se para uma visão holística de atendimento (ANDRADE; BEZERRA; BARRETO, 2005). Além disto, o programa promove a saúde focalizando-se no estabelecimento de vínculos e na criação de laços de compromisso e co-responsabilidade entre profissionais de saúde e a população. Nesta perspectiva, a família é entendida a partir do ambiente em que vive, pois é no âmbito familiar que são desenvolvidas a luta pela melhoria de vida, o que permite a compreensão das necessidades de intervenções e significação social (OLIVEIRA; BORGES, 2007).

Souza (2010), ao compreender o PSF como a principal porta de entrada as atividades programáticas específicas do SUS, destaca as ações voltadas para a saúde reprodutiva e atendimento ao recém nascido como fundamentais exercícios do PSF na prevenção da deficiência na infância. Na sessão 3 discutiremos as ações voltadas para a saúde da mulher e do recém-nascido no PSF.

3 - O PROGRAMA DE HUMANIZAÇÃO NO PARTO E NO NASCIMENTO: CONTEXTO HISTÓRICO, IMPORTÂNCIA, E ATUAÇÃO.

A atenção à saúde da gestante é uma das mais relevantes atividades nos programas de saúde pública no contexto histórico brasileiro. Entretanto, mesmo com essa preocupação tão consolidada na agenda pública, a qualidade nos processos de gestação e puerpério ainda é um desafio para a administração pública (COSTA et al., 2009; SERRUYA; CECATTI, 2004). Os programas maternos infantis, elaborados nas décadas de 30, 50 e 70 no Brasil, traduziam uma visão profundamente reducionista da mulher, ressaltando apenas sua capacidade reprodutora e sua inclinação para atividades domésticas. Nesse interim, os movimentos feministas criticavam duramente as políticas públicas atribuídas à gestação, pois estas não entendiam as diversas complexidades biológicas, fisiológicas, e sociais da mulher (BRASIL, 2004).

Diante a essa complicação, em 1984 foi criado o Programa de Saúde Integral à Saúde da Mulher (PAISM). Esse programa introduziu conceitos como a integridade e a autonomia corporal em ações educativas, além de determinações que se comprometiam com a capacitação do profissional da saúde no reconhecimento e atuação dessas práticas (SERRUYA; CECATTI, 2004). O PAISM orientou uma nova postura para os profissionais de saúde, considerando a mulher como um ser integral e oferecendo-a subsídios para que ela possa se apropriar das informações pertinentes sobre seu corpo e sua saúde. O programa deu destaque as atividades de assistência pré-natal e planejamento familiar (BRASIL, 2008) e abarcou ações educativas e preventivas, de diagnóstico, tratamento e recuperação, como assistência ginecológica, e ações educativas referentes ao planejamento familiar, ao parto e puerpério, à doenças sexualmente transmissíveis, dentre outras (BRASIL, 2004). Essa foi a primeira vez que o Estado implantou, embora de modo parcial, um programa que contemplasse a regulação da fecundidade (CARDOSO, 2007).

Entretanto, mesmo com a melhoria nos serviços à gestante, o PAISM, não foi suficiente para a reparação efetiva do significado dos direitos das mulheres. Segundo Rattner (2009), no início da década de 1990, ativistas pela humanização deixavam claro que o modelo de atuação era inadequado, com excesso de intervenções e desrespeito aos direitos da mulher. Havia-se, portanto, a necessidade de ações que visassem à humanização efetiva no atendimento ao parto, colocando a mulher no centro estratégico dessas mudanças.

Foi a partir do entendimento de que a classe feminina, usuária dos serviços de saúde pública, não se reconhecia como sujeito detentor de direitos à saúde e, muitas vezes, os desconhecia, que, em 2000, o Ministério da Saúde criou o Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (PHPN) (COSTA et al., 2009). Segundo a cartilha de apresentação do PHPN, por meio de órgãos de atendimento a saúde como as USF, o programa pretende “assegurar a melhoria do acesso, da cobertura e da qualidade do acompanhamento pré-natal, da assistência ao parto e puerpério às gestantes e ao recém-nascido, na perspectiva dos direitos de cidadania” (BRASIL, 2002, p. 5). Além dos aspectos técnicos, o processo de humanização deve providenciar o acolhimento da mulher e de seu companheiro no serviço de saúde, incluindo o fornecimento de informações, o preparo físico e psíquico da mulher, visitas à maternidade para conhecer as instalações, o corpo técnico e os procedimentos rotineiros (COSTA et al., 2014).

O PHPN definiu elementos fundamentais na assistência às gestantes, desses se destacam a concentração de esforços para a redução das altas taxas de morbi- mortalidade materna e perinatal, ampliação do acesso ao pré-natal, e a promoção do vínculo entre a assistência ambulatorial e o momento do parto (SERRUYA; CECATTI, 2004). Também, segundo Marque, Dias e Azevedo (2006), o programa apresentou duas características marcantes: a consideração pela integridade da assistência obstétrica e a afirmação dos direitos da mulher, incorporada como diretrizes institucionais. Conforme o quadro 1, a nível metodológico, deverão ser realizados os seguintes procedimentos:

Quadro 1: PROCEDIMENTOS PREVISTOS PELO PHPN

- 1) Realizar a primeira consulta de pré-natal até o 4º mês de gestação;
- 2) Garantir a realização dos seguintes procedimentos:
 - 2.1) No mínimo, seis consultas de pré-natal, sendo, preferencialmente, uma no primeiro trimestre, duas no segundo trimestre e três no terceiro trimestre da gestação
 - 2.2) Uma consulta no puerpério, até quarenta e dois dias após o nascimento.
 - 2.3) Exames laboratoriais
 - ABO-Rh, na primeira consulta;
 - VDRL, um exame na primeira consulta e outro próximo à trigésima semana da gestação;
 - Urina rotina, um exame na primeira consulta e outro próximo à trigésima semana da gestação;
 - Glicemia de jejum, um exame na primeira consulta e outro próximo à trigésima semana da gestação;
 - Hemoglobina/Hematócrito, na primeira consulta.
 - 2.4) Oferta de testagem anti-HIV, com um exame na primeira consulta (Para municípios com população acima de cinquenta mil habitantes).
 - 2.5) Aplicação de vacina antitetânica até a dose imunizante (segunda) do esquema recomendado ou dose de reforço em mulheres já imunizadas.
 - 2.6) Atividades educativas.
 - 2.7) Classificação de risco gestacional a ser realizada na primeira consulta e nas consultas subsequentes.
 - 2.8) Atendimento às gestantes classificadas como de risco, garantindo o vínculo e acesso à unidade de referência para atendimento ambulatorial e/ou hospitalar à gestação de alto risco.

FONTE: BRASIL, 2002.

A adesão às determinações do PHPN é estimulada por meio de incentivos financeiros destinados ao município. Dessa forma, o Ministério da Saúde procura garantir a aderência ao programa e o acompanhamento efetivo do pré-natal. Há repasses financeiros para os municípios toda vez que uma gestante se cadastra no sistema de informações utilizado pelo programa (SISPRENATAL), e quando as mesmas concluem a assistência pré-natal conforme determina a política. O MS também repassa valores para a unidade hospitalar onde as gestantes são atendidas no momento do parto, desde que a unidade conste no Termo de Adesão do Município ao Programa (BRASIL, 2002). Além disto, o SISPRENATAL

oferece um conjunto de relatórios e indicadores planejados para monitoramento das atividades em âmbito municipal e estadual contribuindo para a melhoria da gestão do serviço (SERRUYA; CECATTI, 2004).

Cabe ressaltar que, conforme Diniz (2005), o termo assistência humanizada, em suas diversas versões e interpretações, refere-se a um modo de compreender o parto como experiência humana, e para quem assiste expressa-se uma mudança acerca do “que fazer” diante o sofrimento do outro. Neste sentido, para a autora, o PHPN, apesar de ter inaugurado um processo mais amplo de humanização dos serviços conduzidos pelo MS, foca-se mais na garantia de um padrão mínimo de assistência do que na humanização propriamente dita, sendo o programa basicamente um instrumento de gestão.

4 - METODOLOGIA

O Estudo qualitativo e exploratório buscou entender o desempenho do PHPN no PSF CAENSA em Alfenas-MG. O programa foi avaliado na perspectiva do gestor. O método de coleta de dados foi realizado por meio de uma entrevista semiestruturada com a gestora responsável do local, bem como o acesso as fichas de cadastro das gestantes, disponibilizadas pela gestora. A pesquisa foi realizada no mês de fevereiro de 2017.

O roteiro elaborado procurou um contato próximo com a gestora, tornando o ambiente confortável para a realização da entrevista. Para a confecção das perguntas, com o propósito de fazer uma avaliação da política, tomou-se por base um estudo acerca do PHPN, a fim de entender como o programa é desenvolvido no PSF e qual o papel dos gestores frente a suas demandas e perspectivas. As perguntas que compõe o roteiro foram elaboradas dentro de seis campos temáticos: quadro profissional; quadro de gestantes; estrutura do ambiente; processo; participação; e estratégia. Por fim, as entrevistas foram transcritas e relacionadas às determinações do PHPN.

5 - RESULTADOS

5.1 - QUADRO PROFISSIONAL

Constou-se que o local conta com toda estrutura profissional determinada pela política, sendo: uma médica; uma técnica em enfermagem; uma enfermeira; sete agentes comunitários; uma dentista; duas residentes de enfermagem; e uma residente de medicina. Totalizando quatorze trabalhadores envolvidos com as atividades de execução do programa.

5.2 - GESTANTES

O PSF atende, no momento, 11 gestantes. Suas idades estão entre 14 e 39 anos. Uma possui ensino básico, seis possuem ensino fundamental, e quatro possuem ensino médio. Seis se autodeclararam brancas, enquanto cinco se autodeclararam pardas. Nove são casadas e duas são solteiras. Segundo os dados cadastrais, nenhuma delas faz uso de drogas ou qualquer medicamento de uso controlado.

Enquanto ao número de filhos, quatro gestantes estão grávidas do primeiro, duas estão grávidas do segundo, quatro estão grávidas do terceiro, e uma está grávida do quarto filho.

São consideradas grávidas com alto risco aquelas que possuem diabetes, pressão alta, problemas cardíacos, HIV, tendência ao aborto, asma, ou que fazem uso de drogas e medicamentos controlados, dentre outras situações. Durante a entrevista, não se observou nenhuma gestante em situação de alto risco.

5.3 - ESTRUTURA

Ao questionar sobre a estrutura ideal para o atendimento das gestantes, a gestora informou que a estrutura ideal é aquela que possui todos os aparelhos, uma unidade física adequada, com profissionais que trabalham em conjunto, eficientemente. Neste sentido, ela relatou que as instalações do PSF se encontram desgastadas e ultrapassadas, mas que em relação a outros PSF's da região, o CAENSA é o que está em melhores condições para atender as gestantes. A maior queixa da gestora é em relação ao mofo em vários cômodos da organização. Contudo ela ressalta que isso não impede os profissionais de fazerem um bom trabalho.

Os recursos materiais são solicitados semanalmente pelo secretário do PSF, essa solicitação vai para a Secretaria de Saúde e para a Central de Distribuição de Medicamentos (CDM). Quem faz a solicitação ao secretário é a técnica de enfermagem, que averigua quais materiais são necessários, dentre eles, os de uso técnico e materiais educativos para o atendimento às gestantes. O material é solicitado por meio de e-mail, e não tem histórico de atraso ou insuficiência.

No quesito de recursos financeiros, a gestora relata que não possui contato e não sabe quanto é destinado ao programa, todas essas especificações ficam a critério da Secretaria de Saúde e não são repassadas para os PSF's. Ela apenas afirma que não há falta recursos materiais para a execução do programa.

5.4 - PROCESSOS

A gestora entende que um pré-natal realizado com excelência é aquele em que a gestante recebe toda a atenção, desde a visita domiciliar às medidas educativas, e que a gestante se sinta acolhida. A gestora explica que não importa a quantidade de pacientes que estão para ser atendidos no estabelecimento, quando chega uma gestante seu atendimento é priorizado.

Em relação á abordagem às gestantes, a gestora esclarece que o PSF não possui problemas, pois as mesmas vão até eles solicitando atendimento. Quando há alguma gestante que está em situação vulnerável, é solicitado que um assistente social intervenha no caso. Logo após fazer a primeira abordagem, o programa de pré-natal é iniciado com a realização dos primeiros exames. Em casos mais graves, as gestantes são direcionadas para outros setores como o Centro de Atenção Psicossocial (CAPES) e a Cruz Preta (ambulatório que atende gestantes em situação de alto risco).

Assim que a gravidez é confirmada, a gestante tem seus dados cadastrados e sua consulta é agendada para os próximos 15 dias. Após primeira consulta, as gestantes são orientadas a se consultar com uma frequência de 15 dias entre uma visita e outra, podendo voltar ao PSF antes desse intervalo, caso julgue necessário. No procedimento inicial, e nas demais consultas, são realizadas: a aferição da pressão arterial, a medicação dos batimentos cardíacos do bebê, a verificação acerca da normalidade da altura uterina, o exame de mama, e o exame de presença de edema. Todos esses exames são exigidos

pela atenção primária. Os exames de ABO-RH, VDRL, urina, glicemia, hemoglobina, HIV, e toxoplasmose são realizados uma vez no começo da gestação, e outro durante conforme determina o PHPN.

Apenas as vacinas antitetânicas não são disponibilizadas no PSF, mas seu agendamento é feito pela equipe Saúde da Família, que encaminha a gestante para o ambulatório mais próximo de sua casa. Em relação ao cartão de vacina a gestora frisou ser uma das primeiras solicitações feitas às gestantes, e ressaltou que sem esses dados ela não consegue o acesso ao SISPRENATAL. No entanto, ao confrontar com os dados disponibilizados pelo PSF, constatou-se que, nas fichas de cadastro das gestantes, não estavam preenchidos os espaços destinados às informações sobre vacinas. Esse fator coloca em xeque se a gestora possui ou não os dados sobre a vacinação das mulheres.

Após o nascimento, a equipe do PSF realiza a “visita do quinto dia”. Nesta, a equipe verifica como estão sendo realizados os primeiros cuidados com a criança, como, por exemplo, a cicatrização do umbigo. A gestora afirma que, além dos cuidados com o bebê, a equipe continua acompanhando a mãe nos processos de atenção primária.

Em relação a espaços para as mulheres relataram sobre suas dúvidas, sofrimentos e dificuldades, a gestora comentou que existe um grupo de apoio as gestantes, promovido pelo PSF, com essa finalidade. Mas, a aderência é muito pequena. Segundo ela, na maior parte das vezes, as gestantes preferem discutir suas dificuldades com a médica. Contudo, quando há algum caso em que a gestante precise de ajuda psicológica, é feito um encaminhamento para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPES).

A gestora relatou que, apesar de já ter havido casos, no momento, nenhuma gestante deixou de fazer o acompanhamento oferecido pelo PSF. Ela comenta que, quando alguma gestante falta à consulta, os agentes a procuram para saber o motivo, a fim que não ocorra rupturas no processo de acompanhamento gestacional.

Segundo a gestora, por meio do PHPN, o PSF, tem parcerias com diversas outras entidades do SUS como o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), o CAPS, o Cruz Preta, o Ambulatório Aparecida (local onde as gestantes tomam as vacinas e pegam os remédios) e o hospital-maternidade.

Pela entrevista, a gestora mostrou-se sensível às gestantes. Disse que dentro do PSF todas as mulheres são portadoras dos direitos garantidos pela Constituição. Disse ainda que, por atender pouca quantidade de gestantes, o PSF não possui fila de espera, mas caso o número de grávidas fosse maior, não poderia deixá-las esperando. Para ela, nesse caso, a entidade teria que reservar mais dias em sua agenda para atendimentos as grávidas. A respeito do atendimento psicológico, ele é feito no NASF, que todas as quintas-feiras atende os usuários do PSF, incluindo as gestantes, quando solicitado. No momento, nenhuma faz acompanhamento psicológico.

5.5 - PARTICIPAÇÃO

O único meio de avaliação sobre a satisfação dos procedimentos, na perspectiva do usuário, é uma caixa de sugestões e reclamações. Ainda assim, a gestora comentou que o mecanismo é pouquíssimo utilizado, mesmo sendo uma norma da organização recomendar o uso da caixa. Neste sentido, é importante destacar que, apesar desse estudo limitar-se a analisar a perspectiva do gestor, considera-se muito importante a utilização

de instrumentos efetivos que traduzam a satisfação do usuário. Assim, entende-se que uma caixa para sugestões e reclamações é insuficiente para que os organismos de gestão consigam medir a viabilidade e a efetividade das atividades, sendo necessário, portanto, a elaboração de novas estratégias que garantam maior participação social nos processos avaliativos.

Verificou-se que as mães são conduzidas, pelo PSF, à atividades educacionais referentes ao aleitamento, aos primeiros cuidados, ao planejamento familiar, dentre outras. Cabe ressaltar que algumas dessas atividades não são propostas pelo PHPN, mas desenvolvidas pelos alunos de enfermagem das universidades locais. A inclusão do parceiro nessas atividades, segundo a gestora, ainda é um grande desafio para o PSF.

Ela relata que são raros os casos em que os homens demonstram interesse em participar, e dificilmente acompanham suas esposas durante os procedimentos do pré-natal. Além disto, o PSF só conseguiu garantir a participação nas atividades educativas, pelas gestantes, porque vinculou as datas dessas atividades com as datas das consultas médicas.

Sobre esse aspecto, percebe-se que há desinteresse, pelas gestantes, em participar dos processos do PSF. Esse fator pode indicar a necessidade de se criar atividades que sejam mais envolventes, no ponto de vista das mesmas. O que, conforme dito, poderia ser elaborado com o auxílio de mecanismos de participação que fossem mais efetivos. Além disto, essa característica demonstra que também é necessária a criação de novas estratégias que busquem integrar a figura do pai ao processo de acompanhamento do pré-natal e do parto, uma vez que o protagonismo familiar também o pertence. Essas estratégias podem não só garantir que o pai tenha capacidade efetiva de cuidar da criança, mas, sobretudo, reforçar o compromisso paterno enquanto gerador de uma nova vida.

5.6- ESTRATÉGIA

Para a gestora, o comportamento da equipe reflete os valores do PHPN. Ela afirma que todos os agentes e profissionais são conscientizados para lidar com o pré-natal e parto de forma humanizada e respeitosa, a fim de assegurar um nascimento tranquilo e sadio para o bebê. Ela comenta que, para alcançar esses objetivos, a equipe parte da estratégia de que todos agentes comunitários são responsáveis pela gestante.

Ela comenta que, antes da adoção dessa estratégia, havia ocorrência de alguns problemas como falta de acompanhamento completo do pré-natal, esquecimento de aplicação de vacinas, e casos em que as gestantes desenvolveram diabetes por negligência médica. A gestora também explicou que, com a implementação do PHPN, a metodologia de acompanhamento da gestante precisou ser alterada, o processo tornou-se responsabilidade não só do médico, mas de toda equipe, com destaque para os enfermeiros que, segundo ela, preocupam-se mais com a realização dos exames, das vacinas, e do preenchimento correto dos dados.

Uma vez por mês a equipe do PSF se reúne para discutir os problemas e melhorias pertinentes as suas atividades. As decisões são tomadas coletivamente. Nessas reuniões também é realizado um planejamento acerca da atuação da entidade no próximo mês.

A gestora comentou que todos os profissionais seguem adequadamente as normas do PHPN, e que ainda não houve casos em que alguém tenha manifestado alguma objeção às diretrizes do programa. Também não houve resistência na implantação do programa,

todos se adaptaram bem. Contudo, houve resistência por parte das mulheres, que estavam acostumadas a fazer o pré-natal nos ambulatórios, e que consideravam os médicos desses locais mais experientes. Entretanto, posteriormente, a procura no ambulatório caiu, e foi desmistificada a crença de que os acompanhamentos do pré-natal feitos nos PSF's eram inferiores.

Para ela, a gestão do PSF procura não provocar pressões às gestantes e aos trabalhadores que ali atuam. Ela comenta que todos os profissionais possuem liberdade para falar de suas dificuldades e insatisfações, e em relação às grávidas, elas não podem sofrer nenhum tipo de pressão. Ela exemplifica que os cursos de gestante não são obrigatórios, já que algumas mães não se dispõem a fazer.

Segundo a gestora, o PHPN causou um grande impacto no serviço de saúde porque melhorou a atenção às gestantes e reduziu o número de crianças que nasciam com alguma deficiência. A partir de 2012, foi implantado, a nível municipal, o Programa de Apoio à Gestante e ao Recém-Nascido (PAGE), que junto ao PHPN somaram para efetivar processos de humanização do pré-natal e do parto. No mesmo ano, Alfenas ganhou o prêmio Objetivo de Desenvolvimento do Milênio no Brasil (ODM/Brasil) porque conseguiu reduzir a taxa de mortalidade infantil de treze para três a cada mil nascidos.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os dados obtidos, evidenciou-se que o PSF CAENSA consegue efetivamente cumprir com as determinações propostas no PHPN, mesmo que para tal a instituição precise fazer articulações com outras organizações públicas, o que não necessariamente corresponde a uma deficiência na execução do programa. Os resultados acerca da avaliação, de modo geral, foram bastante satisfatórios. O objeto de estudo demonstrou que a proposta do PHPN, quando desempenhada pelo PSF, consegue efetivamente oferecer melhores condições às mulheres gestantes nos processos de acompanhamento ao pré-natal e parto em relação às metodologias anteriores, em que os procedimentos pautavam-se apenas nas consultas periódicas ao obstetra.

O PHPN mostrou-se, em primeira análise, dentro do ambiente estudado, financeiramente viável, uma vez que, apesar das dificuldades encontradas, como a obsolescência dos aparelhos e a necessidade de reforma na estrutura do local, não houve queixas sobre a não realização de algum exame ou procedimento, ou falta, ou atraso, de algum recurso necessário.

Conforme dito, na verificação dos cadastros das gestantes, não foi possível identificar informações fidedignas acerca do quadro de vacinação das mesmas. Esse fator colocou em dúvida a rigidez dos processos, principalmente aqueles em que seus dados são solicitados pelo SISPRENATAL. Apesar disto, a "imagem" que o local do estudo transmitiu aos pesquisadores é de um ambiente comprometido com suas finalidades.

Também conforme apontado, a participação ainda esta longe de ser ideal. Primeiramente, porque existe a necessidade de mecanismos mais robustos que consigam atrair não só a gestante para realização de atividades educativas, mas também a família da mesma, com destaque especial para o pai. Cabe ressaltar que, conforme aponta Brasil (2000), o PSF deve priorizar regiões que estejam em situação de risco social. Neste sentido, a participação em atividades educativas ganha ainda maior relevância, uma vez que nessas regiões, em que

a pobreza e defasagem educacional são bastante expressivas, a conscientização acerca da responsabilidade paterna e do planejamento familiar é fundamental. Em segundo lugar, porque apenas a utilização de uma caixa para sugestões e reclamações não expressa quase que absolutamente em nada a opinião acerca da satisfação dos usuários. Sendo necessário, portanto, outros mecanismos que promovam a participação do cidadão nos processos da organização.

Um fator interessante é que, apesar do termo “humanização” estar contido no nome da política pública avaliada, nenhuma determinação dela garante efetivamente que os processos sejam “de fato” humanizados. É óbvio que a ausência dos procedimentos propostos pelo PHPN poderia caracterizar um descaso do Estado em relação às gestantes usuárias do sistema SUS. Contudo, apesar de o PHPN estar voltado muito mais para a garantia de um padrão mínimo de assistência do que propriamente a humanização dos processos de acompanhamento do pré-natal e do parto (DINIZ, 2005), estudos que busquem compreender o atendimento dado pelo serviço público às gestantes, do ponto de vista psicológico, são necessários para uma reflexão mais ampla acerca da perspectiva do Estado em relação à esse aspecto que é também de fundamental importância.

Por fim, é imprescindível lembrar que esse estudo limitou-se a analisar a perspectiva do gestor acerca dos processos do PHPN, e conseqüentemente parte dos processos do PSF. Neste sentido, apesar da opinião deste agente importar muito, apenas ela não é suficiente para que uma visão ampla da política pública seja estabelecida. Assim, a realização de estudos que busquem avaliar o PHPN por meio das perspectivas dos usuários é fundamental na construção de opiniões mais contundentes acerca do assunto. Contudo, espera-se ter contribuído, mesmo que minimamente, para a comunidade acadêmica, para representantes da administração pública, e para a sociedade em geral, com uma modesta consideração acerca da importância de políticas públicas voltadas para o bem-estar da mulher, principalmente em momentos delicados como o período gestacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. O. M.; BEZERRA, R. C. R.; BARRETO, I. C. H. C. O Programa de Saúde da Família como estratégia de atenção básica à saúde nos municípios brasileiros. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 327-350, mar./abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de atenção básica: programa Saúde da Família**. Brasília, DF, jun. 2000. Disponível em <bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/implantacao_unidade_saude_familia_cab1.pdf>. Acesso em 20 set. 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Cartas dos Direitos dos Usuários da Saúde**. Brasília, DF, dez.2006. Disponível em <www.saude.mt.gov.br/arquivo/2920>. Acesso em 20 set. 2017.

_____. Constituição Federal de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher**. Brasília, DF, 2004. Disponível em <bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nac_atencao_mulher.pdf> . Acesso em 22 set. 2017.

_____. Ministério da Saúde. **Programa humanização no parto: humanização no pré-natal e no nascimento**. 2002. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto.pdf>> . Acesso em 20 set. 2017.

_____. Ministério da saúde. **Saúde Brasil 2008: 20 anos do Sistema Único de Saúde**. 2008. Disponível em : < bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2008.pdf > . Acesso em 15 set. 2017.

CARDOSO, R, S. **Programa de humanização no pré-natal e nascimento: avaliando e construindo para avançar**. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2007.

CECÍLIO, L. C. O. As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde. In: PINHEIRO, R., MATTOS, R. A. (Orgs.) **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado de saúde**. Rio de Janeiro: IMS-UERJ/Abrasco, 2004. p.113-126.

COSTA, G. D. et al. Avaliação do cuidado à saúde da gestante no contexto do Programa Saúde da Família. **Ciência e saúde coletiva**, v. 14, n. 5, p. 1347-1357, 2009.

COSTA, W.; SEQUEIRA, B.J.; COSTA, A. Projeto enquanto o bebê não chega: uma experiência do SUS que dá certo em Roraima. In: BRASIL. **Cadernos humaniza SUS: humanização do parto e do nascimento**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2014. Cap.3, p. 423-234.

DINIZ, C. S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro-RJ, v. 10, n.3, p. 627-637, 2005.

FERTONANI, H. P. et al. Modelo assistencial em saúde: conceitos e desafios para a atenção básica brasileira. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.20, n.6, p. 1869- 1878, jun. 2015.

MARQUE, F. C.; DIAS, I. M. V.; AZEVEDO, L. A percepção da equipe de enfermagem sobre humanização do parto e nascimento. **Esc Anna Nery Rev Enferm**, v. 10, n. 3, p. 439-447, dez. 2006.

NOGUEIRA, V. M. R.; MIOTO, R. C. T. Desafios atuais do Sistema Único de Saúde- SUS e as exigências para os Assistentes Sociais. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**, v. 1, p. 218-241, 2006.

OLIVEIRA, A. K. P. O.; BORGES, D. F. Programa Saúde na Família: uma avaliação com base na percepção dos usuários. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro-RJ. v.10, n.5, p. 368-389, mar./abr. 2008.

RATTNER, D. Humanização na atenção a nascimentos e partos. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu**. v. 13, n. 1, p. 759-768, 2009.

REIS, D. O.; ARAÚJO, E. C.; CECÍLIO, L. C. O. Políticas públicas de saúde: Sistema Único de Saúde. **São Paulo: UNIFESP**, 2012. Disponível em < http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/pab/7/unidades_conteudos/unidade02/unidade02.pdf > . Acesso em 20 set. 2017.

SERRUYA, S.J.; CECATTI JG, L. T.G. O Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento do Ministério da Saúde no Brasil: resultados iniciais. **Cad. Saúde Publica**. Rio de Janeiro - RJ. v.20, n.5, p. 1281-1289, set./out. 2004.

SOUZA, C.P. **Atenção a saúde materno-infantil no Programa Saúde Da Família (PSF): limites e possibilidades para a prevenção de deficiências na infância**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UFFS), Feira de Santana-BA, 2010.

VIANA, A. L.; DAL POZ, M. R. A reforma do sistema de saúde no Brasil e o Programa de Saúde da Família. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 225-264, 2000.

REFORMA PSIQUIÁTRICA E A POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Laila Ferreira Santos

UENF

laila.santos@hotmail.com

Prof.^a Dr.^a Paula Mousinho Martins

UENF

paula.mousinhomartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

O percurso histórico da loucura demonstra que sua relação com a sociedade é marcada por variações em que tanto houveram momentos de algum tipo de aceitação e convívio, quanto longos períodos de exclusão. O saber médico-psiquiátrico, ao diagnosticar a loucura, reduziu o indivíduo à sua doença e o isolou em instituições de caráter coercitivo. Ao se analisar criticamente essa trajetória histórica, é importante que se tenha em mente a necessidade de se levar em conta o contexto sociocultural, político e econômico de cada época. A proposta de reflexão sobre a história da loucura traz subsídios para a compreensão acerca do atual cenário da saúde mental no Brasil.

Desde 1989 temos uma Política Nacional de Saúde Mental que está profundamente embasada pelo conceito de desinstitucionalização, tal como preconizado pela experiência italiana de Reforma Psiquiátrica. Por meio desse entendimento foram sendo formuladas estratégias efetivas na construção de uma rede de serviços substitutivos em saúde mental, que tem como objetivo a progressiva extinção do modelo manicomial asilar. É a partir deste ideal que têm surgido a reinvenção e experimentação de novos saberes e práticas, de novos serviços e, principalmente de novas formas de cuidar do outro. Esta é uma proposta de efetiva transformação do atual contexto da saúde mental no Brasil, proposta esta que têm mobilizado diferentes atores num movimento de desconstrução, superação e transformação.

Nessa perspectiva, propomos refletir criticamente sobre as Políticas de Saúde Mental no Brasil e sua principal diretriz, o Processo de Desinstitucionalização, principalmente a fim de contribuir para a construção do campo de conhecimento acerca do tema e no resgate da cidadania de sujeitos que passaram por internações de longa permanência em hospitais psiquiátricos.

A materialização deste processo necessita constantemente de elevação crítica e teórica no que se refere a reinserir socialmente sujeitos historicamente excluídos e estigmatizados, trabalhando duplamente na ressignificação da vida social entre sociedade/sujeito e sujeito/sociedade para se alcançar uma nova relação entre eles. Propomos também dar início ao debate da Saúde Mental no âmbito territorial, onde tais sujeitos vivenciam, fortalecem e expressam seus vínculos sociais.

Para alcançar as propostas acima citadas buscamos analisar a trajetória histórica tanto da institucionalização da loucura quanto as propostas de desinstitucionalização e as Políticas de Saúde Mental no Brasil que buscam efetivá-la. O estudo foi realizado através

de pesquisa bibliográfica, dialogando com autores que falam sobre o tema acerca do Processo de Desinstitucionalização e sua viabilidade.

O Processo de Desinstitucionalização, principal proposta da Reforma Psiquiátrica, propõe a redução até o exímio de leitos em hospitais psiquiátricos visando também a elaboração, execução e monitoramento de ações, programas ou políticas que possibilitem amenizar os agravos psíquicos decorrentes das longas e interruptas internações hospitalares, além de ofertar serviços substitutivos em saúde que reforcem a reinserção sócio-comunitária e territorial do sujeito.

Segundo Amarante (2006, p. 35),

[...] a política nacional de saúde mental corre muitos riscos, entre os quais reduzir o processo de Reforma Psiquiátrica a uma mera mudança de modelo assistencial. Trata-se de um processo social complexo, no qual é necessária uma reflexão sobre o modelo científico da psiquiatria, que não consegue ver saúde nas pessoas, apenas doenças.

Isso decorre por não haver ampla discussão em saúde mental com a participação da sociedade. Segundo Amarante (2015), embora haja concepções científicas, técnicas e políticas, sem uma discussão das políticas instituídas feitas junto à sociedade estas concepções se restringem a meras ações profissionais e institucionais. O movimento de participação social nas discussões quanto a qualquer política ou demanda social é o processo de construção crítica do pensamento da sociedade, e este é fundamental em si para a mudança de cultura, de prática e de mentalidade.

Para que haja uma efetivação da política de saúde mental no Brasil, é necessário esse movimento de ressignificação da loucura na sociedade. Sem mudança cultural, construção do pensamento crítico e compreensão do que seja a loucura/sofrimento, qualquer legislação ou política se torna utópica.

A Reforma Psiquiátrica é vista como um marco teórico e estrutural de visão e concepção, não apenas de reformulação estrutural em ofertas de serviços de saúde e assistência. Segundo Amarante (2015)¹, “a Lei 10.216 não tem mais o papel, o valor de um horizonte” por haver um esfriamento nos debates e discussões acerca da política de saúde mental na sociedade. A não identificação social e institucional da Reforma Psiquiátrica se reduz a reforma de serviços em saúde mental.

A perspectiva em atendimento psicossocial e a Reforma Psiquiátrica vão além de uma mudança humanizada, de novos conhecimentos e de fechamento de hospitais e aberturas de Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) e/ou outros serviços substitutivos. “É fundamentalmente uma contínua construção teórico-conceitual que por consequência dá possibilidades de novas práticas assistenciais, jurídicas e sócio culturais com a loucura” (AMARANTE, 2015).

Assim sendo, para que ocorra uma mudança teórico-conceitual da política de saúde mental de acordo com as propostas da Reforma Psiquiátrica é necessária constante reflexão de práticas e intervenções dos vários profissionais que agora atuam na área de saúde mental, para que não haja engessamento nos serviços prestados e a substituição

1 Fórum Inter setorial de Desinstitucionalização. Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, 07 de maio de 2015. Palestra ministrada aos servidores da rede de saúde mental do estado do Rio de Janeiro.

de uma instituição manicomial por outra que reproduza a mesma lógica. É preciso além disso que a sociedade e o Estado compreendam a concepção maior da política de saúde mental, que é a transformação da relação com a experiência que temos com a loucura, com o sofrimento e com os sujeitos portadores de transtorno mental.

Para alcançar as propostas acima citadas buscamos analisar a trajetória histórica tanto da institucionalização da loucura quanto as propostas de desinstitucionalização e as Políticas de Saúde Mental no Brasil que buscam efetivá-la. O estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica, dialogando com autores que falam sobre o tema acerca do Processo de Desinstitucionalização e sua viabilidade, e de observação participante realizada na rede de saúde mental do município, discorreremos também sobre o contexto municipal e o alcance de tal política. Alguns autores como Paulo Amarante, Franco Basaglia, Franco Rotelli, Michel Foucault, Erving Goffman e Eduardo Mourão Vasconcelos contribuíram para a problematização do tema. Analisamos também a abrangência do Processo de Desinstitucionalização nos sujeitos em situação de moradia institucional no município.

A POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL NO BRASIL

No Brasil, a trajetória da reforma psiquiátrica está estreitamente vinculada à história sócio-política do país, ou seja, foi um movimento social pautado por diversas lutas e que ainda hoje busca uma efetiva transformação da sociedade em prol de uma forma mais humana de se enxergar e conviver com a loucura.

As premissas dessa luta estão baseadas não somente por mudanças no campo da saúde mental, mas pela garantia de saúde integral e promoção de cidadania. Por isso a importância de se analisar criticamente a história desse movimento e sua relação com o contexto social, político, econômico e cultural de cada época, de forma que se possa compreender a trajetória da Reforma Psiquiátrica e do Movimento Antimanicomial.

Imerso na concepção alienista para tratamento de transtorno mental, de Pinel, implementou-se, no Brasil, inicialmente o modelo hospitalocêntrico - centrado na internação e no atendimento em hospitais psiquiátricos - preponderantemente privado, de assistência à loucura, até a modificação do paradigma com a instituição da Reforma Psiquiátrica.

O processo de reforma psiquiátrica inicia-se, nos anos 60, como um movimento contestador da perspectiva medicalizante da doença mental, envolvendo propostas alternativas em relação aos manicômios. O chamado movimento anti-psiquiátrico percorreu vários países, com o intuito de dissolver a barreira entre assistentes e assistidos; abolir a reclusão e repressão impostas ao paciente e promover a liberdade com responsabilidade dos pacientes. Tais propósitos incluíam, ainda, a prática de discussão em grupo, envolvendo uma postura essencialmente interdisciplinar (ANTUNES e QUEIROZ, 2007).

Nos anos 1970, iniciou-se no Brasil a Reforma da Assistência Psiquiátrica. Instalou-se um processo histórico de formulação crítica e prática com o objetivo de questionar e elaborar propostas de transformação do modelo asilar, julgando inadmissíveis a exclusão, a cronificação e a violência do modelo hospitalocêntrico. Esse processo de transformações é, entretanto, fruto de lutas no campo da atenção em saúde mental que se iniciam ainda na década anterior.

O início do processo de Reforma Psiquiátrica no Brasil se dá na mesma época da eclosão do “movimento sanitário”, em favor da mudança dos modelos de atenção e gestão nas práticas de saúde, defesa da saúde coletiva, equidade na oferta dos serviços, e protagonismo dos trabalhadores e usuários dos serviços de saúde nos processos de gestão e produção de tecnologias de cuidado (BRASIL, 2005).

Nesse período a reforma Psiquiátrica alcançou uma formulação crítica, com o objetivo de questionar o modelo hospitalocêntrico, julgando assim inadmissível a exclusão, cronificação e a violência desse modelo (DEVERA e COSTA-ROSA, 2007),

Amarante (1996) coloca que as reflexões dos países internacionais, principalmente o da Itália e EUA foram favoráveis para se pensar o fim dos manicômios. Porém o Brasil construiu suas raízes mais no movimento de Reforma Psiquiátrica ocorrido na Itália, que com empenho de Franco Basaglia, como visto no capítulo anterior, conseguiu uma nova forma de se entender a experiência da loucura. O trabalho realizado por esse movimento foi o de trazer de volta o convívio social e estabelecer a possibilidade de restabelecer relações consigo e com outros.

Esse movimento indicava a possibilidade de transformação nos serviços de saúde mental a nível internacional chegando a influenciar o Brasil no início de sua reforma. Em 1978, foi criado o Movimento de Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM), uma rede informal que buscava articular propostas e ações contra o modelo manicomial. A partir de então, iniciaram-se algumas tentativas de modificação no sistema asilar de assistência em Saúde Mental.

De acordo com Tenório (2001), no início da década de 1980 falava-se em humanização, no sentido de não tratar mal uma pessoa que está doente e que não tem como se defender. A humanização ainda tinha um sentido de incapacidade e infantilização. A saída encontrada para a redução de pacientes internados, evitando a superlotação, era a criação de ambulatórios.

Neste contexto o Brasil se encontrava no fim do período ditatorial e o retorno da discussão sobre os direitos humanos e a construção de um governo democrático. Neste debate, a luta do movimento de Reforma sanitária consegue estabelecer na nova Constituição de 1988 a Saúde como direito universal e dever do Estado.

A partir daí, segundo Tenório (2001) o Brasil assistiu a três processos que foram de suma importância para a real implantação de uma política de saúde mental sustentada pela proposta de desinstitucionalização: a ampliação dos atores sociais envolvidos com a saúde mental, a iniciativa de revisão legislativa e o surgimento de experiências não-manicomialmente bem sucedidas.

É de extrema importância o momento em que começaram a surgir experiências não manicomialmente bem sucedidas do país. Tenório (2001) destaca a criação do NAPS em Santos, a primeira verdadeira experiência de desinstitucionalização no Brasil, definido como Núcleo de Atenção Psicossocial, com assistência regionalizada e que tinha como responsabilidade primordial o atendimento e acolhimento da loucura em sua totalidade, oferecendo melhores cuidados.

No ano de 1987, realizou-se o II Congresso Nacional do MTSM, realizado em Bauru, SP, que reuniu os atores envolvidos no processo saúde/doença mental, desde lideranças

públicas e técnicos aos usuários e familiares, adotando como tema “Por uma sociedade sem manicômios”, iniciando-se então o Movimento da Luta Antimanicomial. Neste sentido, um documento do MTSM faz importantes considerações:

Um desafio radicalmente novo coloca agora o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental. Ao ocuparmos as ruas de Bauru, na primeira manifestação pública organizada no Brasil pela extinção dos manicômios, os 350 trabalhadores de saúde mental presentes ao II Congresso Nacional deram um passo adiante na história do movimento, marcando um novo momento na luta contra a exclusão e a discriminação. [...] Nossa atitude marca uma ruptura. A recusarmos o papel de agentes da exclusão e da violência institucionalizadas, que desrespeita os mínimos direitos da pessoa humana inauguramos um novo compromisso. Temos claro que não basta racionalizar e modernizar os serviços nos quais trabalhamos. O Estado que gerencia tais serviços é o mesmo que sustenta os mecanismos de exploração e da produção social da loucura e da violência. O compromisso estabelecido pela luta antimanicomial impõe uma aliança com o movimento popular e a classe trabalhadora organizada (MTSM, apud AMARANTE,1998,p.81).

A partir daí, o movimento incorporou pautas da “Rede de Alternativas à Psiquiatria”, passando a constituir-se no Movimento por uma Sociedade sem Manicômios, ressurgindo dentro do projeto original, de tradição basagliana, em que o processo de desinstitucionalização assumia o caráter teórico-conceitual, deixando para trás a ideia da reforma administrativa e financeira.

As quatro Conferências Nacionais de Saúde Mental, realizadas respectivamente em 1987, 1992, 2001 e 2010 são consideradas marcos da política nacional de saúde mental, nas quais a realizações dessas conferencias serviram para reorganizar e dar diretrizes à Saúde Mental, visando uma melhor qualidade de vida dos portadores de doença mental e seus familiares.

A criação do CAPS (Centro de Atenção Psicossocial Luiz Cerqueira) em São Paulo, no ano de 1987, inaugurou esta nova modalidade de dispositivo, um modelo de serviço onde os pacientes eram atendidos em programas de atividades diversos, funcionando oito horas diárias durante os cinco dias da semana, com o objetivo de acolher aqueles que, com graves dificuldades de relacionamento, pudessem permanecer fora do hospital. Dois anos depois, aconteceu a intervenção da Casa de Saúde Anchieta, realizada pela Secretaria de Saúde do Município de Santos, a partir de denúncias sobre as condições precárias de tratamento assim como de violência utilizadas naquele hospital privado.

O fechamento do hospital possibilitou um enfrentamento com a lógica manicomial e a consequente produção de novas instituições. A desmontagem do manicômio, enquanto estrutura física e simbólica e a invenção de novas instituições tais como: a Unidade de Reabilitação Psicossocial, o Centro de Convivência, o Lar Abrigado e o Naps, funcionando 24 horas por dia e que tem por objetivo ser totalmente substitutivo ao manicômio, garantindo a hospitalidade diurna ou noturna, espaço de convivência, de atenção à crise, de reabilitação psicossocial.

Em 1989, dá entrada no Congresso Nacional o Projeto de Lei do deputado Paulo Delgado (PL 3657/89), que propõe a regulamentação dos direitos da pessoa com transtornos mentais e a extinção progressiva dos manicômios no país, o que levou a uma intensificação da discussão por toda a sociedade. Amparadas por leis estaduais e federais, a Saúde Mental avança para uma Política Pública voltada para o cuidado e amparo. A partir de

então, iniciaram-se algumas tentativas de modificações do sistema asilar de assistência em saúde mental.

Não podemos deixar de ressaltar que tais avanços e representações legislativas decorreram a partir do movimento realizado pelo MTSM em prol da desinstitucionalização manicomial.

A 2ª Conferência Nacional de Saúde Mental, em 1992, e teve como tema Reestruturação da Atenção à Saúde Mental no Brasil. Foi considerado como “uma construção histórica resultante das problematizações concretas que cada sociedade produz” (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE MENTAL, 1992, p. 19).

Assim diferentemente da 1º CNSM, os usuários foram considerados como sujeitos da sociedade, tornando-se imprescindível uma mudança do poder contratual dos mesmos em sua relação com o Estado e a Sociedade. Foram discutidos os direitos do portador de transtorno mental e aprovada a elaboração da carta dos direitos dos usuários no Brasil, como um pacto entre as entidades civis e movimentos sociais. De acordo com o relatório da II Conferência Nacional de Saúde Mental (1992) em relação aos direitos das pessoas com transtornos mentais fica aprovado que eles têm direito à cidadania, e que o Estado tem o dever de lhe informar de qualquer procedimento que irá realizar e o consentimento do mesmo para o tratamento.

A 2º CNSM teve como indicador de mudança a participação efetiva dos usuários na realização dos trabalhos de grupo, nas plenárias, nos debates e tribunais livres. Esta participação foi responsável pelo surgimento de uma nova dinâmica de organização de trabalho, “onde os depoimentos pessoais, as intervenções culturais e a defesa dos direitos transformaram as relações e as trocas entre todos os participantes” (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE MENTAL 1992, p. 8).

As conferências foram importantes no sentido de terem produzido importantes avanços na legislação. Depois de intensos debates sobre a Saúde Mental e seus desafios, foi aprovada e sancionada a Lei nº 10.216 de 2001, após doze anos em tramitação do seu projeto de lei (nº 3.657/89), de autoria do então deputado Paulo Delgado.

Sob o impulso da promulgação da Lei 10.216, foi realizada, ao final de 2001, em Brasília, a 3º CNSM, que consubstanciou a Reforma Psiquiátrica como política de governo e conferiu ao CAPS um valor estratégico na mudança do modelo de assistência, defendendo também a elaboração de uma política de Saúde Mental para os usuários de substâncias psicoativas como o álcool e outras drogas, além de garantir o avanço da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Tendo como tema “Cuidar, Sim. Excluir, Não”, teve como principal discussão uma assistência com mais qualidade, rompendo assim com a institucionalização, efetivando a política nacional de saúde mental como acesso, qualidade e humanidade, dando assim mais força para a questão da desinstitucionalização e da territorialização do cuidado.

A 4º CNSM aconteceu em 2010, com o tema “Saúde Mental Intersetorial”. Essa Conferência tinha como principal necessidade garantir a implementação de políticas públicas intersetoriais, visando parcerias com a cultura, o lazer, educação, saúde, esporte e geração de renda para garantir a integração dos serviços públicos existentes. Fortalecer essas relações para haver mais promoção, proteção e cuidado em saúde mental. Potencializar a missão dos CAPS I, II, III, CAPS ad e CAPS i, adequando-os as necessidades reais de cada

município, de forma a elevar a cobertura assistencial e substitutivo de todos os estados conforme a Lei nº 10.216 (IV CONFERENCIA NACIONAL DE SAUDE MENTAL, 2010)

Assim, em consonância com o Movimento Antimanicomial e de Reforma Psiquiátrica, a atual política de Saúde Mental visa:

[...] reduzir progressivamente os leitos psiquiátricos; qualificar, expandir e fortalecer a rede extra-hospitalar – Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Serviços Residenciais Terapêuticos (SRTs) e Unidades Psiquiátricas em Hospitais Gerais (UPHG) e incluir as ações da Saúde Mental na atenção básica e Saúde da Família (BRASIL, 2004).

A mudança na Política de Saúde Mental no Brasil apontou para a necessidade de estratégias que viabilizassem a proposta de desinstitucionalização. Nesse âmbito, junto a legislação vigente, vamos de encontro ao Processo de Desinstitucionalização, que compõe o conjunto dessas estratégias. Sendo as principais delas a redução de leitos psiquiátricos, avaliação anual dos hospitais e seus impactos na reforma através do PNASH (Programa Nacional de Avaliação do Sistema Hospitalar/Psiquiatria), os serviços residenciais terapêuticos e o programa de volta para casa.

Os Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT) tem o propósito de acolher em meio aberto as pessoas egressas de internação de longa permanência (dois anos ou mais ininterruptos), provenientes de hospitais psiquiátricos e hospitais de custódia, devido ao abandono dos familiares ou impossibilidade familiar de acolhimento, diante do grave quadro geral de saúde do egresso.

Além dos CAPS, das RTs e a garantia do atendimento em casos de crise nos postos de urgências e hospitais das cidades, era preciso conceder alguma condição financeira de vida no retorno dos internos de longa duração à vida em coletividade. No ano de 2003, foi criado o programa “De Volta para Casa”, com o objetivo de acolher, em meio aberto, as pessoas egressas de internação de longa duração, que tivessem perdido contato com seus familiares ou não, com necessidade de um auxílio reabilitação para sua inclusão no cotidiano da vida (BRASIL, 2005, p.9).

Nesse sentido, a Reforma Psiquiátrica brasileira avança ao prever um novo modelo para o tratamento aos usuários da Saúde Mental baseando-se em critérios racionais e tecnicamente adequados, propiciando a permanência do cidadão com transtorno mental em seu meio comunitário.

A POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL EM CAMPOS DOS GOYTACAZES

Campos dos Goytacazes é um município do estado do Rio de Janeiro, fundado em 1835, localizado na região norte fluminense. Com uma população de 463.731 habitantes (censo 2010) é o município com maior dimensão territorial do estado.

O município tem na Produção de Petróleo e Gás sua maior fonte de riqueza. A Bacia de Campos é responsável por mais de 80% da produção nacional, o que a partir de 1974 proporcionou avanço econômico do município por aumentar a oferta de emprego e de investimentos, além do recebimento dos royalties do petróleo. O município conta também com participação importante na produção de açúcar e álcool, esta que proporcionou o progresso econômico do município a partir do século XIX.

O cenário que configura a saúde mental e a atenção psicossocial no Brasil é fruto de muitas estratégias e serviços que estão sendo construídos a partir da Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial, da participação e do controle social nas políticas de saúde mental, da participação política dos movimentos em prol da Reforma Psiquiátrica, da crítica permanente e consistente da violência e da segregação produzidos pelo modelo hospitalocêntrico. Então, estamos num quadro de constantes mudanças e de conquistas permanentes, configurado por uma nova estrutura de atenção à saúde mental e por uma nova cultura em relação à forma de tratamento.

A política de saúde mental em Campos dos Goytacazes foi marcada, durante anos, pela predominância da estrutura manicomial, onde a única forma de tratamento da pessoa com sofrimento psíquico era a internação. No município, a assistência psiquiátrica foi marcada pelo aparecimento de dois hospitais psiquiátricos já na década de 1940, o Sanatório Henrique Roxo e o Hospital Abrigo Dr. João Viana. Ambos hospitais constituem lugar em destaque na história da assistência psiquiátrica em Campos.

De acordo com Gondim (2001), o Sanatório Henrique Roxo foi fundado em 1942 pelos psiquiatras João Castello Branco, Romeu Casarsa e Ari Viana. De caráter privado, o referido hospital iniciou com 45 leitos crescendo em estrutura física até alcançar 170 leitos ao final da década de 1980. Por ser um hospital com extensa área física, o hospital assistia a diferentes camadas da população, em seus leitos privados atendiam as mais altas classes sociais e as classes mais abastadas contavam com leitos subsidiados pelo governo do estado.

A influência do Sanatório Henrique Roxo na história da psiquiatria do município se mostra evidente quando observamos que três dos quatro Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) existentes contemplam o nome de seus fundadores, sendo eles o CAPS ad Dr. Ari Viana, CAPSi Dr. João Castello Branco e CAPS III Dr. Romeu Casarsa.

Já o Hospital Abrigo Dr. João Viana, segundo Gondim (2001), surgiu a partir da necessidade de assistir aos doentes que não tinham condições financeiras de garantir o atendimento particular. O hospital foi fundado em 1947, de caráter filantrópico, pelo Departamento de Assistência Hospitalar da Liga Espírita de Campos. Inicialmente visto como casa de caridade, tomou características de hospital psiquiátrico ao longo do tempo, assim como o Sanatório Henrique Roxo, o hospital expandiu-se tanto territorialmente quanto a abrangência de atendimento. Segundo a autora, em meados da década de 1970 o hospital que iniciou a prestação de serviços com duas enfermarias, já contava com dezesseis.

Assim como em todo país, nas décadas de 1960 e 1970 o complexo hospitalar em todo país foi ampliado, bem como visto no município. A ampliação da oferta de leitos psiquiátricos propiciou também o aumento da demanda da população ao atendimento ofertado pelos hospitais, fortalecendo e construindo a cultura hospitalocêntrica do município. Para além de Campos, os hospitais psiquiátricos passaram a fazer parte das políticas de saúde por demandar assistência de parte significativa da população.

Ao final da década de 1970, especificamente em 1978, iniciasse as primeiras manifestações em prol da Reforma Psiquiátrica no país influenciando na modificação da assistência psiquiátrica e nas políticas de saúde mental que viriam a seguir, tais mudanças não ocorreriam no município de forma diferente a do resto do país. No contexto local, as

diretrizes do movimento antimanicomial igualmente provocaram questionamento acerca do modelo hospitalocêntrico e da assistência psiquiátrica existente.

A partir década de 1980 com o impulso dado pelo movimento de Reforma Psiquiátrica, a saúde mental no município de Campos dos Goytacazes passou a contar com novos dispositivos, dentre eles CAPS e Ambulatórios, o que significa que a cidade já caminhou, e está caminhando, na construção do novo modelo de atenção à saúde mental indo de encontro as diretrizes da reforma.

PROJETO DE DESINSTITUCIONALIZAÇÃO

Atualmente, o Programa de Saúde Mental conta com sete dispositivos para atendimento à população, sendo eles: P.U. Psiquiátrico, Ambulatório Psiquiátrico no Hospital São José, CAPS III Dr. Romeu Casarsa, CAPS II Dr. João Batista de Araújo Gomes, CAPS I Dr. João Castelo Branco, CAPS ad III Dr. Ari Viana e UAI (Unidade de Atendimento Infanto-juvenil). O Programa de Saúde Mental ainda conta com o Projeto de Desinstitucionalização Manicomial e um Serviço Residencial Terapêutico.

O Projeto de Desinstitucionalização Manicomial, do qual fiz parte durante o período de estágio obrigatório entre Abril de 2014 e Abril de 2016, se difere do Programa de Desinstitucionalização² (Portaria nº 2.840 de 29 de dezembro de 2014 do Ministério da Saúde). O referido projeto funciona como estratégia municipal de desinstitucionalização, com financiamento e custeio municipal.

Paralelo a cultura hospitalocêntrica predominante na cidade, houve inúmeras iniciativas de enfrentamento com a lógica manicomial por parte dos mais diversos profissionais da Rede de Saúde Mental do município a fim da minimização das consequências da prática asilar e da transformação do pensamento coletivo de exclusão social do louco. Como podemos observar, o município de Campos atribuiu esta intensa lógica manicomial por ter em seu contexto histórico dois grandes e influentes hospitais psiquiátricos.

Entretanto, com Reforma Psiquiátrica Brasileira tornou-se possível a proposta de trabalho em rede, incentivando a ampliação dos serviços oferecidos e a implantação de novos serviços substitutivos à lógica manicomial. Surgiu assim um espaço único para criação de alternativas e propostas para a reinserção sócio comunitária de moradores de longa permanência nos hospitais psiquiátricos da cidade.

O Projeto de Desinstitucionalização teve início no ano de 2014 com uma única Assistente Social, Liliane Mary Ferron, e dada a significativa importância da intervenção no município, agregou-se mais uma Assistente Social e três estagiárias de serviço social e uma de psicologia. A “Equipe de Desins”, assim chamada, era vinculada a Gerencia de Saúde Mental do Município e aos CAPS II e CAPS III.

O primeiro movimento foi de levantamento universal de dados, referente aos pacientes, junto aos dois hospitais psiquiátricos a fim de construir um perfil de usuário de tais hospitais e identificar as emergentes intervenções a serem feitas. Coube a equipe também, uma quebra de paradigmas e de resistência das equipes dos hospitais quanto

2 A portaria nº 2.840 de 29 de dezembro de 2014 do Ministério da Saúde institui em seu Art. 8º que o custeio mensal para o Programa de Desinstitucionalização será destinado a municípios que sejam sede de hospitais psiquiátricos, com pessoas com internação de longa permanência, que tenham sido indicados para descredenciamento do SUS pelo Ministério da Saúde, por meio do Programa Nacional de Avaliação dos Serviços Hospitalares (PNASH/Psiquiatria), ou por decisão do gestor local de saúde; o que não configura a realidade do município quanto ao descredenciamento de leitos nos hospitais psiquiátricos.

ao fornecimento de informações. Foi possível perceber a preocupação dessas equipes por temor de sofrer críticas ao trabalho realizado até então, o que foi gradativamente desconstruído ao fim que estas percebessem os objetivos do trabalho proposto.

Estávamos, de certa forma, enfrentando a supremacia hospitalocêntrica existente no município ao propor efetivamente a reinserção sócio comunitária de sujeitos que a incontáveis anos estavam por somente ali existir, isso gerava desconforto nas equipes técnicas dos hospitais, assim como gerava descaso com a intervenção.

A partir da aproximação da realidade do universo de pacientes internados nos hospitais psiquiátricos do município, pudemos identificar que o primeiro objeto emergente de intervenção da Equipe de Desinstitucionalização eram os pacientes que se encontravam em situação de moradia institucional, ou seja, pacientes com internação de longa duração ou interruptas por mais de dois anos.

Passo a passo foram construídas propostas em conjunto para a efetivação dos meios necessários para que os pacientes dos hospitais psiquiátricos deixassem a condição de moradores, de forma responsável, estruturada e com suporte dos dispositivos de Saúde Mental disponíveis.

Podemos constatar através de uma análise quantitativa³ (2014) que, dos 246 leitos em hospitais psiquiátricos existentes no município, 59 eram ocupados por moradores. Ou seja, 24% dos leitos estavam ocupados por mais de anos por sujeitos com poucas perspectivas de retorno ao meio social.

Desse modo, com o objetivo de estabelecer reflexões sobre as práticas efetivadas na Rede Municipal de Saúde Mental, e principalmente na Equipe de Desinstitucionalização, o perfil de moradores dos hospitais psiquiátricos foi formulado. O Programa de Desinstitucionalização de Campos é abrangente aos pacientes psiquiátricos em situação de moradia em instituições de atendimento à crise, sendo elas: Hospital Abrigo Dr. João Viana, Sanatório Henrique Roxo, Centro de Atenção Psicossocial Dr. Romeu Casarsa (CAPS III) e Hospital Geral de Guarus, este que não se enquadra em dispositivo psiquiátrico, mas que naquele contexto asilava uma paciente inserida no programa.

A formulação do perfil dos moradores possibilitou também a elaboração de novas estratégias de intervenção da equipe para a efetivação do Processo de Desinstitucionalização.

Os dados levantados durante a pesquisa foram acerca da referência territorial, referência familiar, interdição legal, idade, motivo da internação, documentação existente e inserção em serviço substitutivo. Dados estes que possibilitavam compreender a situação de moradia e a realidade dos sujeitos, para então poder modifica-la.

Os resultados atenuantes foram referentes a documentação, onde apenas 39 dos 59 moradores possuíam algum tipo de documentação legal em domínio do hospital ou da família, dentre eles Certidão de Nascimento, Registro Geral, Carteira de Trabalho, Cadastro de Pessoa Física, entre outros. Ou seja, 34% do universo de moradores encontravam-se em situação crítica de cidadania dentro das instituições, sem nenhum possível acesso a direitos civis, políticos e jurídicos.

³ Dados do Projeto de Intervenção realizado no segundo semestre letivo do ano de 2014, na Universidade Federal Fluminense - PUCG em Estágio em Serviço Social VI.

A Equipe de Desinstitucionalização atuou então numa forte frente ao resgate à cidadania desses sujeitos, sendo esta intervenção total do Serviço Social junto aos hospitais e serviços de diferentes âmbitos do município que fomentassem resgate ou formulação de tais documentos, a fim de viabilizar direitos sociais, políticos, civis, econômicos e culturais dos quais por muito tempo foram negados.

Outro resultado atenuante fora acerca da inserção em serviço substitutivo, onde apenas 28 dos 59 sujeitos em situação de moradia institucional estavam vinculados a algum dispositivo substitutivo de serviço em saúde mental. Ou seja, embora haja serviços substitutivos aos hospitais, a lógica de tutela e longa internação ainda reside dentro dos hospitais, estes que, no contexto municipal exercem grande influência no pensamento coletivo. É preciso construir uma nova relação com a loucura tanto na sociedade, quanto nas administrações hospitalares e poderes locais, sendo a inserção desses sujeitos em serviços substitutivos que viabilizam essa nova relação.

Os CAPS surgiram como uma proposta de atendimento diferenciado e como início de uma rede de espaços intermediários entre a hospitalização e o pleno exercício da cidadania. Tal dispositivo substitutivo ao hospital psiquiátrico tornou-se dentro do Processo de Desinstitucionalização lugar único e capaz de promover a reinserção social, a não vinculação a este serviço faz com que estes sujeitos não sejam alcançados por tal política, tornando-a completamente ineficaz perante a este segmento.

Neste sentido, a Equipe de Desinstitucionalização atuou como ponte entre hospitais e CAPS para inserção dos sujeitos em situação de moradia institucional nos dispositivos substitutivos, na construção do projeto terapêutico singular, bem como na garantia de frequência dos mesmos aos serviços. Esta intervenção ampliou a abrangência da política de saúde mental do município tanto quanto fortaleceu a relação entre serviços de saúde mental e hospitais psiquiátricos, rompendo prioritariamente com resistência antes existente a proposta de desinstitucionalização. Proporcionando assim o início de uma nova relação entre os serviços que atendem a saúde mental no município.

De acordo com Amarante (2007), o novo modelo de atenção à saúde mental se fundamenta no princípio da intersetorialidade, entendido como conjunto de estratégias que perpassam vários setores sociais, tanto do campo da saúde mental e saúde em geral, quanto das políticas públicas e da sociedade como um todo. Nas palavras do autor, “os serviços de atenção psicossocial devem sair da sede do serviço e buscar na sociedade vínculos que complementem e ampliem os recursos existentes” (p. 86). Ou seja, deve-se articular a própria rede de atendimento à saúde mental, ao campo da saúde em geral, a atenção básica, média e de alta complexidade, às políticas públicas, de assistência, previdência, educação, cultura, arte etc. no âmbito dos recursos criados pela própria sociedade e construindo uma nova relação com a loucura.

O autor ainda afirma que as políticas de saúde mental e as instituições devem organizar-se em rede, formando uma série de pontos de encontro, de trajetórias de cooperação, de simultaneidade, de iniciativas e atores sociais envolvidos. Para tanto, é necessário que essa rede seja de base territorial, o que não significa apenas o espaço geográfico, mas o conjunto de recursos existentes na comunidade, ou seja, todas as características e relações desenvolvidas em determinado local.

Consideramos que para que o trabalho em rede exista é necessário que a rede se constitua num conjunto vivo de ações, que tais ações ultrapassem os limites de cada instituição. É nessa proposição que a intervenção da Equipe de Desinstitucionalização é realizada, buscando não isolar as instituições mas colocando a saúde mental como instituição maior, fazendo com que os usuários do serviço circulem por todos espaços necessários para seu atendimento. Para além das instituições que atendem a saúde mental, consideramos que o paciente é um sujeito e que, portanto, tem outras necessidades e o direito de circular com qualidade por todas as estruturas que compõem seu território, sejam elas educação, assistência, justiça, religião, etc.

A política de atenção à saúde mental em Campos dos Goytacazes tem grandes desafios a serem enfrentados para que o trabalho em rede de fato aconteça e os objetivos da Reforma sejam alcançados. Dentre eles, é mencionada, com maior intensidade a necessidade de que os serviços substitutivos de fato assumam a completa responsabilidade pelas questões relativas à atenção dos sujeitos em sofrimentos psíquicos e mal-estar em sua sociabilidade no território, entendendo-se território como força viva de relações concretas e imaginárias que se dinamizam e se transformam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de análise constituída ao longo do trabalho teve por objetivo apreender o que entendemos por loucura e doença mental atualmente, como as experiências internacionais de ruptura do modelo hospitalocêntrico influenciaram tanto a Reforma Psiquiátrica quanto toda Política de Saúde Mental no Brasil e como tal política se efetiva no âmbito municipal estabelecendo um novo trato entre loucura e meio social.

Foi possível realizar uma abordagem em relação aos manicômios, em que a exclusão da loucura se vê legitimada pelo discurso de que o louco é um doente que necessita de tratamento isolado, pois o mesmo é incapaz de cuidar de si mesmo, além de representar um grau extremo de periculosidade à sociedade, por supostamente não se integrar às normas e comportamentos determinados pela sociedade.

Foi possível também, trabalhar o conceito de Desinstitucionalização desde sua gênese através da experiência italiana, oferecendo subsídios suficientes para compreensão de sua influência na Política de Saúde Mental brasileira através da Luta Antimanicomial e o Movimento da Reforma Psiquiátrica.

Com relação à experiência da Reforma Psiquiátrica brasileira, pode-se constatar que as premissas dessa luta estão baseadas não somente em mudanças no campo da saúde mental, mas pela garantia de saúde integral e promoção de cidadania. Por isso a importância de se analisar criticamente a história desse movimento e sua relação com o contexto social, político, econômico e cultural de cada época, de forma que se possa compreender as bases da atual Política de Saúde Mental.

O município de Campos dos Goytacazes, como visto no trabalho, traz em seu histórico uma cultura hospitalocêntrica por possuir territorialmente dois grandes hospitais psiquiátricos, que são emergentes de um período de cultura asilar e de exclusão que se expandia pelo país. Tais hospitais, ainda hoje, caracterizam o município como manicomial por exercer hegemonia no trato social com a loucura e por resistir as implementações de políticas de saúde mental que priorizam a atenção psicossocial a reinserção social dos sujeitos acometidos por transtorno mental.

Foi possível observar através do estudo que mesmo dentre a cultura predominante no município, a Reforma Psiquiátrica avança através da implementação de dispositivos substitutivos aos hospitais e principalmente pela implementação de estratégias que possibilitem a efetivação da Política de Saúde Mental. A exemplo, da recente no município, Equipe de Desinstitucionalização e, ainda mais recente, Serviço Residencial Terapêutico (SRT), ambos implementados no ano de 2014.

É importante asseverar a importância da intervenção do Serviço Social em ambos serviços, tanto na gestão quanto na fomentação de estratégias que buscam promover o resgate da cidadania e reinserção sócio-comunitária, tanto aos pacientes dos hospitais, quanto aos usuários de toda rede de saúde mental do município. O que possibilita novos horizontes no que tange a efetivação do Processo de Desinstitucionalização.

Os estudos sobre a trajetória histórica da Reforma Psiquiátrica e são importantes, pois podem ajudar na superação de muitos desafios pertinentes a implementação da política nacional de Saúde Mental, principalmente para relacioná-los com a manutenção, melhoria da qualidade de vida de seus usuários.

A proposta de análise crítica e densa acerca da desinstitucionalização e de seus precedentes históricos surgiu a partir da necessidade de ampliação do conhecimento teórico-crítico, para então promoção de intervenções eficazes no âmbito do Serviço Social e principalmente para direcionamento de novos estudos acerca do tema.

A proposta de desinstitucionalização no Brasil ainda é muito frágil em sua efetivação dentro dos serviços oferecidos, na vida dos usuários e na sociedade, por ser um projeto de transformação cultural e do pensamento social do modo a se tratar a loucura. Sendo ela uma reconstrução diária da complexidade do objeto que nos é posto todo dia, objeto este que no passado foi simplificado como doença e que hoje ainda carrega este estigma. Objeto este, a loucura e suas múltiplas determinações sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMARANTE, P. (Coord.) *Loucos pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1995.

AMARANTE, Paulo. *Fórum Inter setorial de Desinstitucionalização*. Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro, 09 de maio de 2015. Palestra ministrada aos servidores da rede de saúde mental do estado do Rio de Janeiro.

AMARANTE, Paulo. *Loucura, cultura e subjetividade: conceitos e estratégias, percursos e atores da reforma psiquiátrica brasileira*. In S. Fleury (Org.), *Saúde e democracia: a luta do CEBES* (pp. 163-185). São Paulo: lemos Editorial.

AMARANTE, Paulo. *Novos sujeitos de direito: o debate em torno*. In: *Cadernos de Saúde Pública*, 1995, nº11. Fiocruz, Rio de Janeiro.

AMARANTE, Paulo. *Rumo ao fim dos manicômios*. *Revista Mente & Cérebro*, 164, 30- 35, 1996

AMARANTE, Paulo. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007

BRASIL. Lei 10.216, (2001). Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legisla/htm>.

BRASIL. Lei n.º 10.708, de 31 de julho de 2003. Institui o auxílio reabilitação para pacientes egressos de internações psiquiátricas (Programa De Volta Para Casa). Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. DAPE. Coordenação Geral de Saúde Mental. *Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas*. OPAS. Brasília, novembro de 2005.

BRASIL. *Política Nacional de Humanização*. Humaniza SUS. Documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília. Janeiro de 2004

BRASIL/MS. *Relatório Final da I Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília. 1987

BRASIL/MS. *Relatório Final da II Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília. 1992

BRASIL/MS. *III Conferência Nacional de Saúde Mental*. Brasília: Caderno de Textos. 2001

BRASIL/MS. *VIII Conferência Nacional de Saúde - Relatório Final*. Brasília: 1986

CERQUEIRA, L. *Psiquiatria Social: Problemas Brasileiros de Saúde Mental*. Rio de Janeiro: Atheneu. 1989

DEVERA, D. & COSTA, R. A. *Marcos Históricos da Reforma Psiquiátrica Brasileira: transformações na Legislação, na Ideologia e na Práxis*. Faculdade de Ciência e Letras de Assis - UNESP, 2007

FLEURY, S. *Reforma Sanitária Brasileira: dilemas entre o instituinte e o instituído*. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 743-752, 2009.

GONDIM, Denise Saleme Maciel. *Análise da implantação de um serviço de emergência psiquiátrica no município de Campos: inovação ou reprodução do modelo assistencial?*. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 2001.

RESENDE, Heitor. *Política de Saúde Mental no Brasil: visão histórica*. In: *Cidadania e Loucura - Políticas de Saúde Mental no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1987

ROTELLI, F. *Desinstitucionalização, uma outra via*. In: NICÁCIO, M. F. (Org.) *Desinstitucionalização*, pp. 17-60. São Paulo: Hucitec, 1994.

TENÓRIO, F. (2001) A Reforma Psiquiátrica Brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: histórica e conceit. *História, ciência, saúde - Manguinhos*, 9(1), 25-59.

<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2003/GM/GM-2077.htm> http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm

GT: 26 - Interesse público e atividade econômica no direito à cidade

Coordenadores: Edson Alvisi Neves e
Antón Lóis Fernández Álvarez

O DIREITO À CIDADE E O SEU ESTATUTO: UMA ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES PRODUZIDAS PELA REVITALIZAÇÃO DO PROJETO PORTO MARAVILHA NA ZONA PORTUÁRIA DO RIO DE JANEIRO¹

Castelo Branco, Natália Cristina Corrêa

Mestre em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais - ENCE
Doutoranda do Programa de Sociologia e Direito
da Universidade Federal Fluminense
Professora Titular IV da Faculdade Itaboraí – CNEC
0352.nataliabranco@cneec.br

Dos Santos, José Carlos Pereira

Bacharel em Direito pela Faculdade Itaboraí- CNEC
carlos.pereirajuridico@gmail.com

Bistene, Luiz Carlos da Silva

Professor Titular IV da Faculdade Itaboraí – CNEC
0352.luizsilva@cneec.br

O presente trabalho tem como objetivo analisar a efetividade das políticas públicas de urbanismo e o direito à cidade a partir das transformações produzidas pela revitalização do projeto Porto Maravilha localizado na zona portuária do Município do Rio de Janeiro. Dentre os aspectos analisados procurou-se examinar a existência de conflitos nas bases legais e o projeto do Porto Maravilha a partir da Lei 10.257/2001 e os impactos das mudanças ocorridas na visão dos moradores e dos frequentadores da cidade.

Para isso, foi utilizado pesquisa bibliográfica consultando diversos autores que tratam da temática direito à cidade que possibilitaram estabelecer os conceitos fundamentais do presente estudo. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa quantitativa do tipo “*survey*” com questionário estruturado aplicado nos principais pontos de fluxo de pessoas em torno do Porto Maravilha.

Diante do crescimento acelerado dos grandes centros em decorrência das pressões produzidas pelo desenvolvimento, este ocorreu sem a devida atenção às bases legais de ordenamento das cidades, ampliando assim os conflitos entre os diversos atores sociais envolvidos.

Destaca-se que mesmo com a instituição de uma lei própria, nem sempre o que nela é determinado é realizado pelos governantes e pelo povo. Dessa forma, o estudo se justifica pela necessidade de ampliação do entendimento sobre a legislação em vigor e de como ela é efetivamente aplicada durante a elaboração e execução de projetos urbanísticos nos grandes centros urbanos.

Diante da grande demanda social e da rapidez com que se desenvolvem os centros urbanos de nossa cidade, necessário foi à criação de Leis específicas a respeito do direito

¹ Este conteúdo é parte do trabalho de conclusão de curso do aluno José Carlos Pereira dos Santos apresentada em 03/07/2017 à banca do Curso de Direito da Faculdade Itaboraí – CNEC.

à cidade na Constituição Federal de 1988, que se introduziu nos artigos 182 e 183. Sendo denominado o título de seu capítulo “Política Urbana”.

Posteriormente, o que foi definido em relação à Política Urbana em nossa Constituição Federal veio a ser regulamentada por lei chamada de “Estatuto da Cidade”, que trouxe em seu corpo uma garantia de que todo brasileiro tem o pleno direito de usufruir da estrutura e dos espaços públicos de sua cidade, com igualdade de utilização.

O Direito à Cidade trata de um direito de suma importância para o povo, pois regulamenta o ambiente urbano do qual a sociedade se utiliza para viver, seu objetivo é fazer com que esse ambiente seja digno para utilização de todos, dividindo os benefícios e os contratempos de igual maneira.

O Direito à Cidade é uma garantia constitucional. Contudo, necessário foi a regulamentação destes direitos e garantias por “lei” complementar, pois por si só a norma constitucional não bastaria. Assim, foi editada a “lei 10.257, de 2001”, onde se instituiu as especificações encontradas na CF/88 para que se perpetue a garantia. Nesse intuito, o “estatuto das cidades” estabeleceu em seu art. 43, alguns desses mecanismos de participação popular.

Vale lembrar que antes da instituição da lei 10.257 de 2001 já era notada a ausência de um instrumento normativo que fosse capaz de orientar, nortear e fornecer aos municípios um mecanismo eficaz para enfrentar problemas como a especulação imobiliária. Assim colocou Grazia de Grazia (2001, p. 57):

A primeira tentativa de aprovar uma lei de desenvolvimento Urbano- LDU – surge no âmbito da comissão nacional de desenvolvimento Urbano – CNDU -, em 1977, cujo corpo técnico avaliava que as administrações locais não dispunham de um instrumental urbanístico para enfrentar a especulação imobiliária e a distribuição dos serviços públicos urbanos. (GRAZIA de GRAZIA, 2001, p. 57).

Assim, foi definido o “Estatuto da Cidade”, que trouxe em seu corpo uma garantia de que todo brasileiro tem o pleno direito de usufruir da estrutura e dos espaços públicos de sua cidade, com igualdade de utilização.

O Estatuto foi criado com o objetivo de fornecer os instrumentos legais necessários para que a cidade pudesse buscar seu desenvolvimento urbano, tendo como sua base o plano diretor, que deveria articular a implementação de planos diretores participativos.

Com o objetivo de se alcançar uma melhora na qualidade, através de um planejamento municipal feito pelo poder público em cidades com mais de 20.000 habitantes, o plano diretor tornou-se um aliado na sustentabilidade e direcionamento, sendo instituído como norma obrigatória nas cidades. O plano diretor vem integrar um conjunto de normas visando o crescimento urbano controlado e igualitário, seguindo o princípio de que a propriedade e a cidade têm função social.

É de clara evidência que sozinho nada caminha, funciona, cresce ou prospera. Sendo assim, é necessária uma parceria entre Estado/Cidade, Poder Judiciário e Sociedade para que as leis saiam do papel e coloque em prática todos os projetos ordenados por nossa CF/88 e leis complementares, objetivando uma cidade melhor. Todos em conjunto assumindo os seus deveres e obrigações nesta grande empreitada, o cidadão, através dos diversos mecanismos de participação democráticos o Estado, mais especificamente as

prefeituras municipais, realizando política pública urbana e o Poder Judiciário, evitando os abusos cometidos pelos atores elencados acima.

Sendo assim, busca-se verificar todas essas questões através de estudo de caso da maior obra urbanística do Rio de Janeiro, ou seja, a revitalização da chamada Zona Portuária formada principalmente pelos bairros de Santo Cristo, Saúde, Providencia, Gamboa e o Centro da Cidade. Com grande importância devido a sua localização estratégica em função do desenvolvimento da cidade do Rio de Janeiro, em todos os aspectos sejam eles políticos, culturais, ou econômico tendo em vista que no início do século XVIII a cidade do Rio de Janeiro se restringia basicamente a sua região central.

Inicialmente esta região era frequentada apenas por pescadores, e donos de chácaras, que desfrutavam do paradisíaco cenário da Baía da Guanabara. Após ser totalmente modificado, hoje conhecemos como Zona Portuária. Vale lembrar que estamos falando de uma das primeiras áreas de expansão urbana da cidade e com o passar do tempo assumiu uma importância cada vez maior, o que de forma imperiosa exigia uma ação dos governantes para modificar o cenário de abandono, prostituição, tráfico de drogas, crimes das mais variadas espécies e falta de higiene. Que era marca registrada do “patrimônio histórico e cultural” chamado zona portuária do rio de Janeiro.

Hoje, o projeto Porto Maravilha saiu do papel e se apresentou como uma realidade, o que veio a configurar um compromisso político e econômico representado pela grande reforma urbana projetada na cidade do Rio de Janeiro. Dentre as grandes mudanças decorrentes deste projeto, podemos citar: a derrubada do Elevado da Perimetral, mudança do ponto de atracação dos navios de turismo com a construção de quatro diques que ampliaram grandemente a capacidade de recepção de grandes navios de passageiros, a revitalização dos armazéns em todo o curso portuário, a criação do aquário municipal (Água Rio), a inovação do modal de transporte de passageiros o (VLT) veículo leves sobre trilhos, entre outros.

Assim sendo, um dos principais meios que viabilizaram o projeto de urbanização do Porto Maravilha foram a aprovação da Lei Complementar nº 101 de 23 de novembro de 2009. Essa lei, que teve como autor o próprio Poder Executivo, além de modificar a última versão do Plano Diretor da cidade do Rio de Janeiro, autoriza o Poder Executivo a instituir a Operação Urbana Consorciada da Região do Porto do Rio (OUC), determinando o instrumento legal necessário para implementação das ações previstas nessa lei. A OUC do Porto do Rio é segundo o art. 233-A da Lei Complementar nº16/1992 (criado pela já citada LC nº 101/09):

[...] “o conjunto de intervenções e medidas coordenadas pelo Poder Público municipal, com a participação dos proprietários, moradores, usuários permanentes e investidores privados, com o objetivo de alcançar em uma área transformações urbanísticas estruturais, melhorias sociais e a valorização ambiental”. (LEI COMPLEMENTAR Nº16/1992).

A seguir, passaremos a analisar as transformações produzidas pela revitalização do projeto porto maravilha na zona portuária do Rio de Janeiro, através de trabalho de campo desenvolvida pelos autores. Realizou-se uma pesquisa quantitativa do tipo “survey” com amostra aleatória simples através de questionário estruturado com perguntas fechadas para se obter informações padronizadas que podem ser analisadas estatisticamente.

Sendo assim, para esta pesquisa onde foram entrevistadas 401 pessoas, calculamos a amostra com margem de erro estimada de 5,0 pontos percentuais para mais e para menos, com nível de confiança de 95%. Para apresentação dos resultados elaborou-se gráficos que possibilitam a melhor visualização dos dados facilitando a análise.

As perguntas elaboradas buscam identificar o perfil dos entrevistados através de variáveis como sexo, idade, estado civil e renda familiar, além de buscar o entendimento acerca do grau de satisfação de cada transeunte quanto ao processo de urbanização executado na região.

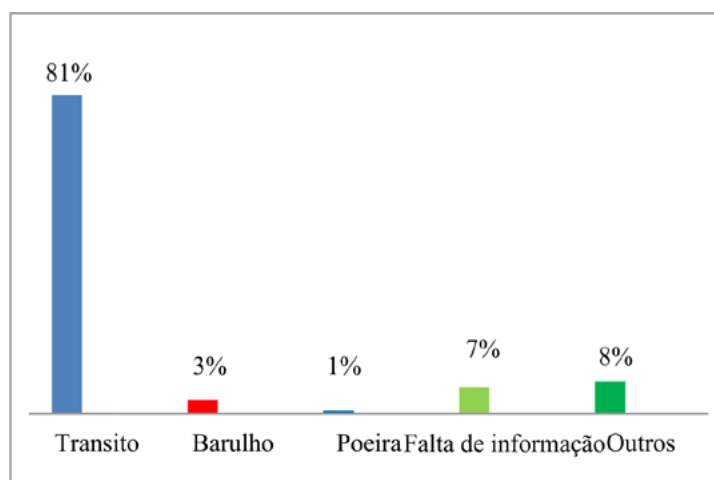
No que se refere aos dados coletados com relação ao perfil dos entrevistados temos 59%, do sexo masculino e 41% do sexo feminino. Em relação a faixa etária, 33% possuem idade média entre 25 e 34 anos completos, 30% entre 35 e 44 completos, 18% possuem entre

45 e 60 anos completos, 12% possuem faixa etária entre 18 e 24 anos completos e 6% dos entrevistados possui 60 anos ou mais. Verificou-se com base nas respostas acima que 47% são casados, 42% são solteiros, 5% são divorciados, 4% são viúvos e 2% possuem união estável com companheiro ou companheira. E por fim, com relação a renda, 27% possuem renda superior à R\$. 2.811,01, 18% possuem renda superior à R\$.937,01, 17% possuem renda superior à R\$.6.559,01, 14% possuem renda de até R\$. 937,00 e 8% possuem renda superior a R\$. 9.370,01.

Além das perguntas referentes ao perfil dos entrevistados foram elaboradas perguntas que buscaram entender os impactos positivos e negativos das obras de urbanização do Porto Maravilha.

Primeiramente foi questionado sobre os impactos negativos que as obras trouxeram para os entrevistados. Nesse sentido, pode-se identificar que as mudanças no trânsito foi o que mais provocou incomodo na população. Assim, verificou-se com base nas respostas que 81% sentiram-se incomodados pelo trânsito, 8% por outros motivos, tais como, manifestações contra as obras, 7% foram incomodadas pela falta de informação, 3% foram incomodados pelo barulho das maquinas e 1% foram incomodados pela poeira. (GRÁFICO 1).

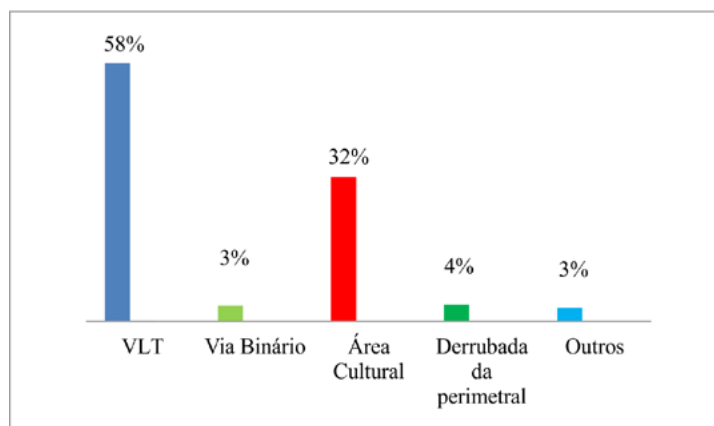
Gráfico 1: Impactos negativos durante a obra



Fonte: Elaboração própria

Também buscou-se verificar dentre as mudanças ocorridas qual é considerada a mais importante dentre os entrevistados. Assim, verificou-se com base nas respostas que 58% consideram o VLT como a mudança mais importante na revitalização, já 32% consideram que os espaços culturais foram o ganho mais importante, 4% consideram que a derrubada da perimetral foi o legado mais importante das obras, 3% consideram a via binário, como o ganho maior e 3% alegaram outros ganhos, tais como, a vista da baía de Guanabara. (GRÁFICO 2).

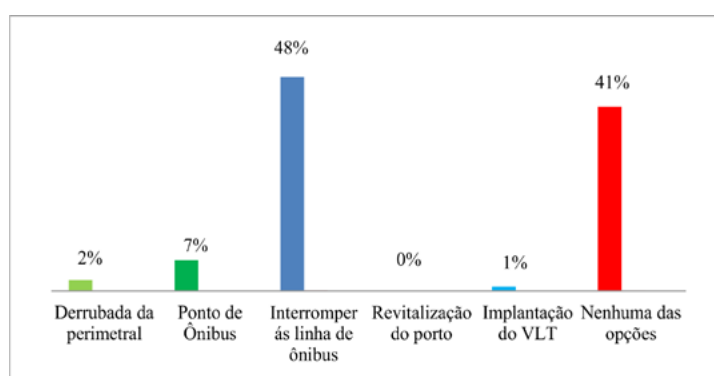
Gráfico 2: Mudança mais importante



Fonte: Elaboração própria

Os entrevistados também foram questionados para saber se algumas das mudanças não foram bem aceitas e não deveriam ter sido alteradas na opinião dos mesmos. Assim, verificou-se com base nas respostas que 48% acham que não deveriam ter interrompido as linhas de ônibus, já 41% disseram que nenhuma opção era relevante, ou seja, que todas as mudanças realizadas foram satisfatórias, 7% disseram que os pontos de ônibus não deveriam ter mudado de lugar, 2% acham que a perimetral deveria ser preservada, 1% são contra o VLT. (GRÁFICO 3).

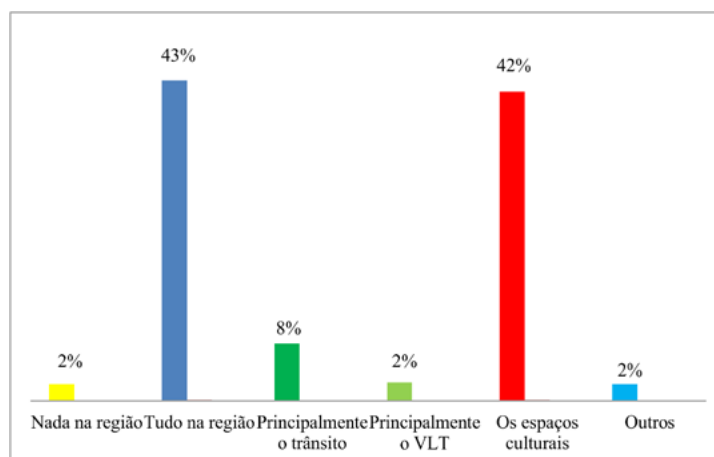
Gráfico 3: Mudanças que não deveriam ter ocorrido



Fonte: Elaboração própria

Sobre as melhorias ocorridas a partir da revitalização do Porto Maravilha obteve-se as seguintes respostas: 43% consideram que tudo mudou na região, já 42% disseram que principalmente os espaços culturais, 8% disseram que principalmente o trânsito, 2% acham que o VLT, 2% acham que nada mudou na região e 2% disseram que outras coisas diversas das perguntadas. (GRÁFICO 4).

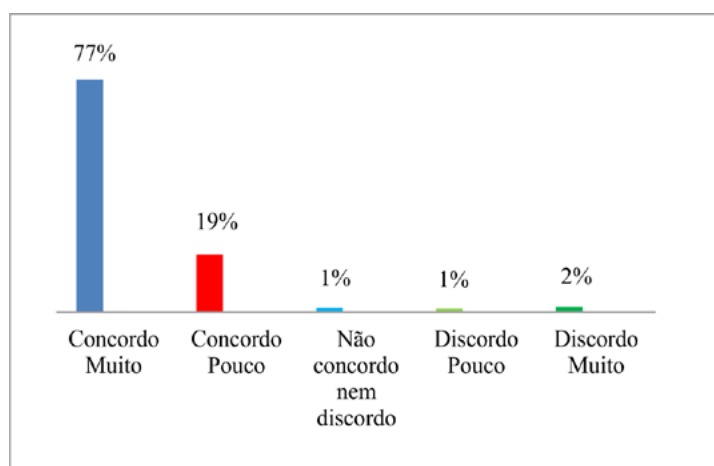
Gráfico 4: Melhorias a partir da Revitalização do Porto Maravilha



Fonte: Elaboração própria

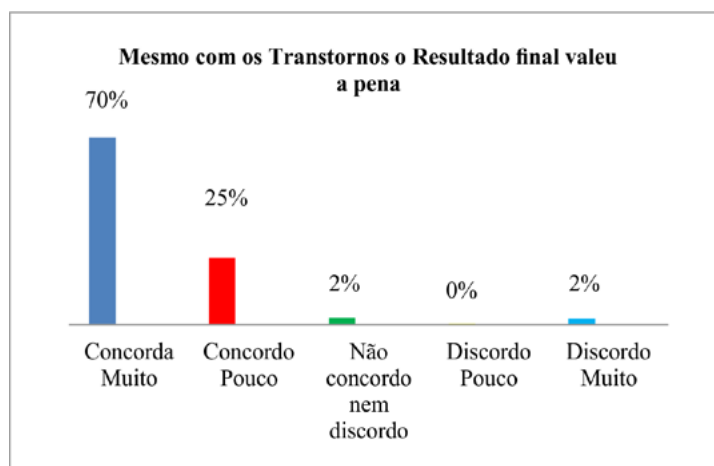
Os entrevistados foram questionados sobre a concordância ou discordância de algumas questões. Primeiramente, foram interrogados se as mudanças trazidas pelo porto maravilha foram eficazes para a melhoria na mobilidade urbana. Verificou-se com base nas respostas que 77% concordam muito, já 19% concordam pouco, 2% discordam muito, 1% não concordam e nem discordam, 1% discordam pouco. (GRÁFICO 5)

Gráfico 5: Eficácia das mudanças



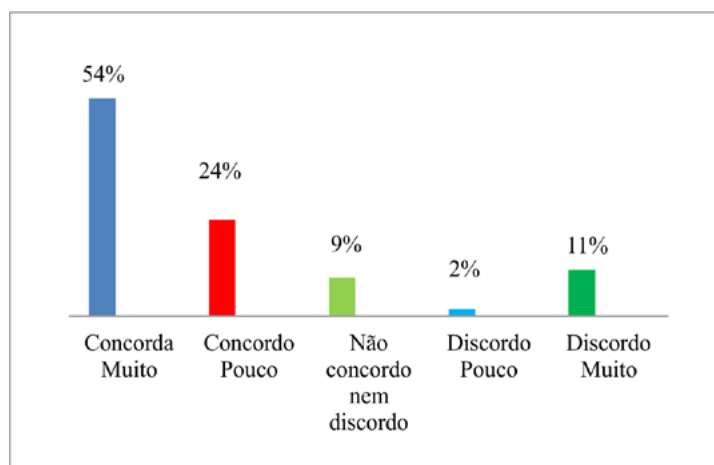
Fonte: Elaboração própria

Posteriormente buscou-se saber se apesar dos transtornos ocasionados pelas obras o resultado final foi satisfatório. Assim, verificou-se com base nas respostas que 70% concordam muito, já 25% concordam pouco, 2% discordam muito, 2% não concordam e nem discordam, 0% discordam pouco. (GRÁFICO 6)

Gráfico 6: As Mudanças Trazidas Foram Eficazes?

Fonte: Elaboração própria

Por fim, verificou-se se os benefícios trazidos privilegiaram alguns dos segmentos da sociedade ou se atingiu a todos de modo uniforme, buscando uma avaliação do direito à cidade por todas as classes sociais. Foi perguntado se, na opinião do entrevistado, todas as classes sociais foram beneficiadas. Assim, verificou-se com base nas respostas que 54% concordam muito, já 24% concordam pouco, 11% discordam muito, 9% não concordam e nem discordam, 2% discordam pouco. (GRÁFICO 7).

Gráfico 7: Beneficiados com as mudanças

Fonte: Elaboração própria

Salienta-se que por se tratar do maior projeto urbanístico da história da cidade do Rio de Janeiro, a urbanização advinda do projeto urbanístico porto maravilha atingiu notas máxima de satisfação junto à população pesquisada, tal afirmação se fundamenta em, dos 401 (quatrocentos e um) entrevistados, 324 (trezentos e vinte e quatro), ou seja, 81% apontaram o melhoramento nas condições do trânsito nas avenidas alcançadas pela urbanização.

Sendo assim, no que tange aos impactos positivos e negativos, os indicadores apontam para o trânsito sendo o maior causador de insatisfação durante as obras de revitalização da zona portuária, em segundo lugar vem à falta de informação. Contudo, não podemos deixar de citar a memória cultural que se perdeu com a derrubada do elevado da perimetral.

Inclusive a derrubada da perimetral foi um dos grandes assuntos de discordância entre os estudiosos de mobilidade urbana. Muitos desses, no início das obras, utilizaram os canais de rádio e tv para defenderem a tese que “sem a perimetral o centro do rio está fadado ao caos”, segundo eles os veículos não conseguirão trafegar pela saturada Av. Rodrigues Alves (com duas faixas de rolamento) e muito menos acessar a Av. Francisco Bicalho (também com duas faixas), então começou uma disputa no Tribunal de Justiça, de um lado a Prefeitura e o Governo do Estado, do outro lado o Ministério Público e seus agentes, e no meio disso, a população. Por fim, em janeiro de 2010, ocorreu uma audiência pública e nela foi aprovada a Lei 101/2009, ficando livre para consulta popular em junho do mesmo ano.

Superadas as etapas judiciais, a derrubada da perimetral foi realizada, porém, aconteceu um fato minimamente “curioso”, onde foram roubadas 06 vigas dos escombros da perimetral, ou seja, o maior roubo (em tamanho do objeto) de bem público, sendo 05 (cinco) vigas de 40 metros de comprimento por 06 (seis) metros de largura e de 01 (um) viga de 25 (vinte e cinco) metros de comprimento por 06 (seis) metros de largura o que totaliza 110 (cento e dez toneladas de aço).

Voltando ao foco, bem sabe-se que, as pilastras de sustentação do elevado guardavam as mensagens do profeta “Gentileza”, poucas ainda restam, com a evolução urbanística moderna sucumbirá com o tempo. Esta parte da história é relatada pela população local com certa comoção pela lembrança.

Outro ponto de insatisfação popular mostrado pelo estudo foi à extinção de algumas linhas de ônibus com ponto final/inicial no centro da cidade, os usuários frequentes das linhas excluídas sentem no dia a dia o desconforto em ter que caminhar aproximadamente 800 metros até a primeira estação do VLT.

É bem verdade que as afirmativas se divergem em certo momento, quando perguntados se a situação piorou são uníssonos em dizer “antes perdíamos quarenta minutos do INTO (Instituto de Traumatologia e Ortopedia) (ponto de referência) até a rodoviária por causa do engarrafamento”, agora, somos obrigados a caminhar até lá, alguns falam “não sei o que é pior”, outros dizem “com uma caminhada saudável de 5 (cinco) minutos estamos lá”. Diante disso, obtêm-se a seguinte conclusão; estava ruim, melhorou, mais ainda tem muito para fazer, quando se pensa na coletividade o planejamento tem que prever desdobramentos como este, embora caminhar seja saudável, o modal de transporte ora ofertado não continha esta variável (caminhada até a primeira estação) em seu escopo.

Com o resultado encontrado na pesquisa de campo (sexo, idade, renda familiar, aceitação da urbanização, rejeição da mesma e índice de satisfação) é possível entender a repercussão das mudanças causadas na região portuária do Rio de Janeiro e sua importância no que tange ao Direito à Cidade e A mobilidade urbana confrontando com o que prevê o ordenamento jurídico das políticas urbanas deste tema.

Embora exista a Lei para normatizar as intervenções do estado nas cidades, os atores sociais em certo momento ignoram a necessidade de agir em conjunto pelo mesmo objetivo, no caso do porto maravilha não foi diferente. Como pode ser verificado os diversos eventos jurídicos que permearam com embargos “vetando a execução da obra” e liminares autorizando a “continuação da mesma”, percebe-se que enquanto estes embates não forem resolvidos à sociedade continuará assistindo inerte ao confronto do poder executivo e legislativo, contra o poder judiciário.

Vale dizer que, tudo seria resolvido de forma ordeira e pacífica se os atores sociais assumissem o seu papel e respeitasse a Lei positivada, ao ser estabelecido o plano diretor e disciplinado o uso e ocupação do solo na zona portuária.

Não se levou em consideração que os galpões e armazéns abandonados há décadas serviam de moradias para famílias sem teto e que uma sociedade paralela vivia escondida sob os imóveis.

O estudo traz à tona mais um conflito envolvendo o projeto Porto Maravilha, que agora, após longa batalha judicial os seus idealizadores se viam impedidos de executar a urbanização porque “pessoas” atrapalhavam o caminho do tão sonhado progresso da zona portuária.

Nesta ocasião quem bateu às portas do poder judiciário foi o consórcio Porto Novo, qual o motivo? Para obter na justiça ordem de despejo dos “invasores” após aval do braço da lei, os moradores foram removidos um a um os oficiais de justiça desocuparam galpão por galpão, muitos com resistência, inclusive, resistência armada envolvendo o batalhão de choque da polícia militar. O mais drástico desta história foi o local onde as famílias despejadas foram abrigadas, “os que tinham casa de parentes foram acolhidos pelos mesmos, os que não tiveram a mesma sorte, foram largados ao relento das ruas”. Hoje é possível ver famílias inteiras morando embaixo do viaduto ao lado do INCA (Instituto Nacional do Câncer), que fica em frente à Rodoviária Novo Rio.

Porém, não eram só as ocupações “ilegais” que estavam impedindo a obra de sair do papel. Também haviam imóveis regularmente ocupados pelos seus respectivos proprietários, inclusive, em avançado processo de negociação com o consórcio Porto Novo para desapropriação mediante ao pagamento justo pelo valor dos imóveis.

Só que, o sentido de valor justo oscilava de acordo com a posição do ator social, o que era justo para o consórcio Porto Novo não parecia justo para o proprietário do imóvel a ser desapropriado e assim, novamente o poder judiciário foi acionado para resolver o conflito entre o consórcio Porto Novo e a então fundada, associação dos proprietários de imóveis da zona portuária do Rio de Janeiro.

Ao final de mais uma disputa judicial, então o espaço para começar as obras estava finalmente desocupado, só faltavam os tratores, as dinamites e os operários, da noite para o dia a zona portuária foi transformada em um imenso canteiro de obras a céu aberto, com vistas de conclusão total até as Olimpíadas do Rio em 2016.

O ponto marcante nas obras do “Porto Maravilha” foi a derrubada do viaduto da perimetral que transformou o sistema viário e o conceito de mobilidade urbana na Região Portuária e Centro. A demolição do Elevado da Perimetral foi fundamental para construção das vias Expressa e Binário do Porto ultrapassou as razões estéticas, seguindo

a concepção de mobilidade moderna. Quando foi construída, no início dos anos 50, a Perimetral tinha como objetivo servir de alternativa às vias de então congestionadas e sem condições de ampliação. Também foi a solução de ligação entre as zonas Sul e Norte sem que os veículos passassem pelo centro da cidade. À época, viadutos surgiram como estratégia nas grandes cidades no mundo, mas o preço por tal construção era esconder as belezas naturais e culturais”.

O novo complexo de vias e túneis mudou o cenário da Região Portuária. Parte do sistema de mobilidade urbana em implantação nas obras do Porto Maravilha, a Via Binário do Porto foi inaugurada no dia 2 de novembro de 2013 e faz a ligação da Rodoviária Novo Rio à Avenida Rio Branco em um dos sentidos. Paralelo à Avenida Rodrigues Alves, o sistema com 3,5 Km de extensão tem três faixas por sentido e várias saídas para a distribuição interna do trânsito na Região Portuária.

Durante as obras da Via Expressa, a Via Binário do Porto tem papel importante no escoamento do tráfego que passava pela Perimetral. Em 2016, quando a Via Expressa substituirá definitivamente o elevador (ligando Ponte Rio-Niterói, avenidas Brasil e Rio de Janeiro à saída do Aterro do Flamengo sem saídas intermediárias), a Via Binário do Porto assumirá a função de circulação interna dos bairros portuários e seus acessos de entrada e saída do Centro.

O VLT serve aos usuários dos diversos sistemas de transporte públicos e distribui passageiros nas regiões que compõem a área central da cidade. Na operação plena, com 32 trens, o tempo máximo de espera entre um trem e outro será de 3 a 15 minutos (de acordo com a linha) e tem capacidade para transportar 300 mil pessoas. Todas as paradas e estações contam máquinas de autoatendimento para a compra de bilhetes eletrônicos. Ficam a cerca de 20 cm de altura, niveladas às composições, dotadas de rampas suaves e antiderrapantes que facilitam o acesso de pessoas portadoras de necessidades especiais. Cada plataforma dispõe de entrada nas extremidades, linha de piso podotátil e faixas em alto relevo que facilitam a locomoção de pessoas com deficiência visual. Internamente, todas as composições reservam local específico para cadeirantes sem prejuízo a outros assentos. Sinalização, validadores e acionamento de portas estarão sempre em alcance adequado. A distância média entre as paradas será de 400 metros.

Como demonstrado, a derrubada do elevador da perimetral bem como, todas as intervenções no centro da cidade foi o marco para revitalização da zona portuária, tirando os episódios de amor e ódio, entre a prefeitura, e os demais atores sociais, segundo a oitiva de turistas e moradores dos bairros revitalizados e circo vizinhos (turista) “este lugar virou um paraíso, como pode tanta beleza ficar escondida por vários anos?”, (morador) “ficou muito bom, hoje temos os turistas que vem de vários lugares do mundo e consomem os nossos produtos (vendedor informal), daqui levo o meu sustento para casa todo dia”; oitiva de um policial militar “ficou bem melhor para trabalhar, após uma parceria entre a Polícia Militar e a associação dos comerciantes, foi instalado o centro presente, os policiais em dia de folga fazem serviço extra com remuneração garantida, antes tínhamos que nos arriscar em bicos em diversas áreas”, entre outros relatos.

Após debruçar sobre o assunto, “O Direito à Cidade e o seu Estatuto” o resultado que se obteve foi que, não se faz mudanças sem mexer com os atores que habitam o local a ser mudado, contudo, uma vez que os envolvidos neste caso (sociedade, poder público,

iniciativa privada) andam par e passo na mesma direção o resultado será sempre positivo para todos os interessados.

Finalizou-se o estudo concluindo que o modelo de urbanização e revitalização da zona portuária foi o maior já visto na cidade do Rio de Janeiro, embora tenha havido os prós e contras (acontece em todo projeto de grande repercussão), o modal utilizado deveria ser expandido para outras cidades do Rio de Janeiro, até mesmo em todo o Brasil.

Contudo, o estudo recomenda que, toda ação envolvendo o poder público ou privado, não se resolve apenas com a força da Lei, mas, ouvindo e assessorando a população, fato é que por imposição hoje no entorno do projeto existe uma população de rua que outrora se abrigava nas construções demolidas para dar lugar ao belíssimo e futurista projeto de revitalização.

Seria de certo modo “esconder a sujeira embaixo do tapete” Esta população ora habitantes e atores sociais não tiveram direito a voz, reivindicando, até hoje, por condições minimamente humanitárias, vítimas da omissão do poder público e da ganância da iniciativa privada, certamente serão apenados pelo poder judiciário.

É controvertido à visão de revitalizar uma região sem se preocupar em dar condições mínimas para a população local, neste interim, critica-se a falta de ação social e capacitação dos moradores ou “invasores” como queiram que habitavam os casebres porque não tinham opção de emprego, estudo, capacitação profissional.

O presente trabalho também recomenda que, em projetos futuros com a magnitude aplicada no Porto Maravilha que todos os atores sociais sejam inseridos.

A população com o seu alto poder de percepção por fazer parte do meio cotidianamente tem uma parcela contributiva inarrável, todos os impactos de vetores ou alteração por interventores eles são os termômetros de acerto ou erros, ao invés de excluídos, sejam preparados e capacitados para integrar os postos de trabalho que foram abertos, tendo assim oportunidade para atuar diretamente nas mudanças que os impactam de todo modo, ao invés de serem excluídos, sejam agraciados com a inclusão.

No mais, o estudo apontou para as mudanças e a grande evolução na zona portuária, pessoas desfrutam do seu dia a dia nas vias criadas (Binário, Corredor expresso e túnel 500 anos) do modal de transporte (VLT), para os que trabalham na região e aos finais de semana costumam curtir com a família os espaços culturais (Água Rio, Armazém da utopia, parada dos navios, museu do amanhã etc..).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Eliane C.G. **Estudo Da Viabilidade Técnica Da Construção Civil. Clube dos autores, 2011.** Disponível em <http://www.books.google.com.br>. Acesso em 04 abr. 2017.

ARAÚJO, Júlia; Távora, F.C.; MENESES, J; *et al.* Maravilha de porto? **História Biblioteca Nacional**, Jun. 2014. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br>. Acesso em 03 abril. 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil.** Disponível em <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em 24 fev. 2017.

CARVALHO Filho. José dos Santos. **Comentários ao Estatuto da Cidade.** Rio de Janeiro. Lumen Juris, 2006.

PORTO MARAVILHA. **Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDURP).** 2013. Disponível em <http://portomaravilha.com.br>. Acesso em 09 mar. 2017.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (org.) e CARDOSO, Adauto Lucio (org.). **Reforma urbana e gestão democrática: promessas e desafios do Estatuto das cidades.** Rio de Janeiro: Renavan. FASE, 2003.

ROLNIK, Raquel (org.), CYMBALISTA, Renato (org.). **Instrumentos urbanísticos contra a exclusão.** Polis, 1997.

SANT'ANA, Ana Maria de. **Plano Diretor Municipal.** São Paulo: Livraria e Editora Universitária do Direito, 2006.

POLÍTICA HABITACIONAL BRASILEIRA À LUZ DO DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA - PMCMV

PEREIRA, Raimara Gonçalves

Mestranda do Programa de Pós-graduação em
Desenvolvimento Social UNIMONTES
rhaymara2009@yahoo.com.br

PEREIRA, Anete Marília

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação
em Desenvolvimento Social UNIMONTES
anete.pereira@unimontes.br

MIRANDA, Samira de Alkimim Bastos

Mestranda em Desenvolvimento social pela
Universidade Estadual de Montes Claros,- Unimontes
bolsista CAPES
samyalkimim@hotmail.com

Resumo:

Ao longo da história do Brasil, verifica-se a existência de variadas ações no tocante a questão habitacional, sendo a criação do Programa Minha Casa Minha Vida – PMCMV reconhecido enquanto marco no âmbito desta Política. Assim, objetivamos nesse trabalho analisar e melhor compreender o percurso da política habitacional brasileira, tendo por foco o Programa Minha Casa, Minha Vida. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental exploratória. Percebemos, a partir do estudo realizado, que a criação do Programa Minha Casa Minha Vida manifesta-se como importante marco no que diz respeito ao desenvolvimento da política habitacional no país.

Palavras- chaves: Território, Habitação, Programa Minha Casa Minha Vida.

Abstract:

Troughout the history of Brazil, there have been several actions regarding the housing issue, with the creation of the PMCMV – My House My Life Program recognized as a milestone with in this Policy. Thus, we aim to alayze and better understand the course of Brazilian housing policy, focusing on the My House, My Life Program. To do so, we developed na exploratory bibliographical and documentar research. We realized from the study that the creation of the My House, My Life Program is na importante milestone in the development of housing policy in the country.

Keywords: Territory, Housig, My House My Life Program.

Introdução

A trajetória da política habitacional brasileira, tem sido marcada por mudanças na concepção e no modelo de atuação nesta por parte do poder público.

Os padrões difundidos pela globalização e pela lógica da produtividade econômica marcam o desenvolvimento urbano, em que as rápidas transformações da sociedade, do território e da cidade exigem novas infraestruturas físicas, econômicas, sociais e institucionais.

O conhecimento acerca da trajetória histórica da política habitacional brasileira se manifesta como essencial para o entendimento da organização territorial que o país apresenta na atualidade. Partindo dessa ideia, buscamos neste artigo compreender o percurso da política habitacional no Brasil, tendo por objeto os meandros que engendraram a criação do Programa Minha Casa Minha Vida. Do ponto de vista metodológico realizamos pesquisa bibliográfica e documental exploratória. Utilizamos as contribuições de autores como Ermínia Maricato, Raquel Rolnik, Milton Santos, Gabriel Andrade, bem como publicações do Ministério das Cidades.

Breve histórico do Desenvolvimento Territorial Brasileiro

Para compreensão da política habitacional brasileira, torna-se imperioso entender como se deu o desenvolvimento deste país. Percebemos, entretanto, que são variados os conceitos de desenvolvimento trazidos pela literatura, por isso optamos por analisar a ótica de desenvolvimento enfatizando a noção de território a partir dos seguintes pressupostos:

- primeiro, é necessário distinguir território e espaço (geográfico); eles não são sinônimos, apesar de muitos autores utilizarem indiscriminadamente os dois termos – o segundo é muito mais amplo que o primeiro.
- o território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza);
- o território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que pode-se denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação político-econômica. (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 42)

Assim, inferimos que a dinâmica que engendra o desenvolvimento territorial, perpassa pelas construções históricas e as formas de apropriação feita por uma dada sociedade. No caso específico do Brasil, interessa-nos verificar, ainda que de forma sucinta, como ocorreu o seu desenvolvimento territorial, passando por algumas políticas habitacionais.

Historicamente o Estado brasileiro, desde o desde o período republicano se preocupou em criar condições estruturais necessárias para o crescimento do país, tendo, um caráter intervencionista sobre o território. Não caberia aqui relacionar as diversas políticas territoriais que tinham por foco a ocupação do país, mas é importante destacar que eram justificadas por argumentos como a necessidade da integração nacional, da modernização do país ou do desenvolvimento regional, entre outros. Tais políticas se viabilizaram por meio da produção, pelo Estado, de infra-estruturas de redes ou mesmo capitalização de empresas.

No processo de desenvolvimento territorial do Brasil, de acordo com Burztyń (1987), o Estado assumiu, por vezes, a aplicação de ações com caráter centralizado e autoritário, utilizando-se da execução de intervenções verticais e fragmentadas na formação territorial do país, quando os projetos eram executados sem compreensão da realidade na qual estavam sendo impostos. Cabe ressaltar que esta perspectiva autoritária de desenvolvimento territorial foi preponderante, especialmente, na década de 1960, momento em que se tinha como premissa

De acordo com Coelho (2004) conformava-se um modelo desenvolvimentista em que as decisões se concentravam na valorização das características exógenas, desconsiderando as potencialidades regionais e locais. Villaça (1999) aponta que o desenvolvimento do território brasileiro foi concebido numa perspectiva que segmentava a sociedade no que diz respeito à condução da política. Consideramos importante ressaltar que esse modelo desenvolvimentista acabou criando mais desigualdades, acirrando problemas que já existiam principalmente nas grandes cidades do país, entre os quais o acesso à habitação.

A urbanização brasileira e a questão habitacional

De acordo com Maricato (1997), em meados do século XVIII o país não era urbanizado. Cabe ressaltar que, nesta época, o Nordeste era considerado a região mais urbanizada do Brasil.

Com o desenvolvimento da mineração houve o surgimento de cidades no interior do país, mas ainda não se podia falar que ocorreu um processo de urbanização. O incipiente processo de industrialização do país, que ocorreu integrado a expansão da cultura cafeeira, é apontado como um mecanismo que auxiliou no processo de expansão urbana, uma vez que houve a instalação de fábricas em determinadas cidades, no final do século XIX com capital acumulado com a exportação do café, bem como pela utilização de mão de obra barata. Até este momento, não havia nenhuma preocupação com normas urbanísticas e de saneamento básico, apenas algumas ações pontuais.

Ressalta-se que, de acordo com Maricato (2003), especialmente, em meados do século XX, com a progressiva unificação derivada dos transportes, mercado e das comunicações ocorreu o desenvolvimento do processo de urbanização. Desse modo, neste século ocorreu uma expansiva migração da população residente do campo em direção à cidade, sendo as cidades brasileiras, nesta época, vistas enquanto uma possibilidade de avanço e de acesso à modernidade.

Maricato (2015) considera que entre as décadas de 1980 a 1990 o processo de globalização trouxe às metrópoles brasileiras queda no crescimento econômico, desencadeamento do desemprego e ajustes fiscais, que ocorreram, concomitantemente, com as modificações no padrão de urbanização, como a aceleração no crescimento das cidades de porte médio e cidades litorâneas, que cresceram com maiores taxas do que as metrópoles em relação aos seus núcleos centrais. De acordo com Villaça (1999), entretanto, este cenário desencadeia o surgimento das revoltas populares, sendo consolidados neste período os movimentos nacionais pela reforma urbana. Estes movimentos, segundo Maricato (2013), defendiam uma reforma urbana, o que resultou na inserção de questões relacionadas ao direito à cidade no corpo da Carta Magna de 1988.

As reivindicações populares no que tange o direito à cidade se apresentou enquanto incentivo em meio ao processo de elaboração do texto constitucional, sendo que nesta

época as cidades estavam marcadas por uma intensa desigualdade, proporcionada pelo crescimento desordenado destas.

Desse modo, frente a estas reivindicações, o texto constitucional representava ainda, um avanço no que tange o reconhecimento da função social da propriedade, com a inclusão dos artigos 182 e 183, que vieram compor um avanço, bem como demonstrar a vitória dos movimentos reivindicatórios no que diz respeito a política urbana brasileira. Os artigos 182 e 183, ditam que:

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo poder público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes.

§ 1º - O plano diretor, aprovado pela Câmara Municipal, obrigatório para cidades com mais de vinte mil habitantes, é o instrumento básico da política de desenvolvimento e de expansão urbana.

§ 2º - A propriedade urbana cumpre sua função social quando atende às exigências fundamentais de ordenação da cidade expressas no plano diretor.

§ 3º - As desapropriações de imóveis urbanos serão feitas com prévia e justa indenização em dinheiro.

§ 4º - É facultado ao poder público municipal, mediante lei específica para área incluída no plano diretor, exigir, nos termos da lei federal, do proprietário do solo urbano não edificado, subutilizado ou não utilizado que promova seu adequado aproveitamento, sob pena, sucessivamente, de:

I - parcelamento ou edificação compulsórios;

II - imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana progressivo no tempo;

III - desapropriação com pagamento mediante títulos da dívida pública de emissão previamente aprovada pelo Senado Federal, com prazo de resgate de até dez anos, em parcelas anuais, iguais e sucessivas, assegurados o valor real da indenização e os juros legais.

Art. 183. Aquele que possuir como sua área urbana de até duzentos e cinquenta metros quadrados, por cinco anos, ininterruptamente e sem oposição, utilizando-a para sua moradia ou de sua família, adquirir-lhe-á o domínio, desde que não seja proprietário de outro imóvel urbano ou rural.

§ 1º - O título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil.

§ 2º - Esse direito não será reconhecido ao mesmo possuidor mais de uma vez.

§ 3º - Os imóveis públicos não serão adquiridos por usucapião (BRASIL, 2017).

Os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, agem diretamente na garantia do direito à cidade enquanto direito fundamental da pessoa humana.

Desse modo, visando regular o uso da propriedade urbana e o estabelecimento de diretrizes para aplicação da política de desenvolvimento urbano e tendo por fundamento os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, conforme supracitado, foi aprovada a Lei de nº 10.257 de 2001, que estabelece as diretrizes gerais da política urbana. Assim, é possível perceber, de acordo com Maricato (2013), que após variadas lutas dos movimentos sociais visando o bem coletivo na utilização do espaço urbano, neste período compreendido desde a promulgação da Constituição Federal a aprovação da Lei 10.257/2001, houve um processo de maior afirmação e regulamentação da política urbana no país.

Verifica-se que a construção da política habitacional brasileira tem sido marcada, ao longo da história, por mudanças na concepção e no modelo de gestão desta por parte do poder público. Vislumbramos que o processo de urbanização do Brasil se constituiu sobre um histórico marcado pela exclusão e segregação sócioespacial, em que o problema habitacional se perpetuou tendo como marca os altos índices de insalubridade, epidemia, violência e o crescimento da taxa de densidade dos bairros mais populares (DEL RIO, 1990).

No decorrer do tempo a questão habitacional foi singularmente discutida no país, com políticas eminentemente pontuais. De acordo com Andrade (2012), até meados do ano de 1930 a sociedade brasileira era marcada pela presença da população, em sua maioria, agrária. A questão do déficit habitacional começou a ser tratada no Brasil somente a partir do ano de 1942, com a criação da Lei do Inquilinato e, mais tarde, com a criação da Fundação Casa Popular, em 1946, o que se materializou como os primeiros traços da Política Nacional de Habitação. Posteriormente, ocorreram outras iniciativas singulares no âmbito da Política Nacional de Habitação como a instituição do Sistema Financeiro Nacional de Habitação (SFH), que tinha como gestor financeiro o Banco Nacional de Habitação (BNH), sendo este extinto em 1986, tendo subsequentemente, a operacionalização regida por parte da caixa Econômica Federal (CEF).

Ainda de acordo com Andrade (2012), adiante, nos anos de 1990 a questão habitacional obteve avanços limitados e com poucos resultados como a criação do Habitat Brasil e o Morar município, que por problemas de gestão de recursos não obtiveram grandes resultados. Já nos anos 2000, especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, o que se viu no que tange a questão habitacional foram iniciativas apenas no âmbito institucional, sendo marcado apenas pela criação do Estatuto da Cidade, conforme a Lei Federal 10.257 de 2001.

Num quadro em que todas as questões econômicas tornaram-se preocupação do poder público e das entidades empresariais envolvidas na estratégia de desenvolvimento nacional, o problema da moradia emergiu como aspecto crucial das condições de vida do operariado, pois absorvia porcentagem significativa dos salários e influía no modo de vida e na formação ideológica dos trabalhadores (BONDUKI, 2002, p.73).

Fica evidente que o problema habitacional ganha destaque de forma mais incisiva, no momento em que questões como a crise econômica internacional passou a assolar a nação e influenciar diretamente nas questões internas, somado ao déficit habitacional, que sempre fora apontado como um antigo problema brasileiro. No entender de Maricato (2000) a questão habitacional passa a ser de fato implementada no país a partir do ano de 2003, no primeiro mandato do presidente Lula, momento em que passou a ser vislumbrada pelo governo enquanto oportunidade de responder, não somente às demandas populares, mas, principalmente, mas também a aceleração da economia nacional, privilegiando o setor da construção civil.

A partir de 2003 e com o argumento de retomar democraticamente a política urbana, instituiu-se o Ministério das Cidades e as secretarias nacionais de habitação, mobilidade urbana e saneamento ambiental. Vale ressaltar, também, a criação dos espaços direcionados à participação social como as Conferências Nacionais das Cidades e a criação, em 2004, do Conselho Nacional das Cidades (MARICATO, 2015).

A Criação do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV)

Em 2009, no segundo mandato do governo do presidente Lula, houve amplo destaque na Política Habitacional Brasileira, com a instituição do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), apresentado enquanto resposta a todos os anseios da população sem casa própria. O referido programa tinha a promessa de entregar milhões de moradias, além da geração de emprego, renda e sustentação econômica para um país temeroso à crise (ANDRADE, 2011).

Em seus objetivos o Programa visava, entre outros, atender às demandas da Política Nacional de Habitação, primando à universalização do acesso a moradia digna, em especial, para a população de baixa renda, a partir do manejo de uma política de subsídios, bem como o reforço da capacidade institucional dos agentes públicos, privados e sociais, buscando a ampliação da fonte de recursos (ANDRADE, 2012).

O Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) obteve continuidade no governo da presidente Dilma Rousseff, com maior impacto sobre a dimensão habitacional e econômica. Havia o financiamento da estrutura econômica a partir da viabilização do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), iniciado em 2007, e a construção da visão empresarial no que diz respeito à política habitacional com o financiamento das moradias a partir do PMCMV (MARICATO, 2015).

Para Vilaça (1999), mesmo em meio a criação e desenvolvimento de políticas destinadas a gestão do desenvolvimento territorial urbano, verifica-se que as mesmas materializam-se de forma fragmentada e pontual, ao passo que as cidades tem se organizado e se formado sob o reflexo de um desenvolvimento territorial pautado na subordinação à lógica dos negócios.

Nesse sentido, Brasil (2009), destaca que,

[...] Em públicos, geralmente em obras urbanísticas de grande efeito visual, porém de pouca utilidade social. Para além desses bairros privilegiados, temos um mar de pobreza, cuja marca é a carência absoluta de investimentos e equipamentos públicos. Se considerarmos que a dinâmica de mercado imobiliário e dos investimentos em infraestrutura acontecem apenas na cidade formal (embora exista até nas favelas um mercado imobiliário informal bastante ativo) temos que 50% ou mais do território se reproduzem sem nenhum controle ou regulação, e esse é um problema estrutural central de nossa realidade urbana (BRASIL, 2009, p. 14 apud VILLAÇA, 2001,s/p).

Esse processo evidencia a segregação social, que tem se arraigado na implantação dos empreendimentos habitacionais brasileiros, a exemplo do Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), que tem propiciado uma apropriação seletiva do solo urbano por diferentes classes sociais. Assim, a população de baixa renda tem sido assentada em áreas distantes dos serviços e equipamentos públicos, enquanto as áreas mais centrais são objetos de investidores e segmentos da população de renda mais alta, contribuindo, concomitantemente, para a especulação imobiliária (AMARAL, 2009). Torna-se imperioso no âmbito da discussão acerca da política habitacional brasileira a compreensão acerca do processo de constituição deste programa, haja vista que, esta se materializa enquanto aspecto de efetivação de uma política pública habitacional que visava à promoção do bem estar e da justiça social no tocante ao desenvolvimento territorial do país.

Cabe ressaltar que, conforme apontamentos de Oliveira e Benaduce (2011), para o manejo adequado de uma política urbana, a infraestrutura do território e das cidades devem ser organizados com base num sistema técnico de equipamentos e serviços necessários ao desenvolvimento destas funções, com vistas a assegurar os aspectos social, econômico e institucional, permitindo a plena realização do desenvolvimento da população. Assim, a infraestrutura urbana, a partir da criação de programas habitacionais, deve visar a promoção de adequadas condições de moradia, trabalho, saúde, educação, lazer e segurança, proporcionando meios necessários ao desenvolvimento das atividades político-administrativas.

Entretanto,

Distante destas questões fundamentais, o debate recente sobre a política de habitação no Brasil ressalta o protagonismo do principal programa de provisão habitacional, o Minha Casa, Minha Vida, na configuração das cidades brasileiras, acentuando tendências passadas de segregação e exclusão das populações inseridas nas faixas de renda representativas da base da pirâmide socioeconômica. Este debate revela, com razão, as grandes limitações de um programa habitacional enquanto instrumento majoritário de política urbana e no processo de construção de cidades mais equitativas e sustentáveis, ressalta igualmente a grande dificuldade encontrada pelo país para superar as mazelas históricas de nossa sociedade (OTERO; SILVA, 2014, p.53).

Verifica-se assim que apesar de ter obtido efetiva expressão no que diz respeito ao crescimento econômico do país o PMCMV resultou num intenso processo de especulação fundiária e imobiliária promovendo a majoração nos preços dos imóveis e da terra (MARICATO, 2015). Estudos realizados, entre eles o de Andrade (2011), mostram que o PMCMV tem realizado significativa construção de conjuntos e condomínios habitacionais, em sua maioria, nas regiões periféricas das cidades, onde o preço da terra é mais baixo, e em regiões em que há pouca ou nenhuma oferta de transporte público, infraestrutura e equipamentos adequados e preparados para o atendimento otimizado de toda a demanda pelos serviços públicos presentes no território. De acordo com Brasil (2016), desde o seu lançamento em 2009 o Programa Minha Casa Minha Vida- PMCMV entregou aproximadamente 4,2 milhões de casas, sendo mais de 10,4 milhões de pessoas beneficiadas.

Desde o seu lançamento, em 25 de março de 2009, foram contratadas mais de 4,2 milhões de casas. Dessas, mais de 2,6 milhões já foram entregues.

Ressalta-se que variados são os trabalhos no campo das políticas públicas, que tem analisado a questão habitacional no país desde sua implantação até os dias atuais, com evidências de que o Estado ainda não se manifestou enquanto capaz de atender a todas as demandas postas pela questão habitacional no país. Verifica-se, em especial, no tocante a população de baixa, que a execução desta política tem resultado numa segregação social e territorial, com infraestruturas inadequadas e ausência políticas de saúde, assistência social e educação nas regiões onde são criados os conjuntos habitacionais (MARICATO, 2009).

Considerações finais

A partir do exposto nesse artigo é possível inferir que a política habitacional brasileira se desenvolveu ao longo da história como um processo permeado de práticas limitadas que não tinham continuidade e com aspectos meramente institucionalistas. Em 2003, objetivando responder, prioritariamente, às questões econômicas é que a questão habitacional se materializa a partir da criação de uma política de habitação que visava atender aos anseios sociais e principalmente financeiros do país. O que culminou, em 2009, na criação do Programa Minha Casa Minha Vida, que visava atender às demandas da Política Nacional de Habitação, primando a universalização do acesso à moradia digna, em especial, para a população de baixa renda, através do manejo de uma política de subsídios, bem como o reforço da capacidade institucional dos entes públicos e privados.

Inferese, a partir da pesquisa realizada que a análise do processo de construção da política de habitação brasileira é essencial para compreensão da dinâmica que rege o território na atualidade, haja vista a lógica de produção do espaço que se tem materializado no território nacional, bem como os impactos desta no cotidiano da população. Ressalta-se que, a partir da materialização desta Política, em especial, no tocante à criação do Programa Minha Casa Minha Vida, houveram variados avanços institucionais.

Entretanto, o que se verifica é que o Estado ainda tem manifestado incapaz de prover um território equilibrado, em que são assegurados os padrões de direito equânime à cidade, uma vez que a sua produção ainda se materializa enquanto arraigada à lógica do mercado.

Referências

AMARAL, Francisco Otaviano Merli do. **Especulação imobiliária e segregação social em Palmas do Tocantins: uma análise a partir dos programas habitacionais no período de 2000 a 2008**. Brasília, 2009. 133p. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2009. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5434 Acesso em 07 de Julho de 2017.

ANDRADE, Luis Aureliano G. de. **Habitação e poder – da Fundação da Casa Popular ao Banco Nacional de Habitação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2011.

ANDRADE, Gabriel Vieira Marx. **Política Habitacional Brasileira: Críticas ao Programa Minha Casa Minha Vida**. Dissertação (Mestrado) – Escola Politécnica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

BECKER, Bertha, K; EGLER, A. G. Cláudio. **Brasil: uma nova potência regional na Economia-mundo**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1992.

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil: a produção rentista de habitação e o autoritarismo da ordem sanitária**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. Portal Brasil. 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/infraestrutura/2016/03/em-sete-anos-minha-casa-minha-vida-entrega-mais-de-1-000-casas-por-dia> . Acesso em 30 de Setembro de 2017.

BRASIL. Curso a distancia: Planos Locais de Habitação de Interesse Social. Ministério das Cidades. 2009 . Disponível em: <http://planodiretor.mprs.mp.br/arquivos/planoslocais.pdf> . Acesso em : 29 de Setembro de 2017.

BURZTYN, Marcel. **O Poder dos donos**. Petrópolis: Vozes, 1987.

DEL RIO, Vicente. **Introdução ao Desenho Urbano no Processo de Planejamento**. São Paulo: Editora Pini, 1990.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, Ester. O território em tempos de Globalização. **Etc..., espaço, tempo e crítica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

LIMA, Ana Carolina da Cruz; SIMÕES, Rodrigo Ferreira. **Teorias do desenvolvimento regional e suas implicações de política econômica no pós-guerra: O caso do Brasil**. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT19042012200458.pdf>. Acesso em 31 de Julho de 2017.

MARICATO, Ermínia. **Habitação e cidade**. São Paulo: Atual, 1997.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. In: ARANTES, O. et al. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NETO, Agripino Sousa Coelho. **As repercussões espaciais das políticas de irrigação no Vale do São Francisco: uma análise do Perímetro Irrigado Formoso no município de Bom Jesus da Lapa (BA)**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

NETO, Agripino Sousa Coelho. Da região ao território: pensando a territorialidade no semi-árido baiano. In: **Anais do VIII Encontro Nacional da ANPEGE**. Curitiba: ANPEGE/UFPR, 2009. v. 1.

OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de; BENADUCE, Gilda Maria Cabral; EDLER, Marco Antonio Ribeiro. **Reflexões Sobre a Infra-Estrutura e a Influência desta na Qualidade de Vida da População Urbana de Tupanciretã/RS**. 2011. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/seminario/artigos/sociais/reflex%c3%95es%20sobre%20a%20infraestrutura%20e%20a%20influ%c3%8ancia%20destas%20na%20qualidade%20de%20vida%20da%20popula%c3%87%c3%83o%20urbana%20.pdf>. Acesso em 29 de Julho de 2017.

OTERO, Ruben; SILVA, Luis Octavio de Faria e. **Habitação e Cidade**. 5 ed. São Paulo: Editora da cidade, 2014.

PERROUX, François. **A Economia do século XX**. Porto: Herder,1967.

ROLNIK, Raquel; CYMBALISTA, Renato; NAKANO, Kazuo. **A questão fundiária na política habitacional e urbana do país**. 2013. Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/solo-urbano-e-his-rolnik-nakano-cymbalista.pdf> . Acesso em 29 de Setembro de 2017.

RONILK, Raquel. **O que é cidade**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SANTOS, Milton dos. **A urbanização brasileira**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton dos. **O espaço do cidadão**. 5 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

VILAÇA, Flávio. Uma contribuição para a história do planejamento urbano no Brasil. In: DÉAK, C./SCHIEFFER, S.R. **O processo de urbanização no Brasil**. São Paulo, SP: Edusp/Fupam, 1999.

VILLAÇA, Flávio; **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp/LILP, 2001.

REGULAÇÃO E TRANSPORTE DE PASSAGEIROS: UM ESTUDO SOBRE OS TRÊS ANOS DO UBER NO BRASIL

Eduardo Helfer de Farias
UBM e PPGSD/UFF
eduardohelfer88@gmail.com

Gabriel Rached
PPGSD/UFF
gabrielrached@gmail.com

Em 2014, o Uber inaugurou o mercado de “aplicativos de carona” no Brasil, oferecendo um serviço de transporte individual de passageiros concorrente aos táxis e, a princípio, considerado superior na qualidade e mais vantajoso no preço final ao passageiro. Sua chegada ao país suscitou uma série de debates sobre a necessidade – ou não – de regulação pelo Poder Público sobre a atividade de transporte individual de passageiros. De um lado, o Uber se posicionava pela defesa de uma regulação liberal, que concedesse margem para a autorregulação do setor. Por outro lado, os taxistas arguíam a necessidade de paridade entre as exigências feitas pelo Poder Público a eles e aos motoristas dos aplicativos. Nas duas maiores cidades do Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo) este momento inicial do debate foi marcado pela rápida reação do legislativo municipal em impedir ou restringir a entrada dos aplicativos de transporte individual no mercado, seguida da – igualmente ligeira – reação do judiciário para permitir a atividade econômica destes mesmos aplicativos. Em ambos os casos, o executivo municipal serviu como fiel da balança, tendo a prefeitura paulistana adotado a busca por um acordo em prol da convivência entre taxistas e motoristas do Uber na cidade, enquanto sua contraparte carioca buscou a vedação total do aplicativo ao mesmo tempo que tomava iniciativas para melhorar os serviços de táxi. Enquanto a batalha continuou nos tribunais e no legislativo, o Uber foi seguido por concorrentes como o EasyGo, Cabify, Lady Driver, entre outros, até o momento em que – na cidade de São Paulo, por exemplo – haviam dois motoristas destes aplicativos para cada taxista em 2016. Muitos foram os episódios de agressividade e violência registrados entre taxistas e motoristas dos aplicativos, acompanhados de uma série de protestos que afetaram a rotina de cariocas e paulistanos. Ocorre que – transcorridos três anos da inauguração deste nicho de mercado e passada a euforia com a novidade – passageiros começaram a dirigir aos aplicativos de carona as acusações outrora reservadas apenas aos taxistas, havendo uma percepção de queda na qualidade do serviço. Por sua vez, é observável uma articulação dos taxistas em prol da retomada de sua clientela, sendo constatada uma possível melhora de seus serviços em relação ao cenário pré-Uber. Ironicamente, os próprios motoristas do Uber realizaram greves e protestos acusando o aplicativo de cadastrar um número insustentável de motoristas por cidade, obrigando-os a jornadas de trabalho extenuantes para obterem o mínimo de sustento. Esta evolução de cenário permitiu a retomada do debate regulatório de uma forma menos apaixonada e mais ponderada. Além do mais, após três anos de atividades destes aplicativos no país há uma maior riqueza de dados empíricos sobre sua real contribuição para a mobilidade urbana nas cidades para serem analisados. Sendo assim, trata-se de um momento oportuno para se avaliar os prós e contras dos

aplicativos de “caronas pagas” de modo que se possa contribuir para a construção de um marco regulatório a esse respeito – sendo este o objetivo geral do trabalho. Com esse propósito, apesar do artigo se propor a trazer a discussão do assunto com validade para o âmbito nacional, os casos do Rio de Janeiro e São Paulo acabam sendo opções pertinentes para um diagnóstico sobre o tema. Não apenas são as duas maiores cidades do país, como também foram as duas primeiras a receberem o Uber. Além disso, o contraste entre as iniciativas dos prefeitos paulistano e carioca oferece um importante parâmetro de comparação ao fornecer dados empíricos sobre as duas propostas de solução mais ventiladas: de que forma regular ou limitar a atuação do Uber e seus concorrentes. Ambas as cidades partilham a preocupação com quatro tópicos centrais que balizam o debate: (i) os requisitos para se tornar motorista de aluguel; (ii) a fiscalização sobre a qualidade do veículo; (iii) a justa remuneração pelo transporte; e (iv) o tamanho ideal da frota de veículos de aluguel por cidade. Sendo assim, a proposta desse artigo consiste em verificar quais as possibilidades de soluções propostas por ambas as cidades e sua potencial contribuição para o estabelecimento de um marco regulatório sobre o tema. Como instrumento metodológico, serão analisadas as iniciativas dos três poderes – executivo, legislativo e judiciário – em relação à regulação dos aplicativos de “caronas pagas” visando mapear os argumentos e propostas apresentados até o momento. Esta opção se justifica pelo fato de que todos os agentes de mercado ou da sociedade civil que possuem interesse no debate terem – em algum momento – apresentado seus argumentos e propostas perante pelo menos um destes três poderes. Ademais, é também neste cenário que se observa como cada parte reage às acusações das outras, o que poderia fornecer novos ângulos sobre as reais motivações de cada um em suas sustentações. Do ponto de vista dos instrumentos e procedimentos, a ideia consiste em mapear as principais linhas de argumentação e discutir sua coerência com os dados empíricos apresentados pelas experiências carioca e paulistana. Esta medida se faz necessária em virtude de – por se tratar de um debate derivado de interesses políticos – ser recorrente o uso de argumentos não fundamentados e que, muitas vezes, não possuem base em fatos. Do ponto de vista dos resultados, o intento consiste em verificar se os argumentos invocados para legitimarem iniciativas regulatórias possuem respaldo em fatos. Através da utilização destes métodos, espera-se contribuir para uma discussão mais ampla sobre o tema, debatendo – tanto do ponto de vista concreto quanto potencial – as contribuições, limitações e externalidades negativas dos aplicativos de “caronas pagas” para a mobilidade urbana no país.

Palavras-chave: Transporte individual de passageiros, Mobilidade urbana, Uber.

I - INTRODUÇÃO

Segundo o sítio oficial do Uber, a ideia para a fundação da empresa surgiu quando seus fundadores Travis Kalanick e Garrett Camp tiveram dificuldades em conseguir um táxi em uma tarde de neve em Paris. Nesta ocasião, eles teriam cogitado sobre como seria prático chamar um carro com apenas o clicar de um botão. A partir de então, o aplicativo para carros pretos premium teria começado a “mudar a malha logística de cidades em todo o mundo”, oferecendo às pessoas “aquilo que elas querem, quando querem”.

Esta proposta do Uber entrou em conflito com as administrações municipais por dois principais motivos: (i) o presumível desincentivo ao uso do transporte coletivo; e (ii) a redução do controle municipal sobre a oferta e o preço de transporte individual em seu território.

Os municípios geralmente têm interesse em promover o transporte coletivo sobre o individual, de modo a reduzir as externalidades negativas que um elevado número de veículos particulares tende a causar. O Uber apresenta a tendência – em certa medida – de fazer o contrário.

Além disso, o Uber apresenta muita resistência a se submeter a uma legislação idêntica ou semelhante aos serviços de táxi locais, principalmente no que diz respeito aos critérios de seleção de motoristas, manutenção de veículos, valores tarifários e número máximo permitido de veículos em circulação. Quanto a isso o Uber enfrenta a oposição também dos taxistas, que o acusam de concorrência desleal.

Por outro lado, o Uber costuma ser muito bem recebido pelos consumidores, principalmente por oferecer, frequentemente, um preço inferior ao táxi. A entrada de concorrentes neste mercado – como o Lyft, Lady Driver e 99 – contribuiu ainda mais para uma concorrência que alguns consideram como predatória.

Atualmente, o Uber já atua em mais de 50 cidades do Brasil. Entretanto, sua regulação está longe de ser pacificada. São quatro os principais eixos de debate concernentes à sua regulamentação: (i) os requisitos para se tornar motorista de aluguel;

(ii) a fiscalização sobre a qualidade do veículo; (iii) a justa remuneração pelo transporte; e (iv) o tamanho ideal da frota de veículos de aluguel por cidade. De modo a contribuir para a construção de uma solução satisfatória para cada um deles, serão analisadas as experiências do Uber com os poderes executivo, legislativo e judiciário das cidades do Rio de Janeiro em São Paulo. Não apenas esses dois exemplos correspondem aos maiores aglomerados urbanos do Brasil, como foram também as duas primeiras cidades a receberem o aplicativo e onde o debate encontra-se mais maduro e com maior riqueza de dados empíricos.

II - RIO DE JANEIRO

O Uber iniciou suas atividades no Rio de Janeiro em 15 de maio de 2014¹. A primeira reação contra sua chegada veio quase um ano mais tarde pelo poder executivo, o qual emitiu o decreto municipal nº 40.518 em 12 de agosto de 2015. estabeleceu penalidades como multa de R\$ 1.360,29 (20 UFIR) e apreensão do veículo para todos aqueles que fossem flagrados “explorando a atividade de transporte de passageiros sem a prévia autorização, concessão ou permissão do Poder Público Municipal”².

Basicamente, o poder executivo estava declarando que o exercício do transporte de passageiros era condicionado à sua discricionariedade. Contudo, não se pode afirmar que este decreto fosse exclusivamente voltado para combater o Uber, pois ele não especifica a modalidade de transporte de passageiros a que se refere, podendo ser enquadrados em seu escopo os transportes por vans ou ônibus “piratas”.

1 A chegada do Uber ao Brasil através da cidade do Rio de Janeiro foi destacada nos veículos de comunicação, os quais enfatizaram a renda auferida pelos motoristas parceiros nas cidades americanas e o sucesso entre os consumidores. Cita-se a título de referência a notícia publicada no portal globo.com: <http://g1.globo.com/tecnologia/tem-um-aplicativo/noticia/2014/06/app-de-caronas-sensacao-nos-eua-uber-chega-sao-paulo.html>. Acesso em 21/09/2017.

2 Apesar do Decreto Municipal ser anterior à Lei, foi a Lei que tratou especificamente da proibição de transporte individual de passageiros, enquanto o Decreto se ateve ao transporte de passageiros como um todo, o que poderia incluir, além do Uber, o transporte por vans e ônibus piratas. O Decreto pode ser lido em http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/49884Dec%2040518_2015.pdf. Acesso em 21/09/2017.

Pouco depois, em 29 de setembro de 2015, o legislativo carioca aprovou a lei municipal nº 159 – com voto favorável de 42 dos 51 vereadores³ – a qual declarava ser “atividade exclusiva de taxista” o “serviço de táxi”, qual seja, o “contrato de transporte individual de passageiros”⁴. Se o decreto ainda dava margem para interpretações, a lei municipal não deixou dúvidas: o objetivo era coibir os aplicativos de caronas pagas.

O judiciário, por sua vez, foi chamado a se manifestar sobre o dilema carioca em três oportunidades: (i) o Mandado de Segurança nº 0346273-34.2015.8.19.0001 perante a 1ª Vara de Fazenda Pública; (ii) a Representação de Inconstitucionalidade (“RI”) nº 0055838-98.2015.8.19.0000 perante o Órgão Especial do Tribunal de Justiça; e (iii) o Mandado de Segurança (“MS”) nº 0406585-73.2015.8.19.0001 perante a 6ª Vara de Fazenda Pública.

Para os fins deste artigo, a análise se concentrará no primeiro MS – julgado pelo juiz Bruno Vinícius da Rós Bodart, pois foi o julgamento que se estabeleceu como referência para todos os posteriores em virtude da riqueza de sua fundamentação.

Este caso pioneiro – em trâmite perante a 1ª Vara de Fazenda Pública – foi ajuizado por um dos motoristas parceiros do Uber contra o Departamento de Transportes Rodoviários do Estado do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Transportes do Município do Rio de Janeiro exigindo que estes se abstivessem de aplicar o decreto e a lei municipal sob argumento de que estariam causando restrição injusta sob o exercício da profissão (BODART, 2015).

Em 14 de Agosto de 2015, o juiz Bodart acolheu a tese do impetrante e proferiu decisão liminar “inaudita altera parte” – sem ouvir previamente as autoridades contra quem se pedia a segurança – para determinar que estas “se abstenham de praticar quaisquer atos que restrinjam ou impossibilitem que o impetrante exerça a atividade de transporte remunerado individual de passageiros” – tais como “imposição de multas”, “apreensão de veículo” ou “retenção da carteira de habilitação” – sob pena de “multa no importe de R\$ 50.000,00 por ato de recalcitrância no cumprimento desta decisão, sem prejuízo da configuração do crime de desobediência (art. 330 do Código Penal)” (BODART, 2015).

Foram dois os principais fundamentos para sua decisão: (i) a eventual existência de “assimetria de informações” entre passageiros e motoristas; e (ii) a necessidade de se evitar “externalidades negativas” por conta do consumo do transporte individual.

A assimetria de informações é um termo econômico usado para designar uma situação em que duas partes de um contrato possuem um acesso desproporcional às informações relevantes para a conclusão do negócio em si. No caso dos serviços de transporte individual, seria “caro” e “ineficiente” que cada passageiro se certificasse “da habilidade de todo motorista com que se defronta”. Neste cenário em particular, o Estado interviria para estabelecer padrões mínimos de “segurança, higiene e conforto”, bem como “critérios objetivos para a formação dos preços”.

3 Foram 42 votos favoráveis, 5 abstenções, 3 ausências e 1 voto contrário, sendo a lei prontamente sancionada pelo Prefeito Eduardo Paes. Mais informações em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/paes-afirma-que-prefeitura-do-rio-estuda-aplicativo-proprio-para-taxis.html> Acesso em 21/08/2016.

4 O inteiro teor da lei está disponível no site da Câmara Municipal do Rio de Janeiro: http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/1dd40aed4fced2c5032564ff0062e425/65e58cb3_ec93794483257ecf00600d50?OpenDocument. Acesso em 21/09/2017.

Sobre este argumento, o juiz Bodart afirma que a regulação estatal teria se tornado desnecessária diante da inovação do Uber. Na visão do juiz, a possibilidade dos passageiros avaliarem o serviço do motorista aliada a exigência do Uber de que o motorista mantenha uma boa avaliação, foi um modo em que “os indivíduos, sem ingerência estatal, conseguiram construir um sistema em que a assimetria de informações é eliminada, não se justificando a regulação por esse aspecto”.

Além disso, sendo o usuário “informado previamente sobre o valor do serviço para o trajeto pretendido” não se justificaria o “estabelecimento de tarifas fixas”. Segundo o juiz Bodart, o fato de aplicativos como o Uber lograrem oferecer um “serviço de melhor qualidade” por “preço quase idêntico” seria prova de que “as tarifas estabelecidas pelo Poder Público não são estabelecidas no interesse do consumidor” (BODART, 2015).

Por sua vez, externalidades negativas seriam as consequências indesejadas causadas pelo consumo de determinado produto sobre terceiros. Por exemplo, a livre entrada no mercado de prestadores de serviço de transporte individual poderia resultar no congestionamento das vias públicas por excesso de carros.

Quanto a isso, o juiz Bodart argumenta que a restrição de condutores de transporte individual seria uma medida “inadequada” e “desnecessária” para combater os congestionamentos. A inadequação seria decorrente da necessidade de se restringir “todos os tipos de veículos em circulação nas vias públicas” (restrição de circulação em determinadas localidades ou horários, dificuldade de aquisição de novos veículos, etc) para se coibir as externalidades, não se justificando a medida exclusiva sobre o transporte individual de passageiros. A desnecessidade seria em virtude da existência de alternativas menos gravosas para se atingir o mesmo fim, tal qual a adoção de rodízio de carros e pedágio urbano (BODART, 2015).

Seria também desnecessária, pois “existem outras providências” que o governo poderia adotar que não afetassem tanto a liberdade individual, como “rodízio de carros e o pedágio urbano”, bem como “outras medidas que surgem com a constante evolução da tecnologia”.

Em conclusão, o juiz Bodart observou que os motoristas parceiros do Uber já exerciam sua profissão – antes do advento do aplicativo – como motoristas particulares de idosos ou de convidados para festas e eventos e que a discussão sobre sua proibição só começou por conta do crescimento de seu mercado, de modo que a situação atual seria fruto da “captura regulatória” e que a lei e o decreto municipais não estariam voltados “à promoção do melhor interesse público”.

Frise-se que esta primeira decisão do juiz Bodart teve seus efeitos restritos ao Autor deste Mandado de Segurança, cuja identidade permanece coberta por segredo de justiça. A extensão de seus efeitos a todos os motoristas parceiros do Uber no Rio de Janeiro seria feita em 08 de outubro de 2015 pela juíza Mônica Ribeiro Teixeira da 6ª Vara de Fazenda Pública no Mandado de Segurança (“MS”) nº 0406585-73.2015.8.19.0001 – impetrado por Uber do Brasil Ltda (TEIXEIRA, 2015)⁵.

5 Frise-se que a juíza Teixeira fez várias referências à sentença do juiz Bodart em sua fundamentação. Mais informações em: TJRJ, 6ª Vara de Fazenda Pública, MM. Juíza Mônica Ribeiro Teixeira, Mandado de Segurança nº 0406585-73.2015.8.19.0001, Julgado em 08/10/2015. Disponível para consulta em www.tjrj.jus.br. Acesso em 21/08/2016.

Isto ocorreu porque a juíza Teixeira aplicou o art. 1º § 3º da Lei 12.016/09 (“Lei do Mandado de Segurança - LMS”), o qual permite que “um direito que pertença indistintamente a diversos titulares” possa ser “pleiteado em juízo por apenas um deles”. No caso, ela considerou que o Uber teria legitimidade para postular em juízo em favor de todos os seus motoristas parceiros (TEIXEIRA, 2015)⁶. Frise-se que a juíza Teixeira fez várias referências a fundamentação do juiz Bodart.

O Legislativo carioca reagiu às decisões judiciais favoráveis ao Uber criando a “Frente Parlamentar em favor dos taxistas” composta por 45 dos 51 vereadores⁷ e apresentou novo Projeto de Lei com conteúdo muito semelhante ao anterior: (i) proibia o “transporte remunerado de passageiros em carros particulares”; e (ii) declarava ser o transporte individual de passageiro “atividade privativa” do “profissional taxista”⁸.

A Vereadora Vera Lins – autora do Projeto – declarou que o objetivo seria “proibir a pirataria” e, sendo o Uber – no entendimento dela e dos taxistas – uma “empresa pirata”, logo, estaria proibido pela Lei⁹.

Por sua vez, a Prefeitura carioca – além de continuar litigando contra o Uber perante o Judiciário – abriu outra frente de combate: a criação de um aplicativo oficial do Município incluindo os 40 mil taxistas credenciados da cidade, o qual deve estar disponível para os consumidores a partir de setembro de 2017¹⁰.

Enquanto isso, o Uber e seus concorrentes similares continuam operando normalmente na cidade até a presente data.

III – São Paulo

Em 26 de Junho de 2014, a cidade de São Paulo tornou-se a segunda a receber os serviços do aplicativo Uber no Brasil¹¹.

Semelhante ao que ocorreu no Rio de Janeiro, o Legislativo paulistano promulgou a Lei Municipal nº 16.279 de 08 de Outubro de 2015, a qual possuía um teor ainda mais restritivo que a versão carioca, banindo por completo o “transporte remunerado de pessoas” realizado por meio de “veículos particulares cadastrados através de aplicativos”¹². Dentre os 55 vereadores paulistas, apenas 3 foram contrários à proibição dos aplicativos de caronas¹³.

Apesar do posicionamento do Legislativo paulistano ter sido muito semelhante à do Legislativo carioca, a postura da Prefeitura foi muito diferente: enquanto o Prefeito carioca – Eduardo Paes (2013-2016) – procurou banir o Uber por completo, o Prefeito paulista –

6 Em tese, o juiz Bodart poderia ter aplicado o mesmo dispositivo legal para estender sua decisão a todos os motoristas parceiros, mas não o fez. Deste modo, sua decisão ficou restrita ao autor da ação.

7 É possível apurar os vereadores integrantes da Frente Parlamentar no sítio eletrônico da Câmara Municipal do Rio de Janeiro: http://www.camara.rj.gov.br/frente_parlamentar_descricao.php?m1=frente&pc=59. Acesso em 21/08/2016.

8 Trata-se do Projeto de Lei nº 1.362/2015, o qual pode ser consultado em http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/13df1141087cf5230325775900523a40/ea0d_aed87451f62a83257e74005f760b?OpenDocument. Acesso em 21/08/2016.

9 Mais informações em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/projeto-que-proibe-uber-no-rio- nao-e-votado-por-falta-de-quorum-na-camara.html>. Acesso em 21/08/2016.

10 Mais informações em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/paes-afirma-que-prefeitura-do-rio-estuda-aplicativo-proprio-para-taxis.html>. Acesso em 21/08/2016.

11 Sobre o processo de início das atividades do Uber em São Paulo, ver <http://g1.globo.com/tecnologia/tem-um-aplicativo/noticia/2014/06/app-de-caronas-sensacao-nos-eua-uber-chega-sao-paulo.html>. Acesso em 21/08/2016.

12 Uma curiosidade é que a Lei de São Paulo foi promulgada no mesmo dia em que o Tribunal de Justiça do Rio concedeu uma liminar para que o serviço operasse na capital carioca. É possível consultar a integralidade da lei paulista em <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L16279.pdf>. Acesso em 21/08/2016.

13 Mais informações em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/09/haddad-afirma-que-projeto-que-veta-uber-esta-em-sintonia-com-prefeitura.html>. Acesso em 21/08/2016.

Fernando Haddad (2013-2016) – tentou pensar em formas de enquadrar o aplicativo na mobilidade urbana.

A primeira tentativa do Prefeito de São Paulo de regulamentar o Uber foi por meio do Decreto Municipal nº 56.489 de 08 de Outubro de 2015¹⁴, o qual criou a categoria de “táxis pretos “premium”. Em síntese, esta categoria, em tese, funcionaria com o mesmo modus operandi que o Uber.

A expectativa do prefeito era de que o Uber se contentasse em contratar motoristas dentre os detentores de tais licenças. Com isso, Haddad esperava manter algum controle sobre a oferta de serviços de transporte individual.

Em nota à imprensa, o Uber lamentou que o Prefeito tivesse sancionado a Lei nº 16.279 apesar dos “mais de 900 mil e-mails enviados pela população de São Paulo”, bem como informou que “não é uma empresa de táxi”, de modo que “não se encaixa em qualquer categoria deste tipo de serviço”, inclusive os “táxis pretos”. O aplicativo afirmou, ainda, que continuaria operando normalmente na cidade até que fosse devidamente regulamentado como modalidade de “transporte individual privado”¹⁵.

Contrastando com a experiência carioca – Uber do Brasil Ltda ingressou com o Mandado de Segurança nº 1041907-51.2015.8.26.0053 contra as autoridades paulistas perante o Tribunal de Justiça de São Paulo, o qual foi distribuído à 4ª Vara de Fazenda Pública.

Em 03 de Dezembro de 2015, contrariando os entendimentos dos juízes cariocas Bodart e Teixeira, a juíza paulistana Celina Kiyomi Toyoshima decidiu que “a fiscalização sobre o serviço” é decorrente “do exercício de poder de polícia investigatório de que a Administração Municipal é investida”. O Município teria legitimidade para “legislar sobre assuntos de interesse local” e o serviço do Uber, apesar de ser particular, tem “indivíduo interesse público”. Por estas razões, indeferiu – em sede liminar – o pedido de suspensão da lei municipal paulistana¹⁶.

Esta decisão interlocutória foi alvo do Agravo de Instrumento nº 2014831-63.2016.8.26.0000, julgado em 02 de Fevereiro de 2016 pelo Desembargador Relator Fermino Magnani Filho, da 5ª Câmara de Direito Privado, o qual reverteu a decisão da juíza Toyoshima para conceder liminarmente a suspensão da lei paulistana até o julgamento final do processo¹⁷.

Em sua justificativa, o Desembargador afirmou que a vigilância da Prefeitura deve “restringir-se à análise das condições de conservação e segurança do veículo, sua regularidade documental, aplicação das leis de trânsito, coibição de embriaguez ao volante, etc”. A Prefeitura não poderia apreender veículos apenas por não serem “oficialmente taxistas” e não estarem devidamente regulamentados.

A reação do Legislativo paulistano veio na forma do Projeto de Lei 421/2015¹⁸, de autoria do Vereador José Police Neto. Entretanto, ao contrário do Legislativo carioca, este Projeto previa a regulamentação – ao invés da proibição – dos aplicativos de caronas pagas.

14 É possível consultar a íntegra do Decreto em http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09102015D%20564890000. Acesso em 21/08/2016.

15 Leia a nota do Uber para a Imprensa em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/prefeitura-de-sp-cria-5-mil-novos-alvaras-e-lanca-categoria-de-taxi-preto.html>. Acesso em 21/08/2016.

16 TJSP, 4ª Vara de Fazenda Pública, Juíza Celina Kiyomi Toyoshima, Mandado de Segurança nº 1041907- 51.2015.8.26.0053, Decisão interlocutória de 03/12/2015. Disponível em www.tjsp.jus.br. Acesso em 21/08/2016.

17 TJSP, 5ª Câmara de Direito Privado, Des. Rel. Fermino Magnani Filho, Agravo de Instrumento nº 2014831-63.2016.8.26.0000, Decisão de 02/02/2016. Disponível em www.tjsp.jus.br. Acesso em 21/08/2016.

18 É possível ler a íntegra do Projeto e consultar seu andamento em <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0421-2015.pdf>. Acesso em 21/08/2016.

Os jornais à época comentaram que este Projeto de Lei seria “praticamente uma descrição do funcionamento do Uber”, até mesmo dispondo expressamente que os aplicativos de “compartilhamento de caronas” não seriam “transporte público individual”, tampouco seriam os condutores submetidos à legislação de táxi. Contudo, a aprovação final do processo foi sucessivamente adiada¹⁹.

De acordo com o presidente da Câmara Paulistana, Antônio Donato, os vereadores estariam sendo pressionados pelos taxistas, que agora estariam dispostos a negociar e gostariam de colaborar com a redação do Projeto de Lei, o que estaria adiando sua votação final²⁰. Suspeita-se que fosse a intenção do legislativo evitar a votação do projeto e forçar a regulamentação pelo executivo como forma de evitar desgaste político²¹.

O vereador Arselino Tatto, líder do governo na Câmara, teria então avisado que “o Prefeito tem sempre respeitado muito o Legislativo e ele quer que o Legislativo vote esse projeto. O Prefeito tem outras alternativas, mas ele quer valorizar o Legislativo”²².

A “alternativa” à qual o líder do governo se referia, era o Prefeito tratar a matéria por iniciativa própria, o que ele acabou fazendo no Decreto Municipal nº 56.981 de 10 de maio de 2016. Segundo o noticiário, Haddad teria “desistido de esperar a Câmara decidir sobre Uber”²³.

Diferente da versão original do Projeto de Lei na Câmara, o Decreto do Prefeito previu a obrigatoriedade de compartilhamento de dados dos aplicativos com a Prefeitura para fins de planejamento de transporte urbano nos arts. 4 e 35.

Do mesmo modo, manteve certo controle sobre a seleção dos motoristas pelos aplicativos – ao exigir aprovação em curso da Prefeitura e portar CONDUTAXI ou similar – e sobre a fixação da tarifa, ao estabelecer um teto máximo do que poderia ser cobrado.

A criação do Conselho Municipal de Uso do Viário – CMUV e a autoridade que lhe foi concedida para administrar a política de “créditos de quilômetros” dispõe de recursos para criar estímulos ou desestímulos para que o Uber e seus concorrentes aumentem ou reduzam sua frota de veículos, evitando que tal política ficasse inteiramente na mão de particulares.

Em complemento, a Resolução nº 01 de 12 de maio de 2016 regulamentou o “credenciamento das Operadoras de Tecnologia” e condicionou que as mesmas devam fornecer meios para que a Autoridade Municipal acompanhe o número de quilômetros rodados por seus motoristas. Os aplicativos deveriam pagar um valor de Imposto Sobre Serviços (“ISS”) proporcional à quantidade de quilômetros consumidos. O credenciamento do aplicativo poderia ainda ser suspenso, caso não fosse verificado o devido pagamento.

19 Mais informações em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/camara-de-sp-adia-votacao-de-lei-que-pode-regulamentar-o-uber.html>. Acesso em 21/08/2016.

20 Mais informações em <http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2016/blog/por-dentro-da-camara-de-sp/post/sem-quorum-camara-nao-vota-projeto-de-aplicativos-de-transporte.html>. Acesso em 21/08/2016. 21 Mais informações em <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1767439-base-de-haddad-tenta-ultima-cartada-para-votar-liberacao-do-uber-na-quarta.shtml>. Acesso em 21/08/2016.

22 Mais informações em <http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2016/blog/por-dentro-da-camara-de-sp/post/haddad-desistiu-de-esperar-camara-decidir-sobre-uber.html>. Acesso em 21/08/2016.

23 Mais informações em <http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2016/blog/por-dentro-da-camara-de-sp/post/haddad-desistiu-de-esperar-camara-decidir-sobre-uber.html>. Acesso em 21/08/2016.

Apesar do Decreto e da Resolução terem agradado a população, o Prefeito Haddad tornou-se alvo de inquérito pelo Ministério Público por possível favorecimento indevido do Uber²⁴.

Os taxistas, por sua vez, relatam, em suas próprias palavras, que “quem antes tirava R\$ 400,00 por dia”, hoje “tira este valor por semana”²⁵. A única situação em que o táxi paulistano estaria levando vantagem sobre o Uber, seria quando o passageiro está com pressa e utilizam o serviço do táxi em função do acesso à faixa exclusiva. Sinalizando para a possibilidade de um cenário mais pessimista, alguns taxistas sugerem que – caso a dinâmica atual se perpetue nos mesmos moldes – sua profissão poderia até acabar²⁶.

IV – Considerações Finais

Nos últimos anos, as questões relacionadas à mobilidade urbana, vêm ganhando cada vez mais espaço tanto do ponto de vista nacional quanto internacional. Dentre os aspectos associados a essa temática, o aplicativo de caronas pagas Uber possui relevância, tanto pelo seu pioneirismo nesse setor quanto pela sua difusão em termos de alcance internacional e número de usuários.

Do ponto de vista regulatório, uma série de polemicas foram geradas a partir da difusão desses serviços, gerando, do ponto de vista internacional, diversificados entendimentos nessa seara. No Brasil, não vem sendo diferente, desde o início de suas atividades no país em 2014.

Em termos gerais, sobretudo nos casos carioca e paulistano, é possível observar que houve um alinhamento inicial do legislativo para proibir o Uber, seguido de um posicionamento do judiciário no sentido de liberá-lo. Ocorre que – como as próprias sentenças do tribunal observaram – a solução é muito mais complexa do que simplesmente “proibir” ou “liberar” o Uber.

É neste cenário que o poder executivo desempenhou papel fundamental como fiel da balança. No caso carioca – apesar da intransigência da prefeitura em reconhecer os aplicativos de carona, houve uma reação política ao tentar apresentar uma alternativa para a população como o aplicativo de táxi municipal. No caso paulistano, a iniciativa da prefeitura foi no sentido de estabelecer um “equilíbrio dinâmico”, ao elaborar um esquema que permitisse que a prefeitura influenciasse o total de veículos em circulação através da venda de créditos de quilômetros.

Contudo, o tema carece ainda de maior difusão e análise de dados empíricos que possam fundamentar certas afirmações. Por exemplo, o juiz Bodart presume que o posicionamento da prefeitura carioca seja decorrente de captura regulatória por não conceber que possam haver bons argumentos para se restringir a atuação do Uber. O presidente do Conselho de Defesa da Concorrência, Luiz Esteves, é claro ao demonstrar que, quando se trata de regulação do transporte urbano, não há uma fórmula única para se obter o equilíbrio ideal entre as diversas modalidades de transporte. Nesta análise destaca-se, contudo, o posicionamento do legislativo que somente se posicionou de maneira mais enfática

24 Mais informações em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/mp-abre-inquerito-para-apurar-decreto-de-haddad-que-regulariza-uber-em-sp.html>. Acesso em 21/08/2016.

25 Mais informações em <http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2016/especial-uber/>. Acesso em 21/08/2016.

26 Mais informações em <http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2016/especial-uber/>. Acesso em 21/08/2016.

quando a população ainda não estava devidamente atenta a essa controvérsia. Por sua vez, o executivo e o judiciário tomaram posições no debate, mesmo que essa atitude, ao final, desagradasse a muitos.

Em relação aos casos de Rio de Janeiro e São Paulo, se por um lado, em um primeiro momento, o legislativo carioca declarou apoio formal aos taxistas, em termos práticos acabou postergando a lei que os resguardaria; por outro lado, o legislativo paulistano manifestou interesse em regulamentar a atuação do Uber, mas acabou adiando tanto a votação da matéria a ponto da regulamentação ter sido feita pela prefeitura.

Neste cenário, em função da complexidade regulatória envolvendo as diversas modalidades de transporte urbano de passageiros, torna-se relevante incorporar ao debate aspectos referentes a outras áreas do conhecimento - como é o caso da engenharia de trânsito, por exemplo - que possam contribuir ao processo estabelecendo contrapontos pertinentes nesse campo, gerando efeitos propositivos em substituição às já conhecidas (e ultrapassadas) bravatas e gritos de ordem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Glauco; GOMES, Helton Simões; DOMINGOS, Roney. São Paulo na era Uber. Disponível em: < <http://especiais.g1.globo.com/sao-paulo/2016/especial-uber/> >. Data de acesso: 30/07/2017.

ARAÚJO, Glauco. MP abre inquérito para apurar decreto de Haddad que regulariza Uber em SP. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/05/mp-abre-inquerito-para-apurar-decreto-de-haddad-que-regulariza-uber-em-sp.html> . Acesso em 21/08/2016.

BERGAMIMJR, Giba. Base de Haddad tenta última cartada para votar liberação do Uber na quarta. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/05/1767439-base-de-haddad-tenta-ultima-cartada-para-votar-liberacao-do-uber-na-quarta.shtml> > . Data de acesso: 30/07/2017.

BOECKEL, Cristina. Projeto que proíbe Uber no Rio não é votado por falta de quórum na Câmara. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/09/projeto-que-proibe-uber-no-rio-nao-e-votado-por-falta-de-quorum-na-camara.html> . Acesso em 21/08/2016.

CÂMARA DE VEREADORES DO RIO DE JANEIRO. Lei complementar nº 159 de 29 de setembro de 2015. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/1dd40aed4fced2c5032564ff0062e425/65e58cb3ec93794483257ecf00600d50?OpenDocument>. Data de acesso: 30/07/2017.

CÂMARA DE VEREADORES DO RIO DE JANEIRO. Lei ordinária nº 6.106 de 25 de novembro de 2016. Disponível em: < <http://www.camara.rj.gov.br/> >. Data de acesso: 30/07/2017.

CÂMARA DE VEREADORES DO RIO DE JANEIRO. Resolução da mesa diretora nº 8.824 de 2015: Frente parlamentar em defesa dos taxistas. Disponível em: < http://www.camara.rj.gov.br/frente_parlamentar_descricao.php?m1=frente&pc=59 >. Data de acesso: 30/07/2017.

CÂMARA DE VEREADORES DE SÃO PAULO. Justificativa do projeto de lei nº 349 de 2014. Disponível em: < <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/justificativa/JPL0349-2014.pdf> >. Data de acesso: 30/07/2017.

CÂMARA DE VEREADORES DE SÃO PAULO. Lei nº 15.676 de 18 de dezembro de 2012. Disponível em: < <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L15676.pdf> >. Data de acesso: 30/07/2017.

CÂMARA DE VEREADORES DE SÃO PAULO. Lei nº 16.279 de 08 de outubro de 2015. Disponível em: < <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L16279.pdf> >. Data de acesso: 30/07/2017.

CÂMARA DE VEREADORES DE SÃO PAULO. Lei nº 7.329 de 11 de julho de 1969. Disponível em: < <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L7329.pdf> >. Data de acesso: 30/07/2017.

CENTRAL UBER. Lista de cidades com a Uber no Brasil. Disponível em: <<http://centraluber.tk/lista-de-cidades-com-uber-no-brasil/>>. Data de Acesso: 30/07/2017.

DOMINGOS, Roney; GONÇALVES, Gabriela. Câmara de SP adia votação de lei que pode regulamentar o Uber. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/04/camara-de-sp-adia-votacao-de-lei-que-pode-regulamentar-o-uber.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

DOMINGOS, Roney. Haddad desistiu de esperar Câmara decidir sobre Uber. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2016/blog/por-dentro-da-camara-de-sp/post/haddad-desistiu-de-esperar-camara-decidir-sobre-uber.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

DOMINGOS, Roney. Prefeitura de sp cria 5 mil novos alvarás e lança categoria de táxi preto. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/10/prefeitura-de-sp-cria-5-mil-novos-alvaras-e-lanca-categoria-de-taxi-preto.html>. Acesso em 21/08/2016.

DOMINGOS, Roney. Sem quórum, Câmara não vota projeto de aplicativos de transporte. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2016/blog/por-dentro-da-camara-de-sp/post/sem-quorum-camara-nao-vota-projeto-de-aplicativos-de-transporte.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

ESTADÃO CONTEÚDO. Vereadores de São Paulo aprovam lei que libera Uber. Disponível em: < <http://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2015/12/vereadores-de-sao-paulo-aprovam-lei-que-libera-uber.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

ESTEVEES, Luis Alberto. Uber: o mercado de transporte individual de passageiros – regulação, externalidades e equilíbrio urbano. In: RDA – Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, Vol. 270, set/dez 2015, p. 325-361.

FERREIRA, Alessandro. Votação sobre Uber é adiada apesar da presença de vereadores no Rio. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/votacao-sobre-uber-e-adiada-apesar-da-presenca-de-vereadores-no-rio.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

GRAU, Eros. Parecer. Disponível em: < <http://s.conjur.com.br/dl/parecer-eros-grau-ilegalidade-uber.pdf> >. Data de acesso: 30/07/2017.

G1 DO RIO. Restrições à circulação de caminhões são ampliadas no rio para Olimpíadas. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/07/restricoes-circulacao-de-caminhoes-sera-ampliada-no-rio-para-olimpiada.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

G1 EMSÃO PAULO. App de caronas sensação nos EUA, Uber chega a São Paulo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/tem-um-aplicativo/noticia/2014/06/app-de-caronas-sensacao-nos-eua-uber-chega-sao-paulo.html>>. Data de acesso: 30/07/2017.

HIGA, Paulo. Táxi ou Uber? Um comparativo dos preços de corridas em cinco cidades. Disponível em: < <https://tecnoblog.net/188610/taxi-ou-uber-preco-qual-mais-barato/> >. Data de acesso: 30/07/2017.

IG. Mais da metade dos paulistanos é favorável ao Uber. Disponível em: < <http://odia.ig.com.br/noticia/brasil/2015-10-08/mais-da-metade-dos-paulistanos-e-favoravel-ao-uber.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

IORY, Nicolas. Prefeito de São Paulo faz anúncio durante esta quinta feira (8) e disse que uma nova categoria será lançada: o táxi preto. Disponível em: < <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2015-10-08/taxistas-protestam-antes-de-anuncio-sobre-futuro-do-uber-em-sao-paulo.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

LO-BIANCO, Alessandro. Uber, maracanã, aborto... O que pensamos candidatos à prefeitura do Rio. Disponível em: < <http://eleicoes.uol.com.br/2016/noticias/2016/09/19/uber-maracana-aborto-o-que-pensam-os-candidatos-a-prefeitura-do-rio.htm> >. Data de acesso: 30/07/2017.

MENDONÇA, Alba Valéria. Paes afirma que prefeitura do Rio estuda aplicativo próprio para táxis. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/08/paes-afirma-que-prefeitura-do-rio-estuda-aplicativo-proprio-para-taxis.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

NETO, José Police. Projeto de lei 00421/2015. Disponível em <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/projeto/PL0421-2015.pdf> . Acesso em 21/08/2016.

OLIVEIRA, Junia. Saiba mais sobre a decisão que unifica entendimento de processos do Uber. Disponível em: < http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/08/18/interna_gerais,795051/saiba-mais-sobre-decisao-que-unifica-entendimento-de-processos-do-uber.shtml >. Data de acesso: 30/07/2017.

PINHO, Márcio. Doria afirma ser a favor de funcionamento do Uber em São Paulo. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/eleicoes/2016/noticia/2016/09/doria-afirma-ser-favor-de-funcionamento-do-uber-em-sao-paulo.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

PINHO, Márcio. Haddad afirma que projeto que veta Uber está em sintonia com a prefeitura. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/09/haddad-afirma-que-projeto-que-veta-uber-esta-em-sintonia-com-prefeitura.html> >. Data de acesso: 30/07/2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Decreto nº 56.489 de 08 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09102015D%20564890000 >. Data de acesso: 30/07/2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Resolução nº 01 de 12 de maio de 2016. Disponível em: < <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/> >. Data de acesso: 30/07/2017.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 40.518 de 12 de agosto de 2015. Disponível em: < http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/49884Dec%2040518_2015.pdf >. Data de acesso: 30/07/2017.

SARMENTO, Daniel. Ordem constitucional econômica, liberdade e transporte individual de passageiros: O “Caso Uber”. Disponível em: < <http://s.conjur.com.br/dl/paracer-legalidade-uber.pdf> >. Data de acesso: 17/08/2016.

SBT RIO. Briga entre motorista Uber e taxista. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=eEgZeatpQr8> >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJRJ, 1ª Vara de Fazenda Pública, MM. Juiz Bruno Vinícius da Rós Bodart, Mandado de Segurança nº 0346273-34.2015.8.19.0001, Decisão Liminar julgado em 14/08/2015. Disponível para consulta em < www.tjrj.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJRJ, 6ª Vara de Fazenda Pública, MM. Juíza Mônica Ribeiro Teixeira, Mandado de Segurança nº 0406585-73.2015.8.19.0001, Julgado em 08/10/2015. Disponível para consulta em < www.tjrj.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJRJ, 6ª Vara de Fazenda Pública, MM. Juíza Ana Cecília Argueso Gomes de Almeida, Mandado de Segurança nº 0406585-73.2015.8.19.0001, Julgado em 05/04/2016. Disponível em < www.tjrj.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJRJ, 17ª Câmara Cível, Des. Rel. Marcia Ferreira Alvarenga, Agravo de Instrumento nº 0061837-32.2015.8.19.0000, Julgado em 09/12/2015. Disponível para consulta em < www.tjrj.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJRJ, Órgão Especial, Des. Rel. Antonio Saldanha Palheiro, Representação de Inconstitucionalidade nº 0055838-98.2015.8.19.0000, Julgado em 05/10/2015. Disponível para consulta em < www.tjrj.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJSP, 4ª Vara de Fazenda Pública, Juíza Celina Kiyomi Toyoshima, Mandado de Segurança nº 1041907-51.2015.8.26.0053, Decisão interlocutória de 03/12/2015. Disponível em: < www.tjsp.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJSP, 5ª Câmara de Direito Privado, Des. Rel. Fermino Magnani Filho, Agravo de Instrumento nº 2014831-63.2016.8.26.0000, Decisão de 02/02/2016. Disponível em: < www.tjsp.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJSP, Órgão Especial, Des. Rel. Francisco Casconi, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2216901-06.2015.8.26.0000, Decisão de 11/11/2015. Disponível em: < www.tjsp.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

TJSP, Órgão Especial, Des. Rel. Francisco Casconi, Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2216901-06.2015.8.26.0000, Decisão de 11/11/2015. Disponível em: < www.tjsp.jus.br >. Data de acesso: 30/07/2017.

UBER. Nosso histórico de viagem. Disponível em: < https://www.uber.com/our-story/?_ga=1.200524654.1329263188.1471471750 >. Data de acesso: 30/07/2017.

SHOPPING POPULAR MICHEL HADDAD: UM PARADOXO DA CIRCUNSCRIÇÃO LIMITANTE NO SEIO DO CENTRO DA CIDADE

SOUZA, Raquel Xavier Campos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Políticas Sociais -UENF Bolsista FAPERJ
ss.rxavier@gmail.com

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar como o encontro aproximativo do Shopping Popular Michel Haddad fixado no Centro da cidade desperta o conflito pela disputa do uso Centro e rentabilidade do lugar para desenvolvimento de tais atividades econômicas, assim como conflitos e tensões que permeiam esta relação e posição do poder público. Como viés metodológico utiliza-se a revisão bibliográfica sobre os usos da cidade e a articulação dos espaços pelos diferentes atores, através das relações de trabalho, além de observação participante no local. O Shopping Popular Michel Haddad é um comércio ambulante, constituiu-se ao longo dos anos como prática de comércio popular, tendo como fixação o Centro da cidade. A presença dos camelôs é uma tradição local ligada ao processo de modernização, cujo a atividade espalhou-se ao redor do Centro da Cidade na década de 1990. Apesar do histórico de surgimento, como projeto alternativo durante alguns anos, mediante o crescimento dos camelôs e a partir dos interesses divergentes em relação ao uso do Centro enquanto espaço público, pelos diferentes atores que compõem esta conjuntura, entre eles: ambulantes, lojistas, associações, instituições, poder público municipal e Ministério Público, a partir de 2006 crescem as ameaças de remoção do camelódromo. A ação do governo municipal vem como principal articulador para evitar a recorrência de conflitos, enquanto uma política isolada local, legitimando o compromisso deste setor as propostas do governo em que se desenvolveram tais ações. Assim o Shopping Popular Michel Haddad se pauta numa experiência particular de uma política de mercado popular na gestão do comércio ambulante desde sua implantação, visto que se mantém ao longo dos anos na cidade pelas intervenções políticas municipais, mediante permanentes negociações, o que insere a condição do mesmo em ameaça; pelas irregularidades em que se inserem e recombinações de compromissos e arranjos políticos.

PALAVRAS-CHAVES: camelôs, cidade, conflitos

INTRODUÇÃO

Com o advento da modernidade e a partir das mudanças que o mundo viveu pós 1990, pela lógica globalizante, há que se evidenciar transformações no social e suas relações, quanto nos espaços de trabalho (Mota, 2010). As cidades enquanto demarcações de um espaço público se colocam como o lugar das individualidades dos sujeitos, que pelo aprofundamento das relações econômicas e domínios intelectuais fomentam o mercado, e neste viés o trabalho e sua divisão demarcará condições de igualdade e desigualdades (Simmel, 2005).

Os efeitos da globalização dominaram todas as partes do mundo em busca de um desenvolvimento, a partir do advento do capitalismo, em sua nova ordem de divisão

interna do trabalho, polarizando e intensificando a sociedade em classes, a partir do estabelecimento do capitalismo enquanto sistema econômico que rege a maior parte do mundo; dividindo, excluindo os espaços, os indivíduos entre si e a riqueza produzida; o que acaba por fragmentar a humanidade, fazendo com que a mesma perca de vista as redes de solidariedade e compaixão entre si. Neste sentido, perdem de vista a coletividade enquanto meio de representação social, fazendo com que o Estado se legitime na dominação territorial, social, econômica e política, acaba por ampliar os problemas sociais e consequente concentração da riqueza. O capital assim propõe formas e estruturas de interação e socialização, em condições de modernidade a partir da noção de tempo e espaço que se encurtam e as instituições acabam por gerar identificação dos lugares, a partir dos diferentes grupos que frequentam e interagem nos espaços fragmentando a sociedade (Giddens, 1991).

Deste modo, as grandes cidades produzem e particularizam condições estabelecidas no que diz respeito ao tempo e espaço, como propõe Giddens (1991); a modernidade tem um aspecto multidimensional, o que exige dos indivíduos ultrapassar os limites físicos impostos na construção das mesmas, suscitando desta forma conflitos, sendo este vital para a funcionalidade da vida nas grandes cidades. Assim pode-se dizer que as cidades são os lugares das diferenças nas formas de vidas, indivíduos, tempos e espaços, que existem e coabitam interagindo, gerando conflitos no plano das perspectivas individuais quanto na perspectiva do compartilhamento da vivência social no seio das condições modernas.

1. A CRIAÇÃO DO SHOPPING POPULAR MICHEL HADDAD EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ E SUA LEGITIMAÇÃO AO LONGO DOS ANOS

As ideias teóricas acima se tornam fundamentais para situar a conjuntura do Shopping Popular Michel Haddad em Campos dos Goytacazes/RJ, formas de sociabilidades estabelecida e construídas em torno deste espaço e sua legitimação na cidade ao longo dos anos. O Shopping Popular Michel Haddad¹ é um comércio ambulante² que constituiu ao longo dos anos como uma prática de comércio popular, tendo como fixação o Centro da cidade.

A presença dos camelôs é uma tradição na cidade estando ligada ao processo de modernização da mesma, cuja a atividade espalhou-se de modo crescente ao redor do Centro da Cidade, cabendo destacar que multiplicou-se na década de 1990. PARK (1967), retrata que os comércios informais em sua maioria agregam-se nos centros urbanos comerciais ao redor da vida cidadina; neste sentido a influência das localidades contribuem para integração e construção da identidade destes atores sociais, no crescente desenvolvimento desta categoria e ampliando a ideia também de que o tamanho do comércio popular se institui como um mediador, a partir de sua área de influência.

A criação do camelódromo foi uma ideia do presidente da Associação Comercial e Industrial de Campos (ACIC), Adailton Rangel, em 1992, com o objetivo de retirar os ambulantes das ruas centrais da cidade, alegando a concorrência desleal para com os

1 Foi nomeado assim em referência a um dos primeiros comerciantes de rua, chamado por Michel Haddad de origem libanesa, nascido em Campos no dia 05 de julho de 1911, sendo homenageado depois de morto, pelo prefeito da época, Anthony Garotinho, que batizou com o seu nome, em 07/12/1991, o Shopping Popular construído na Rua Barão do Amazonas, Centro, ao lado do Mercado Municipal.

2 Segundo SOTO (1987), o termo "comércio ambulante", evoca duas atividades definidas: a do vendedor que perambula pela cidade oferecendo produtos ou serviços sem um lugar fixo para se estabelecer, e a do comerciante que exhibe mercadorias ou presta serviços a partir de um ponto fixo na via pública.

outros comerciantes, a questão do pagamento de impostos e locais ocupados pelos mesmos que atrapalhavam a clientela (Freitas, 2006). A construção do Shopping Popular Michel Haddad vem como resposta das autoridades visando o ordenamento urbano, em que agregariam em um único espaço os camelôs que estavam espalhados pelas ruas centrais da cidade. Tal intervenção do poder público municipal pôde ser vista, segundo Lemos (2001), pelos camelôs como um reconhecimento das atividades, o que foi ao encontro das necessidades dos mesmos. Para ser um permissionário e poder trabalhar como um camelô deve haver um cadastramento prévio por uma liberação para permissão e ocupação-legal do local, no estabelecimento, os permissionários pagam a CODEMCA³, havendo ainda o monitoramento da Postura Municipal⁴.

Apesar do histórico de surgimento, como um projeto alternativo durante alguns anos, mediante o crescimento dos camelôs na cidade e a partir dos interesses divergentes em relação ao uso do Centro enquanto espaço público, pelos diferentes atores que compõem esta conjuntura, entre eles: ambulantes, lojistas, associações, instituições, poder público municipal e Ministério Público, a partir de 2006 crescem as ameaças de remoção do camelódromo. Segundo Freitas (2006) apud Mamani (2015), a respeito do Shopping Popular Michel Haddad, nos anos seguintes a partir de 2000 “o local preparado para este fim, atendia às necessidades, mas pelo descaso dos prefeitos posteriores, que deixaram deteriorar a estrutura e o uso do espaço, hoje é, por muitos, considerado uma bagunça, com produtos expostos até nas ruas.”.

Nos anos sucessivos, nota-se continuidade e expansão do comércio ambulante, como no terminal rodoviário Luiz Carlos Preste, o Largo da Rua Santos Dumont e Praça São Salvador, com intensidade nos anos de 2006-2008; com destaque que esses anos foram instáveis no que diz respeito a política municipal, por escândalos e problemas de infraestrutura na gestão da cidade. Assim os lojistas, que se credenciam a Câmara de

Dirigentes Lojistas de Campos (CDL), recorrem não mais ao poder público municipal, mas sim ao Ministério Público Estadual.

Daí em diante, a partir de 2009 a situação do camelódromo passa a ser vista como desordem urbana e insegurança. Então pelas insatisfações propostas pela CDL, da CARJOPA- Associação de Comerciantes da Rua João Pessoa e ACIC, exigindo ao Ministério Público Estadual à retirada e remoção dos ambulantes no Centro, a curto prazo, e desse modo. Encaminham assinaturas através de um TAC- Termo de Ajuste de Comportamento- assinado em agosto de 2010, em que orientava a retirada dos ambulantes do Centro e inseridos junto ao Camelódromo. Como eu disse anteriormente, os comerciantes lojistas acionaram o Ministério Público, em 2006, para que os camelôs pudessem sair da área central, porém o ministério acatou o pedido, no ano de 2009, quando estipulou um prazo para que os camelôs saíssem do Terminal Rodoviário Luis Carlos Prestes. Mediante a decisão do Ministério Público, o poder público municipal, após duas reuniões com os camelôs, conseguiu convencê-los a irem para o lado do camelódromo Michael Haddad, no dia 27 de dezembro de 2009, que teria uma nova cobertura para que os trabalhadores se instalassem. (ASSIS, 2011, p.78)

3 CODEMCA - Companhia de Desenvolvimento do Município de Campos-órgão responsável pela administração e manutenção do camelô, em que os permissionários têm que pagar uma taxa mensal, destinada ao pagamento de luz, água, banheiros.

4 Postura Municipal- órgão responsável em que atuam fiscais que vistoriam o uso da rua quanto ao uso para comercialização dos ambulantes.

Desde 2009, evidenciava-se também o discurso da imprensa pela manutenção da ordem e segurança; em que a defesa pelo ordenamento do Centro envolvia a dimensão de maiores lucros, a questão da rentabilidade do lugar como disputa entre comerciantes. Por esse viés a presença dos camelôs é vista como prejudicial a área central na questão turística da cidade e para circulação.

A aparente solução ideal do camelódromo resultou, por exemplo, num entrave para a valorização urbana e o desenvolvimento de uma das áreas mais nobres do Centro de Campos, o entorno do Mercado Municipal. Qualquer projeto urbanístico de vulto é prejudicado pela aglomeração de camelôs, pela redução da área de circulação de pedestres e veículos e pelo crescimento dos índices de desocupados que costumam se reunir nas imediações do Mercado Municipal (...) aguardamos providências para questões preocupantes como a gradativa ocupação das principais áreas centrais da cidade por camelôs, o que desfigura a nossa cidade e prejudica o contribuinte. (FOLHA DA MANHÃ, Cadê a praça, 09/02/2000a: 07, apud Assis, 2011, p.64,65).

Percebe-se que a ação do governo municipal vem como principal articulador para evitar a recorrência de conflitos, enquanto uma política isolada local, o que deste modo tende a legitimar o compromisso deste setor as propostas do governo em que se desenvolveu tais ações. Diante deste cenário a última “cartada” foi dada em 25 de março de 2010, quando por uma ação da polícia federal e receita federal foram apreendidas todas as mercadorias dos camelôs que não possuíam nota fiscal das mesmas e fechamento dos boxes. O retorno ao trabalho dos camelôs só seria possível mediante a instrução da prefeitura pelo cadastramento como Microempreendedor ao SEBRAE.

2- O ENCONTRO APROXIMATIVO DO SHOPPING POPULAR MICHEL HADDAD NO CENTRO DA CIDADE E OS CONFLITO PELA DISPUTA DO USO CENTRO

Sob tais condições emerge a proposta da reforma do Shopping Popular Michel Haddad, o poder público municipal buscou postergar a remoção dos camelôs do Centro, com possíveis soluções consensuais, o que segundo Mamani (2015), a saída desta problemática ocorre quando o poder municipal propõe a expansão dos boxes do Shopping Popular Michel Haddad, incorporando os camelôs centrais junto ao mesmo.

Até o início de 2014 o Shopping Popular Michel Haddad se situou junto as estruturas do Mercado Municipal e feira da cidade; estas instalações comerciais inseridas próximas uma da outra acabavam por se complementar, através da garantia de público e clientela que, na maioria das vezes, é acessado por uma camada de nível econômico mais baixo da população, podendo assim ser considerado um eixo de especialização de consumo popular, vendidos a varejo ou atacado.

Neste estreitamento entre relação econômica e urbana, que a contemporaneidade acaba sendo marcada pela globalização, fragmentação e exclusão, o que evidencia as polaridades do formal e informal, moderno e tradicional, como é o exemplo do contexto do Shopping Popular Michel Haddad em Campos dos Goytacazes, as proximidades que o setor informal possui do comércio formal, e distanciamento primordial na questão da disparidade dos tributos econômicos e quanto aos produtos contrabandeados. Quanto a isto, Machado da Silva (2003) atenta que “o par formal-informal, sempre foi um importante instrumento cognitivo para avançar o entendimento das relações entre produção e reprodução social, ou entre mercado de trabalho e estratificação”.

Evidencia-se neste contexto a importância de abordar a notoriedade para as representações dos sujeitos sociais em seu modo de ser e agir, tendo em vista as instituições e associações que os mesmos se vinculam, o que guiará as posturas das práticas econômicas, a partir dos aspectos localizados numa disposição social ativas entre indivíduos e grupos em tensão para com as relações econômicas, o que gera resistências e conflitos.

As regulações de mercado travam um embate sobre a questão dos modos de regulação do mercado informal, compondo-se pelas práticas dos dispositivos sociopolíticos, em que se articulam “legal-ilegal”, “formal-informal”, o que envolverá vários atores: comerciantes, ambulantes, representantes políticos, associações, entre outros; tal ideia é defendida por Telles (2012), quando comenta:

Trata-se, a rigor, da configuração de campos de força e de disputa, conformados por práticas que oscilam entre acordos mafiosos e negociações abertas, entre acertos informais e mecanismos formais de representação, tudo isso sempre no limiar de soluções violentas na disputa por territórios e pelos modos de apropriação da riqueza circulante nesses mercados”. (TELLES, 2012, p.10)

Assim o Shopping Popular Michel Haddad se pauta numa experiência particular de uma política de mercado popular na gestão do comércio ambulante desde sua implantação, visto que se mantém ao longo dos anos na cidade a partir das intervenções políticas municipais, mediante permanentes negociações, o que insere a condição do mesmo numa situação de ameaça; a partir das irregularidades em que se inserem, entendendo que os momentos vivenciados por este setor agregam recombinações de compromissos e arranjos políticos.

A presença dos camelôs sempre foi vista como problema a ser resolvido, pois, os comerciantes questionavam a concorrência desleal para com eles. Segundo Assis (2011), “a entrada e permanência no Centro é fruto de uma série de negociações, seja com seus pares, com lojistas ou mesmo com o poder público municipal”. Neste sentido percebe-se que as práticas deste comércio ambulante na cidade sempre foram administradas através, das políticas por momentos de repressão, tolerância ou negociação.

A inserção dos diferentes indivíduos em meio ao Centro da cidade propõe pensar que neste espaço as pessoas estão engajadas no processo de gerar suas subsistências, a partir das condições de mercado, porém é importante refletir para além das relações de produção, pensando no aspecto do lugar de liberdade postos as cidades; evidencia-se que neste contexto de distinções entre o Shopping Popular Michel Haddad e comércio formal que a liberdade produzida nas cidades se encontraria num plano hipotético. Em concordância a tal conjuntura Simmel (2005) falará que a cidade moderna é a união dos diferentes tipos, e cada cidade reproduzirá pelos gestos, ações e comportamentos reproduzirá seu “espírito”, o que faz com que indivíduos adotem padrões de comportamentos, impostos de modo subjetivos.

O encontro aproximativo do Shopping Popular Michel Haddad fixado no Centro da cidade e comerciantes formais em suas associações, desperta o conflito pela disputa do uso Centro e rentabilidade do lugar para desenvolvimento de tais atividades econômicas. Os conflitos e tensões que permeiam esta relação e posição do poder público, pode ser discutido a partir dos usos da cidade e a articulação dos espaços pelos diferentes atores, através das relações de trabalho.

Neste sentido, a ampliação do direito a cidade se daria a partir do reconhecimento das identidades desta categoria, pois se para com os camelôs por parte do comércio formal não há esse reconhecimento ao buscar a expulsão dos mesmos do Centro da cidade, e por parte do poder público as concessões deliberadas aos permissionários do Shopping Popular Michel Haddad se colocam como precárias; têm-se que pensar em quais bases o reconhecimento e direitos dos camelôs ao longo dos anos está sendo construído; pois, como Giddens (1991) propõem as pessoas anseiam ter suas condições de rotina asseguradas, em nome da liberdade; por isso a intervenção do poder público como representação legal se faz legítima em prol de ir além de reconhecimento da prática, mas sobretudo pensar sob quais condições legítimas possibilitam e ampliam o trabalho dos camelôs na cidade.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da transferência do lócus produtivo os camelôs comentam que houve piora das vendas e conseqüente diminuição de recursos, pois anteriormente eles estariam de frente para os clientes e expostos na via pública em diversos locais da cidade, contudo alegam que na atual condição “é muito camelô para pouco cliente”; revelando assim que o espaço que se encontram hoje retira a visibilidade dos mesmos para o público da sociedade campista.

Além do difícil acesso que o lugar em que estão inseridos propõe, por ser no meio de uma subida e descida de ponte, e que em dias chuvosos o local fica alagado; notando ainda no interior do espaço muitas bancas fechadas, ou alugadas, e ainda camelôs com mais de uma banca em corredores diferentes; sobre os impactos negativos sobre o espaço em que se encontram atualmente percebe-se nos camelôs a partir de suas falas o elemento da fé como perspectiva de melhoria em relação ao local que se encontram hoje, o que torna distante a noção do exercício do papel do poder público para com as instalações do Shopping Popular Michel Haddad, pois os trabalhadores ao reproduzirem um discurso de “espera em Deus” para benfeitorias, retiram do poder público tal atribuição, o que confere um caráter de relações clientelistas, destituídas da efetividade de direitos enquanto cidadãos.

Sobre a efetividade da prática da camelotagem, esta é vista pelos camelôs como um trabalho, que de modo criativo e estratégico acabam ampliando possibilidades de melhorias para suas vivências, contudo para a sociedade e principalmente para os setores formais, tal prática ainda é vista como uma prática ilegal, marginalizada e como um problema que destitui e atrapalha o ordenamento urbano, principalmente pela localização no Centro da cidade, pela proximidade que o Shopping Popular Michel Haddad possui de vários comércios formais.

A junção de todos os camelôs dentro de um mesmo espaço acaba criando uma especificidade no território limitante, tanto ao acesso da população quanto a saída dos próprios camelôs na circulação do Centro, criou-se um “fechamento interno” delimitando o distanciamento e retirada de visibilidade para as ruas da cidade, estipulando assim uma “capacidade sociativa” dos indivíduos que experimentam o interior do Shopping Popular Michel Haddad (Wacquant, 2004). Analisando que a cidade na relação para com o Shopping Popular Michel Haddad criou uma apropriação na utilização de um espaço público, que acaba interferindo em suas formas de relação, circulação e interferindo na seleção das pessoas a partir dos lugares a serem frequentados.

Num contexto que o país vivencia de crise econômica e o contexto específico que o Shopping Popular Michel Haddad enfrenta, se encontrando num espaço provisório em que foram indicados a serem transferidos para a obras a fim de melhorias do local anterior, se tem como resultado o declínio das vendas, onde os camelôs tiveram que readaptar suas mercadorias, evidenciando a partir disto grandes impactos e alterações quanto as formas de uso do local para os permissionários. Assim observa-se quanto a variedade de mercadorias encontradas no Shopping Popular Michel Haddad pode-se dispor de mochilas, carteiras, óculos, aparelhos eletrônicos e smartphones, brinquedos, meias, acessórios para carro, relógios, artesanatos, e a mudança possível de destaque seria a venda de biscoitos, lanches, cafés, açaí, entre outros produtos alimentícios, voltados para venda no interior do Shopping Popular Michel Haddad, ou seja, entre os próprios camelôs e clientes, pois ressaltam que com a queda das vendas tiveram que buscar alternativas e “tentar” a venda de outros produtos. Cabe ainda ressaltar que em meio local há presença de outros ambulantes se faz presente, como: manicures, pessoas vendendo bebidas, doces; o que neste sentido percebe-se o estabelecimento de uma rede solidária organizacional criada entre os indivíduos que experimentam o interior do espaço do “camelódromo”.

Pressupõe-se que a maioria das pessoas que acessam ao Shopping Popular Michel Haddad enquanto clientes são pessoas que em sua maioria parecem ser aquelas que já estariam no Centro com algum objetivo, e ao precisar de algum produto específico, procuram o camelô para comprar, ainda evidenciamos a proximidade do Mercado Municipal e feira, onde há em frente ao mesmo um ponto de ônibus, permite acesso e chegada ao local; outros clientes acessam através de motos ou bicicletas, destacando que no local há um estacionamento cedido pela prefeitura através da articulação e pedido da Associação dos Vendedores Ambulantes do Shopping Popular Michel Haddad (AVASP), onde pessoas por escolha própria decidiram organizar o espaço e ficam à mercê da benevolência dos proprietários dos veículos em pagar ou contribuir com algo pelo serviço ofertado. Nas relações de venda e cliente observa-se que os camelôs tentam ao máximo convencer os clientes para aquisição do produto, mostrando as vantagens da mercadoria, percebendo que para atração da clientela a estratégia de oferecer descontos sempre é usada para “não perder o cliente”

Quanto a diversidade deste espaço no que diz respeito a heterogeneidade de gênero do local, observa-se em maior quantidade a presença de homens, seja como, proprietários ou vendedores, contudo observa-se que as mulheres também ocupam este espaço se colocando de igual modo na busca da renda. Nota-se ainda a presença de crianças que em sua maioria aparentam ser filhos dos permissionários, e que acabam passando parte do dia naquele local.

Se faz presente ainda a presença de famílias como proprietárias de mais de uma banca, nesta ocasião marido, mulher ou filhos estariam “ocupando” além de uma banca; o que pode ser visto do ponto de vista da lei como ilícito, contudo percebe-se que é uma estratégia em prol de melhorias de subsistência; ainda sobre relações de grau de parentescos pode-se visualizar que entre os permissionários se faz marcante, como primos, sobrinhos, tios, ou irmãos, o que denota que por ser um lugar de tradição na cidade algumas gerações foram permanecendo, fixando-se e se distribuindo entre famílias no interior do Shopping Popular Michel Haddad.

É perceptível que as bancas que mais haviam clientes, eram aquelas de consertos e vendas de aparelhos eletrônicos, principalmente no que diz respeito a smartphones e eletrônicos; nisto é possível considerar que os avanços que guiam a modernidade acabam também fazendo com que setores considerados “baixa renda”, se especializem para atendimento e acompanhem os ciclos que fazem o mercado girar, entendendo assim que setores como o Shopping Popular Michel Haddad de comércio popular acompanham as tendências da lógica global, como os shoppings, satisfazendo e atendendo a população com preço e recursos mais acessíveis.

Nas formas de sociabilidade evidências dos camelôs é notório que os ambulantes fazem de tal espaço uma construção que demarca identidade própria, expressando que mesmo em meio a impossibilidades postas, como o tamanho de uma banca de 1,5X2,0 metros; os camelôs improvisam formas de retirar recursos para suas subsistências, adaptando formas de ali desenvolverem suas atividades do melhor modo possível. Para chamar atenção dos fregueses os camelôs colocam placas de led, buscam na banca improvisar melhorias das condições para o cotidiano, como adaptação de ventiladores e filtros para beber água, abordam clientes nas esquinas dos corredores na tentativa de atraí-los e propiciam do melhor modo expor as mercadorias.

Há que se ressaltar sob condições de modernidade a “dissociação será o elemento da socialização”, em que nem todos os indivíduos a partir dos grupo em interação possuirão as mesmas condições de liberdade; nisto ressaltamos as condições que os camelôs dispõem, através de uma “licença local”, garantida pela prefeitura local para desenvolverem suas atividades, mas que ao longo do tempo são alvos de conflitos por compartilharem uma fixação central na cidade, onde as atribuições dadas pela mídia e comerciantes formais acabam corroborando para produção de determinados comportamentos e influencia nos agenciamentos públicos justificados no cotidiano e moralizações do trabalho dos camelôs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim há que se evidenciar que o lugar que estas pessoas ocupam na relação estrutura e classe acabam permeando os aspectos e o lidar das relações estabelecidas entre os permissionários do Shopping Popular Michel Haddad, comerciantes formais, poder público municipal e atores que compõem tal conjuntura; evidenciando deste modo que a modernidade não é tão democrática como se propõe e que no cotidiano os grupos sociais anseiam pelas distinções no cidadão a partir dos lugares em que se inserem no espaço público, e neste caso a condição profissional de estar numa condição “formal, legal”, acaba corroborando para exigir o não compartilhamento e inserção de fixação no mesmo espaço.

Tais interferências que conduzem as ações estratégicas sobre os usos do território, como o caso da inserção do Shopping Popular Michel Haddad no Centro da Cidade, provoca interações entre relação do poder público e atores locais, causando questionamento do que Harvey (2009) quando afirma que “o direito à cidade significa que todos nós temos de criar cidades que satisfaçam as necessidades humanas(...)”, indo então além daquilo que já existe em termos de acesso, ressaltando que tal direito é um dos direitos humanos mais negligenciados; e por isto referencia-se em Park apud Harvey (2009), quando propõem-nos a refletir que historicamente o que impulsiona o processo urbano são as poderosas forças sociais.

Por isso a importância de repensar sobre as condições que os camelôs vivenciam e como objetivar os impactos vividos sob a promessa de melhoria através da reforma que não se efetivou? Harvey (2013), dispõe que ao se tratar de direito à cidade, é necessário que

propicie a luta em tais espaços através da ação política na prática social, pois somente por este viés “se materializará o direito a cidade”; contudo percebe-se atualmente a partir dos camelôs do Shopping Popular Michel Haddad a ausência desta luta, pela conformidade de resposta que o poder público traz em alegar falta de recursos, o que possibilitaria a pensar que se numa arena pública não há lutas é porque de algum modo as forças podem estar sendo cooptadas, revelando neste sentido que no cotidiano da cidades os indivíduos acabam sendo marcados pelas penalizações dos direitos sociais.

Contudo, mesmo que em meio aos conflitos e atual situação adversa que os camelôs enfrentam, mediante as ordenações que o poder público impõe, os camelôs buscam alternativas possíveis dentro do território em que estão inseridos, mesmo que esta seja limitante, fazendo deste lugar adaptações e possibilidades em suas experiências e transformações para continuarem seus meios de vida.

Mediante a isto faz-se necessário pensar como se dá a conciliação dos espaços públicos da cidade, as relações do poder e a concorrência desigual dos interesses do capital, no que diz respeito ao compartilhamento, circulação, interação e acesso das pessoas ao cotidiano construído na cidade, com destaque para a circunscrição limitante vivida pelos camelôs do Shopping Popular Michel Haddad que buscam formas de construções específicas do viver, exprimindo em seus processos de comercialização que há mais que somente um meio de subsistência e trabalho, unindo-se a uma disposição espiritual que reflete a maneira como guiam seus modos de vida para existir neste contexto.

APÊNDICES

FOTOS DE FONTE PRÓPRIA, TIRADAS EM VISITA DE CAMPO AO SHOPPING POPULAR MICHEL HADDAD.



REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ASSIS, L. Renan. As vulnerabilidades de uma carreira : os camelôs do terminal e a cidade de Campos dos Goytacazes como um espaço de luta por reconhecimento. - Campos dos Goytacazes/RJ. 2011.

ASSIS, L. Renan. Cidade e “camelôs”: Trabalho e identidade em Campos dos Goytacazes. In: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, ano 4, ed. 10, mai./ago. 2010

FREITAS, C. R. B. (2006). O Mercado Municipal de Campos dos Goytacazes: A Sedução Persistente de uma Instituição Pública. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política), Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense.

GIDDENDS, Anthony, As Conseqüências da Modernidade, Unesp, 1991

HARVEY, David, A liberdade da cidade, GEOUSP, Espaço e Tempo, São Paulo, 2009.

HARVEY, David. Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade. Novos Cadernos NAEA v. 12, n. 2, p. 269-274, dez. 2009

LEMONS, L. M. (2001). Investigação sobre o Perfil do Trabalho Informal em Campos: um Enfoque sobre os Trabalhadores de Rua (Camelôs). Boletim técnico 3. Campos dos Goytacazes: Observatório Socioeconômico.

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo, Editorial, p.140-178, 2003.

MACHADO DA SILVA, L. A. Mercados metropolitanos de trabalho manual e marginalidade. Rio de Janeiro: dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós - Graduação em Antropologia do Museu Nacional, 1971;

MAMANI, H.A, (2015). Modelos de política urbana e quadros morais da implementação local: a experiência do camelódromo de Campos dos Goytacazes. In:39º encontro anual da ANPOCS, 2015. Anais 39º Encontro Anual da ANPOCS.

MOTA, Elisabete (organizadora). A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PARK, R. A cidade: sugestões para a investigação. In: VELHO, G. O Fenômeno Urbano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

POCHMANN, Márcio. O emprego no desenvolvimento da nação. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

SANTANA, Marco Aurélio; PERES, Igor. CAPITALISMO, CIDADE E POLÍTICA NA PERSPECTIVA DE DAVID HARVEY. *Sociol. Antropol.*[online]. 2013, vol.3, n.5, pp.151-174, junho,2013.

SIMMEL, George. As grandes cidades e a vida do espírito (1903), Mana, 2005. SIMMEL, Georg, El Pobre, Ed. Sequitur, Madrid, 2014.

TELLES, Vera S.; KESSLER, Gabriel; AZAIS, Christian. (Org.). Ilegalismos, cidade e política. Jogos de poder nas dobras do legal e do ilegal: anotações de um percurso de pesquisa. In: 1ed.Belo Horizonte: Fino traço, 2012, v. 1

WACQUANT, Louic e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro:Revan, 2012

WACQUANT, Louic, O que é gueto, construindo um conceito sociológico. Revista Sociologia e Política, Curitiba, nov,2004.

GT: 27 - Cultura e desenvolvimento

Coordenadores: Maria de Fátima Rodrigues
Makiuchi e Leonardo Barci Castriota

A RELAÇÃO ENTRE, OS “NOVOS ENCLAVES FORTIFICADOS” NO SUBÚRBIO CARIOCA E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA CIDADE ESPETÁCULO

Claudio Jorge da Silva Soares¹
UENF - FAPERJ
cjorgesoares@yahoo.com.br -

Resumo:

Este trabalho visa fomentar questionamentos quanto ao avanço de um novo modelo de moradia no subúrbio carioca. As premissas que norteiam essas indagações residem na preocupação com as alterações socioeconômicas e culturais que essas novas construções, que foram denominadas “enclaves fortificados” por Caldeira (1997), podem trazer para esse contexto. Quando analisamos o território (local físico), onde estão se instalando esses empreendimentos, percebe-se que os condomínios clube se proliferam, ocupando o espaço onde, no passado, instalavam-se as fábricas do enorme complexo industrial, que era o subúrbio carioca. Com a globalização da economia, a guerra fiscal entre estados e municípios e a violência crescente no Rio de Janeiro, parte considerável dessas indústrias sucumbiram, motivadas também por um modelo equivocado de desenvolvimento econômico, mudaram-se para outras cidades e estados, deixando enormes vazios urbanos. A adoção de um modelo de desenvolvimento baseado nas globais *cities* (COMPANS-1999), que vem sendo gestado pelas sucessivas administrações municipais, desde o primeiro Governo César Maia em 1993, completou o trabalho de ocupação desses espaços. É preciso destacar que esse processo é global e teve como marco Barcelona, cidade que sediou as Olimpíadas de 1992. Esse modelo de desenvolvimento vem sofrendo diversas críticas por parte de pesquisadores da questão urbana, por permitir a apropriação do espaço público pelos interesses privado. Dentre esses críticos destaca-se o geógrafo inglês David Harvey (2005), que batizou esse movimento como “Cidade Empresa”. Essa capitulação do Estado em detrimento da iniciativa privada faz surgir um novo modelo de desenvolvimento de cidades, onde, a administração pública aboliu suas preocupações com o *Welfare states* e passa a funcionar como uma empresa, preocupada em primeiro lugar em gerar lucro na relação com o mercado, estabelecendo acordos que criam “As Cidades de Exceção”, onde a iniciativa privada adquire direitos de uso e administração de parte do território, submetendo os cidadãos as suas regras (VAINER/2016). A partir de uma análise bibliográfica e pesquisa etnográfica, pretendo analisar os efeitos da ocupação do território por essa nova classe média e suas interações com o espaço social já constituído, assim como pesquisar a relação existente com os processos de constituição de novas periferias.

Palavras-chave: Subúrbio, Cultura, Economia.

¹ Claudio Jorge da Silva Soares, Mestrando no Programa de Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

1 A CHEGADA DA FAMÍLIA IMPERIAL E AS TRANSFORMAÇÕES NA CIDADE

A cidade do Rio de Janeiro nasce com uma vocação natural para cidade espetáculo, mas com a chegada dos portugueses, essa vocação ganha outros contornos. Ela guarda uma similaridade com o processo de exploração de riquezas brasileiras por parte da coroa Portuguesa. Nesse processo os exploradores partiram do litoral para interior. Com o Rio de Janeiro a história se repete, é uma cidade em que o centro fica as margens da Baía de Guanabara (na saída para o mar) e não na região central do município. Esse centro geográfico é representado pelos bairros do subúrbio.

Segundo Fernandes e Oliveira (2008) no processo de ocupação da cidade pela família real em 1808, a entourage que acompanhava os monarcas representava um terço da população residente na cidade e, obviamente, mesmo com as expropriações das melhores residências não foi possível abrigar a todos no centro da cidade. Ai nasce o processo de ocupação dos arrabaldes², bairros como Catumbi, Rio Comprido, Tijuca, Alto da Boa Vista e São Cristóvão passam a ser ocupados pela burguesia, sem contar os bairros da Glória e Flamengo, que já nessa época contavam com alguma infraestrutura (FERNANDES, 1995). Os demais bairros, que vieram a ficar conhecidos como a região Suburbana, eram ocupados por chácaras que forneciam alimentos para a população do Centro.

Esse era um período em que o Rio de Janeiro era ocupado por apenas uma pequena parcela do seu território, mais de 90% da população se concentrava no centro da cidade (FERNANDES; OLIVEIRA, 2008). A crescente pressão pelas restrições do tráfico de escravos e restrições ao escravagismo foram ampliando uma população de negros libertos, que viviam de pequenos expedientes na região central, ocupando as encostas dos primeiros morros em cortiços, que faziam a fortuna de prósperos homens de negócios portugueses, entre eles o Conde D'eu (GOMES, 2008). Outro fator foi a lei de Terras, editada em 1850, que vetava aos negros a posse de terras e que por não exigir um uso social da terra abre espaço para a especulação lhe atribuindo valor de mercado (SANTOS JUNIOR 2017)

Com a Abolição da escravatura e o surgimento da Belle Époque, o Rio de Janeiro precisava se modernizar e mostrar que podia se equiparar as maiores cidades europeias. É nesse contexto que Pereira Passos comanda uma verdadeira revolução urbana na cidade, com o título "O Rio civiliza-se", ele baixa decretos, portarias e regimentos e aprova leis. Tudo no intuito de promover as transformações inspiradas no barão George-Eugène Haussmann (BAUDELAIRE, 1987), que havia transformado o centro da capital francesa de acordo com os interesses dominantes.

Segundo o professor Nelson da Nóbrega Fernandes (1995) surge ai as primeiras intervenções desiguais onde o poder publico com medidas fortes promove transformações urbanísticas que privilegiam uma parte da cidade em detrimento da outra (Fernandes, 1995), foi o que aconteceu. Pereira Passos institui o "bota á baixo" demolindo vilas e cortiços nas apertadas e insalubres ruas do centro do Rio de Janeiro, para que pudessem dar lugar a avenidas largas e consequentemente possibilitar um maior arejamento do centro da cidade (AZEVEDO, 2003). Ai entra também outro componente marcante, que foi a forte campanha sanitarista empreendida pelo médico Oswaldo Cruz.

2 Termo de origem Árabe que define o que está no entorno.

As obras progrediram, mas não sem a oposição e denúncia de um dos mais célebres suburbanos: Lima Barreto³, morador do bairro de Todos os Santos (próximo ao Méier), jornalista e escritor, não se conformava com a política segregacionista que criava uma desigualdade nos investimentos públicos em infraestrutura.

Não se abre um jornal, uma revista, uma magazine, atualmente, que não topemos logo como propostas de deslumbrantes e custosos melhoramentos e obras. São reformas suntuárias na cidade; coisas fantásticas e babilônicas, jardins de Semíramis, palácios de mil e uma noites e outras coisas semelhantes que eles propõem sejam feitas, no mais breve espaço de tempo possível. Houve um até que aventou a ideia do ministério da agricultura e prefeitura municipal construírem um prado de corridas no Leblon, visto gastar-se tanto dinheiro em coisa inútil. É claro que [...] se o artigo fosse assinado, o seu autor merecia ser lapidado pelos miseráveis e pobres que não têm um hospital para se tratar, pelos mendigos e estropiados que não possuem asilo onde se abrigar. A função primordial dos poderes públicos, sobretudo o municipal, para o incubador de semelhante ideia, é fornecer passatempos a quem os já tem de sobra. Nesse caminho, a prefeitura deve desapropriar as “montras” da Rua do Ouvidor e da Avenida, para ampliá-las, embelezá-las, de forma a poder aumentar o número de bonecas de cera, vestidas a capricho. Tudo delira e todos nós estamos atacados de megalomania. De quando em quando, dá-nos essa moléstia e nós nos esquecemos de obras vistas, de utilidade geral e social, para pensar só nesses arremedos parisienses, nessas fachadas e ilusões cenográficas. Não há casas, entretanto, queremos arrasar o morro do castelo, tirando habitação de alguns milhares de pessoas. O mundo passa por tão profunda crise, e de tão variados aspectos, que só um cego não vê o que há nesses projetos de loucura, desafiando a miséria geral. [...] É caso de apelar para os ditados. Vão dois: cada louco com sua mania; sua alma, sua palma (BARRETO, CARETA, 28/08/1920)

É preciso salientar que Barreto não estava só, nas críticas a esse modelo de desenvolvimento. Em 1872 o teórico do Marxismo Friedrich Engels, tecia críticas semelhantes as obras realizadas em Paris pelo Barão Haussman. “[...] o resultado é em toda a parte o mesmo, por mais diverso que seja o pretexto: as vielas e becos mais escandalosos desaparecem ante a grande autoglorificação da burguesia por esse êxito imediato, mas [...] ressuscitam logo de novo em qualquer lugar e frequentemente na vizinhança imediata. [...] Os focos de epidemias, as mais infames cavernas e buracos em que o modo de produção capitalista encerra noite após noite os nossos operários não são eliminados mas apenas... mudados de lugar”!

2 O TREM COMO AGENTE DO DESENVOLVIMENTO E PROPAGADOR DA OCUPAÇÃO DO SUBÚRBIO

As famílias desalojadas do Centro da cidade passam a ocupar as encostas dos morros e os bairros do subúrbio. Nesse período as ligações entre Centro e o subúrbio já eram feitas pelos atuais 3 ramais (Dom Pedro II, Auxiliar e Leopoldina) ferroviários⁴ que cortam o Subúrbio, dividindo os bairros em dois lados e criando com isso subdivisões econômicas dentro de um mesmo bairro ou região.

A ligação ferroviária, inclusive exerceu uma forte influência na ocupação definitiva do subúrbio, desenhando a atual configuração dos bairros e seus usos, pois foi a partir das

3 O autor de “Triste fim de Policarpo Quaresma”.

4 Havia ainda um quarto-Rio D’ouro- que teve enorme papel no escoamento da produção agrícola de Nova Iguaçu e Caxias, além de ajudar no abastecimento de água no período imperial. Mas que posteriormente foi desativado e incorporado ao leito da linha 2 do metrô na década de 1970).

linhas de trem que em 1930 o Governo da Capital Federal (Antônio da Silva Prado Junior) publicou um decreto de regulamentação e uso do solo na região do subúrbio, baseado nas 3 linhas férreas existentes. Em cada intervalo entre as linhas e entre essas a montanha e o mar coube um tipo de uso específico (Residencial, Comercial, Industrial e misto).

Esse decreto visava disciplinar as atividades, mas, sobretudo criar as condições necessárias para o incipiente processo de industrialização brasileiro. Nessa época o Rio de Janeiro era o Estado mais industrializado do Brasil e grande parte dessas indústrias estava instalada no subúrbio e na Zona Oeste (Companhia Progresso Industrial do Brazil/ Fabrica Bangu).

3 A INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA E AS TATUAGENS NO SUBÚRBIO

Esse processo de industrialização tardio tem a ver também com a aquisição de máquinas e equipamentos dos países centrais, ou seja, importamos o Fordismo quando ele já entrava em decadência sendo superado pelo *Toyotismo* modelo mais eficiente após a segunda guerra, passando a integrar um dos destinos de excedente de capital dos países centrais (HARVEY, 2010). Mais ainda assim esse modelo deixou suas marcas no subúrbio. Para além do complexo industrial essas marcas estão impressas nas vilas operárias, que resistem até hoje em bairros como: São Cristóvão, Vila Izabel, Andaraí, Manguinhos, Del Castilho, Inhaúma e uma série de outros bairros que trazem como tatuagens impressas em sua paisagem e inauguram um período de expansão de um capitalismo mais organizado e longe do provincianismo vigente na disputa burguesa caracterizada como café com leite.

Esse processo de acumulação de capital é explicitado por Marx em “O processo de produção do capital” (2013)⁵. Com ele surgiu um movimento sindical vigoroso e por conta disso os primeiros avanços na legislação trabalhista no Governo Vargas⁶.

O subúrbio carioca atendia todos os requisitos para a expansão do processo de industrialização: farta mão-de-obra próxima ao local de trabalho, o que facilita os deslocamentos casa- trabalho e vice versa, feito na maioria das vezes a pé ou de bicicletas. Possibilitando a alimentação em casa, o que do ponto de vista do Estado de bem Estar é o modelo.

3.1 O crescimento da Zona Sul interferindo na paisagem suburbana

Esse modelo de expansão industrial também serviu como polo de atração de mão de obra, oriundo de diversas regiões do país, sobretudo do Nordeste – que chegavam a cidade em busca de trabalho na construção civil nos bairros da Zona Sul –, que crescia desde 1920 com a inauguração do Copacabana Palace e a construção do túnel Novo (Engenheiro Coelho Cintra), mas também de outras regiões do Estado menos pujantes economicamente. Esse efeito de atratividade, aliado a um modelo crescente de remoção de pobres da Zona Sul, que cada vez mais se afirmava como lugar dos ricos e recebia a maior atenção dos investimentos públicos, contribuiu nos anos 1930 para um crescente processo de favelização das encostas e áreas desocupadas do subúrbio.

Contudo, o Governo Vargas encontrou, através dos institutos profissionais (IAPI, IAPC, IAPETEC etc.), a solução para a construção de conjuntos habitacionais e o financiamento com baixo custo de lotes urbanos em áreas com pouco investimento em infraestrutura.

5 Onde ele demonstra as formas de apropriação de riquezas através da exploração de mão-de-obra. Essa tensão permanente entre explorados e exploradores.

6 Esse período também pode ser interpretado pela obra de George Simmel “El Pobre”, em que ele aborda a necessidade de organização e socialização dos pobres para a superação das suas dificuldades, assim como aborda a questão da caridade pública.

Evitando assim a expansão e de alguma forma até reduzindo o volume de algumas favelas já existentes.

4 GOVERNOS MILITAR E CIVIL: O AUTORITARISMO NA RELAÇÃO COM OS POBRES

Só que essa política teve vida curta, ela vigora durante o Governo Vargas, mas foi abandonada a partir de 1945 com a retomada dos governos democráticos e conseqüentemente foi adotado um modelo econômico mais ligado ao receituário liberal.

O golpe militar, que nasce de uma campanha anticomunista empreendida por forças conservadoras da sociedade em aliança com o capital transnacional, tem como fator determinante a oposição da elite burguesa nacional às reformas de base propostas pelo presidente João Goulart. Portanto, não vai se preocupar com o estado de bem estar da população pobre, pois estavam comprometidos exclusivamente com os grandes projetos de infraestrutura, ampliando as condições para o exercício do capitalismo.

E nesse modelo não havia espaço para o convívio com as favelas que manchavam o cenário cantado pela bossa nova na Zona Sul. É nesse contexto que surgem as remoções de favelas e os grandes conjuntos habitacionais no subúrbio como: cidade de Deus, Vila Kennedy, Dom Jaime Câmara, Cidade Alta, entre outros.

1.1 A política pública influenciada pelo “Mito da Marginalidade”

Esse processo de remoção acontece, em meio a muito protesto e resistência dos moradores das favelas mais visíveis, que ficavam no entorno da lagoa Rodrigo de Freitas (Favela da Ilha das Dragas, Catacumba e Praia do Pinto). Os moradores organizados pela FAFEG (Federação das associações de favelas do Estado da Guanabara) reclamam da falta de diálogo e autoritarismo (PERLMAN 1976). A alegação oficial era a poluição das águas causadas pelo despejo de dejetos na Lagoa.

Mas o tempo mostrou que esse argumento era falacioso, pois no lugar da favela da Catacumba surge um parque ecológico com o mesmo nome, na favela da Ilha das Dragas surge o Clube Piraquê (da Elite Carioca) e no lugar da favela da Praia do Pinto surge o conjunto Selva de Pedra e o Clube de Regatas Flamengo. Mas a resistência não foi totalmente em vão, parte dos moradores passam a ocupar a Cruzada São Sebastião, um Conjunto habitacional com 945 apartamentos no Leblon, próximo ao local da remoção, que existe até hoje⁷. É importante ressaltar que a “Cruzada” só surgiu por intervenção de Dom Helder Câmara – então presidente da CNBB- junto ao Presidente da República Café Filho. O projeto era ambicioso e previa a erradicação das 150 favelas da cidade em 15 anos e foi pago através de financiamento aos moradores em 15 anos⁸. Os demais moradores, aqueles que não puderam permanecer na região por falta de alternativas, se mudaram para os novos conjuntos habitacionais no subúrbio.

Esses conjuntos nascem com a marca do autoritarismo, não há diálogo com os futuros moradores em relação ao modelo de construção e aos equipamentos públicos, o que vigora

7 E que revelou Adílio e Júlio César “Uri Gueller” para o Flamengo, Ernani para o Vasco e Rui Rei Ponte Preta entre outros atletas.

8 Esse episódio evidencia que era possível reassentar as famílias, próximo ao local, o que ainda hoje é reivindicado por profissionais das áreas de políticas sociais, pois isso ajuda na manutenção das relações sociais e no estado de bem estar. Mas ainda hoje é rotineiramente ignorado, muito por conta do mito da marginalidade (PERLMAN 1976) que foi se desenvolvendo entorno da população pobre, sobretudo os moradores de favelas. Esse processo vem sendo estudado por acadêmicos como: Márcia Pereira Leite (1995), Lícia Prado Valladares (2005), Luiz Antônio Machado da Silva (2007), Alba Zaluar (1997). Mas a força do “mercado” acaba por suplantando os esforços na compreensão dos problemas sociais e a busca por alternativas que tenham a sociedade como beneficiária.

é o mesmo pensamento arrogante do MCMV (projeto Minha Casa, Minha Vida) iniciado no segundo Governo Lula e continuado por Dilma, que tinha como marca fundamental, estabelecer medidas anticíclicas na crise econômica que pudessem ter confluência com ações sociais “se é para pobre, qualquer coisa está bom”, esse é o pensamento do empreiteiro contratado, que obviamente é representante de um pensamento econômico que privilegia o capital.

Desse autoritarismo nascem os conjuntos sem espaçamento adequado entre as residências, o que impede a ampliação e não assegura a inviolabilidade da privacidade. Todos têm como marca a falta de serviços públicos adequados e a distância em relação ao local de trabalho de seus habitantes. Além de todos eles terem se transformado, em verdadeiros enclaves urbanos, que abordaremos mais a frente.

1.2 A abertura democrática, o novo papel das gestões municipais e o avanço da globalização econômica

Os anos 1980 são marcados pela redemocratização no Brasil, processo que atinge o seu ápice em 1988 com a promulgação da constituição, promove um novo desenho no pacto federativo. Delegando aos municípios de maior participação na repartição de recursos, assim como maiores responsabilidades na execução de políticas públicas. Os municípios passam a assumir diversas atribuições que até então eram de responsabilidade da União. Políticas públicas de saneamento, habitação, educação (Ensino fundamental) e saúde (SUS) passam a residir nas preocupações dos gestores municipais, além é claro das políticas de assistência e desenvolvimento social e trabalho e emprego que ganham um incremento, com as transferências fundo-a-fundo (o fundo nacional transferindo para o fundo municipal), para a execução de programas temáticos e focalizados.

Também é nos anos 1980 que o colapso dos países socialistas abre espaço para uma maior globalização da economia, e portanto do capital e seus modos de atuação. Em novembro de 1989 é formulado o consenso de Washington (conjunto de regras básicas de condução da macroeconomia, formulados pelo economista John Williamson). O consenso é adotado como receituário por instituições financeiras de caráter global, que atuam como instituições de fomento das economias dos países em desenvolvimento e do chamado terceiro mundo (Banco Mundial, Banco Interamericano e Fundo monetário Internacional entre outras instituições). Essas instituições passam a exigir acordos de adoção desse receituário, que tem caráter excessivamente liberalizante da economia. Os efeitos nocivos da adoção de tais medidas podem ser observados ainda hoje em diversas nações, onde foram desenvolvidas políticas de retração da economia com caráter recessivo.

1.3 A produção capitalista do espaço

Essa capitulação do Estado em detrimento da iniciativa privada faz surgir um novo modelo de desenvolvimento de cidades. As cidades empresas, onde a administração aboliu suas preocupações com o *welfare state* e passa a funcionar como uma empresa, preocupado em primeiro lugar em gerar lucro na relação com o mercado, estabelecendo acordos que criam “As Cidades de Exceção”, onde a iniciativa privada adquirem direitos de uso e administração de parte do território, submetendo os cidadãos as suas regras (VAINER/2016). Nesse cenário os profissionais da gestão pública que atuam na área de políticas sociais são secundarizados em função do protagonismo exercido pelo pessoal da área financeira e econômica.

Na cidade do Rio de Janeiro essa política é inaugurada com o prefeito César Maia em 1993⁹, logo depois das olimpíadas de Barcelona, que no âmbito mundial é tratado como um caso de sucesso nessa política de cidades espetáculo.. esse modelo é marcado por obras monumentais e pela ação híbrida na gestão da cidade. No município do Rio de Janeiro surgem as obras da Linha Amarela¹⁰, Rio Cidade¹¹, primeiras ciclovias, Favela Bairro¹².

Destaco aqui o projeto Favela Bairro, pois ele exemplifica a desigualdades na aplicação de recursos públicos. Enquanto o “Favela Bairro” consumiu 900 milhões de dólares em 10 anos de execução e atingiu 168 comunidades, enquanto isso, apenas duas obras do padrão cidade empresa (Cidade das Artes e Museu do Amanhã) consumiram 815 milhões de reais, o que do ponto de vista per capita mostra a distorção no investimento. Podemos também recorrer a segurança pública, para demonstrar que as distorções na distribuição dos recursos não se restringem as questões urbanísticas. Enquanto o 23º BPM (Batalhão de Polícia Militar) situado no Leblon tem um policial para cada 286 habitantes, no 9º BPM em Rocha Miranda a situação é de 1 PM para cada grupo de 1.200 habitantes (INSP). Essa lógica se repete em quase todos os níveis de investimento público, que vão da educação até os espaços culturais.

A gestão do prefeito Eduardo Paes representou um marco nesse tipo de investimento, com o objetivo de preparar a cidade para os mega eventos globais (Jogos Mundiais Militares, jornada Mundial da Juventude, Rock in Rio, Copa das Confederações, Copa do Mundo e Olimpíadas), o prefeito transforma a cidade em um canteiro de obras, propõe alteração nas regras de construção e de fiscalização de obras privadas, aprova o OUC (operação urbana consorciada), as alterações no PEU (plano de estruturação urbana), CEPACS (certificado de potencial adicional de construção) tudo com vistas a facilitar a atuação da iniciativa privada e que permitisse as PPP's (parcerias público privada) conduzir as transformações pretendidas para a cidade. E com o discurso de recuperar a zona portuária, o prefeito se utiliza daquilo que David Harvey chama de “transformação da cultura em commodities” e refaz uma leitura de mais de dois séculos de histórias naquela região. Criando com o projeto Porto Maravilha uma nova narrativa para a cidade e seus espaços territoriais de pertencimento.

5 Os Novos Enclaves Fortificados

Toda a lógica empreendida pela municipalidade no capítulo anterior só vai ser possível graças às condições de estabilidade econômica do final dos anos 1990 e a pujança do início dos anos 2000 que possibilitaram o avanço do nível de urbanização em diversos bairros do subúrbio. Essa conjunção de fatores abriu espaço para a ocupação de diversos galpões e áreas urbanas, existentes fruto da recessão dos anos 1980 e início dos anos 1990 que provocaram a falência ou mudança de empresas como: Ultramar Equipamentos em

9 É preciso destacar que esse processo é global e se reproduziu em metrópoles como Recife, Madrid, Lisboa, Buenos Aires entre outras e teve início em Barcelona, cidade que sediou as Olimpíadas em 1992. Esse modelo de desenvolvimento vem sofrendo diversas críticas por parte de pesquisadores da questão urbana, por permitir a apropriação do espaço público pelos interesses privado. Dentre esses críticos destaca-se o geógrafo inglês David Harvey (2005), que batizou esse movimento como “Cidade Empresa”. Essa capitulação do Estado em detrimento da iniciativa privada faz surgir um novo modelo de desenvolvimento de cidades, onde, a administração aboliu suas preocupações com o welfare state e passa a funcionar como uma empresa, preocupado em primeiro lugar em gerar lucro na relação com o mercado, estabelecendo acordos que criam “As Cidades de Exceção”, onde a iniciativa privada adquire direitos de uso e administração de parte do território, submetendo os cidadãos as suas regras (VAINER/2016). Nesse cenário os profissionais da gestão pública que atuam na área de políticas sociais são secundarizados em função do protagonismo exercido pelo pessoal da área financeira e econômica.

10 Projeto das linhas viárias policromáticas do plano DOXIADIS.

11 Obra de urbanização dos bairros.

12 Obras de urbanização de favelas.

Del Castilho, Curtume Carioca na Penha, Tintas Águia em São Cristóvão (entre outras), pela guerra fiscal entre municípios, por novas tecnologias produtivas, pela globalização crescente, pela violência e pela ausência de uma política industrial na cidade.

As obras de urbanização, a estabilidade econômica (com crédito fácil), a adoção do projeto das UPP's (Unidade de Polícia Pacificadora), a excessiva valorização dos imóveis na zonal sul, que tiveram uma variação na última década de 400% á 700% (SECOVI/RIO), a mudança nas leis que regulavam o gabarito nos bairros do subúrbio aumentando o número de unidades por metro quadrado (PEU), compuseram a conjunção de fatores necessária para a ocupação dessas áreas por condomínios residenciais, que até então estavam restritos a zona sul e oeste da cidade. Esse tipo de condomínio, que Tereza Caldeira chama de "ENCLAVES FORTIFICADOS", por conta de se caracterizarem por seu sistema de segurança, com câmeras, muros altos e vigilância interna. Que provoca uma falsa sensação de segurança.

Esse modelo habitacional oferece um conjunto de serviços, o que contribui para a apartação de seus habitantes com o restante do território. Nesse sentido, contextualizar a chegada dessa população ao subúrbio, contemplando a evolução urbana na metrópole, também compõe o repertório de preocupações com esse tema, pois faz parte do entendimento, de como as transformações urbanísticas se deram na Cidade do Rio de Janeiro e suas consequências socioeconômicas, que foram derivadas da demolição de vilas e cortiços da região central da cidade, habitada majoritariamente por famílias pobres, já abordadas na obra "150 Anos de Subúrbio Carioca" (FERNANDES; OLIVEIRA, 2010).

Os autores retratam a construção do estigma existente em relação aos suburbanos, que têm seu nascedouro com a transferência dessas famílias pobres, do Centro da cidade para os bairros do subúrbio. Falam da forma truculenta como isso se deu e também indicam outro fator para o rápido povoamento da região, que foi a chegada das linhas ferroviárias, que encurtaram o tempo de deslocamento em relação ao centro e outras regiões.

As linhas ferroviárias também serviram para definir os tipos de uso do solo, a partir de decreto em 1930 que estabelece entre as três linhas qual será o uso, industrial, residencial, comercial ou misto. É a partir daí que certa "tatuagem" é impressa nos bairros do subúrbio: as casas do modelo Fordista de produção, que compõem as diversas vilas operárias que até hoje resistem em diversos bairros e marcaram de certa forma um modelo de residência. Outro traço marcante do subúrbio é a sua cultura, expressada na literatura de Lima Barreto, nas telas de Heitor dos Prazeres, na música de Cartola e muitos outros artistas.

Nestor Cancline fala da função social do patrimônio, dos bens visíveis e não visíveis, da necessidade de valorização dos bens culturais produzidos por populações locais, proporcionando maior proteção, promovendo a expansão e difusão no sentido de torná-la patrimônio. No entanto, a ação que percebemos é no sentido contrário, ou seja, é o Estado estimulando o desmantelamento daquilo que já está construído. É essa cultura que vem sendo gestada a mais de dois séculos, desde a chegada da família real ao Rio e que pode sofrer alterações por conta das influências de um novo jeito de ser e viver.

A título de exemplo, o Condomínio Clube Viva Penha, construído em 2014 no terreno do antigo Curtume Carioca (complexo industrial que foi a falência nos anos 1980), em uma área de aproximadamente 40.000m², comporta 10 blocos e cerca de 960 unidades

habitacionais, dotadas de toda estrutura de um clube: longe, salões de festas, piscinas, quadras de esporte, brinquedoteca, espaço gourmet, playground, jardim e praças, fitnees, clube indoor.

Em São Cristóvão, Penha, Del Castilho, Todos os Santos, Irajá, Vista Alegre, Vicente de Carvalho, Madureira, Bento Ribeiro, enfim, um conjunto de bairros, hoje convive com os muros altos e as torres desses condomínios, que ofertam a seus moradores uma ordem de serviços que inibe a circulação pelo bairro. A interferência paisagística e o pouco diálogo com a cultura do território é outra marca desses empreendimentos. Além de certa *goumertização* estética e comportamental, que eleva o preço de produtos e serviços na região, provocando um processo de desterritorialização, ou seja, empurrando os mais pobres para a outras periferias.

No caso do Subúrbio Carioca toda tradição e história, que lhe conferem certo charme, podem contribuir para o seu ocaso, pois viraram fonte de cobiça da indústria imobiliária. A cultura não é monolítica e está em constante mutação, estabelecendo novos padrões estéticos, comportamentais. As tradições podem ser inventadas (HOBBSAWN; RANGER /1983), mas trata-se de uma região com uma cultura moldada ao longo de dois séculos, com uma marca estética e comportamental muito forte e que está sob-risco, por conta do interesse do “mercado” em pactuação com os gestores municipais. Além disso, o que choca é perceber que as melhorias promovidas pelo poder público, estão a serviço dos interesses privados.

5.1 A ausência de uma política pública municipal de habitação popular em diálogo com os movimentos que discutem o tema

Na ausência do município, as empreiteiras assumem o papel do Estado, se apropriam do financiamento do Minha Casa, Minha Vida e constroem de acordo com seus interesses, sem levar em consideração as condições sócio espaciais adequadas, muito menos fatores urbanísticos. Por isso proliferam projetos dessa natureza na Zona Oeste (fruto da gentrificação do Subúrbio e Centro da cidade), onde ainda há um estoque de terras com custo baixo, mesmo sabendo que isso implica em ter que submeter o cidadão a horas de locomoção e a prefeitura a dotar a região de infraestrutura mínima para o desenvolvimento da região no entorno do empreendimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil do século XXI apresenta avanços notáveis em diversas áreas, e em muitas somos considerados *players* globais. Nosso PIB está entre o das maiores nações do mundo, assim como nosso sistema de combate a fome é elogiado e copiado por diversas nações. Mas continuamos a carregar uma chaga secular, da qual a nossa elite política ainda têm dificuldades de se livrar. Estamos entre as 10 nações mais desiguais do mundo segunda dados da PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

E é este traço marcante da nossa economia que impede que possamos ofertar a população brasileira um Estado de Bem Estar e nos orgulhar de figurar entre as nações que resolveram as questões fundamentais de seu povo, entre eles a fome, educação, acesso a saúde e a habitação. “O Brasil não é um país pobre, mas um país injusto e desigual, com muitos pobres. Os elevados índices de pobreza resultam, primordialmente, da intensa desigualdade na distribuição de renda e poucas oportunidades de inclusão econômica e social” (BARROS; HENRIQUES & MENDONÇA/2004).

O presente texto não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas visa demonstrar o quanto o Subúrbio vem sofrendo com a forma preconceituosa como a sociedade Carioca foi moldando-o assim como ocorre com o termo favela, ambos carregam uma carga pejorativa que não condiz com a realidade. Mas interfere nas políticas públicas que chegam sempre com atraso.

Em suma, também se buscou demonstrar o quão nociva é a relação entre poder público e capital privado na gestão de assuntos de Estado e quanto o capital cultural do Subúrbio pode estar ameaçada por falta de uma política de desenvolvimento urbano, mais cuidadosa e atenta à intersetorialidade das políticas públicas, sobretudo no combate à pobreza.

7 Referências

AZEVEDO, A. N. **A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana.** In: revista Rio de Janeiro, nº 10, 2003.

BAUDELAIRE, C. *Sobre a modernidade.* São Paulo: Paz & Terra 1996.

BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA. **Pobreza e Política Social: Cadernos Adenauer,** nº1, 2000.

CALDEIRA, T. P. **Enclaves Fortificados: a nova segregação urbana.** Revista Novos Estudos, nº 47, Cebrap. São Paulo: 1997.

COMPANS, R. **O Paradigma das Globais Cities nas Estratégias de Desenvolvimento Local.** Campinas: Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, 1999.

FERNANDES, N, da N. **O Rapto Ideológico da Categoria Subúrbio: Rio de Janeiro (1858-1945).** Rio de Janeiro: PPGG-UFRJ, 1995. Dissertação de Mestrado.

FERNANDES, N, da N; OLIVEIRA, M, P. **150 Anos de Subúrbio Carioca: Faperj,** Editora UFF, Niterói, 2008.

GOMES, L. **1808:** Editora Planeta do Brasil, São Paulo, 2007.

HARVEY, D. **A Produção Capitalista do Espaço: crise e reabilitação de espaços urbanos.** Annablume, São Paulo, 2005.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo.** Boi Tempo Editorial, São Paulo, 2011.

HOBSBAWN, E; RANGER, T. **A Invenção das Tradições:** Paz e Terra, São Paulo, 1983.

LEITE, M, P. **Da “Metáfora da Guerra” ao Projeto de “Pacificação”:** favelas e políticas segurança pública no Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Segurança Pública, V6, nº 2, Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO DA SILVA, L. A. Quarenta anos de sociologia das Classes Populares, In: CARNEIRO,S,S.; M. J. G. (org.) **Cidade: olhares e trajetórias.** Rio de Janeiro: Geramond, 2009.

MARX, K. O Processo de Produção do Capital, In: **O Capital, crítica da Economia Política.** Editora Boi Tempo, São Paulo, 2013.

PERLMAN, J, E. **O Mito da Marginalidade, Favelas e Política no Rio de Janeiro**: Editora Paz & Terra, São Paulo, 1976.

POE, Edgar Allan. "O homem na multidão". In: **Contos**. São Paulo: Cultrix, 1987.

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos. Políticas Públicas e Direito à Cidade, **Caderno Didático**, IPEA/Observatório da Metrópoles, Letra Capital, Rio de Janeiro, 2017.

SIMMEL, G. **El Pobre**: Ediciones Sequitur, Madrid, 2014.

VAINER, C. (UFRJ) **Cidades de Exceção**: reflexões a partir do Rio de Janeiro. Anpur, 2011.

VALLADARES, L, D, P. A Gênese da Favela Carioca: a produção anterior às ciências sociais. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol 15 nº 44, 1994.

VALLADARES, L, D, P. **A Invenção da Favela**: do mito de origem a favela.com. Rio de Janeiro FGV, 2011.

DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS CULTURAIS: DO PLANO NACIONAL À PROPOSTA DO MUNICÍPIO DE ITAJUBÁ (MG)

Natácia Lamoglia de Souza
UNIFEI, Bolsista Capes
natacia.lsouza@gmail.com

Sabrina Morais Ferreira
UNIFEI
ferreiramsabrina@gmail.com

Carlos Alberto Máximo Pimenta
UNIFEI
carlospimenta@unifei.edu.br

Palavras-chave: Políticas culturais; Plano Municipal de Cultura; Desenvolvimento e cultura.

Introdução

Este trabalho assume um enfoque direcionado à reflexão sobre a constituição das políticas culturais na cidade de Itajubá (MG) e é orientado pela abordagem no campo temático da relação desenvolvimento e cultura. Objetivou-se, especificamente, apreender o universo de informações preexistentes de encaminhamentos de ações de cultura realizadas nos órgãos públicos da cidade de Itajubá (MG), a partir do Plano Municipal de Cultura (PMC)¹ e dos discursos públicos.

A pesquisa justificou-se pela necessidade de conhecer os elementos que compõe as atuais demandas levantadas pelos representantes públicos e a direção pelas quais elas estão seguindo no que se refere a intenções e prioridades no campo cultural, principalmente em razão do compromisso assumido pelo município para com o Sistema Nacional de Cultura no intuito de promover o desenvolvimento local. Logo, foi motivado pela necessidade de conhecer os elementos que compõem a proposta do PMC de Itajubá (MG), principalmente em razão de o documento ter sido pensado e elaborado por um plano de abrangência nacional, o Plano Nacional de Cultura (PNC)², que contém pretensões que visam fomentar políticas públicas de valorização da cultura local, por uma demanda pela patrimonialização cultural e fomento a economia da cultura.

A pergunta que orientou o trabalho foi: “o Plano Municipal de Cultura de Itajubá (MG) e os discursos públicos evidenciam ou não as dimensões socioculturais presentes na realidade da cidade?”

Para responder ao questionamento, o estudo assumiu uma abordagem interdisciplinar, composta por análise de documentos e de relatos obtidos por meio de entrevistas e observação que permitiram diálogos com a sociologia, economia, administração pública e ciências políticas.

O Plano Municipal de Cultura de Itajubá (MG) é um instrumento de planejamento estratégico que organiza, regula e norteia a execução da Política Municipal de Cultura na perspectiva do Sistema Municipal de Cultura (SMC). Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/arquivo?id=17311>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

2 Instrumento político instituído no Brasil, no ano de 2010, por meio da lei nº 12.343. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>> Acesso em: 02 de abril de 2016.

Para a obtenção das informações relevantes para a reflexão, em um primeiro momento buscou-se conhecer os elementos contidos no PMC de Itajubá (MG). Posteriormente realizou-se entrevistas com representantes da Secretaria de Cultura e Turismo, cotejado com a observação das reuniões do Conselho Municipal de Política Cultural, no período de 14/06/2017 a 02/08/2017, com a intenção de caracterizar os discursos públicos no que se refere às demandas da cultura e, então, confronta-los com o plano municipal. Por fim, foi possível revelar encaminhamentos de ações de cultura realizadas nos órgãos públicos da cidade de Itajubá (MG) a partir da caracterização dos elementos contidos nos documentos e discursos capturados.

O artigo está dividido a seguir em três partes, levando em consideração o plano de cultura de Itajubá (MG) por perspectivas complementares. A primeira propõe localizar de forma objetiva a definição de cultura que sustenta o argumento teórico da pesquisa. A segunda apresenta brevemente elementos que compõem o PNC, documento norteador do PMC. O terceiro refere-se a como o PMC de Itajubá (MG) se constitui em termos de concepções e fundamentos, bem como perpassa pelos discursos e ações do poder público no campo da cultura.

Apontamentos teóricos

Da perspectiva teórica, a cultura, é abordada como “instrumento de cidadania democrática agenciada”, termo utilizado por Carvalho (2013, p.50), por permitir que as diferentes formas de expressão, como os saberes-fazer, a linguagem, a música, a dança, as artes, o artesanato, entre outros, façam parte das esferas da vida econômica, social e ideológica que permeiam entre os indivíduos.

Ressalta-se que a esfera socioeconômica quando relacionada à cultura, pode possibilitar a superação da lógica do capital - sendo o econômico abordado pelo viés que supera o lucro e conjectura alternativas concretas de sobrevivência para os indivíduos que se encontram na subalternidade.

Desse ponto, Barros (2008) colabora ao afirmar que o conceito de desenvolvimento deve englobar temas como a cultura e a diversidade de suas expressões por permitir o crescimento autossustentado no sentido de evidenciar potencialidades e possibilidades para os indivíduos de determinada localidade; o resgate do sentido de desenvolvimento humano ao ser abordada pelo viés das trocas simbólicas; e o reconhecimento da diversidade da cultura diversa, das trocas multiculturais e suas problematizações.

A cultura é vista aqui como aquela que permite diversas possibilidades, principalmente quando é valorizada e incentivada por dispositivos efetivos, que fortaleçam o desenvolvimento pela ótica socioeconômica, cultural e local. Pimenta (2016, p. 53), ao apresentar apontamentos sobre políticas culturais no Brasil na contemporaneidade, contribui com esse trabalho ao indicar a importância da formação de elementos normativos no campo da cultura que sejam baseados na promoção da cidadania e pautados em princípios democráticos.

Por conseguinte, a discussão proposta envolve leituras pertinentes para o campo cultural, socioeconômico, político e local ao colocar em questão se Plano Municipal de Cultura de Itajubá (MG) e os discursos públicos evidenciam ou não as dimensões socioculturais presentes na realidade da cidade, visto que entre as pretensões do plano, se constitui, por suas perspectivas, o desenvolvimento local.

Do plano nacional à proposta municipal

A pesquisa delimita-se na cidade de Itajubá, situada no sul de Minas Gerais. Região pela qual pode ser observada a busca por manter ou resgatar elementos culturais locais, antes desvalorizados.

Considerada polo da microrregião de Itajubá³, a cidade possui um total de 96.523 habitantes⁴, segundo estimativa do IBGE (2016). Está localizada de forma privilegiada devido à sua posição em relação às grandes capitais como São Paulo e Rio de Janeiro, cujo acesso se dá pela BR 459 e MG 350, facilitando o fluxo de mercadorias e de turistas. Destaca-se pelas indústrias e comércio. Atividades que geram emprego e renda para os demais municípios da microrregião e por isso lhe confere posição como importante centro para o desenvolvimento econômico do sul de Minas Gerais.

O município adotou o Sistema Nacional de Cultura (SNC), se comprometeu a elaborar um plano de cultura⁵ e a constituir uma estrutura adequada para dar suporte às políticas culturais desenvolvidas pelo poder municipal. Razões pelas quais permitem afirmar o interesse do poder público municipal em fomentar políticas de âmbito cultural, além de possibilitar a delimitação do objeto pesquisado nessa cidade para então apreender sobre como se constitui seu plano de cultura.

O documento de âmbito federal propõe uma estrutura com três dimensões complementares “a cultura como expressão simbólica”, considerada plural por estar presente nos diferentes modos de viver, valores, crenças e práticas; “como direito de cidadania”, garantida por meio da Constituição; e “como campo potencial para o desenvolvimento econômico com sustentabilidade”, na qual a cultura é considerada um dos segmentos mais dinâmicos da economia (BRASIL, 2011, p.9).

Essas três dimensões – simbólica, cidadã e econômica - podem ser encontradas nos dezesseis objetivos do PNC, previstos no artigo 2º da lei nº 12.343. Entre seus objetivos, encontram-se:

- I - reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e regional brasileira;
- II - proteger e promover o patrimônio histórico e artístico, material e imaterial;
- II - valorizar e difundir as criações artísticas e os bens culturais;
- IV - promover o direito à memória por meio dos museus, arquivos e coleções;
- V - universalizar o acesso à arte e à cultura;
- VI - estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional;
- VII - estimular o pensamento crítico e reflexivo em torno dos valores simbólicos;
- VIII - estimular a sustentabilidade socioambiental;
- IX - desenvolver a economia da cultura, o mercado interno, o consumo cultural e a exportação de bens, serviços e conteúdos culturais;
- X - reconhecer os saberes, conhecimentos e expressões tradicionais e os direitos de seus detentores;
- XI - qualificar a gestão na área cultural nos setores público e privado;
- XII - profissionalizar e especializar os agentes e gestores culturais;

3 Definição utilizada pelo IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1> Acesso em: 26 de junho de 2016.

4Dados coletados do site IBGE Cidades (2016). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>>> Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

5 Itajubá está registrada como município que optou em adotar o Sistema Nacional de Cultura por meio da assinatura do Acordo de Cooperação Federativa para Desenvolvimento do Sistema Nacional de Cultura. Dados coletados do portal do Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/1099729/1413183/2017.05.02-MG.pdf/4af40cc1-8e6d-477f-8ac4-e7e28bc64ab9>> Acesso em: 11 de abril de 2017.

- XIII - descentralizar a implementação das políticas públicas de cultura;
- XIV - consolidar processos de consulta e participação da sociedade na formulação das políticas culturais;
- XV - ampliar a presença e o intercâmbio da cultura brasileira no mundo contemporâneo;
- XVI - articular e integrar sistemas de gestão cultural. (BRASIL, 2010, p.2-3)

Diante da inclinação das atuais políticas culturais, o PNC surge orientado pela crescente preocupação em enfatizar a diversidade cultural, por uma demanda pela patrimonialização cultural e fomento a economia da cultura, as quais inclui tanto a preservação quanto a intensão de fomentar as indústrias culturais e a produção artística com lucro. Inclusive atribui à cultura um caráter de geração de bens materiais e imateriais.

Embora o PNC tenha sido instituído pela esfera federal, fica sob a responsabilidade do poder público, principalmente o municipal, com a participação da sociedade, planejar e fomentar políticas públicas, projetos e ações de âmbito cultural.

Portanto, demanda a formação de uma estrutura adequada dentro das prefeituras para dar suporte às políticas culturais desenvolvidas pelo poder municipal, mas também compreende a participação de agentes públicos, privados e sociedade nas discussões e formulação das agendas públicas municipais. Nesse momento, o diálogo entre prefeituras e comunidade civil passa a ser considerado um instrumento fundamental, visto que espaços democráticos abertos são o ponto de partida para o desenvolvimento.

Entende-se que diante das propostas que envolvem o PNC e o PMC, há implicações que merecem ser observadas. Com todas as possibilidades que o termo cultura abarca, é preciso superar sua relação econômica e sociopolítica. Atribuir a ela diferentes significados parece ser essencial para então mostrar um campo de novas oportunidades abarcadas pela sua definição.

O plano municipal e os discursos públicos: cultura e economia

O Plano Municipal de Cultura de Itajubá foi construído a partir da Conferência Municipal de Cultura⁶ e aprovado em 7 de dezembro de 2015 por meio da Lei Ordinária 03134. O documento surgiu do compromisso assumido pelo poder público municipal ao assinar o Acordo de Cooperação Federativa em novembro de 2013. É fundamentado não somente pelo artigo 215 e 216 da Constituição Federal⁷, mas também pela Lei Orgânica do Município⁸, pela Lei que estabelece o Sistema Municipal de cultura Nº 30006/2013⁹ e Decreto de Instituição do Conselho Municipal de Cultura Nº 5669/2015¹⁰ - sendo esses três últimos pontos os componentes estruturais exigidos pelo Plano Nacional de Cultura (PNC).

6 De acordo com o Plano Municipal de Cultura, a conferência foi realizada em 19 e 20 de agosto de 2015 com a participação do poder público e sociedade civil. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/arquivo?id=17311>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

7 O art. 215 da Constituição Federal garante os direitos culturais e acesso as fontes da cultura nacional, além de apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais. O art. 216 descreve como se constitui o patrimônio cultural brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucao/constitucao.htm> Acesso em: 02 de abril de 2016.

8 A Lei Orgânica do Município de Itajubá em seu capítulo VII dispõe sobre a cultura como direito do cidadão, além de descrever como se constitui o patrimônio cultural do município. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/Documentos/Documento/31595>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

9 A Lei 30006 foi publicada em 04 de setembro de 2013 com intuito de criar o Sistema Municipal de Cultura de Itajubá, principal articulador do município ao Sistema Nacional de Cultura. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/arquivo?Id=23075>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

10 O Decreto de Instituição do Conselho Municipal de Cultura Nº 5669, assinado em 13 de julho de 2015, nomeia os membros do Conselho Municipal de Política Cultural (CMPC). Disponível em: <<http://diariooficial.itajuba.mg.gov.br/upload/Decreto%205669.pdf>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

Mesmo partindo de pontos de vistas diferentes, direta ou indiretamente, os propósitos do documento circundam a lógica produtiva e cunho comercial. O termo transforma-se na própria lógica do capitalismo.

Na contemporaneidade passa a ser conferido à cultura um caráter de captação de recurso, conforme apontado por Yúdice (2006). A ela passa a ser desempenhado um cunho puramente da mercancia. Como exemplo, encontra-se a produção e distribuição de bens artísticos, como filmes e músicas, além de uma atribuição turística com a patrimonialização de bens culturais.

Não estamos falando aqui que o econômico não é importante. Pelo contrário, ele pode estar atrelado à discussão sobre desenvolvimento e cultura, mas para isso deve ser entendido de forma que supere modelos hegemônicos e conjecture alternativas concretas de sobrevivência para indivíduos que se encontram na subalternidade.

Os termos utilizados no PMC não fogem dos objetivos do Plano Nacional de Cultura (PNC). As expressões utilizadas são apelativas ao tratar a economia da cultura pela perspectiva restrita a dimensão econômica em diversos momentos. Contudo, um trecho se destaca por apontar outras possibilidades.

[...] em todas as possibilidades e sentidos que a acepção do termo oportuniza, como o fomento, preservação, criação, produção, formação, fruição, difusão, além da economia da cultura, que constitui o direito fundamental do ser humano. Além disto, o setor deve ser entendido, enquanto agente produtivo e atuante, como um vetor de desenvolvimento econômico e um dos elementos propiciadores de inclusão social (ITAJUBÁ, 2015, p.7).

[...] É um fator de importância histórica e econômica que gera vínculos, inclusão social e riquezas. (ITAJUBÁ, 2015, p.8).

Nesse momento, a cultura apresenta-se como possibilidades de práticas para solucionar as questões de exclusão social, como os crescentes processos de desigualdade de renda e de desemprego. Trazem também caminhos conceituais que estabelecem a cultura como direito fundamental capaz de gerar diversas possibilidades e significados.

Barros (2008) converge a essa afirmativa ao colocar que a relação entre desenvolvimento e cultura permite: (a) o crescimento autossustentado no sentido de evidenciar as potencialidades e possibilidades para os indivíduos de uma determinada localidade, representando as reais demandas daquela sociedade e garantindo a ocorrência de fenômenos transformadores; (b) a harmonia no que tange lógicas do símbolo e razão do mercado ao ser abordada pelo viés das trocas simbólicas, em especial as que envolvem dimensão sociocultural, e não da acumulação de capital; e (c) o reconhecimento da diversidade da cultura diversa como aquela que resulta das trocas multiculturais, intimamente relacionada à possibilidade de um desenvolvimento autossustentado e ao campo das trocas simbólicas.

A partir desse entendimento, a harmonia entre o simbólico e a razão do mercado é possível no tocante ao resgate do sentido de desenvolvimento humano. Isso se dá pela cultura ser considerada uma alternativa para o desenvolvimento local quando associada a novas formas de organização social e produtiva baseadas em processos que valorizem as experiências humanas e práticas sociais, os saberes e fazeres locais, e que permitam a geração de significados relacionados ao campo do trabalho, a obtenção de renda e

as trocas simbólicas. Contudo o PMC de Itajubá (MG) perpassa rapidamente por essa potencialidade de transformação sociocultural, perdendo a oportunidade de evidenciá-la.

Nos discursos dos representantes públicos, em nenhum momento a economia da cultura é abordada de forma direta. Ela surge no meio das narrativas de forma retraída, sempre por trás do chamado “empreendedorismo cultural” – demonstrando pouca compreensão pelo assunto.

Nós somos um berço cultural! Itajubá é um berço! Nós temos muitos artistas, muuuuito bons, que talvez não sejam tão empreendedores como outros que a gente vê por aí, né...é... que não conseguem ainda viver da arte. Mas isso é coisa de Brasil, não é nem uma coisa de Itajubá. E... pra eles eu acho que falta um incentivo empreendedor, sabe? /.../ E a gente anda discutindo muito sobre essa parte deee... de como fazer o artista vender o trabalho dele sem ele deixar de ser artista.

Eu acho que os próprios artistas de Itajubá eles precisam se organizar melhor /.../ Os artistas de Itajubá, eles não tem esse... se você perguntar pra eles: “Qual que é o seu cachê?”, eles: “Ah eu poso passa depois?”. “Qual que é o seu val...?” “Ah, eu posso passa depois?”. Eles não sabem precificar, eles não sabem quanto que eles valem. É, tem um artista que sempre vem cantar aqui. Eu falei assim: “Filha você não pode vim cantar de graça sempre! Você tem que começar a cobrar, você tem que ter um cachê, você é muuuuito boa naquilo que você faz! Você precisa acreditar naquilo que você faz!”. “Ai cê acha mesmo que eu sou boa?”. Então, assim os os nossos artistas, eu acho que ele...ele.. falta muito eles acreditarem neles, entendeu? E eles se unirem e fazer uma coisa séria e tem que ser pelo Conselho de Cultura /.../ Criar mesmo uma associação, uma organização, uma cooperativa artística na cidade. Essa cooperativa fazer seminários ou ou cursos aonde... com o apoio nosso, claro! Não tô eximindo a Secretaria de Cultura em momento algum. É.. mas fazer seminários, palestras pra que os artistas, eles consigam ser empreendedor. Pra que eles consigam ter uma autoestima mais elevada. Pra que eles possam além de ser artista, viver da arte.

Nota-se que o termo “empreendedorismo” é empregado nos discursos, mas não no sentido de criar negócios inovadores e altamente lucrativos. Ele encaminha para a idealização e construção de esforços que oportunizem o trabalho desses artistas como fonte de renda.

O discurso se aproxima de princípios da economia da cultura. Sendo a economia da cultura compreendida, conforme exposto por (ALMEIDA, 2009, p.19-20), como aquela que vem acompanhando as recentes configurações do mundo contemporâneo ao se aproximar de modelos de rede e dinâmicas de trabalho, cujos princípios são a horizontalidade, as relações de reciprocidade entre criatividade e profissionalização, a valorização da “equipe de colaboradores” no lugar do “cada um por si” competitivo, bem como reconfigura o acesso e da inclusão democrática nas dinâmicas sociais e produtivas.

Quanto a essa preocupação, entendem que o movimento pode auxiliar os artistas a se organizarem e estimarem o valor de seu trabalho para fins de comercialização e, conseqüentemente geração de renda a partir do trabalho artístico cultural como forma de ter uma vida decente – no sentido de conseguir pelo seu trabalho ter acesso ao essencial.

Demonstram ainda a compreensão de que os artistas não devem perder as características fundamentais de seus bens e serviços para atender a fins mercadológicos. Característica que as tornam singulares pelo seu valor simbólico e que, caso perdidas, as tornariam meros objetos reproduzidos em escala.

No que se refere à dimensão sociocultural, o documento indica três pontos, mesmo que timidamente. São eles, o reconhecimento das manifestações culturais na cidade, a necessidade de mapeá-las e registra-las como patrimônio imaterial; a cidadania no planejamento da cultura do município; a democratização do acesso à comunicação e informação da produção cultural local; bem como a democratização do uso e ocupação dos espaços culturais e a importância de levar os eventos culturais aos bairros.

Sobre a identificação de grupos que compõem as manifestações culturais, os relatos indicam uma iniciativa pontual direcionada ao cadastro dos artistas locais no site da prefeitura. O credenciamento tem a finalidade de formar um banco de dados para consulta, mas também a de subsidiar a elaboração de um catálogo voltado para a divulgação do trabalho dos artistas locais e oferecer cursos para que os ajudassem a compreender a importância e o valor - material e imaterial - de seus trabalhos.

As falas indicam que esse movimento pode auxiliar os artistas na valoração de seus bens e/ou serviços culturais para fins de comercialização e, conseqüentemente sobrevivência a partir do trabalho artístico cultural. Entretanto, segundo os relatos, esse credenciamento ainda é pouco procurado.

Característica que acaba fazendo com que o contato da Secretaria de Cultura e Turismo, e demais órgãos ligados à cultura, com as manifestações locais seja discreto e pouco diversificado. Há um desconhecimento sobre os saberes-fazeres, artistas e grupos locais, direcionando as ações pontuais no que se refere à valorização da cultura local, as quais giram em torno da feira de artesanato da cidade, que ocorre às sextas-feiras e sábados na praça central, apresentações de dança do ventre, de capoeira, de bandas da região, de corais e eventos como o "Sarau Musical", o "Sarau na Periferia"¹¹, a Festa de aniversário da cidade e a Festa do Pastel de Milho.

Já em relação à participação civil, observa-se um pequeno número de pessoas nas reuniões e discussões do Conselho Municipal de Política Cultural. Os encontros, em sua maioria, são compostos apenas pelos próprios membros do conselho e da diretoria de cultura. Fator que aponta um distanciamento da população em relação às questões culturais e/ou falta de informação da comunidade em relação a essas reuniões, até mesmo da importância da sua participação.

Assim como a população está pouco envolvida nas discussões no campo da cultura, o processo de democratização da comunicação e informação da produção cultural local, bem como o uso e ocupação dos espaços culturais apresentam entraves. Quando as atividades culturais são realizadas no centro na cidade, seus frequentadores são moradores de bairros próximos, excluindo moradores de locais mais afastados e carentes.

Os eventos culturais promovidos em espaços públicos, como o museu, o teatro e a praça central, não conseguem atingir toda a população, apontando dificuldades tanto em relação a criar maneiras de divulgar essas informações e fazer com que cheguem a toda a população, como em encontrar alternativas para que moradores de bairros distantes consigam se aproximar e ocupar esses espaços.

11 O Sarau Musical e o Sarau na Periferia são intervenções realizadas por um grupo da sociedade civil. Demais informações podem ser acessadas pelo site do Sarau Musical. Disponível em: <<http://www.saraumusical.com/index.php#prettyPhoto>> Acesso em: 19 de julho de 2017.

Essa questão é levantada pelo próprio PMC e poder público. O plano municipal perpassa pela importância de democratizar o uso e ocupação dos espaços culturais e levar os eventos culturais aos bairros. Ponto mais ressaltado nas falas obtidas por meio de entrevistas e observação que mostram que os eventos culturais nas comunidades locais são significativos.

Tem alguns eventos que são apoiados pela prefeitura, tipo o Sarau Musical que acontece na periferia, que acontece na praça. É apoio! Então nós, som iluminação, muitas vezes transporte, é... esse é nosso tipo de apoio... Cartazes somos nós que fazemos, os os folders somos nós que fazemos, é... banner. Então a... Através da Secretaria de Cultura e Turismo a prefeitura apoia o Sarau Musical e o Sarau na Periferia, por exemplo. Agora a parte de execução do Sarau é do Ateliê. É dos organizadores lá do do do Ateliê. Mas nós apoiamos nesse sentido.

As falas mostram que os eventos culturais realizados nos bairros ocorrem por iniciativa de grupos específicos da sociedade civil¹², responsáveis por organizar apresentações de bandas, teatro, dança, capoeira e oficinas de desenho e exposições de poemas, desenhos e telas nas comunidades. Eventos na qual a predominância é urbana, assim como outras atividades que compõem a agenda do município, e contam com o apoio da prefeitura, representada pela Secretaria de Cultura e Turismo em forma de tendas, caixas e aparatos de som, alvarás de autorização para realização e divulgação.

Desse ponto, o “Sarau Musical” e o “Sarau na Periferia”, cuja finalidade é compartilhar o trabalho de artistas do município e realizar atividades de cultura e lazer, indicam formas culturais de participação e de organizações de caráter coletivo no município.

Outras atividades são organizadas por grupos da sociedade e ocorrem esporadicamente, ou seja, não são realizadas com tanta frequência, bem como não estão presentes nas falas obtidas por meio das entrevistas e observações.

Diante dos pontos identificados no PMC, nos discursos e ações dos representantes públicos, entende-se que a cultura, como direito fundamental, apresenta-se como possibilitadora de significados e transformações socioculturais ainda pouco evidenciados e que merecem atenção. A cultura deve ser privilegiada tanto pela perspectiva econômica, como a sociocultural. De forma que promova o diálogo entre essas dimensões, ou seja, permita a troca de experiências e a participação dos indivíduos nas dinâmicas sociais e produtivas, gerando noções de cooperação e solidariedade, ultrapassando o sentido material.

Essa afirmativa se aproxima a Pimenta e Mello (2014), que ao estudarem o trabalho artesão e formas de organização que visam o bem estar coletivo, trazem a cultura como geradora de significados e trocas simbólicas que ultrapassam o valor monetário.

A cultura oferece aos indivíduos perspectivas que outros campos não conseguiram abranger. Por isso, precisa ser valorizada e reconhecida como geradora de sentidos, representações e significados compartilhados entre grupos de pessoas, sejam por meio das diferentes formas de expressão, modo de viver ou práticas sociais.

Conclusões

Ao buscar apreender sobre as informações preexistentes sobre os encaminhamentos de ações de cultura nos órgãos públicos de Itajubá (MG), percebe-se que o PMC é muito tímido ao manifestar a dimensão sociocultural e nele predomina a instrumentalização da

cultura como estímulo ao crescimento econômico. Observa-se uma abordagem restrita na dimensão econômica, na qual não permite uma relação dinâmica com o campo sociocultural. Caminho que permitiria gerar diversas possibilidades e significados de transformações socioculturais, mas não é enfatizado.

As falas obtidas por meio de entrevistas e observação participante demonstram que as iniciativas do poder municipal ainda são pontuais no campo cultural, que há uma valorização de movimentos predominantemente urbanos. Eventos que indicam formas culturais de participação e de organizações de caráter coletivo por envolverem grupos da sociedade e contarem com a colaboração de artistas em forma de apresentações e oficinas de desenho.

Os discursos mostram pouco entendimento sobre a economia da cultura. De maneira retraída eles trazem a ideia de soma de esforços para viabilizar o trabalho artístico da perspectiva da geração de renda, como práticas organizativas baseadas na colaboração. Mesmo que a soma de esforços e a cooperação se aproximem de princípios de modelos de rede e dinâmicas de trabalho baseadas na economia da cultura, em nenhum momento o termo economia da cultura é explicitado nas narrativas.

De forma geral, o PMC é apenas um ponto de partida, mas significativo para se começar a discutir e desenvolver ações no campo da cultura no município. É a abertura para se pensar em políticas culturais em Itajubá (MG) e no estímulo a criação de órgãos antes não existentes que sejam capazes de dar suporte a tais políticas. Assim como é um elemento normativo importante, conforme apontado por Pimenta (2016, p. 53), considerando sua capacidade de promover a cidadania e projetos democráticos.

A dinâmica requer vigilância constante, assim como tem muito a caminhar no sentido de esclarecer os representantes públicos, setor privado e comunidade no tocante as contribuições que pode trazer ao desenvolvimento do município. E é nesse início de implementação do PMC que o esclarecimento com as diversas instâncias deve acontecer.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. I. M. Prefácio. In: REIS, A. C. F; Marco, K. (Orgs). **Economia da cultura: ideias e vivências**. Rio de Janeiro : Publit, 2009. p.19-20. Disponível em: <<http://garimposolucoes.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Economia-da-Cultura-Ideias-e-Viv%C3%Aancias1.pdf>> Acesso em: 20 de junho de 2017.

BARROS, J. M. Cultura, diversidade e os desafios do desenvolvimento humano. In: (Org). **Diversidade Cultural: da proteção à promoção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 15-25. Disponível em: <http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/enfermagem/Diversidade_Cultural_Protecao_Promocao.pdf> Acesso em: 22 de outubro de 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 02 de abril de 2016.

_____. Metas do Plano Nacional de Cultura. Ministérios da Cultura, 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/>. Acesso em: 12 de abril de 2016.

_____. Plano Nacional da Cultura. Lei 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Secretaria de Políticas Culturais. Ministério da Cultura, 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>> Acesso em: 02 de abril de 2016.

CARVALHO, E. A. Cultura e Complexidade: um trajeto antropológico. In: PIMENTA, C.A.M.; MELLO, A.S. (Orgs). **Encruzilhadas da Cultura: Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade**. Taubaté: Cabral Editora, 2013, v. 1, p. 49-69.

IBGE. Cidades@. Estimativa da população 2016. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>>> Acesso em: 20 de dezembro de 2016.

_____. Divisão Regional. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1> Acesso em: 26 de junho de 2016.

ITAJUBÁ. Decreto de Instituição do Conselho Municipal de Cultura. Lei 5669, de 13 de julho de 2015. Disponível em: <<http://diariooficial.itajuba.mg.gov.br/upload/Decreto%205669.pdf>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

_____. Lei Orgânica do Município de Itajubá, atualizada em 22 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/Documentos/Documento/31595>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

_____. Plano Municipal de Cultura de Itajubá. Lei 3134, de 07 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/arquivo?id=17311>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

_____. Sistema Municipal de Cultura de Itajubá. Lei 30006/2013, de 04 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://consulta.siscam.com.br/camaraitajuba/arquivo?Id=23075>> Acesso em: 09 de maio de 2017.

KRAUCHETE, E. S. Sociedade Civil e Desenvolvimento. In: IVO, A. B. L. (Org) **Dicionário Temático: Desenvolvimento e questão social**. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Salvador: Fapesp, 2013. p. 473-281 (Coleção Trabalho e Contemporaneidade).

PIMENTA, C. A. M. Apontamentos sobre políticas culturais no Brasil: proposições iniciais no campo da diversidade cultural. In: LOPES, J. R; STEIL, C. A; LEISTNER, R. M (Orgs). **Políticas Culturais e Ambientais no Brasil: da normatividade às agências coletivas**. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p.51-67. Disponível em: <http://cirkula.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=489> Acesso em: 18 de abril de 2017.

PIMENTA, C. A. M; MELLO, A. S. Entre doces, palhas e fibras: experiências de geração de renda em cidades de pequeno porte sul de Minas Gerais. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 1, n. 20, p. 1-18, 2014. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/335/291>> Acesso em: 12 de março de 2016.

SARAU MUSICAL. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/sarautajuba/>> Acesso em: 20 de junho de 2017.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

EM DEBATE O DESENVOLVIMENTO LOCAL: DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS E HISTÓRICAS DA CIDADE DE ITAJUBÁ, MG

Silas Dorival de Oliveira

UNIFEI

silas0686@gmail.com

Carlos Alberto Máximo Pimenta

UNIFEI

carlospimenta@unifei.edu.br

Palavras chave: *Desenvolvimento Local; Itajubá, MG; Dimensões socioculturais*

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz ao debate a temática do desenvolvimento local, bem como suas dimensões socioculturais e históricas que conferem amplitude ao termo e permitem alargar a compreensão do mesmo.

Trata-se de desdobramento de pesquisa em elaboração no Programa de Pós- Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá. Especificamente no projeto *Indicativos do Desenvolvimento: Investimentos Públicos e Privados de Itajubá – MG*, tendo como abordagem os aspectos do desenvolvimento local por uma perspectiva interdisciplinar e com a colaboração de diferentes campos do conhecimento: antropologia, educação, engenharia, economia, história e administração.

Justifica-se pela possibilidade de subsidiar políticas públicas de desenvolvimento para cidades que apresentam a mesma caracterização do local e pela possibilidade, também, de se estudar aspectos do desenvolvimento que dialogam com elementos socioculturais capazes de superar concepções impostas historicamente na realidade brasileira.

A proposta apresenta os aspectos socioculturais que fomentam determinada forma de desenvolvimento da cidade de Itajubá, sul de Minas Gerais, os quais são percebidos nas táticas e estratégias¹ vivenciadas por indivíduos que estiveram ligados a este processo de desenvolvimento, tendo como pergunta norteadora: a partir de quais elementos socioculturais se compõem a concepção de desenvolvimento presente na cidade de Itajubá?

Da pergunta deriva o objetivo de localizar elementos inscritos em uma determinada sociedade, que superam as questões econômicas, mas que são determinantes para o desenvolvimento local enquanto inserção deste como superação das demandas sociais contemporâneas, para, a posteriori, apreender as especificidades do processo de desenvolvimento de Itajubá que permeia o imaginário desta sociedade.

Ressalta-se, do ponto de vista metodológico, que os dados foram coletados de fevereiro de 2016 a setembro de 2017, cuja delimitação espacial se restringe a cidade de Itajubá, por esta apresentar elementos específicos em sua organização que permitem a análise empírica.

Dessa perspectiva assume caráter interdisciplinar, por sua complexidade, em que o objeto estudado não pode ser apreendido por um único olhar. Nesse caso, utilizou-se

1 Conceitos de táticas e estratégias elaborados por Michel de Certeau (1994).

dos recursos da antropologia (entrevistas dialogais; observação de campo) e da história (análise de documentos) para a coleta de dados. A análise pautou-se pelas categorias sociológicas, partindo de um grupo de indivíduos para se compreender o coletivo e a organização social.

A partir da coleta de dados houve um confronto constante das informações presentes na história oficial do município com as dimensões subjetivas inscritas no imaginário de sua população. Para tanto, duas técnicas foram utilizadas:

- a) análise minuciosa de documentos históricos e jornais impressos disponíveis em Itajubá datados dos anos 1930 em diante, levando-se em consideração óptica do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). A escolha deste período não ocorreu de maneira aleatória. A leitura de Ianni (1992) apontou que foi neste período que o Brasil começou a lançar as bases de um pensamento nacional sobre desenvolvimento.
- b) entrevistas dialogais com indivíduos que possuem ligação com a ideia de desenvolvimento da microrregião. O critério de escolha para estas entrevistas deu pelos indicativos dos documentos oficiais que, em suas entrelinhas, demonstram indivíduos que estiveram à margem do sistema produtivo.

Esses percursos foram distintos, mas complementares por permitir uma leitura dos documentos oficiais e das disputas políticas do município, o primeiro, e, desse material, selecionar as pessoas que poderiam reconstituir, por meio de suas lembranças, de que modo as relações político-econômicas e socioculturais se estabelecem e quem são os indivíduos desprivilegiados na constituição do desenvolvimento.

Do ponto de vista teórico, o conceito de cultura posto por Willians (1992) e os conceitos de táticas e estratégias, Certeau (1994) são estruturantes para as análises aqui propostas. As concepções de sobre o tema desenvolvimento elaboradas em Pimenta (2014), são apropriadas para organizar a correlação entre desenvolvimento e cultura.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico discute questões sobre o conceito de desenvolvimento e sua ligação com o conceito de cultura presentes nesta proposição.

As concepções de Arrighi (1997), Elias (1993) e Ianni (1992) contribuem para pensar o presente sem desconectá-lo do passado, mas como um “reflexo” (consequência) deste. Dentro desse campo de tensões entre o contexto presente e o passado o processo de desenvolvimento traz determinadas especificidades que podem lançar luz por meio da leitura do processo histórico.

O conceito de cultura é outro aspecto relevante para este trabalho. Para a construção de um conhecimento interdisciplinar não basta a união de mais de uma disciplina, de acordo com Philipi Junior; Silva Neto (2011), é preciso estabelecer as “portas de entrada”, pontos comuns que são abordados pelas diferentes áreas que estão envolvidas com o objeto de pesquisa.

Os diálogos a que se promoveu estão no trajeto de práticas na interdisciplinaridade, as quais circunscrevem a cultura, enquanto ordem, desordem, caos, reorganização. Para Pimenta (2006), a cultura passa a ser um objeto de estudo comum à história, à sociologia e à antropologia.

Para pensar a cultura, o conceito de partida é proposto por Willians (1992) que vê a cultura como sistema de significações e como meio para estudar as relações tidas como verdadeiras, mas que podem exprimir uma realidade diferente na prática. Como “uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIANS, 1992, p. 13).

Na concepção desse autor, ver a cultura implica em ver a sociedade. Nessa perspectiva é possível refletir sobre a cidade de Itajubá no sentido do questionamento sobre a possibilidade de localizar os elementos da cultura local para traduzi-la à concepção de desenvolvimento presente no imaginário social desta região.

O trabalho de Willians (1992) dá indícios de que podem existir formas alternativas e contestadoras presentes nos saberes locais que fazem frente às formas instituídas, mas que só se mantêm sob grande esforço para não serem absorvidas pela ordem vigente.

Nesse caso, essas formas alternativas, se inserem mediante a permissividade do modelo hegemônico, que por sua vez, assimila aquelas que lhe são interessantes. Ocorre um jogo de tensões entre a ordem estabelecida e outras perspectivas – alternativas – presentes em determinada sociedade, que também se vincula a um modelo de desenvolvimento.

De acordo com Pimenta (2014) o termo desenvolvimento deve ser pensado no plural, por circunscrever as diversas facetas, quais podem ser, econômicas, sociais, ambientais, humanas, mas só capturado e restrito ao crescimento econômico.

Especificidades do desenvolvimento brasileiro são apontadas por Ianni (1992), de acordo com o autor, o país sempre esteve atrás da dinâmica mundial em um desenvolvimento desigual e combinado, e isso por outras questões até não econômicas que sempre favoreciam os detentores do poder inclusive a própria diversidade cultural, o patrimonialismo, repressões a movimentos populares, um país marcado por um caleidoscópio cultural e social e mudanças que sempre fizeram a manutenção das desigualdades e ao mesmo tempo a concentração de renda e poder.

“Como se o presente fosse um depósito arqueológico de épocas e regiões” (IANNI, 1992, p.37). As contribuições do autor são substanciais para esta pesquisa, segundo Ianni, as ciências sociais no Brasil estão empenhadas em “compreender o presente, em suas raízes próximas e distantes” (IANNI, op. cit., p.45).

Sobre as particularidades do desenvolvimento brasileiro, percebe-se logo nos primeiros anos da República, uma burguesia que se forma temendo o crescimento das classes menores como o campesinato e operariado sufocando movimentos sociais e os interesses da sociedade como todo. Essa lógica acaba por sufocar uma democracia plena, ao limitar a participação desses atores menos favorecidos, conforme vemos a seguir:

“São expropriados de modo a garantir os interesses dos setores dominantes na sociedade brasileira. E expropriados de modo a garantir os interesses de setores estrangeiros, com os quais aqueles se acham articulados. E tudo isso é garantido por um aparato bastante modernizado e altamente repressivo, no qual as forças policiais e militares são essenciais para a garantia “da lei e da ordem”” (IANNI, 1992, p.112).

As preposições de Ianni (1992), apontam para a construção de uma “ideia” de Brasil moderno, apenas uma construção imaginária que na prática não se efetivou enquanto benefício e acesso aos bens produzidos pela sociedade.

Deslocar a discussão sobre o desenvolvimento da perspectiva econômica para o campo da cultura parece-nos uma possibilidade de potencializar este termo como elemento mediador de afirmação do local, das tradições e saberes.

Rompe-se com a lógica binária capital versus trabalho e surge a possibilidade de outras entradas. O saber, as solidariedades, as cooperações, as interações, a valorização do humano, a sustentabilidade ambiental.

A cultura se configura como elemento para compreender como se constituem relações em uma dada sociedade, em uma relação dialógica entre aquilo que podemos chamar de instituído (representado pelo saber científico, poder político, economia formal) e o popular (representado pela informalidade, pelos homens simples, que não tiveram acesso aos principais bens e serviços).

Yudice (2006) pensa a cultura como elemento capaz de conveniência com potencial de alavancar o desenvolvimento. Para este autor, na contemporaneidade a cultura passa a ser um recurso para o incremento econômico e para demandas políticas. Isto ocorre pelo aumento da distribuição de bens simbólicos no mercado mundial em uma sociedade pautada pela performatividade no lugar da instrumentalidade.

Embora pareça que tal afirmação coloque a cultura a favor do mercado, em especial do grande capital, para o autor supracitado as comunidades locais podem se utilizar de seus bens culturais, em uma perspectiva de interdependência, para se sustentarem economicamente.

O texto de Elias (1993), permite estabelecer um paralelo entre cultura e aspecto do desenvolvimento de uma determinada região, em seu contexto, estrutura-se com base na análise de literatura europeia do século XVII e XVIII em que constrói argumentos que apontam a língua, os hábitos, relações sociais e comerciais como determinantes no processo de constituição de todo um modo de vida burguês estabelecido na corte francesa estender-se à fragmentada Alemanha em formação de Estado nacional.

Certeau (1994) enriquece este debate, ao chamar de homem ordinário, aquele que, se utiliza de estratégias que lhe garantem a dominação, do ponto de vista econômico, de uma sociedade, na qual a linguagem e configura como elemento central para tal dominação. Porém, por outro lado, o homem “vencido” também se apoia na cultura, em táticas², para se defender da ordem estabelecida (CERTEAU, 1994). Essas táticas podem ser observadas nos modos de *saber-fazer* presentes no senso comum que permitem a inserção alternativa daqueles que não dispõem das estratégias que o autor menciona. Estas correlações entre táticas e estratégias são percebidas nas análises empíricas desta pesquisa.

Não se pode desconsiderar a relação do local com o global. Há um jogo de tensões que permeiam a cultura local e a cultura global em uma interface que determina “um tipo específico de dominação” (ORTIZ, 2006, p. 186). Essa dominação é percebida pelo autor no início do século XX, onde o Brasil buscava inserir-se na modernidade através de elementos como: “as asas do avião, os bondes elétricos, o cinema, o jazz-band, a indústria,

2 Para aprofundar nos conceitos de táticas e estratégias, ver Certeau (1994).

eles procuravam por sinais da modernidade” (Op. Cit. p. 187). Para Ortiz, tais elementos agiam de forma a impor o moderno sobre o tradicional que era vigente no âmbito da cultura.

Os elementos empíricos da pesquisa revelam aspectos que reforçam e tensioam as concepções teóricas como se vê nos subtítulos a seguir.

DESCRIÇÃO DO LOCAL: IMPRESSÕES ECONÔMICAS E DEMOGRÁFICAS

Ao percorrer por Itajubá, observa-se mudanças de cenário em poucos metros de distância. A região central da cidade é marcada por praças arborizadas, com destaque para a praça Theodomiro Santiago, próxima à Igreja Matriz Nossa Senhora de Soledade, onde a cidade fora fundada em 1891.

Na praça há jardins repletos de flores importadas que não compõem por espécies nativas da região, uma espécie de palco feito de alvenaria, onde rotineiramente ocorrem apresentações artísticas e uma fonte que jorra água iluminada com luzes coloridas vistas durante a noite.

A área central é composta por edifícios comerciais e alguns prédios históricos que remetem à arquitetura colonial e que são cedos de estabelecimentos públicos e privados de renome na cidade, dentre os quais se destacam: o Palácio 26 de Fevereiro, a Casa Rosa, o Grande Hotel Itajubá, o Clube Itajubense e a Escola Estadual Coronel Carneiro Júnior.

As pessoas que transitam pelo centro são de diversas idades e características físicas. Alunos passam vestindo uniforme escolar, trabalhadores do comércio e da prefeitura, policiais militares e da Guarda Municipal identificam as instituições que pertencem por suas vestimentas.

Rotineiramente o centro da cidade é movimentado, em fins de semana se observam feiras de artesanato local e hippies que confeccionam e vendem seus artefatos. Nestes artefatos, percebe-se a confluência do rural e do urbano, que parece marcar as relações ali presentes. Em um mesmo espaço vê-se produtos do campo, como mel e derivados, roscas caseiras, doces regionais e bolos. E produtos com características urbanas em que se observam roupas para animais de estimação, enfeites para residências, adornos como brincos, colares e pulseiras e confecções de crochê e tricô.

Em feriados e datas comemorativas ocorrem paradas, desfiles, bandas locais tocam suas músicas e artistas apresentam seus trabalhos ao ar livre. A presença de ambulantes e vendedores em geral é constante. Em todos estes eventos nota-se a presença das autoridades policiais e a preocupação do poder público com a segurança e com a imagem de cidade organizada.

O comércio local se caracteriza pela alimentação, sorveterias, açaís, lanchonetes, bares e restaurantes são comuns. Existem lojas de roupas e brinquedos que datam dos anos 1970 ou anteriores pertencentes a libaneses e descendentes que imigraram para Itajubá e até a atualidade se ocupam do comércio. Na fala dos itajubenses repete-se a informação de que, ao contrário dos nativos da região, estes imigrantes produziram laços de solidariedade profundos entre si e com isso conseguiram estabelecer-se economicamente em uma cultura diferente e se mantém no monopólio comercial da cidade.

Também se percebem barracas e lojas de artigos importados, camelôs e ambulantes que se utilizam da informalidade para inserir-se na economia. Dentre estes indivíduos observa-se migrantes da região nordeste do Brasil, por suas características físicas e pelo sotaque. Os itajubenses nativos são mais presentes em empregos formais, estes dizem que “os turcos³ mandam na cidade, controlam o comércio, tudo é controlado por eles [...] estes tempos atrás, iam fazer uma feira com roupas de São Paulo, os turcos não deixaram” (M. J.).

Ouve-se relatos de assaltos e pequenos furtos a lojas ou pessoas nas ruas, não chegam a ser esporádicos, mas também não ocorrem constantemente. Em um programa semanal de rádio local as autoridades relatam as ocorrências de crimes. Nos últimos meses vêm alertando a população quanto ao aumento da criminalidade de casos de homicídio. Em contrapartida, a fala de uma gestora pública entrevistada revela que Itajubá possui um dos menores índices de criminalidade em cidades do mesmo porte no Brasil.

Às terças-feiras, sábados e domingos, são organizadas feiras, nas quais vendem-se produtos agrícolas, em sua maioria pelos próprios produtores que moram nos bairros rurais da microrregião. Também se observam atravessadores, vendedores de pastéis, bolos, doces, mel, café, frangos, leitões, queijos etc. que disputam seus espaços com outros produtos como artigos eletrônicos, roupas, CDs e DVDs não autênticos.

Fato curioso, que as feiras de sábado e terça ocorrem em ruas centrais, fechadas exclusivamente para este fim no período entre 5:00h e 13:00h. A feira de domingo ocorre na CEASA, local de compra e venda de produtos agrícolas no atacado.

Esta informação demonstra como a ruralidade está presente nas relações ali estabelecidas e como a cidade parece ser um misto entre rural e urbano, moderno e tradicional simultaneamente.

Mesmo com esse aspecto, seus habitantes conhecem Itajubá como “cidade universitária” além de ser sede da Universidade Federal de Itajubá, possui outras instituições de ensino superior privadas, como o Centro Universitário de Itajubá - FEPI, a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Sul de Minas - FACESM, a Faculdade de Enfermagem Wenceslau Braz e a Faculdade de Medicina de Itajubá, dentre outras instituições.

Este fator também interfere na organização da cidade, muitas residências foram transformadas em repúblicas de estudantes e são alugadas aos alunos durante o período letivo. Como consequência, percebe-se uma forte especulação imobiliária e o encarecimento de residências e terrenos.

A cidade ainda se compõe de indústrias locais e multinacionais que empregam habitantes de toda a microrregião, como a Mahle, General Elétric, Balteau, Helibrás, Imbel, Higident, Sisvôo, dentre outras.

De modo geral, as atividades econômicas urbanas se organizam da seguinte forma: fabricação peças e acessórios para automóveis (10%); administração pública em geral (6,7%); educação superior - (5,3%); atendimento hospitalar (4%), fabricação de armas de fogo e munição (3,5%); supermercados (3,2%); fabricação de detergentes e sintéticos (3,2%); abate de reses (3,1%); restaurantes (3%); fabricação de aeronaves (2,5%); fabricação de fios, cabos e condutores eletrônicos isolados (2,1%).

3 Embora sejam de origem síria e libanesa, a população reconhece estes indivíduos como turcos.

Com relação a distribuição da população entre o rural e o urbano, os números⁴, apresentam uma população residente de 90.658, sendo, 7.894 moradores da zona rural e 82.764 da zona urbana.

Os números não são capazes de capturar as reais relações ali estabelecidas. Embora a população urbana seja maioria, alguns costumes rurais são nitidamente percebidos nas falas, nos hábitos e organização da cidade. Como por exemplo as já mencionadas feiras locais, os produtos vendidos no mercado municipal como queijos e doces produzidos nas localidades rurais, o hábito de ter uma horta no quintal de casa ou criar galinhas, o costume de oferecer ao vizinho um pedaço do bolo de fubá ou parte da pamonha feita em casa, são vistos mesmo naqueles que se dizem urbanos, trabalham na indústria ou frequentam a universidade.

DIMENSÕES SUBJETIVAS: TÁTICAS

A leitura de Ianni (1992) propõe a compreensão dos meandros do desenvolvimento a partir da leitura do passado e das circunstâncias históricas. Da mesma forma buscou-se, nos documentos e falas dos indivíduos que compõem a história de Itajubá esta perspectiva.

Certeau (1994) se refere ao homem que detém o domínio da cultura de homem ordinário, aquele que, se utiliza de estratégias que lhe garantem a dominação de uma sociedade, na qual a linguagem, se configura como elemento central para tal dominação. Porém, por outro lado, o homem “vencido” também se apoia na cultura, em táticas, para se defender da ordem estabelecida (CERTEAU, 1994).

No intuito de problematizar as informações contidas nos documentos oficiais, propôs-se a capturar as falas dos indivíduos que estiveram à margem do sistema produtivo, e criaram táticas para superar as estratégias da ordem dominante (CERTEAU, 1994). As dicotomias, moderno x tradicional, rural x urbano estão inscritas nestas relações.

Como o sistema não permite o acesso de todos os indivíduos de forma equânime aos bens e serviços disponíveis, a cultura permite a coexistência de estratégias, que são mecanismos utilizados por aqueles que detém o modo de produção e táticas, saídas utilizadas pelos indivíduos que estão à margem do sistema (CERTEAU, 1994).

Estas táticas utilizadas pelos cidadãos itajubenses estão inseridas como meios para superar dois elementos latentes: a burocratização do trabalho ligada a necessidade de especialização e o acesso à propriedade privada.

Com relação ao campo do trabalho, duas questões são evidentes dentre as falas:

1. O trabalho rural com destaque para a produção agrícola de fumo, milho, café e banana, onde os pequenos produtores disputam espaço com a grande propriedade.
2. As dificuldades de inserção no mundo do trabalho urbano devido às exigências de qualificação, mesmo que mínimas.

Em análise das atas do legislativo datadas da primeira metade do século XX⁵, percebe-se o uso repetitivo da palavra *progresso* nas falas dos agentes públicos. Indicando o esforço da

4 Informações retirados do site IBGE cidades. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=313240&idtema=1&search=minas-gerais|itajuba|censo-demografico-2010:-sinopse->. Acesso em 12 de setembro de 2017.

5 Foram analisadas atas de reuniões dos vereadores da Câmara Municipal da cidade de Itajubá no período de 1920 a 1950.

administração em conferir à região uma ideia de desenvolvimento ligada ao crescimento e incremento do urbano em detrimento ao rural. Mas não sem tensões e esforços do meio rural em manter-se.

A concepção de desenvolvimento presente nas falas e ações dos agentes públicos se aproxima de um viés positivo de sociedade que visa o progresso como fim a ser alcançado a qualquer custo. A preocupação maior é com a faceta econômica, conforme se alinha à ideia Shumpeteriana, de que o empresário inovador é o responsável por alavancar o *fluxo circular* e então desencadear o desenvolvimento (SHUMPETER, 1997)

A resistência do rural se dá por outra via, pela via da cultura e da tradição. O comércio de produtos agropecuários, o uso charretes e carroças, além da presença de animais no cotidiano dos itajubenses são elementos que aparecem e permanecem na história de Itajubá e em seu desenvolvimento.

Devida amplitude do termo cultura, apropria-se do conceito posto por Raymond Willians (1992), no qual a cultura se estabelece com todo modo de vida de uma sociedade. Este autor vê a cultura como sistema de significações e como meio para estudar as relações tidas como verdadeiras, mas que podem exprimir uma realidade diferente na prática. Como “uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIANS, 1992, p. 13). Na concepção desse autor, ver a cultura implica em ver a sociedade.

O trabalho de Willians (1992) nos dá indícios de que podem existir formas alternativas e contestadoras presentes nos saberes locais que fazem frente às formas instituídas, mas que só se mantêm sob grande esforço para não serem absorvidas pela ordem vigente.

A despeito das relações de trabalho, Câmara Municipal regulamentou, nos anos 1930, a profissão de mestre de obra, que obrigava todos que trabalhavam em construção civil se submeterem a uma prova com questões de língua portuguesa, matemática e conhecimentos específicos para que recebessem um certificado que lhes permitissem atuar na profissão, sem o qual não poderiam exercer sua função.

Este fator parece ser mais excludente que propriamente organizador, levando em conta as dificuldades de acesso à educação para os trabalhadores que já se ocupavam da função.

Dentro desta lógica, os cidadãos, trabalhando no campo ou na cidade, muniram-se de táticas para superar os entraves garantir condições de sobrevivência econômica.

No meio rural, percebeu-se vasta disponibilidade de oferta de trabalho nas grandes propriedades. “B”, 93 anos, trabalhou do final da década de 1930 até quando seu corpo suportou, por volta dos 85 anos. Adotou uma tática comum entre os trabalhadores rurais da região, plantava em sua propriedade que herdou dos pais, e ao mesmo tempo, trabalhava para fazendas maiores. Desta forma, conseguiu ampliar sua propriedade e dedicar mais ao próprio negócio.

Sendo morador da zona rural, vendia seus produtos nas feiras organizadas na cidade. “*não perdia uma feira, fazia chuva ou sol*”. Comentou sobre as idas à feira com a bagageira cheia comercializar suas bananas.

Os indivíduos oriundos do campo eram vistos como despreparados e incapazes para a racionalidade que se buscava ao longo da primeira metade do século XX. Eram

dispensados do serviço militar aqueles que vinham da zona rural. Sabendo disso, muitos se passavam por lavradores para evadir-se da obrigação com o Exército Brasileiro.

“[...] era comum no meu tempo, virem pessoas estudadas, de posse, com roupas simples e quando o Sargento perguntava o que faz? Ele respondia: - Sou lavrador! Então era dispensado” (“D”).

Esta informação denota uma presença intencional de aspectos racionais que circunscreveram o imaginário social de Itajubá em seu processo de desenvolvimento, desta forma, o rural e o tradicional se mantiveram mediante as permissões, restrições, desorganizações e reorganizações que se dão no campo da cultura.

No urbano, também se observou dimensões específicas. Outro entrevistado, “M” sempre morou na zona urbana, e muniu-se de outras táticas para ter acesso aos benefícios do desenvolvimento. “M” não se adaptou ou não encontrou oferta de trabalho formal, se via como um artista e passou a trabalhar com sua vocação para se sustentar. Pintava faixas, letreiros e anúncios em tela, madeira e metal e sempre trabalhou em sua própria casa.

Passou por dificuldades quando empresas da região começaram a fazer trabalho gráfico com uso de máquinas e por um preço mais baixo. “Passei momentos difíceis, aí tive que me atualizar” (“M”). Ao longo dos anos 2000, procurou aprofundar nos recursos da informática e adquiriu equipamentos com empréstimo em banco da cidade.

As falas de “M” apontam que nem todos cidadãos se alinharam às relações formais de trabalho ou dispunham de propriedades na zona rural. Nesse caso, foram forçados a se tornarem indivíduos criativos, adaptáveis e desenvolver táticas para superar os empecilhos impostos pela racionalidade vigente.

Acredita-se que a concepção de desenvolvimento é permeada por tendências globais que se evidenciam em hábitos e práticas. No entanto, o local possui seus mecanismos que lhe permitem fazer frente ao global. Esses mecanismos podem ser identificados por meio da cultura. Em outros termos, “a cultura se debate entre pressões locais e injunções universais” (CARVALHO, 2013, p. 50).

PROPRIEDADE PRIVADA; DIMENSÕES ESTÉTICAS: ESTRATÉGIAS DO PODER PÚBLICO

As táticas daqueles que estiveram à margem do processo de desenvolvimento, coexistiram com as estratégias do poder público em impor suas concepções de desenvolvimento no imaginário social.

Dentre estas estratégias, a Câmara Municipal estabeleceu um Código de Posturas que estabelecia critérios de conduta, moradia e regulamentações estéticas, dentre as quais as construções urbanas. Os artigos 48, 62, 63 e 99 do referido Código proibiam a construção de casas de “meia água, cafuas ou pequenas casas” dentro da zona urbana do distrito da cidade, também eram proibidos os telhados capim ou palha e muros de taipa, comumente utilizados nas comunidades locais próximas.

A não observação destas regras previa o pagamento de multa e prisão de três dias. Além desta, também eram proibidas construções dentro de quintais, a prática de divisão de casas entre famílias diferentes, habitações coletivas e cortiços, por serem desfavoráveis à “higiene” e “saúde pública” (RIOS, 2015).

Esta visão de mundo era compartilhada pelos jornais que circulavam pela cidade, como O Sul de Minas e Gazeta de Itajubá, que por sua vez, periodicamente publicavam notas de incentivo a higiene, hábitos “civilizados” e petições de demolição de cortiços considerados focos de miasmas propícios ao surgimento de epidemias.

Era comum durante a década de 1950 e 1960, os jornais destinarem parte de suas páginas ao ensino de *técnicas* de higiene como lavar as mãos antes das refeições, tomar banho todos os dias, lavar os alimentos, não nadar nos rios etc.

Entretanto, tal preocupação se restringia ao centro/sede do município, diferentemente de sua região suburbana, que segundo Rios (2015) “porque a população que vivia naqueles tipos de habitação fazia parte da população pobre, empregada ou desempregada, na maioria mestiça e sem propriedade”.

Este aspecto se liga a concepção de desenvolvimento da microrregião de Itajubá a uma clara divisão socioeconômica agravada por uma visão de progresso e modernidade da qual nem todos têm os mesmos benefícios e que se restringe ao crescimento econômico e não deve ser confundido com desenvolvimento⁶ no sentido do termo aplicado a este trabalho.

Ao mesmo tempo, diversas fábricas de massas pertencentes a descendentes de italianos se estabeleceram na região e logo passaram a pedir a isenção de impostos à Câmara Municipal por período de dez anos. Mediante a comprovação de renda, era concedida facilmente tal petição.

As empresas com capital superior a 200 contos de réis pagariam metade da taxa equivalente ao serviço de abastecimento de água e esgoto. Estas informações apontam para uma facilitação das relações e condições para os detentores do sistema produtivo, ao passo que se percebe a burocratização da inserção social e econômica para a população marginalizada.

A apropriação do poder público em benefício próprio é evidente nas falas, leis e ações idealizadas pelos agentes sociais, e aproximam-se de uma concepção de desenvolvimento desigual e combinado (IANNI, 1992).

Com relação a propriedade privada, há que se levar em consideração a geografia do local. A cidade se situa em um vale, ao redor é composta pelas montanhas da Serra da Mantiqueira e às margens do Rio Sapucaí.

Nestes tempos, nos anos com maior intensidade de chuvas, ocorrem alagamentos nas partes baixas e deslizamento de terras nas encostas. Este fator marcou tanto Itajubá que nos jornais da década de 1940 a cidade era chamada de “A Veneza sul-mineira” por conta das recorrentes enchentes que assolavam, e assolam, sua população.

Em alguns lugares formavam-se regiões pantanosas conhecidas na linguagem local como “brejo” ou “biquinha”. Nas regiões altas prevaleciam grandes propriedades rurais que comprimiam o espaço urbano em formação.

6 Apropria-se do conceito de desenvolvimento elaborado por Pimenta (2014).

Nas cheias do Sapucaí ocorriam problemas de saúde pública nas regiões habitadas, a proliferação de doenças como febre, diarreia, agravadas pelo desconhecimento de hábitos de higiene por parte da população, desde a década de 1930 até a década de 1960.

Tão evidente era a questão da grande propriedade privada, que passou a se tornar um entrave para a construção do espaço urbano e para o desenvolvimento local.

Mediante essa situação, o poder público, representado pela Câmara Municipal de Itajubá, inicia esforços por repensar a questão da propriedade privada e a construção do espaço, conforme se vê a seguir:

“Uma das indicações do vereador José Manso Pereira Cabral, aprovada pela câmara em janeiro de 1894, dá a exata dimensão desse problema [...] Ele propôs a desapropriação por utilidade pública de “partes” de diversos terrenos privados, entre os quais o do próprio presidente da Câmara” (RIOS, 2015, p. 26).

Estas informações apontam os caminhos que os detentores da propriedade privada trilharam e se apropriaram da geografia local e em alguns casos, foram forçados a desapropriar suas terras para a construção do local. É evidente também que esta estratégia não se deu de boa vontade ou por conveniência, haviam interesses e acordos econômicos em jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista dos resultados da pesquisa, percebeu-se que a microrregião de Itajubá parece aos observadores um entreposto rural/urbano, possui forte produção agropecuária e comunidades rurais coexistindo com indústrias e universidades.

Não se pode desconsiderar as desigualdades sociais ali presentes. Em meio a estrutura urbana, notou-se pessoas que moram nas ruas, trabalhadores que vivem da coleta de materiais recicláveis e bairros periféricos que estão entre a cidade e a zona rural e apresentam características precárias de moradia além de outras mazelas sociais.

Esse aspecto, confere ao local configurações específicas que são percebidas nas entrelinhas das relações sociais, nas falas dos indivíduos, na organização do espaço e sobretudo no imaginário sobre desenvolvimento.

Os documentos indicaram que a grande propriedade privada foi (e ainda é) um entrave para o desenvolvimento de Itajubá sobretudo, para a organização do espaço urbano e para garantir condições de moradia aos indivíduos que não dispõem do sistema produtivo.

A própria constituição da cidade só foi possível mediante a desapropriação de parte desta propriedade para a construção de ruas e praças.

A despeito das dimensões subjetivas, os indivíduos entrevistados revelaram táticas que desenvolveram para superar as estratégias do sistema produtivo “a cultura é um elemento que protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida” (Certeau, 1994, p. 85). Percebem-se relações de solidariedade, criatividade e originalidade para acessar os benefícios produzidos pela sociedade.

O desenvolvimento da cidade não trilhou, do ponto de vista histórico, caminhos próprios, pautado em suas demandas e particularidades. Pelo contrário, buscou-se uma inserção

em um modelo de sociedade pautado na racionalidade, na propriedade privada, na burocratização do trabalho formal.

Mediante este processo, os indivíduos ali presentes parecem se despolitizar, tiram o olhar do meio público e lançam sobre si mesmos suas angústias e frustrações de vida, processo que individualiza as frustrações de inserção social.

Entretanto, a cultura foi como um escape àqueles que não dispunham dos meios de produção, por meio dela, elaboraram táticas que se evidenciam em saberes e fazeres específicos, percebidos tanto no rural, quanto no urbano, capazes de superar as estratégias dominantes.

A correlação entre desenvolvimento e cultura passa a ser um fator que não deve ser desconsiderado pelos agentes públicos que determinam os rumos do desenvolvimento. As dimensões do local devem ser incorporadas em detrimento a réplica de modelos impostos e externos às dinâmicas locais.

REFERÊNCIAS

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
CARVALHO, Edgarg de Assis. **Cultura e complexidade: um trajeto antropológico**. In: Encruzilhadas da cultura: desenvolvimento, tecnologias e sociedade. Taubaté: Cabral, 2013.

CERTEAU, M. Um lugar comum: A linguagem ordinária. In: . A Invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994. Pp. 59-106.

ELIAS, Norbert. Cap. 1 - Da Sociogênese dos Conceitos de "civilização" e "cultura". In: **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. pp 21-64.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992. ORTIZ, Renato. **Legitimidade e estilo de vida**. In: Mundialização: saberes e diferenças. SP: Brasiliense, 2006, pp. 173-211.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. In: **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. Manole, 2011.

PIMENTA, C.A.M. Projeto: **INDICATIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MUNICÍPIO DE ITAJUBÁ, MG: INVESTIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS**. Programa de pós-Graduação Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade - Universidade Federal de Itajubá, 2014.

_____. **Sociologia da Juventude: Futebol, Paixão, Sonho, Frustração, Violência**. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

RIOS, Wilson de Oliveira. **Cidade de Itajubá: Câmara Municipal e Desenvolvimento Urbano (1892 - 1930)**. Itajubá. 2016.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**. Nova Cultural, São Paulo, 1997.

WILLIAMS, Raymond. 1921-1988 **Cultura**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

O REFLEXO DA INTERFACE TECNOLÓGICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NAS ORGANIZAÇÕES CULTURAIS

Lucas Peixoto de Lima

UNIFEI

Bolsista CAPES

lucaspeixoto.cco@gmail.com

Carlos Alberto Máximo Pimenta

UNIFEI

carlospimenta@unifei.edu.br

Resumo: Este trabalho estuda como se dão as interfaces tecnológicas utilizadas pelos principais órgãos nacionais de fomento à arte e a cultura e como as medidas impostas por editais municipais, estaduais e federais inferem no planejamento e estruturação de projetos de organizações e agentes culturais que fazem uso destas políticas públicas, mas não se limita a isso, buscando entender também como estes movimentos agem sobre os saberes e fazeres artísticos e seu reflexo na geração de renda local. Justifica-se a partir das limitações de acesso à *internet* existente nas regiões periféricas e interioranas do país, onde sabidamente há expressões culturais relevantes e também pela ausência de políticas culturais que abarcam agentes e artistas em situação de subalternidade, fora da lógica do capital e não abrangidos pelo Estado. Objetiva-se verificar como as políticas públicas afetam a dinâmica, em nível econômico, estrutural e social destas organizações. A metodologia praticada será a aproximação via conversação com os agentes culturais chaves atuantes na microrregião de Itajubá, com posterior análise de dados e fundamentação dentro da literatura. As medidas tomadas pelo Estado através das políticas culturais criam um interessante espectro de possibilidades que merecem atenção de pesquisas e verificação de suas efetividades.

Palavras-chave: *políticas culturais, fomento, agentes culturais, subalternidade.*

Introdução

Em plena alvorada do século XXI, a tecnologia conectou-se intrinsecamente ao cotidiano não só do indivíduo social mas também a todos os meios e entornos de suas relações. Não restringindo-se à mera ferramenta, na qual delimita-se em executar funções e servir de instrumento, amplia-se sua definição enquanto vista como um ator, que influencia, transforma, amplia (e também limita) as fronteiras das redes nas quais se faz presente. A cultura, pelo olhar antropocêntrico, por sua vez identifica-se como saberes e fazeres, signos e símbolos, tradições e costumes, perpassando práticas e códigos de sociedades e seus coletivos, no que toca à sua organização, dogmas e, também, o uso da tecnologia de seu tempo.

Tais conexões e intersecções despertam a curiosidade e o interesse de diversos pesquisadores e estudiosos, que buscam entender como se dão estas relações, apreendendo as minúcias, entranhas e fronteiras entre a tecnologia e a cultura e suas complexas implicações, dados os conceitos disformes e voláteis destes dois termos. Foi nesse emaranhado de significados que o autor desta dissertação se viu fisgado e intrigado a investigar tal tema, despertado pela relevância que o estudo possui às esferas tocantes nos universos público e privado.

A relação surgiu com a participação na produção e organização do Festival Integrado de Cultura e Arte, a partir daqui identificado como FICA, realizado anualmente de 2011 a 2015 na cidade de Itajubá e seus contornos, no sul de Minas Gerais. O evento congrega apresentações artísticas de teatro, música, dança, intervenções, instalações e afins, oferecendo também oficinas e práticas coletivas dentro destas expressões, objetivando não só o entretenimento, mas a formação de um público crítico e participante, trazendo questionamentos acerca da política, da lógica capitalista, do dogma religioso e do cidadão como parte integrante e fundamental dentro destes contextos, que se entrelaçam e dialogam na sociedade. Ao organizar este festival, teve-se contato com os mais diversos grupos e coletivos artísticos, de variadas regiões do país, com diferentes visões, posicionamentos e comportamentos, dentro e fora do palco, que reverberavam em cada contato com o público.

Um festival deste diâmetro, com programação simultânea em 10 cidades da região, centenas de artistas envolvidos e dezenas de produtores, fomentado pela Lei Rouanet, exigiu minucioso cuidado com a organização e a circulação da informação entre a equipe e seu público, de modo a garantir que cada ação proposta fosse devidamente efetivada conforme prevista e acordada entre todas as partes. Para isso foi necessário o uso de recursos tecnológicos e práticas organizacionais que suprissem as demandas de planejamento e controle do festival. O autor desenvolveu então um *software*, ambientado na *web*, por onde grupos e artistas poderiam se inscrever para participar do festival e os organizadores pudessem selecionar e verificar as necessidades de cada um destes.

Apresentação do tema

Foi então que surgiu a primeira implicação do autor com a problemática do tema: seria democrático limitar a participação no FICA a uma parcela da sociedade que possui acesso à internet e, além disso, que domina o uso desta tecnologia? De que maneira as expressões artísticas presentes nas periferias e fora da lógica de mercado, que encontram-se excluídos de toda a sorte de políticas culturais, poderiam fazer parte de um quadro instituído e, de certa forma, homogeneizado por uma estrutura de exclusão? Levando em consideração que o FICA recebe fomentos via Lei Rouanet, que prescreve locuções acerca de democratização, acesso e sustentabilidade do festival, como se dão estas questões no que concerne a estes artistas e os públicos em situação de subalternidade?

São estas e outras questões que leva-se a estudar as redes de produção cultural no sul de Minas, mais precisamente na microrregião de Itajubá, da perspectiva de acesso aos recursos públicos, permeando as ações e dinâmica do Plano Municipal de Cultura, por meio dos instrumentos tecnológicos existentes.

Objeto de pesquisa

A pesquisa será feita na cidade de Itajubá e seus entornos, localizada na porção sul do estado de Minas Gerais, equidistantes de três das principais capitais do país, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Situa-se em um local estratégico e é referência para as pequenas cidades ao seu redor. Ao longo de sua história a pluralidade cultural e artística da cidade sempre foi muito rica, com nomes importantes na música que influenciaram gerações e deixaram um grande legado, a exemplo de Frutuoso Viana, Dércio Marques e o atual Ivan Vilela.

Em tempos recentes surgiram diversos institutos, escolas e coletivos que atuam como vetores de saberes e fazeres locais, convergindo agentes, gestores e produtores que lutam diariamente pela fruição, fomento e democratização da cultura. Muitos destes grupos são enviesados pela lógica capitalista e oferecem seus serviços visando a sua manutenibilidade e o lucro, outros são viabilizados graças a patrocínios privados, investimento público ou através de editais de fomento. De qualquer maneira, em uma realidade estruturalmente opressora e exclusivista em que vivemos, a ação destes grupos muitas vezes são as únicas formas de acesso à arte que populações periféricas e rurais possuem.

O objeto de pesquisa não irá se restringir aos usos da tecnologia que tais grupos fazem e como podem se beneficiar disso, interessa também para os fins dessa dissertação as possibilidades que são criadas com a atuação destes grupos, em outras palavras, como são criadas oportunidades de geração de renda através das práticas culturais e artísticas viabilizadas por estes agentes.

Parte-se do pressuposto que a organização de eventos, oficinas, escolas e afins não dependem somente da equipe organizadora e sua produção, é necessário uma vasta rede de profissionais que oferecem seus serviços específicos para que determinado projeto aconteça, como artistas, oficinairos, fornecedores, professores e etc, cuja função possa abordar transmissão de práticas e conhecimentos para o público. Essa atividade não só possibilita obtenção de renda para o agente vetor mas também para o público, que ao fazer uma oficina possa vir também a aprender uma nova prática e uma oportunidade de geração de renda.

Portanto serão estudados grupos, coletivos e institutos que atuam na região de Itajubá como agentes fomentadores da cultura e a rede nas quais estão inseridos, possibilitando movimentos e oportunidade de geração de renda e fruição de saberes e fazeres. Esta escolha foi feita levando-se em consideração o projeto de Observatório da Cultura do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Desenvolvimento, coordenado pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta, cujas intencionalidades convergem com o tema da pesquisa desta dissertação.

Tal escolha pretende responder a seguinte questão: como a interface tecnológica das políticas públicas reflete na obtenção de fomento dos agentes e organizações culturais? Esta pergunta principia ainda outras problemáticas que demandam atenção desta pesquisa: como e quais políticas públicas estes grupos fazem uso? A cultura organizacional destes grupos é afetada por estas políticas? De que maneira a tecnologia e a atuação destes grupos implica na geração de renda dos atores envolvidos? Ao fim da pesquisa se ambiciona obter um quadro que ilustre ao menos um caminho que guie para as respostas destas perguntas.

Objetivos

Esta pesquisa tem por objetivo geral identificar entre produtores e fazedores de cultura, atuantes na microrregião de Itajubá, a forma como a tecnologia altera e modifica a gestão e a produção da cultura, os saberes-fazeres e a geração de renda entre os diversos agentes culturais.

Como objetivos específicos destacam-se:

- Identificar a relação dos agentes com as políticas públicas nacionais e sua mediação tecnológica;
- Compreender o reflexo do uso das tecnologias na gestão e na produção cultural dos agentes;
- Verificar de que maneira a atuação de agentes culturais implicam nos saberes e fazeres de artistas nos processos de geração de renda a partir de suas atividades artístico-culturais.

Justificativa

A dissertação justifica-se partindo do pressuposto de que são escassos os trabalhos que abordam o envolvimento da tecnologia, enquanto ferramenta, no acesso à políticas públicas da cultura. Foi realizada uma pesquisa nos diretórios do CNPq e da Capes e poucos trabalhos em específico tratam sobre o tema, apenas perpassam pelas políticas culturais ou pelas tecnologias de informação e comunicação. Com isso cresce a importância de se discutir essa intrincada e complexa relação e seus desdobramentos.

Justifica-se por dois elementos presentes no cotidiano de nosso tempo: a tecnologia e a cultura. O primeiro, durante as últimas décadas tornou-se uno com os mais variados aspectos da atualidade. Desde os maiores avanços alcançados pela indústria química e de materiais até os mais simples e indissociáveis encontrados próximos a um cidadão de centros urbanos, a tecnologia, enquanto instrumento e ferramenta, transformou as relações na sociedade, sejam elas de trabalho, familiar, amorosas e, principalmente, políticas. Essa forte presença que se conecta em todas as redes não pode ser interpretada necessariamente como um avanço, sendo passível de discussão os limites e as fronteiras que o seu uso acarreta para o ser humano como um todo. Inclusive no campo da cultura, a tecnologia vem desempenhando um forte apelo para o lado político, influenciando em tomadas de decisão que podem não trazer resultados tão positivos quanto se imagina. Como virá a ser abordado no referencial teórico, a condição tecnológica da qual se dá o fomento à arte e a cultura no Brasil ao mesmo tempo que expande e controla o seu acesso, limita, restringe e define quem possui este acesso.

Por fim, a demanda por estudos interdisciplinares vem ganhando cada vez mais espaço entre a academia e vem se fortalecendo a cada pesquisa, dissertação e tese finalizadas. Temas atuais raramente podem ser discutidos e abordados através de um olhar disciplinar, restrito, que não dialoga com a complexidade dos problemas enfrentados nos meios sociais, econômicos e políticos, centros de disputas de poder que impactam diretamente na sociedade como um todo.

Este estudo vem de encontro a estes temas sensíveis e carentes de uma maior preocupação e profunda análise, em meio a tantas incertezas e acelerada dinâmica pela qual vivemos, onde ações tomadas reverberam em locais distintos e aparentemente desconexos. Tecnologia, arte e cultura apresentam um grande desafio ao serem tratados conjuntamente, motivo pelo qual não devem ser freadas suas discussões e teorizações.

Metodologia

Devido a este caráter interdisciplinar do trabalho, abrangendo tecnologia, ciências sociais, administração, economia e políticas públicas, a pesquisa tem forte apelo quantitativo e qualitativo. Serão traçados paralelos teóricos e práticos acerca de uma visão macro (contexto político, interface tecnológica e leis de incentivo) e sua intervenção no micro (cotidiano das organizações, planejamento e gestão interna, reflexo do acesso e democratização da cultura na comunidade e geração de renda de agentes e artistas), analisando a importância da presença do Estado nas tomadas de decisões que sejam assertivas e beneficiem os atores que de fato estão no encontro das tecnologias com o ativismo cultural. Serão consideradas aqui as premissas de Castells (1999) quando este afirma que “o que deve ser guardado para o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade é que o papel do Estado, seja interrompendo, seja promovendo, seja liderando a inovação tecnológica, é um fator decisivo no processo geral, à medida que expressa e organiza as forças sociais dominantes em um espaço e uma época determinados”.

O local de pesquisa será no município de Itajubá e seus entornos, com a pretensão de estudar organizações e agentes culturais que realizam e fomentam ações de cunho artístico e cultural na região. Esta se realizará ao longo de 2017, identificando através de técnicas de conversação como se dão as relações tecnológicas, de políticas culturais e organizacionais destes objetos, além de como a geração de renda se enquadra em seus saberes e fazeres. Ao longo desta observação de campo e após sua análise e conclusão, seus resultados serão embasados no referencial teórico, verificando conformidade com a literatura, se estas ações convergem ou divergem da proposta do Sistema Nacional de Cultura e as consequências positivas ou negativas que este rumo possa trazer não só à organização, mas a todo o contexto social, econômico e político no qual esta está inserida. Pretende-se através deste recorte obter um resultado que reflita a organização da cultura em todo o território nacional.

Uma vez que o MinC determinou que a participação de editais e preenchimento de formulários se dão unicamente *online* e o acesso à internet no Brasil é extremamente reduzido nas regiões interioranas, pretende-se analisar como esta limitação da interface tecnológica interfere neste procedimento. Para tanto será preciso identificar quais são estas organizações e agentes culturais atuantes na microrregião de Itajubá e como, ou se, estes se dão com os editais de fomento à cultura. Esta identificação partirá de fontes secundárias, como secretarias municipais de cultura, institutos, escolas e bases de dado semelhantes. Com isso se irá a campo dialogar com os agentes encontrados para que outros possam ser descobertos, através destes fornecedores chaves de informação. Como dito, a conversação será o instrumento utilizado para se obter o conhecimento das fontes primárias, seguindo uma estrutura metodológica de informações, um roteiro, do que se pretende obter com a conversa, sempre de maneira a convergir e guiar o diálogo para os temas de interesse.

Referencial teórico

Em seu vasto território nacional, o Brasil é um país rico e plural culturalmente. De norte a sul observam-se as mais variadas manifestações artísticas que refletem os costumes da cor local, influenciados por suas origens europeias e africanas e ressignificados ao longo dos anos, povos e territórios. No início do século XX deu-se o primeiro passo rumo à uma identidade cultural genuinamente brasileira, com a realização da Semana da Arte

da Moderna em 1922 (ALMEIDA e GUTIERREZ, 2011). Influentes artistas da época buscaram não só definir, mas investigar em toda a sua complexidade a representação artística e cultural do Brasil, das mais antigas e tradicionais matrizes do interior dos estados aos grandes centros urbanos e regiões metropolitanas. Como afirmam Almeida e Gutierrez (2011), “desde a quebra de paradigmas na cultura da semana da arte moderna de 1922 houve no Brasil, apesar das diferenças dos governos [...], a preocupação com a arte nacional”. A cultura nacional, suas políticas, abrangência, acesso e tudo que a tangencia foram então alvos de intensas discussões e pesquisas. No entanto, ainda existe uma certa fragilidade teórica no campo, pois os trabalhos que buscam uma discussão mais conceitual não são numerosos (REIS, 2011). É neste contexto que as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reforça os estudos e as reflexões acerca dos assuntos relacionados a cultura, através dos documentos da *Studies and documents on cultural policies*, publicados ao longo da década de 70. Como citadas por Reis (2011), nestes documentos define-se:

Política cultural é entendida como um conjunto de princípios operacionais, práticas administrativas e orçamentárias e os procedimentos que fornecem uma base para a ação cultural do Estado. [...] “Política cultural” deve ser entendida como a soma dos usos conscientes e deliberada, de ação ou falta de ação na sociedade, visando atender a determinadas necessidades culturais por meio da utilização ótima de todos os recursos materiais e humanos disponíveis em uma sociedade em um momento determinado. (UNESCO, 1969)

A crescente preocupação global com políticas culturais culminou com a inclusão do artigo 215 na Constituição Federal do Brasil de 1988: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988). Considerando o recorte da UNESCO e o trecho da Constituição, destacam-se dois vernáculos que exigem uma melhor compreensão: necessidades e direitos culturais. Reis (2011) afirma que necessidades culturais são “consideradas como aquilo que é culturalmente importante ou fundamental a um indivíduo ou grupo, analisadas sob o ponto de vista estatal” enquanto que Bonavides (2004) ilustra que direitos “cabem ao indivíduo e existem por si mesmo, independentemente de estarem sendo respeitados”. Desvela-se assim que além de ser um direito conquistado ao longo das últimas décadas, o acesso à arte e cultura é de vital importância para o bem estar de uma sociedade. No Brasil, a atuação do estado na cultura se dá pelo Sistema Nacional de Cultura (SNC), proposto e organizado pelo governo Lula, em 2003.

O conceito de cultura aqui retratado está em consonância com as diretrizes das Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em relação a diversidade cultural, discutido e afirmado na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, documento assinado durante a 33ª Conferência Geral da Unesco, realizada em Paris em outubro de 2005 e ratificada pelo Brasil através do Decreto Legislativo nº 485/2006. Em seu artigo 4º, a diversidade cultural refere-se a multiplicidade de formas e manifestações pelas quais grupos e sociedades expressam suas culturas, transmitidas internamente e entre suas redes. Como afirmado pela Convenção, a

“Diversidade Cultural” se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos

modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (UNESCO, 2005).

Desta maneira, os bens e serviços culturais assumem uma dupla natureza, ou seja, possuem uma dimensão econômica e uma dimensão simbólica, não podendo ser equivalentes a “simples mercadorias”, já que veiculam sentidos, valores e identidades (PITOMBO, 2011).

O SNC é “uma articulação entre Estado e sociedade que pretende dar organicidade, racionalidade e estabilidade às políticas públicas da cultura” (BRASIL, 2011). Este sistema intenciona explorar profundamente a atuação cultural no país em todos as suas acepções, mapear a produção cultural, estabelecer metas e acompanhar a disseminação e aplicação de seus programas. Como parte integrante do SNC, em 2010, a Lei 12.343 instituiu o Plano Nacional de Cultura e criou também o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC), um sistema integrado com a finalidade de acompanhar, avaliar e aprimorar a gestão da cultura e suas políticas públicas, por meio do compartilhamento de estratégias para gestão federal, estadual e municipal da cultura, possibilitando assim a padronização de indicadores culturais (BARROS et al., 2011).

Este é um grande avanço para área, pois, claramente, é possível perceber que sem um mapeamento e identificação das produções nacionais a cobrança de políticas públicas é dificultada, como citado pela pesquisadora de indicadores culturais Rosimeri Carvalho da Silva, na revista Observatório Itaú Cultural nº 4, de 2008:

Não há dúvidas de que as informações quantitativas sobre a cultura são importantes para diversas decisões, ações e avaliações que os diferentes grupos da sociedade tenham interesse em realizar. Como pesquisadora da área, já há algum tempo sentia falta de dados que permitissem análises mais sistemáticas do campo da cultura, o que é bastante difícil sem sistemas suficientemente desenvolvidos. Assim como a pesquisa, a construção de políticas culturais ganha com o desenvolvimento de estatísticas confiáveis e que proporcionem bases de avaliação das ações do Estado e dos governos. (Observatório Itaú Cultural, 2008).

Ela ainda aponta em sua pesquisa que a centralização destas informações é importante tanto para os atores atuantes quanto para o público, uma vez que pode ser acessada e recuperada de forma mais rápida. Para que este sistema opere de forma adequada e precisa, deve partir de cada município o levantamento, a coleta e o armazenamento de dados referentes aos bens culturais, patrimônios culturais e instrumentos e equipamentos disponíveis. Esta ação não só contribui para o SNIIC como também é de extrema importância para se realizar um planejamento de atividades culturais voltadas para a sociedade civil (CNM, 2012). Esta coleta será feita pelas prefeituras e também por meio dos Pontos de Cultura, que já somam mais de 3 mil, em mais de mil cidades. Até 2020 estima-se uma rede de 15 mil Pontos em funcionamento (BRASIL, 2012). Conforme descrito no Sistema Nacional de Cultura (BRASIL, 2011), a estruturação deste sistema ambiciona criar uma rede composta por sistemas de informação gerenciais de gestão, monitoramento e avaliação de programas, projetos e ações culturais.

Contudo, tais ações vem surtindo pouco efeito no cenário político-cultural do país. Segundo Rubim (2007) a ausência de políticas culturais efetivas e pontuais, o autoritarismo imposto pelo mercado via leis de incentivo e a instabilidade devido a descontinuidades administrativas são os principais fatores que impedem uma boa gestão nacional da cultura, impactando diretamente na criação, produção e consumo das artes em todas as

esferas da sociedade. Hoje em dia não é possível averiguar mudanças notáveis. Com a quase extinção do MinC após o governo Lula/Dilma, o futuro do SNC é incerto. Grupos artísticos e fomentadores da arte e cultura alicerçam-se nas leis de incentivo federais, estaduais e municipais para manterem-se presentes e realizarem suas atividades.

Com isso a sociedade, em específico os agentes fazedores de arte e cultura, vem desenvolvendo novas maneiras de se organizarem fora da lógica privativística e da mão pesada do Estado, reunindo-se em coletivos, criando formas alternativas de financiamentos e de estruturas e práticas organizativas. Métodos de gestão coletiva e participação social vem sendo estudados uma vez que velhos hábitos não mais correspondem aos anseios e necessidades de uma área tão volátil, flexível e dinâmica como a cultura, moldando movimentos sociais que visam “o direito de conquistar (e gerir) direitos” (SCHERER-WARREN, 1993).

As manifestações artísticas e culturais, organizadas e produzidas pela sociedade, além da função de entreter o público ou criar oportunidades empresariais, possuem relevância e responsabilidade social. Por meio de peças de teatro, apresentações musicais, performances audiovisuais e diversas outras estéticas, um evento, oficina ou qualquer outra atividade cultural permite se tratar de forma lúdica assuntos variados, como homossexualidade e feminismo, por exemplo, que podem causar desconforto ao serem discutidos abertamente. Segundo Gohr et al. (2011), um evento cultural busca transmitir ideias, sensações e experiências únicas, criando em um espaço de tempo um contexto social paralelo ao cotidiano, potencializando as relações humanas de determinada população.

Ao tornar possível estes momentos essenciais ao bem estar social e humano, obtêm-se um espectro além do visível e presenciável, que ultrapassa as fronteiras de seu instante e lugar. Assim como Boaventura (2008) afirma que todo conhecimento é local e total, é possível extrapolar este conceito afirmando que toda experiência é local e total, assentindo pelo fato de que a cultura inserida em determinada sociedade afeta o indivíduo de sobremaneira como afetaria a um outro indivíduo dentro de seu contexto sócio-histórico. É de fundamental importância estabelecer e sustentar meios de fomentar e tornar possível que tais manifestações ocorram e sejam constantes.

A principal lei de incentivo no Brasil é o Programa Nacional de Apoio à Cultura, chamada de Lei Rouanet e instituída em 1991, que canaliza, através de incentivo fiscal, a captação de recursos destinados ao fomento, acesso e disseminação da cultura (BRASIL, 1991). Segundo informações divulgadas pelo MinC (Cultura e Mercado, 2015), somente no ano de 2014, 3.273 projetos foram autorizados a captar recursos pela Lei, levantando um montante de R\$ 1.3 bilhões referentes a doações e patrocínios feitos por incentivadores que se beneficiaram de renúncia fiscal. Considerando-se que o orçamento destinado ao MinC, naquele ano, foi de R\$ 3.32 bilhões (Folha de São Paulo, 2015), a quantia movimentada pela Lei é expressiva e tão representativa quanto a do Governo Federal.

Mesmo que transpareça um sucesso econômico, a funcionalidade e aplicabilidade da Lei Rouanet já foram questionadas por diversos pesquisadores, pois trata-se de uma lei antiga que serve a políticas antigas e já provou-se inadequada ao atual cenário, uma vez que concentra-se largamente na região sudeste, fazendo uso de recursos públicos para sustentar o marketing de grandes corporações privadas (OLIVEIRA JUNIOR, 2011; BARROS, 2011; RUBIM *et al.*, 2009; MACHADO, 2011).

De modo a inscrever-se e estar apto a financiamento via leis de incentivo, o proponente deve realizar sua inscrição exclusivamente através de uma ferramenta *online*, a exemplo da Lei Rouanet e dos Pontos de Cultura, que recebem projetos pelos Sistema de Apoio às Leis de Incentivo à Cultura (Salic) e do Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse do Governo Federal (Siconv), respectivamente. Estas imposições são problemáticas e exigem discussões, pois segundo estudos realizados por Neri (2012), quase um terço da população brasileira não possui acesso à internet (29,79%), a situação agrava-se mais ainda quando se trata do interior dos estados e nas regiões Norte e Nordeste, onde somente 10,98% da população possui acesso à internet. São números preocupantes e que nos fazem questionar sobre a real potencialidade do uso da tecnologia neste meio, ilustrado por Schwartz (2011): “O império do digital é avassalador e cria uma situação em que é absolutamente incerto e indeterminado se o resultado vai ser mais ou menos liberdade e diversidade”.

Necessário também levar-se em consideração que o modelo linear de inovação hegemonicamente aceito na sociedade é restritiva no âmbito da ciência e da tecnologia, uma vez que baseia-se numa visão determinista e instrumental desta. Com isso, não é possível afirmar que “uma maior sensibilidade seja incorporada no processo de concepção de tecnologias ante as possíveis consequências sociais e ambientais negativas, principalmente por estar voltado fortemente para a competitividade” (CARLETTO, 2011 apud DAGNINO, 2004, 2008).

Machado (2011) e Rubim (2009) confirmam o agravante das grandes corporações privadas serem os principais fomentadores de arte e cultura por intermédio da Lei Rouanet, pois ao concentrarem seus financiamentos nas capitais da região sudeste (RUBIM, 2009) relega-se levemente o resto do território nacional à sua própria sorte, o que chega a ser um grande problema não só para o fomento mas também para a identificação e mapeamento da atuação cultural nestes locais, “uma vez que regiões do Brasil onde sabidamente há manifestações culturais riquíssimas não têm a expressão estatística correspondente, já que tais manifestações não ostentam resultados econômicos mensuráveis” (MACHADO, 2011).

Estas duas informações criam um interessante espectro que deve ser investigado. O uso questionável das leis de incentivo que aparentam beneficiar mais o setor privado do que as manifestações artísticas, somado ao parco acesso que estas possuem em determinadas regiões criam uma visão distorcida e distante do real cenário cultural brasileiro.

É neste contexto que o seguinte trabalho se propõe a pesquisar alguns aspectos relevantes sobre o tema, abordando questões com possibilidades de se desdobrarem em muitas outras, partindo da proposta fundamental: De que forma a tecnologia age sobre a gestão e a produção da cultura em diversas organizações e como estas utilizam-se de políticas públicas para atuarem e manterem-se ativas em suas comunidades, garantindo acesso à cultura e fazendo valer os direitos dos cidadãos brasileiros.

Resultados esperados

O cenário político da cultura nacional encontra-se desestabilizado e desorganizado estruturalmente. Sem uma centralidade do Ministério da Cultura os estados e municípios alicerçam-se no SNC e desenvolvem suas próprias políticas e executam ações culturais e artísticas de maneira quase independente, o que pode ser observado também dentro das universidades públicas. Deste modo fica cada vez mais difícil para artistas realizarem seu

trabalho de forma sistematizada e contínua. Corre-se o risco, inclusive, de artistas e grupos renderem-se ao mercado globalizado e perderem suas expressões únicas e particulares de uma cultura tão rica como a do Brasil. Conforme exposto por Barros (2011), “a diversidade cultural, se pensada sem a tensa, dinâmica e política relação entre sociedade civil, Estado e mercado e os projetos políticos em disputa, limita-se a um arranjo de diferenças, um mosaico de singularidade e curiosidades”.

Com base na literatura e partindo da metodologia proposta, pretende-se obter um mapeamento e identificação de agentes e artistas culturais atuantes na microrregião de Itajubá que estejam em situação de subalternidade e as tecnologias e políticas públicas utilizadas por estes para que possam efetuar suas ações e obter geração de renda a partir de seus saberes e fazeres culturais.

Como produto desta pesquisa ambiciona-se obter uma dissertação de mestrado, com possibilidades de desdobramentos para trabalhos de congressos, publicação de artigos em revistas e material de referência para futuras pesquisas que contemplem os temas aqui abordados.

De forma a conjugar algum tipo de retorno à sociedade e aos agentes participantes, esta pesquisa poderá servir de subsídio aos movimentos culturais, organizações e artistas envolvidos e tocados pelas políticas públicas de suas localidades e que lutam por transformações e reformas tão necessárias na área cultural.

Referências

ALMEIDA, Marco A. B.; GUTIERREZ, Gustavo L. (2011). **Análise do desenvolvimento das práticas urbanas de lazer relacionadas a produção cultural no período nacional-desenvolvimentista à globalização**. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo, v.25, n.1, p.137-52, jan./mar. 2011.

BARROS, José M. (2011); OLIVEIRA JUNIOR, José (2011). **Pensar e agir com a cultura: desafios da gestão cultural**. Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural.

SANTOS, Boaventura de S. (2008). **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. (2012). **As metas do Plano Nacional de Cultural**. Brasília: MinC.

_____. Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991.

_____. Ministério da Cultura. (2011). **Estruturação, Institucionalização e Implementação do SNC**. Brasília: MinC.

Confederação Nacional de Municípios - CNM. (2012). **Cultura: A organização do Sistema Municipal**. Brasília: CNM.

CARLETTO, Márcia R. **Avaliação de impacto tecnológico: reflexões, fundamentos e práticas**. 1ª ed. Curitiba: Ed. URFPR, 2011.

CASTELLS, Manuel (1999). **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. Cultura e Mercado. **MinC divulga números da Lei Rouanet em 2014**. Disponível em <<http://www.culturaemercado.com.br/site/noticias/minc-divulga-numeros-da-lei-rouanet-em-2014/>>. Acessado em 03/10/2016.

Folha de São Paulo. **Com crise, setores da cultura se preparam para até 30% de cortes**. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/03/1607658-com-crise-setores-da-cultura-se-preparam-para-ate-30-de-cortes.shtml>>. Acessado em 03/10/2015.

GOHR, Claudia F; SANTOS, Luciano C.; SCHWINGEL, Angela W. (2011). **Gestão de projetos de eventos culturais: um estudo em uma universidade pública federal**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados.

MACHADO, Jurema (2011). A diversidade cultural e o enfrentamento da desigualdade. In: **Diversidade cultural e desigualdade de trocas: participação, comércio e comunicação/organização**. José Márcio Barros e Giuliana Kauark.- São Paulo: Itaú Cultural; Observatório da Diversidade Cultural, Editora PUCMinas, 2011.

NERI, Marcelo C. (2012). **Mapa da Inclusão Digital**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012. **Revista Observatório Itaú Cultural**. (2008). São Paulo: Itaú Cultural.

OLIVEIRA JUNIOR, José (2011). Fomento e financiamento: compartilhar responsabilidades para cidades melhores. In: **Pensar e agir com a cultura: desafios da gestão cultural**. Belo Horizonte: Observatório da Diversidade Cultural.

REIS, Paula F. (2011). **Estados e Políticas Culturais**. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

RUBIM, Antônio A. C. (2007). **Políticas Públicas de Cultura no Brasil e na Bahia**. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

RUBIM, Antonio A. C.; BARBALHO, Alexandre; COSTA Leonardo (2009). **Mapeamento da formação e qualificação em organização cultural no Brasil**. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

SCHERER-WARREN, Ilse (1993). **Redes de Movimentos Sociais**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil.

SCHWARTZ, Gilson (2011). Diversidade cultural versus determinismo tecnológico no Brasil. In: **Diversidade cultural e desigualdade de trocas: participação, comércio e comunicação/organização**. José Márcio Barros e Giuliana Kauark.- São Paulo: Itaú Cultural; Observatório da Diversidade Cultural, Editora PUCMinas, 2011.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf> >. Acesso em: 06 set. 2017.

UNESCO. **Cultural policy: a preliminary study**. UNESCO: Paris, 1969.

REDES SOCIAIS NO ÂMBITO DA SAÚDE: OS CAMINHOS E OS ENTRAVES PARA O USO MEDICINAL DE MACONHA NO BRASIL

Luciana C. de Campos Barbosa

UENF

lucianadecamposbarbosa@gmail.com

Mauro Macedo Campos

UENF

mauromcampos@yahoo.com.br

Introdução

Este artigo propõe uma discussão sobre as redes destinadas às trocas de informações sobre o plantio e uso medicinal da cannabis (maconha) no Brasil. Inicialmente à margem do conhecimento acadêmico científico e da legalidade, cultivadores, usuários, familiares de usuários medicinais, médicos e advogados se valem da construção e uso de redes informais como mecanismos de troca de conhecimento acerca da maconha, seu cultivo e benefícios medicinais. Também atuam politicamente no intuito de produzir conhecimento, informar e questionar a atual lei de drogas (Lei 11.343/2016) vigente que, sem parâmetros de distinção entre traficantes e usuários cultivadores, pode ser utilizada para criminalizar qualquer plantio, restringindo o acesso à maconha para fins medicinais à importação.

Devido à ilegalidade e o alto custo da importação dos produtos à base de maconha, dentro dessa rede colaborativa, uma outra rede tem se construído em torno da produção e distribuição gratuitas de um óleo feito com as flores da planta, utilizado de forma medicinal por pessoas portadoras de doenças como epilepsia, autismo, câncer, esclerose múltipla e dor crônica, que não encontraram eficácia nos tratamentos convencionais. A distribuição do óleo nacional, e a importação inicialmente ilegal, propiciou a produção de conhecimento sobre tal uso e seus efeitos terapêuticos. Destacam-se nesse processo as mães de crianças diagnosticadas com doenças neurológicas severas, que relatam publicamente terem percebido no uso medicinal do óleo de maconha uma eficácia não encontrada nos tratamentos convencionais experimentados anteriormente, e os cultivadores, que compartilham sua expertise e cultivo a fim de possibilitar o uso medicinal de cannabis a pacientes.

Integra a rede também um crescente número de associações civis destinadas a acolher pacientes, produzir e compartilhar conhecimento através de cursos e palestras, e fomentar a discussão em torno das políticas públicas de drogas.

O objetivo deste trabalho é, então, lançar luz sobre o uso medicinal de maconha no Brasil e compreender como um certo conhecimento “coletivo” (SILVA e AZIZE, 2015; OLIVEIRA, 2016; FIGUEIREDO *et al*, 2016) é produzido, difundido e atualizado por essa rede. Como rede, me refiro às relações em torno da maconha que envolvem uma circulação não comercial tanto de material orgânico (sementes, óleos e flores), como de conhecimento.

Os dados aqui apresentados são resultado de pesquisas de campo realizada entre maio e setembro de 2017, na cidade do Rio de Janeiro. Fizeram parte dessa etapa da pesquisa a participação em três eventos organizados por associações civis ligadas ao uso medicinal da maconha, sendo elas a Associação de Apoio à Pesquisa e Pacientes de Cannabis

Medicinal (APEPI) e a Associação Brasileira para Cannabis (Abacannabis), Também foi realizado um contato, via internet, com um produtor/fornecedor/usuário do óleo, ativista do movimento pela legalização da maconha. A partir desses contatos, outros surgiram devido à minha inserção em ambientes de sociabilidade comuns aos ativistas, tanto virtuais como presenciais. Os interlocutores da pesquisa não são identificados ao longo do texto, a fim de proteger suas identidades.

Concomitantemente à inserção no campo de pesquisa empírica, foi realizado um levantamento sobre as mudanças nas práticas jurídicas e aquelas produzidas pelo poder executivo, representado nesse processo pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Para tanto, foram utilizados como objetos de análise os programas de televisão, jornais e documentários brasileiros sobre o tema produzidos a partir do ano de 2014. Fez parte dessa etapa da pesquisa também a organização das informações publicizadas por ativistas e especialistas no período em questão, a fim de compreender os discursos e estratégias de atuação na modificação da realidade por essas vias. Como os dados produzidos nesta etapa foram coletados em veículos de comunicação de ampla divulgação, nos quais os participantes optaram por não utilizar qualquer recurso que escondesse suas identidades, ao contrário, optaram por assumir publicamente seu posicionamento em relação ao uso medicinal de maconha, os nomes verdadeiros foram utilizados. De outra forma, seria inviável a utilização desse material, uma vez que a identidade dessas pessoas está explícita nos documentos referenciados. Cabe ainda ressaltar que o ato de se posicionar publicamente em favor de mudanças nas leis de drogas que permitam o consumo medicinal de maconha ou divulgando os resultados do tratamento ou e posicioando-se como usuário ou familiar de um usuário, aparece como uma estratégia de divulgação do conhecimento produzido pelos envolvidos, tal como das experiências por eles vivenciadas. Essas estratégias embasam o argumento dos ativistas de que a atual lei de drogas tanto impede que pacientes acessem os benefícios terapêuticos do tratamento com a maconha, como possibilita que cultivadores caseiros sejam considerados traficantes, mesmo que o plantio não gere qualquer produção de lucro.

Optamos por iniciar o levantamento das informações publicizadas nos meios de comunicação a partir de 2014 por aparentar ser esse o momento no qual a discussão em torno da legalização do uso medicinal da maconha passa a fazer parte da grande mídia e também dos tribunais, com o acionamento da justiça como meio de acessar o tratamento. Também consideramos esse ano como o momento no qual a discussão sobre o tema ganhou força a partir do movimento de mães pela legalização do uso medicinal com o lançamento do documentário "Ilegal: a vida não espera"¹. O filme publicizou a luta das mães ativistas pelo acesso ao uso medicinal da maconha, assim como o uso terapêutico por adultos. Nesse mesmo ano a militância das mães se aproximou do ativismo pró legalização já existente, com a participação na Marcha da Maconha do Rio de Janeiro, expandindo os laços construídos pela rede.

Uma percepção do campo que chama atenção é uma estreita relação entre os participantes da rede e o ativismo político em relação à descriminalização do plantio e do uso da maconha, que atua como elo entre seus participantes, sejam eles usuários medicinais ou não, engajados no movimento antiproibicionista. Inferimos que outros aspectos também permeiam essas relações, porém, como trata-se de uma pesquisa em andamento,

1 Direção de Tarso Araújo e Raphael Erichsen, outubro/2014.

nos fixaremos no que os resultados têm apontado sobre o conhecimento coletivamente produzido em torno do uso medicinal da maconha e as transformações até então alcançadas.

Óleo artesanal de cannabis: objeto de cultivo e ativismo político

O óleo medicinal de maconha é um extrato artesanal feito a partir das flores da planta, de onde são retirados seus principais compostos (chamados canabinoides) responsáveis por seus efeitos terapêuticos. Dentre os compostos mais amplamente conhecidos estão o Tetrahidrocannabinol (THC) e o Canabidiol (CBD).

O THC é responsável pelo efeitos psicoativos, sendo também um potente analgésico, antiespasmódico, relaxante muscular, estimulante do apetite, possuir propriedades antieméticas (que alivia enjoos e náuseas) e ter 20 vezes o poder anti- inflamatório que a aspirina. É associado ao tratamento de dores crônicas e no alívio dos efeitos colaterais da quimioterapia, por exemplo. O CBD é um potente analgésico, anti- inflamatório, neuroprotetor, imunomodulador e anticonvulsivante, sendo associado, entre outros, ao tratamento de epilepsia refratária e autismo severo².

Existem três tipos de cannabis amplamente identificadas pelos cultivadores: sativa, índica e ruderalis (tratarei aqui apenas das duas mais relevantes). Cada tipo de planta (índica e sativa) tende a ter uma quantidade maior de CBD ou THC. Porém a maior parte das plantas às quais se tem acesso são híbridas, tanto por conta da difusão histórica da planta no mundo, como devido aos cruzamentos propositais feitos pelos cultivadores. “É que nem a banana, tem vários tipos, mas é tudo banana. A banana nanica não tem a mesma quantidade de potássio que a banana da terra, a maconha é a mesma coisa”, explicou um advogado ativista.

E é a partir dos cruzamentos e seleções genéticas entre os tipos de cannabis que os cultivadores produzem plantas “melhoradas”, com mais THC ou mais CBD, de acordo com a finalidade do tratamento. Os cruzamentos e seleções também permitem aos cultivadores produzir sementes de genética conhecida, de plantas fêmeas (apenas estas são utilizadas), com floração rápida (para diminuir o tempo de preparo do medicamento), e determinados efeitos esperados. Através da observação e experimentação das plantas, e da manipulação de seus efeitos, os cultivadores produzem óleos que dão menos ou mais sono; outros que dão mais fome; plantas que, por terem muito THC, diminuem dores agudas, e etc.

Um biólogo ativista, em um curso de cultivo para pacientes com prescrição médica, ao explicar a fisiologia da planta, demonstrava aos participantes como decidir o melhor momento da colheita de acordo com o tratamento de cada um, explicando que as flores da planta concentram mais THC ou mais CBD de acordo com seu estado de maturação. Informações como esta demonstram o refinamento em relação ao conhecimento em torno dos benefícios e usos medicinais da maconha, desenvolvido e atualizado constantemente através dessa rede diversa de ativistas.

² Dados obtidos no curso “Uso médico da cannabis no tratamento da dor crônica”, desenvolvido pela Universidade de Washington, traduzido, adaptado e disponibilizado em português pelo MACONHABRÁS, grupo interdisciplinar de estudos sobre a maconha, do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Foi corriqueiro durante o trabalho de campo junto às associações, tanto entre pessoas interessadas em usar o óleo como no discurso de pesquisadores da saúde, dúvidas acerca das possibilidades de isolar o THC e o CBD, produzindo-os de forma sintética, sem necessidade da planta *in natura*. Sobre isso, ativistas e especialistas apontam que as interações entre os compostos da maconha é um dos fatores que permitem que o óleo alcance seu fim terapêutico (chamado de “efeito comitiva”).

Sobre isso, a farmacêutica da UFRJ, Virgínia Carvalho, especialista em toxicologia e coordenadora do projeto de extensão Farmacannabis, que avalia os óleos feitos à base de maconha, explica:

– A maconha tem cerca de 70 canabinoides e seus ácidos, cada um deles com suas propriedades e efeitos [...]. Falar do cannabidiol como se não estivéssemos nos referindo à planta procura dar uma ideia de afastamento da maconha, o que é uma falácia. Nenhum destes canabinoides existe isolado, e precisamos saber como eles atuam entre si, em particular o THC e o CBD. Eles têm uma ação dinâmica no sistema nervoso central, num efeito que chamamos de “comitiva”, que é variável de pessoa a pessoa. E é por isso que conhecer suas proporções os extratos é muito importante (Jornal O Globo, 2016)³.

O neuropediatra Eduardo Faveret, coordenador do centro de Epilepsia do Instituto Estadual do Cérebro, em entrevista para um programa da rede GloboNews ressalta a importância das relações entre os compostos:

O interessante que tem sido demonstrado é que o cannabidiol antagoniza os efeitos psíquicos, ou seja, ele anula os efeitos psíquicos do THC, permitindo o uso combinado dos dois, combinando as propriedades terapêuticas dos dois, que é uma coisa que tem sido observada, crianças que às vezes não respondem ao cannabidiol podem responder com uma associação do THC⁴.

Os diferentes “tipos” de planta são chamados de “cepas”. As plantas que se destacam em termos de benefícios medicinais são identificadas pelos cultivadores, formando um banco de dados sobre as plantas por eles conhecidas, por meio do qual buscam as melhores matérias primas para a confecção de cada óleo, o que chamam de a “planta certa” de cada usuário medicinal.

Como se observou, os envolvidos com a fabricação do óleo e os cultivadores demonstram considerável conhecimento acerca das formas de uso assim como sobre as técnicas de plantio, secagem, armazenamento, produção do óleo e benefícios medicinais, embora não se apresentem como profissionais especializados, sendo o conhecimento das técnicas alcançados através do cultivo e não antes (POLICARPO, 2013). Portanto, são os cultivadores com mais experiência que ocupam, nessa rede informal, o papel de compartilhar seu conhecimento a fim de tornar possível a autonomia dos usuários medicinais sobre a produção do medicamento.

Os cultivadores caseiros de maconha para uso próprio (também conhecidos como growers) é que vinham produzindo plantas e o conhecimento sobre seus efeitos, cruzando variedades, ranqueando as diferentes cepas. Foram eles que permitiram que os sofisticados conhecimentos sobre os efeitos do uso de diferentes plantas

3 Matéria “Projetos na UFRJ e Fiocruz devem levar ao desenvolvimento de medicamento à base de maconha”, publicada em 20/11/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/projetos-na-ufrj-fiocruz-devem-levar-ao-desenvolvimento-de-medicamento-base-de-maconha-20494066>.

4 Programa Globonews Especial: “A polêmica do cultivo da maconha para fins medicinais”, exibido em 30/07/2017. Disponível em: <https://globosatplay.globo.com/globonews/v/5154737/>

do gênero Cannabis, bem como suas potencialidades terapêuticas variadas, pudessem estar disponíveis hoje para experimentações e alívio de muitos pacientes. Algumas dessas pessoas enfrentaram sérios problemas com a justiça em virtude de sua jardinagem posta na ilegalidade, mas, a despeito disso, o conhecimento foi produzido, difundido, disponibilizado em circuitos alternativos de comunicação, em especial na internet. (POLICARPO et al. 2017, p.31)

Em outubro de 2015 entrei em contato pela primeira vez com um produtor do óleo. Nosso contato ocorreu pelo facebook, devido ao meu interesse no assunto como tema de pesquisa para o doutorado, sendo mediado por uma amiga em comum. Segundo seu relato, o rapaz, com vinte anos à época, ativista do movimento pela legalização da maconha, começara a usar o óleo que lhe foi doado por uma rede de distribuição do Rio de Janeiro durante seu tratamento contra um câncer no sistema linfático, em 2015. Após iniciar o tratamento com o óleo doado, começou ele mesmo a produzi-lo para si e atribui à sua administração regular a diminuição do tratamento convencional com quimioterapia de 6 meses (diagnóstico médico inicial) para dois, quando recebeu alta do tratamento, sem retorno do câncer nos anos seguintes. Desde então ele recebe plantas doadas de cultivadores caseiros, produz o óleo e o distribui gratuitamente a algumas pessoas que o procuram, sendo o fornecimento limitado à doação de plantas por outros cultivadores e/ou à uma pequena plantação que mantém quando pode, dependendo do espaço disponível em sua casa. Quando lhe perguntei sobre a “rede” de distribuição do óleo em São Carlos- SP, cidade onde morava, o rapaz me disse que a rede na cidade era apenas ele e um amigo, e que encontravam dificuldades óbvias para a fabricação do óleo, não sendo possível manter uma produção sem doações.

Essas informações são pertinentes para demonstrar que a rede que busco compreender nesta pesquisa não é constituída apenas por um grupo específico de ativistas e militantes. Tampouco ela se organiza de forma centralizada, ao contrário, se expande conforme agrega adeptos que, conectados por um conhecimento adquirido a partir da experiência, atuam politicamente no sentido de desconstruir os estigmas associados ao uso de maconha e questionar a atual legislação, divulgar o conhecimento coletivamente adquirido a partir das trocas de experiências, e promover o acesso ao óleo para fins medicinais. Assim, se a militância em favor da legalização e regulamentação do cultivo doméstico de maconha é o ponto em comum desses ativistas, as estratégias por eles utilizadas podem ser diversas, e vão desde a produção artesanal do óleo em pequenas quantidades, à organização formal de associações de apoio à usuários medicinais.

Dentre os canais de troca de informações, o site Growroom surgiu como um dos primeiros locais de discussão sobre qualquer assunto relacionado à maconha, se transformando na maior comunidade virtual sobre maconha no Brasil, fundada há 15 anos. O site funciona como espaço de divulgação e troca de conhecimento referente à cannabis, do cultivo aos benefícios medicinais, passando pelos debates sobre regras de conduta (MAGALHÃES, 2016) e promove consultoria jurídica para cultivadores com problemas legais, devido a acusações de tráfico. A plataforma virtual também atua na construção de espaços de diálogo e debate sobre experiências em relação aos diversos usos e aprimoramentos de técnicas de cultivo, tendo sido ponto de partida para a organização das Marchas da Maconha no Brasil. Além disso o Growroom reivindica espaço nas discussões políticas e requer o reconhecimento da comunidade e seus representantes como referências a serem consideradas.

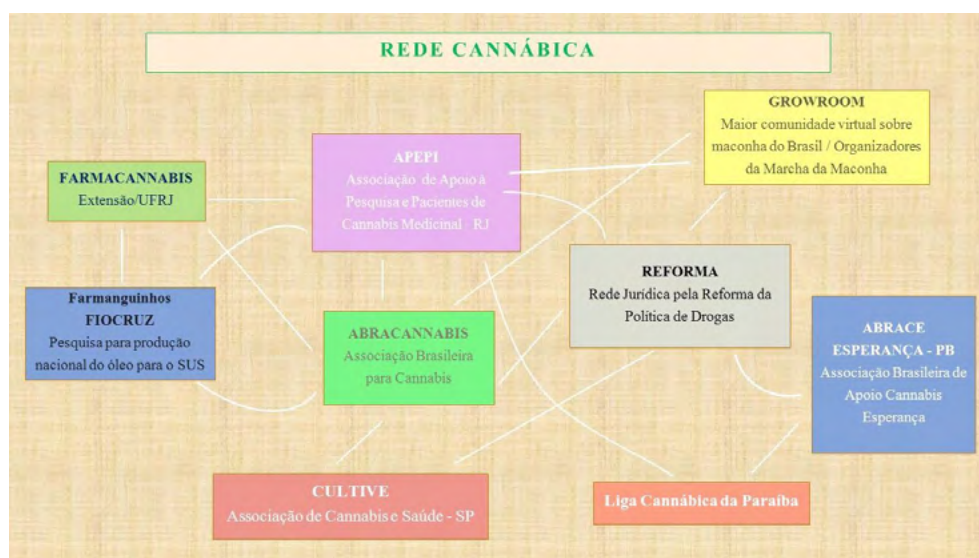
Outra importante organização que atua de forma incisiva no processo de judicialização da maconha, sendo também referência entre os ativistas proibicionistas, é Rede Jurídica pela Reforma da Política de Drogas (apenas Reforma, a partir de agora). O objetivo dessa rede é “proteger as pessoas vítimas da política de drogas implementada e demandar com estratégia para reformar as leis existentes em torno da questão” (descrição no perfil do coletivo no facebook). Atua em parceria com as associações cannábicas, assessorando grupos que pretendem se organizar em novas associações e usuários com problemas judiciais devido à ilegalidade do cultivo de maconha no país. A rede jurídica também promove o debate em torno das possibilidades de legalização da maconha.

Associações cannábicas

As associações são instituições essenciais no processo de politização em torno da maconha, atuando como ponte entre pessoas interessados no uso medicinal e os meios para tal e acolhendo pacientes. São também espaços de construção de debates entre usuários, cultivadores, médicos, advogados, pesquisadores e sociedade civil, além de atuar na produção e circulação de conhecimento.

Durante a pesquisa foram mapeadas um total de sete associações, sendo duas delas localizadas no estado do Rio de Janeiro (APEPI e Abracannabis), duas na Paraíba (Liga Canábica da Paraíba e ABRACE), duas em São Paulo (Cultive e AMEMM) e uma em Minas Gerais (AMA+ME). Cada qual com suas estratégias específicas, tem atuado em favor da regulamentação do auto cultivo de maconha e na divulgação de seus benefícios medicinais, assim como na promoção de mudanças legais nas políticas de drogas vigentes. As associações atuam de forma independente, mas, muitas vezes, de forma coordenada, por meio de parcerias. O fluxograma 1 foi construído como um esboço acerca das relações mapeadas no campo, somadas aos projetos de pesquisa à elas vinculados:

Fluxograma 1. Relações entre as instituições cannábicas



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das informações do campo.

O fluxograma é utilizado aqui para ilustrar como se desenvolvem as relações entre as instituições que fazem parte da rede, construindo uma teia de circulação de informações entre essas organizações, sem a pretensão de identificar todas as relações existentes. As ligações desenhadas apontam as organizações que trabalham conjuntamente, de forma permanente ou pontual. A Farmacannabis e a Farmanguinhos, por exemplo, são projetos de pesquisa e extensão que surgiram a partir das demandas apresentadas pela APEPI e Abracannabis, que, por sua vez, também apoia a Cultive organizando eventos em parceria; a Reforma presta consultoria a todos os envolvidos que busquem informações jurídicas sobre o assunto. Alguns ativistas ocupam diversos lugares nesse quadro, participando de mais de uma associação ou coletivo.

Nos deteremos aqui à apresentação e análise das estratégias verificadas durante o trabalho de campo na cidade do Rio de Janeiro, junto à APEPI e Abracannabis. Trata-se de associações que visam o incentivo à produção do conhecimento acerca do uso medicinal de maconha, assim como sua divulgação, seja promovendo cursos de cultivo para usuários com prescrição médica, ou participando de palestras e workshops sobre o tema. Proporcionam consultoria jurídica às famílias interessadas em importar o óleo ou cultivar a planta para uso medicinal, em parceria com a Reforma. Também constroem um banco de dados sobre os médicos prescritores do óleo, para facilitar a busca dos pacientes e seus familiares por especialistas adeptos ao uso medicinal de maconha.

A partir da demanda dessas associações, em 2016 foram realizadas parcerias com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que agora realizam pesquisas a fim de viabilizar a produção do óleo de cannabis e distribuí-lo através do SUS. O projeto de extensão Farmacannabis (UFRJ), coordenado pela professora Virgínia Carvalho, farmacêutica especialista em toxicologia, tem como objetivo analisar a composição tanto dos óleos artesanais brasileiros como os importados, uma vez que, nas palavras da farmacêutica:

— Ninguém sabe de fato qual o grau farmacológico destes extratos, isto é, qual a concentração de CBD e THC neles — conta Virgínia. — Isto dificulta o controle e a eficácia da dosagem, já que, embora o médico possa prescrever e acompanhar o tratamento, ele não tem ideia de exatamente quanto CBD e THC a criança está tomando. Com o Farmacannabis, vamos dar suporte analítico tanto para os pacientes e suas famílias quanto para os médicos, além de proporcionar aos estudantes experiência em análises toxicológicas e interação clínica pelo contato com pacientes e médicos (Jornal O Globo, 2016)⁵.

A mesma falta de conhecimento acerca da composição do óleo nacional, produzido ilegalmente, ocorre em relação ao óleo importado legalmente, uma vez que nos Estados Unidos, onde ele é produzido, o produto é categorizado como suplemento alimentar, o que o dispensa do rigoroso controle aplicado aos medicamentos, como argumenta a farmacologista na matéria referenciada.

Com parte dos custos do projeto alcançados por meio de financiamento coletivo, a Farmacannabis atua em parceria com o Instituto de Tecnologia em Fármacos da Fiocruz (Farmanguinhos), a fim de, no prazo de até 10 anos, produzir conhecimento e respaldo

5 Matéria "Projetos na UFRJ e Fiocruz devem levar ao desenvolvimento de medicamento à base de maconha", publicada em 20/11/2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/saude/projetos-na-ufrj-fiocruz-devem-levar-ao-desenvolvimento-de-medicamento-base-de-maconha-20494066>

científicos suficientes para a produção do medicamento a ser distribuído de forma gratuita por meio do sistema público de saúde.

Em relação às especificidades de cada associação, a APEPI é composta majoritariamente por mães de crianças diagnosticadas com doenças raras ou refratárias associadas à epilepsia, que utilizam o óleo de cannabis. Em 2014, membros da associação participaram pela primeira vez da Marcha da Maconha do Rio de Janeiro junto com seus filhos usuários, aproximando-se do movimento antiproibicionista já existente. Uma das estratégias da associação é promover o debate em torno da regulamentação da maconha a partir da exposição dos casos vividos pelas associadas. Isso ocorreu, por exemplo, em uma campanha promovida no Facebook para o dia das mães, na qual as participantes compartilharam mensagens se autodenominando por “mãeconhas”.

É possível apontar como uma das práticas realizadas pela APEPI a condução do debate para o público que se posiciona contrariamente à qualquer mudança relacionada à regulamentação das drogas, construindo espaços de difusão de informações sobre as possibilidades terapêuticas da cannabis. Para tanto, a associação apoia e participa de debates realizados na periferia, hospitais e também em universidade e instituições de formação de profissionais da saúde. Margarete, presidente da associação, argumenta que, se o intuito da APEPI e da atuação política dos ativistas é modificar a realidade, é necessário um esforço para expandir o diálogo àqueles que tem opiniões divergentes, a fim de enriquecer e ampliar a discussão.

A Abracannabis, por sua vez, tem entre seus membros cultivadores, médicos, advogados, pesquisadores e usuários medicinais. Atua, entre outros aspectos, no apoio aos pacientes, proporcionando informações desde os efeitos medicinais e questões políticas e históricas acerca dos usos de maconha, à fisiologia da planta e seu cultivo, perpassando também as questões jurídicas. O curso de cultivo é oferecido exclusivamente à pacientes com indicação médica, a fim de proteger a associação de possíveis falsas acusações ou equívocos, devido à não regulamentação do uso medicinal de maconha. Os advogados referem-se à essa falta de regulamentação como um “limbo” jurídico no qual se encontram, uma vez que não há qualquer base jurídica sobre o uso medicinal de maconha realizado por outras vias que não a importação. Portanto, a Abracannabis toma as medidas legais necessárias para evitar problemas jurídicos que atrapalhem o tratamento dos pacientes.

Um termo recorrentemente utilizado por um advogado da associação como barreira social ao uso medicinal da maconha é o que chama de “pânico moral”: a reação da sociedade em relação à regulamentação do cultivo que gera uma confusão entre regulamentação e apologia às drogas. Ou seja, a expectativa e o medo da sociedade de que, com a regulamentação, crianças, adolescentes e jovens tornem-se “drogados”. A produção e divulgação do conhecimento em torno da maconha pelos ativistas, assim como um processo de organização formal destes em associações é uma das estratégias utilizadas como forma de embate e desconstrução desse “pânico moral” por meio da informação e de uma educação sobre drogas, no lugar da reprodução de estigmas baseados na falta de conhecimento.

A associação também faz parte de processos judiciais que requerem um Habeas Corpus preventivo a fim de impedir que as polícias intervenham no cultivo de usuários medicinais. Para isso, a Abracannabis apresenta-se ao judiciário junto aos requerentes como entidade civil responsável por garantir os meios para o plantio e a finalidade medicinal do cultivo.

Um dos principais objetivos dessas associações é atuar politicamente a fim de um dia poderem cultivar e produzir o óleo para seus associados, garantindo a qualidade do produto fornecido e a manutenção do tratamento, sem qualquer fim lucrativo.

Tal objetivo foi alcançado apenas por apenas uma associação brasileira até então, a ABRACE. Com o apoio da Reforma, a associação conseguiu autorização para a o cultivo e fabricação do óleo para 151 pacientes, por meio de uma liminar concedida em abril de 2017 pela justiça paraibana.

Mães ativistas e a publicização do debate em torno do acesso à maconha enquanto medicamento

Dentre as mães ativistas, Margarete Brito, presidente da APEPI, aparece como uma das principais porta-vozes do movimento, ocupando um importante papel ao conduzir o debate sobre a “maconha medicinal” para a esfera pública tanto por meio de participações em programas de TV, em documentários sobre o tema, palestras e mesas de discussão, como pelo acionamento da justiça.

Como foi narrado por Margarete, o caminho em direção à autorização do uso medicinal de maconha por sua filha iniciou-se em 2013 quando ela e seu marido, “inconformados com o grande número de crises convulsivas diárias da filha”, de 7 anos, diagnosticada com uma síndrome rara (CDKL5), sem encontrarem remédios que “funcionassem”, souberam de uma menina americana que estava sendo tratada com o óleo de maconha e encontrara efeitos positivos. Margarete entrou então em contato com o pai da menina para ter mais informações sobre o tratamento, seus efeitos e meios de acessá-lo. Cerca de dez dias depois, o óleo chegava em sua casa, no Rio de Janeiro, sendo a primeira dose uma amostra grátis fornecida pela empresa americana fabricante do produto⁶. Nos Estados Unidos, o óleo é classificado como suplemento alimentar, o que permite sua venda sem prescrição médica, por isso a maior facilidade de acesso.

Nesse intervalo de tempo, Margarete procurou outras mães de crianças portadoras de epilepsia refratária ao tratamento convencional, a fim de divulgar a história da menina americana, buscar apoio e organizar uma compra coletiva entre as interessadas, barateando o tratamento. Dentre as mulheres contatadas, Katiely Fisher, moradora de Brasília, também mãe de uma menina com epilepsia de difícil controle, concordou em tentar o tratamento, fazendo também o pedido do óleo⁷.

Katiely Fischer tornou-se também uma referêncina na divulgação dos benefícios do uso medicinal de maconha, tendo estampado a capa do filme “Illegal: a vida não espera”, no qual aparece com a filha no colo, acima da silhueta da câmara dos deputados de Brasília.

As mulheres começaram então o tratamento com suas filhas, trocando informações sobre os resultados encontrados, possíveis efeitos colaterais e dosagens. Segundo Margarete, e como foi exposto no documentário produzido posteriormente, em nove semanas de tratamento o número de convulsões observados na filha de Katiely, reduziu de 60 a 80 crises mensais a zero. A filha de Margarete não zerou o número de crises convulsivas,

6 Dados da entrevista com Margarete no Programa “Sem Censura”, exibido em agosto de 2014 pela TVE. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/semcensura/episodio/sem-censura-debate-o-uso-medicinal-de-derivados-da-maconha-para-tratar-doencas>

7 Ibidem. Katiely Fischer tornou-se também uma referêncina na divulgação dos benefícios do uso medicinal de maconha, tendo estampado a capa do filme “Illegal”, no qual aparece com a filha no colo, acima da silhueta da câmara dos deputados de Brasília.

mas as reduziu pela metade, eficácia não ocasionada pelo tratamento convencional, tendo obtido também melhoras na capacidade motora e, conseqüentemente, em sua qualidade de vida.

No início de 2014, Katiely Fischer foi a primeira pessoa a conseguir autorização para importar o óleo de cannabis no Brasil. A ação foi seguida por outras mães, que acionaram a justiça a fim de conseguir autorização para importação do medicamento, enquanto o poder executivo, representado pela ANVISA, não regulamentasse o produto. Porém, a falta de médicos dispostos a acompanhar o tratamento, a fim de relatar sua eficácia e justificar a importação, assim como os preconceitos e estigmas em relação à maconha, permaneceram como obstáculos ao acesso ao medicamento.

A fim de informar os médicos e o Estado acerca dos benefícios encontrados na administração terapêutica do óleo de maconha, as famílias produziram dados a partir de registros e identificação de sintomas e reações observados antes e durante o tratamento com o óleo, assim como sobre os períodos de interrupção do tratamento. Como aponta Oliveira (2016), já fazia parte do cotidiano dessas famílias a observação regular de seus filhos, devido à constante experimentação de medicamentos, assim como o próprio ato de informar os médicos sobre os efeitos encontrados em cada novo tratamento. Dessa forma, as mães e demais familiares produziam e trocavam informações entre si acerca das dosagens e efeitos do óleo, ao passo que sistematizavam os dados empíricos catalogados em termos médicos por eles já conhecidos.

No início de 2014, o jornalista Tarso Araújo, dirigira o curta-metragem “Illegal”, que contou com a participação de Margaret, Katielly e outras mães, médicos, advogados, dentre outros ativistas e usuários de maconha de forma medicinal, que se tornaram publicamente referência no ativismo no que tange principalmente as grandes mídias. Após o lançamento do curta-metragem, os casos de Margaret, Katielly e outras mães organizadas tornam-se notórios no país, “porque foi parar no Fantástico”⁸. E, em outubro do mesmo ano, foi lançado o longa-metragem de nome “Illegal: a vida não espera”.

Martinho e Azize (2015), analisam a produção do documentário como um veículo de uma ideia e de um processo social, atuando por meio da sensibilização pública. Os autores apontam como as tensões cristalizadas no longa-metragem demonstram a emergência de criar-se mecanismos de diferenciação entre categorias como usuário/mãe/paciente e traficante; uso medicinal e recreativo; medicamento e droga; legalidade e ilegalidade. Esse apontamento pode ser percebido, como indica a literatura referida, pelo argumento do longa-metragem já antecipado no título “Illegal”, termo que abarca um conjunto heterogêneo de usos da maconha, colocando mães preocupadas com a saúde de seus filhos e usuários que cultivam a planta na mesma categoria de traficantes, sob as lentes do direito criminal.

Os autores demonstram como o uso medicinal da maconha tem estreita relação com a descriminalização, o que faz com que o movimento antiproibicionista o utilize como “sensibilização tática”, que chama atenção para alguns efeitos colaterais das políticas proibicionistas vigentes no Brasil, como a penalização de usuários (medicinais ou não) como traficantes.

8 Ibidem.

“Notamos que o documentário “Ilegal” é uma peça fundamental para que o debate sobre o uso medicinal da maconha alcance o Poder Executivo – audiências na ANVISA – e o Poder Legislativo – conversas das mães com os parlamentares em seus gabinetes – bem como que ele seja incluído nas pautas do movimento antiproibicionista e assim as mães e crianças citadas participem das Marchas da Maconha pelo território nacional. [...] mais do que a circulação do referido debate pelo Estado seria o caso de considerar a participação das famílias de crianças com problemas neurológicos na própria legitimação do efeito curativo do canabidiol, em um contexto no qual os médicos sentem-se impedidos de fazê-lo por questões legais e as mães impelidas a produzir dados sobre a diminuição da frequência das crises convulsivas. Desta maneira, o documentário aponta para um processo de politização na medida em que mostra a participação da sociedade civil organizada na produção de informações científicas que contrastam ou ao menos questionam a opinião de especialistas” (MARTINHO e AZIZE, 2015, p. 9).

Tal percepção sobre a politização da saúde foi também compreendida por essas mães quando, em meados de 2014, ocorreu o IV Simpósio Internacional sobre a Cannabis Medicinal realizado em São Paulo⁹, no qual esteve presente um dos diretores da ANVISA, que garantiu que a agência reclassificaria o Canabidiol, principal substância identificada ao tratamento da epilepsia refratária à época, para uma lista de substâncias permitidas sujeitas a controle especial. Porém, apesar do discurso, a agência não reclassificou a substância, sob a justificativa de que o medicamento importado não contém apenas Canabidiol, mas também THC, substância responsável pelo efeito psicoativo da maconha.

E aí, eu fui pra Brasília. Eu, Katiele, Camila... tínhamos certeza que iam reclassificar. Porque ficaria mais fácil. [...] Mas aí [quando não reclassificaram] percebemos que era uma decisão totalmente política naquele momento porque para o grande público, que é mal informado, acha que a ANVISA é poder executivo e o Brasil está liberando remédio de maconha, então começa a ser uma coisa muito política (fala de Margarete Brito no Programa Sem Censura, exibido em agosto de 2014 pela TVE)¹⁰.

No segundo semestre de 2014, o Conselho Regional de Medicina de São Paulo e, posteriormente, o Conselho Federal de Medicina, publicaram resoluções que balizavam e permitiam a prescrição de medicamentos à base Canabidiol com algumas ressalvas:

O uso compassivo do canabidiol (CBD), um dos 80 derivados canabinoides da cannabis sativa, foi autorizado pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) para crianças e adolescentes portadores de epilepsias refratárias aos tratamentos convencionais.

[...] a regra restringe sua prescrição – de forma compassiva – às situações onde métodos já conhecidos não apresentam resultados satisfatórios. O uso compassivo ocorre quando um medicamento novo, ainda sem registro na Agência Nacional de Vigilância em Saúde (Anvisa), pode ser prescrito para pacientes com doenças graves e sem alternativa terapêutica satisfatória com produtos registrados no país (Texto do site oficial do Conselho Federal de Medicina sobre o Canabidiol)¹¹.

As resoluções tiveram um importante papel nesse momento, uma vez que a maior instância médica do país permite a prescrição de uma substância, torna-se necessário

9 Evento organizado pelo Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas (CEBRID), vinculado ao departamento de medicina da UNIFESP e coordenado pelo professor doutor Elisaldo Carlini.

10 Disponível em: <http://tvbrasil.etc.com.br/semcensura/episodio/sem-censura-debate-o-uso-medicinal-de-derivados-da-maconha-para-tratar-doencas>

11 Consultado em 15/09/2017. Disponível em: <http://portal.cfm.org.br/canabidiol/>

que a ANVISA a regulamente. Porém, apenas em 2015 a ANVISA retirou o CBD da lista de produtos proscritos, realocando-a para a lista de substâncias sujeitas a “controle especial”, permitindo sua importação em alguns casos específicos e com indicação médica. Paralelamente à essa mudança, o THC também tornou-se foco de discussões sobre seu uso medicinal, tendo sido permitida também sua importação, em novembro desse mesmo ano, pelo juiz do Distrito Federal, Marcelo Rebello Pinheiro, que promulgou uma liminar permitindo a importação de THC para o tratamento de doenças como câncer, HIV/ AIDs, hepatite C e dores crônicas. Além da decisão, a princípio em caráter provisório, o juiz indicou à ANVISA que retirasse tal substância da lista de proibidas, permitindo também sua importação para realização de pesquisas. Tal liminar respondeu às demandas de uma ação movida pelo Ministério Público Federal. A ANVISA, porém, retirou o THC da lista de substâncias proscritas (proibidas) apenas em 2016.

Atualmente a ANVISA autoriza, por meio da Resolução RDC Nº 17, e em caráter de excepcionalidade, a importação de “produtos à base de Cannabidiol em associação com outros canabinoides, dentre eles o THC” (Art.2º). A importação é permitida a pessoa física mediante prescrição e relatório médicos e cadastro junto à instituição, devendo ser apresentado pelo paciente: o Formulário de Importação e Uso de Produto à Base de Cannabidiol; laudo médico de profissional legalmente habilitado com a descrição do caso, o código internacional de doenças (CID) referente ao diagnóstico, e “a justificativa para a utilização do produto não registrado no Brasil em comparação com as alternativas terapêuticas já existentes registradas pela ANVISA, bem como os tratamentos anteriores” (Art. 8º).

Segundo dados da Associação Brasileira de Pacientes de Cannabis Medicinal (AMA+ME), até o dia 6 de março de 2017, a ANVISA concedeu 2.370 autorizações excepcionais para a importação de extratos de cannabis para atender pacientes com indicação ao tratamento.

O autocultivo como direito à saúde: a judicialização

Mesmo com a regulamentação da importação e os resultados positivos apresentados pelo uso do óleo, amplamente relatados pelas mães ativistas, o tratamento pelas vias legais permaneceu pouco acessível devido ao alto custo da importação e a permanente dificuldade das famílias em encontrar médicos dispostos a prescrevê-la. De fato, como foi verificado no campo, existem cerca de 58 médicos prescritores catagolados pelas associações consultadas¹². Além do pequeno número de médicos, as especialidades destes são principalmente neuropediatria (51%) e neurologia (32%), o que limita a prescrição do óleo para doenças que não tenham causas neurológicas ou ocorram em adultos.

No caso de Margarete, o tratamento de sua filha com o óleo importado custava cerca de R\$1500,00. A partir dos debates e informações fomentadas pelas redes, a mãe ativista começou a usar o óleo nacional e aprender as técnicas de cultivo com usuários cultivadores, passando ela mesma a plantar em seu apartamento, iniciando, em seguida, o pedido de Habeas Corpus preventivo, expondo à justiça seu cultivo. Em novembro de 2016, a justiça concedeu à Margarete o primeiro Habeas Corpus preventivo do país.

Eu comecei a cultivar cannabis em março desse ano porque eu fiquei sem o importado. Eu fiquei um mês sem. Aí eu entrei em desespero e entrei em contato com algumas pessoas que sabem fazer. Eu já tinha feito isso há um tempo atrás, e eu voltei a dar

12 Foram consultadas as listas de médicos prescritores disponibilizadas pela Abracannabis, APEPI e ABRACE em seus sites oficiais.

[o óleo nacional] e aí o resultado de novo me surpreendeu positivamente. E aí eu disse: “eu vou plantar” (Margarete Brito em entrevista à GloboNews, 2016)¹³.

Essa rede de “pessoas que sabem fazer”, a qual se referiu Margarete, é formada principalmente por cultivadores, dispostos a correr o risco de serem presos a fim de disponibilizar um medicamento à famílias que, de outra forma, não teriam acesso. Como aponta Policarpo et al (2017):

Como já noticiado na imprensa, essa rede secreta não tem fins lucrativos, isto é, a intenção dos participantes não é a comercialização de um produto. O dinheiro não é usado para mediar a troca. De fato, há cuidado de evitar a circulação de valores monetários de qualquer ordem e para qualquer fim. Os custos são individuais, nunca repassados adiante. A regra é: quem tem, doa para os outros. Por exemplo, cada cultivador da rede assume o compromisso de a cada ciclo cultivar uma planta de harletsu – variação rica em CBD – que será destinada à feitura do óleo (p.29-30).

Devido à rede de compartilhamento do conhecimentos de cultivadores com as mães ativistas, outras mulheres, mães de crianças usuárias, fazem seu próprio cultivo. Em 2017 um grupo de mães do Rio realizou a primeira “panelada”, momento em que se juntam na casa de uma delas, levam suas plantas já colhidas, fazem o óleo juntas e o compartilham. A primeira panelada foi realizada com as flores de 6 plantas e rendeu 3 litros de óleo, utilizado por 10 crianças por cerca de 3 meses (dados da pesquisa de campo). Como analisam Policarpo et al (2017) “é a reciprocidade baseada na solidariedade que vincula as pessoas, não qualquer tipo de obrigação contratual ou valor monetário” (p.30).

É importante ainda demarcar que tais acontecimentos não modificaram a legislação atual, e o cultivo de maconha para qualquer finalidade permanece sob a possibilidade de ser compreendido como crime, se interpretado pelos agentes da lei como tráfico, penalizado com até 15 anos de prisão, segundo a lei de drogas (Lei 11.343/2016).

Nesse contexto, a judicialização da saúde se tornou um caminho para viabilizar o acesso legal ao tratamento às famílias de pacientes que, não tendo condições de custeá-lo, solicitam judicialmente que o governo o faça. Borges e Ugá (2010) ao tratarem sobre tema, demarcam o formato específico desse tipo de processo, com a sobreposição do Poder Judiciário sobre o Poder Executivo, “no qual cidadãos buscam individualmente e por meio de procedimentos judiciais comuns a efetivação de interesses relacionados ao direito social à saúde não efetivados na esfera jurídica” (p.2).

Como foi explicitado durante uma reunião de acolhimento à pacientes, nem sempre os processos nos quais o Estado foi responsabilizado pelo custeio do tratamento, este ocorreu de fato. Pesquisas anteriores (BIEHL, 2013; BORGES & UGÁ, 2010) demonstram como um dos fatores problemáticos desse tipo de processo é a dificuldade do governo em prover tal tratamento à pacientes individualmente, não estando esses gastos contabilizados no orçamento planejado. Porém, é importante ressaltar que o acesso à saúde pelas vias jurídicas pode fomentar novas políticas públicas de saúde, como ocorreu com a judicialização em torno do tratamento do HIV no Brasil, que culminou no acesso universal e gratuito aos medicamentos retrovirais em 1996 (BIEHL, 2013).

12 Foram consultadas as listas de médicos prescritores disponibilizadas pela Abracannabis, APEPI e ABRACE em seus sites oficiais.

13 Programa Globonews Especial: “Mães brasileiras lutam pela liberação da maconha medicinal no Brasil”. Exibido em 10/07/16. Disponível em: <https://globosatplay.globo.com/globonews/v/5154737/>

A judicialização do acesso ao tratamento terapêutico com o óleo de maconha destaca-se dos demais processos que visam apenas o financiamento de medicamentos pelo governo por sugerir e requerer outra solução para o acesso à saúde: o cultivo pessoal de maconha pelos próprios pacientes e associações sem fins lucrativos, a fim de viabilizar a produção do medicamento no país, fora da esfera comercial da indústria farmacêutica. A estratégia desses ativistas apreça como solução possível aos obstáculos em relação ao custeio do tratamento pelo governo e também à impossibilidade de importação por parte das famílias que não pertencem às classes economicamente mais altas.

A fim de proteger os pacientes que cultivam a planta para fins medicinais, os ativistas tem apresentado a possibilidade de solicitar à justiça um Habeas Corpus preventivo, também chamado de salvo conduto, que impede que essas pessoas sejam categorizadas como traficantes até que que a ANVISA regulamente as formas possíveis de produção e acesso ao medicamento no país.

Como foi explicado aos pacientes e demais interessados em uma reunião de acolhimento, o primeiro passo para solicitar o Habeas Corpus preventivo (também chamado de salvo conduto) para o plantio de maconha para fins medicinais é, como qualquer processo relacionado ao uso medicinal de cannabis, conseguir a prescrição e relatório médicos que indiquem e justifiquem a necessidade do tratamento, tal qual é solicitado pela ANVISA. Posteriormente, inicia-se o cadastro para pedido da importação à agência. Com a autorização da ANVISA para a importação do óleo, e sem condições financeiras de custeá-lo, o paciente inicia o plantio. Como informaram os advogados ativistas presentes na reunião, ter a autorização da agência, a prescrição e o laudo médico permite que o paciente e seus familiares comprovem os fins medicinais do plantio no caso de serem alvo de abordagens policiais. Para evitar que essas abordagens aconteçam, com o plantio já iniciado, o paciente ou seus responsáveis iniciam o pedido de Habeas Corpus. Com a expedição do documento pelo juiz, as polícias civil e militar ficam impedidas de constranger os envolvidos ou apreender as plantas até que a ANVISA regulamente as normas para o cultivo.

Os processos que requerem o Habeas Corpus, assim como os que questionam a atual lei de drogas, baseiam-se, entre outros aspectos, no Art. 196 da Constituição Federal, que aponta a promoção e acesso à saúde como dever do Estado, “garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”. Também é acionado em tal processo o trecho da Lei de Drogas que permite brecha para o cultivo de cannabis para fins medicinais e científicos: “Pode a União autorizar o plantio, a cultura e a colheita dos vegetais referidos no caput deste artigo, exclusivamente para fins medicinais ou científicos, em local e prazo predeterminados, mediante fiscalização, respeitadas as ressalvas supramencionadas (Lei Nº11.343, Título I, parágrafo único).

O primeiro salvo-conduto foi deferido em novembro de 2016 em nome de Margarete Brito, permitindo que possa manter seu pequeno cultivo caseiro. Desde então, até o momento da conclusão desse texto, foram emitidos oito Habeas Corpus para o cultivo caseiro de maconha para fins medicinais no Brasil. O último habeas corpus emitido, em setembro deste ano, foi o primeiro direcionado a um adulto, devido à dores e espasmos severos causados por um quadro de tetraplegia.

Por fim, vale ressaltar, ao que parece, o número reduzido de habeas corpus promulgados pode estar associado ao medo dos usuários medicinais de, ao exporem seus cultivos, serem enquadrados na lei de drogas como traficantes. A não regulamentação do autocultivo e da produção nacional do óleo pela ANVISA, mantém às magens da lei as cultivadoras e cultivadores dessa rede, sob o risco de acusação de tráfico de entorpecentes, embora seja legal a importação de um produto semelhante ao produzido por eles.

Considerações finais

Se por um lado é possível compreendermos o ativismo em torno da legalização da maconha de forma ampla (perspectiva antiproibicionista) como um elo entre os usuários ativistas, sejam eles usuários medicinais ou não, por outro lado é possível compreendermos o ativismo em relação ao uso medicinal como consequência de um processo iniciado com a constatação de uma doença rara, de difícil controle e/ou refratária. Ou seja, a militância, no caso de pacientes e seus familiares, pode ser compreendida como resultado da busca por acesso a tratamentos mais eficientes, em comparação aos convencionais. Ao acessarem essa nova forma de tratamento com cannabis, os usuários e seus familiares depararam-se com barreiras como: falta de conhecimento dos médicos e, conseqüentemente, escassez de médicos prescritores, altos custos e, obviamente, a ilegalidade das formas de acesso mais baratas.

Como foi relatado por esses familiares, principalmente mães de pacientes, tanto durante o trabalho de campo como em programas de TV e no documentário referenciado, o caminho percorrido em torno do acesso ao óleo enquanto tratamento é perpassado muitas vezes por sentimentos como desespero e insegurança, levando essas pessoas a se organizarem em torno da possibilidade de acessar um medicamento eficaz no tratamento de doenças para as quais a medicina convencional não obteve resultados satisfatórios.

Essa diferenciação entre os ativismos, porém, não deve ser interpretada de forma hierarquizada, levando à compreensão equivocada de que o uso exclusivamente medicinal é prioritário nesse processo. A distinção ocorre devido às questões sociais, que fazem com que a militância em torno do uso medicinal sensibilize e divulgue as informações para um público que os demais ativistas muitas vezes não alcançam, devido aos estigmas relacionados aos usos de maconha. Porém, como foi demonstrado, é a construção dessa rede de produção e circulação de conhecimento entre usuários ativistas, independente da forma de uso que fazem, que tem propiciado as mudanças aqui relatadas.

Em termos objetivos pode-se dizer que foi a aproximação entre cultivadores, usuários e usuários exclusivamente medicinais, que tem viabilizado o uso medicinal da maconha no Brasil. O compartilhamento da *expertise* desses cultivadores junto às mães e usuários tem sido fundamental para o avanço do autocultivo medicinal da maconha, assim como para o aprofundamento da discussão em torno de sua ilegalidade e do direito à saúde, por meio da produção de conhecimento, promoção de debates e sensibilização pública.

Em resposta às demandas de promotores públicos, juízes e ativistas, a ANVISA declarou que irá regulamentar o uso medicinal de maconha até o final de 2017. A agência ressaltou, porém, que apenas indústrias e universidades terão acesso ao cultivo. A divergência entre o que propõe a agência reguladora e o que demandam os ativistas demonstra a necessidade de maior promoção de debates públicos sobre o tema.

Nesse sentido, foi apresentado aqui um primeiro passo para conhecer e sistematizar o funcionamento das redes cannábicas no Brasil, pretendendo-se contribuir para o debate em torno de políticas públicas que contemplem o direito à saúde, assim como reformulem as questões criminais que o atravessam.

Referências Bibliográficas:

BIEHL, João. *The judicialization os biopolitics: claming the right to pharmaceuticals in Brazilian courts*. In.: American Ethnologist, Vol. 40, Nº 3, pp. 419-436, 2013.

BORGES, Daniella; UGÁ, Maria. *Conflitos e impasses da judicialização na obtenção de medicamentos: as decisões de 1ª instância nas ações individuais contra o Estado do Rio de Janeiro, Brasil, em 2005*. In.: Cadernos de saúde pública, Rio de Janeiro, Vol. 26, pp. 59-69, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Anvisa, RDC Nº17. Diário Oficial da União, 06 de maio de 2015.

FIGUEIREDO, E.; POLICARPO, F.; VERÍSSIMO, M. *O “remédio” da legalização: os usos medicinais da maconha e a agenda antiproibicionista no Rio de Janeiro*. In.: 30ª Reunião Brasileira de Antropologia: João Pessoa, 2016

MAGALHÃES, Tiago. *Governo ético-político de usuários de maconha*. Editora Prismas, 2016.

OLIVEIRA, Fabiana Santos Rodrigues. *Maconheirinhos: cuidado, solidariedade e ativismo de pacientes e seus familiares em torno do óleo de maconha rico em Canabidiol (CBD)*. (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Brasília, UNB, Brasília, 2016.

POLICARPO, F. *O consumo de drogas e seus controles: uma perspectiva comparada entre as cidades do Rio de Janeiro, Brasil, e de San Francisco, EUA*. 2013. Tese (Doutorado em Antropologia). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, RJ.

POLICARPO, Frederico; VERÍSSIMO, Marco; FIGUEIREDO, Emílio. *A “fumaça do bom direito”: demandas pelo acesso legal à maconha na cidade do Rio de Janeiro*. Revista Platô Drogas & Políticas. Nº1 V.1. 2017.

SILVA, Martinho; AZIZE, Rogério. *Penalização e politização das drogas no documentário “Illegal: a vida não espera”*. In: 39º Encontro anual da ANPOCS: Caxambu, 2015.

GT: 28 - Trabalho, educação, economia popular e solidária e desenvolvimento local

Coordenadores: José Raimundo Oliveira Lima,
Edson Caetano e Ibrahin Ambed León Tellez

A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA LEI COMPLEMENTAR N. 142/2013, COMO FORMA DE CONTINUIDADE DE ENVOLVIMENTO NO MEIO SOCIAL DO MERCADO DE TRABALHO À APOSENTADORIA

Daniel André dos Santos Farias¹
UENF

Shirlena Campos de Souza Amaral²
UENF

Bianca Gomes da Silva Muylaert Monteiro de Castro³
UENF

Nilvia Coutinho Gomes⁴
UENF

Instituição Financiadora: FAPERJ/UENF/CAPES

RESUMO

O presente trabalho demonstrará, através de revisão bibliográfica, a perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência ultrapassando o mercado de trabalho e atingindo a aposentadoria, em consideração a Lei Complementar n. 142/2013, ou seja, Lei da Aposentadoria Especial da Pessoa Com Deficiência, em uma perspectiva inclusiva. Sobre a tendência inclusiva infraconstitucional existe a Lei 8.213 de 24 de julho de 1991 (Lei de Cotas), que em seu artigo 24, trata sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em proporção ao número de trabalhadores. A respectiva Lei buscou facilitar a inserção desse grupo social a mercado de trabalho verificando suas peculiaridades, tendo em vista o inteligível entendimento de quão prejudicado é a sua inserção de forma natural. Neste interim, entendeu o legislador que as minuciosidades inclusivas devem ultrapassar o mercado de trabalho, repercutindo na aposentadoria, e assim, surgiu a Lei Complementar n. 142/2013, com a finalidade de retomar a isonomia, visto que a equalização da pessoa com deficiência deve ser vista na sociedade como um todo, não apenas em um seguimento inclusivo, mas do mercado de trabalho até a sua aposentadoria. É garantido pela Lei Complementar da Aposentadoria da pessoa com deficiência, segurada da Previdência Social, o direito a aposentadoria por idade 55 anos de idade, se mulher, e 60 anos de idade, se homem, bem como aposentadoria por tempo de contribuição em período variado, consoante o grau da enfermidade, podendo ser leve, moderada e grave, respectivamente reduzindo o período contributivo em 02, 06 e 10 anos na proporcionalidade comum de contribuição. Para tanto, ocorrerá uma médica e social com o afincamento de aferir a deficiência do segurado com grau leve, moderado ou grave,

1 Advogado, Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e-mail: danielarias391@gmail.com;

2 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Atua nos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da UENF, e-mail: shirlenacsa@gmail.com;

3 Mestranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e-mail: adv.biancamonteirodecastro@gmail.com.

4 Psicóloga, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e-mail: nilviacoutinho@hotmail.com.

em que demonstrará o fator limitador, isto é, o meio o qual a pessoa com deficiência está inserida e não a deficiência propriamente dita, tudo com amparo a Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF). Serão considerados no segurado na avaliação médica pericial, os quesitos pertinentes as funcionalidades físicas deficitárias, de modo que implique em funções e estruturas fisiológicas e atividades desempenhadas. Quanto a avaliação social, terá como primazia a verificação das atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho com as consequentes limitações cotidianas.

Palavras-chave: Inclusão, aposentadoria, deficientes.

ABSTRACT

The present work demonstrates, through a bibliographic review, an inclusive perspective of the disabled person, surpassing the labor market and participation in retirement, in Critical Complementary Law n. 142/2013, that is, the Special Retirement Act of the Person with Disabilities, in an inclusive perspective. Regarding the inclusive infra-constitutional tendency, there is Law 8,133 of July 24, 1991 (Law of Quotations), which in its article 24 deals with a reserve of vacancies for persons with disabilities in proportion to the number of workers. The respective Law sought to facilitate the insertion of this social group a labor market verified its peculiarities, in view of the intelligible understanding of how harmful and its insertion in a natural way. In this intermediary, the legislator understood that as inclusive measures, to overcome the labor market, repercussions on retirement, and thus, surgeon Complementary Law n. 142/2013, with the purpose of resuming isonomy, as an equalization of the disabled person should be seen in society as a whole, not only in an inclusive follow-up, but also in the labor market until retirement. It is guaranteed by the Complementary Law of Retirement of disabled person, insured of Social Security, the right to retirement by age 55 years of age, whether woman, and 60 years of age, if man, as well as retirement by contribution time in the varied period, depending on the degree of the disease, being able to be mild, moderate and severe, respectively reducing the contribution period in 02, 06 and 10 years in the common proportion of contribution. For either, what is a problem with the law, what is a problem or a serious one, one that is a time consuming, a problem or a serious, a problem or a person with a disability is inserted and not a disability properly said, All under the auspices of the International Classification of Functions (CIF). Relevant issues such as loss of physical functionalities will be considered non-profit in the medical expert evaluation, so that it implies in functions and physiological structures and activities performed. Regarding social assessment, it will have as a priority a verification of activities developed without work environment as a consequence of daily limitations.

Keywords: Inclusion, retirement, handicapped.

1 SEGURIDADE SOCIAL

A proteção quanto aos riscos não é mais uma responsabilidade individual, pois é visível uma crescente intervenção do Estado na busca de uma adequação do abrigo social. Diversos infortúnios, como invalidez, velhice, acidentes e doenças, acompanham a sociedade desde a sua origem, porém, o método de tratamento deles variou significativamente.⁵

5 IBRAHIM, Fábio Zambitte. Desapostentação. 5. Ed. Niterói: Impetus, 2011. p.03

Em face à fragilização social frente às contingências comum a toda sociedade, a seguridade social se apresenta como uma proteção constitucional esculpida no art. 194 da Constituição Federal de 1988, que assegura ao indivíduo os direitos relativos à saúde, previdência e assistência social, tendo como diretriz o princípio da solidariedade.⁶

A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social.⁷

Assim, a seguridade Social é o conjunto formado por princípios, regras e instituições, destinada a estabelecer um sistema de proteção social aos indivíduos contra contingências que os impeçam de prover suas necessidades pessoais básicas e de seus familiares.⁸

1.1 SAÚDE

Anterior a Constituição de 1988, o direito a saúde era restringido. Para que o indivíduo gozasse do direito a saúde, era exigida uma contribuição prévia. Hoje, o poder constituinte trouxe no bojo constitucional o acesso à saúde independente de contribuição⁹, universalizando-o a todos que dele dependa, visando o acesso igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação.¹⁰

O direito a saúde é um direito de todos que poderá ser exigido do Estado, que tem o dever de prestá-lo.¹¹

Para ter acesso a saúde nos dias atuais, dispensa-se a contribuição prévia anteriormente exigida. O indivíduo que estiver em situação de enfermidade, ou necessitar de medicamentos poderá exigir do Estado que lhe preste a atenção devida sem qualquer oneração por sua parte.¹²

Hoje no Brasil, o direito a saúde regido pela Lei. 8.080 de 1990¹³, abarcado pelos ideais da seguridade social, possui autonomia em relação a outros ramos, como a assistência e previdência social. E este direito, foi reconhecido na Constituição de 1988, não mais como um favor, e sim, direito de responsabilidade estatal, que passou a ter o dever de garanti-lo.¹⁴

1.2 ASSISTÊNCIA SOCIAL

A assistência social consiste em amparar aquele em estado de hipossuficiência, que se encontre em necessidade material. O governo busca zelar por aquele que não consegue manter a si e a sua família, vivendo em estado de miserabilidade.¹⁵ Assim diz a constituição: "A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição a seguridade social."¹⁶

6 SANTOS, Marisa Ferreira dos. Direito previdenciário esquematizado; coord. Pedro Lenza. Saraiva: São Paulo, 2013. p. 25.

7 BRASIL. Constituição Federal. In: Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 64.

8 MARTINS, Sergio Pinto. Direito da Seguridade Social. 31. Ed. São Paulo: Atlas, 2011. p. 21

9 Art. 196, CF/88: "a saúde é um direito de todos e dever do Estado [...]"

10 SANTOS, op. cit., p. 85.

11 MARTINS, op. cit., p. 506

12 SANCHEZ, op. cit., p. 134.

13 BRASIL, Lei. n. 8.080/90. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990.

14 DIREITO à Saúde. Guia de Direitos. Disponível em: <http://www.guiadedireitos.org/>. Acesso em 22 de outubro de 2014.

15 SANCHEZ, op. cit. p. 129.

16 BRASIL. Constituição Federal. In: Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 68.

Assim como a saúde, e diferente da previdência que exige prévia contribuição, a assistência social será prestada independentemente de contribuição. O indivíduo terá direito a receber benefícios assistenciais sem que haja qualquer contribuição. O benefício de prestação continuada da lei de assistência social (LOAS) é o que melhor representa a assistência social. Este é um benefício pecuniário no valor de um salário mínimo, atribuído ao maior de sessenta e cinco anos ou pessoa deficiente, em que a renda per capita seja inferior a um quarto do salário mínimo.^{17 18}

1.3 PREVIDÊNCIA SOCIAL

O Direito previdenciário é um direito de segunda dimensão instituído na constituição federal de 1988, de caráter contributivo e de filiação obrigatória que assegura aos beneficiários, segurados e dependentes, benefícios quando estes se deparam com eventos previamente selecionados que os coloquem numa situação de necessidade social, em virtude da impossibilidade de obtenção de sua própria subsistência ou do aumento das despesas.

No Brasil existem três regimes previdenciários que concedem benefícios, sendo dois regimes básicos de filiação compulsória e um de filiação facultativa. O regime de filiação facultativa é o da previdência complementar, enquanto os de filiação compulsória são o Regime Geral de Previdência Social (RGPS) e os Regimes Próprios de Previdência Social (RPPS).

O indivíduo deve se filiar ao regime em que estiver vinculado a sua atividade remunerada, logo se a atividade remunerada estiver abrangida no regime geral de previdência social, então, deve-se filiar obrigatoriamente ao regime geral. Caso a atividade remunerada esteja vinculada ao regime próprio, obrigatoriamente a vinculação se dará a este regime.¹⁹

Cabe mencionar, que existem municípios que não possuem RPPS, a aos trabalhadores estatutários municipais que não possuem seu próprio regime, caberá a vinculação ao RGPS, conforme de depreende do art. 13 da Lei n. 8.212/91:

O servidor civil ocupante de cargo efetivo ou o militar da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, bem como o das respectivas autarquias e fundações, são excluídos do Regime Geral de Previdência Social consubstanciado nesta Lei, desde que amparados por regime próprio da previdência social.²⁰

O Regime geral é o regime mais amplo, a grande maioria dos trabalhadores brasileiros é amparado por este regime, que é gerido e administrado pela Autarquia Federal denominada Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Mas existe uma pequena parcela dos brasileiros que possuem direito ao regime próprio de previdência social, essa pequena parcela dos trabalhadores fica excluída do regime geral de previdência, pois possuem seu próprio regime, o Regime Próprio de Previdência Social (RPPS).²¹

O regime próprio é atribuído àqueles servidores ocupantes de cargo público efetivo da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, como exemplo, magistrados, membros de ministério público, ministros dos

17 BRASIL. Lei n. 8.742/93. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993.

18 Op. cit., 2012, p.129

19 SANTOS, op.cit., p.124

20 BRASIL. Lei n. 8.213/91. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

21 IBRAHIM, 2013, op. cit, p .33

tribunais de contas, militares e os demais servidores ocupantes de cargo efetivo, sendo os demais trabalhadores que não se inclua no RPPS, aparados pelo RGPS.²²

Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações, é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público.²³

Quanto à previdência complementar, esta, possui como já indica em seu próprio termo, caráter complementar aos regimes previdenciários (RPPS e RGPS), visa manter a remuneração do segurado inativo equivalente a que possuía no momento em que estava em atividade laboral. Assim, a previdência complementar surge como planos privados de natureza contratual, que visam cobrir as diferenças necessárias do benefício previdenciário, para que seja mantido o padrão de vida do segurado.²⁴ Vale citar Bruno Freire Martins (2011): “a previdência complementar atua paralelamente à previdência social exercida pelo Estado, sem, contudo, substituí-la”. A previdência social caberá à prestação de serviços e benefícios. Os serviços são bens imateriais postos à disposição do segurado, como o serviço social, habilitação e reabilitação profissional, enquanto os benefícios são prestações pecuniárias pagas ao segurado ou dependente, como exemplo, auxílio-doença, auxílio-acidente, auxílio-reclusão, salário maternidade, pensão por morte e as aposentadorias, por idade, por tempo de contribuição, especial e por invalidez.²⁵ Sendo certo que, o enfoque se dará em relação ao benefício aposentadoria, especificamente no que tange a pessoa com deficiência.

2 APOSENTADORIA

Em um contexto amplo a palavra aposentadoria, em sua origem, significa retirar-se aos seus aposentos, ficar em casa para repousar, em contrapartida a todo período que esteve o segurado contribuindo com a formação social.²⁶

A aposentadoria, em contexto contemporaneamente restrito, é a principal prestação da previdência social, o benefício em que substitui permanentemente os rendimentos do segurado e dependentes que garantem a sua subsistência.²⁷ Dessa forma entende Martins: “a aposentadoria visa substituir o salário ou a renda que o trabalhador tinha quando estava trabalhando.”²⁸

Nesse sentido se remete a um direito patrimonial e antes de tudo uma garantia constitucional prevista nos artigos 7º, inciso XXIV, 201 e 202, da CRFB/88, regulamentada pelas Leis de Custeio e Benefício da Previdência Social – 8.212/91 e 8.213/91, direito que o beneficiário segurado, atendendo os requisitos legais, possui em se manter inativo, tendo em contrapartida o benefício previdenciário para que consiga manter a sua subsistência.²⁹

No Brasil existem diversas formas de aposentadorias decorrentes de previsão legal, são elas: aposentadoria por idade, por tempo de contribuição, aposentadoria especial

22 IBRAHIM, 2013, *ibid.* p. 33.

23 BRASIL. Constituição Federal. In: Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 26.

24 SANTOS, *op.cit.* p. 464-465.

25 MARTINS, *op. cit.*, p. 309.

26 MARTINS, *op. cit.* p. 337.

27 KRAVCHYCHYN, *op. cit.*, p. 605.

28 MARTINS, *op. cit.*, p.331.

29 MARTINS, *ibid.* p. 331

e invalidez. Após o cumprimento dos critérios estabelecidos na legislação, o segurado pode requerer ao INSS o seu direito a se aposentar.³⁰

Destaca José Cretella Júnior:

A concessão da aposentadoria é materializada por meio de um ato administrativo, pois consiste em ato jurídico emanado pelo Estado, no exercício de suas funções, tendo por finalidade reconhecer uma situação jurídica subjetiva.³¹

Assim, a aposentadoria, em regra, emana de um ato subjetivo de vontade no requerimento administrativo quando preenchidos os pressupostos legais para sua concessão, existindo para tanto algumas espécies que serão elencadas a seguir.

1.1 APOSENTADORIA POR IDADE

A aposentadoria por idade no Regime Geral de Previdência Social, *a priori*, tem por fato gerador, o momento em que o segurado atinge a idade especificada em lei para a concessão de sua aposentadoria.³²

Essa idade, em regra geral, é de 65 anos para o homem e 60 anos para mulher. Caso o trabalhador seja rural, pescador artesanal ou garimpeiro que trabalha em regime de economia familiar, a idade será reduzida em 5 anos, ou seja, o trabalhador que contar com 60 anos e 55 anos, respectivamente homem e mulher, terão direito a aposentadoria por idade reduzida em cinco anos.³³

Além da idade, a lei exige um tempo mínimo de contribuição para a previdência social para que a aposentadoria por idade seja concedida, que é chamado carência, no caso, 180 contribuições mínimas ao sistema, equivalentes à 15 anos contribuindo, seja este período ininterrupto ou não, caso tenha se filiado depois de 24 de julho de 1991 (data da promulgação da lei n. 8.213/91).³⁴

1.2 APOSENTADORIA POR TEMPO DE CONTRIBUIÇÃO

A aposentadoria por tempo de contribuição tem por fato gerador o período contributivo, exige, nos termos do art. 201, § 7º, I, da CF/88, trinta e cinco anos de contribuição para os homens e trinta anos de contribuição para as mulheres.³⁵

Antes da Emenda Constitucional n. 20/98, o benefício aposentadoria por tempo de contribuição era chamado de aposentadoria por tempo de serviço. Contemporaneamente, apesar de contar em vastas legislações referências à aposentadoria por tempo de serviço, o nome correto do benefício é aposentadoria por tempo de contribuição. A alteração visava assegurar o equilíbrio financeiro e atuarial do sistema previdenciário, por meio da exigência de contribuições, ao invés de simples tempo de trabalho.³⁶

Vale lembrar, que houve uma Proposta a Emenda à Constituição nº 33/96, a qual trazia inicialmente em seu bojo a instituição de idade mínima para a concessão da aposentadoria

30 SANTOS, op.cit., p. 192.

31 JUNIOR, José Cretella. Direito Administrativo Brasileiro. Rio de Janeiro: Forense, 1999. p.229.

32 MARTINS, 2013, op. cit., p. 349.

33 BRASIL. Constituição Federal. In: Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 66.

34 JUNIOR, op.cit. p. 195

35 BRASIL. Constituição Federal. In: Vade Mecum. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 66.

36 ANDRADE, 2012, p. 214.

por tempo de contribuição e não foi aprovado pelo Congresso Nacional. Mantido outros termos da Emenda, esta posteriormente aprovada, ficou conhecida como Emenda Constitucional nº 20/1998. Assim, a aposentadoria por tempo de contribuição hoje não possui idade mínima para concessão da aposentadoria, apenas o período contributivo.³⁷

Em contrapartida a não aprovação da emenda à Constituição, e repensando o equilíbrio financeiro e atuarial do sistema previdenciário, foi criada a Lei n. 9.876, de 26 de novembro de 1999, que instituiu o fator previdenciário, fórmula matemática, a qual incide obrigatoriamente na aposentadoria por tempo de contribuição, representando uma diminuição, que em média, representa 30% (trinta por cento) do valor do benefício, desestimulando a aposentadoria precoce do segurado. Tal fórmula considera a idade, expectativa de sobrevida e o tempo de contribuição do segurado.

Contemporaneamente, em 2017, não existe idade mínima a aposentadoria por tempo de contribuição, para que o indivíduo a obtenha será necessário como requisito para a concessão do benefício o período de contribuição de 35 anos para homens e 30 para mulheres, ressavando-se o caso dos professores que seriam reduzidos em 5 cinco anos estando estes em pleno exercício, além da aposentadoria por contribuição especial daqueles que exerciam contato com agentes químicos, físicos ou biológicos, podendo se aposentar com 15, 20 ou 25 anos de contribuição dependendo do risco da sua atividade. Destacando-se ainda a regra da aposentadoria especial da pessoa com deficiência que será examinada brevemente em tópico específico em suas características inclusivas de integração a continuidade do seu labor no mercado de trabalho.

1.3 APOSENTADORIA POR INVALIDEZ

Na aposentadoria por invalidez o fato gerador é a perda total e permanente da capacidade laboral. Neste benefício se visa substituir o salário do trabalhador, pois aposentado por invalidez não poderá retornar e ou estar no mercado de trabalho devido a sua incapacidade, e por isso, a renda mensal é de 100% (cem por cento) do benefício, assim, para tentar manter a situação econômica anterior à invalidez, podendo até, ser acrescida de 25% (vinte e cinco por cento) caso haja a necessidade permanente do auxílio de terceiros para o desenvolvimento das atividades cotidianas.³⁸

Vale reafirmar que a incapacidade é constatada por um perito da autarquia que concede o benefício, o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), em que verifica se a contingência é total e permanente, ou seja, caso o segurado possua invalidez apenas para aquela atividade em que cotidianamente exercia o seu labor ou para qualquer outra, pois tendo o segurado capacidade para o exercício de outra atividade, não fará jus a este benefício, pois a perda da capacidade deverá ser total, e permanente no sentido que deve ser insuscetível de reabilitação, isto é, o segurado com incapacidade total e temporária não enseja a aposentadoria por invalidez, uma vez que, sujeito a reabilitação poderá retornar ao mercado de trabalho.³⁹

37 MOTA FILHO, Jose Pinto da. Fator Previdenciário e Desaposentação. Fator Previdenciário e Desaposentação em Debate, Brasília, ano XVII, nº 403, nov. 2013. p.26

38 JUNIOR, op. cit., 203 - 211

39 MARTINS, 2013, op. cit., p. 206

1.4 APOSENTADORIA ESPECIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DA LEI COMPLEMENTAR N. 142/2013, NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Anterior aos minudentes critérios da aposentadoria a pessoa com deficiência que exerceu o seu labor mesmo com limitações, salienta-se o campo analítico entendido por FARIAS e CASTRO⁴⁰ na dificultosa perspectiva social de inclusão desta no mercado de trabalho:

A pessoa com deficiência, muitas vezes, é caracterizada como indivíduo possuidor de limitações e que, devido a estas, encontra inúmeras dificuldades em sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho. O imaginário social associa deficiência com incapacidade, afastando grandes oportunidades para as pessoas com deficiência, que na verdade são, apenas diferentes, em uma sociedade marcada pelas diferenças e diversidade. No entanto, essa é uma diferença marcada negativamente, o que acaba por estigmatizar as pessoas com deficiência.

Para tanto, os autores verificaram a necessidade de elementos, como a normatização sendo um meio inequalizador das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tendo em vista a ótica restrita atribuída a estas pessoas pela sociedade, necessitando da atuação do Estado através da legislação. A título exemplificativo, demonstraram a Lei n. 8.213/91 que estipulou em seu artigo 24, a reserva de vagas para pessoas com deficiência em proporção ao número de trabalhadores.

Naquele momento, justificaram da seguinte forma tal implementação pelo Estado:

A disparidade de inclusão ao mercado de trabalho por uma ótica limitadora dada as pessoas com deficiência é a justificativa para atuação do Estado por intermédio de normas jurídicas em harmonizar as oportunidades de acesso.

Neste momento, surge com o regramento expresso na Lei Complementar n. 142 de 2013, para essas pessoas com deficiência, em contrapartida as suas limitações e continuidade do procedimento inclusivo normatizador do Estado, uma aposentadoria concedida com critérios diferenciados benéficos de modo a se condiderar as peculiaridades destes indivíduos no campo laborativo. Conduta esta que repercute a visão do Estado para as minorias de modo a se condierar suas peculiaridade, como pensando anteriormente, consoante FARIAS e CASTRO (2017), na implementação inclusiva das cotas no mecado de trabalho para pessoas com deficiência, conforme o art. 24 da Lei n. 8.213/1991.

Como ressaltado no tópico anterior existe a aposentadoria por invalidez em que o segurado acaba se distanciando do mercado de trabalho por suas limitações completas, ou seja, incapacidade total e permanente a determinadas atividades específicas. Porém, no presente contexto criado pela Lei Complementar n. 142/2013, existem aqueles segurados que não possuem a incapacidade total para o trabalho, mas que ainda prevalece nestes limitações físicas para o desempenho pleno em igualdade de condições a demais colegas de trabalho.

Desta forma, com o afincio de se promover a igualdade material e continuidade inclusiva dessas pessoas, a Lei Complementar n. 142 de 2013 assegurou, através de sua redação, um tempo reduzido de 05 anos no caso da aposentadoria por idade, fazendo com que a pessoa com deficiência se aposente mais cedo que o comum.

40 <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/326>

Assim, caso seja homem, o segurado com deficiência, que ainda permanece no mercado de trabalho, poderá se aposentar com a idade de 60 anos se homem e 55 anos, se mulher. Ainda verificado o grau da deficiência, pode este segurado ter sua aposentadoria por tempo de contribuição reduzida em tempo variável a sua deficiência, sendo esta leve, moderada ou grave, momento que será realizado uma avaliação pelo Instituto Nacional da Seguridade Social-INSS.

Destaca-se o art. 3º da mencionada Lei Complementar em exame:

[...]

Art. 3º É assegurada a concessão de aposentadoria pelo RGPS ao segurado com deficiência, observadas as seguintes condições:

I - aos 25 (vinte e cinco) anos de tempo de contribuição, se homem, e 20 (vinte) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência grave;

II - aos 29 (vinte e nove) anos de tempo de contribuição, se homem, e 24 (vinte e quatro) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência moderada;

III - aos 33 (trinta e três) anos de tempo de contribuição, se homem, e 28 (vinte e oito) anos, se mulher, no caso de segurado com deficiência leve; ou

IV - aos 60 (sessenta) anos de idade, se homem, e 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, se mulher, independentemente do grau de deficiência, desde que cumprido tempo mínimo de contribuição de 15 (quinze) anos e comprovada a existência de deficiência durante igual período.

Parágrafo único. Regulamento do Poder Executivo definirá as deficiências grave, moderada e leve para os fins desta Lei Complementar.

Por essa perspectiva a pessoa com deficiência é inclusa no procedimento criado pela Lei supracitada como uma forma de continuidade e estímulo desta ao mercado de trabalho, ao ponto de regramentos diferenciados para um tratamento igualitário material, como forma de se compensar eventuais diferenças enfrentadas no ambiente de trabalho no decurso do período contributivo, garantindo desta forma um período reduzido para se aposentarem.

3 Considerações finais

No presente trabalho verificou-se introdutoriamente a perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência por um viés contínuo da tutela estatal normativa do mercado de trabalho até a aposentadoria através da Lei Complementar n. 142/2013.

De fato, tal perspectiva de algum modo considera um incentivo e pensamento isonômico inclusivo a pessoa com deficiência, no sentido de que não considera plenamente incapaz para o trabalho. Demonstra ao indivíduo, estimulando-o, que mesmo com sua limitação em alguns aspectos, ao retornar ao mercado de trabalho poderá obter uma aposentadoria com tempo reduzido diferenciando-o a demais pessoas no momento de concessão.

Por um viés isonômico porque considera as peculiaridades limitadoras da pessoa com deficiência para a concessão do benefício no ato da aposentadoria diferenciando-o dos demais na medida em que se desiguá-la. Quanto pela perspectiva inclusiva, por atraí-lo a vantagem em permanecer exercendo seu labor mesmo em desigualdade materiais com o recebimento em tempo contributivo reduzido de uma aposentadoria.

Assim, em que pese as dificuldades de inserção natural da pessoa com deficiência no meio social, as condutas estatais por intermédio legislativo surgem como forma de amenizar a disparidade existente na segregação dessas minorias, seja do mercado de trabalho à aposentadoria, resvalando o conceito protetivo constitucional de que a previdência realmente é integrante do abrigo social a estas pessoas.

4 REFERÊNCIAS

AMADO, Frederico. **Curso de Direito Previdenciário**. 5ª ed. Salvador: Juspodivm, 2014.

BRASIL, **Lei n. 9.876/1999**. Estabelece sobre a contribuição previdenciária do contribuinte individual, o cálculo do benefício, altera dispositivos das Leis nºs 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____, **Lei. n. 8.080/90**. Estabelece sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Constituição Federal. **In: Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Lei n. 8.212/91**. Estabelece sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

_____. **Lei n. 8.213/91**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

_____. **Lei n. 8.742/93**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993.

_____. **Lei Complementar n. 142**. Regulamenta o § 1º do art. 201 da Constituição Federal, no tocante à aposentadoria da pessoa com deficiência segurada do Regime Geral de Previdência Social – RGPS. Brasília, 2013.

HORVARTH JUNIOR, Miguel. **Direito Previdenciário**. 6ª edição. São Paulo: Quartier Latin, 2006.

IMBRAHIM, Fábio Zambitte. **Curso de Direito Previdenciário**. Impetus: Niterói, 2013.

JUNIOR, José Cretella. **Direito Administrativo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

KRAVCHYCHYN, Jefferson Luis *et al.* **Prática processual previdenciária: administrativa e judicial**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

MARTINEZ, Wladimir Novaes. **Curso de Direito Previdenciário**. 5. Ed. São Paulo: LTR, 2013.

MARTINS, Sergio Pinto. **Direito da Seguridade Social**. 31. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 10ª. Ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

SANCHEZ, Adilson. **Advocacia Previdenciária**. 4. ed. Atlas: São Paulo, 2012. SANTOS, Marisa Ferreira dos. **Direito previdenciário esquematizado**; coord. Pedro Lenza. Saraiva: São Paulo, 2013. <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/326>

INFORMÁTICA NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE LOCAIS COM A COMUNIDADE DE IDOSOS NO BREJO PARAIBANO

Márcia Verônica Costa Miranda

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/CCA
marciamirandapb@gmail.com

Cinthia Carla Claudino Grangeiro

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/CCA
cinthiaclaudino1@gmail.com

José Lourivaldo da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/CCA
jlourivaldoagro@gmail.com

RESUMO

Envelhecer, por muito tempo, significou viver excluído da sociedade e ser um peso para a família. Dados do último Censo Demográfico demonstram o aumento da proporção da população idosa no Brasil. Diante disto, têm sido realizados discussões e estudos, objetivando fornecer dados que subsidiem o desenvolvimento de Políticas Públicas e programas acadêmicos adequados para aproveitar o potencial desse público e impulsioná-los à aquisição de conhecimentos de novas tecnologias que promovam novos saberes e fazeres. Dentro das condições contemporâneas de globalização, o desenvolvimento local representa uma forma de integração educacional e econômica com o contexto regional e nacional. Neste contexto, as ferramentas computacionais são fundamentais para abertura de oportunidades, obtenção de informações e conhecimentos. Desta forma, observando a demanda existente em seu entorno e a necessidade em relação aos recursos das TIC's (tecnologias da informação e comunicação), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) executa o projeto de extensão "*Inserção Social Através da Informática – Uma Abordagem Envolvendo Toda Comunidade*", cujo objetivo é inserir essa parcela da sociedade no mundo digital, integrando-os na sociedade e fornecendo meios para divulgarem seus produtos, gerando empregos e promovendo o desenvolvimento local e regional. Este projeto promove cursos de informática para idosos do brejo paraibano, com parceria com a Secretaria de Ação Social de Remígio-PB. As oficinas ministradas foram direcionadas para a prática do conhecimento e para planejamento e gestão de empreendimentos e cooperativas, uma vez que eles almejavam abertura de novos postos de trabalhos. Em dados analisados, através da aplicação de questionário com os idosos, podemos ver que 72% não tinham acesso ao computador, e 20% poucas vezes. Quanto a renda familiar, 68% vivem com apenas 1 salário mínimo, 16% sobrevivem com menos de 1 salário mínimo, e 16%, com até 3 salários. A execução deste projeto possibilitou a inclusão digital e de novas formas gerenciamento de novos empreendimentos. Além dos cursos, as oficinas de Empreendedorismo e de planejamento negocial permitiram que uma camada da sociedade considerada esquecida e desvalorizada abrissem um empreendimento, melhorando o desenvolvimento local – uma cooperativa local de produção e venda de artesanatos e produtos regionais. A participação em cursos de capacitação proporcionou uma notável melhora na autoestima desses idosos, além de imensa satisfação à equipe do projeto.

Palavras-chave: Inclusão Digital, Terceira Idade, Desenvolvimento local.

1. INTRODUÇÃO

Envelhecer, por muito tempo, significou viver excluído da sociedade e ser um peso para a família. Segundo Kachar (2001), o perfil do idoso do século XXI mudou: ele deixou de ser uma pessoa que vive de lembranças do passado, para representar uma pessoa ativa, capaz de produzir, participante do consumo, que intervém nas mudanças sociais e políticas.

Os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010) demonstram o aumento da proporção da população idosa no Brasil. No período compreendido entre 2000 e 2010 a população idosa aumentou 42%, enquanto a população abaixo de 60 anos aumentou apenas 11%. Estima-se que em 2050, um em cada três brasileiros será idoso. Diante disto, a preocupação com esse novo perfil populacional vem gerando, nos últimos anos, inúmeras discussões e a realização de diversos estudos com o objetivo de fornecerem dados que subsidiem o desenvolvimento de Políticas Públicas e programas acadêmicos adequados para essa parcela da população, no sentido de aproveitar o potencial, cada vez mais renovado, deste público e impulsioná-los à abertura de aquisição de conhecimentos de novas tecnologias que promovam novos saberes e fazeres, bem como auxiliem no exercício pleno de suas cidadanias, tornando-os incluídos e úteis nas suas comunidades (SILVA; MIRANDA, 2016).

A presença da medicina preventiva, as vacinas, o saneamento básico, o tratamento da água e outros avanços têm contribuído para a longevidade humana. (KACHAR, 2010). Com o aumento do segmento de idosos na população, vem a preocupação de inseri-los socialmente e digitalmente para que estes possam contribuir e socializar diretamente com a população, deixando assim de sentirem-se inválidos.

O G1 (2016) relata que com a idade, vem o desemprego, devido dificuldade de inserção no mercado de trabalho, os idosos constituem uma parcela da população, potencialmente, propensa a viver apenas com o benefício previdenciário, quando têm direito, e segundo dados de pesquisa divulgado pela Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), o grupo onde mais observa-se desemprego é de idosos. Na comparação entre o segundo trimestre de 2016 com o quarto trimestre de 2014, o aumento do desemprego na faixa de idosos foi de 132%.

Baggio (2000) afirma que, a nova divisão internacional do trabalho, o novo trabalhador, ou responsável pelo processo de produção, deve ser um sujeito com permanente vontade de aprendizagem e ter domínio da tecnologia atual, ou seja, deve também ser alfabetizado do ponto de vista digital.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) estão presentes no cotidiano de uma forma irreversível, provocando profundas transformações no dia-a-dia, com clara influência na vida humana. Os recursos e ferramentas das TIC's são consideradas fonte principal de transmissão de informações, partilha de recursos e conhecimento, fazendo com que, quem não tem acesso à tecnologia, seja considerado info-excluído. Atualmente, quem está sendo considerado, comumente, como info- excluído é o grupo de pessoas da terceira idade, pois foram educados numa época em que não tiveram qualquer contato nem experiência com estas ferramentas (BRITO, 2012).

A inclusão digital é a democratização do acesso ao mundo da informática que, com o avanço das tecnologias, surgiu o analfabetismo digital. (ALVES, 2010). Conforme Souza (2016), a capacitação para o uso das ferramentas computacionais é algo crucial para que

um indivíduo obtenha melhores chances oportunidades de emprego e conquiste o seu espaço na sociedade. A complexidade do processo de aprendizagem e de desenvolvimento social, principalmente no âmbito educacional, exige a análise de maneiras diferentes de executar a inclusão digital. Desta forma, o processo de capacitação dos idosos enfatiza a importância da integração interdisciplinar das práticas educacionais e utilização recursos tecnológicos, que servirão como meios de desenvolvimento sustentável local. Em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente (MOREIRA, 2006).

Com isto, a aprendizagem da informática e seus recursos, bem como o acesso às novas linguagens de comunicação e informação não só possibilitam oportunidades econômicas, de geração de renda, como também representam um importante capital social. A informática também representa uma atração irresistível para os idosos, em consequência de que as tecnologias seja uma novidade em suas vidas (BAGGIO, 2000), possibilitando-os, também, acesso à larga rede de comunicação social.

O desenvolvimento local é um processo endógeno, registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Representa uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as suas capacidades e potencialidades específicas. (CUNHA, et al., 2011)

Dentro das condições contemporâneas de globalização e intenso processo de transformação da sociedade, o desenvolvimento local representa, também, uma forma de integração educacional e econômica com o contexto regional e nacional, gerando oportunidades, bem como exigindo especialização e capacitação (BUARQUE e BEZERRA, 1994). Neste contexto, as ferramentas computacionais são fundamentais para abertura de oportunidades, obtenção de informações e conhecimentos.

Tendo em vista identificada falta de ações direcionada à população de idosos, este trabalho objetivou promover a inclusão digital de idosos empreendedores do brejo paraibano, provendo formas de promover a abertura de meios de trabalho e geração de renda, bem como conhecimentos que os auxiliem na gestão de novos empreendimentos. Este grupo, a partir da iniciativa de aquisição de novos conhecimentos e de se especializarem, resolveu abrir uma Associação de Artesanato local, além de fabricarem produtos artesanais em suas comunidades. Desta forma, observando essa demanda e percebendo a necessidade em relação aos recursos das TIC's (tecnologias da informação e comunicação) e cumprindo seu papel político e social, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui, em seus quadros, o projeto de extensão "*Inserção Social Através da Informática – Uma Abordagem Envolvendo Toda Comunidade*", cujo objetivo é inserir essa parcela da sociedade no mundo digital, integrando-os na sociedade e fornecendo meios para aprenderem e divulgarem seus produtos, gerando empregos e promovendo o desenvolvimento local e regional.

2. METODOLOGIA

O processo de capacitação dos idosos evidenciou a importância da integração de novas tecnologias com práticas pedagógicas, permitindo a superação das dificuldades

apresentadas por esta camada da sociedade pelo desconhecimento da informática, aliando a educação com a utilização de recursos das TIC's, que lhes serão úteis para concretização de suas demandas e necessidades.

O público-alvo desse projeto foi constituído da comunidade de idosos da Associação da Terceira Idade de Remígio, cidade localizada no brejo paraibano, nas cercanias do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal da Paraíba. Esses idosos dependem, basicamente e prioritariamente, dos benefícios previdenciários, sendo, em sua grande maioria, responsáveis pela sustento de sua família. Assim sendo, e também em decorrência da grande crise econômica atual, eles procuraram formas de terem outras opções de renda.

A Associação da Terceira Idade, através de seus integrantes, procuraram maneiras para abrirem seu próprio negócio. Como muitos já trabalhavam com produção de artesanato, como bonecas de pano, pinturas em tecidos, quadros, entre outros e produção de comidas caseiras, procuraram a Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Remígio, para viabilizarem cursos de capacitação para melhorarem a montagem, divulgação e suas capacitações.

O desenvolvimento local está associado, normalmente, às iniciativas inovadoras e mobilizadoras da coletividade, articulando as potencialidades locais nas condições dadas pelo contexto. Como diz Haveri, (1996):

“As comunidades procuram utilizar suas características específicas e suas qualidades superiores e se especializar nos campos em que têm uma vantagem comparativa com relação às outras regiões.”

O processo de capacitação dos idosos evidenciou a importância da integração de novas tecnologias com práticas pedagógicas, permitindo a superação das dificuldades apresentadas por esta camada da sociedade pelo desconhecimento da informática, aliando a educação com a utilização de recursos das TIC's, que lhes serão úteis para concretização de suas demandas e necessidades.

Locus dos Trabalhos / Caracterização dos Participantes

O município de Remígio está localizado na Microrregião Curimataú e na Mesorregião Agreste Paraibano do Estado da Paraíba. O município foi fundado em 1957, possui uma população estimada de 19.000 habitantes, uma área territorial de 178 Km² e Renda Per Capita de R\$ 3.482,97. (IBGE, 2014)

Em parceria com a Secretaria de Assistência Social, a Associação da Terceira Idade de Remígio e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CCA), foram projetadas ações que beneficiassem uma camada da população carente local, atendendo exclusivamente à comunidade de idosos. Esta parceria possibilitou o oferecimento da inclusão digital a um público que há muito já solicitava à academia auxílio na aquisição de conhecimentos tecnológicos para que pudessem aplicar mais efetivamente em seus trabalhos refinando o desenvolvimento do município.

A Associação da Terceira Idade possui, dentre seus associados, componentes que se reuniram e abriram uma cooperativa de produtos artesanais, denominada de Associação das Artesãs Mulheres que Brilham, que consiste na produção de produtos manuais, doces, bolos, mel, e demais produtos caseiros, contribuindo diretamente no desenvolvimento

econômico da cidade. Essa associação procurou formas de incrementar economicamente a cooperativa, procurando, através da Secretaria de Ação Social de Remígio, cursos de capacitação em TIC's, agregando conhecimento e valor ao seu negócio.

As atividades desenvolveram-se no Laboratório de Computação Aplicada às Ciências Agrárias do CCA (LACACIA), Campus II da UFPB, localizado no município de Areia-PB. Foram selecionados previamente 80 idosos do Município de Remígio, estes que estavam cadastrados nas ações da Secretaria de Assistência Social, para participarem das atividades do projeto. As ações do projeto sempre focaram as demandas deste público pois necessitavam de um atendimento especial.

Planejamento do projeto

Para a execução das atividades foi preciso ser feito um planejamento onde este foi dividido em momentos.

- I. *Primeiro momento:* Parceria com a Secretaria Municipal de Ação Social de Remígio para inscrição de 80 idosos nas ações e atividades de inclusão digital.
- II. *Segundo momento:* Análise do perfil dos inscritos para a construção do material pedagógico a ser utilizado durante as ações do projeto, com foco nas necessidades demandadas.
- III. *Terceiro momento:* Seleção e capacitação dos facilitadores e mediadores para ministrarem oficinas e cursos de TIC's, voltados para a melhoria de seus negócios e para a sustentabilidade local.
- IV. *Quarto momento:* Execução dos cursos de TIC's, oferta de palestras motivacionais que abordaram assuntos, tais como desenvolvimento local, e culturas de subsistência. Os cursos ocorreram na LACACIA-UFPB, e objetivaram:
 - (a) Prover conhecimentos sobre manuseio de softwares (*planilhas, apresentações, edição de textos, etc*), bem como os hardwares onde tiveram conhecimento de como usar corretamente a máquina.
 - (b) Proporcionar a inclusão digital destes para que possam usar seus conhecimentos como forma de auxiliar em seus negócios e empreendimentos promovendo uma melhoria de vida.

Organização dos Cursos de Inclusão Digital

Na execução do projeto, foram ofertados dois cursos: Informática Básica e Informática Avançada, cada um deles com conteúdo voltados para as demandas levantadas pelos inscritos no projeto. Esses cursos foram ministrados por tutores devidamente selecionados e treinados para a função. As aulas aconteceram no Laboratório de Computação Aplicada às Ciências Agrárias (LACACIA) do Centro de Ciências Agrárias na UFPB.

Foram formadas duas turmas, totalizando 80 idosos, cujas aulas ocorriam semanalmente e tinham duração de 2 horas / semanais, num total de 50 horas.

Para auxílio e melhor entendimento dos alunos em relação aos assuntos abordados, foram construídas apostilas, cujo conteúdo programático continham explicações teóricas e atividades práticas desenvolvidas, durante os cursos. Vale salientar que esse material foi feito com total foco voltado para as necessidades da turma.

As oficinas ministradas foram direcionadas para o aproveitamento prático de cada Módulo programático e para planejamento e gestão de empreendimentos e cooperativas, vislumbrando o auxílio na abertura da cooperativa pela comunidade, uma vez que eles almejam abertura de novos postos de trabalhos e de sustentabilidade para a localidade.

A metodologia de ensino aplicada consistiu em adequar processos de utilização de recursos básicos de programas e aplicativos de Sistemas Operacionais computacionais, de forma que pudessem ser empregados adequadamente ao público atendido e utilização nos seus cotidianos, a saber: curso de digitação de maneira correta e rápida, Editor de texto, criação e manutenção de planilhas Eletrônicas, devido à sua importância e utilidade como recurso de contabilidade, útil na abertura dos empreendimentos objetivados pela comunidade.

A **Figura 1** ilustra os alunos no LACACIA durante o curso.



Figura 1. Aula no curso de Informática.

Os cursos foram divididos em dois módulos, sendo Informática Básica (IB) de abril a agosto, e Informática Avançada (IA) de setembro a dezembro de 2016. As apostilas construídas foram utilizadas, durante os cursos e oficinas, como auxílio e acompanhamento da teoria, e nelas, também, continham as atividades práticas, que eram praticadas semanalmente. Como recursos didáticos, foram utilizados projetor multimídia e quadro-branco, para uma melhor explicação pelo professor.

Na **Tabela 1**, estão elencadas o conteúdo programático dos cursos de Informática Básica (IB).

Tabela 1. Conteúdo programático de IB.

Conteúdo	Carga horária
Apresentação do hardware e software dos computadores	7 horas
Curso de Digitação	8 horas
Windows	15 horas
Word	10 horas
Internet	10 horas
Total	50 horas

Devido a necessidade de que os assuntos diretamente relacionados a área que eles trabalham fossem mostrados durante os cursos, foi feita uma análise de todo o conteúdo que seria ministrado, para atender às demandas de utilização diária e futura em seus objetivos.

Inicialmente, foi apresentado os componentes do computador, tanto a parte física (*Hardware*), quanto os programas e afins (*Software*). Após a parte introdutória, foi necessário a introdução de um curso de Digitação, onde foi utilizado um programa gratuito, voltado para o público-alvo do projeto. Este módulo foi necessário para que os idosos pudessem aprender a usar partes do computador, como teclado e mouse, corretamente, melhorando a precisão e velocidade ao digitar. No *Windows*, é apresentada toda a plataforma de componentes dos programas e aplicativos. O editor de textos apresentado, Word, foi apresentado e utilizado com várias atividades de edição e formatação de documentos e textos, que serão modelos e utilizáveis em seus cotidianos, bem como eles relataram suas experiências, solicitações de produtos, entre outros.

E por fim, no módulo sobre Internet, foi ensinado como conectar-se e comunicar-se, de forma básica e rápida, com o mundo. Conforme demanda apresentada, mostrou-se como realizar pesquisas, assistir vídeos, anunciar seus produtos para venda, etc. O foco foi maior em relação a reprodução de vídeos, visto que os alunos constroem produtos artesanais, e as vídeos-aulas existentes, em plataformas *online*, os auxiliariam bastante. Também construíram *e-mails*, e viram como fazer a divulgação de seus produtos em sites de vendas, redes sociais e blogs.

Na **Figura 2**, podemos ver a divulgação de um dos produtos de uma das alunas através da rede social *Facebook*.

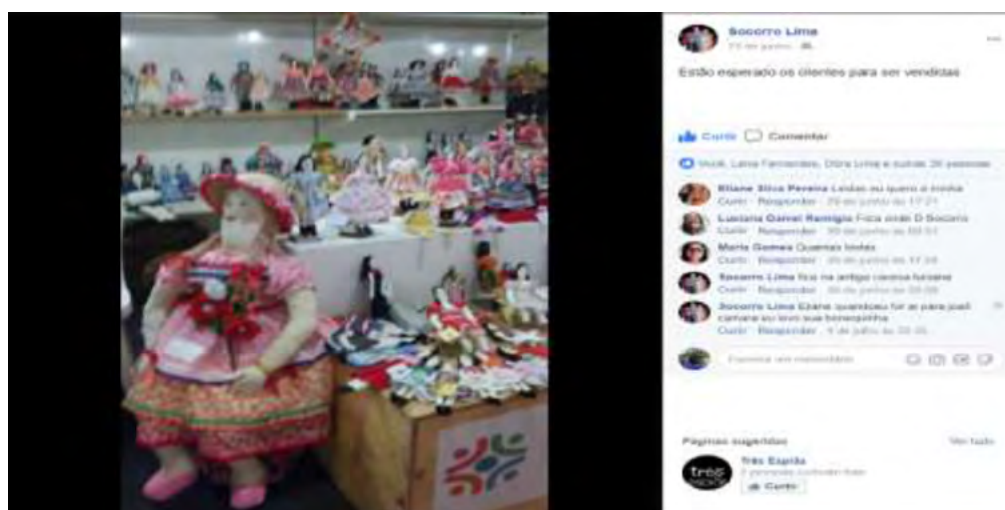


Figura 2. Foto divulgada em rede social. **Fonte:** Página do Facebook da cooperativa.

O curso de Informática Avançada (IA), o conteúdo programático é direcionado a demandas mais detalhadas e específicos para o trabalho que irão desenvolver. Na **tabela 2**, descreve o conteúdo desse módulo.

Tabela 2. Conteúdo Programático de IA.

Conteúdo	Carga horária
Editor de Textos - Word Avançado	15 horas
Apresentação Eletrônica - Power Point	15 horas
Planilha Eletrônica - Planilha Excel	20 horas
Internet	10 horas
Total	60 horas

Esse módulo aprofunda os conhecimentos em demais aplicações e práticas em Editor de Textos, construção de planilhas eletrônicas e suas funcionalidades, pois, por eles serem empreendedores e terem associações de vendas, este recurso é um ótimo auxílio para uma melhor organização do que se é vendido e dinheiro arrecadado.

Questionário Avaliativo

No início e conclusão de cada curso e oficina, foi feito um questionário individual, no intuito de obter informações socioeconômicas sobre o perfil de cada participante, e também sua satisfação em relação as atividades feitas. Através de informações obtidas, foram analisadas a satisfação dos participantes, em relação aos cursos ministrados, as principais dificuldades encontradas, suas perspectivas, entre outros aspectos.

Os dados obtidos nestes questionários foram tabulados e postos em forma de gráfico para uma melhor análise e discussão. A seguir analisaremos os resultados a partir desses dados.

Os participantes dos cursos eram avaliados continuamente, através de tarefas executadas e participação nas aulas e oficinas. A equipe do projeto também era avaliadas constantemente pelos participantes, através de questionários e de sugestões relatadas à coordenação e tutores.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do tratamento dos dados em planilha eletrônica, geraram-se gráficos representativos das características do público-alvo atendido. A tabulação dos dados foi de grande importância, pois gerou informações com um maior conhecimento sobre os alunos, tais como nível de escolaridade, renda familiar, profissão, e também um breve relato de sobre o que ele almeja alcançar com o curso.

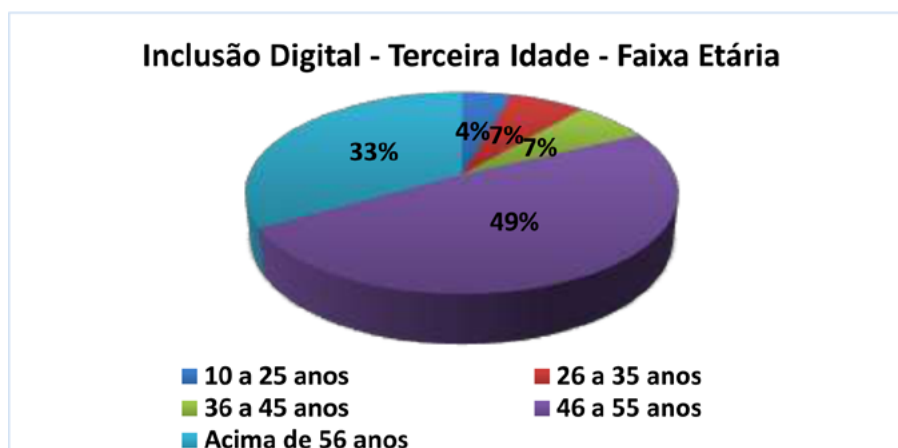
O **Gráfico 1**, abaixo, mostra os dados referentes aos alunos que tiveram ou não contato com o computador.

Gráfico 1. Porcentagem em relação ao contato com computador.

Mesmo sendo pessoas ativas na sociedade, 72% não tinham acesso ao computador, privando-se assim de um lugar a mais para divulgar seus trabalhos. Apenas 8% tinham contato, e a usavam para se ajudar a concluir suas vendas, e 20% poucas vezes puderam ter acesso ao computador.

Essa falta de contato com o computador é reflexo de eles terem crescido em uma época que não existia tecnologia, e hoje ela chegou com um forte e rápido impacto na sociedade, onde nem todos puderam acompanhar, e os idosos estão nessa porção que não acompanharam.

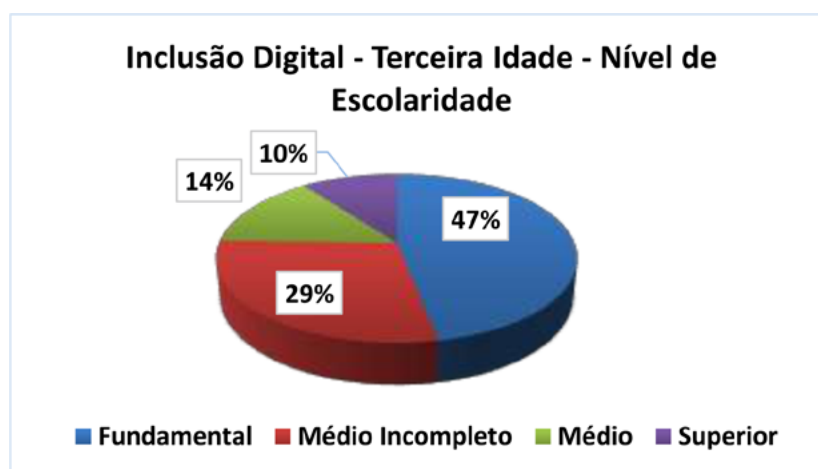
Os dados obtidos em relação a faixa etária deles estão ilustrados no **Gráfico 2**.

Gráfico 2. Dados referente a faixa etária.

As pesquisas em relação à idade dos participantes do curso são bem relevantes, pois é um dado que auxilia na orientação da preparação dos materiais das aulas. Vemos que 33% da turma era composta com mais de 65 anos, 49% tinha de 46 a 55 anos, e 18% até 45 anos de idade. Observa-se que, apesar da idade, eles têm interesse de aprender novas tecnologias e recursos que o auxiliem em seus cotidianos, tendo assim maior participação na sociedade.

O **Gráfico 3** ilustra os dados sobre o nível de escolaridade dos idosos.

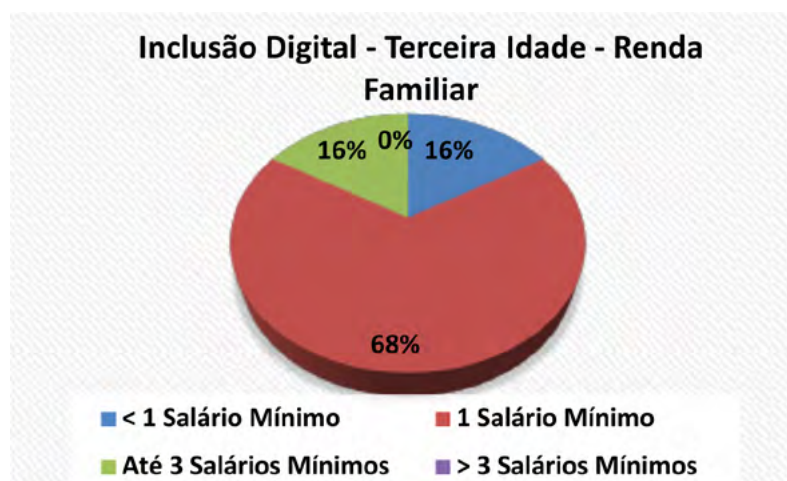
Gráfico 3. Dados referentes a nível de escolaridade.



Um dado que chama bastante atenção, é o referente ao nível de escolaridade dos alunos, onde 14% concluíram o Ensino Médio, 29% têm o Ensino Médio incompleto, e 47% têm apenas o Ensino Fundamental. Isto é reflexo da necessidade de abandonar a escola mais cedo, para, muitas vezes, tentar conseguir oportunidades de emprego e sustentar a família, uma vez que a maioria reside na zona rural. Vê-se que o esforço pessoal caracterizou a demanda por novos conhecimentos a serem utilizados em seus futuros empreendimentos.

O **Gráfico 4** ilustra os dados sobre a renda dos idosos.

Gráfico 4. Dados referentes a renda familiar.



Quanto aos dados sobre a renda familiar, nota-se que a maioria dos idosos, 68% deles, vive com apenas 1 salário mínimo, 16% sobrevive com menos de 1 salário mínimo, e 16% com até 3 salários. A maior parte desses alunos declarou ser único responsável pelo sustento da família, e todos eles procuram formas mais especializadas e diversificadas para agregarem e divulgarem valor aos seus produtos e gerenciarem seus negócios.

Atividades e Oficinas Extracurriculares

Observou-se que os alunos demandavam de um cuidado e carinho especial, em relação ao processo de interação entre as turmas e de obtenção de novos conhecimentos. O projeto planejou proporcionar palestras e momentos lúdicos, fora do laboratório, onde puderam se divertir e interagir, juntamente com os demais participantes. Estas ações foram importantes, pois é de tamanha relevância proporcionar-lhes momentos e passeios que contribuíssem com a motivação deles em participar do curso.

A **Figura 3** ilustra alguns momentos onde a turma participou de atividades extracurriculares, como oficinas lúdicas, passeios e palestras.



Figura 3. Visitação à Casa do Doce – Areia-PB e Pic-nic na Fazenda de Pilões-PB.

Estas visitas foram acompanhadas de palestras, ministradas pelos próprios donos dos empreendimentos, onde eles relataram a sua experiência de como abrir e gerenciar seu próprio negócio, bem como as dificuldades diante da crise econômica atual. Estas ações proporcionaram, além do desprendimento das visitas, novos conhecimentos, que foram aproveitados nos objetivos e perspectivas futuras dos participantes / alunos do projeto.

Associação de Artesãs Mulheres Que Brilham

Fundada em 09 de maio de 2013, a “Associação de Artesãs Mulheres Que Brilham” foi criada por iniciativa de uma cidadã da cidade que via a necessidade das mulheres da cidade participarem de um grupo onde pudessem trocar experiências e aprendizados. A associação teve seu início sem apoio financeiro, foi criada e mantida apenas com força de vontade das associadas, que atualmente contam com 32 mulheres atuantes, em sua maioria da Terceira Idade.

Devido à cultura da cidade de Remígio-PB ter fortes características na produção de artesanato, a Prefeitura Municipal criou uma Vila Cultural para comportar os artesãos da cidade, e é hoje a sede da “Associação Mulheres Que Brilham”. Os principais artesanatos ali produzidos são bonecas de pano, pinturas em pano de prato, as “bruxinhas da vovó” (bastante famosas na região), roupas típicas, bonecos em madeira, etc.

As associadas foram participantes desse projeto de inclusão social, valorizando os conhecimentos e recursos adquiridos, que serão utilizados em seus empreendimentos. Segue depoimento de Maria do Socorro, atual presidente da associação:

“O curso me ajudou muito, pois como sou a presidente, tinha a necessidade de enviar e-mails para entrar em contato com pessoas de outra associação e fazer

vendas. Aprendi a mostrar os produtos para que as pessoas conheçam através de mensagens, *facebook* e blog. Para mim o curso foi maravilhoso, só tenho a agradecer a todos os professores e ao prefeito.”

Na **Figura 4**, ilustram-se alguns dos trabalhos realizados e publicados pelas artesãs.



Figura 4. Artesãs e exposição de seus trabalhos.

Embora não contem com apoio financeiro e logístico de políticos ou terceiros, a associação tem grande contribuição na renda da cidade, pois promovem exposições em várias cidades da região para venderem e divulgarem seus produtos, e também estão expostos diariamente na vila cultural da cidade.

4. CONCLUSÃO

A execução deste projeto de extensão atendeu a uma demanda direta das comunidades no entorno da UFPB, provendo a aquisição de novos conhecimentos e de novas formas, através dos recursos computacionais, que permitissem, de forma racional e planejada, a abertura de uma cooperativa, pois há uma grande demanda de pessoas que tiram seu sustento de produtos artesanais, e com isto haveria um local onde eles pudessem expor, e vender seus artigos.

Além dos cursos, as oficinas de Empreendedorismo e de planejamento negocial, permitiram que uma camada da sociedade considerada esquecida e desvalorizada abrissem, conjuntamente, um empreendimento, melhorando o desenvolvimento local.

A participação em cursos de capacitação proporcionou uma notável melhora na autoestima desses idosos, uma vez que têm dificuldades em dominar novas ferramentas tecnológicas. No início essa dificuldade no manuseio era bem notório, eles tinham receio de que podiam quebrar a máquina, mas esse medo ao decorrer do tempo foi extinto.

Era de suma importância a afetividade e tratamento com eles, pois devido à idade tornam-se pessoas mais sentimentais, e necessitam de muita atenção, paciência e carinho, para que

possa ser passada confiança e eles não desistam do curso. Muitos sentiam-se vitoriosos pelo simples fato de estar ali participando, pois eles tinham seus compromissos e afazeres com a família e em casa.

A satisfação de concluir os cursos foi algo maravilhoso nas suas vidas, não apenas pelo aprendizado obtido, mas também porque o produto desse esforço contribuiria diretamente em suas vidas e negócios, cooperando para a sustentabilidade local e melhoria no mercado de trabalho de suas comunidades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Luciana. **“Programa um Computador Para Todos”**. Disponível em: <<http://www.computadorparatodos.gov.br>> Acesso em 15 de julho de 2017.

BAGGIO, Rodrigo. **“A sociedade da informação e a infoexclusão.”** Brasília, v. 29, n. 2, p. 16-21, maio/ago. 2000.

BRITO, Rita. **“A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR E INTERNET POR IDOSOS”**. II Congresso Internacional TIC e Educação. Lisboa, 2012.

BUARQUE, Sérgio C. e BEZERRA, Lucila. **“Projeto de desenvolvimento municipal sustentável- bases referenciais”**. Projeto Áridas (mimeo), dezembro de 1994.

CUNHA, L. M. V. et al. **“Estudos do Desenvolvimento Sustentável do Território da Cidadania Serra Geral e Incentivo ao Fortalecimento do Capital Social”** Janaúba/MG, Setembro de 2011.

G1. **“Desemprego cresceu mais entre os idosos, diz Ipea”** São Paulo, 2016. Disponível em <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/09/desemprego-cresceu-mais-entre-os-idosos-diz-ipea.html>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

KACHAR, Vitória. **A terceira idade e o computador: interação e transformações significativas. A Terceira Idade.** São Paulo, v. 11, n. 19, p. 5-21, 2001.

KACHAR, V. (2010) **“Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital”** Revista *Kairós Gerontologia*, São Paulo, novembro/2010: 131-147. 132p.

HAVERI, Arto. **“Strategy of comparative advantage in local communities”**, 1996, Oulavirta, Lasse (ed.), vol. 22, no 4.

IBGE. **Dados Sociais da População Brasileira.** 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=250110&search=paraiba|areia|infograficos:historico>>. Acesso em: 19 Set. 2017.

MOREIRA, I. C. **“A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil”**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006

SILVA, José L.; MIRANDA, Márcia V. C. **Inclusão digital para idosos no Brejo Paraibano.** In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva. **Anais Eletrônicos...** Campina Grande - PB: Editora Realize, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/resumo.php?idtrabalho=90>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SOUZA, E. B. C. et al. **“A informática como ferramenta de inclusão social. Relato de experiência da realização de um curso fic em um centro de recuperação”**. Cintedi, 2016.

JUVENTUDE ESPERANÇA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO AROEIRA NO TERRITÓRIO DE VULNERABILIDADE SOCIAL DO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ(MMC), EM FLORIANÓPOLIS

Elisete Gesser Della Giustina Da Correggio¹
UFSC
elisete.dacorreggio@gmail.com

Rosana de Carvalho Martinelli Freitas
UFSC
romartin@matrix.com.br

Resumo:

O presente artigo apresenta uma experiência no campo da educação popular (FREIRE, 1970) e inclusão cidadã (AZIBERO, 2006) por meio da análise do Projeto Aroeira, Consórcio da Juventude da Região da Grande Florianópolis, desenvolvido no Maciço do Morro da Cruz (MMC), território de vulnerabilidade social. O artigo está dividido em três partes. Na primeira parte é realizada uma breve contextualização sobre o território de vulnerabilidade social do MMC. Na segunda uma apresentação do projeto Aroeira a partir de nossa participação no mesmo no período de 2004 a 2010 e, por fim, são feitas considerações sobre ações promovidas na perspectiva de atender as demandas dos jovens. Reiteramos Azibeiro (2006), ou seja, ao transformar uma prática do campo de ação da educação popular e inclusão social em objeto de sistematização, deseja-se refletir sobre processos sociais e as relações que os constituem, suas dinâmicas, suas continuidades e descontinuidades, suas ambivalências.

Palavras-chave: Educação. Território. Juventude

ABSTRACT

This article presents an experience in the field of popular education (FREIRE, 1970) and citizen inclusion (AZIBERO, 2006) through the analysis of the Aroeira Project, a Youth Consortium of the Greater Florianópolis Region, developed in the Morro da Cruz Massif (MMC), territory of social vulnerability. The article is divided into three parts. In the first part a brief contextualization about the social vulnerability territory of the MMC is carried out. In the second, a presentation of the Aroeira project from our participation in it during the period from 2004 to 2010, and finally, considerations are made about actions promoted in order to meet the demands of young people. We reiterate Azibeiro (2006), that is, by transforming a practice of the field of action of popular education and social inclusion into an object of systematization, we wish to reflect on social processes and the relationships that constitute them, their dynamics, their continuities and discontinuities, their ambivalences.

Keywords: Education, Territory, Youth

1 Agradeço o apoio concedido por meio de bolsa pelo Programa do Estado de Santa Catarina (UNIEDU) que agrega todos os programas de atendimento aos estudantes da educação superior, fundamentados pelos Artigos 170 e 171 da Constituição Estadual e pela lei do Fundo Social

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“É muito melhor contar a história que estamos fazendo.
E ela será sempre nova”
Roberto Freire e Fausto Brito*

O presente artigo apresenta uma experiência no campo da educação popular (FREIRE, 1970) e inclusão cidadã (AZIBERO, 2006) por meio da análise do Projeto Aroeira, Consórcio da Juventude da Região da Grande Florianópolis, desenvolvido no Maciço do Morro da Cruz (MMC), território de vulnerabilidade social. Surgiu do contato, desde a década de 90, com trabalhos do CEDEP (Centro de Educação Popular), uma organização não governamental sem fins lucrativos que desde 1987 atua na cidade de Florianópolis, executando atividades de educação popular, bem como, através da atuação na Comissão de Educação do MMC (2005-2010), integrando a equipe responsável pela articulação e coordenação da Comissão, na função de secretária. Atualmente, acompanhando as ações desenvolvidas com a juventude, através da atuação efetiva como professora da rede Estadual de Educação com inserção em uma escola onde os alguns jovens do MMC estão matriculados. Este contato oportunizou um olhar atento para a juventude das comunidades do território do MMC.

O território do MMC é formado por cerca de dezoito comunidades, entre elas estão: Mont Serrat; Nova Descoberta; Morro do Tico-Tico; Morro da Mariquinha; Morro do Mocotó; Morro da Queimada; Caieira do Saco dos Limões; Alto da Caieira; Morro da Serrinha; Morro da Penitenciária; Morro do Horácio; Morro Santa Vitória; Morro do 25; Nova Palestina; Nova Trento; Morro do Céu; Ângelo La Porta; Morro do Duduco, onde concentra-se uma população aproximada de 26 mil habitantes (TOMÁS, SCHEIBE, 2015) e caracteriza-se por suas diversidades culturais, políticas, econômicas e ambientais, o que estabelece descontinuidades e fragmentações locais.

O MMC é um território à margem do poder público estatal, tornando-se uma das áreas mais empobrecidas da cidade (DANTAS, 2012). A instalação de pontos de venda de drogas contribuiu para o aumento da violência e do número de mortes. Todo o processo serviu para marginalizar ainda mais os moradores. A persistência de graves problemas sociais aponta para a necessidade de encararmos a crítica do modo civilizatório e não apenas discutir as decorrências deste como a violência, a segurança pública, a política cambial, a crise econômica.

É um conjunto de comunidades que fala de uma Florianópolis invisível, que deseja as políticas públicas da administração local e que, com certeza, demanda melhor reconhecimento. Seus moradores vivem em contextos históricos marcados pela incerteza, como pobreza, indigência, desemprego e subemprego, inexistência de moradia, inúmeros danos e violências e visível degradação humana, um mundo dos empobrecidos. No diagnóstico de Arendt (2006) a modernidade coloca em perigo justamente a vida humana.

Diante de um mundo instável, ilusório, com incertezas e problemas no âmbito social, onde aparentemente, a vida foi jogada na vala comum, prevalecendo a primazia do econômico, em que as desigualdades são cada vez múltiplas, é que vivem os moradores do MMC.

Uma primeira aproximação nos indica que apesar da articulação dos grupos locais a população é cada vez mais invadida por uma representação abstrata ligada ao moderno, à racionalidade global voltado para o mercado. Uma sociedade cada vez mais competitiva e capitalista. Sociedade esta, que prioriza a máquina, abrindo espaço ao individualismo, rompendo com o espírito coletivo.

A análise deste cenário permite perceber a realidade em que vivem os moradores do MMC, principalmente a juventude, considerando os processos de exclusão e as novas desigualdades que emergem no atual contexto que atravessam a vida e interferem na vida dos jovens dos morros e das camadas desfavorecidas das periferias urbanas de Florianópolis. Dimensões como o trabalho, a cultura, o território, o lazer, o uso de drogas, a violência, a política e a participação social são elementos fundantes na compreensão da dinâmica contraditória do espaço na cidade de Florianópolis e sua repercussão na conformação do território urbano. A vida no território do MMC é uma construção humana que contém o passado, ao mesmo tempo, que pode revelar o futuro através das conjecturas presentes.

Na entrevista que o filósofo italiano Giorgio Agamben concedeu a Peppe Salva, publicada por Ragusa News, em 16 de fevereiro de 2012, delineou que vivemos há decênios num estado de exceção que se tornou regra, exatamente assim como acontece na economia em que a crise se tornou a condição normal. Agamben, cuidadosamente, apontou que o capitalismo é uma religião e cujo objeto é o dinheiro. Vivemos sobre a primazia do econômico em que “Deus não morreu. Ele tornou-se dinheiro”. Segundo ele: “a nova ordem do poder mundial funda-se sobre um modelo de governabilidade que se define como democrática, mas que nada tem a ver com o que este termo significava em Atenas” (AGAMBEN, 2012, p.1).

Enfatiza, ainda, o filósofo, que para entendermos o que está acontecendo, é preciso tomar ao pé da letra a ideia de Walter Benjamin, segundo o qual o capitalismo é, realmente, uma religião cuja liturgia é o trabalho e o objeto é o dinheiro. De acordo com Agamben (2016) o que se oculta por detrás do domínio global do paradigma econômico é que a economia não leva a nenhum lugar, ou seja, à destruição da vida da qual ela se encarregou.

No que concerne ao mundo global, ou seja, a globalização, Stuart Hall (2006) acentua que o processo de globalização está deslocando as identidades nacionais. Pois, segundo Hall, em consequência das migrações de diversas culturas advindas dos mais variados lugares do mundo, tornou impossível manter as identidades culturais intactas e o não enfraquecimento das identidades nacionais. De acordo com o autor a globalização tem causado uma tendência ao colapso das identidades culturais, que está relacionada ao caráter da mudança da modernidade, tornando as identidades fragmentadas e efêmeras pela multiplicidade de culturas híbridas que transformam o antigo sujeito sociológico em sujeito pós-moderno global. Hall destaca que os processos que atravessam fronteiras integrando e conectando comunidades são chamados de processos globais e com isso as identidades nacionais se desintegram e dão lugar as novas identidades, que são híbridas. Sendo que a relação do espaço-tempo com a identidade passa a ter outro significado na era da globalização.

Na visão do sociólogo polonês Zygmunt Bauman as sociedades contemporâneas estariam passando por uma profunda transformação. Afirmar que vivemos em tempos líquidos e que nada foi feito para durar. As formas de vida contemporânea, segundo o sociólogo

polonês, se assemelham pela vulnerabilidade e fluidez, incapazes de manter a mesma identidade por muito tempo, o que reforça um estado temporário e frágil das relações sociais.

“Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade fluída” produziu na condição humana” (BAUMANN, 2001, p.8).

Nesta perspectiva, a reflexão do sul-coreano Byung-Chul Han, que tem um olhar crítico para as novas técnicas de poder do capitalismo neoliberal, leva ao entendimento de que o capitalismo neoliberal dá acesso ao reino da *psique*, tornando-se a forma produtiva, uma psicopolítica que se utiliza de um sistema de dominação que em vez de empregar o poder opressor, usa um poder sedutor, inteligente, ficando o homem a submeter-se a estrutura da dominação, assim cada época possui suas enfermidades fundamentais (HAN, 2015).

Segundo o autor hoje não vivemos numa época viral, já deixamos para trás essa época. O começo do século XXI é definido como neuronal. Doenças neuronais determinam a paisagem patológica do começo deste século, provocado pelo excesso de positividade. Desta forma, eles escapam a qualquer técnica imunológica, que tem a capacidade de afastar a negatividade daquilo que é estranho. “O paradigma imunológico não se coaduna com o processo de globalização” (HAN, 2015, p. 13). Sendo assim o mundo hoje é dominado por um excesso de positividade. Vivemos em uma sociedade do desempenho e o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma.

A desigualdade contém um tipo de privação que vai além da privação econômica: é privação de emprego, dos meios de participação social, privação de consumo, de bem-estar, de direitos, de liberdade, de esperança. A inclusão da juventude pobre na perspectiva do ajustamento econômico induz a uma inclusão precária, instável, marginal. Sem dúvida que os jovens percebem essas contradições, pois para eles não há lugar, não só porque a juventude já se caracteriza por uma fase plena de dúvidas e incertezas típicas de um ciclo de transição, mas também porque a eles não resta senão um lugar residual no trabalho, na cultura, na escola, na cidade.

Assim, estigmatizados, os jovens isolam-se em seus territórios, que podem ser definidos como territórios de vulnerabilidade social, convencidos que são mesmo inúteis e incapazes. Essa baixa auto-estima, aliada à falta de oportunidades, leva-os muitas vezes a encontrarem no crime-negócio a única forma de empoderamento já que apenas com uma arma na mão sentem-se ouvidas e respeitadas. Pensar a cidade e os territórios institucionalizados denota pensar na metáfora de oásis e deserto a partir da leitura de Hannah Arendt, que utiliza esses termos para refletir a condição humana, mantida através de desafios. Segundo a autora o deserto é o mundo sob cujas condições nós nos movemos (ARENDDT, 2006).

Os desenvolvimentos geográficos desiguais, nos termos de Harvey (2006), são analisados sob a ótica do poder destrutivo do capital, tornando populações inteiras vulneráveis a todo e qualquer tipo de violência; ao desemprego estrutural; à ausência de serviços básicos de saúde e escolarização; e à deterioração da vida. Talvez a violência seja manifestações contra esse lugar residual designado à juventude pobre.

CONSTRUIR ESPAÇOS COLETIVOS DE ESPERANÇA: O PROJETO AROEIRA

“Sangue e riso que rompem territórios fazendo emergir novos espaços, novas histórias de vidas”.

Pe. Wilson Groh

Entender o Projeto Aroeira é fundamental para uma adequada compreensão e explicação de alguns fenômenos, o “nó” do espaço e tempo da cultura do sangue, da cultura da morte para a cultura do cuidado da vida, que se manifestam no território do MMC e que mobilizam o engajamento da juventude.

Cabe aqui o pensamento de Agamben extraído do texto *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*, de 2009, duas contribuições do autor são significativas para os objetivos do presente artigo. A primeira é quando o autor ressalta que:

“Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar mas não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar” (AGAMBEN, 2009, p.65).

O segundo é quando o autor afirma que é preciso ter acesso a uma nova política, uma política de amizade, calçada numa outra experiência de tempo e capaz de nos expor as exigências de comportamentos dos quais não podemos nos esquivar.

São, precisamente, os jovens os que mais sentem a pressão social resultante das transformações do capitalismo. A situação de desempregado, para os que se encontram nessa situação, é vivida, na maioria das vezes, com grande carga de angústia e de sofrimento. Não poucas vezes são encaradas com desconfiança, preconceitos e vistos como “vagabundos”. Neste sentido, o cerne da questão reside, em uma monstruosa consciência culpada. O capitalismo é culpabilizante (AGAMBEN, 2012).

Uma grande carga social pesa sobre a sua situação, razão pela qual precisam arcar com um discurso ideológico que culpa os indivíduos. O fim da perspectiva de ascensão social embute neles uma crise de futuro. “A desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder” (BAUMAN, 2001, p. 23).

A metáfora do deserto que avança e que coloca a vida do oásis em risco, proferida por Hannah Arendt, é importante para que visualizemos a perigosa trama social e política, que abrange e ilustra a caótica e emergencial situação da juventude do MMC. E acredita-se, que é por cansarem de sofrer com as condições da desertificação, que habitantes do MMC se reuniram para consagrar o Projeto Aroeira.

Para Arendt compreender significa enfrentar sem preconceitos a realidade e resistir a ela.

“O moderno crescimento da ausência-de-mundo, a destruição de tudo que há entre nós, pode ser também descrito como a expansão do deserto... O maior perigo é que no deserto há tempestades de areia ... as tempestades de areia, ameaçam, além do mais, até mesmo, os oásis do deserto, sem os quais nenhum de nós poderia resistir.... É verdade que nas mãos dos movimentos totalitários ou das adaptações

da psicologia moderna nós sofremos menos; perdemos a faculdade de sofrer e com ela a virtude da resistência. Só quem é capaz de padecer a paixão de viver sob as condições do deserto pode reunir em si mesmo, a coragem que está na base da ação, a coragem de se tornar um ser ativo” (ARENDDT, 2008, p. 266-267)

Em uma estrutura social do capitalismo, sob o mantra do econômico, vislumbra-se uma era de incertezas e prenuncia uma constante quebra de paradigmas em todos os quadrantes da vida. E como aponta Bauman (2001) é preciso despertar a autoconsciência, a compreensão e a responsabilidade individuais, a fim de promover a autonomia e a liberdade. E é a essa tarefa que se dedicou o Projeto Aroeira - Consórcio Social da Juventude da Grande Florianópolis.

O nome Aroeira, foi escolhido de forma coletiva, inspirado na árvore nativa da região, de tronco forte e raízes profundas. Nas religiões africanas, também é “planta que abre caminho”. Abrindo caminhos também na possibilidade concreta de alternativas para a juventude de comunidades pobres de Florianópolis. Constitui-se em base para que os/as jovens, principalmente os mais vulnerabilizados, possam ter uma vida melhor, reescrevendo as histórias de suas vidas e de suas comunidades.

Ao começar sua obra, “*A condição humana*”, Hannah Arendt alerta que condição humana não é a mesma coisa que natureza humana. A condição humana diz respeito às formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. São condições que tendem a suprir a existência do homem. As condições variam de acordo com o lugar e o momento histórico do qual o homem é parte.

Deste modo, a emancipação humana se aproxima da visão de Mészáros que tem consciência de que essa emancipação implica e pressupõe a superação da política, assim como a superação do capital (MÉSZÁROS, 2005).

O Projeto Aroeira é um dos projetos do Centro Cultural Escrava Anastácia (CCEA), denominada entidade âncora, que atua nas periferias de Florianópolis buscando proporcionar o protagonismo juvenil e a inserção dos/as jovens no mercado de trabalho. O CCEA é fruto da iniciativa de mulheres de uma comunidade do município de Florianópolis, capital de Santa Catarina que, em 1994, resolveram se organizar na busca de uma forma de ocupar seus filhos para prevenir seu ingresso na marginalidade, oferecendo oportunidades de formação e educação de crianças e adolescentes.

O Projeto Aroeira foi organizado pela comunidade local com apoio dos governos federal e estadual com o objetivo de promover a criação de oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de maior vulnerabilidade social. Compreendendo que a vulnerabilidade social não é exclusão, mas, antes, uma consequência da diminuição dos direitos dos cidadãos e cidadãs, da diminuição de espaços e relações de vivência na cidade onde os moradores são impossibilitados de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela bela Florianópolis.

A motivação foi a problemática da violência nos morros, que resulta das desigualdades sociais, da segregação territorial de frações da classe trabalhadora empobrecida, da ausência de políticas públicas capazes de garantir condições de vida adequadas a essas famílias, bem como da forte presença do narcotráfico na constituição de suas relações sociais. Assim, tem por finalidade envolver a comunidade na inserção dos jovens e despertar nestes o compromisso cidadão com sua comunidade.

Buscando articular o sentir e o pensar, a relação com a teoria e com a prática, o micro e o macro, em 2005, iniciou Projeto Aroeira, um projeto com quatro dimensões:

1. Incubadora Popular de Cooperativas; 2. Frutos do Aroeira; 3. Programa Aprendiz e 4. Programa de Esporte Aventura desenvolvidos no campo da educação popular, da organização e da busca da inclusão social, da emancipação humana como possibilidade aberta no curso do desenvolvimento histórico. No Projeto foram atendidos jovens de 16 a 24 anos, desempregados, que estavam frequentando instituição de ensino ou já tenham concluído o ensino médio.

Com os objetivos de: a) promover a criação de mais e melhores oportunidades de trabalho, emprego e renda para jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e risco social, por meio da mobilização e da articulação dos esforços da sociedade civil organizada e ainda, criar oportunidades de ocupação para jovens, incluindo o auto-emprego e o serviço voluntário; b) melhorar a qualificação da força de trabalho de jovens; c) melhorar a auto-estima e a participação cidadã da juventude na vida social e econômica do País; d) dar escala as experiências bem sucedidas da sociedade civil organizada; e) constituir um espaço físico, denominado de Centro de Juventude, como ponto de encontro das ações desenvolvidas pelas entidades da sociedade civil consorciadas em sua base social, no primeiro módulo do Aroeira (2006) participaram 1200 jovens; no segundo módulo (2007) participaram 1000 jovens; e no terceiro módulo (final de 2007), mais 1000 jovens. (AZIBEIRO, 2006)².

Os jovens participaram de um processo de capacitação, motivados por uma ação educativa reflexiva, na busca da promoção da inclusão e do resgate da autoestima, contribuindo na formação de uma consciência mais crítica acerca da realidade e dos direitos humanos. O processo se deu através de aulas de ética, cidadania e meio ambiente, inclusão digital, noções de empreendedorismo e apoio à elevação da escolaridade, além de frequentarem uma oficina de capacitação profissional, buscando incentivar o cidadão a se envolver com o que acontece, pensar na comunidade e agir para o bem comum criando uma relação de interdependência entre todas as partes envolvidas, caracterizando a rede formada pelo CCEA.

Portanto, o que se observa, é a existência de outras perspectivas para a elaboração de metas de vida. A própria organização também vai sendo construída no processo, a partir de relações já dadas anteriormente, caracterizando-se como um processo instituinte. Ao invés de morte, tiro, polícia, nessas áreas realizam-se possibilidades de atender as demandas sociais emergentes, onde as práticas de educação popular desencadeiam processos de alternativas à violência e à criminalidade.

Importante destacar que a definição de juventude está pautada em Sposito (2003), a autora destaca que se torna fundamental pensar a juventude a partir da sua condição, ou seja, o modo como a sociedade constitui e atribui significado a este momento do ciclo da vida, e a situação juvenil, que traduzem os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero, etnia, dentre outros. Os jovens são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas

2 Para mais informações sugere-se consultar: Silva, Sabrina Severo da. Movimento Aroeira: práticas pedagógicas e juventudes em Florianópolis - uma alternativa à criminalidade. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94413> >

condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Nesse processo, em que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito.

Elogiada ou desqualificada, o grande produto do Projeto Aroeira é a relação da esfera pública com as organizações não-governamentais. No entendimento de Ivone Maria Perassa, coordenadora do Aroeira, trata-se de uma política pública assumida com os movimentos sociais. (AZIBEIRO, 2006).

No exercício de uma prática comprometida com a construção da cidadania e com a reflexão de questões voltadas para a realidade social e local, inserem-se, neste Projeto, os aprendizados sobre os direitos e as responsabilidades de cada um e cada uma.

De acordo com Azibeiro a partir de outros olhares ampliam-se as possibilidades da racionalidade moderna.

“vem se possibilitando a emergência de linguagens, perspectivas, culturas e histórias antes silenciadas ou excluídas. Desse modo surgem, oportunidades de desconstrução de subalternidades, pela resignificação de práticas sociais e de histórias de vida de pessoas e instituições antes colocadas à margem dos processos hegemônicos de produção e validação do saber e da verdade” (AZIBEIRO, 2006, p. 15).

A despeito do nascimento de novos seres humanos Groh (2015) chama a atenção para a necessidade de trilhar e de construir o caminho do encantamento.

“Viver no movimento da história é assumir os problemas, mas não como se você tivesse que carregar todos os problemas do mundo nas costas, como se fosse o único responsável por eles, mas construir coletivamente através de parceiros/as que vão entrando, surgindo no seu caminho, que se torna um caminho de encantamento” (Groh, 2015, p. 30).

Um dos resultados do Aroeira é a Incubadora Popular de Cooperativas (IPC), que surgiu a partir do debate sobre a inserção de jovens no mundo do trabalho e do reconhecimento da fragilidade de iniciativas empreendedoras de jovens de periferia e grupos vulnerabilizados. As possibilidades de jovens e crianças de comunidades empobrecidas, com poucas oportunidades de lazer, sujeitas a problemas ligados as violências e ao tráfico de drogas vivenciam outras formas de utilização do tempo, resignifica a importância de projetos sociais nestes locais. (Groh, 2015)

A IPC localiza-se no antigo prédio do Instituto Médico Legal (IML), na Capital. O prédio que abrigava os jovens vítimas de homicídios que foram aliciados pela criminalidade torna-se um espaço gerador de vida. Este prédio se constitui-se num espaço de capacitação e fortalecimento das iniciativas dos jovens de comunidade de periferia. A IPC assume o compromisso de possibilitar o surgimento e o fortalecimento de iniciativas de geração de trabalho e renda, que tenham como referência a economia solidária, para e com jovens de periferia, acolhendo-as em sua infraestrutura física, articulando-as em redes que possibilitem a otimização de recursos e redução de custos, apoiando-as na busca de parcerias, divulgando suas ações e produtos, acelerando a consolidação desses empreendimentos surgidos a partir de grupos vulnerabilizados.

A possibilidade da implantação de uma incubadora de cooperativas se constituiu numa forma do Projeto Aroeira atingir seus objetivos, não só quanto à inserção dos/as jovens no

mercado de trabalho, mas também e, principalmente, relacionados à formação humana e cidadã de todas as pessoas envolvidas. Groh (2009) ressalta que é preciso construir formas de participação junto com os jovens a partir dos seus anseios e da sua própria realidade. Agir rompendo da periferia para o asfalto, dar vez e voz aos jovens.

A experiência de Incubadora, híbrida do ponto de vista das relações com o mercado, constitui-se num espaço de formação e de produção, de capacitação dos/as jovens e dos/as formadores/as, de assessoria, de comercialização. Estrutura horizontalizada com vários centros gravitacionais, se amolda às complexidades de redes que se transversalizam e às necessidades de jovens autônomos em espaços de geração de trabalho e renda autogestionários. Com isso abrem-se outras perspectivas de construção de metas de vida. A própria organização também vai sendo construída no processo, a partir de relações já dadas anteriormente, caracterizando-se como um processo instituinte. Isso vem possibilitando um retorno imediato para as comunidades. Ao invés de morte, tiro, polícia, nessas áreas, agora, circula e realizam-se ações que oportunizam outras possibilidades, outro caminho.

Reitera-se as contribuições de Silva (2010, p. 69) quando a autora ressalta o quanto é importante o trabalho do CCEA como entidade âncora do Projeto Aroeira:

“pensar o todo, as prioridades, não dar falsas esperanças aos jovens, não ser assistencialista, mas trazer os/as jovens gestores do processo [...] garantir também a equipe com formação técnica especializada sem perder as escolhas ético-político-pedagógica de pensar e agir a partir das margens, desconstrução das subalternidades e cuidado com a vida é sempre necessário para seguir adiante”.

O que importa, segundo Groh (2009), é que com o Projeto Aroeira, principiou a ser desenhada uma nova face na cidade de Florianópolis com o movimento popular que vem surgindo desses coletivos e vai gestando outro ideário de cidade. Os frutos deste processo solidário, voltados para o interesse comunitário são visíveis. São redes organizadas, como por exemplo a criação do Instituto Pe. Vilson Groh, em 2011, que atuam na formação de cidadãos e cidadãs consistentemente politizados e atentos ao assombro acelerado da barbárie. Harvey (2012) afirma que o poder hegemônico não pode controlar inteiramente os espaços sociais.

Quando falamos em redes, falamos de formas de integração entre diversas organizações uma vez que as sociedades se organizam em redes de atores sociais, que estabelecem relações de poder entre si. Trata-se de uma rede mais complexa porque todos os tipos de fluxos possíveis, onde existem diversidades que interagem entre si e se apoiam coletivamente como uma estratégia para integrar diversos grupos de tal forma que todos possam se fortalecer e avançar juntos, construindo uma nova sociedade, preocupada com o bem comum. Trata-se do exercício pleno da cidadania. Cidadania que interliga sujeito e território e está intimamente ligada à democracia, na qual os sujeitos possuem direitos e deveres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Construir espaços coletivos de esperança
em tempos de discurso de ódio”.*
Jeferson Silveira Dantas

Iniciam-se essas considerações finais com a frase que perpassa a tese: Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC, de Jeferson Silveira Dantas, o qual traz a reflexão a respeito da importância dos valores inerentes à esperança de pensar a cidade e os territórios em espaços coletivos humanizados. Nos dias atuais há necessidade premente de que a sociedade civil brasileira e, especialmente, os movimentos sociais organizados, compreendam que a sua participação não só é fundamental como decisiva para a construção de espaços coletivos de esperança (DANTAS, 2012).

Pôde-se constatar que o projeto Aroeira é o resultado da pulsação de pessoas e movimentos sociais que atuam nas áreas mais empobrecidas da “Capital Turística do Mercosul”. Esses movimentos constituídos pelos moradores das comunidades surgiram por iniciativa dos próprios moradores e entidades, como o CCEA, que agrega pessoas e instituições, através das redes que se articulam e se expressam, criando outras redes. Nesse processo é possível promover a inclusão dos jovens, a humanização da cidade e a geração de qualidade de vida.

A possibilidade de crescimento, de ampliação de espaço de qualidade de vida, do desenvolvimento de práticas organizativas e educativas que contribuam para a superação da situação de marginalidade brota da articulação em redes. Jovens que vão encontrando respostas para o que estão querendo, vão construindo outros caminhos, desenhando outras possibilidades de futuro. Como afirmava Che Guevara: “O alicerce fundamental da nossa obra é a juventude”. É possível construir outro mundo. Mostrar que não é só a morte que pode trazer solução para os jovens da periferia.

A mudança dessa realidade de carência e violência aparece a partir de experiências vividas no âmbito do Projeto Aroeira. Através da atenção e de cuidados individuais ele possibilita que cada jovem descubra sua intensidade de vida a partir da experimentação de suas potencialidades. Aparece pelo entendimento de que governabilidade de um espaço como é Florianópolis tem que passar numa relação muito estrita entre o poder público e a sociedade civil. Visualiza-se pela compreensão de que é necessário ter uma relação de atuação em rede, de confiabilidade, de solidariedade estabelecida a partir da realidade onde se vive. Para que um novo horizonte de possibilidade, por mais tênue que seja, continue aberto, é indispensável vencer os desafios.

Esse movimento em rede se consolida por estar alicerçado em um trabalho de base, numa multiplicidade de iniciativas para a construção da cidadania que busca elevar a autoestima, refletir e indignar-se com a rotina das violências, estes são alguns dos elementos que modelam um compromisso social expresso na intervenção realizadas. Por sua vez, esses trabalhos de base são em seus níveis locais formas de enfrentar os desafios que vêm sendo colocados; de aproximar e articular as lutas pela igualdade com as lutas pelo respeito à diversidade; como trabalhar por uma inclusão não excludente, levando em conta as diversidades locais, as diferentes formas de agir, com a busca de

entendimentos mais globais, valores mais universalizáveis; como traduzir os anseios, os desejos, as lutas, os projetos e as utopias locais em princípios mais universais, sem correr o risco de capitulação da condição de sujeito, uma vez que o universal que se torna totalitário aniquila a condição de sujeito livre.

Essa articulação em redes intensifica o aprendizado da esperança. Esperança renovada pela intensidade da vida e do desejo desses/as jovens, que transforma uma realidade de silêncio e exclusão numa possibilidade de vida mais longa, de dignidade, de responsabilidade com a própria vida, a de sua família, da sociedade, do planeta. Aprendizado do cuidado com a vida. Vida reinventada através do resgate da dignidade dos sujeitos desprivilegiados, do resgate de suas raízes (culturais, simbólicas, estéticas) onde se potencializa as iniciativas individuais e coletivas (de todos os elos da rede) para se enfrentar e resolver os problemas sociais.

Dayrell (2003) aponta que lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço reflexão, distanciamento e autocrítica. Nesse sentido, torna-se importante ressaltar a importância do Projeto Aroeira que aparece como uma ferramenta de intervenção social e construção de cidadania onde através de uma nova forma de agir e atuar com as populações excluídas potencializando os mecanismos de reconhecimento social, de solidariedade, de cooperação, de confiança, de reciprocidade, é possível construir caminhos que vão trazendo a esperança. Caminhos que não estão prontos, mas vão se fazendo no dia-a-dia. Experiência que está em processo, continua em curso através das ações do Instituto Pe. Wilson Groh (IVG) cuja missão é prestar serviços de assessoramento, defesa e garantia de direitos, desenvolvendo um jeito de agir e pensar que empodere as pessoas e organizações, aprimorando a legitimidade, o potencial das pessoas.

No Projeto Aroeira muitos passos já foram dados na construção de novas práticas que são capazes de tecer alternativas comprometidas com a inclusão social e a construção da cidadania porém há muito que caminhar. São experiências transformadoras, no entanto, precisam ganhar mais visibilidade. Um dos maiores desafios é o de ampliar estes espaços, de tecer a rede propiciando a elaboração de uma identidade coletiva, constituída pelos integrantes em sua individualidade. O desafio de um revolucionamento processo de práticas coletivas e atitudes subjetivas que tem os jovens como protagonistas apontando caminhos e possibilidades de mudança da realidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **“Deus não morreu. Ele tornou-se dinheiro”**. Entrevista com Trad. port. Selvino Assmann. IHU, maio de 2017. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512966-giorgio-agamben>>.

_____. **“A Europa precisa colapsar”**. Entrevista com G. Agamben (por Iris Radisch). Trad. Marcelo H. Saraiva. **Profanações**, UNC, n. 1, jan/jul. 2016, pp.238-248. Disponível em: em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/prof/article/view/1256/666>>

_____. **Profanações**. Trad. e apes. Selvino Assmann. S.Paulo: Boitempo, 2007, pp. 65-79 (Elogio da profanação.).

_____. *O que é o contemporâneo*. In: ID. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Trad. Vinicius Honesko. Chapecó, Argos, 2009, pp. 53-73

- ARENT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.
- _____. **O deserto e os oásis**. Trad. portuguesa S.A. Buenos Aires, **La Nación**, Suplemento Cultura 2006.
- AZIBEIRO, Nair Esperança. **Que cara tem o Aroeira? Uma contribuição à sistematização de uma prática de educação popular e inclusão cidadã**. Florianópolis: CEPEC, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dent-zien, Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Capitalismo como religião**. Trad. de Jander de Melo Marques Araujo. **Revista Garrafa** 23, jan/abr 2011.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. CORDEIRO, Denise. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedade**. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.
- DANTAS, Jéferson. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. UFSC: P Pós-Graduação em Educação, 2012. Tese de Doutorado.
- DAYRELL, Juarez (Coordenação). **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.24, p.40-53, set/out/nov/dez 2003.
- FANTIN, Maristela. **Construindo Cidadania e Dignidade. Experiências populares de educação e organização no Maciço do Morro da Cruz**. Florianópolis, Insular, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREITAS, Rosana de C. Martinelli. **As (res)significações da cidadania e da democracia em face da globalização**. Rev. Katál. Florianópolis v. 1 n.5 . 11-22 jul/dez. 2001.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Trad. port. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad . port. Tomás Tadeu da Silva. Rio de Janeiro, LP&A, 2006.
- HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- GROH, Vilson. **Labirintos de esperanças: O significado pedagógico das histórias de vida de lideranças populares na trajetória comunidade, CEDEP, orçamento participativo na cidade Florianópolis**. UFSC, 1998 (Dissertação de Mestrado-CED)
- _____. **O protagonismo juvenil da cidade labiríntica: ressignificando o fio condutor na construção de redes**. In: Esse movimento chamado Aroeira. Nadir Azibeiro (organizadora), Florianópolis: CCEA, 2009.
- _____. **Instituto Pe. Vilson Groh: olhares sobre a atuação em rede / Instituto Pe. Vilson Groh - Florianópolis: Imaginar o Brasil Editora, 2015.**

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

MARX, K. **Para a questão judaica**. Trad. José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARTINS, José de Sousa. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 2.ed. São Paulo: PAULUS, 2003.

SILVA, Sabrina Severo da. **Movimento Aroeira: práticas pedagógicas e juventudes em Florianópolis : uma alternativa à criminalidade** / Sabrina Severo da Silva ; orientadora, Maristela Fantin. - Florianópolis, SC, 2010.

TOMÁS, Elaine D. **Antigos e Novos Olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz: de Não Território a Território do PAC-Florianópolis**. Florianópolis, 2012. 361f. Tese (Doutorado em Geografia), CFH, Programa de Pós-graduação em Geografia, UFSC, Florianópolis, 2012.

TOMÁS, Elaine Dorighello; SCHEIBE, Luiz Fernando. **O Maciço do Morro da Cruz (MMC) em Florianópolis (SC): de não território a território do PAC**. *Revista de Ciências HUMANAS*, Florianópolis, v. 49, n. 1, p. 165-180, jan-jun 2015.

RELOCALIZANDO O DESENVOLVIMENTO: A INVENTIVIDADE DAS ZUNGUEIRAS NAS RUAS DE LUANDA

Lais Helena Custódio Rodrigues de Queiroz

Universidade de Brasília

lais.hqueiroz@gmail.com

As dinâmicas entre as práticas de estruturação urbana institucional e a organização informal popular constroem desde o período colonial até os dias atuais a história de Luanda. Durante a colonização buscava-se a modernização urbana para encaixar Luanda a um padrão europeu de civilização, já nos dias atuais a capital angolana está sendo altamente financiada pelos ganhos petrolíferos para se tornar uma das maiores cidades da África, se alinhando às demandas do capital globalizado. A reestruturação urbana para atender demandas econômicas tem impactado diferentes nichos sociais, dentre eles, o trabalho das zungueiras. As zungueiras constituem um segmento dentro do amplo universo da economia informal de Luanda. Majoritariamente constituído por mulheres, a zunga, original da língua quimbundo que significa girar, circular, denomina o grupo de vendedoras ambulantes nas ruas de Luanda. Conhecidas como zungueiras, essas vendedoras são heranças das antigas quitandeiras¹, as quais desde os tempos da colonização são responsáveis pelo abastecimento da urbe e pela circulação de mercadorias. Comumente lembrada pelas clássicas narrativas sobre Luanda, essas vendedoras, sempre acompanhadas por seus cestos de produtos, fazem parte do imaginário e da dinâmica social urbana da capital. A presente comunicação tem como objetivo apresentar a atuação das zungueiras na produção social urbana e possíveis contribuições ao desenvolvimento local que tenta sobreviver ao projeto hegemônico de desenvolvimento em curso em Angola.

A atual modernização urbana de Luanda tem gerado muitos conflitos sobre qual cidade o governo e a população querem construir. Tem-se instituído medidas de banimento de práticas informais econômicas como a zunga nas principais áreas centrais da cidade. O relatório da organização não governamental Human Rights Watch, publicado em 2013, intitulado "Tira essas porcaria daqui", denuncia a violência contra as vendedoras ambulantes em Luanda promovida por agentes fiscais que as perseguem diariamente. As zungueiras são coagidas, ameaçadas e extorquidas por representantes da Lei e muitas são silenciadas, não fazem queixas formais. As organizações internacionais e alguns setores da sociedade civil nacional dão visibilidade a essas mulheres, chamando a atenção para a negligência do Estado com essa parcela relevante para a movimentação econômica de Luanda, como reforçado por Orlando Santos:

A pretensão legalista do poder público, em disciplinar e punir comerciantes de rua, para além de uma falta de sentido de políticas públicas voltada para esses atores sociais, tem se ancorado numa acentuada falta de atenção do papel social e da criatividade destes comerciantes em Luanda. Tal facto torna-se evidente na forma como as kinguilas e, sobretudo, as zungueiras são combatidas, bem como a ausência de qualquer política de protecção social séria destinada a esse grupo social. (SANTOS, 2011, parágrafo 95).

¹ Do quimbundo, a palavra quitanda significa mercados e feiras e as mulheres, quem trabalha nesse ofício, são denominadas quitandeiras. Estas podem trabalhar fixadas em bancas e mercados ou serem ambulantes. Para ler mais sobre o assunto ver Pantoja, Quitandas e quitandeiras: história e deslocamento na nova lógica do espaço em Luanda.

Assim como apontado por Santos, o relatório discorre uma série de violências contra as zungueiras cometidas pelos fiscais municipais e “civis”, pessoas não uniformizadas que atuam na fiscalização informalmente:

[...] agentes da polícia e fiscais do governo têm levado a cabo operações conjuntas contra os vendedores ambulantes por toda a cidade, frequentemente espancando vendedores e vendedoras, incluindo grávidas e mulheres com bebês às costas. A polícia e os fiscais também apreendem bens, extorquem subornos, fazem ameaças de detenção e, em alguns casos, detêm os vendedores ambulantes regularmente durante as rusgas. (HRW, 2013)

A zunga é constituída majoritariamente por mulheres para obter a alimentação da família e educação dos filhos, situação que é tendência em várias partes do continente e do mundo. Estarem expostas a essas condições de trabalho, vulnerabiliza ainda mais uma atividade que não possui nenhum tipo de seguridade social por parte do Estado. As violências denunciadas pelas zungueiras e testemunhadas pelos transeuntes são, de certa forma, legitimadas e alimentadas pelo governo luandense. Desse modo, a atividade ambulante pode ser caracterizada por um trabalho que conta com a violência legitimada por um sistema de gestão social e “norteado por um projeto de modernização predatório e excludente” (MONTEIRO, 2012, p.55).

Essas vendedoras são expostas pela opinião pública ora como mulheres que se sacrificam diariamente para garantir a sobrevivência de suas famílias, ora como agentes econômicos fora da lei e transgressores da modernização urbana. Com base nas notícias vinculadas nos principais jornais eletrônicos sobre as vendedoras ambulantes, podem-se identificar as redundâncias dos esforços públicos para a extinção da prática da zunga nas artérias urbanas. Em 2012, o governador da província de Luanda, Bento Bento anunciou o fim da prática ambulante em áreas não autorizadas, como um dos meios de melhorar e acelerar a modernização da urbe. As soluções, apresentadas pelo governo, seriam as construções de mercados que alocariam os vendedores, maior fiscalização e aplicação de multas aos desobedientes.

No entanto, a tentativa de disciplinar a venda ambulante não tem tido êxito, pois o número de bancas criadas com os novos mercados é insuficiente para atender o contingente crescente de zungueiros e zungueiras que se estabelecem nas ruas da cidade. Outro fator é a localização desses novos mercados, cada vez mais periféricos, os vendedores reclamam que por serem mal localizados os clientes não comparecem, assim o dinheiro das poucas vendas destina-se apenas ao pagamento do aluguel da banca. Acredita-se que a má localização dos mercados e falta de vagas para todos são os principais fatores para muitos vendedores optarem por continuar nas ruas, mesmo após as constantes proibições. Para as zungueiras o espaço público, como as ruas, é onde seu negócio acontece, onde encontra seu cliente, dinâmicas de trocas e encontros que constituem a produção social do espaço em Luanda.

A produção social do espaço urbano ao mesmo tempo em que é conduzida pelas demandas de uma lógica econômica, se concretiza através das práticas populares desenvolvidas no cotidiano (VARANDA, 2013; RIBEIRO, 2012). O crescimento econômico angolano tem financiado grandes construções e elevando os custos de vida na capital, dinâmica que maior parte da população não está inserida e nessas fissuras de um contexto marcado pela reprodução das desigualdades espaciais e da gentrificação - frutos da divisão

mercadológica do território - surgem organizações de atores sociais que tecem outro modo de ocupar e produzir a cidade, pois “lugares e formas não fazem nada e não produzem nada por si mesmos somente as pessoas dentro das redes de organização social é que possuem esse poder” (GOTTIDIENER, 1997, p.265). Dessa forma, tendo em vista a economia informal como uma dessas organizações sociais, as zungueiras aparecem como um dos atores urbanos providos de agência para influenciar a sociabilidade no meio urbano.

A produção social do espaço está vinculada aos atores que o compõe cotidianamente, cujas práticas constituem os métodos de ocupação e são responsáveis por definirem as finalidades e funções sociais desses territórios. Se a estruturação do planejamento urbano institucional disciplina os territórios, os atores sociais o ressignificam de acordo com seus anseios e visões de mundo por meio de estratégias². O espaço, portanto, é produzido socialmente por meio da atuação das organizações sociais. Em Luanda o espaço social é produzido de diferentes formas por diferentes grupos sociais, formais e informais, de modo a contribuírem à representação da cidade enquanto centro comercial, político e cultural para Angola, para África e para o mundo. Quando o governo angolano adota uma postura de perseguição e banimento da prática informal nos espaços públicos, não está apenas disciplinando o território, mas também impedindo as formações espontâneas, que podem constituir meios de combate à pobreza.

A análise da produção social do espaço apoia-se inicialmente na leitura das quitandeiras como intermediárias econômicas e sociais, responsáveis pela integração entre a cidade e o campo, articulando o nicho urbano consumidor e os arismos produtores de alimentos. Nos mercados observam-se como estas trazem vida ao ambiente, desde a organização das mercadorias a suas vestimentas, o espaço toma forma e cores, e o trato com o cliente dita a atmosfera do ambiente, sem papas na língua, são descritas muitas vezes pela literatura como rabugentas e barraqueiras (SANTOS, 2010, p.52), talvez possa ser um meio de imporem respeito. As quitandeiras imprimiam nas ruas da sociedade colonial a imagem africana, espelhavam o cotidiano dos musseques e a resistência frente às políticas segregacionistas do governo português, como “guardiãs dos hábitos e costumes angolanos” (SANTOS, 2010, p.53) segundo os mais saudosos romancistas, forjavam a realização de uma cidadania que contestava o poder colonial. As zungueiras como legado dessa íntima relação entre o ganhar a vida e o fazer espaço, perpetuam os pregões para atrair clientes, mesmo depreciadas e subestimadas pelo poder público, ainda são consideradas como símbolo da força da mulher angolana frente às adversidades de um país que ainda não superou as feridas deixadas pela guerra. As relações de solidariedade (RODRIGUES, 2007; CABRAL, 2005), que vão desde a constituição de redes de poupança rotativa (DUCADOS, 1998) ao apoio das companheiras de trabalho que não possuem família (MONTEIRO, 2012), fazem com que o espaço urbano produzido pelas zungueiras se torne algo além da organização da sociedade em função da produção macroeconômica e da expansão da especulação imobiliária. Além da solidariedade e cooperação, estas mulheres promovem o empoderamento feminino. O contexto angolano é marcado pela desigualdade de gênero, sobretudo, pela assimetria de oportunidades de trabalho entre os sexos, porém a ocupação do espaço público por estas mulheres configura-se, desde

2. Estratégias neste trabalho uso como as adaptações da subjetividade coletiva (habitus) a uma determinada demanda social (SETTON, 2002).

o período colonial, na apropriação do público por sujeitos que são estruturalmente designados ao ambiente doméstico, ocuparem as ruas e mercados, é desafiar uma lógica sexista de divisão do espaço e do trabalho (GRASSI, 2001). Estarem nas ruas, não só abole o doméstico como única opção para o trabalho feminino, como se torna um meio para a conquista da própria renda e independência do marido, que geralmente é tido como o principal provedor do lar (MONTEIRO, 2012; SANTOS 2010). Nesse sentido, a produção social do espaço urbano pelas zungueiras é feita pela atuação cotidiana de modo que esses atores ocupem e se apropriem do espaço, fazendo dele parte da construção de sua identidade e do seu modo de vida.

No trabalho realizado por Abreu (2016) acerca da visão da participação política da sociedade civil angolana através das entrevistas cedidas por mulheres de diferentes nichos em 2004 e em 2014, pôde nos auxiliar na análise sobre a relevância atribuída à agência e organização dos atores sociais na construção de políticas públicas e soluções para os problemas nacionais. A maior parte das entrevistadas enxerga a sociedade como capaz de criar mecanismo para mudanças sociais em parceria com o Estado e outros atores:

Tanto em 2004 quanto em 2014, as imagens sobre sociedade civil remetem a formas de organização da acção colectiva em grupos de base (mulheres, jovens, comunitários, etc.), grupos de interesse e de pressão, organizações e associações, funcionando num espaço entre o Estado e a sociedade, com o qual a maioria se identifica, e no qual se produz a negociação do consentimento sobre ideias e iniciativas de acção colectiva, no interesse dos grupos ou mais amplo do bem comum (ABREU, 2016, p.173).

Porém as demandas das organizações sociais não impactam como deveriam as decisões do governo estatal. Graças a um legado colonial que exclui os interesses populares, bem como um governo clientelista que favorece um determinado grupo, acabaram por provocar a inibição da participação social (ABREU, 2006). Em um contexto onde a confiança e atuação nos arranjos sociais é modo de se fazer frente à inoperância do Estado, a busca pela construção de espaços democráticos, de ações de cooperação e equidade pode-se configurar nas atividades informais, nas articulações espontâneas de associativismo e de grupos da sociedade civil organizada. Dessa forma, após construir a investigação por meio das concepções de Certeau (1998), Ribeiro (2005) e Milton Santos (2004) sobre a produção social do espaço, da contextualização urbana de Luanda por Watson (2014), Cain (2015) e Moorman (2015) e dos estudos apresentados por Santos (2010), Monteiro (2012), Lopes (2004) e Grassi (1998) sobre as zungueiras, entendo que estas vendedoras, a partir da ocupação cotidiana do espaço, produzem práticas e saberes endógenos que configuram meios de desenvolvimento. Pude identificar as seguintes produções: 1) sobrevivência, 2) solidariedade e 3) empoderamento feminino. Acredito que deva haver muitas outras práticas produzidas pelas zungueiras que desencadeiam em um processo de desenvolvimento, porém a limitação da falta do trabalho de campo não me permitiu inferir sobre a totalidade dessa atividade.

Saberes e práticas: respostas locais para desafios globais

A palavra desenvolvimento foi popularizada como conceito no século XX, associado aos projetos de reestruturação econômica e de estratégia de combate à pobreza e às desigualdades, o conceito nasce atrelado às expectativas de crescimento econômico do mundo pós-guerra, e que ainda constitui parte central do discurso hegemônico. Adotado como discurso pelas Nações Unidas, o conceito passa por várias releituras, como a do

economista britânico Dudley Seers, na década de 1970 que entendia três fatores como bases do desenvolvimento: a promoção da alimentação, do emprego e da equidade.

Depois, nos anos de 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) incorpora as ideias dos economistas Amartya Sen, Mahbub ul Haq e outros, sobre a quantificação do desenvolvimento humano. O desenvolvimento passa então a ser medido por meio do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujas variáveis para a medição da qualidade de vida da população são a longevidade, o nível de conhecimento e a disponibilidade de recursos econômicos (BOISIER, 2004). O IDH é um dos principais indicadores socioeconômico do mundo e exaustivamente utilizado pelos organismos internacionais para a elaboração de relatórios e políticas de ajuda internacionais. É a partir do IDH que é articulado um ranking, uma espécie de estratificação, de classificação dos países em: desenvolvidos, em desenvolvimento e subdesenvolvidos. A ideia passada por esta classificação é a que os países centrais da economia mundo já alcançaram o desenvolvimento pleno, enquanto a periferia se divide entre aqueles que estão na corrida e outros estagnados no caminho. Coquery-Vidrovitch (2005), contrária a esta visão, expõe que todos os países, tanto do Norte quanto do Sul, estão em desenvolvimento, uma vez que os avanços tecnológicos e informacionais têm modificado constantemente as dinâmicas sociais. É sabido que o desenvolvimento é um conceito polissêmico, que possui inúmeras interpretações e continua sendo o objeto central dos discursos e metas institucionais da maior parte dos atores do Sistema Internacional. Esses discursos e a concepção de desenvolvimento defendidos por estas instituições tem sido criticado por serem portadores de projetos com características etnocêntricas, a ser exportado por meio de cartilhas e programas de boas práticas e de governança global, tratando monoliticamente os desafios e anseios locais. A grande crítica que se tem feito a essa visão dos pareceres dos órgãos internacionais é de que esses discursos criam uma cultura de valorização do *modus vivendi* dos países centrais em detrimento das práticas locais dos países periféricos. O que tem sugerido um cenário até certo ponto catastrófico, onde os governos locais por não conseguirem agir sozinhos, alinham seus esforços e visões à conceituação de desenvolvimento universal. Essa dinâmica, muitas vezes, invisibiliza as práticas e conhecimentos endógenos como caminhos para se superar os obstáculos locais.

Mesmo que muitas vezes invisibilizada, a economia informal é um circuito relevante para os PIBs da maior parte dos países da América Latina, África e Ásia. No Brasil, por exemplo, o circuito informal chegou a ser responsável por 16% do PIB em 2014³, em Angola no mesmo período representou 60% da economia não-petrolífera. A informalidade está atrelada a cultura local, a inovação pela incorporação do novo aos costumes locais, de modo que ao pensar a economia informal em Luanda, estou não somente abordando uma questão de relevância econômica, mas de revalorização cultural também. Nesse sentido, é necessário olhar o poder da cultura africana como fonte de respostas para o subdesenvolvimento econômico (FALOLA, 2003). Meu objetivo aqui não é fazer uma digressão acerca da definição e conceitos de desenvolvimento, mas uma reflexão sobre que tipo de desenvolvimento pode ser identificado na produção social do espaço em Luanda por meio das práticas das zungueiras.

As zungueiras, agentes dessa economia informal, fazem parte, portanto, de um tipo de desenvolvimento que difere do discurso institucional, que supera o de subdesenvolvimento

3 Informação disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,economia-informal-deve-voltar-a-crescer-no-pais,1712935> - Acessado em 24/04/2016.

socioeconômico e representam a centralidade da mulher africana na organização familiar e na gestão dos recursos. Denomino o desenvolvimento produzido por essas mulheres como desenvolvimento endógeno, para tornar a análise objetiva, parto da breve definição de Garofoli:

Desenvolvimento endógeno [...] implica “a capacidade para transformar o sistema sócio-econômico; a habilidade para reagir aos desafios externos; a promoção de aprendizagem social; e a habilidade para introduzir formas específicas de regulação social a nível local que favorecem o desenvolvimento das características anteriores. Desenvolvimento endógeno é, em outras palavras, a habilidade para inovar a nível local” (Garofoli, 1995 apud VERGARA, 2004, p.21).

Deve-se entender que o endógeno está constantemente moldando e sendo moldado pelo exógeno, o que significa que o endógeno não é estático e por isso configura-se em novas leituras sobre como entender o mundo e permite a construção de novas alternativas para a dinâmica social (HOUNTONDJI, 1997, p.18). As zungueiras são claramente um exemplo desse endógeno em interação com exógeno produzindo práticas culturais e econômicas que interferem na constituição do espaço urbano de Luanda, criando sociabilidades. Em um contexto onde o capital internacional aprofunda suas raízes, produzindo uma forte desigualdade econômica, política e social, as zungueiras atuam na contradição desse sistema, adaptando suas mercadorias, estratégia de trabalho e relação com o cliente, para garantir sua renda e o consumo daqueles que não possuem poder aquisitivo para frequentar supermercados e shoppings centers. As zungueiras contribuem para o desenvolvimento endógeno quando inseridas em uma nova situação, acabam por articularem laços sociais que superam a simples prática econômica das trocas comerciais, trata-se também de relações e vínculos que permitem a construção do sujeito e de sua identidade pautada em valores não ditados pelo mercado, evitando assim o surgimento do vácuo cultural⁴.

[...] “o endógeno não é um africanismo a mais, não é neo-negritude. É um conceito universal. O norte [ocidente] também faz desenvolvimento endógeno. Bem entendido, o endógeno é um conceito identitário e progressista central: um conceito estratégico. Desta maneira, a opção por um desenvolvimento endógeno está na ordem do dia em particular para o continente africano” (KI- ZERBO, 1992, apud KAJIBANGA, 2008, p.12).

Identificar as agências dos atores locais que produzem desenvolvimento endógeno perpassa um processo de posicionar o local em primeiro plano. De acordo com Latouche, isso significa relocalizar o desenvolvimento, sendo este central na concepção da utopia concreta, pois é no local que a inventividade e a criatividade se tornam reais. Ao relocalizar o imaginário, é possível que se abra os olhos para se repensar os meios de trocas e de produção dos bens locais, a relação com o mundo e como se refazer para agir nele a partir de demandas construídas localmente. Isso nos faz refletir sobre a resposta de um desenvolvimento transformador não obedecer uma fórmula universal, mas ser fruto do diálogo entre os povos e territórios em busca de circulação e socialização de práticas humanizadoras.

⁴ Karl Polanyi denomina como “vácuo cultural” a desintegração do ambiente cultural do indivíduo (2000, p.191), onde as instituições culturais que o construíam são destruídas ou raptadas pelo o sistema econômico.

Zungueiras e a coesão horizontal do espaço

Inseridas em um cenário estruturado desde a época colonial para expelir as manifestações africanas, as antigas quitandeiras e as atuais zungueiras enfrentaram e enfrentam os processos de subjetivação do espaço e dos seus atores. Se durante a dominação portuguesa eram classificadas dentro da lógica binária como práticas nativas e precárias, atualmente são consideradas parte de um mundo tradicional ainda muito

presente em Luanda e que por meio das medidas das autoridades locais para “modernização” do espaço, tem sido cada vez mais empurradas para a região periurbana da capital. Tanto a categorização binária quanto a regulação na produção do espaço constituem processos de subjetivação social e disciplina espacial de Luanda, que de certa forma, exercem controle sobre os corpos na interação social. Homi Bhabha (1998, p. 106) explica que essas categorizações que geram a fixidez da interpretação do indivíduo colonizado visa o controle de sua identidade dentro de um projeto civilizador :

Ao “conhecer” a população nativa nesses termos, formas discriminatórias e autoritárias de controle político são consideradas apropriadas. A população colonizada é então tomada como a causa e o efeito do sistema, presa no círculo da interpretação. O que é visível é a necessidade de uma regra dessas, o que é justificado por aquelas ideologias moralistas e normativas de aperfeiçoamento e reconhecidas como Missão Civilizatória ou o Ônus do Homem Branco. No entanto, coexistem dentro do mesmo aparato de poder colonial, sistemas e ciências de governos modernos, formas “ocidentais” progressistas de organização social e econômica que fornecem a justificativa manifesta para o projeto do colonialismo - um argumento que, em parte, atraiu Karl Marx. É no território dessa coexistência que as estratégias da hierarquização e marginalização são empregadas na administração de sociedades coloniais (BHABHA, 1998, p. 127).

As quitandeiras criaram agência, quando frente às políticas de segregação essas não aceitaram o lugar de obediência ao poder vigente, continuaram a circular pelo asfalto e pelos musseques. As zungueiras sob uma perspectiva mais recente, contornando as medidas de regulação do espaço e os problemas socioeconômicos, criam meios para sobreviverem e desenvolverem as redes de autoajuda.

Acrescento à análise sobre agência a discussão feita por Furlin (2013) a partir das obras de Butler acerca da produção de sujeito e agência. Segundo Butler, a formação dos sujeitos sociais nasce da relação com os instrumentos de poder, que tentam adequá-lo e moldá-lo para obedecer as convenções sociais (BUTLER, 2009b, apud FURLIN, 2013). Os instrumentos de controle hegemônicos, que orquestram o poder, objetivam manter e garantir uma estrutura de sociabilidade por meio da sujeição e subordinação dos sujeitos. Quando o sujeito, a partir de sua condição de subordinação, possui vontades e atitudes que excedem o seu papel de sujeito social, torna-se resistência a essa imposição hegemônica, constituindo assim, agência sobre seu modo de atuar no mundo:

[...] o sujeito opera como uma categoria linguística que está sempre em processo de construção no interior das relações de poder. Para ela, nenhum indivíduo torna-se sujeito sem antes ter sido sujeitado ou passado por um processo de subjetivação. Tanto em Foucault como em Butler, o sujeito encontra as suas próprias possibilidades de subjetivação, construindo estratégias de resistência ou de subversão aos mandatos sociais que o limitam (FURLIN, 2013, p. 396).

Essa agência se flexiona em um contexto onde os problemas de acesso à moradia digna, ao saneamento básico, ao trabalho e ao emprego, à educação de qualidade e à saúde, e até mesmo a dificuldade de se alcançar um grau aceitável de confiabilidade nas instituições públicas, são frutos de anos sob a égide de um sistema colonial exploratório, seguido a um intenso período de guerra civil que além de dizimar parte da população economicamente ativa e destruir boa parte da infraestrutura angolana, foi responsável por canalizar majoritariamente os recursos públicos para manutenção do conflito. Outros fatores como a administração pública altamente burocratizada, somada ao nepotismo e atos de corrupção, constituem barreiras endêmicas, que mesmo após à estabilização do cenário político e a alta arrecadação petrolífera, não se foi capaz de ser superado e construir uma infraestrutura satisfatória a ponto de reduzir os índices de pobreza e diminuir a dependência do sistema internacional. Inseridas nesse contexto, as zungueiras não atuam nos arranjos informais para simplesmente garantir a sobrevivência do agregado familiar, buscam melhorar as condições sociais, econômicas e simbólicas do nicho social do qual fazem parte, assim como os demais segmentos sociais de baixo poder socioeconômico:

Individuals and families in these bigger cities find themselves forced into developing strategies to deal with survival and social reproduction. Social reproduction refers to the improvement of general social, economic, symbolic conditions, a more complex effort than survival. The practices and forms of managing these issues vary and have always varied, revealing their flexible and adaptable nature, and ensuring the survival and social reproduction of many urban people in extremely difficult economic and social conditions (RODRIGUES, 2007b, p.92)

Segundo Rodrigues (2007b), para se compreender as estratégias de sobrevivência daqueles que vivem sob a informalidade em Angola, é necessário partir da perspectiva que os atores que o executam buscam uma mobilidade social, de modo que as estratégias são executadas em dois planos, o primeiro é o plano físico, que diz respeito à satisfação de necessidades, e o segundo é a “lógica de reprodução própria dos grupos sociais, que visa a perpetuação dos indivíduos e dos grupos e a melhoria das suas condições de existência” (RODRIGUES, 2007a, p.116). Enxergam a cidade como oportunidade para os filhos terem acesso a altos níveis de educação e terem melhores oportunidades de emprego, possibilitando que a geração seguinte possua outra qualidade de vida. Outro ponto importante levantado por Rodrigues (2007b) é como estas estratégias estão vinculadas ao nicho familiar. De acordo com as informações colhidas pela autora, todos os membros da família integram uma rede de solidariedade mútua, tecendo uma dinâmica de acúmulo e gerenciamento de recursos, oferecimento de assistência econômica e não econômica, e proteção. Os membros desempenham diferentes funções desde o trabalho informal nas ruas até ocupação em cargos públicos, sendo comum encontrar casas onde a composição da renda é proveniente tanto da economia informal quanto da formal.

Ao que diz respeito aos comerciantes informais, os nichos familiares transbordam o ambiente privado, Cabral (2005), por meio da entrevista feita com o historiador Armindo Jaime Gomes sobre o mercado Caponte em Benguela, registra como as famílias interagem nos mercados, sendo estes espaços muito fértil na produção de sociabilidades, além do lucro em si:

(...) O mercado informal urbano podemos considerar como uma instituição social, econômica e política (...) Parece-me que hoje é mais um conjunto (...) onde o lucro não é tido como antes (...) Vou dar um exemplo para mostrar que o lucro não é importante. Vamos supor que uma mãe ou mulher entenda passar o dia lá no

mercado. Durante o dia os filhos vão à escola, quando chegam da escola, à hora do almoço, vão todos para o mercado para almoçar. Os maridos idem.(...) Estes vão para o mercado, não é por ter objetivos de comprar ou vender, mas sim, porque é lá onde está o seu lar, a sua família. Postos lá, estamos a comer, estamos a nos educar, estamos a educar os nossos filhos, estamos a prestar as nossas contas, estamos a falar das famílias, das nossas casas, mas numa multidão de indivíduos, cada um com a sua realidade. Ao trocar estas impressões estamos ao mesmo tempo a constituir novo tipo de parentes, com as pessoas que vamos encontrar aí. Há uma nova realidade nesse momento. No final da tarde, por vezes não se ganhou nada do ponto de vista do lucro (...) O mercado acaba sendo uma recomposição do estrato sócio cultural vivido no meio rural (...) (CABRAL, 2005, p.61).

Um pouco divergente à visão, de certo modo romântica, do historiador que narra essa história, acredito que o lucro é relevante para as mulheres que estão nos mercados, porém sua narrativa nos ilustra outras sociabilidades presentes nesses espaços de comércio que não giram em torno da venda. As redes de solidariedade familiares, comunitárias, religiosas, etc, descritas por Grassi (1998), Rodrigues (2007), Robson e Roque (2001), Cabral (2005), indicam como em um contexto de instabilidade, esses arranjos sociais se tornam sólidos:

Solidarity – this cooperation and pooling of resources – is the basic socioeconomic structure, one that cannot be disregarded in designing and implementing projects and programs that affect urban sociodynamics in Angola.[...] The sense of family solidarities based on intense social relationships and the complementation of resources and roles are central elements readapted from the traditional and put into practice in line with new economic activities, new ways of life in an urban context, new social structuring (Locoh, 1993). In Angola, as in other African contexts, the family's responsibility regarding strategies has a tendency to be revived (Adepoju 1999:21) [...] Solidarity is an essential traditional characteristic that has been retained from rural society and the extended family system (Monteiro 1973:162). During the last years of the colonial period, the growth of individualism could be observed in Luanda: "Individualism, which is now appearing here and there, is a result of the market economy and the consequent alterations in social stratification" (Monteiro 1973:163). Individualistic trends have receded in Angola as families have (re)assumed their fundamental role in all environments of social, economic, and political uncertainty. (RODRIGUES, 2007, p. 93-95).

As redes possuem como características o compartilhamento de valores e objetivos, um arranjo horizontal, cujos membros são providos de autonomia e independência em relação à rede e aos demais integrantes. Numa rede não há subordinação e nem centros, o que mantém o indivíduo vinculado é a vontade. É conduzida por multilideranças e decisões compartilhadas (MARTINHO, 2001). Segundo os relatos colhidos pelos autores (SANTOS, 2010; MONTEIRO, 2012; GRASSI, 1998) as zungueiras, assim como outras atividades informais, se conectam e promovem dinâmicas que as permite aliviar o impacto da pobreza, criam vínculos de seguridade que em alguns casos suprem a ausência do estado de bem-estar social, ou, simplesmente, organizam a maneira mais rentável para garantir um almoço com as companheiras, fazem das ruas o espaço da confraternização. As práticas de redes e de solidariedade foram fundamentais tanto no período colonial, de subjugação e segregação espacial e social, como durante o período da guerra civil. Essas práticas constituíram estratégias de manutenção e reconstrução da sociedade civil, que estava mergulhada em uma conjuntura de extrema instabilidade econômica e política, "a pobreza e a vulnerabilidade das populações não são somente consequências da perda material, mas também resultado da fragilização da estrutura social" (ROBSON; ROQUE,

2001, p.2). Viver 40 anos de conflito e turbulência somente foi possível graças aos mecanismos de ajuda mútua, solidariedade e ação coletiva (ROBSON; ROQUE, 2001).

Por último, as zungueiras promovem o empoderamento feminino em um contexto de alta vulnerabilidade, configurando mais um meio de produção de agência. “[E]mpoderar-se significa que as pessoas adquirem o controle de suas vidas, que conseguem a habilidade de fazer coisas e de definir suas próprias agendas” (LÉON, 2001, p.95 – 96, tradução nossa). O empoderamento feminino consiste na forma como as mulheres se relacionam com o poder, e como esta relação contribui para a emancipação. O processo de empoderamento se constitui em dois aspectos, o individual e o coletivo, de modo que a mulher não se empodera apenas como indivíduo, mas fortalece o nicho social no qual está inserida: “O empoderamento inclui tanto a troca individual como a ação coletiva. O empoderamento como autoconfiança e autoestima deve integrar-se em um sentido de processo com a comunidade, a cooperação e a solidariedade” (LÉON, 2001, p.97).

As zungueiras organizam redes e autogestionam seus negócios, no ambiente micro, possuem o poder de decisão sobre como se realizará as vendas, as negociações e o destino do dinheiro. Além disso, como já verificado, as zungueiras durante o período do conflito armado, contexto de alta instabilidade econômica e política, desempenhou papel fundamental no abastecimento da urbe e garantiu a alimentação do agregado familiar, muitas vezes sem contar com a ajuda masculina. A atuação das zungueiras nas ruas não constitui apenas a garantia da sobrevivência, permite que estas construam o espaço, façam novos contatos e laços sociais, de modo a se empoderarem material e socialmente.

As zungueiras podem constituir parte das respostas locais a desafios globais, principalmente no atual processo de urbanização, que busca transformar Luanda em cidade mundial. Cidades mundiais ou cidades globais são aquelas que contribuem para o desempenho econômico global, ultrapassando a rede nacional urbana e constituindo parte do sistema internacional. Promovem a incorporação gradativa dos “principais elementos que caracterizam o processo de globalização, ou seja, avançados mecanismos tecnológicos e acentuado fluxo de capitais internacionais” (KOULIOUMBA, 2013, p.14). As cidades mundiais desempenham a função de articular as economias regionais, nacional e internacionais à economia global. Nesse processo de globalização das cidades, boa parte da população é excluída do espaço capitalista global - “eles são economicamente irrelevantes” (KNOX, 1995, p.41 apud ROBINSON, 2002, p.4). As mudanças espaciais em Luanda compreendem os aspectos físicos e sociais, que não apenas transformam a estrutura urbana, como altera o processo de interação de seus habitantes. Analisando a capital angolana, percebe-se uma cojuntura em que o espaço foi reduzido a território, um processo que conta com o esvaziamento das ações espontâneas e criativas em função de um território destinado a um fim, ocorrendo uma substituição das ações sociais pelas ações estratégicas (RIBEIRO, 2005). Isso se deve ao caráter globalizador do capitalismo que desencadeou a aceleração de um processo de transnacionalização de territórios, de modo a criar um conflito entre o espaço local vivido e o espaço global habitado pelo processo racionalizador de conteúdo ideológico distante, conteúdo que está alicerçado nos princípios da democracia de mercado e do neoliberalismo que minam o território compartilhado (RIBEIRO, 2012).

No nosso contexto de análise, o território compartilhado são as ruas, praças e mercados de Luanda, os quais indicam que foram concebidos no imaginário urbano como principal

meio de distribuição e aquisição de mercadorias. Nesse espaço, as zungueiras promovem a venda de produtos a preços e condições acessíveis, criação de redes de solidariedade, confiança e de ajuda mútua, além de constituir um meio de empoderamento feminino, contribuições para inventividade e desenvolvimento local. Diante de um desenvolvimento urbano que prioriza espaços privados, construídos para atrair investimentos internacionais e políticas que regulamentam esse espaço através da criminalização das atividades informais, a ocupação das ruas pelas zungueiras acaba por ser invisibilizada:

A tendência atual é que os lugares se unam verticalmente e tudo é feito para isso, em toda parte. Créditos internacionais são postos à disposição dos países mais pobres para permitir que as redes se estabeleçam ao serviço do grande capital. Mas os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, normas regionais...

Na união vertical, os vetores de modernização são entrópicos. Eles trazem desordem às regiões onde se instalam porque a ordem que criam é em seu próprio, exclusivo e egoístico benefício. Se aumentam a coesão horizontal isso se dá ao serviço do mercado, mas tende a corroer a coesão horizontal que está a serviço da sociedade civil como um todo (SANTOS, 1994).

Pela análise de Milton Santos é possível inferir que as zungueiras são integrantes dessa “coesão horizontal” que está a favor da sociedade civil local. Partindo dessa concepção, as zungueiras, como os demais segmentos da economia informal, são coesões horizontais que configuram modos de vida que possuem grandes contribuições na elaboração de políticas públicas, pois alia a economia popular à produção do espaço público urbano. O cenário de Luanda nos leva a crer que está composto por imbricações, entre um projeto de desenvolvimento praticado pela população, práticas endógenas, e outro que sobrevaloriza as práticas e modelos internacionais. O atual planejamento urbano de Luanda parece que tem se expandido mais do que nunca para as periferias da cidade, através da expulsão das ocupações informais centrais para as bordas da cidade. Em nome de uma cidade global, Luanda tem tomado um corpo espacial estranho àqueles que o construíram em função da própria sobrevivência, tanto em termos materiais como de identidade. Não é a primeira vez que um projeto de exclusão social e urbana é executado em Luanda, em outros momentos, como no período colonial, os atores sociais subalternos criaram meios autogestionados para sobreviverem e estarem inseridos na dinâmica econômica, mesmo que informalmente. O presente trabalho ao juntar uma série de obras que se dedicaram a analisar as inovações do processo em curso em Luanda, como os grandes projetos arquitetônicos chineses e investimentos financeiros globais para o crescimento econômico africano e considerando as previsões estatísticas sobre a população dos musseques até 2020 chegar a 7,5 milhões de habitantes⁵, permite inferir que a informalidade e sua capacidade de promover sociabilidades persistirão.

O trabalho das zungueiras, assim como outras dezenas de ofícios que constituem a economia informal, é marcado pela historicidade de serem as principais abastecedoras da cidade de Luanda na época colonial e atualmente continuam desempenhando função muito semelhante, porém numa das capitais mais caras do mundo e com um dos maiores índices de desigualdade. Isso significa que a população pobre encontra nos serviços da zunga o acesso ao consumo, a mercadorias mais baratas e a mercadorias da produção local. Essa rede de mulheres vem sendo desestimulada pelas autoridades que as enxergam como entrave à modernização da cidade, o que tem sido também um percurso

5 Informação disponível em: <http://www.angonoticias.com/Artigos/item/10131> - acessado em 30/04/2016.

histórico para esse tipo de trabalho nos centros urbanos em várias partes do mundo, como já assinala em outros pontos desse texto.

Diante desse quadro de considerações de novas leituras para espaços urbanos como Luanda, recorro aqui às teorias do Sul, que podem ajudar a pensar outros caminhos. Pensar essas regiões do Sul como capazes de contrapor uma visão universalista, ou seja, medidas singulares retiradas de outros contextos que são aplicadas aos nossos cotidianos, possam ser mais adaptadas às experiências e produção social dos espaços locais e ressignificadas e realocadas para as realidades vividas pelas relações sociais angolanas. O olhar a localidade a partir das epistemologias do Sul, traz ao debate pautas provenientes das contradições da dinâmica global e nos permite ter acesso a novas lentes para decifrar antigas e novas estruturas sociais. Os estudos da globalização, muitas vezes podem ser interpretados como fruto de uma manutenção da própria interpretação de dominação colonial, uma vez que trata homogeneamente as conexões globais (CONNEL, 2007, p.60). Portanto, a discussão levantada pelos intelectuais do sul traz à cena as localidades abafadas, a pluralização e democratização para a concepção e elaboração de políticas para o desenvolvimento. No sentido mais geral para o continente, Archie Mafeje (2008), explica como a produção cultural local é fundamental para que o desenvolvimento ocorra efetivamente. Segundo Mafeje é necessário se desprender do desenvolvimento hostil, que homogeniza o espaço africano, centrando a produção de conhecimento no resgate, na observação, na análise das experiências africanas para se conceber novos meios de pensar as relações econômicas e sociais. Desse modo, esse trabalho como um todo, foi um esforço de centrar em uma experiência africana, a zungu – que possui similaridade com muitos outros trabalhos ambulantes informais ao redor do mundo – e entender como esta prática contribui para a produção social do espaço. Esses esforços não são novidade, a economia informal tem despertado interesse não apenas aos olhos dos acadêmicos, mas também tem sido inserida nas estratégias de atuação dos principais organismos de financiamento como o Banco Mundial. Entretanto, os caminhos pavimentados pelos interesses dos poderes vigentes na economia globalizada, desconsideram que as práticas informais compõem um contexto complexo e maior que o mundo econômico e que essas experiências verificadas na periferia possam ser encaradas e interpretadas também como alternativas a um mundo já demasiadamente degradado pela mercantilização das relações humanas e ambientais (LATOUCHE, 2007, p.242). É nesse sentido que a prática cotidiana das zungueiras, assim como outras atividades africanas não formalizadas, pode ser considerada como resistência num ambiente onde é tratada como problema e que, paradoxalmente, constitui um forte segmento econômico. Segundo o relatório da OCDE “Is informal normal?” (2009), o setor informal concentra-se nos países mais pobres e mesmo que esses alcancem alto crescimento econômico, os empregos informais persistem sem reduções (p.68). A informalidade diretamente e indiretamente constitui a cadeia de produção e circulação global de mercadorias e serviços, participando assim na alimentação do sistema econômico formal tanto do sul quanto do norte.

Dentro dessa perspectiva, o sul não é um substrato do norte, mas fruto da sua própria construção, estando no centro do desenvolvimento capitalista tanto quanto os países centrais, de modo a desenvolverem para si meios que não são inspirados no norte para lidar com as contradições desse sistema (COMAROFF; COMAROFF, 2011). Assim, do mesmo modo que a informalidade faz parte dos fluxos econômicos, essas implicam em outras relações sociais que se tornam contra-hegemônicas em alguns contextos e constituindo alternativas a uma sociedade centrada na mercantilização. Nesse sentido, a

informalidade exercida pelas zungueiras, envolta de história, símbolos e representações culturais de Luanda, pode constituir forma de se repensar a economia local e as redes que se formam a partir delas (MONTEIRO, 2012; GRASSI, 1998) .

Os trabalhos de campo de alguns autores apresentados aqui nessa dissertação sobre as zungueiras abordam diferentes aspectos da prática informal, porém não constituem visões contrastantes, mas visões transversais e com posições semelhantes. Sucintamente, os trabalhos explicitam duas realidades, uma da precariedade e perseguição da zunga pelo poder público, e outra da zunga como um mundo de práticas de cooperação e solidariedade. Na leitura de Orlando Santos (2010), a investigação dedicou-se em rastrear as sociabilidades e trajetórias das mulheres que trabalham na economia informal, por meio das entrevistas apresentou como estas mulheres enxergam com orgulho suas conquistas alcançadas pelo trabalho nas ruas, e o cansaço do trabalho árduo que desempenham sem o apoio do Estado. Monteiro (2012) já parte da categoria trabalho para analisar a zunga, narra como essas mulheres são negligenciadas pelo Estado e como a invisibilidade da prática pelo poder público acaba por submetê-las aos desmandos dos fiscais que abusam do poder e cobram gasosas⁶, assim como registrado nos relatórios internacionais que desenvolvem projetos junto à informalidade urbana, os quais denunciam a violência cotidiana que essas mulheres enfrentam. Grassi (1998) e Lopes (2004), analisam as zungueiras a partir de uma dinâmica mais macro. Grassi faz uma análise das empresárias angolanas, formais e informais, e nos apresenta a informalidade como o local da criatividade e das redes, as empresárias informais, categoria que as zungueiras fazem parte, por não contarem com apoios oficiais, acabam por terem que reorganizar suas táticas de empreendedorismo. Lopes centra-se na questão econômica, classifica a zunga como sendo um dos segmentos informais com o menor status socioeconômico e um dos mais fáceis para se integrar, segundo o autor, a zunga está em plena modificação consonante a uma realidade social de “emagrecimento e da precarização do mercado de trabalho formal, [...] população citadina em pleno processo de crescimento e de pauperização acelerado” (2007, p.124). A partir dessas leituras e outras que tratam sobre a economia informal em Angola e na África Subsaariana, pode perceber como a prática da zunga, assim como outras do segmento informal, compõem um espaço de ambivalências e imbricações, que conferem ao centro urbano angolano a convivência de produções globais e locais.

Assim as práticas de solidariedade, cooperação e empoderamento feminino, que são agências promovidas por essas mulheres cotidianamente, podem ser consideradas como vetores chaves para o desenvolvimento social e político, que deveriam ser muito mais exploradas na produção de conhecimento e nas discussões sobre produção social do espaço urbano tanto de Luanda como de outras localidades. O movimento de ressignificar as práticas locais, sem dúvida, não passa somente pela atitude do Estado de regularizar a informalidade de acordo com procedimentos jurídicos e econômicos e reconhecer outros modos de conceber e normatizar o espaço. Mas outros setores sociais, como universidades, institutos de pesquisas, terceiro setor, e outras instituições, possuem capacidade de ampliar as ações e movimento de identificar os potenciais de desenvolvimento endógeno, fazendo com que se passe a reconhecer a agência dos indivíduos que atuam inventivamente nas franjas dos Estados. A essa dinâmica pode-se entender como princípio de um processo de uma governação local, de baixo para cima. É nesse sentido que entendo as zungueiras como meio para o desenvolvimento endógeno que permite contribuir para as estruturas de construção de políticas públicas e democráticas.

6 Propina, ato de corrupção.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cesaltina. *Sociedade Civil em Angola: da realidade à utopia*. Instituto de Pesquisa do Rio de Janeiro, 2006. [tese de doutorado]
- APPADURAI, Arjun. *Deep democracy: urban governmentality and the horizon of politics*. *Environment&Urbanization*. Vol. 13 . No 2, 2001.
- AUGEL, Moema P. *O Desafio do Escombro: Nação, Identidades e pós Colonialismo na Literatura de Guiné-Bissau*. Ed. Garamond: Rio de Janeiro, 2007.
- BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Editora UFMG: Belo Horizonte, 2005. BOISIER, Sergio. *E se o desenvolvimento fosse uma emergência sistêmica?* IN: VERGARA, Patricio (Org.). *Desenvolvimento endógeno: Um novo paradigma para a gestão local e regional*. IADH: Fortaleza, 2004.
- CABRAL, Maria Alice dos S. *O sector Informal em Angola. A solidariedade como tradição e estratégia de sobrevivência no mercado de Caponte em Benguela*. Coleção Estudos: Benguela, 2006.
- CAIN, Allan. *Fantasia urbanas em Africa: Lecciones del pasado y realidades emergentes*, *Medio Ambiente y Urbanizacion* no. 82, Buenos Aires, 2015. CHATTOPAHYAY, Swati. *Urbanism, colonialism and subalternity*. In: *Beyond the West*, 2011.
- CHEN, Martha Alter. *The Informal Economy: Definitions, Theories and Policies*. WIEGO, 2012.
- COMAROFF J;COMAROFF J. *Theory from the South: Or How Euro-America is Evolving Toward Africa*. London: Paradigm Publishers. Introdução e capítulo 1. 2011.
- CONNEL, Raewyn. *Southern Theory: The Global Dinamycs of Knowledge in Social Science*. Sydney, Allen &Unwin, 2007.
- CUNHA, Anabela. "Processo dos 50": memórias da luta clandestina pela independência de Angola "Processo dos 50": Memories of the underground struggle for independence in Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, nº8, Subculturas Juvenis, p. 87-96, 2011.
- DUCADOS, Henda & FERREIRA, Manuel Eanes: "O Financiamento Informal e as Estratégias de Sobrevivência Econômica das Mulheres em Angola: a kixikila no Município do Sambizanga (Luanda)", comunicação apresentada ao V Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Lisboa, 1998.
- FALOLA, Toyin. *The Power of African Cultures*. University Rochester Press: New York, 2003.
- FERGUSON, James G. *Global Disconnect: Abjection & the Aftermath of Modernism*. IN: GESCHIERE, Peter; MEYER, Birgit; PELS, Peter (Eds.) *Readings in Modernity in Africa*. The International Africa Institute, 2008.
- FURLIN, Neiva *Sujeito e agência nopensamento de Judith Butler:contribuições para a teoriasocial*. *Soc. e Cult.*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 395-403, jul./dez. 2013. GOTTDIENER, Mark. *A Produção Social do Espaço urbano*. Editora Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- GRASSI, Marzia. *A questão de gênero no setor informal em Cabo Verde: um estudo sobre as rabidantes do Mercado de Sucupira na Ilha de Santiago*. *AfricaStudia*, Edição da Faculdade de Letras da Universidade de Porto, nº 4,pp.7-32, 2001.

_____. O Papel da Mulher Empresária Angolana no Desenvolvimento do País: Empresárias de Luanda e Benguela. *Economia Global e Gestão* Vol. III, 1/2, 209- 226, 1998. 124

HOUNTONDJI, Paulin J. Introduction: Recentring Africa. IN: CODESRIA. *Endogenous Knowledge: Research Trails*. CODESRIA: Dakar, 1997.

IPGUL. Luanda Cidade Mundial. *Revista Instituto de Planejamento e Gestão Urbana de Luanda*, Ed. Nº3, jul-set de 2010.

JENKINS, Paul. Maputo and Luanda. IN: BEKKER, Simone; THERBORN, Göran. *Capital Cities in Africa: Power and Powerlessness*. COSDERIA: Dakar/ Cape Town, 2011.

JENKINS, Paul; ROBSON, Paul; CAIN, Allan. Local responses to Globalization anperipherization in Luanda, Angola. *Enviromental&Urbanization*, vol.4, nº 1, 2002. KITOKO, Dilson; KITOKO, Pedro. *Gestão e Apropriação do Espaço Urbano pela Sociedade*.IN: IPGUL, Edição especial, nº 4, 2011. 125

KOULIOUMBA, Stamatia. A Questão da Cidade Mundial: Mito ou Realidade Um olhar a partir do Hemisfério Sul. *Re-configurações territoriais: re-estruturações econômicas e sócio-espaciais*. X Encontro Nacional da Anpur 2002.

LATOUCHE, Serge. *La Otra África: Autogestión y apaño frente al mercado global*. Oozebap. Barcelona, 2007.

LEÓN, Magdalena. El empoderamento de las mujeres: Encuentro de primer y tecer mundos em los estudios de género. *La ventana*, n.13, 2001.

LOPES, Carlos M. Cadongueiros, kinguilas, roboteiros e zungueiros uma digressão pela economia informal de Luanda. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 2004.

MACEDO, Tânia. Luanda: Cidade e Literatura. Editora Unesp. São Paulo, 2008. MAFEJE, Archie. Culture and Development in Africa: The Missing Link. IN: Archie Mafeje *Debates in the COSDERIA Bulletin*, nº 3 & 4, p. 59-61, 2008.

MARTINHO, Cássio. Algumas palavras sobre Redes. IN: SILVEIRA, C. M. *Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias*. Redes DLIS: Rio de Janeiro, 2001. MBEMBE, Achille. *Sair da Grande Noite: Ensaio Sobre a África Descolonizada*.Edições Pedagogo: Lisboa, 2014. 126

MOORMAN, Marissa J. Of Westerns, Women, and War: Re-situating Angolan cinema and the Nation. *Research in Africa Literatures*. Indiana University Press, vol. 32. n. 3, p. 103-122, 2001.

MONTEIRO, Indira Lazarine Catoto. Modos de vida e de trabalho das mulheres que zungam em Luanda. *Dissertação Mestrado em Serviço Social- PUC, São Paulo, 2012*. MUDIMBE, V.Y. *A Ivenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento*. Edições Pedagogo/ Edições Mulemba, Mangualde (Portugal)- Luanda, 2013.

PANTOJA, Selma A. Da kitanda à Quitanda. *Revista de História*. Publicação 09/12/2008. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/da-kitanda-a-quitanda> - Acesso em 20/11/2014.

PEREIRA, Aline. Desenvolvimento de políticas públicas para a inserção da mulher angolana no mercado de trabalho. 11ª Assembleia-Geral: Repensando o desenvolvimento Africano: Além do Impasse, Rumo às Alternativas. COSDERIA, Lisboa, 2004.

PIETERSE, Edgar. Cityness and African Urban Development. Urban Forum nº 21: 205-219, 2010.

POLANYI, Karl. A Grande Transformação: As origens da nossa época. Editora Campus. Rio de Janeiro, 2000.

POWER, Marcus. Angola 2025: The future of the “World’s Richest Poor Country” as seen through a Chinese rear-view mirror. Antipode, vol.44, n.3 pp.993-1014, 2011. 128
RIBEIRO, A. C. T.. Outros territórios, outros mapas. Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, v. 6, n.16, p. 263-272, 2005.

_____. Sociabilidade Hoje: leitura da experiência urbana. Caderno CRH, Salvador vol. 18, n.45 p. 411-422. Set - Dez, 2005.

_____. Territórios da sociedade, impulsos globais e pensamento analítico: por uma cartografia da ação. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 08, n. 1, pags. 03-12, jan/jun. 2012.

RIBEIRO, Maria Aparecida. A Mulher e a cidade: uma leitura da narrativa angolana. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 34, 1992.

ROBINSON, Jennifer. Global and world cities: a view from off the map. International Journal of Urban and Regional Research. Volume 26, Issue 3, pages 531 - 554, September, 2002.

ROBSON, Paul. Communities and Community Intitutions in Angola. IN: TOSTENSEN, Arne; TVEDTEN, Inge; VAA, Mariken (Edited by). Associational Life in African Cities: Popular Responses to the Urban Cities. Nordiska Afrikainstitutet, 2001, p.250.

ROBSON, Paul; ROQUE, Sandra. “ Aqui na cidade nada sobre para ajudar ”: Buscando solidariedade e a ação coletiva em bairros peri-urbanos de Angola. Development Workshop, nº 3, 2001.

RODRIGUES, Cristina U. Recomposição Social e Urbanização em Luanda. Centro de Estudos Africanos. ISCTE, Lisboa, 2011.

_____. Trabalho assalariado e estratégias de sobrevivência e reprodução de famílias em Luanda. ISCTE, Lisboa, 2007a.

ROY, Ananya. Slumdog cities: Rethinking subaltern urbanism. International Journal of Urban and Regional Research.p.223-238, 2011. 129

SANTOS, Daniel. Encontro entre pobreza e moral em Luanda. Urbanização, direitos e violência. Revista, Sociedade e Estado. Vol. 30, n. 1, 2015.

SANTOS, Milton. O Retorno do Território. IN: (Org.) SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia; SILVEIRA, Maria Laura. Território, Globalização e Fragmentação. Hucitec: São Paulo, 1994.

_____. O Espaço Dividido. EDUNESP: São Paulo, 2004.

SANTOS, Orlando. Mamãs quitandeiras, kinguilas e zungueiras: trajetórias femininas e cotidiano de comerciantes de rua em Luanda. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Dissertação de Mestrado, 2010.

_____. Mamãs quitandeiras, kinguilas e zungueiras: trajetórias femininas e cotidiano de comerciantes de rua em Luanda Revista Angolana de Sociologia, RAS nº8, p.35-61, 2011.

SIMONE, AbdoulMaliq. Between Ghetto and Globe: Remaking Urban Life in Africa. IN: TOSTENSEN, Arne; TVEDTEN, Inge; VAA, Mariken (Edited by). Associational Life in African Cities: Popular Responses to the Urban Cities. Nordiska Afrikainstitutet, 2001, p.46.

VERGARA, Patricio (Org.). Desenvolvimento endógeno: Um novo paradigma para a gestão local e regional. IADH: Fortaleza, 2004.

VIDROVITCH, Catherine. African urban spaces: History and culture. IN:

FALOLA, Toyin; STEVEN, J. Salm. (Editors). African Urban Spaces in Historical Perspective. University of Rochester Press, 2005.

TRABALHO E SUBJETIVIDADE: A PERCEPÇÃO DOS VALORES DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

Ana Carolina Guerra
ICSA/UNIFAL – MG
ana.guerra@unifal-mg.edu.br

Dimitri Augusto da Cunha Toledo
ICSA/UNIFAL – MG
dimitri.toledo@unifal-mg.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O trabalho vem se mostrando importante na vida dos indivíduos desde a época pré-histórica. A maior parte dos dias é passada envolvida com o trabalho e por esse motivo, ele tem sido objeto de investigação por vários estudiosos e em muitas abordagens (LIMA, 2003). É por meio do trabalho que o indivíduo busca atender suas necessidades, seus objetivos e sua realização.

Dal Bem et al (2004) argumenta que o trabalho não se apresenta só como uma forma de ganhar a vida, de sobrevivência, mas também, como uma forma de inserção social, em que aspectos psíquicos e físicos estão fortemente implicados. Para os trabalhadores, o trabalho é um elemento constitutivo e fundamental de sua identidade. Para a sociedade, fundamentalmente integrador, permitindo que se fragilizem ou reforcem laços sociais (ENRIQUEZ, 1999).

Para Dejours (1997), o trabalho, além de ter um caráter de julgamento utilitário, significa para o trabalhador uma forma de afirmar sua identidade por meio das atribuições individuais inseridas por ele na realização da tarefa. Neste contexto, de importância do trabalho tanto para a sociedade, quanto para os indivíduos, é importante sublinhar as diferentes formas de organização que o trabalho pode adquirir. O trabalho pode ter uma perspectiva de gestão, baseada na heterogestão, comum nas situações de emprego. Entende-se por heterogestão, segundo Faria (1985), a dualidade, de certo modo linear, entre o que gere e o que é gerido, ou seja, entre dois agentes sociais: o que comanda (que concebe) e aquele que é comandado (executa), na medida mesmo em que põe os dois agentes sociais um ao lado do outro. Nessa forma de trabalho está inserida a maioria dos trabalhadores brasileiros.

No entanto, outras formas de organização do trabalho, que compõem a chamada Economia Solidária constituem um tema que vem sendo abordado por vários autores (SANTOS, 2002; SINGER, 2003; GAIGER, 2006; GUERRA, 2008, dentre outros).

Tais iniciativas envolvem pessoas que se encontram excluídas ou em vias de exclusão do mercado formal de trabalho e, também, pessoas historicamente excluídas, pertencentes às classes populares, que buscam alternativas para geração de trabalho e renda (AZAMBUJA, 2009).

A Economia Solidária pode ser compreendida como o conjunto de iniciativas econômicas associativas nas quais (a) o trabalho, (b) a propriedade dos meios de operação (de produção, de consumo, de crédito, etc.), (c) os resultados econômicos do empreendimento, (d) os

conhecimentos acerca de seu funcionamento e (e) o poder de decisão sobre as questões a ele referentes são compartilhados por todos aqueles que dele participam diretamente, buscando-se relações de igualdade e de solidariedade entre seus partícipes (CRUZ, 2006). Tais iniciativas envolvem pessoas que se encontram excluídas ou em vias de exclusão do mercado formal de trabalho e, também, pessoas historicamente excluídas, pertencentes às classes populares, que buscam alternativas para geração de trabalho e renda (AZAMBUJA, 2009). As experiências de economia solidária se apresentam, desde o seu início, como uma nova perspectiva de desenvolvimento das relações de trabalho. E suas perspectivas influenciaram o desenvolvimento de muitas pesquisas, cuja revisão é recente (LEITE, 2009; PINHEIRO, 2013), que abordam temas que vão desde as potencialidades econômicas dos grupos até questões culturais relativas ao empoderamento de gênero.

Entretanto, mesmo havendo muitos trabalhos publicados sobre o tema, considera-se que ainda existam lacunas de estudos, sobretudo aqueles que analisam o aspecto subjetivo das relações estabelecidas nos empreendimentos econômicos solidários - EES, tais como os valores que os indivíduos atribuem à economia solidária. Sendo assim, justifica-se a compreensão dessa nova forma de organização do trabalho que traz, em sua definição, valores relacionados à solidariedade, cooperação, autogestão voltados para uma camada da população normalmente excluída da sociedade. É importante também compreender como os indivíduos que fazem parte desse tipo de organização percebem e significam o seu trabalho, e mais do que isso, que valores estes indivíduos atribuem a própria economia solidária. Isso porque, o estudo acerca dos valores vem se destacando como de grande importância, dentre os estudiosos das organizações, pela possibilidade de prever fenômenos micro ou macro-organizacional. Portanto, os valores exercem um impacto significativo em diversas atitudes e comportamentos manifestos no contexto do trabalho (CHATMAN, 1989), assim como nas práticas, políticas e estruturas organizacionais. O conhecimento desse conjunto de significados partilhados pelas pessoas pertencentes a um mesmo grupo social torna-se relevante na medida em que proporciona informações e reflexões às organizações, oportunizando um repensar que leve a transformações das práticas adotadas no cotidiano de trabalho e da gestão. Este processo de conscientização e de repensar dos valores que estão sendo atribuídos às atividades laborais é um exercício salutar para organizações de todas as naturezas, mas para aquelas pertencentes à Economia Solidária torna-se uma prática fundamental (CARVALHO *et al*, 2014). Não se pode desprezar os desafios implicados na concretização de seus princípios. Sobretudo, considerando-se que estas se inserem em um espaço fortemente marcado pelos valores capitalistas, que caminham numa direção diametralmente oposta àquela traçada nos princípios da economia solidária. A proposta da economia solidária vai além de uma mera inserção daqueles trabalhadores que se encontram excluídos, ou em vias de estar, do mercado formal de trabalho. Parte-se da proposta de uma inversão de valores, de crenças, e de significados, acerca do trabalho e do próprio processo de sobrevivência dos indivíduos. Assim, parte-se da hipótese, que estes trabalhadores, atribuem valores específicos ao seu trabalho, pautado principalmente pelos princípios, pressupostos e práticas da economia solidária. A partir dessa hipótese, é importante verificar que valores os trabalhadores atribuem a economia solidária. Assim, este trabalho objetiva analisar os valores atribuídos à economia solidária, por membros de EES.

2. A ECONOMIA SOLIDÁRIA

A conceituação da economia solidária é proveniente dos esforços de um conjunto de pesquisas e análises já produzidas por autores diversos e confrontados com explorações anteriores no campo de pesquisa. Nesse sentido, pode-se dizer, que o termo economia solidária é polissêmico, uma vez que depende da perspectiva que se está observando, possuindo assim, múltiplos sentidos e usos.

Assim, neste trabalho, utilizou-se, uma divisão para a construção dos conceitos de economia solidária, em três abordagens diferentes. A primeira delas compreende a economia solidária como uma “Alternativa de organização do trabalho para os Setores Populares”, e é formada pelos autores: Luis Razeto, Armando de Melo Lisboa; Gabriel Kraychete e José Luiz Coraggio. A segunda abordagem defende a proposta da economia solidária como uma “Alternativa ao Modo de Produção Capitalista”, e entre seus autores encontram-se: Euclides Mance; Genauto Carvalho de França Filho; Jean Louis Laville; Luiz Inácio Gaiger; e Paul Singer. A terceira e última abordagem, propõe a conceituação da economia solidária como uma “Alternativa de Vida”. Essa abordagem é defendida por Marcos Arruda, e é a que mais se aproxima da proposta dos Valores da Economia Solidária, presente neste trabalho.

1.1 A Economia Solidária como Proposta Alternativa de Organização do Trabalho para os Setores Populares

Os autores referendados nesta abordagem, citados acima, não defendem uma proposta de auxílio aos mais pobres, mais uma busca da ampliação do movimento de economia solidária, de forma sustentável, para transposição dos limites de mera subsistência dos excluídos do mercado de trabalho formal.

Neste sentido, a primeira conceituação utilizada, dentro dos preceitos dessa abordagem, foi a de Razeto (1999), sob a nomenclatura de economia de solidariedade:

Concebemos a economia de solidariedade como uma formulação teórica de nível científico, elaborada a partir e para dar conta de conjuntos significativos de experiências econômicas – no campo da produção de comércio, financiamento de serviços, etc. – que compartilham alguns traços constitutivos e essenciais de solidariedade, mutualismo, cooperação e autogestão comunitária, que definem uma racionalidade especial, diferente de outras racionalidades econômicas. Trata-se de um modo de fazer economia que implica comportamentos sociais e pessoais novos, tanto no plano da organização da produção e das empresas, como nos sistemas de destinação de recursos e distribuição dos bens e serviços, e nos procedimentos e mecanismo de consumo e acumulação (RAZETO, 1999, p. 40).

Lisboa (1999) afirma que a economia solidária possui a solidariedade em seu âmago, e apesar de diferir da economia informal, representa uma “outra economia” existente junto aos pobres e que não é motivada pela acumulação de riquezas. O que significa dizer que, a economia solidária manifesta uma racionalidade substantiva, ao contrário da economia capitalista, onde se manifesta a racionalidade instrumental. Há também, conforme destacado por Kraychete (2000), a perspectiva de uma outra lógica, inversa à do capital: “Ao contrário das empresas que – na busca do lucro, da competitividade e da produtividade – dispensam mão-de-obra, os empreendimentos populares não podem dispensar os filhos e cônjuges que gravitam em seu entorno” (KRAYCHETE, 2000, p.36).

Para Coraggio (2003) a Economia Popular representaria as “diversas formas de sobreviver ao neoliberalismo”, porém tais experiências seriam “fragmentadas, heterogêneas, cabendo tanto a competição como a solidariedade (...) suas células básicas seriam as unidades domésticas na lógica de reprodução da vida biológica e social” (p.35). O autor defende uma proposta de desenvolvimento evolutiva, com foco no “local”, que se apresente como um conjunto amplo de iniciativas, relações e redes, formado por empreendimentos de diversos tipos: informais, familiares, cooperativos, autogestionários, clubes de troca, etc., definidos a partir de uma predominância do fator trabalho como elemento de reprodução.

Assim, em comparação aos modelos tradicionais vigentes, é importante que o fenômeno da economia solidária possa “ser alternativo nas pequenas coisas e avançar rumo à transformação do que é grande, em termos de expansão de microalternativas no não-estabelecido” (RAZETO, 1999, p. 53).

Pode-se observar, que esta abordagem, da economia solidária como uma alternativa para os setores populares, destaca que a economia solidária deve ser compreendida como um fenômeno que vai além de questões meramente econômicas, levando-se em consideração também novas formas de comportamentos sociais e pessoais, pautados na cooperação, na solidariedade, no mutualismo e na autogestão.

1.2 A Economia Solidária como Proposta de Alternativa ao Modo de Produção Capitalista

Os autores que defendem essa proposta argumentam que a economia solidária vem se apresentando como uma resposta importante de trabalhadores e trabalhadoras acerca das transformações ocorridas no mundo do trabalho, no intuito de proposição de novas perspectivas de geração de trabalho e renda. Isso significa que a economia solidária pode ser compreendida também, como uma estratégia de luta do movimento popular e operário do Brasil, contra o desemprego e a exclusão social.

É importante ressaltar, que esta concepção de economia solidária remete sua formulação, em boa parte, a uma matriz teórica marxista. Conceitualmente, a concepção da economia solidária apresentada por Singer, refere-se a:

Outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito a liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. O resultado natural é a solidariedade e a igualdade, cuja reprodução, no entanto, exige mecanismos estatais de redistribuição solidária de renda. Em outras palavras, mesmo que toda atividade econômica fosse organizada em empreendimentos solidários, sempre haveria a necessidade de um poder público com a missão de captar parte dos ganhos acima do considerado socialmente necessário para redistribuir esta receita entre os que ganham abaixo do nível considerado como indispensável. Uma alternativa frequentemente aventada para cumprir essa função é a renda cidadã, uma renda básica igual, entregue a todo e qualquer cidadão pelo Estado, que levantaria o fundo para esta renda mediante um imposto de renda progressivo (SINGER, 2002, p. 10).

Para França Filho e Laville (2004), a prática efetiva da autogestão é condição fundamental para que um empreendimento componha a economia solidária. Para estes autores, as relações existentes nos empreendimentos precisam pautar-se pela prática democrática.

Entretanto, esta prática requer que todos tenham pleno conhecimento do empreendimento como um todo, pois, cada membro do grupo é responsável pelo empreendimento, participando plenamente dos resultados gerados, sejam eles sobras ou prejuízos. Por não existir níveis hierárquicos, a união entre os trabalhadores se torna imprescindível para o bom funcionamento da organização, visto que não há supervisão e vigilância para discipliná-los.

Observa-se, de forma geral, uma inversão completa de posicionamento, e principalmente, de situação, uma vez que o indivíduo deixa de ser assalariado e se torna cooperado, deixando de fazer escolhas limitadas, e sem o processo de tomada de decisão. Isso porque, em um ambiente heterogestionário, as decisões são sempre tomadas por superiores, sem a mínima possibilidade de construção coletiva. Ao se tornar cooperado, o indivíduo passa a ser membro de um coletivo, encarregado de tomar tais decisões em conjunto. Cada trabalhador é, nesse sentido, responsável por si, mas também, pelos demais, o que expande o conhecimento mútuo dos sócios e a importância de seu inter-relacionamento afetivo (SINGER, 2004).

Já Gaiger (2000) propõe a mudança no modo de produção, mas principalmente, mudança da forma social de produção. Seu argumento é de que o “capitalismo reduz a uma parcela mínima aqueles que podem usufruir das benesses do desenvolvimento. Enquanto que exatamente por se contraporem a isso, as cooperativas teriam a possibilidade e a tendência a generalizar esses benefícios” (p. 114).

O modo solidário de produção e distribuição parece, à primeira vista, um híbrido entre o capitalismo e a pequena produção de mercadorias. Entretanto, para Singer (2000, p.13), “ele constitui uma síntese que supera ambos”. Para este autor a economia solidária é ou poderá ser mais do que mera resposta à incapacidade do capitalismo de integrar em sua economia todos os membros da sociedade desejosos e necessitados de trabalhar. Ela poderá ser o que em seus primórdios foi concebido para ser uma alternativa superior ao capitalismo. Superior não em termos econômicos estritos, ou seja, que as empresas solidárias regularmente superariam suas congêneres capitalistas, oferecendo aos mercados produtos ou serviços melhores em termos de preço e/ou qualidade. A economia solidária foi concebida para ser uma alternativa superior por proporcionar às pessoas que a adotam, enquanto produtoras, poupadoras e consumidoras, condições melhores de sobrevivência, ao proporcionar melhores condições econômicas e sociais.

Mas, para que, de fato, se possa ocupar essa posição de “superioridade” a “economia solidária teria de gerar sua própria dinâmica em vez de depender das contradições do modo dominante de produção para lhe abrir caminho” (SINGER, 2002, p. 116). Isso porque, “o programa da economia solidária se fundamenta na tese de que as contradições do capitalismo criam oportunidades de desenvolvimento de organizações econômicas, cuja lógica é oposta à do modo de produção dominante (SINGER, 2002, p. 112)”.

1.3 A Economia Solidária como Proposta de Alternativa de Vida

Esta proposta é defendida por Arruda (2000), e baseia-se na compreensão de que, para que a economia solidária possa ser construída, inicialmente, há um período emergencial, para diminuição da situação de exclusão que se encontram a grande maioria dos trabalhadores, mas, sem deixar de lado a dimensão estratégica direcionada para a transformação de caráter objetivo e subjetivo da sociedade. Essa transformação passa necessariamente por

uma inversão da lógica e dos valores, presentes na sociedade contemporânea, e que na grande maioria das vezes, se apresentam como causadores de diversos maus.

Segundo Arruda (2003b) a visão individualista, que é a base do paradigma dominante, remete não apenas ao individualismo, mas à formação de grupos que atuam de forma individualista: o clã, raças, nações, etc.. Essa atuação acaba gerando competições, conflitos, guerras, enfim, o mundo caótico, flagelante e desumano atual. Assim, para o autor, é imprescindível que se deixe de lado, a lógica capitalista do “eu sem nós”, mas sem que se caia na lógica do “nós sem eu”, que o autor associa ao modelo socialista.

Arruda (2006) propõe uma economia de práxis com base na realidade cotidiana da reprodução ampliada dos seres humanos, considerando o próprio corpo, a casa familiar, as coletividades da comunidade, o bairro, a cidade, a nação, o continente e o planeta Terra. O conceito de “Socioeconomia Solidária” é utilizado por Arruda (2000) como forma de pensar o fenômeno da Economia Solidária. Esta se baseia no humanitário e no cooperativo, tendo como valor fundamental a solidariedade (ARRUDA, 2003b). Para este autor, a economia solidária objetiva constituir uma nova forma de pensar o ser humano como um todo, uma nova economia e um novo mundo:

[...] Economia solidária é uma alternativa ao capitalismo. A economia que nós precisamos está começando a ser construída em muitos espaços no Brasil. É a economia em que o valor central não é mais o capital, mas sim o ser humano, a sua capacidade criativa, o seu conhecimento, o seu trabalho [...] (ARRUDA, 2000, p.11).

Porém, é importante destacar, que Arruda não propõe um rompimento com o mercado, mas uma recriação deste, regulando-o. “No plano cultural, contudo, um rompimento profundo com a racionalidade e a ética do desenvolvimento centrado no mercado é indispensável” (ARRUDA e BOFF, 2000, p. 44). Há que se “deslocar o eixo da existência humana do ter para o ser”. Apesar disso, é preciso estar atento para o fato de que a coletivização, conduzida de forma estatística e totalitária, levou à “ética do Estado Total”, incapaz de promover uma sociedade consciente e ativa, consistindo na negação do indivíduo (p. 74).

A economia solidária é proposta por Arruda com o objetivo de que o ser humano seja recolocado em sua caminhada evolutiva. Para isso, é preciso o desenvolvimento de proposições que reconstruam a cultura cooperativa e remodelem o comportamento. Arruda (2003b, p.27) salienta que “o importante é compreender que esse é o momento de uma luta cultural contra uma ideologia baseada no paradigma da dominação e da mera acumulação de material, fundada numa concepção egoísta que marca toda uma maneira de ver o mundo”. Além disso, “é preciso compreender as raízes desse paradigma e lutar pela superação, porque ele é terrível tanto para os dominados, quanto para os dominadores – ele desumaniza ambos”.

Assim, Arruda ressalta ainda a importância da busca pela emancipação do trabalhador, uma vez que a socioeconomia solidária pode ser compreendida como um sistema socioeconômico aberto, fundado nos valores da cooperação, da partilha, da reciprocidade e da solidariedade, e organizado de forma autogestionária [...] com o fim de emancipar sua [do trabalhador] capacidade cognitiva e criativa e libertar seu tempo de trabalho (ARRUDA, 2003a, p. 237). E para que o desenvolvimento humano de fato aconteça, a emancipação do trabalhador é fundamental. “Avançamos na hipótese de que só é possível ao ser humano realizar sua vocação histórica e ontológica [...] se conseguir ser o

protagonista de sua economia” (p.238). Nesse sentido, pode-se salientar que a economia solidária pode ser caracterizada também como um processo emancipador.

A proposta de economia solidária de Arruda (2003a) busca ultrapassar a visão economicista, subordinando os interesses econômicos aos sociais numa inversão de valores. Para isso, há que se ter mais abrangência e amplitude na proposta de sociabilidade, por meio do desenvolvimento de elementos de natureza cultural e educacional, numa construção socioeconômica de base popular, baseada na pedagogia de Paulo Freire. Preocupa-se com o processo de emancipação do indivíduo e o atendimento as suas necessidades de sobrevivência, e de reprodução ampliada da vida (crescente bem-estar individual, comunitário, social e ambiental). Arruda (2003a) ressalta ainda, a importância da educação, como o mecanismo emancipatório por excelência. Entretanto, essa educação precisa ser imbuída de elementos sensíveis e valores humanísticos, objetivando o despertar de uma maior consciência social e um engajamento em prol do bem comum. Propõe uma mudança profunda iniciada no plano dos valores, num “trabalho cultural para fazer emergir a solidariedade consciente” (p. 234).

Essa proposta demonstra que a economia solidária é muito mais do que uma organização de gestão coletiva, ela apresenta-se como uma proposta de transformação da sociedade, coletivamente, e também no âmbito individual, mas em relação a condições de vida mais dignas e igualitárias. De acordo com essa proposta, a economia solidária precisa ser capaz de criar condições para o desenvolvimento efetivo de cada indivíduo e da sociedade, passando, para isso, por uma melhoria estrutural da qualidade de vida.

3. VALORES DA ECONOMIA SOLIDÁRIA

O estudo dos valores da economia solidária é importante, uma vez que conforme observado acima, sobretudo na proposição de Arruda, o fenômeno da economia solidária vai além de uma simples estratégia para inserção de trabalhadores excluídos do mercado de trabalho. Ela se apresenta como uma proposta de transformação das relações de produção, de comercialização, de consumo, e principalmente das relações de trabalho.

A concepção de valores e as suas associações possuem diferentes propostas, podendo estarem associados ao significado das normas, dos princípios ou dos padrões aceitos por um indivíduo, classe, sociedade, etc. ou associados aos princípios ou crenças, que podem ser organizadas de forma hierárquica e que se relacionam com estados de existência ou a modelos de comportamentos desejáveis para a vida das pessoas, que podem expressar interesses individuais, coletivos ou um híbrido desses interesses (SCHWARTZ e BILSKY, 1987, 1990).

Nesse contexto, a Escala de Valores Relativos à Economia Solidária (EVES), proposta por Guerra (2014) é proveniente de uma revisão dos seus princípios e práticas, presentes na literatura, subsidiando a concepção dos pressupostos valorativos da economia solidária.

Assim, a EVES visa avaliar os princípios e pressupostos da organização do trabalho e de representações valorativas da vida social, que permeiam a organização dos empreendimentos econômicos solidários e as relações estabelecidas entre os seus membros e destes com o restante da sociedade. Isso significa dizer, que parte-se do pressuposto, de que a economia solidária, e conseqüentemente o seu processo valorativo, tem como foco de atuação e de proposta de transformação duas frentes: a Organização do Trabalho e as Representações Valorativas da Vida Social.

Essa definição de pressuposto demonstra que o fenômeno da economia solidária leva em consideração dois aspectos fundamentais da vida social. De um lado, as determinações de organização do trabalho, isto é, dos empreendimentos econômicos solidários; de outro lado, as representações valorativas da vida social. Esses dois aspectos possuem a ele atrelados valores, e concepções diferentes. (GUERRA, 2014).

Observa-se que a concepção de valores da economia solidária demonstra uma nova perspectiva de organização do trabalho e do modo de organizar a vida, bastante diferente do sistema capitalista. Esses valores são perpassados pela colaboração solidária, pela justiça social e pela autogestão. Assim, a economia solidária deverá constituir-se como uma opção que deverá criar condições para o desenvolvimento efetivo de cada indivíduo e da sociedade, passando por uma “melhoria estrutural da qualidade de vida”, com o objetivo amplo do “desenvolvimento integral” da pessoa, da comunidade e da sociedade como um todo, e do mundo e da humanidade (ARRUDA, 2003).

Portanto, pode-se destacar que os valores são os princípios que guiam a vida dos indivíduos. A identificação e análise dos valores são primordiais para a compreensão da vida dos indivíduos no trabalho e nas relações de trabalho que são estabelecidas. Nesse sentido, quando se tem uma nova proposta de relações de trabalho, a partir de também novas relações, frente àquelas tradicionalmente concebidas pelas organizações heterogestionárias, é importante se compreender que valores são atribuídos a essas novas relações.

São esses valores que se apresentam como centrais para a construção da identidade social dos indivíduos. O desvelar desses valores pode ajudar na motivação dos membros dos empreendimentos econômicos solidários, na sua identificação com o trabalho que desempenham e também na gestão dos empreendimentos, de forma que os mesmos possam efetivamente se consolidar, com vistas à geração de novos postos de trabalho e a consolidação de novas relações de trabalho. Para que esse fim seja alcançado, este trabalho propõe-se a utilizar a Escala de Valores Relativos à Economia Solidária, proposta por Guerra (2014), e a mesma, bem como os procedimentos metodológicos para a sua análise são apresentados a seguir.

4. METODOLOGIA

Para este trabalho, optou-se pela abordagem quantitativa, de natureza exploratória, de modo a dar ênfase à identificação dos valores da economia solidária, em empreendimentos econômicos solidários. Participaram do estudo 174 membros de empreendimentos econômicos solidários -EES, que compuseram a amostra por conveniência (facilidade de acesso do pesquisador). Os empreendimentos pesquisados são incubados pelas Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares das Universidades Federais de Alfenas, Itajubá e Lavras. Assim, a partir dessa seleção, foram encontrados 12 empreendimentos, a saber: Associação ArtCaldas, Associação Cora Minas, Associação de Artesanato Artes da Terra, Associação de Artesãos e Artistas Populares de Lambari, Associação de Catadores de Material Reciclável de Lavras, Associação de Catadores Itajubenses de Materiais Recicláveis, Associação Meninas Sabor de Minas, Associação Sabor e Saúde, Associação Terra do Marolo, Cooperativa Ação Reciclar, Parque Escola ECOETRIX e Associação Unindo Talentos. Não houve uma uniformidade no número de membros nesses empreendimentos. A escala foi aplicada em todos os membros que estavam no grupo no dia da visita, e que aceitaram participar da pesquisa.

A Escala de Valores da Economia Solidária tem como base uma revisão de literatura sobre a economia solidária e a teoria e o modelo de elaboração de instrumental psicológico proposto por Pasquali (1999). Observando os critérios das definições constitutivas e operacionais, isto é, a literatura acerca da temática de economia solidária, e o próprio “Movimento da Economia Solidária”, por meio da prática de suas representações, sejam de EES, entidades de apoio e fomento, e gestores públicos, para a EVES, os fatores foram divididos em dois pressupostos de análise, a saber, Organização do Trabalho e Representações Valorativas da Vida Social. A partir desses pressupostos foram propostos doze fatores para a construção da escala, nomeados aqui, de valores, cujas definições se encontram a seguir:

- Organização do Trabalho:

- Autogestão: consiste na participação igualitária de todos os membros da organização, a discutirem e realizarem todos os processos que envolvem a gestão e produção do trabalho.
- Cooperação: parte-se do pressuposto de que todos os indivíduos devem agir coletivamente ou interagindo, com vistas ao atingimento de um fim comum.
- Identificação: refere-se ao processo de pertencimento, de fazer parte, de tomar parte, de forma a se agir dentro da realidade.
- Trabalho Emancipado: parte-se da premissa de democratização das relações econômicas e sociais, na busca pela superação da contradição das relações entre trabalho e capital.
- Tomada de Consciência do Processo Produtivo: diz respeito à consciência dos trabalhadores em relação à reprodução, de forma que sejam recuperados e reintegrados os indivíduos à riqueza dos conteúdos do trabalho e da vida coletiva em geral.

- Representações Valorativas da Vida Social

- Cidadania: refere-se ao conjunto de direitos e deveres que o indivíduo está sujeito no seu relacionamento com a sociedade em que vive.
- Consumo Consciente: diz respeito ao pensamento e a prática de que o ato de consumir produtos e serviços não está relacionado apenas a uma questão de gosto, mas a um ato ético e político. Ao consumir um produto originado de um processo onde há exploração do trabalho, degradação do meio ambiente, etc., está-se mantendo essas formas de produção.
- Desenvolvimento Humano: os indivíduos estão no centro do desenvolvimento, por meio da promoção de seus potenciais, do aumento de suas possibilidades e pela liberdade de sobrevivência.
- Igualdade: é um valor que permeia várias relações sociais, desde as de trabalho até as diversas formas de convivência. Entende-se então, a igualdade como a horizontalização das relações acompanhada das devidas responsabilidades.
- Qualidade de Vida: consiste no atendimento das necessidades do indivíduo, sejam essas necessidades físicas, mentais, psicológicas, emocionais, etc.

- **Solidariedade:** é o comprometimento com o trabalho coletivo, cooperativo, comunitário. Ela visa um caráter de reciprocidades, de ajuda mútua, de troca igualitária entre os que participam de determinadas organizações.

Assim, aplicou-se a EVES a 174 respondentes, de acordo com a amostra já apresentada neste artigo. O instrumento foi composto por questões fechadas, com a utilização da escala Likert, de escolha forçada (visando a levar as pessoas a se posicionarem), para medição, obedecendo a seguinte ordem: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo muito; 3 - Discordo pouco; 4 - Concordo pouco; 5 - Concordo muito; 6 - Concordo totalmente. Após a aplicação do instrumento - Escala de Valores Relativos à Economia Solidária, foram iniciados os procedimentos para a análise. De forma que fosse possível verificar se todos os fatores medem um único e mesmo construto, foram realizadas análises fatoriais. Neste trabalho, em relação à amostra obtida nos empreendimentos econômicos solidários, fez-se um tratamento preliminar dos dados, onde foi possível identificar a ocorrência de *missing values* inferiores a 5% (casos faltosos), os quais foram eliminados das análises. Foram retirados da escala os itens que apresentaram carga fatorial inferior a 0,30. Todos os demais itens do inventário foram mantidos nas análises, pois apresentaram carga fatorial superior a 0,30 e nenhuma ambiguidade. O índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,724) e o teste de esfericidade de Bartlett (significativo a $p < 0,001$) indicaram a fatorabilidade dos dados.

Nesse sentido, a análise de componentes principais foi realizada, objetivando a determinação do número mínimo de fatores que pudessem responder pela máxima variância dos dados. Posteriormente, a análise de fatores comuns foi realizada, no intuito de identificação das dimensões ou construtos latentes, sendo a solução de fatores semelhante à fornecida pela análise de componentes principais. A partir daí foram feitas a rotação ortogonal varimax, conforme sugerida por Tabachnick e Fidell (1996).

Outro aspecto importante a ser considerado para a identificação dos valores é a consistência interna dos itens, isto é, a fidedignidade ou a precisão do instrumento. Neste intuito, foi utilizada a técnica do Alfa de Cronbach. Esta se apresenta como uma medida de validação de constructo, que toma como referência a média do comportamento da variabilidade conjunta dos itens considerados. A pressuposição é que se um conjunto descreve com fidelidade um conceito, as variáveis ou itens que o compõe são fortemente correlacionados. O coeficiente pode variar de 0 a 1, existindo na literatura várias sugestões de corte para a validação do constructo pelo Alfa de Cronbach, sendo 0,60 o valor mínimo recomendado. Contudo, o pesquisador deve ter sensibilidade para perceber o corte mais apropriado ao seu conceito (HAIR et al, 2005).

5 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados estatísticos da pesquisa indicaram a existência de 6 fatores com eigenvalue superior a 1,0, os quais explicavam 58% da variância total. Posteriormente a essa análise, foi feita a análise da precisão do instrumento, por meio do método de consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach), dos 6 fatores encontrados. Destes, dois apresentaram consistência interna superior a 0,60, indicando confiabilidade satisfatória da consistência interna em pesquisa exploratória, conforme Hair et al (2005). Entretanto, um terceiro fator, que apresentou alfa de Cronbach igual a 0,524 foi mantido nas análises, em razão da sua relevância teórica, para a consolidação do instrumento (Fator 3). O critério de relevância foi definido com base na literatura acerca da temática de economia solidária, uma vez

que a autogestão se apresenta como a principal forma de organização do trabalho nos empreendimentos econômicos solidários. Sendo assim, a escala foi reduzida a 3 fatores, com 13 itens.

Na Tabela 1, a seguir, encontram-se os resultados da análise acima mencionada, sistematizadamente, para o Fator Cooperação e Solidariedade, com uma descrição geral do fator, seus itens correspondentes na Escala de Valores da Economia Solidária, bem como os valores dos parâmetros estatísticos da média e do desvio-padrão obtidos para cada item em particular, e os valores da média e de α para o conjunto geral das respostas.

TABELA 1 - Fator Cooperação e Solidariedade

Cooperação e Solidariedade		
($\alpha = 0,64$ / Média =4,71)		
Este fator tem como característica a predominância de valores associados à busca de ideais coletivos. Além disso, visa o comprometimento com o trabalho cooperativo, comunitário, em caráter de reciprocidade, de ajuda mútua, de troca igualitária entre os que participam de determinadas organizações.		
Itens da Escala	Média	Desvio Padrão
2. É comum que eu deixe os meus interesses pessoais de lado em prol do interesse coletivo do empreendimento.	Média: 4,01	Dp: 1,36
3. Eu desenvolvo ações em prol da minha comunidade.	Média: 4,12	Dp: 1,43
1. Eu estou sempre disposto a ajudar os outros membros do empreendimento no desempenho de suas funções.	Média: 5,24	Dp: 0,742
2. Eu me identifico com o ideal do empreendimento.	Média: 4,98	Dp:0,925
10. Eu sei a importância da minha atividade para todo o processo de produção.	Média: 4,91	Dp: 0,985
13. Há espaço no empreendimento para que todos apresentem suas ideias.	Média: 5,01	Dp: 1,261

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na Tabela 2, abaixo, são apresentados os resultados referentes ao Fator identificação e Desenvolvimento Humano, sistematizadamente, com uma descrição geral do mesmo e os itens correspondentes na Escala de Valores da Economia Solidária. Além disso, são apresentados também os valores dos parâmetros estatísticos da média e do desvio-padrão obtidos para cada item em particular, e os valores da média e de α para o conjunto geral das respostas.

TABELA 2 - Fator Identificação e Desenvolvimento Humano

Identificação e Desenvolvimento Humano ($\alpha = 0,68$ / Média =4,97)		
Este fator refere-se ao processo de pertencimento, de fazer parte, de tomar parte, de forma a se agir dentro da realidade. Além disso, parte do pressuposto de que os indivíduos estão no centro do desenvolvimento, por meio da promoção de seus potenciais, do aumento de suas possibilidades e pela liberdade de sobrevivência.		
Itens da Escala	Média	Desvio Padrão
7. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que eu desempenho no meu empreendimento.	Média: 4,48	Dp: 1,229
11. Eu tenho prazer em dizer que faço parte do empreendimento/organização.	Média: 5,26	Dp: 0,960
16. O desempenho do meu trabalho me transforma em uma pessoa melhor.	Média: 5,13	Dp: 1,031
17. O meu trabalho no empreendimento contribui para uma mudança no meu modo de vida.	Média: 5,01	Dp: 1,051

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na Tabela 3, a seguir, encontram-se os resultados referentes ao Fator Autogestão, organizados sistematizadamente, a partir de sua descrição geral e os itens correspondentes na Escala de Valores da Economia Solidária, bem como os valores dos parâmetros estatísticos da média e do desvio-padrão obtidos para cada item em particular, e os valores da média e de α para o conjunto geral das respostas.

TABELA 3 - Fator Autogestão

Autogestão ($\alpha = 0,52$ / Média =3,96)		
Este fator consiste na participação igualitária de todos os membros da organização, a discutirem e realizarem todos os processos que envolvem a gestão e produção do trabalho.		
Itens da Escala	Média	Desvio Padrão
1. Eu me sinto proprietário do empreendimento.	Média: 3,09	Dp: 1,921
8. Eu não tenho patrão.	Média: 4,74	Dp: 1,583
9. Eu possuo poder de decisão no empreendimento/organização que eu faço parte.	Média: 4,03	Dp: 1,723

Fonte: Dados da Pesquisa.

A consistência interna também foi calculada para todo o inventário, apresentando um Alfa de Cronbach no valor de 0,742. Esses três fatores explicam 39,33% da variância total, caracterizando assim, um bom resultado em um estudo exploratório, segundo Pasquali (1999). Os fatores foram denominados segundo sua característica geral e as relações com os valores da economia solidária, identificados neste trabalho.

O primeiro fator, Cooperação e Solidariedade, tem relação direta com os pressupostos da economia solidária, em que se preza uma inversão de valores tradicionalmente

encontrados em organizações heterogestionárias, tais como a busca de cooperação entre os membros dos empreendimentos econômicos solidários, e a solidariedade, não somente entre os membros, mas com toda a sociedade, de uma forma geral. É importante ressaltar, que este fator foi o que apresentou maior grau de concordância, podendo indicar a identificação desses valores entre os atores da economia solidária, assim como a relevância de que esses sejam compartilhados dentro e fora dos empreendimentos.

O segundo, Identificação e Desenvolvimento Humano, tem relação direta com o sentimento de pertencimento ao movimento da economia solidária, identificando-o como uma estratégia de desenvolvimento e de geração de trabalho e renda. Além disso, há neste fator também a concepção acerca do papel importante e central que os indivíduos precisam ocupar, seja no ambiente coletivo dos empreendimentos, ou mesmo enquanto pertencentes a um determinado espaço e contexto social. A predominância de alto grau de concordância com este fator pode indicar esse novo papel tanto da economia solidária em si, como também das relações estabelecidas nesse novo contexto, de busca de uma sociedade mais justa, e que prime pelas pessoas, pelo desenvolvimento humano.

O terceiro e último fator, Autogestão, pode ser compreendido como um dos pilares para as organizações pertencentes à economia solidária. A autogestão diz respeito a um compartilhamento de todo o processo de trabalho, e sobretudo, de decisão, a todos os membros dos EES, sem distinção de cargo ou de função. Um alto resultado nesse fator é muito importante para os pressupostos da economia solidária, por ser o tipo de organização do trabalho desejável.

Explicitados os fatores, pode-se observar também, na Tabela 4, o número de itens, a média, o desvio padrão de cada dimensão, assim como seus índices de fidedignidade (alfa de Cronbach). É importante salientar que o cálculo da média foi feito pelo somatório total dividido pelo número de itens, uma vez que cada fator apresenta diferenças na quantidade dos itens que o compõe. Ainda na Tabela 4, pode-se observar que o fator que apresentou maior índice de concordância da amostra pesquisada foi o fator 2 – Identificação e Desenvolvimento Humano, relacionando que os respondentes concordam muito com as afirmativas. O mesmo acontece com o fator 1 Cooperação e Solidariedade, em que os respondentes tendem a também concordar muito com as afirmativas. Essa predominância de respostas apresenta-se como de fundamental importância, uma vez que reafirma os pressupostos da economia solidária, relacionados aos fatores acima mencionados.

Já o fator 3 – Autogestão, apresentou um índice de concordância não tão significativo, uma vez que os respondentes tenderam a concordar pouco com as afirmativas. Apesar da autogestão ser um pressuposto essencial dentro dos preceitos da economia solidária, para o desenvolvimento do trabalho coletivo, alcançar a autogestão ainda se apresenta como um desafio. Isso porque, a grande maioria dos membros dos EES são provenientes de outros tipos de organização, heterogestionárias, trazendo assim, costumes e práticas próprias desse tipo de organização, enraizadas.

TABELA 4 - Propriedades das Dimensões (fatores) do EVES

Propriedade	Item (n)	Média	Desvio padrão	Alfa de Cronbach
1. Cooperação e Solidariedade	6	4,71	0,69	0,64
2. Identificação e Desenvolvimento Humano	4	4,97	0,77	0,68
3. Autogestão	3	3,96	1,25	0,53
Escala Total	13			

Fonte: Dados da Pesquisa.

Outro fator que merece destaque na Tabela 10, é que os índices de fidedignidade encontrados podem ser considerados satisfatórios para um estudo exploratório, pois conforme salientado por Hair et al (2005), o valor de 0,60 é aceitável como um valor de alfa de Cronbach, neste tipo de pesquisa. Esse valor pode ser justificado por um pequeno número de itens de cada fator.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo fica evidenciado que existe uma grande diversidade de valores e

princípios ideológicos dentro dos empreendimentos econômicos solidários. Entre esses valores atribuídos à Economia Solidária, na pesquisa aqui apresentada foram identificados três fatores: Cooperação e Solidariedade, Identificação e Desenvolvimento Humano e Autogestão.

A evidência desses valores, e consequentemente o grande nível de concordância apresentado pela maioria dos respondentes, reafirma, em grande medida, os pressupostos teóricos acerca da Economia Solidária. Isso acontece, sobretudo, em relação aos fatores Cooperação e Solidariedade e Identificação e Desenvolvimento Humano, que foram os fatores que apresentaram maior grau de concordância. O que demonstra que, bem próximo das perspectivas teóricas estudadas, os membros dos EES tendem a compreender a Economia Solidária, e consequentemente, suas práticas e ideologias, não somente como uma Alternativa de inserção no mercado de trabalho, mas também como uma Alternativa de Vida.

Já o fator Autogestão, não apresentou um nível de concordância tão significativo, evidenciando assim, que a organização do trabalho de forma coletiva ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas organizações da Economia Solidária. Demonstra também, que a organização do trabalho, a gestão em si, mesmo em EES ainda é pensada dentro dos moldes tradicionais, isto é, dentro do modelo heterogestionário. Porém, compreende-se que qualquer tipo de organização está em grande medida dentro de um sistema burocrático, sofrendo tensões, conflitos, contradições, o que pode contribuir para a impossibilidade de um sistema “puro” de organização coletivista (SILVA JUNIOR, 2005).

A existência de evidências que demonstram características tanto autogestionárias, como heterogestionárias, é atribuída por Singer (2002), ao fato de que EES embora inseridos em uma perspectiva de organização do trabalho diferentes, constituída pela Economia Solidária, também se encontra inserida no capitalismo, uma vez que este ainda se

apresenta como o modo de produção dominante que modela as superestruturas sociais da sociedade. E, pode ser encontrado na literatura trabalhos de autores que ressaltam as dificuldades de implantação da autogestão nos empreendimentos econômicos solidários (BARRETO e PAULA, 2009; CAVEDON e FERRAZ, 2006; SANTOS e RIBEIRO, 2011; dentre outros).

Além disso, a dificuldade encontrada é bastante compreensível, uma vez que a gestão pode ser entendida como um processo histórico, e compreendida dessa forma, a história da grande maioria dos membros dos empreendimentos é uma história proveniente de organizações heterogestionárias. Assim, romper com essa prática é muito difícil. Entretanto, a gestão também pode ser entendida como uma construção cotidiana, e é por essa razão que as práticas autogestionárias precisam ser reforçadas continuamente, para que se efetivem de fato.

Nesse sentido, autores como Motta (1981) e Mandel (1977) coincidem em afirmar que a autogestão significa uma nova forma de organização da produção e que demanda, sobretudo, por ser um processo, um suporte essencial na educação. Isso porque, segundo Motta (1981) há um claro conteúdo pedagógico, e de uma pedagogia trabalhista, na proposta autogestionária de Proudhon. Se a proposta começa na economia, ela termina na pedagogia, que permitirá ao social tornar-se prática social.

Além disso, quando se recorre à literatura da Economia Solidária, e mais, especificamente ao seu papel como propulsora do desenvolvimento, pode-se verificar a relevância da autogestão como modelo que configura e operacionaliza a gestão democrática, ou seja, demarcado por princípios de cooperação, solidariedade, igualdade, ajuda mútua e justiça social, arraigados tanto na organização do trabalho, quanto nas representações valorativas da vida social.

Desse modo, as práticas autogestionárias representam um espaço de prática educativa desenvolvido internamente no cotidiano dos EES, e externamente, por meio da integração em rede com outras organizações e instituições voltadas para geração de conhecimento alinhado com valores relativos à solidariedade (TIRIBA, 2006).

Outro ponto que merece destaque é o fato de que a autogestão só acontecerá de fato, quando houver a plena participação dos membros cooperativados/associados, contribuindo no processo de tomada de decisão, na definição de estratégias e objetivos a serem alcançados. Assim, a participação não se apresenta aqui apenas como um direito, mas principalmente como um dever que se encontra respaldado pela posse coletiva dos meios de produção. A autogestão, portanto, ao criar a possibilidade de participação traz consigo a possibilidade de desalienação do trabalhador, e o seu empoderamento em relação ao seu próprio trabalho, possibilitando a sua emancipação conjunta com o grupo ao qual faz parte.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, M.; BOFF, L. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, M. *Tornar Real o Possível – A Formação do ser humano integral: economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho*. Rio de Janeiro. Vozes, 2006.

_____. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral – homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003a.

_____. *Situando a Economia Solidária*. In: *Economia Solidária*. Cadernos da Fundação Luiz Eduardo Magalhães. Salvador: FLEM, 2003b.

_____. *Um novo humanismo para uma nova economia*. In: KRAYCHETE, G.; LARA, F.; COSTA, B. (Org.) *Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZAMBUJA, L. R. Os valores da Economia Solidária. *Sociologias*, v. 11, n. 21, p. 282- 317, 2009.

BARRETO, R. O.; PAULA, A. P. P. Os dilemas da economia solidária: um estudo acerca da dificuldade de inserção na lógica cooperativista. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 7, p. 199-213, 2009.

CARVALHO, V.D.; VILLAS BOAS, E. M.; GUERRA, A. C.; FREITAS, T. A.. Valores do Trabalho e Incubação de Empreendimentos Solidários: A experiência da Associação Terra do Marolo. *Psicologia & Sociedade*. V.26, n. 2, p. 449-460, 2014. CAVEDON, N. R.; FERRAZ, D. L. S. . Tricotando as redes de solidariedade: as culturas organizacionais de uma loja autogestionada de economia popular solidária de Porto Alegre. *Organizações & sociedade*, v. 13, p. 93-111, 2006.

CHATMAN, J. A. Improving interactional organizational research: a model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, v. 14, n. 3, p. 333-349, 1989. CORAGGIO, J. L. Economia do Trabalho. In: *Economia Solidária*. Cadernos da Fundação Luiz Eduardo Magalhães. Salvador: FLEM, 2003.

CRUZ, A. *A diferença da igualdade: a dinâmica da economia solidária em quatro cidades do Mercosul*. Tese de doutorado, Instituto de Economia. Campinas: Unicamp, 2006.

DAL BEN, L.W.; CARVALHO, M.B.; SOUZA, T.M.; FELLI, V.E.A. *A percepção da relação sofrimento/prazer no trabalho de auxiliares de enfermagem e técnicos de enfermagem em internação domiciliar*. *Cogitare Enfermagem (UFPR)*, Curitiba – PR, v.9, n.2, p. 73 – 81, 2004.

DEJOURS, C.. *O fator humano*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997. ENRIQUEZ, E. Perda do trabalho, Perda da Identidade. In.: NABUCO, M. R.; CARVALHO NETO, A. (orgs.). *Relações de Trabalho Contemporâneas*. Belo Horizonte: IRT da PUC de MG, p. 69-83, 1999.

FARIA, J. H. *Relações de poder e formas de gestão*. Curitiba: Criar, 1985. 88p. FRANÇA FILHO, G. C.; LAVILLE J. *A economia solidária: uma abordagem internacional*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

GAIGER, L. I. A racionalidade dos formatos produtivos autogestionários. *Sociedade e Estado*, v. 21, n. 2, p. 513-545, 2006.

_____. Questões debatidas. In: KRAYCHETE, G.; LARA, F.; COSTA, B. *Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes, 2000. GUERRA, A. C. *Os Valores da Economia Solidária e os Valores do Trabalho: um estudo em empreendimentos econômicos solidários*. Belo Horizonte: UFMG – Centro de Pós Graduação e Pesquisas em Administração, 2014. Tese de Doutorado

_____. *Gestão das Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares: uma análise comparativa*. Lavras: UFLA – Programa de Pós Graduação em Administração, 2008. Dissertação de Mestrado.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C.; *Análise multivariada de dados*. 5 ed. Porto Alegre. Bookman, 2005.

KRAYCHETE, G. Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia. In: KRAYCHETE, G.; LARA, F.; COSTA, B. (Org.) *Economia dos setores populares: entre a realidade e a utopia*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 15-37.

LEITE, M. de P. A economia solidária e o trabalho associativo: teorias e realidades.

Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 24, p. 31-51, 2009.

LIMA, M. E. A., A polêmica em torno da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea, In : *Seminário Nacional Trabalho e Mercado Tempo e História*, Vitória, 2003.

LISBOA, A. M. *A economia popular no contexto da grande transformação*. Florianópolis: UFSC, 1999.

MANDEL, E. *Control obrero, consejos obreros, autogestión*. 2. Ed. Cidade de México: Ediciones Era, 1977.

MOTTA, P, F. *Burocracia e Autogestão: A proposta de Proudhon*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PASQUALI, L. (Org.) *Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: Prática Gráfica e Editora LTDA, 1999.

PINHEIRO, D. C. *Em busca de contribuições para a gestão na Economia Solidária: um estudo a partir da literatura e do caso CECOSOLA*. Belo Horizonte: UFMG – Centro de Pós Graduação e Pesquisas em Administração, 2013. Tese de Doutorado. RAZETO, L. Economia de solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, M; GUTIERREZ F. (Org). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, R. F.; RIBEIRO, A. C.. Aspectos fundamentais do sistema de operação das cooperativas leiteiras do noroeste fluminense. *Gestão e desenvolvimento regional*, v. 7, p. 230-255, 2011.

SANTOS, B. S. *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHWARTZ, S. H.; BILSKY, W.. Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 58, p. 878-891, 1990.

_____. Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 53, p. 550-562, 1987. SILVA JUNIOR, J. *Fato Associativo e Economia Solidária: A experiência da ASMOCONP/Banco Palmas*. Bahia, 2005. Dissertação (Mestrado em administração) - UFBA, 2005.

SINGER, P. *A economia solidária no governo federal*. Mercado de Trabalho, IPEA, n. 24, p. 2-5, ago. 2004.

_____. *Globalização e Desemprego*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. 126 p.

_____. Incubadoras universitárias de cooperativas: um relato a partir da experiência da USP. In: SINGER, P.; SOUZA, A. (Org.). *A economia solidária no Brasil: autogestão como resposta ao desemprego*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 123-133. TABACHNICK, B. G., FIDELL L. S.. *Using multivariate statistics* (3ª ed.). Boston: Pearson Education, 1996.

TIRIBA, L. Cultura do trabalho, produção associação e produção de saberes. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 10, n.2, p.116-122, 2006.

GT: 29 - Economias e trabalho

Coordenadores: Geraldo M. Timóteo e
Luciene Rodrigues

A SAÚDE DO TRABALHADOR EM TEMPO DE NOVA ORGANIZAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Jessica Pereira Cosmo da Silva
UFPB
jessica_cpm14@hotmail.com

Larissa Dos Santos Ferreira
UFPB
larissa.ferreira90@hotmail.com

Bernadete De Lourdes Figueiredo De Almeida
UFPB
bifalmeida@uol.com.br

RESUMO: O contexto das recentes crises capitalistas e suas respectivas respostas incidem em transformações que ao adotarem um modelo de “acumulação flexível” de cunho neoliberal, precarizam, flexibilizam, terceirizam o processo de trabalho, além da polivalência do trabalho, subordinado ao capital sob nova organização do trabalho, derivado do modelo japonês, o toyotismo. Nesse sentido, objetiva-se investigar e analisar criticamente a relação entre a Nova organização do trabalho e o processo de adoecimento dos trabalhadores. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico e documental. O estudo evidenciou que as estratégias da Nova Organização do trabalho que flexibilizam, terceirizam e precarizam o processo de trabalho, além do trabalho polivalente designado ao trabalhador, provocam e/ou agravam o processo de adoecimento dos trabalhadores/as atendidos/as no Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (CEREST/JP). O estudo realizado no CEREST-JP, evidenciou que 70% dos trabalhadores usuários afirmaram ser trabalhadores multifuncionais, e relacionaram esta categoria, enquanto um dos fatores do seu adoecimento. Os dados atestaram ainda condições de trabalho inerentes ao Novo modelo de organização do trabalho que corroboraram para o adoecimento dos trabalhadores usuários do CEREST-JP, ou seja, condições desfavoráveis de trabalho que estabelecem diretamente nexos causais com o adoecimento destes trabalhadores.

Palavras-chave: Trabalho, Saúde do Trabalhador, Nova Organização.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo investigativo objetiva analisar criticamente as atuais condições de trabalho a partir das estratégias de exploração da Nova Organização do Trabalho sob a “Acumulação Flexível” (HARVEY, 1992), e o conseqüente processo de comprometimento da saúde dos trabalhadores.

Em termos metodológico, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, de modo que o levantamento bibliográfico fundamenta-se a partir das categorias que perpassam a análise do objeto deste estudo; e a pesquisa documental realiza-se através das fontes secundárias que consistem no exame dos prontuários dos/as trabalhadores/as atendidos/

as no Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador (CEREST/JP), este tido como espaço da realização do procedimento de coleta de dados para a construção da proposta investigativa.

Para tanto, adota-se como recorte temporal de análise para a construção deste estudo a capital desencadeada nos anos de 1970.

No decorrer dos anos de 1970 e 1980 o capital desencadeou um processo de reestruturação econômica combinado de reajustes políticos e sociais, enquanto estratégias de recuperação do seu processo produtivo, enfraquecido pela crise do capitalismo de 1973. Esse período foi marcado pela crise do modelo de organização e acumulação taylorista-fordista, levando o sistema capitalista à adoção de um novo modelo de organização de trabalho, reestruturando o processo de acumulação de capital.

Desse modo, adotou-se o modelo de Organização Toyotista, conhecido também como a “Acumulação Flexível” (HARVEY, 1992), que demarca a terceira fase do Sistema Capitalista - o Capitalismo Contemporâneo.

2. A NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NO SÉC.XXI E A SAÚDE DO TRABALHADOR

A fim de analisar o atual processo de transformações no mundo do trabalho, e como este vem acarretando consequências à saúde do trabalhador faz-se necessário compreender o significado do trabalho, enquanto categoria central da sociedade, independente da sua estrutura social.

A sociedade humana constitui-se a partir da relação entre o homem e a natureza : o homem transforma a natureza pelo trabalho - previamente idealizado - em produtos que atendem as suas necessidades, viabilizando a sua manutenção de vida e reprodução. Entende-se por trabalho,

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. O processo de trabalho [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1890, p. 202- 206)

Assim, o trabalho configura-se como um processo histórico que atribui o homem como ser social. Através do trabalho, os homens produziram-se/ produzem a si mesmo e desenvolveram/ desenvolvem características que os diferem da natureza, nesse sentido, deve ser compreendido em seu caráter ontológico, enquanto atividade fundante do ser social, que constitui ao homem à sociabilidade humana.

Com o surgimento das primeiras formas de organização social, instituiu-se a exploração do homem pelo homem, em que, de um lado da sociedade, encontram-se os produtores dos bens, e, do outro, os que se apropriam dos bens (frutos dos produtores diretos).

A sociedade que sobrevive da exploração do trabalho e do antagonismo de classes chegou ao seu ápice com o modo de produção capitalista, a partir do início do século XVIII. A lógica do processo de acumulação necessária ao sistema capitalista se dá a partir da expropriação da força de trabalho dos meios de produção, na busca do valor excedente

produzido pela força de trabalho tão necessário ao processo de acumulação do capital, porque, de acordo com Marx (2013, p. 695) “[...] a produção de mais valor, ou criação de valor excedente é a lei absoluta desse modo de produção”.

Esse valor provém da disponibilidade do valor de uso da força de trabalho, que dispõe o capitalista ao pagar o salário – o valor de troca- ao trabalhador, ou seja, é extraído durante a jornada de trabalho, que se constitui como a mais-valia, cuja sua extração condiciona a exploração do trabalho. Desse modo, a força de trabalho cunha-se como a mais valiosa categoria do processo de trabalho, pois está mercadoria é responsável pela produção da riqueza social.

Com a implantação da Grande Indústria, o trabalho assalariado se consolidou definitivamente, a força de trabalho humana foi substituída pela força motriz, e a produção doméstica pela fabril, incorporando a divisão do trabalho. Nessa fase do capitalismo, configura-se a subsunção real do trabalho ao capital, pois o trabalhador foi submetido a longas jornadas de trabalho e ao recebimento de baixos salários. É possível verificar o processo de intensificação da exploração com a entrada das máquinas no processo produtivo, a partir dos inscrites de Engels (2010) em sua obra clássica *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, bem como as consequências à saúde do trabalhador fabril.

Em algumas fábricas, havia dois grupos de operários para operá-las continuamente: um grupo trabalhava doze horas ao dia e outro, doze horas à noite. Não é difícil imaginar as consequências dessa permanente supressão do repouso noturno, que nenhum sono diurno pode substituir, sobre o estado físico das crianças, e mesmo dos jovens e dos adultos – dela resultou, inevitavelmente, uma superexcitação nervosa e um esgotamento do corpo, que se acresceram ao enfraquecimento físico preexistente. (ENGELS, 2010, p.189)

Engels acrescenta ainda que,

[...] processos bárbaros foram utilizados por outros industriais: para fazer trabalhar muitos operários por trinta e quarenta horas a fio, e várias vezes por semana, criavam equipes de substitutos que não assumiam o conjunto de trabalho, mas apenas substituíam aqueles operários que se estafavam completamente, [...] os inspetores informam que se defrontaram com inúmeros estropiados, que deviam sua aleijação exclusivamente à excessiva duração da jornada de trabalho. (2010, p. 189)

Assim, a expansão desenfreada do capital impõe a classe trabalhadora, detentora apenas da sua mercadoria (força de trabalho) para vender em troca da garantia dos meios de subsistência mais básicos a sua sobrevivência, serias consequências, desde ao grau de exploração com salários baixos e condições precárias de trabalho e de vida a danos à sua saúde, conforme assevera Lourenço (2016, p. 28-29):

[...] processo de trabalho no modo de produção capitalista, em geral, é danoso à saúde e à vida dos trabalhadores e trabalhadoras, [...] assim, o processo de trabalho e o modo como o trabalho estão organizados têm um peso fundamental para o desgaste da saúde, para o envelhecimento e mortes precoces e para as incapacidades temporárias e permanentes que afetam a classe trabalhadora.

Merece ressaltar que este estudo intenta analisar criticamente estratégias inerentes à Nova Organização do trabalho sob a égide da Reestruturação Produtiva que corroboram para o processo de adoecimento do trabalhador, quais sejam: a flexibilização, a terceirização e a multifuncionalidade do trabalho que precarizam as condições de trabalho e de vida dos

trabalhadores. Para tanto, adota-se como recorte temporal de análise para a construção deste objeto centra-se a partir da crise do capital desencadeada nos anos de 1970.

Estamos diante de um desses momentos em que a crise vem exprimir os limites históricos do sistema capitalista. Não se trata de alguma versão da teoria da “crise final” do capitalismo, ou algo do estilo. Do que sim se trata, na minha opinião, é de entender que estamos confrontados com uma situação em que se exprimem estes limites históricos da produção capitalista. (CHESNAIS, 2008, p. 22)

De acordo com Mészáros (2009), o modo de produção capitalista enfrenta atualmente uma “crise estrutural do sistema metabólico do capital” que afeta todas as esferas de produção e reprodução social. Diferente das crises cíclicas já enfrentada pelo capitalismo desde o século XIX, a crise estrutural envolve toda a estrutura da ordem capitalista, da produtiva ao social, revelando o caráter destrutivo desse Modo de produção, conforme assevera Mészáros (2009)

[...] o que está fundamentalmente em causa hoje não é apenas uma crise financeira maciça, mas o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento do desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza. (p.29)

A crise estrutural do capital, provocada pela intensificação da tendência decrescente da taxa de lucro (CHESNAIS, 1996) significou o enfraquecimento do modelo de organização do trabalho taylorista/fordista associado ao keynesianismo, padrão de crescimento responsável pela ascensão do capitalismo monopolista durante o pós-45. Como resposta a esse novo quadro, o sistema capitalista adotou um novo modelo de organização do trabalho, afim de reestruturar o processo de acumulação do capital, a saber o Toyotismo, também conhecido como Acumulação Flexível (HARVEY, 1992).

O que denominamos de toyotismo implica a constituição de um empreendimento capitalista baseado na produção fluida, produção flexível e produção difusa. A produção fluida implica a adoção de dispositivos organizacionais como, por exemplo, o just-in-time/kanban ou o kaizen, que pressupõem, por outro lado, como nexos essenciais, a fluidez subjetiva da força de trabalho, isto é, envolvimento pró-ativo do operário ou empregado [...] A luz disso, o novo empreendimento capitalista implica a produção flexível em seus múltiplos aspectos, seja através da contratação salarial, do perfil profissional ou das novas máquinas de base microeletrônica e informacional; e a produção difusa significa a adoção ampliada da terceirização e das redes de subcontratação (ALVES, 2007, p.158).

Nesse sentido, tratam-se de transformações no mundo do trabalho objetivada pelo capital a fim de recuperar seu ciclo produtivo e recuperar seu projeto de dominação societal.

Segundo Antunes e Druck (2014, p.14), “[...] com a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins da década de 1960 e início da de 1970, levou o capital a desencadear um amplo processo de reestruturação produtiva que visava a recuperação de seu ciclo produtivo”.

Esse período demarcado pelo contexto da reestruturação do capital decorrente da década de 1970 provoca a emergência de mecanismos flexíveis de acumulação e nos parâmetros de precarização no mundo do trabalho que passam a incidir sobre a saúde do trabalhador. O contexto das recentes crises capitalistas e suas respectivas respostas incidem em transformações que ao adotarem um modelo de acumulação flexível de cunho neoliberal,

precarizam, flexibilizam e terceirizam o processo de trabalho, subordinado ao capital sob a nova organização do trabalho do modelo japonês, o toyotismo.

A acumulação flexível, com o toyotismo, torna-se para o capital tanto uma forma de maior exploração quanto de maior controle sobre a força de trabalho. A reestruturação produtiva está baseada em aumento de produtividade, eficiência, qualidade, novas formas de tecnologia e de gestão, e fetivando-se por intermédio das inovações tecnológicas. (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p.4 - 5)

Decerto, o processo de trabalho fundamentado nas relações capitalistas sob a forma de organização flexível ampliou o grau de exploração da força de trabalho, em que elevou a um patamar mais alto as formas de precariedade do trabalho, revelando-se como um processo que desestabiliza, fragiliza e vulnerabiliza a classe trabalhadora.

O mundo do trabalho sob a nova gestão e organização comandada pela lógica produtiva que exige flexibilidade em todos os níveis, institui uma intensificação da exploração com altos níveis de precarização que passa a dirigir a relação entre capital e trabalho em todas as suas dimensões, um cenário do processo produtivo caracterizado pela informalidade, contrato temporário, intensificação do ritmo de trabalho, aumento da taxa de desemprego, competitividade, rotatividade e multifuncionalidade no processo de trabalho.

Tem-se ainda, de acordo com Antunes e Druck (2014, p. 17), “[...] no âmbito do processo e organização do trabalho, as mudanças nas políticas de gestão inspiradas no toyotismo e na acumulação flexível, tem como uma das principais práticas o uso da terceirização”.

Essa lógica favorece a precarização do processo de trabalho, uma vez que “[...] a terceirização como um tipo de informalidade aponta ruptura com os laços formais de contratação e regulação da força de trabalho, sendo passagem para a condição da precariedade” (AZEVEDO, 2014, p. 320).

Cabe ressaltar que, atualmente, o país encontra-se em um grande conflito de luta em torno do Projeto de Lei nº 4.330 de 2004 (agora PLC 30), de autoria do deputado Sandro Mabel, que dispõe sobre o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho dele decorrentes. O projeto foi votado na Câmara dos Deputados em caráter de urgência entre os meses de abril e maio de 2015, aguardando votação do Senado.

Tal tendência revela-se enquanto condição de desregulamentação das relações trabalhistas que intensificam a exploração do trabalho imputando ao trabalhador uma relação de insegurança e instabilidade quanto ao vínculo empregatício, conforme afirma Druck (2002, p. 136):

A terceirização é uma das expressões mais significativas do processo de flexibilização do trabalho e de sua consequência principal: a flexibilização. São homens e mulheres “que vivem do trabalho” e que se tornam cada vez mais descartáveis, flexíveis (adaptáveis) ou jogados a uma condição de “subemprego”. A terceirização [...] levou consigo - como marca fundamental - a perda dos direitos, a instabilidade, a insegurança dos trabalhadores.

Conforma-se como o novo formato de exploração de trabalho em todos os níveis, desde a indústria aos serviços públicos e privados. As vantagens da Terceirização direcionadas ao capital consistem, de acordo com Azevedo (2014), desde a redução dos custos administrativos ao controle da força de trabalho, dificultando, sobretudo, a sua organização sindical, por conter um número reduzido de trabalhadores.

A lógica flexibilizante no mundo do trabalho se apresenta, sobretudo, nas formas de vínculo e nas relações contratuais, que caracterizam-se pela informalidade, contrato temporário, intensificação do ritmo de trabalho, aumento da taxa de desemprego, competitividade, rotatividade e multifuncionalidade no processo de trabalho.

Para além da precarização do trabalho instituída pela terceirização com “contratos” e “subcontratos” de trabalho que geram o aumento dos níveis de instabilidade e insegurança no postos de trabalho, outra consequência é, segundo Lourenço (2016, p. 57), o aumento do grau de estranhamento, “[...] o trabalhador perde a perspectiva de quem é seu patrão da totalidade da produção”. Configura-se como mais uma estratégia que impossibilita o processo de consciência e controle do trabalhador sobre o processo produtivo.

A reestruturação do capital promove ainda “[...] o surgimento do operário polivalente, o aumento da produtividade, a redução do operariado fabril, e o atrelamento da mercadoria à demanda determinada [...]” (ABRAMIDES; CABRAL, 2003, p.5)

A introdução do trabalhador multifuncional consiste na execução de diferentes funções ou tarefas no processo produtivo, de modo que se constitui na intensificação do ritmo de trabalho e, no consequente aumento do fenômeno do desemprego, tendo em vista que essa forma de organização do trabalho reduz o número de trabalhadores necessários para a produção.

Para atender as exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/ uma máquina que fundamenta o fordismo. (ANTUNES, 2015, p. 45)

Desse modo, tem-se além da flexibilidade do aparato produtivo, a flexibilidade da organização do trabalho e do próprio trabalhador. Uma estratégia que caracteriza o sistema toyotista como a era da superexploração do trabalho.

O trabalhador multifuncional garante à empresa não só o aumento da produtividade, mas a eficiência da mesma, além de diminuir o número de trabalhadores formalmente contratados, diminuem os custos. Em contrapartida, a multifuncionalidade reflete no trabalhador ao impingir um ritmo de trabalho mais intenso, com a pressão mental e física do trabalhador, acarretando grandes riscos e danos a sua saúde.

Afora esses influxos na saúde do trabalhador, cita-se ainda a instabilidade da garantia de direitos, tendo em vista os desvios de funções, sem aparatos legais que subsidiem o trabalhador na busca da garantia dos direitos trabalhistas. A respeito desse assunto, Antunes (2002, p. 60) sublinha que

[...] é relevante lembrar que esse processo também significou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, a fim de diminuir seu poder sobre a produção e aumentar a intensidade do trabalho. Os trabalhadores qualificados enfrentaram esse movimento de desespecialização como um ataque à sua profissão e qualificação, bem como ao poder de negociação que a qualificação lhes conferia [...]

1 O Centro de Referência em Saúde do Trabalhador - João Pessoa/PB desenvolve ações com o objetivo de melhorar as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, cujas ações estão voltadas ao âmbito da promoção, prevenção, vigilância, assistência e reabilitação em Saúde dos trabalhadores urbanos e rurais.

A multifuncionalidade do trabalho configura-se como uma categoria da exploração do trabalho inerente ao modo de produção capitalista, em que há um aumento do ritmo do trabalho, o conseqüente aumento da produtividade e o rebaixamento salarial. Desse modo, a multifuncionalidade do trabalho pode ser compreendida como um fator determinante não só na aquisição da doença, mas também no agravamento das doenças relacionadas ao trabalho, além dos acidentes típicos no ambiente de trabalho.

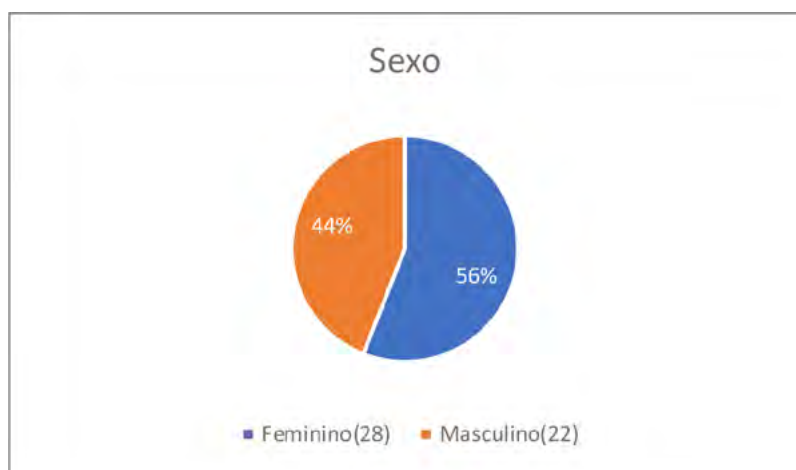
Conforme já elucidado anteriormente, um estudo realizado no Centro de Referência Regional em Saúde do Trabalhador em João Pessoa/PB¹, nos anos de 2014-2015, a partir das observações empíricas levantadas durante os acompanhamentos supervisionados dos atendimentos realizados pelo Núcleo de Acolhimento e Assistência possibilitou conhecer a realidade dos trabalhadores atendidos, que a partir das suas falas ao descrever sua história laboral, apontaram condições de trabalho inerentes a Nova organização do Trabalho - apresentadas anteriormente - ao processo de adoecimento.

2.1. As condições dos trabalhadores e o comprometimento do exercício do labor: uma análise a partir dos usuários do CEREST/JP

A seguir a discussão analítica do perfil dos 50 (cinquenta) trabalhadores/as atendidos/as no CEREST/JP envolveu um conjunto de variáveis que versam sobre os dados sociodemográficos e sócioocupacionais.

Com relação ao sexo dos/as 50 (cinquenta) trabalhadores/as atendidos/as no CEREST/JP, a leitura dos dados revela a predominância (56%) do sexo feminino, conforme resultados expressos no gráfico que se segue.

Gráfico 1. Sexo dos/as trabalhadores/as atendidos/as no CEREST. João Pessoa, 2014-2015



Fonte: CEREST/SMSJP

Essa significativa diferença percentual entre sexos (masculino e feminino) pode ser explicada pela crescente inserção atual da figura feminina no mercado de trabalho. De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2011), o nível de ocupação da população brasileira cresceu 11,3%, e o ingresso no mercado de trabalho foi maior entre as mulheres. As brasileiras ocupadas passaram de 35,4% (2000) para 43,9% (2010). Embora a maioria (63,3%) da força

do trabalho seja representada pelo sexo masculino, a inserção dos homens no mercado de trabalho aumentou apenas 3,5% segundo dados do Censo 2010.

Na análise dos dados referentes à faixa etária dos/as trabalhadores/as, evidencia-se que 72% têm entre 31 e 50 anos de idade, portanto, são as estratificações etárias mais incidentes. O que impacta na leitura desses dados é a predominância da faixa etária superior a 30 anos, cujo processo de adoecimento acontece quando os/as trabalhadores/as estão em plena capacidade laborativa.

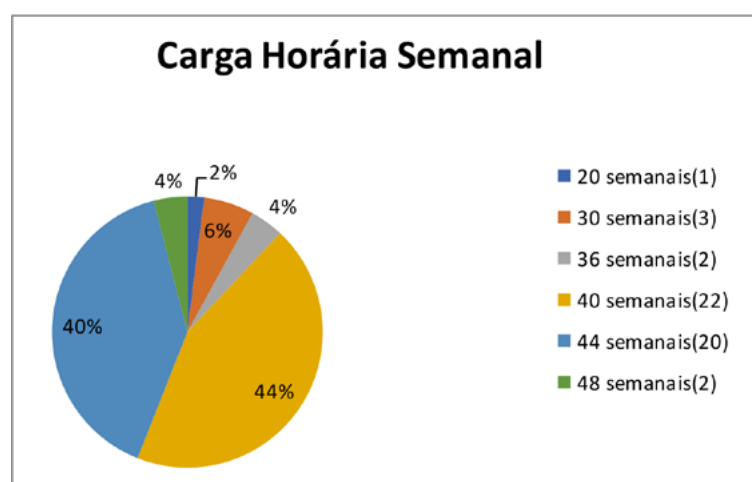
No que se refere as variáveis que versam sobre os dados sócio ocupacionais, analisa-se a seguir as funções exercidas pelos/as trabalhadores/as atendidos no CEREST e a carga horária estabelecida para o exercício da função.

Quanto as funções exercidas pelos trabalhadores atendidos no CEREST/JP os resultados atestaram que as ocupações atuais dos/as trabalhadores/as com maior incidência estão relacionadas com as seguintes atividades econômicas: Indústria (controle de entrada, costureira, operador de costura, operador de máquina, operador de prensa, operador de grupo, operador de montagem, operador de grupo de montagem, operador de banca mecânica e auxiliar operacional) com 32% dos trabalhadores; e Serviços com 68% dos/as trabalhadores/as, distribuídos entre atividades de: comércio (cabeleireira, consultor de vendas, auxiliar de vendas, operador de caixa e vendedora) com 16%; alimentação (cozinheiro, merendeira, meia oficial de cozinha, copeiro) com 14%; funcionalismo público (agente comunitário de saúde, inspetor de aluno, porteiro e auxiliar de portaria) com 8%; atividade de Transporte (6%), Administrativa (6%), Telecomunicação (6%), Construção Civil (6%), Serviços Gerais (4%) e Atividade financeira (2%).

O fato de maioria significativa dos/as trabalhadores/as atendidos/as no CEREST/JP se inserir no Setor de Serviços indica uma das atuais tendências do mercado de trabalho.

Os resultados seguintes tratam da carga horária semanal dos/as trabalhadores/as atendidos/as no CEREST/JP. O Gráfico abaixo aponta que a maioria (88%) trabalha mais de 40 horas semanais.

Gráfico 2. Carga horária semanal de trabalho dos/as trabalhadores/as atendidos/as no CEREST. João Pessoa, 2014-2015



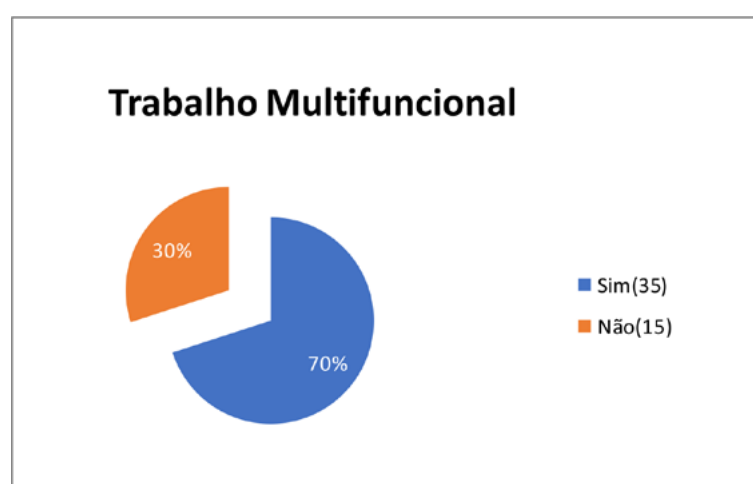
Fonte: CEREST/SMSJP

Embora os resultados abalzem que a carga horária semanal desempenhada pelos/as trabalhadores/as atendidos/as no CEREST/JP esteja regulamentada na Constituição Federal de 1988 que fixou a jornada de trabalho legal em, no máximo, oito horas diárias ou 44 horas semanais, o ritmo de trabalho é bastante intenso ao considerar os resultados que tratam da ocupação dos trabalhadores, cujas funções participam diretamente do ciclo da produtividade e criação de valor.

2.1.1 Relação entre as Condições de Trabalho e o Adoecimento dos Trabalhadores Atendidos no CEREST/JP

Quanto às condições de trabalho inerentes ao Novo modelo de organização do trabalho que corroboraram para o adoecimento dos trabalhadores usuários do CEREST- JP, ou seja, condições desfavoráveis de trabalho que estabelecem diretamente nexos causais com o adoecimento destes trabalhadores, os resultados apontaram que 70% (35 usuários em um total de 50) dos trabalhadores exerciam o trabalho multifuncional, ou seja, um processo de trabalho em que o trabalhador realiza mais de uma função, para além da qual foi designado. Conforme dados a seguir:

Gráfico 3. Realização de outras funções segundo os/as trabalhadores/as atendidos/as no CEREST. João Pessoa/PB, 2014-2015



Fonte: CEREST/SMSJP

As empresas defendem o trabalho multifuncional para não ter trabalhador “parado”, quando na verdade, trata-se mesmo da exploração do trabalho. Desse modo, compreende-se o trabalho multifuncional como uma estratégia contemporânea capitalista para intensificação da exploração do trabalho, o incorporando na organização do trabalho como um requisito de qualificação do trabalhador ao realizar várias operações.

Ressalta-se que todos os usuários atendidos no CEREST/JP estão adoecidos, por vezes afastados ao terem a capacidade laboral comprometida.

Os dados atestaram ainda condições de trabalho inerentes ao Novo modelo de organização do trabalho que corroboraram para o adoecimento dos trabalhadores usuários do CEREST- JP, ou seja, condições desfavoráveis de trabalho que estabelecem diretamente nexos

causal com o adoecimento destes trabalhadores, quais sejam: 40% exercem sua função de forma pesada, com ritmo de trabalho intenso (82% dos trabalhadores), com movimentos repetitivos (84% dos trabalhadores). Cabe aqui registrar que o ritmo de trabalho intenso é um dos principais motivos causadores da LER/DO RT, devido à alta produtividade do trabalhador, demandada pela empresa/empregador, outro agente causador dessas síndromes é o trabalho repetitivo.

O índice de trabalhadores com LER/DORT vem aumentando consideravelmente. Fatores como mudanças na organização do trabalho, tais como: a alta intensidade no ritmo de trabalho, a execução de movimentos repetitivos em grande velocidade, a execução de trabalhos multifuncionais, a ausência de pausas, as exigências pelo aumento da produtividade em menor tempo de trabalho são responsáveis por esse aumento.

É necessário considerar, ainda, que os tempos sociais do trabalho (ritmos, intensidade, regimes de turnos, hora extra, banco de horas) encontram-se em contradição com os biorritmos dos indivíduos, gerando acidentes e adoecimentos, destacando-se internacionalmente, o crescimento de dois grupos de patologias - o das LER/DORT e o dos transtornos mentais. (FRANCO; DRUCK; SILVA, 2010, p. 232)

Com relação aos acidentes, de acordo com Lara (2016)

Os principais fatores geradores de acidentes e doenças ocupacionais estão relacionadas salários e aos benefícios inadequados; maquinários e instalações impróprias, principalmente em setores da produção que se utilizam dos recursos da terceirização, da quarteirização; descumprimento das leis trabalhistas; programas de prevenção e controles de riscos desconectado da realidade das empresas; cultura do equipamento de proteção individual (EPI)[...] (p.348)

A pesquisa constatou ainda que dentre os agravos à saúde mais frequentes entre os trabalhadores atendidos no CEREST/JP são as doenças osteomuscular e do tecido conjuntivo, os transtornos mentais e comportamentais, doenças do sistema nervoso, doenças do aparelho circulatório e respiratórios, além de algumas lesões (traumatismos no pé, tornozelo, ombro, braços e punho da mão).

Tratam-se de dados que revelam a situação de trabalho atual a qual estão submetidos os trabalhadores dentro dessa lógica financeira flexível, ou seja, condicionado a processos de trabalho precários e extenuantes, impingindo à saúde dos trabalhadores agravos que comprometem a capacidade laborativa.

Diante do exposto, compreende-se que a nova organização do trabalho regida pela reestruturação produtiva impõe aos trabalhadores condições precárias e vulneráveis de trabalho, pois as atuais estratégias de acumulação de capital, potencializam e intensificam a superexploração do trabalho, através do processo de flexibilização, terceirização, informalidade, além da polivalência do trabalho.

São transformações que refletem diretamente na saúde do trabalhador, com o comprometimento da capacidade laborativa, por vezes, irreversíveis. Nesse sentido, torna-se imprescindível o debate em torno da saúde do trabalhador no capitalismo contemporâneo, em que, dada as novas configurações ao mundo do trabalho os agravos à saúde foram intensificados.

3 CONCLUSÕES

O conjunto atual das mudanças no mundo do trabalho, discutido neste estudo, tem penalizado significativamente a classe trabalhadora que se submete ainda mais às condições de superexploração do sistema capitalista, com seus direitos negados e destituídos, além da ineficiência do sistema de proteção social que minimize os efeitos das condições precárias de trabalho e de vida, as quais os trabalhadores estão submetidos atualmente. Desse modo, o processo de flexibilização impacta desde os direitos dos trabalhadores à sua forma de organização enquanto classe.

Diante do exposto, compreende-se que a nova organização do trabalho regida pela reestruturação produtiva impõe aos trabalhadores condições precárias e vulneráveis de trabalho, pois as atuais estratégias de acumulação de capital, potencializam e intensificam a superexploração do trabalho, através do processo de flexibilização, terceirização, informalidade, além da polivalência do trabalho. São transformações que refletem diretamente na saúde do trabalhador, com o comprometimento da capacidade laborativa, por vezes, irreversíveis. Ao adoecerem, os trabalhadores tornam-se disfuncionais ao mercado de trabalho, pois, conforme Abramides e Cabral afirmam (2003, p. 07), “a força de trabalho, considerada mercadoria básica no processo de produção capitalista, é requerida pelo mercado, mas lhe é exigido ter a saúde necessária para executar um processo de trabalho[...]”, e é consumida até o seu desgaste.

Decerto, considera-se a relevância deste estudo por compreender uma análise crítica sobre uma temática atual em torno do mundo do trabalho e a sua relação com a saúde do trabalhador, a partir da compreensão analítica das categorias da flexibilização, terceirização, precarização e multifuncionalidade, relacionando-as ao adoecimento do trabalhador.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **Regime de Acumulação Flexível e Saúde do Trabalhador**. São Paulo, 2003.
- ALVES, Giovanni. **As Dimensões da Reestruturação Produtiva** : Ensaio da Sociologia do Trabalho. 2ª Ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, Giovanni. O Fardo mórbido do tempo histórico do capital global. *In*: LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (Org.). **Saúde do trabalhador e da trabalhadora e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo**. Campinas: Papel Social, 2016. p. 13-15
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. *In*: **Revista Nuevo Sociedad Especial em Português**. Junho, 2012.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Maria da Graça. A Terceirização como regra? *In*: **Revista TST**. Brasília, vol. 79, nº 4, out/dez 2013.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Maria da Graça. A epidemia da Terceirização. *In*: **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014. p.13 -25

BATISTA, Alfredo. Processos de trabalho: da manufatura à maquinaria moderna. *In: Trabalho Precarizado. In: Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 118, p. 209 a 238, abr./jun. 2014.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.330 de 2004**. Dispõe sobre o contrato de prestação de serviço a terceiros e as relações de trabalho dele decorrentes. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM SAÚDE DO TRABALHADOR (CEREST). **RENAST online**. Disponível em: <<http://www.renastonline.org/temas/centro-refer%C3%A2ncia-sa%C3%BAde-trabalhador-cerest>> Acesso em 12 de Dezembro de 2016.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 2008.

DIEESE - CUT. **Terceirização e desenvolvimento**: uma conta que não fecha – dossiê sobre o impacto da terceirização sobre os trabalhadores e propostas para garantir a igualdade de direitos. São Paulo: DIEESE, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. Tradução B.A. Schuman. São Paulo: Boitempo, 2010. (Mundo do Trabalho; coleção Marx e Engels)

FRANCO, Tania; DRUCK, Graça; SILVA, Edith Seligman. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador os transtornos mentais no trabalho precarizado. *In: Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. Dossiê: o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental. V. 35 nº 122 jul/dez 2010.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LARA, Ricardo. Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. *In: LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (Org.) Saúde do trabalhador e da trabalhadora e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo*. Campinas: Papel Social, 2016. p. 339-353

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza. Saúde do trabalhador e da trabalhadora no capitalismo contemporâneo. *In: LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza (Org.) Saúde do trabalhador e da trabalhadora e Serviço Social: estudos da relação trabalho e saúde no capitalismo contemporâneo*. Campinas: Papel Social, 2016. p. 27 - 48

LUKÁCS, Gyorgy. Para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2012. MENDES, René; DIAS, Elisabeth Costa. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *In: Revista Saúde Pública*. v. 25. São Paulo, 1991.p.341-347

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009. MARX, K. **O Capital**. Livro I/Vol. I/ tomos 1 e 2. São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx e Engels)

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. *In: Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. (Arquivo PDF)

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2011.p. 221-230.

DIREITOS DO TRABALHO NO BRASIL ATÉ 1945: UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO CAPITAL/TRABALHO E A REGULAMENTAÇÃO ESTATAL

Laanne Versiani Domingues de Almeida
PPGDS/UNIMONTES
laversiani@yahoo.com.br

Gilmar Ribeiro dos Santos
PPGDS/UNIMONTES
gilrs@uol.com.br

Palavras-chave: direitos do trabalho, relação capital/trabalho, regulamentação estatal

Apresentação

A recente aprovação da Lei 13.467/17, chamada de “reforma trabalhista”, desperta a atenção para o fortalecimento do movimento de desregulamentação dos direitos trabalhistas básicos, que se insere num quadro mais amplo de precarização estrutural do trabalho, estabelecido em nível mundial desde a década de 1970.

Diante desse movimento “reformista”, estudos que levem à reflexão do processo histórico de construção dos direitos do trabalho no Brasil mostram-se de salutar relevância, em especial para que se compreenda a articulação entre a relação capital/trabalho e a regulamentação estatal. Lançar luz sobre os fatos históricos é uma forma de inventariar as conquistas e, assim, identificar o que se perde com o movimento de reforma.

Nesse cenário, o presente trabalho pretende tecer algumas reflexões sobre o processo histórico de construção dos direitos do trabalho no Brasil, analisando a articulação das forças sociais, políticas e econômicas envolvidas na questão trabalhista até o ano de 1945.

Para tanto, dividiram-se as reflexões em dois momentos. No primeiro, ganha destaque a relação capital/trabalho e o posicionamento estatal acerca da questão trabalhista até o ano de 1930. No segundo, aprofundam-se as reflexões sobre o período de governo de Getúlio Vargas até 1945, com enfoque para o arcabouço institucional que desde então referendou os parâmetros da regulação do mercado de trabalho e a estrutura de representação de classes no país.

O caminho de pesquisa seguido foi o da revisão de literatura, a partir de estudos produzidos por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, destacando-se os trabalhos de Ângela de Castro Gomes sobre a política e a legislação trabalhista no Brasil nas décadas de 1910 a 1930 e os de Márcia da Silva Costa sobre os sistemas de relações de trabalho no Brasil.

Relações de trabalho e sua regulamentação no Brasil até 1930

Após a proclamação da república, em 1889, o que se observou foi que o Brasil, embora no cenário internacional já se apresentasse como um Estado soberano, no campo político interno ainda sofria forte influência das classes proprietárias rurais, também detentoras

do poder econômico no país, já que a economia brasileira à época era sobremaneira dependente da produção agrário-exportadora, em especial da exportação do café.

Desse modo, foi sob o financiamento dos grandes proprietários rurais, com recursos vindos sobretudo dos excedentes gerados pela cultura e comércio do café, que a industrialização do Brasil foi iniciada entre fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, dando-se impulso, assim, ao processo de crescimento urbano-industrial principalmente na região centro-sul do país.

Observa-se, contudo, que o financiamento industrial não foi pacífico, mas se estabeleceu à custa de muita resistência, pois, se por um lado haviam grupos vanguardistas que, ainda que sustentados pela economia agrária, apoiavam e, até financiavam, a industrialização nacional, de outro o processo de industrialização esbarrava-se na oposição dos setores agrários mais conservadores, receosos em perder o controle político e econômico do país (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985: 40).

Em relação à mão-de-obra absorvida pela indústria nascente, verifica-se que, embora a abolição da escravatura esteve inicialmente ligada ao discurso da industrialização ante à necessidade de se formar uma massa de assalariados e, via de consequência, de consumidores, é fato que a mão-de-obra dos recém libertos foi pouco aproveitada pela indústria nascente, seja em razão de sua forte dependência em relação ao “senhor de escravos”, seja pela sua baixa qualificação técnica e elevado custo de sua reprodução (SILVA, 2011: 152). Com isso,

No Brasil, a abolição significará a perda de espaço de trabalho para os ex-escravos. Em sua grande maioria, eles não serão assalariados. Com a imigração massiva, os ex-escravos vão se juntar aos contingentes de trabalhadores nacionais livres que não têm oportunidades de trabalho senão nas regiões economicamente menos dinâmicas, na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias, fortuitas nas cidades (THEODORO, 2005:96).

Dessa forma, foi no contexto de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, num primeiro momento absorvido pela economia agrário-exportadora e posteriormente pela urbano-industrial, que o Brasil, entre fins do século XIX e início do XX, recebeu em seu território milhares de imigrantes europeus, ávidos em encontrar no país melhores condições de vida e de trabalho.

Estes imigrantes deixaram a Europa num momento de intensa mobilização da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho e por uma maior participação do Estado nesse sentido. Na Europa, a demanda dos trabalhadores era pela edição de leis que regulamentassem a relação capital/trabalho e pela institucionalização de sistemas de provisão diante de infortúnios como a doença, invalidez, idade avançada etc. Desse modo,

A experiência política do trabalhador imigrante, oriundo de outro contexto social, parece ter sido um elemento significativo para que, de maneira tão precoce, o nascimento de uma massa trabalhadora urbana no Brasil encontrasse formas de expressão tão agudas na cena política, como o foram os acontecimentos que marcaram os primeiros vinte anos do século.

E, efetivamente, não se pode desprezar a presença da movimentação operário-sindical na política do período, como o procurou fazer até hoje a historiografia oficial. Os autores

em que temos nos baseado para a análise desta conjuntura descrevem extensamente a amplitude desta movimentação à época (OLIVEIRA, TEIXEIRA, 1985: 41).

Com efeito, à medida que no Brasil a mão-de-obra assalariada migrava do setor agrário-exportador para as atividades da indústria e do comércio, formando-se uma massa de trabalhadores urbanos, o que se observou, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX, foi a intensificação dos movimentos reivindicatórios, com os trabalhadores organizados em sindicatos e inspirados sobretudo nas ideias anarquistas. Nesse sentido,

Mesmo que se considere as oscilações conjunturais que marcam a história da atuação da classe trabalhadora no Brasil, como aliás a de qualquer outro país, é inegável que de 1906 a 1919/20 foram os anarquistas os maiores responsáveis pelo novo tom que caracterizou o perfil e a atuação dos setores organizados do movimento operário. O descenso ocorrido aproximadamente entre 1909 e 1911 não chega a afetar o que se está caracterizando, e a retomada do impulso de mobilização a partir de 1912 veio consagrar o período áureo do anarquismo, quer em termos de formulações doutrinárias, quer em termos de influência nas associações operárias. A importância dos anarquistas é, portanto, ponto pacífico na literatura que trata do assunto (GOMES, 1994: 66).

Como se pode observar, foi principalmente sob a inspiração anarquista que nas décadas de 1910 e 1920 várias greves eclodiram no país, o que culminou com a edição em 15/01/1919 do Decreto-lei n. 3.724, que instituiu a indenização por acidente de trabalho, de responsabilidade do empregador e inicialmente administrada por seguradoras privadas¹ (COHN, 1980:5).

Vale lembrar que esse período de efervescência política no país e de intensificação das reivindicações relacionadas à proteção social sofria influência do contexto internacional, marcado: pela vitória da Revolução Russa, em 1917; pelo fim da primeira Grande Guerra Mundial, em 1918; e pela assinatura do tratado de Versalhes em 28 de junho de 1919, o qual impunha vários compromissos aos países signatários, entre eles, a implementação de proteção ao trabalho, por meio de seguros sociais (SILVA, 2011: 165).

A respeito da influência do contexto internacional sobre a legislação trabalhista no país, Lucas Goulart Oliveira (2015) complementa:

A primeira guerra se encerra em novembro de 1918. Após a grande guerra é endossada a ideia de uma legislação trabalhista internacional a partir de reflexões éticas sobre o custo humano da Revolução Industrial. O futuro presidente Eptácio Pessoa chefiou a comitiva brasileira que assina o tratado que dá origem à Liga das Nações, e que determina a criação da Organização Internacional do Trabalho como agência da mesma Liga. O Brasil como signatário do Tratado de Versalhes viu-se compelido a aprovar legislação de proteção social, como o dia de 08 horas de trabalho que era uma das recomendações da agência, bem como as indenizações por acidente de trabalho, e o dia de descanso semanal. Assim, nos anos seguintes, a legislação trabalhista sofre uma aguda persuasão advinda de acordos internacionais estabelecidos após a Primeira Guerra Mundial (OLIVEIRA, 2015:100).

Nesse quadro, mostrou-se então necessário que o Estado brasileiro adotasse, no campo político interno, algumas concessões que alinhassem o seu posicionamento aos últimos

1 Os seguros de acidente de trabalho permaneceram sob a tutela do mercado privado de seguros até 1967, a partir de quando foram incorporados ao sistema público de previdência do país ((RANGEL; PASINATO; SILVEIRA; LOPEZ; MENDONÇA: 2017: 43).

acontecimentos internacionais e, como já citado, a edição do Decreto-lei n. 3.724, em 15/01/1919, foi um exemplo disso.

É importante destacar que o intervencionismo estatal no mercado de trabalho não se sustentou em princípios de justiça social, mas sobretudo na necessidade de se prevenir e/ou impedir perturbações de ordem pública, como as trazidas pelos movimentos grevistas do final da década de 1910 (GOMES, 1979: 161). De fato, naquela época, o Estado e o patronato urbano eram, no plano político-econômico, demasiadamente liberais para cederem às pressões dos trabalhadores a qualquer preço.

Desse modo, observa-se que a questão iminente não era simplesmente atender às demandas dos trabalhadores; era atendê-las somente em alguns pontos que fossem imprescindíveis para o pleno entendimento entre capital e trabalho, promovendo-se, com isso, o desenvolvimento saudável de ambos os fatores de produção e, via de consequência, a harmonia social.

Nesse propósito, o patronato desponta, portanto, como terceiro elemento da relação, defendendo seus interesses e negociando vantagens que compensassem os ônus que necessariamente a legislação trabalhista lhe imporia. Assim, o Estado até poderia intervir, mas desde que respeitasse certos limites, como a liberdade contratual e a autoridade patronal da fábrica, e desde que garantisse ao empresariado determinadas concessões, favorecendo, dessa forma, o processo de acumulação.

Portanto, o empresariado industrial procurava certas contrapartidas que o Estado lhe pudesse oferecer, sobretudo num período em que se falava de revisão das pautas tarifárias e em que se acusava o comércio e a indústria de parasitas, exatamente por viverem à sombra desta desmedida proteção. Assim, nada mais adequado do que uma tentativa de barganha em que todos – Estado, patronato e operariado – poderiam ter o que lucrar. Além disso, a manutenção do protecionismo era um dos pontos-chave para a garantia de expansão destes setores, encontrando-se sob grande ataque (GOMES, 1979: 160).

Como se pode verificar, nem o Estado nem o patronato trabalhavam no sentido de uma alteração efetiva das condições de trabalho então vigentes. O intervencionismo estatal, mitigado pelas ingerências empresariais, orientava-se, na verdade, pela manutenção da ordem e para o atendimento de reivindicações pontuais, principalmente daquelas já consagradas em âmbito mundial e que sensibilizavam a opinião pública nas cidades, como foi com a edição, em 1925, da lei que estipulava férias remuneradas e, no ano seguinte, com a aprovação de restrições ao trabalho dos menores (AZEVEDO, 2008: 182).

Segundo Lucas Goulart Oliveira (2015),

O fato de que o projeto sobre férias a ser aprovado em novembro de 1925 (Decreto número 4.982, de 24 de novembro de 1925) serve como exemplo de uma postura de maior intervenção do legislativo e das elites políticas nos conflitos entre capital e trabalho, sem, contudo, expandir sua abrangência a temas mais densos, como a participação nos lucros ou o dia de oito horas (OLIVEIRA, 2015:121).

Nesse quadro, o estabelecimento de canais de comunicação entre Estado, patronato e operariado, como foi o Conselho Nacional do Trabalho, criado em 1923², proporcionou,

2 Segundo Ângela de Castro Gomes (1979), o Conselho Nacional do Trabalho (CNT), integrado por representantes do Estado, dos trabalhadores e do empresariado, passará a encarregar-se, durante os anos de 1924 a 1929, “da discussão e elaboração de anteprojetos de reforma de leis (como a de Acidente de Trabalho, que em 1924 começava a ser reformada) e também de regulamentos, que permitissem a entrada em vigor das novas leis (é o caso da lei de férias de 1925).

sobretudo, a ampliação da influência do empresariado urbano sobre o processo de elaboração das leis trabalhistas, o que repercutiu, inclusive, com a atração para a esfera patronal das associações de classe dos empregados, uma espécie de ensaio do “peleguismo patronal” consolidado posteriormente, nos anos de governo de Getúlio Vargas (GOMES, 1979: 1969).

Ainda no que toca ao Conselho Nacional do Trabalho, Lucas Goulart Oliveira (2015) acrescenta que a criação do órgão traduziu uma tentativa de expansão da autoridade e competência do Executivo para regulamentar a organização do trabalho no país, num contexto em que a disputa de espaço com o Legislativo era intensa, inclusive com o Legislativo retomando, naquela mesma época, as discussões sobre a edição de um Código do Trabalho (LUCAS, 2015: 115).

Também, na década de 1920, foram criadas as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAPs), iniciando-se o processo estatal de institucionalização da previdência social no Brasil. O marco regulamentador desses planos de proteção foi a Lei Elói Chaves, editada em 1923 (Decreto Legislativo n. 4.682), que determinou a criação e traçou as regras gerais de funcionamento de fundos de aposentadoria e pensão para os ferroviários, a serem instituídos de empresa a empresa.

Nos anos que seguiram a edição da Lei Elói Chaves, outras categorias de trabalhadores também passaram a ser assistidas por caixas de aposentadoria e pensão, como os portuários, marítimos, telegráficos, mineradores etc. Nesse propósito, a Lei n. 5.109/1926 estendeu o regime da Lei Elói Chaves aos portuários e marítimos e a Lei n. 5.485/1928 aos trabalhadores dos serviços telegráficos e radiotelegráficos (SILVA, 2017: 5).

As CAPs eram sociedades civis, independentes do Estado, “(...) trata-se de um contrato entre empregador e empregado, mediante o qual ambos se comprometiam a cobrir o empregado quando este já não fosse mais ativo” (COHN, 1980: 6). Inicialmente, beneficiaram as categorias mais organizadas do setor urbano; as caixas de aposentadoria e pensão mais importantes reuniam empregados do governo ou de empresas prestadoras de serviço público.

Destarte, durante a década de 1920, a legislação trabalhista passa a ganhar os contornos de uma intervenção conciliadora entre capital e trabalho. Todavia, convém destacar que, apesar das citadas iniciativas, a questão social, até o fim dos anos vinte, ainda não havia sido tomada efetivamente como um problema de Estado, seja diante da forte resistência da burguesia industrial e comercial, seja em razão do alinhamento político-ideológico estatal de cunho liberal, então consagrado na Constituição de 1891.

Relações de Trabalho e sua regulamentação no Brasil de 1930 a 1945

Somente após a Revolução de 1930, que culminou com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, é que a questão social foi, de fato, assumida como um ponto fundamental no debate político nacional, imprescindível, inclusive, para o desenvolvimento do país, já que à época foi interpretada como um fenômeno mundial, fruto do progresso e da própria industrialização (GOMES, 1979: 202). Nesse sentido,

O momento que se vivia, no primeiro quinquênio dos anos 30, era extremamente rico de possibilidades de atuação, exatamente porque um pacto político fora rompido e ainda não recomposto e uma série de problemas econômicos encontrava-se sem

solução (...). Daí o dinamismo dos debates políticos que se estruturaram nessa ocasião, retomando e passando em revista as experiências anteriores e formulando propostas acerca de um novo modelo de Estado e de uma nova estratégia de enfrentamento dos problemas econômicos e sociais. Neste debate, a questão social passa a ocupar um lugar de relevo, lugar esse de que não dispunha no período anterior. Assim, ela acaba por ganhar os foros de um problema fundamental para a civilização de nosso século, assumindo a importância de um problema que deveria ser enfrentado de frente, também em nosso país, que de forma alguma estava excluído de seus riscos e implicações (GOMES, 1979: 204).

Observa-se, dessa forma, que o forte quadro de instabilidade política e econômica que se instaurou no Brasil entre fins da década de 1920 e início dos anos 1930 concorreu decisivamente para uma mudança de posicionamento dos setores empresariais em relação ao problema do trabalho e de sua regulamentação no país.

A burguesia industrial e comercial do pós-1930 se conscientizou de que, para manter o princípio do pluralismo de classes e reagir ao avanço marxista, era preciso substituir o discurso da competição pelo da cooperação, construindo-se, assim, uma nova pauta de atuação, em que o Estado se apresentasse como instituição reguladora, responsável pela pacificação dos conflitos trabalhistas (GOMES, 1979: 212/213).

Não estamos afirmando, entretanto, que o patronato abandonara uma posição de resistência e de crítica aos dispositivos que regulamentavam o mercado de trabalho. (...) Eles persistirão nesta postura, estimulada, inclusive pela difícil situação econômica que atravessavam nos anos iniciais da década. O que queremos destacar é uma certa convergência clara e explícita entre o discurso do próprio empresariado e o discurso governamental, no sentido de que ambos afirmam que a legislação social, atendendo aos justos reclamos dos trabalhadores, podia assegurar a paz social e assim um mais seguro desenvolvimento econômico dos negócios nas cidades (GOMES, 1979: 205).

Cabe pontuar, outrossim, que, no início da década de 1930, o operariado já havia conquistado peso político e econômico significativo para apresentar-se como uma importante base de apoio para o novo governo que se estava constituindo. Por isso, a efetivação, àquela época, de uma política social pelo Estado visava, inclusive, o atendimento mais eficaz às demandas operárias por melhores condições de trabalho (GOMES, 1979: 210).

Desta forma, a perspectiva oferecida ao operariado é a de lutar, no interior dos canais legais criados pelo regime, pela instauração de um sistema capitalista mais “justo” e mais “humano”. Os capitalistas “abrem mão” de seus privilégios excessivos e, em contrapartida, os trabalhadores renunciam ao método negativo e destruidor da luta de classes. Os canais institucionais (parlamento, sindicato de classe) permitem a expressão das aspirações “justas” de todos os grupos da sociedade civil e sua efetivação pelo poder público (PIOZZI, 1983: 26).

Vê-se que, num contexto de recessão econômica mundial e, via de consequência, de declínio acentuado da produção e exportação cafeeira, Estado e capital privado se uniram para criar as condições necessárias à expansão da indústria nacional e a intervenção do Governo de Vargas no campo das relações entre capital e trabalho também se justificou por esse propósito.

Assim, a partir de 1930, iniciou-se a fase desenvolvimentista da economia brasileira e, juntamente com ela, uma série de investimentos do Estado em obras de infraestrutura,

saneamento básico e melhorias paliativas na educação, saúde, segurança, transporte público. Como já pontuado, naquela época o Estado também intensificou a regulamentação das relações trabalhistas.

Nesse propósito, ainda em novembro de 1930 foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, com forte atuação fiscalizadora³. No ano seguinte, foi editado o Decreto 19.770/31, fixando novas normas para sindicalização no país. Nesse aspecto, destaca-se que:

A lei de sindicalização de 1931 vinha transformar e ao mesmo tempo concorrer com o padrão de associações até então existente no movimento operário. Consagrando o princípio da unidade e definindo o sindicato como órgão consultivo e de colaboração com o poder público, o decreto trazia as associações operárias para a órbita do Estado. Além disso, vedava aos sindicatos a propaganda de ideologias políticas ou religiosas, e, embora estabelecesse a sindicalização como facultativa, tornava-a na prática compulsória, já que apenas os elementos sindicalizados poderiam gozar dos benefícios da legislação social. Seu objetivo evidente era o combate a toda organização que permanecesse independente, bem como a todas as lideranças – socialistas, comunistas, anarquistas etc – definidas como capazes de articular movimentos de protesto contra a nova ordem institucional (GOMES, 1994:146/147).

Como se pode verificar, a partir do Decreto 19.770/31, o modelo de relação estabelecido entre Estado e sindicato passou a ter uma forte conotação corporativista. Aos poucos os líderes sindicais foram cooptados e inseridos nos quadros burocráticos estatais e ao Estado coube o controle administrativo e político das atividades sindicais, inibindo-se, dessa forma, as manifestações voluntárias que ameaçassem a ordem social. Assim,

Sob esse modelo de corporativismo estatal, o nosso projeto de desenvolvimento realiza-se assentado numa base muito estreita e dependente de representação organizada dos trabalhadores ante as estruturas do Estado. Não vingou entre nós a noção de concertação política, baseada na negociação autônoma de interesses entre grupos organizados, tal qual a que aconteceu nos países desenvolvidos, que entendiam os contratos coletivos de trabalho como importante instrumento político-institucional. Longe de ser apoiado por qualquer espécie de arranjo social negociado entre as partes em conflito, nosso sistema de representação sindical nasce fortemente tutelado pelo Estado (COSTA, 2005:113).

Nesse quadro, o peleguismo⁴ e a repressão, em especial sob o regime ditatorial do Estado Novo, praticamente anularam a autêntica representação sindical no país. Vertidos os sindicatos em órgãos de colaboração com o Estado, a fiscalização do cumprimento da legislação ficou a cargo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e a resolução dos conflitos trabalhistas restrita à esfera de atribuição da Justiça do Trabalho, quer pela via da indução do comum acordo entre as partes, quer pela via da arbitragem normativa.

Outra iniciativa que ampliou a intervenção do Estado no mercado de trabalho foi a edição, entre 1931 e 1934, de uma série de decretos regulamentadores das relações de trabalho no país, abrangendo horários, férias, trabalho feminino e de menores, extensão

3 Segundo Ângela de Castro Gomes, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio "(...) se constituiria, particularmente no Governo Provisório, no núcleo articulador de todas as providências neste setor. Aí se tomavam as iniciativas legais, realizavam-se discussões com participação de representantes de classes e, enfim, encaminhavam-se os projetos de lei para aprovação do Chefe de Governo" (GOMES, 1979: 218).

4 A palavra pelego, que originalmente significa a manta que se coloca entre o cavalo e a sela de montar, passou a ser utilizada para classificar os dirigentes sindicais que ficavam amortecendo os choques entre os patrões e o cavalo que, no caso, era a própria classe trabalhadora. Daí a expressão "peleguismo".

de aposentadorias e pensões. “Trata-se de um período-chave, no qual o Estado assumiu a primazia incontestável do processo de elaboração da legislação social, tentando através dela desenvolver uma série de contatos com ‘empregados’ e empregadores” (GOMES, 1994: 148).

De igual modo, ao lado da produção de uma legislação social trabalhista, iniciou-se o processo de ingerência do Estado para criação dos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), com o objetivo de oferecer cobertura previdenciária aos trabalhadores reunidos em segmentos de atividade econômica específicos e não mais de empresa a empresa, como eram as CAPs. Assim, procurava-se estruturar no país a previdência social de forma mais abrangente.

Se em relação às CAPs a participação do Estado ficou restrita à resolução de conflitos, em relação aos IAPs o Estado adotou uma postura mais interventiva, participando ativamente de sua organização político-administrativa, inclusive através da escolha e nomeação da pessoa que presidiria cada Instituto, a ser referendada pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, criado em 1930 (COHN, 1980:8).

A respeito da administração dos IAPs, Jaime A. de Araújo Oliveira e Sônia M. Fleury Teixeira (1985) esclarecem que:

A primeira mudança significativa se dá com a criação, nos Institutos, de uma instância administrativa superior ao colegiado de representantes de empregados e empregadores. Este colegiado é sempre mantido – com o nome de Conselho (ou Junta) Administrativo (ou Fiscal) – mas a ele se superpõe agora a figura do Presidente ou (ou Diretor- Presidente) do Instituto. (...) agora o “Presidente” não era mais um membro do Conselho, sem função específica, com atribuições quase iguais a de seus pares. Mas sim correspondia a uma instância diversa e efetivamente dirigente da instituição. Rebaixando-se com isso o colegiado dos representantes dos empregados e empregadores a um papel secundário, de assessoria ou de fiscalização “a posteriori” dos atos da Presidência (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 1985:120).

Reforçando o intervencionismo estatal no campo das relações de trabalho, a Constituição de 1934 trouxe em seu texto diversos direitos de cunho trabalhista, alguns, inclusive, já institucionalizados por legislações esparsas, como a fixação da jornada de trabalho em oito horas, férias anuais remuneradas, repouso semanal remunerado, garantia ao salário-mínimo e proteção do trabalho feminino e dos menores no âmbito industrial.

Quanto à autonomia e pluralidade sindicais, no entanto, vê-se que, embora asseguradas pela Constituição de 1934, na prática o governo de Getúlio Vargas deu continuidade à política introduzida pelo Decreto 19.770/31, restringindo a atuação dos sindicatos seja porque a ele cabia o reconhecimento das associações através do Ministério do Trabalho seja pela natureza da articulação política que mantinha com as lideranças sindicais.

Nessa linha, a Constituição de 1939, editada já no período do Estado Novo, após o Golpe de 1937, conservou os direitos fixados na Carta de 1934, institucionalizando, porém, o imposto sindical anual, compulsoriamente extraído de um dia de trabalho de todos os trabalhadores, filiados ou não, e que só reforçava a dependência dos sindicatos em relação ao Estado.

Ao dissociar a sobrevivência financeira dos sindicatos de sua capacidade de arregimentação, o Estado poderia cooptar as lideranças sindicais cuja atuação se

pautasse não necessariamente pelos interesses imediatos dos trabalhadores que representavam, mas na capacidade de controle das manifestações voluntárias que ameaçassem a ordem social. Este foi o contexto que fez florescer as chamadas diretorias sindicais pelegas, que possuíam o poder de representação legal dos trabalhadores, mas, submissas ao Estado, não possuíam legitimidade representativa perante suas bases (COSTA, 2005:114).

Também, em 1939, foram estabelecidas novas regras de funcionamento para as organizações profissionais, através do Decreto-lei 1.402, de julho de 1939, regulador da organização sindical, ao qual seguiram o Decreto-lei de julho de 1940, relativo ao enquadramento sindical, assim como outros referentes a arrecadação, recolhimento e aplicação do imposto sindical.

Sobre o sistema de representação sindical brasileiro, Márcia da Silva Costa (2005) ressalta que, em seus traços gerais, ele foi constituído sob alguns condicionantes básicos, entre os quais, destaca:

- 1 o enquadramento sindical dava-se por categoria profissional ou setor econômico numa mesma base territorial, tendo como referência geográfica mínima o município (unicidade sindical);
- 2 proibia-se a representação congregada de diversas categorias (monopólio de representação), porém autorizava-se a congregação de pelo menos dois sindicatos de mesmo ramo (federação) e também de federações estaduais de mesmo ramo (confederações), criando-se uma estrutura descentralizada e verticalizada;
- 3 O imposto sindical anual (contribuição sindical) permitia que os sindicatos existissem independentemente da vontade de filiação ou da necessidade de mobilização dos trabalhadores;
- 4 Somente se obtivesse autorização do Ministério do Trabalho, o Sindicato adquiria personalidade jurídica ou era legalmente reconhecido perante o Estado e o patronato. Além de fiscalizar as ações administrativas e políticas dos sindicatos, o Ministério do Trabalho também interferia sobre a definição de seus estatutos e, sob qualquer ameaça de perda de controle, chegava a afastar diretorias eleitas e a perseguir os líderes e membros mais militantes;
- 5 Como a resolução dos conflitos trabalhistas era mediada pela Justiça do Trabalho, desestimulava-se ou inibia-se as oportunidades de confronto e tratamento direto das questões trabalhistas entre entidades sindicais operárias e patronais, tornando-se inócuas as iniciativas de negociação direta. A ausência de formas de organização ou representação coletiva no interior das empresas concorreu para o desenvolvimento, no Brasil, de uma cultura organizacional autocrática e paternalista.
- 6 As greves se não eram proibidas eram um tanto dificultadas pelos procedimentos burocráticos exigidos para a sua legalização. Reduzia-se, assim, o poder de pressão política dos trabalhadores e sua capacidade de questionar o autoritarismo das relações de trabalho no interior da produção.

Em complemento, Leôncio Martins Rodrigues (2009) também identifica dois elementos de sustentação do sistema de representação sindical brasileiro, característicos de seu corporativismo. O primeiro seria o papel desempenhado pelo Estado no estabelecimento

das estruturas sindicais e na organização compulsória das “classes produtoras”. O segundo está relacionado ao monopólio da representação que se expressa na existência do sindicato único ou, mais exatamente, na unicidade sindical. De acordo com o autor,

A unicidade sindical e o monopólio da representação imposta pelo Estado, o qual estabelece as bases do modo de organização das associações profissionais de empregados e patrões, constituem dois componentes essenciais do sistema corporativo de representação de interesses. Além deles, caberia mencionar a concepção doutrinária que presidiu a criação da estrutura corporativa, fundada na eliminação do conflito e na afirmação da colaboração entre as classes e delas com o Estado. Como afirmava Getúlio Vargas logo após assumir o poder: os sindicatos, “em vez de atuarem como força negativa e hostil ao poder público”, deveriam “tornar-se, na vida social, elemento proveitoso de cooperação no mecanismo dirigente do Estado” (RODRIGUES, 2009: 53).

Vê-se, dessa forma, que as vantagens sociais mínimas garantidas aos trabalhadores não eram mais que uma forma de compensar a redução dos direitos políticos e da liberdade de associação e de reivindicação. Nesse sentido, o programa de governo de Vargas esteve pautado no controle dos trabalhadores por meio de políticas trabalhistas utilizando forte esquema de repressão às ideias divergentes, especialmente durante o Estado Novo.

Ainda dentro da citada política trabalhista, em 1940, o salário-mínimo, previsto tanto na Constituição de 1934 quanto na de 1939, foi regulamentado e, em 1943, foi editada a Consolidação das Leis Trabalhistas, a CLT, um marco da regulamentação das relações de trabalho no Brasil, vigente até o momento corrente.

A CLT incorporou direitos que já haviam sido instituídos por legislações esparsas e introduziu outros, como os relativos à área de segurança e medicina do trabalho. Seu objetivo era consolidar um conjunto de leis que arbitrassem o uso do trabalho na indústria nascente, restringindo, por conseguinte, a liberdade de contratação das empresas. Assim,

Leis cobrindo acidentes de trabalho (1917), trabalho infantil (1926), duração do trabalho (1932), férias anuais (1933/34), salário mínimo nacional (1940), notificação prévia em caso de dispensa imotivada e outros direitos do trabalho foram incorporados à CLT em 1943. Independente dos limites ainda estreitos que parte dessa legislação fixava, a concepção básica dos direitos estava dada e as emendas introduzidas posteriormente tenderam a ampliá-los, sem alterar sua natureza. Isso deu origem a um sistema nacional com pouca ou nenhuma distinção entre regiões, setores ou categorias, a despeito das imensas disparidades internas, dos níveis de desenvolvimento ou padrões tecnológicos. Argumentos baseados na diversidade tinham pouco apelo na época, já que os esforços se dirigiam à construção da nação (NORONHA, online: 11).

Cabe pontuar, ainda, que, com o objetivo específico de arbitrar as relações de trabalho no setor industrial, a CLT acabou deixando de fora de sua regulamentação outras categorias de trabalhadores, como os trabalhadores rurais, à época majoritários. Nestes moldes, o sistema de regulação introduzido pela CLT, em que pese nacional, não era universal.

De fato, embora essa não fosse a intenção do legislador celetista, a regulamentação de direitos pela CLT acabou criando uma clara distinção entre trabalhadores formais e informais. É que “a criação da carteira de trabalho tornou claro aos trabalhadores, às empresas e à Justiça do Trabalho quem estava dentro e quem estava fora do mercado formal. O mercado de trabalho informal foi assim indiretamente definido” (NORONHA, online: 12).

Com isso, desde o início de vigência da CLT, criou-se a expectativa de que o trabalhador com carteira de trabalho assinada goze de um padrão mais elevado de benefícios em relação àquele que presta serviços no mercado sem qualquer formalização de vínculo.

Assim, emprego e direitos sociais dividiam o mercado de trabalho brasileiro em quatro grupos principais. Em condições mais precárias estavam os trabalhadores rurais e os trabalhadores do mercado informal urbano; no extremo superior (embora com expressivas diferenças internas) encontravam-se os servidores públicos, os quais em sua maioria possuíam os mais amplos direitos de trabalho e sistemas previdenciários; na posição intermediária aqueles cobertos pela CLT (NORONHA, online: 12).

Estas distinções criadas pela CLT, entre trabalhadores urbanos e rurais ou formais e informais, por exemplo, eram uma maneira de incorporar seletivamente segmentos dos trabalhadores no projeto desenvolvimentista de industrialização nacional, priorizando-se, assim, os trabalhadores do setor urbano-industrial. Dessa forma,

O assalariamento, no sentido dado por Castel (1995), se estabelecerá no Brasil a partir dos anos 1930, mas somente para uma parte e não para a totalidade da força de trabalho. Com efeito, pode-se dizer que o assalariamento, neste país, cumprirá somente a metade de seu papel histórico. Ele responderá pela constituição de uma força de trabalho estável e disponível para o capital, possibilitando, dessa maneira, o desenvolvimento de uma indústria relativamente pujante. Entretanto, o assalariamento não se generaliza, fica circunscrito a frações, ainda que importantes, da força de trabalho. Nesse sentido, a intervenção do Estado respondeu menos a uma preocupação com o mercado de trabalho – referindo-se, por exemplo, ao nível de emprego, ao desemprego etc. – que às relações de trabalho da parcela assalariada da mão-de-obra (THEODORO, 2009:110).

Vê-se, nesse quadro, que, no Brasil, os direitos sociais se expandiram paulatinamente por intermédio das relações de trabalho. Daí a afirmação de que, no Brasil, a concepção de direito social deriva em grande parte do direito do trabalho. A CLT, nesse contexto, nasceu como uma cartilha dos direitos do trabalhador e, portanto, seu certificado de cidadania.

Noutro giro, cabe pontuar que as garantias trabalhistas consolidadas ou introduzidas pela CLT não foram respeitadas de pronto pela classe empresarial, ainda muito conservadora à época. Somente entre o final da década de 1950 e início da seguinte, com a dinamização da produção industrial pela forte presença da atividade produtiva estatal e do capital multinacional, é que se observou a ampliação do assalariamento e dos direitos a ele pertinentes.

Considerações finais

Diante das reflexões construídas pelo presente trabalho, não se pode negar que o governo de Getúlio Vargas foi decisivo para a edição de uma legislação trabalhista no país. De fato, a partir da década de 1930, Getúlio Vargas assumiu o papel de árbitro ou conciliador entre os diversos interesses em jogo, atendendo, em certa medida, as expectativas das novas elites urbanas, dos latifundiários, dos tenentes e também buscando o apoio da classe operária. Estabeleceu-se, assim, o “Estado de Compromisso”, apoiado em três movimentos sustentadores, o industrialismo, o nacionalismo e o trabalhismo.

Mesmo que nas décadas precedentes, o Estado, ainda sob a regência da ordem liberal da Constituição de 1891, já tivesse intervindo nas relações capital/trabalho visando ao atendimento de reivindicações pontuais e à manutenção da ordem, é fato que foi nos anos de governo de Getúlio Vargas que se construiu o arcabouço institucional que referendou a estrutura de representação de classes e os parâmetros da regulação do mercado de trabalho no país.

Nesse sentido, a lei nacional, a Consolidação das Leis do Trabalho, promulgada em 1943, definiu os direitos básicos de proteção ao trabalhador e a estrutura de representação de classe, em parte, ainda hoje vigentes. É dito em parte porque, diante do quadro de precarização estrutural do trabalho que vem se estabelecendo em nível mundial desde a década de 1970, o que se tem observado é o crescente movimento de desconstrução e desregulamentação dos direitos trabalhistas básicos.

No Brasil, a recente aprovação da Lei 13.467/17, chamada de “reforma trabalhista”, é o mais claro exemplo do citado movimento de desregulamentação e desperta a atenção para a necessidade de se estudar o processo histórico de constituição dos direitos do trabalho no país, sobretudo durante os anos de 1930 e 1945, a fim de que a dinâmica das forças sociais, políticas e econômicas envolvida na questão trabalhista naquele momento não seja relegada ao esquecimento. Foi o que pretendeu fazer o presente trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Julianne Alvim Milward de. A política previdenciária no Brasil: análise de seu dimensionamento frente a um novo cenário institucional. Tese (doutorado em economia), Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2008.

COHN, Amélia. Previdência Social e processo político no Brasil. 1 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1980. 237 p.

COSTA, Márcia da Silva. O sistema de relações de trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais - v. 20, n. 59 (outubro de 2005). Disponível em: Acessado em: julho de 2017.

_____. Relações de trabalho e regimes de emprego no Canadá e no Brasil - um estudo comparativo. In: RAE-eletrônica, v. 6, n. 2, Art. 16, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=4284&Secao=ARTIGOS&Volume=6&Numero=2&Ano=2007>. Acessado em : setembro de 2017.

GOMES, Angela Maria de Castro. Burguesia e Trabalho: política e legislação social no Brasil 1917-1937. Rio de Janeiro: Campus, 1979. 318 p.

_____. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. 281 p.

NORONHA, Eduardo G. O Modelo legislado de relações de trabalho no Brasil. Disponível em: buscalegis@ccj.ufsc.br. Acessado em: julho de 2017.

OLIVEIRA, Lucas Goulart. Coerção e Consenso - A questão social, o federalismo e o legislar sobre o trabalho na Primeira República (1891-1926). Dissertação (Mestrado em Ciência Política), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Jaime A. de Araújo; TEIXEIRA, Sônia M. Fleury. (Im) previdência social: 60 anos de história da previdência no Brasil. 2ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva, 1985. 360 p.

PIOZZI, Patrícia. Vargas e Prestes: uma comparação entre o trabalhismo e o comunismo no Brasil In: *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 6: 25-36, 1983. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/trans/v6/v6a04.pdf>. Acessado em: setembro de 2017.

RODRIGUES, Leôncio Martins. O sindicalismo corporativo no Brasil. In: *Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política [online]*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. pp. 38-65. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cghr3/pdf/rodrigues-9788579820267-04.pdf>. Acessado em: setembro de 2017.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. A (des) estruturação do trabalho e condições para a universalização do Previdência Social no Brasil. Tese (doutorado em Política Social), Programa de Pós-graduação em Política Social, Universidade de Brasília (UNB), Brasília/DF, 2011.

SOUZA, Ana Patrícia dos Anjos. Os direitos sociais na Era Vargas: a Previdência Social no processo histórico de constituição dos direitos sociais no Brasil. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoB/1bc4144f9f6fd5644b33MARTHA%20BETH%C3%82NIA%20COSTA%20PEREIRA.pdf>. Acessado em: out. 2016.

THEODORO, Mário. As características do mercado de trabalho e as origens do informal no Brasil. In: JACCOUD, Luciana (Org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005.

INFORMALIDADE E POBREZA: UMA VIA TÍPICA DE SOBREVIVÊNCIA BRASILEIRA

SOUZA, Raquel Xavier Campos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação
em Políticas Sociais -UENF Bolsista FAPERJ
ss.rxavier@gmail.com

RESUMO:

O trabalho é uma atividade intrínseca ao ser social, responsável pela perpetuação da distribuição da sociedade, contudo nas últimas décadas, observa-se a perda da centralidade desta categoria nas relações sociais e mercado. A partir dos anos 90, sob a ótica do contexto neoliberal a relação com o mercado de trabalho se tornou cada vez mais precária e flexibilizada, fruto da reestruturação produtiva e modo de gerir o processo de trabalho. A condição de precariedade se institui assim como uma condição social do indivíduo no mercado de trabalho e sua reprodução.

As diferenciações e cooptação da força de trabalho no mercado está atrelada no que diz respeito à meritocracia dos indivíduos, demarcando que os mesmos são capazes de garantirem seu bem estar a partir do mercado, e para isto precisam do trabalho, tal ideia acaba instituindo e gerando a culpabilização e moralização dos indivíduos; tendo em vista que os postos de trabalho diminuem cada vez mais, pelos altos usos tecnológicos e crescente grau de segregação dos espaços de trabalho, seletos para aqueles com elevado grau de formação educacional.

Destacamos como objetivo deste trabalho analisarmos a relação da pobreza com o mercado informal de trabalho; para isto se faz necessário entender que a pobreza é multidimensional, devendo ser relativizada ao contexto em que se discute, portanto discutir pobreza e sua relação no mercado de trabalho requer analisar que neste processo se encontram as diferenciações e seleção de classe, o que está atrelado as desigualdades de renda dos indivíduos por meio dos salários e consequentes formas de inserção no mercado de trabalho. Como eixo metodológico utilizaremos o exercício da revisão bibliográfica, sobre a questão da pobreza e mercado de trabalho informal, assim como buscaremos articular dados atuais sobre os níveis de desemprego do Brasil e mercado informal de trabalho, tendo em vista que hoje o país experimenta um período de crise econômica, com altos índices de desemprego.

Os indivíduos muitas vezes acabam optando pelo mercado informal de trabalho como forma de subsistência e meio de vida, de modo a garantir que suas necessidades sejam supridas, estando assim subordinadas e aceitando qualquer atividade social capaz de lhe gerar renda. Cabe pensarmos que uma proposta para alteração de tal quadro, pensando na diferenciação de renda existente hoje no país se formularia, a partir de investimentos em recursos para os salários, tendo em vista melhorar o consumo, mas, sobretudo pensarmos no papel das políticas redistributivas, capazes de gerar emprego e renda, estimulando assim o abismo das extremas desigualdades sociais vivenciadas pelos indivíduos brasileiros.

PALAVRAS-CHAVES: trabalho, informalidade e pobreza

INTRODUÇÃO

As mudanças que o mundo viveu no pós 1990, a partir da mundialização do capital, revelam mudanças nos espaços de trabalho, modificando o modo de produção e a mão-de-obra dos trabalhadores. Segundo Mota (2010), a reorganização do trabalho acarreta o desaparecimento de algumas funções e o surgimento de outras, transformado perfil da força de trabalho e implica na exclusão da força de trabalho excedente.

Deve-se buscar o entendimento do processo de trabalho e significados, com o entendimento da produção social para além da produção material. Neste sentido, deve-se evidenciar que mudanças no mercado de trabalho nas últimas décadas estão relacionadas as interferências econômicas adjuntas a questão da reestruturação produtiva, trabalho e questão social de modo globalizado que refletem na expansão das tecnologias, novas formas de organização e reorganização dos mercados, pelas nuances de alterações propostas pelas políticas neoliberais, demanda-se então um novo perfil de trabalhador, um indivíduo qualificado, polivalente e cooperativo; e não mais uma mão-de-obra semiqualficada como antes.

De fato, nas mudanças radicais que ocorrem na esfera da produção, podemos observar os impactos significativos já impostos pela nova onda tecnológica de base microeletrônica que penetrou amplamente, direta ou indiretamente, em todos os setores da economia, configurando um novo paradigma de produção industrial. Este novo paradigma, denominado de “globalização”, “mundialização”, “reestruturação industrial” ou “terceira revolução tecnológica”, é a senda que as principais economias industriais reencontraram para o crescimento econômico, após dez anos de crise – entre 1973 e 1983 – caracterizados pela estagflação, instabilidade financeira, relativa paralisia dos fluxos de acumulação do capital e expressiva redução das taxas de incremento da produtividade. Este novo paradigma de produção industrial- automação flexível- se apoia na força do processo de inovações tecnológicas, que decorreu em larga medida da impressionante velocidade da redução dos preços relativos da produção. Além do peso crescente do complexo eletrônico, novas tendências emergem do cenário mundial: revolução nos processos de trabalho, transformações das estruturas e estratégias empresariais, novas bases de competitividade, aprofundamento da internacionalização e “alianças tecnológicas”, como nova forma de competição. (COUTINHO, apud MOTA, 2010, p. 8-9).

No Brasil por detrás deste novo regime de produção sob comando da globalização mundial, estava impingida a ideia de progresso e desenvolvimento em que através das novas tecnologias, avanço do capital, capacitação e qualificação dos indivíduos, se extinguiria boa parcela da questão social. Atréadas a estas ideias neoliberais que marcaram o século XX, evidencia-se o aprofundamento do número de empregos não-industriais, e crescente meios das relações de trabalho por diversas formas, como: terceirização, subcontratação, trabalho autônomo, informal, o que diversifica e torna o espaço do trabalho heterogêneo.

Nesse cenário identifica-se também a perda de direitos, exigência de multiplicidade e multifuncionalidade dos indivíduos nos espaços de trabalhos e conseqüente diminuição dos postos de trabalho. Segundo Assis (2010) no caso brasileiro, a condição de trabalhador “informal” não está ligada a uma categoria profissional específica, mas sim, à falta de amparo jurídico que acaba por marginalizar uma gama de trabalhadores. Essa exclusão não ocorre somente em uma relação entre Estado e trabalhador, mas ocorre também, nas relações cotidianas entre os próprios sujeitos inserido no mundo do trabalho.

A partir de 1972, a Organização Internacional do Trabalho se atém ao conceito de setor informal, o que pode ser visto pelo viés da modernização dos países subdesenvolvidos, a partir da coexistência de formas tradicionais e modernas de trabalho, como saída a pobreza. Contudo, questionava-se também que a modernização dos países subdesenvolvidos estaria ligada a não mais dependência dos países desenvolvidos. O recurso encontrado como solução deste quadro pautava-se na superação da pobreza a partir das questões que travavam o desenvolvimento econômico, ou seja, a partir do cerceamento dos setores e práticas não modernas; Machado da Silva (2003), retrata que “a noção de informalidade surgiu na década de 1960 a propósito dos problemas ligados à incorporação produtiva de crescentes contingentes de trabalhadores que se deslocavam para as cidades em todo mundo subdesenvolvido.”

Deve-se levar em consideração que o conceito do termo informal não é unívoco entre teóricos, pelas diversas imprecisões empíricas e teóricas que o envolvem. Tais divergências se encontram devido as possíveis manifestações deste ramo e alterações de significados, pela relação entre economia informal com a modernização e urbanização. Em resposta a isto a sociedade se articula a outras diversas formas de trabalho como fontes do empreendedorismo: o setor informal, que se estabelece em decorrência das regulações impostas ao mercado de trabalho formal. Segundo De Soto (1987) “a informalidade não é também um setor preciso nem estático da sociedade, mas uma zona de penumbra que tem uma extensa fronteira com o mundo legal e onde os indivíduos se refugiam quando os tributos para cumprir as leis excedem seus benefícios.”

Neste sentido o setor informal se coloca como fonte de geração de emprego e renda nesta nova configuração de gestão da sociedade do trabalho, articuladas as novas iniciativas das políticas sociais demarcadas pelo Estado Neoliberal, que segundo Pochmann (2008) no Brasil se institui, como:

(...) diversos tipos de produção e reprodução da informalidade, sobretudo porque o país se mostrou incapaz de realizar as chamadas reformas clássicas do capitalismo contemporâneo (agrária, tributária e social). A prevalência de um padrão de capitalismo selvagem também contribuiu para que a valorização do trabalho ficasse em segundo plano. (POCHMANN, 2008, p. 195).

A partir da década de 80 a economia informal passa a ser considerada fator de desenvolvimento econômico, como alternativa de enfrentamento a pobreza¹ e possibilidade de proteção social, quando leva-se em consideração as formas negativas da regulação estatal que privilegia somente os maiores empreendimentos e setores monolíticos. A este pensamento pondera-se às novas redefinições das políticas sociais, em que as formas de empreendedorismo econômico são vistas pelo Estado como qualitativas e incentivadas. Pode-se assim visualizar um espraiamento de novas demandas referentes as novas formas de gerir o econômico e sociedade, portanto outra vertente posta ao mercado de trabalho que tende a culminar no excedente de indivíduos em busca de postos de trabalho, estando mais vulneráveis à mercê de posições sociais desprovidas de amparo jurídico, evidenciando assim riscos e a coesão social entre a relação economia e sociedade.

Portanto, identifica-se uma tendência a naturalização da pobreza, sendo encarada como aquela que moraliza os sujeitos sociais, ao culpabilizar o indivíduo pela situação e

1 À pobreza se juntam a instabilidade gerada pela mobilidade social horizontal endêmica- único recurso de proteção contra as adversidades- e a ausência de um código moral de conduta cristalizado que pudesse impor padrões de conduta minimamente institucionalizados. (SOUZA, 2003, p.123).

contexto em que se encontra na sociedade. Wacquant (2012), diz que “o neoliberalismo está intimamente associado à difusão internacional de políticas punitivas, tanto no domínio a assistência social quanto ao domínio criminal (...). O neoliberalismo é um projeto político transnacional que visa refazer o nexos entre mercado, estado e cidadania a partir de cima. Isto reflete no afastamento da presença do Estado e reforça a ideia de que este indivíduo encontre seu caminho no contexto em que se encontra na sociedade do “Workfare”, sendo enfática na perda dos direitos trabalhistas ao substituir e incentivar o empreendedorismo.

Este contexto é de profundas desigualdades econômicas-estruturais e desigualdades de potencialidades; o que recai no total distanciamento e desvinculação para com a política do Welfare, chamado como Estado de Bem-Estar Social, que se desenvolveu em seus primórdios como políticas que visavam proteger, ampliar, garantir e efetivar direitos para os cidadãos, tendo em vista agora a mercadorização dos direitos sociais, e ascensão da subcidadania que aprofunda as questões da desigualdade. Portanto, os impactos resultantes da forma neoliberal de gerir é minimizar as expressões dessas desigualdades sociais, porém não tratando o problema em sua estrutura. Através dessa gestão que oferece uma má utilização do bem público ocorre como consequência a desconfiguração e fragilização das classes sociais e categorias, o que enfraquece a classe trabalhadora, alienando-a em suas diversidades e aprofundando cada vez sobre a questão da pobreza.

1. POBREZA E TRABALHO

Ao pensar na pobreza como privação histórica na humanidade é necessário que se entenda que esta possui forma, conteúdo social e local, em que a tentativa de erradicá-la é algo moderno, se pensarmos que a mesma foi vista durante a história como processo de escoamento populacional. Será considerado pobre aquele indivíduo privado de um mínimo necessário para manter sua sobrevivência naturalmente, o que torna este fenômeno subjetivo e relativo, capaz de ser hierarquizado e comparado; e isto deve incluir amplamente o entendimento de ser pobre, é fazer parte do grupo das “pessoas que sofrem uma privação relativa, que lhes permitam satisfazer as exigências e normas sociais impostas aos cidadãos da sociedade, desempenhando papéis, participando das relações e comportamentos habituais”; o que envolve portanto, nesta perspectiva a concepção da pobreza, a partir de um limiar de renda (Townsend,1996).

Ao atermos a nossa análise sobre a compra e venda da força de trabalho e sua transformação em mercadoria a partir de Marx, justificamos concentrar-se nas estruturas de desigualdade e nas combinações entre aqueles com poder, privilégios e bem-estar material e os menos poderosos, menos privilegiados e materialmente menos abastados. Assim será por meio da mercadoria que se alcança a finalidade do sistema capitalista quando a circulação deste capital agrega dinheiro, o que acrescenta deste modo, valor a força de trabalho; fazendo assim o sistema cumprir seu papel quando o trabalhador consegue gerar riqueza social, ao acumular.

Na apropriação da força de trabalho gera-se o consumo e conseqüente capital, aonde na mercadoria encontra-se a capacidade do capital de acumular riqueza ou não. Neste sentido está na força de trabalho a capacidade motriz de gerar valor na mercadoria, como Marx (2013), afirma: “o processo de consumo da força de trabalho é simultaneamente o processo da produção da mercadoria e do mais-valor”. O consumo da força de trabalho,

assim como o consumo de qualquer outra mercadoria, tem lugar fora do mercado, ou da esfera da circulação.

Daí então questionarmos quem hoje pode ser considerado trabalhador? E a que medidas tais imposições postas pelo modo de produção capitalista acabam por gerar desigualdades e exclusão? Se é sob a condição de trabalhador a “expressão legal” de igualdade e utilidade própria do indivíduo em sua venda da força de trabalho, que encontra-se a perversidade do sistema de que o acesso ao trabalho não se coloca de modo igual para todos?

Pode-se dizer que o limite da produção da riqueza acaba incluindo o limite da produção da pobreza, e então em consequência as diferenças postas sobre as formas precárias do trabalho e suas categorias, como é o caso deste estudo, por exemplo, a informalidade, aonde os trabalhadores que deste ramo fazem parte acabam sendo destituído de direitos ao não se encontrarem sobre as normas legais postas pelas regulações de Estado e mercado, por ser uma zona que incorpora aqueles excluídos do mercado formal, a partir do desemprego ou de exigências que o mesmo se pauta, como alto grau de estudo e avanço de tecnologias. Antunes (2000) apud Maia (2006) considera que há uma “subproletarização do trabalho em virtude de diversas formas de trabalho parcial, precário, terceirizado, subcontratado, vinculado à economia informal e ao setor de serviços”; ressaltando ainda que a informalidade e desemprego estão associados aos menores padrões sociais.

É, portanto, que a pobreza de recursos individualmente insuficientes para os fins da pessoa, não parece existir mesmo a pobreza social ou, pelo contrário, há pobreza individual, mas não social. Seu relativismo refere-se à relação entre os meios individuais e efetivamente efeitos individuais, mas com a relação entre os meios do indivíduo e a extremidade próprios da sua classe social, de um priori social que muda de acordo com a classe social, de acordo com a condição social. (SIMMEL, 2014, p. 75)

A estratificação da sociedade e a partir da individualização dos sujeitos, a pobreza acaba sendo vista apenas da perspectiva pessoal, e não do ponto de vista social; o que denota mais ainda a demarcação da sociedade de classes, na operacionalização da estrutura capitalista.

2. A INFORMALIDADE COMO ALTERNATIVA DE TRABALHO PARA ENFRENTAR A POBREZA

Ao falarmos de informalidade como meio de trabalho, estamos atrelando a necessidade de que o indivíduo encontra em meio a sua realidade no mercado de trabalho a saída como forma de superação para dar continuidade a sua existência, mesmo que de maneiras desprovida, improvisada e insegura. Ao mesmo tempo em que o Estado ora “aceita” tais trabalhos para também não precisar dar conta desta parcela da sociedade, ora irá reprimir por suas práticas muitas serem a venda de produtos ilegais, sem nota fiscal e não se encontrarem dentro de padrões pré-estabelecidos. Acontece que ao pensar que a informalidade vem como medida de enfrentamento a pobreza, gera-se preconceitos sobre esta classe, o que fortalece ainda mais aos ricos; não questionando a flexibilização permitida aos grandes empresários formais, que favorecem ao grande capital.

Sobre a composição do mercado de trabalho e suas formas, Machado da Silva (1971) comenta que este se revela como um “continuum” de posições sociais hierarquizadas, em que no topo estaria o emprego público ou as grandes empresas, e na base trabalhadores

de baixa qualificação que realizariam os bicos e biscate. Em resposta a isto a sociedade se articula a outras diversas formas de trabalho como fontes do empreendedorismo: o setor informal, que se estabelece em decorrência das regulações impostas ao mercado de trabalho formal. Quanto a isto, Machado da Silva (2003) atenta que “o par formal-informal, sempre foi um importante instrumento cognitivo para avançar o entendimento das relações entre produção e reprodução social, ou entre mercado de trabalho e estratificação”, entendendo assim que o tema da informalidade estaria vinculado aos problemas do “subdesenvolvimento”.

Abordar as ideias das práticas sociais e econômicas que balizam a economia informal, significa dizer segundo Mamani (2004), que tais práticas ditas como informais, “possuem formas definidas”, por se enquadrarem em critérios socioculturais, em que os mesmos são tidos como ocultos pelos limites dos modelos idealizados ao funcionamento do mundo do trabalho. Machado da Silva (1971) afirma que:

Todo sistema classificatório está construído com base numa visão muito homogênea que os trabalhadores têm de si mesmos, tomados em geral. o conteúdo das categorias, ao diferenciar e hierarquizar as situações concretas do trabalho, assume sempre que essas distinções devem-se as condições organizatórias do mercado, mas que a posição dos vários grupos, vistos em conjunto, é muito semelhante. (MACHADO DA SILVA 1971, p. 102)

A conjuntura moderna fortalece o conflito de mercado e Estado, no que tange a provisão de políticas de bem-estar e democratização, com aumento do desenvolvimento econômico, porém, não enfrenta o abismo de desigualdades estruturais e de oportunidades da sociedade brasileira. Deve-se atentar que as novas formas de produção corroboram para reestruturação sócio espacial, a partir de um novo viés da divisão do trabalho, quando visa a rentabilidade local, cujo a ação estatal, contribui na promoção dos lugares e setores.

A condição de pobreza no Brasil pode ser definida a partir da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, e se esta condição se dá de modo precário, o direito ao trabalho acaba sendo relativizado entre a sociedade, sobre o direito de existir enquanto indivíduo e como reproduzir-se, em que somente pelo trabalho tal manutenção se torna possível; isto acaba por demarcar distinções de direito entre trabalhadores do mercado formal e trabalhadores do mercado informal.

É importante pensarmos que no mercado informal de trabalho os indivíduos são excluídos de direitos de proteção, porém estes também em suas dinâmicas de trabalho são capazes de gerar riqueza numa dimensão maior, contribuindo para a rotatividade da economia e mercado, contudo ao não serem reconhecidos por direitos legais, acabam ficando desprotegidos quando ao longo da atividade vão perdendo suas forças vitais ou quando expostos a riscos. Tais condições de direito ao trabalho deveriam ser dignas, e não como esta dos trabalhadores informais que acabam sendo excluídos e gera em seus estratos a manutenção de parcela da sociedade pelo viés da subsídio da pobreza.

A informalidade enquanto prática advinda da pobreza acaba sendo relativizada e individualizada, gerando efeitos de moralização; será no meio urbano que os trabalhadores informais estarão em constante contato com a riqueza, através das ações estatais, como afirma Simmel (2014), que fazem isto para “contê-la evitando as revoltas.” Nesta relação entre economia e o urbano pode-se ratificar o que Mamani (2004), afirma havendo neste

contexto, sobre “um variado conjunto de práticas tendentes ao alcance de condições de trabalho minimamente estáveis e favoráveis aos agentes.”

Pode-se destacar ainda a importância deste debate na relação da economia informal, estrutura social, modernização e urbanização, em que as influências dos territórios corroboram para integração e construção da identidade destes atores sociais, no crescente desenvolvimento desta categoria. Portanto, ao tratarmos de condições mínimas necessárias e como eliminá-las estamos dialogando nas alterações que precisam ser efetuadas no mercado de trabalho como estrato capaz de gerar renda, em que Barros et al (2000), vem afirmando que no Brasil a principal estrutura de desigualdade e pobreza está na distribuição de renda, a partir das oportunidades de inclusão econômica e social, o que também inclui que a desigualdade gerada é determinada pela ausência de políticas sociais distributivas.

O principal meio de perpetuação da sociedade capitalista é via trabalho, e consequente renda por meio dos salários, por isso no sistema capitalista desigual que vivemos o interesse está em reformas trabalhistas, pois compreende-se que por este viés gera-se a riqueza de poucos, manutenção de alguns e subsistência de muitos, no caso os pobres, que atrelando a informalidade será o meio que o sujeito encontrará para lhe garantir sua renda em determinada localidade, se subordinando a coerção social imposta pelo poder do mercado e do Estado. Neste sentido, as medidas de reforma para o mercado de trabalho como principal argumento do governo sobre as reformas trabalhista, como é o caso atual do Brasil, caminham para alterações que destituem direitos trabalhistas e maiores flexibilizações nas relações de trabalho, tornando a todos os trabalhadores em informais.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atualmente o Brasil vivencia um período de crise econômica que perdura aproximadamente há mais de dois anos; sabe-se que o reforço da seletividade dos indivíduos no mercado de trabalho, acaba por gerar em momentos como este o aumento do desemprego, com mais pessoas caminhando para a pobreza, o que tende ao consequente aumento da informalidade. De acordo com Barros et al (2000), a partir da utilização dos recursos humanos e o modo como são remunerados se determina o nível de pobreza de uma população, evidenciando que se estes recursos humanos são subutilizados nas atividades econômicas maior desigualdade se tem; por isso a não aderência de todos no mercado de trabalho acaba gerando parte da população economicamente ativa para o desemprego; além de propiciar diferentes níveis de salário aos trabalhadores com iguais níveis de potencial produtivo compondo assim a subutilização ou subremuneração da força de trabalho, o que acaba por agregar também o subemprego.

No caso os indivíduos que sofrem dificuldades para entrada no mercado de trabalho, que em sua maioria serão aqueles mais vulneráveis as desigualdades sociais, sabe-se que em períodos como este serão os primeiros a serem demitidos de suas ocupações no mercado de trabalho; portanto sob estes há um duplo sofrimento: desde as dificuldades para chegada e garantia de inclusão neste mercado de trabalho formal, no que diz respeito a sua adesão até o momento em que, novamente, voltam a ocupar posição do desemprego ou desocupados.

Recentemente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que no primeiro trimestre encerrado (referente a fevereiro, março e abril) em 2017 o número de brasileiros em busca de um emprego atingiu 14 milhões, os dados segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) afirmam que a taxa de desocupação atingiu 13,6%, ficando 1 ponto percentual acima do último trimestre de 2016 que havia fechado em 12,6%, o que mostra um acréscimo de 1,1 milhão de pessoas no número de desempregos.

Ainda segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referente ao último trimestre de 2016, o país contava com 12 milhões de pessoas desempregadas, o que segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), referente ao mesmo período, revela que 45% dos trabalhadores ativos, o que equivale também que 90 milhões de pessoas, se encontravam na informalidade.

Quanto a informalidade que reunirá os trabalhadores sem carteira assinada, somou-se 10,3 milhões de trabalhadores no trimestre até abril de 2017, ficando estável em relação ao trimestre encerrado em janeiro, mas subiu 3,1% frente ao mesmo período do ano anterior (mais 306 mil pessoas).

No tocante a carteira assinada, das 14 milhões de pessoas sem emprego no primeiro trimestre de 2017, faziam parte do emprego formal 572 mil pessoas, e se comparadas ao mesmo período em 2016 houve uma queda 3,6%, o que indica que em um ano aproximadamente 1,2 milhão de pessoas perderam emprego com carteira assinada.

Apesar da alta taxa de desemprego, a maior da história do país, o rendimento médio real pago ao trabalhador brasileiro vem se mantendo estável, tanto em relação ao trimestre encerrado em janeiro quanto comparada ao mesmo trimestre do ano passado.

A PNAD contínua indica que este rendimento no trimestre em abril de 2017 era de R\$ 2,107 mil reais, sendo maior que o do trimestre de 2016 que era no valor de R\$ 2,052 mil. Ao considerarmos a importância da renda estamos nos atendo a qualidade de vida do sujeito, pois os níveis de renda dos indivíduos demarca a comparação da pobreza do mesmo, o que diferenciará as pessoas de uma classe para a outra será o tipo de emprego que possui, portanto é no mercado que acontece essa distinção; em que no caso dos trabalhadores informais esta renda não é fixa o que se torna fator agravante devido as estruturas condicionantes em que se inserem, observamos ainda que alguns ao serem demitidos e estarem incluídos dentro do seguro desemprego irão somente após este período procurar alguma forma de retomar ao mercado de trabalho seja pelo modo formal se conseguirem emprego ou a partir da informalidade.

Assim o primeiro trimestre de 2017 evidencia quando comparado ao último de 2016 um aumento no número de desemprego, e nos níveis de desocupação dos indivíduos no mercado de trabalho; e quando relacionado a informalidade e renda no período analisado de 2017 e se comparado a 2016, evidencia uma queda. Assim os primeiros meses de 2017 mostra um contexto mais estimulante para a macroeconomia, o que segundo analistas aos poucos no segundo trimestre de 2017 se caminharia para a extinção do quadro recessivo quanto as atividades, aonde segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) se confirmado esses prognósticos haveria uma recuperação do mercado de trabalho ainda em 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ponderando o atual momento que o Brasil vivencia há que se pensar o que se almeja quando o governo fala em retomada de desenvolvimento, pois, ao fazer propaganda de tal política contribui para ratificação de necessárias alterações e reformas trabalhistas. Contudo, sabe-se que tais medidas implicarão em conseqüente perda de direitos conquistados e previstos em lei, com aumento do número de desempregados ou com subempregos, aonde as propostas de terceirização podem ser comparadas aos condicionantes que circunscrevem o mercado informal.

Por isso devemos questionar desenvolvimento para quem? Pois, se nos últimos anos o mercado de trabalho conforme períodos de recessão expulsou milhões de trabalhadores, e para onde foram estas pessoas e com que renda estão vivendo?

Ao considerar que a questão da pobreza pode ser alterada pelo viés da renda e inserção no mercado de trabalho, é necessário que se reformule políticas de inclusão de emprego e renda, pois uma saída para alteração de tal quadro, seria pensar que ainda há prevalência na diferenciação de renda, devendo então buscar formas de investimentos em recursos para os salários, tendo em vista melhorar o consumo, ressaltando ainda o papel das políticas redistributivas, capazes de gerar emprego e renda, estimulando assim o abismo das extremas desigualdades sociais vivenciadas pelos indivíduos brasileiros.

No que diz respeito aos trabalhadores do mercado informal estima-se que formalizar, incluir e legitimar o trabalho daqueles que querem trabalhar, é, portanto, uma tarefa necessária; pois o que se evidencia como problemática são as formas flexibilizadas como o Brasil lida com este setor além da exclusão de direitos. Ressaltamos ainda que a diferenciação das classes submetidas ao mercado de trabalho destitui a ideia de que somos todos trabalhadores imersos a um sistema perverso da ideologia capitalista, e que este sistema se legitima a partir da manipulação daqueles que se encontram no poder sendo responsáveis pela reprodução e manutenção das desigualdades.

Por isso a importância da mobilização e luta por parte dos trabalhadores enquanto classe para que haja maior coesão social entre os mesmos; estes que produzem a riqueza social, em busca de maior valorização desta força de trabalho e conseqüente melhores rendas e salários. A relação do indivíduo com mercado de trabalho é fundamental para superação da desigualdade como veículo principal para enfrentar a pobreza, por isso a importância de criar postos de trabalho, pois compreende-se que será o mercado de trabalho o responsável por responder o nível de pobreza de uma população, e se tem mais renda distribuída nos salários maior será o nível desenvolvimento desta população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ASSIS, L. Renan. Cidade e “camelôs”: Trabalho e identidade em Campos dos Goytacazes. In: Revista Eletrônica de Ciências Sociais, ano 4, ed. 10, mai./ago. 2010

Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-05/populacao-desocupada-cresce-87-desemprego-atinge-14-milhoes-de-pessoas>. Acesso em 12/06/2013

DE SOTO, H. Economia subterrânea: uma análise da realidade peruana. Rio de Janeiro: Globo, 1987

BARROS, Ricardo Paes de , CORSEUIL, Carlos Henrique, LEITE, Phillippe, G., Mercado de trabalho e pobreza no Brasil, in: HENRIQUES, Ricardo (org.), Desigualdade e Pobreza no Brasil, Rio de Janeiro, ed. IPEA, 2000.

BARROS, Ricardo Paes de, Sobre a evolução recente da pobreza e da desigualdade: marcos preliminares para a política social no Brasil, in: CASTRO, Jorge Abrahão, et al, Situação Social Brasileira, monitoramento das condições de vida, Ed. IPEA, Brasília, 2011.

Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/informalidade-a-cara-da-criese-no-brasil>. Acesso em 12/06/2013

Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/desemprego-mantem-trajetoria-de-alta-e-atinge-13-6>. Acesso em 12/06/2013

Estadão. Disponível em: <http://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,o-aumento-da-informalidade,10000071388>. Acesso em 12/06/2013

Estadão. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,trabalhadores-informais-chegam-a-10-milhoes-no-pais,10000071200>. Acesso em 12/06/201

HOFFMANN, Rodolfo, Mensuração da Desigualdade e da Pobreza no Brasil. In, Ricardo, Desigualdade e Pobreza no Brasil, Rio de Janeiro, Ed. IPEA, 2000.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2017 Mercado de trabalho : conjuntura e análise / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Ministério do Trabalho

LOIC WACQUANT e a questão penal no capitalismo neoliberal. Rio de Janeiro: Revan, 2012

MACHADO DA SILVA, Luiz Antônio. Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: SANTANA, Marco Aurélio; RAMALHO, José Ricardo. Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social. São Paulo: Boitempo Editorial, p.140-178, 2003.

MACHADO DA SILVA, L. A. Mercados metropolitanos de trabalho manual e marginalidade. Rio de Janeiro: dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós - Graduação em Antropologia do Museu Nacional, 1971;

MAIA, Alexandre Gori, Transformações no Mercado de Trabalho e Desigualdade Social, Ver. Ciencia e Cultura, v.58,n.4, São Paulo out/dez. 2006. Consultada em 25/03/2008

MAMANI, Hernan Armando. Vida Metropolitana e Transporte Informal: estudo do Rio de Janeiro nos anos 90. 2004. 421 f. Tese (Doutorado) - Curso de Planejamento Urbano e Regional, IPPUR-UFRJ, Rio de Janeiro, 2004. Introdução e Cap. 8

MARX, Karl, A compra e venda de força d trabalho, in MARX, Karl, O Capital, livro 1, Ed. Boitempo Editorial, São Paulo, 2013.

MOTA, Elisabete (organizadora). A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

POCHMANN, Márcio. O emprego no desenvolvimento da nação. São Paulo, Boitempo Editorial, 2008.

SOUZA, Jessé. *A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: ed.UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. Coleção Origem.

SIMMEL, Georg, *El Pobre*, Ed. Sequitur, Madrid, 2014.

TOESEND, Peter, *Pobreza*, in BOTTOMOTE, Tom, OUTHWAITE, William.et al. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*, Ed. Zahar Editor, 1996.

O DEBATE SOBRE A CATEGORIA TRABALHO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS: A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE MARX

Ingridy Lammonikelly da Silva Lima

UFPB

ingridylima17@gmail.com

CNPq

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

UFPB

bfalmeida@uol.com

José Rangel de Paiva Neto

UFPB

rangelneto@live.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objeto de estudo o debate realizado nas Ciências Sociais sobre a Categoria Trabalho, em um contexto dinamizado pela crise estrutural de 1970. Objetiva-se apresentar de modo sucinto e inicial a formação das Ciências Sociais, enquanto área emergente junto ao Projeto de Modernidade, para, em seguida, analisarmos o desenvolvimento das discussões em torno da Categoria Trabalho na atualidade, a partir da tradição marxista e as inflexões do chamado pensamento pós-moderno. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, estruturada no materialismo histórico-dialético, advinda dos estudos realizados no mestrado acadêmico em Serviço Social, que investiga a Produção do Conhecimento do Serviço Social sobre a Categoria Trabalho.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho. Conhecimento. Ciências Sociais.

1. INTRODUÇÃO

A humanidade vivencia na contemporaneidade uma série de transformações, constituída de “novos” elementos, que dão corpo as relações societárias e espraiam-se por todas as dimensões da sociedade. Podemos visualizar transformações no campo econômico, que para manter a lucratividade do capitalismo tem flexibilizado e intensificado a exploração do trabalho e investido fortemente no capitalismo financeiro, por meio do retorno ao liberalismo, com o projeto neoliberal; no campo social, a desregulamentação da Seguridade Social, com a destituição dos direitos sociais; no campo Político, com a propagação da deslegitimação da organização da classe trabalhadora e no cultural com “novas” determinações que vem se propagando na sociedade, e estão, intimamente, ligadas a forma de circulação do ciclo econômico do capitalismo, permitindo a produção e reprodução da sua ordem metabólica. As modificações que vem ocorrendo e que constitui a fase tardia do capitalismo, justifica-se pela necessidade de alinhar, novamente, o ciclo do capital, através da restauração de suas estratégias ideológicas, culturais, econômicas e sociais.

O desenvolvimento das forças produtivas permitiu ao capital uma ascensão nunca antes vista na história. O trabalhador – que tudo produz – conseguiu, por meio do investimento e dos “mandos” capitalistas, desenvolver uma tecnologia de ponta, capaz de conectar seres de todas as esferas do mundo, tornando visível a capacidade e funcionalidade do sistema capitalista, ordenando, através da mercadoria toda a estrutura necessária para

a reafirmação do projeto burguês. A Revolução Científica e Tecnológica permite, hoje, a difusão e criação das mais variadas mercadorias, interagindo desde o seu processo de produção, até o seu processo de circulação.

O contexto de que tratamos refere-se aos reflexos da crise estrutural do capitalismo, iniciada em 1970, com a acumulação flexível. Anterior a isto, o capitalismo com o modelo acumulativo Fordista vivenciou o que os intelectuais chamam dos “anos gloriosos do capital”. Os países de capitalismo desenvolvido puderam presenciar uma fase áurea de acumulação capitalista, que através do consumo em massa possibilitou que a fórmula D-M-D’ reproduzisse de modo linear, proporcionando a ampliação da lucratividade, da produção e consumo de mercadorias.

O colapso no ciclo lucrativo do capital, não foi algo passageiro, tratou-se de uma crise como proporções na estruturação da sociedade capitalista, a qual impõe ao capital a necessidade de se reorganizar e reeditar sua forma Política, econômica, ideológica, social, a fim de retornar à acumulação de capital. A globalização da economia capitalista, aliada ao projeto neoliberal tem materializado o processo de reorganização do capitalismo, no campo prático-operante. No campo ideológico o capitalismo tem reeditado a ideologia conservadora, que se apresentam por meio da ampliação da tecnologia, como elementos “novos”, derivado, como vertente, do conservadorismo contemporâneo, conhecido como neoconservadorismo pós-moderno. (SANTOS, 2007)

O Pensamento Pós-Moderno tem sido a expressão máxima da fase ideológica vivenciada pelo capitalismo pós 1970, associada claro, a sua vertente legitimadora que se trata do conservadorismo, seja em sua faceta clássica, seja em sua faceta contemporânea. Aparentemente apresenta-se na nossa sociedade como uma forma simplória de movimento cultural, de entretenimento, outros utilizam esta expressão para defender a concepção de que a Modernidade se diluiu e que por isso estamos vivenciando uma nova era pós-industrial, a qual superou os princípios construído pela Modernidade. No entanto, uma análise mais a fundo nos mostra a verdadeira função da propagação ideológica do pensamento Pós-Moderno.

O capitalismo tardio exige uma lógica que possa dá funcionalidade as suas relações. É necessário instituir um “novo” estilo de vida, para “novas” necessidades de consumo de mercadorias. Além disso, é nos momentos de crise que as tensões ocasionadas pelo movimento contraditório da sociedade de classes se tornam ainda mais latente, ou seja, há uma expressividade dos ranços intrínsecos e elimináveis desta sociedade, que buscam, por meio de um emaranhado contraditório, embasamento, inclusive, no que temos de mais clássico do conservadorismo.

A categoria trabalho, tem sido um dos principais alvos do processo da reestruturação do capital. O modelo acumulativo flexível, materializado pelo projeto neoliberal vem capitaneando uma ofensiva devastadora para a classe trabalhadora, terceirizando, flexibilizando e desregulamentando o trabalho. O pensamento pós-moderno acaba por reforçar ainda mais as problemáticas em torno da categoria trabalho, com as teses de “fim do trabalho”, que advogam a favor da perda de centralidade desta categoria, que nas análises marxiana apresenta-se como fundante do ser social.

Desse modo, a presente proposta tem como objeto de análise a compressão das discussões sobre a categoria trabalho nas ciências sociais. Objetiva-se compreender, através de uma

análise bibliográfica, as teorias que advogam sobre o “fim” do trabalho e aqueles que reafirmam a teoria do valor-trabalho, construída pela tradição marxista. A proposta é apresentar um panorama dos estudos da categoria trabalho, contribuindo para as discussões realizadas no âmbito das ciências sociais e humanas.

É parte de uma pesquisa em andamento, realizada na Pós-graduação em Serviço Social, que perpassa as questões sobre os influxos do pensamento pós-moderno na categoria trabalho, realizada a luz do materialismo histórico dialético, tendo como cenário as transformações ocasionadas pela crise estrutural do capitalismo, a partir de 1970.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1. As ciências sociais e a categoria trabalho

A sociedade capitalista tem sua emergência enquanto determinante do processo formativo do projeto da Modernidade, em um lapso temporal que “rompe” com os princípios constitutivos do feudalismo e inaugura uma nova forma de sociabilidade.

O projeto Moderno tem no homem a sua centralidade, derruindo, a perspectiva da religião, na figura de um Deus, como sendo o causador, responsável pelo desenvolvimento produtivo em sociedade. Este homem – agora exaltado – trata-se de um homem racional, guiado e estruturado pela razão científica.

A Modernidade é enraizada na razão. A revolução burguesa, até então revolucionária, instituiu a racionalidade como fundamento básico para os paradigmas da Modernidade. Como sinaliza Guerra (2011, p. 7):

Modificam-se as formas de exercício do poder, alteram-se as relações sociais e, em decorrência, o conteúdo das representações da consciência. Agora, o paradigma da atividade institui o protagonismo dos sujeitos no enfrentamento das conexões causais-naturais e uma consequente forma de ver o mundo que, se não se descarta da racionalidade objetiva imanente à realidade social, tampouco menospreza a posição teleológica dos sujeitos na transformação desta realidade, transformação esta, que se realiza pela mediação da consciência.

O projeto Moderno vivencia três fases centrais sobre a construção da razão, que subsidiaria a formalização do conhecimento e, conseqüentemente das ciências sociais e humanas. O primeiro período tratava-se da filosofia clássica, entre o final do primeiro terço do século XIX até 1848. O segundo iniciado em 1848 até o início do imperialismo, trata-se do momento de decadência ideológica, quando a burguesia abandona os princípios revolucionários, sendo estes ocupados pela classe trabalhadora, reconhecida, enquanto, classe em si. O terceiro estágio, apresenta-se com a entrada da fase imperialista do capital e representa a período de acirramento social, político e econômico. (LUKCÁS, 1979).

A construção da razão pela burguesia é logo acompanhada pela sua destituição, por uma desrazão. A passo que a burguesia abandona seu caráter revolucionário, sendo este ocupado pela classe trabalhadora, enquanto classe para si, o conhecimento ganha duas caminhos antagônicos: o conhecimento a serviço do grande capital, em uma perspectiva mercantil, servindo para o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e; o conhecimento construído pelo campo crítico, baseado em uma razão crítica dialética, no sentido de desmitificar a realidade e, assim, edificar uma sociedade igualitária e livre de exploração do trabalho.

A sociedade capitalista é formada por duas classes principais e antagônicas por inerência, baseia-se no processo de produção-circulação e consumo da mercadoria. Utiliza do trabalho alheio, alienado, coisificado e feitichizado, para instituir uma lógica de dominação, imposta pela classe burguesa, sobre a classe que vive da venda da força de trabalho.

O Conhecimento, neste sentido, atua contribuindo para alavancar o processo reprodutivo do capital. Como nos afirma Ivo Tonet (2013, p. 36):

[...] a partir de agora, a articulação entre conhecimento e produção passou a ser da máxima importância. O conhecimento científico vai se tornando uma condição cada vez mais importante para a expansão da base material dessa nova forma de sociabilidade. Por isso mesmo, o conhecimento da natureza, das suas leis imanentes, reais, impunha-se como a principal tarefa e tornava-se uma necessidade inescapável.

Em contrapartida, o desenvolvimento das forças produtivas capitaneados pelo projeto da Modernidade possibilitou ao campo crítico, o entendimento de que os homens são sujeitos históricos, os únicos capazes de transformar a realidade social.

A compreensão do homem enquanto sujeito da sua história, permite – para a tradição marxista – a distinção entre ciências naturais e ciências sociais. O trabalho, enquanto categoria central na análise marxiana, permite a diferenciação entre ser natural e o ser social “E no processo de trabalho, enquanto forma privilegiada de objetivação humana, que Marx encontra a especificidade entre ser natural (orgânico e inorgânico) e ser social”. (GUERRA, 2014, p. 124).

O trabalho revela a diferença do homem e os animais, pois apresenta o processo pensante, racional e guiado, para a construção de uma determinada atividade. Homens e animais transformam a natureza e são transformados por ela, no entanto, a atividade desenvolvida pelos homens é orientada a um fim, diferente dos animais que transformam a natureza, exclusivamente, no intuito biológico de suprir as condições para sua existência.

Assim, a construção de um determinado material requer do homem um processo de prévia-ideação-objetivação-externalização. A prévia-ideação (que precede o processo de objetivação e consequente materialização do produto) parte de uma necessidade humana de transformar algo ou alguma coisa que está na matéria bruta da natureza. Para tanto, o homem pensa e planeja a sua ação em sua mente, ou melhor, o produto final, advindo da transformação da natureza, já estava idealizado pelo homem, antes mesmo de ser materializado. (LESSA; TONET, 2008).

A externalização, por sua vez, a qual versa sobre mais uma etapa do processo de trabalho, constitui-se através do conhecimento adquirido após a prévia-ideação e objetivação. Como afirma Lessa e Tonet (2008, p. 39) “A externalização é esse momento do trabalho pelo qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa [..]”.

A formação da sociedade burguesa, em um projeto Moderno, exigia o conhecimento da realidade social, reivindicava-se que saísse, apenas da esfera natural para a esfera social. Segundo Tonet (2013) a necessidade do conhecimento pelas ciências sociais emerge junto com a burguesia, ainda revolucionária, mas só tem o seu desenvolvimento real – alicerçado ao padrão moderno de cientificidade – a partir do século XIX, quando o

processo Moderno se concretiza com a industrialização, revelando a contradição em que se ergue-se a sociedade capitalista.

Ao passo que a burguesia abandona seu caráter revolucionária origina-se a necessidade da instituição de uma cientificidade que esteja a serviço do seu desenvolvimento. O conhecimento científico ganha duas dimensões, de acordo com os interesses de cada classe, ou seja, um conhecimento científico a serviço da classe dominante e, um conhecimento científico a serviço da classe trabalhadora.

Não trata-se de estipular que um conhecimento é verdadeiro e o outro falso, mas sim, de reconhecer, que a produção do conhecimento vincula-se – a partir deste lapso temporal – a um emaranhado de interesses sobre a realidade social. Como nos afirma Tonet (2013, p. 53) “Trata-se, antes, do grau de verdade possível, segundo os interesses de cada classe”. Assim, a originalidade das ciências sociais está ligada ao desenvolvimento tanto da classe burguesia, quando da classe trabalhadora, enquanto classe em si, formulando correntes na defesa dos interesses de cada classe.

[...] como no campo das Ciências da Natureza o debate foi intenso acerca dos fundamentos do conhecimento, também nas Ciências Sociais aconteceu o mesmo. Entre positivismo, nas suas mais variadas expressões, e neopositivismo, historicismo, estruturalismo e inúmeras outras correntes, o debate foi e continua a ser acirrado. Mesmo grande parte do pensamento que se reclama de Marx foi afetada, das mais diversas maneiras, por essa perspectiva de subjetividade. (TONET, 2013, p. 55).

O caráter conservador atribuído a classe burguesa lhe traz a necessidade de construir seu projeto de modo ainda mais claro, em um processo de mistificação da realidade, encontrando na exploração do trabalho, a sua estruturação enquanto classe dominante. Como nos afirma Marx e Engles no Manifesto do Partido Comunista (2001, p. 28-29):

A burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção; portanto, as relações de produção; e assim, o conjunto das relações sociais. Ao contrário, a manutenção inalterada do antigo modo de produção foi a condição precípua de existência de todas as classes industriais do passado. [...] Todas as relações imutáveis e esclerosadas, com seu cortejo de representações e de concepções vetustas e veneráveis dissolvem-se; as recém constituídas corrompem-se antes de tornarem consistência. Tudo que era estável e sólido desmancha no ar; tudo que era sagrado é profano, e os homens são obrigados a encarar com olhos desiludidos seu lugar no mundo e suas relações recíprocas.

O pensamento de Marx, instituído pela Lei do Valor-Trabalho passaram a ser o maior opositor das correntes de legitimação burguesa, que tentam a todo custo alienar a realidade social. A serviço da classe trabalhadora e contra a sociedade capitalista, Marx e o seus seguidores, formuladores da tradição marxista, que tem por “método” o materialismo histórico dialético, constroem o conhecimento a partir da compreensão da história e do Trabalho, enquanto Categoria central, mola pulsante do desenvolvimento do ser social.

A concepção de Trabalho, na tradição marxista não diz respeito aos sinônimos utilizados na sociedade capitalista, onde o Trabalho estaria sedo igualado ao emprego, a atividade remunerada. Marx, trabalha em toda sua obra, em um sentido ontológico, no qual a Categoria Trabalho é capaz de proporcionar a emancipação política e humana da classe trabalhadora. É atividade fim que transforma o homem ao passo que o homem transforma a natureza. (MARX, 2013).

Questionar o sistema capitalista, sem dúvidas, não é tarefa fácil. Historicamente, o marxismo é uma corrente filosófica, política e social, questionada, criticada e perseguida. Seus seguidores enfrentam e resistem, a duras penas, a empecilhos de ordem objetiva e subjetiva que tentam escamotear o pensamento crítico, de modo que a “realidade” construída pela sociedade burguesa, permaneça com seus princípios e benesses intactas. Em períodos de crises – em que as expressões da “questão social” tornam-se ainda mais latentes – a necessidade de soterrar o pensamento crítico cresce, diante da estabilidade econômica, a qual reflete em estabilidade política e social, revelando a contradição capitalista.

O nosso recorte temporal, refere-se a crise estrutural do capital, iniciada em 1970, em curso até os nossos dias. Trata-se de uma crise com rebatimentos em todas as dimensões societárias, exigindo do capitalismo um processo de reestruturação do modelo acumulativo, flexibilização das relações sociais e intensificação do projeto neoliberal.

Além disso, no campo ideológico, o capitalismo institui – enquanto campo de legitimação, também, política, a emersão do conservadorismo, a seu nível supremo, sobre a labuta do chamado pensamento pós-moderno.

Os chamados “anos gloriosos do capital” despede-se deixando um saldo de discussões em torno do “fim da história”; “fim do Trabalho”, diante de uma desilusão, onde nem o capitalismo teria dado certo, no cumprimento de suas “promessas”, nem o socialismo, enquanto caminho alternativo, teria conseguido superar a ordem estabelecida e instituir uma sociedade para além do capital.

O pensamento marxista é colocado a prova. Repudia-se o pensamento crítico e enaltece-se a mistura eclética e irracional de correntes teóricas a serviço da sociedade capitalista, trabalhando na intensificação da alienação da realidade social. O questionamento a Marx espalha-se pela Teoria do Valor-Trabalho, na qual o Trabalho é posto como categoria central, como única responsável por emancipar o homem, enquanto ser social.

Compreender o processo de transformações ocasionados a partir de 1970, nos exige o entendimento da crise e suas inflexões sobre a realidade social, diante de duas expectativas principais: contestarmos o Projeto da Modernidade e, assim, afirmamos a sua superação pela Pós-Modernidade, decretando o “fim do Trabalho” e a morte de Marx, ou, a reafirmação do Projeto da Modernidade, com todas as suas transformações, comungando com a Teoria do Valor-Trabalho e a atualidade do pensamento marxista.

2.2 O debate sobre a categoria trabalho na atualidade das ciências sociais

Após os anos de 1970 a humanidade passa a vivenciar transformações profundas em sua estrutura, em todas as dimensões. É a partir deste marco que intelectuais tanto do campo crítico, como do campo propenso a ordem burguesa, passam a elaborar teses a fim de compreender/responder as mudanças ocasionadas pela crise, diante do processo de reorganização da sociedade de classes.

As análises da realidade são de duas ordens principais, atendendo os interesses de classes antagônicas. O campo crítico finca-se pela defesa da legitimação da teoria social crítica para a compreensão da realidade, dinamizado pela crise, com o intuito de analisar as transformações, ocasionada por um processo reorganização do capitalismo,

desmitificando suas contradições, criando mecanismos que possam uniformizar a classe trabalhadora, diante da ofensiva conservadora.

No campo oposto, há aqueles que defendem que o capitalismo vivencia hoje uma nova fase da sua história, responsável pelo desenvolvimento das forças produtivas. Nesta nova fase o capitalismo haveria vencido a luta de classe, destituído o mundo do trabalho, superando assim, as grandes narrativas que sustentavam os paradigmas da Modernidade. O mundo do trabalho passa a ocupar a centralidade das discussões entre os intelectuais, na tentativa de compreender as transformações que estão ocorrendo no campo do real. A destituição do estado de direito (*Welfare State*) que havia sido construído nos anos gloriosos dinamizou a realidade dos países desenvolvidos e em certa medida dos países subdesenvolvidos também. A crise que assolou todo o mundo sobre a égide do capitalismo fez com que a contradição que agora se camuflava, através de um discurso de concessão de direitos, torna-se latente em proporções catastróficas.

A destituição da Categoria Trabalho vem como resultado das análises que afirmam que o desenvolvimento tecnológico, guiados pelo processo de reestruturação do modelo acumulativo do capitalismo, fez com que a humanidade adentrasse em uma nova forma de sociabilidade, na qual o capitalismo havia vencido e, assim, eliminado a perspectiva de superação da ordem pelo socialismo.

Ianni em seu texto “A Crise de Paradigmas na Sociologia”, de 1991, apresenta um panorama das análises resultantes desta conjuntura, em que o objeto da sociologia passa a ser questionado, a partir da perspectiva de que as teorias do conhecimento fincadas na Modernidade, não dão mais conta de compreender a realidade e formular respostas.

Fala-se na decomposição dos modelos clássicos e na obsolescência de noções como as de sociedade, comunidade, capitalismo, divisão do trabalho social, consciência coletiva, classe social, consciência de classe, nação, revolução. Critica-se a abordagem histórica, globalizante ou holística e preconiza-se a sistêmica, estrutural, neo-funcionalista, fenomenológica, etnometodológica, hermenêutica, do individualismo metodológico e outras. Considera-se que os conceitos formulados pelos clássicos já não respondem às novas realidades. Agora, o objeto da sociologia deveria ser o indivíduo, ator social, ação social, movimento social, identidade, diferença, cotidiano, escolha racional. (IANNI, 1991, p. 196).

Decerto, o mundo vivenciava/vivencia transformações complexas, algumas de difícil compreensão. As crises enquanto processos inerentes do capitalismo tendem a acionar um processo de reestruturação econômica, social e política, a fim de assegurar a reprodução do sistema, de modo que, o capitalismo continue lucrado e tendo sua estrutura ideológica garantida.

Assim, o mundo do trabalho é diretamente inflexionado, em um processo de ressignificação material e ideológica, interligadas, que passam a determinar “novas” compreensões de mundo e a refutar tudo que por hora coloca-se como “velho”, “ultrapassado”.

O processo de reestruturação produtiva do capitalismo, materializado com auxílio do neoliberalismo, impões uma dinâmica diferenciada para o mundo do trabalho, que através da automação e pelo desenvolvimento tecnológico reduziu o trabalho industrial, diante do crescimento de trabalho morto em detrimento de trabalho vivo, criando a tese de que vivenciamos uma sociedade pós-industrial.

Para Amorim (2010) as transformações de duas ordens principais, produtivo e teórico, ocasiona nas ciências sociais novas discussões, que chegam a postular a formação de um novo paradigma. Sobre este processo Amorim retrata (2010, p. 191 grifos do autor):

No plano teórico, podemos destacar a emergência da teoria da “virada cultural”, segundo a qual haveria a substituição da racionalidade econômica por uma racionalidade de tipo hedonista – motivada, sobretudo, pela prosperidade dos países europeus sob o Estado de bem-estar social (Inglehart, 1997); das *teorias dos novos movimentos sociais* (Gohn, 2006; Offe, 1994) que, ao criticar o caráter redutor do paradigma produtivo, vislumbrava uma diversidade de processos de sociabilização para além do universo do trabalho; e da *teoria da sociedade pós-industrial*, que pressupõe a nova sociedade, pós-industrial, como uma sociedade na qual predominam valores pós-materialistas distintos daqueles das conjunturas precedentes, ancorados na economia e na indústria, e baseada, sobretudo, no setor de serviços (Bell, 1977).

A minimização do trabalho fabril, ou seja, do trabalho de chão de fábrica fez emergir teses que advogam em favor da perda da centralidade do trabalho. Um dos maiores intelectuais nesta discussão é o Gorz, com a sua obra intitulada “Adeus ao proletariado: para além do socialismo” (1982).

A tese defendida pelo Gorz (1982) diz respeito a uma análise do pós- instauração da crise, um contexto de destituição do Welfare State, de expansão do desemprego estrutural como subscrito anteriormente. A sua concepção de trabalho, trata tão somente de relacionar trabalho com emprego, como sinônimos, o que justifica a defesa de sua tese, pelo fim do trabalho, uma vez que houve uma redução do trabalho concreto, a partir da instituição tecnológica. Para ele, a resolutividade dos problemas que passam a assolar a sociedade está na construção da sociedade do tempo liberado, uma vez que, a luta de classe é impossível, em sua visão, de solucionar os problemas em torno do mundo do trabalho.

Para Amorim (2010) as interpretações que passam a ocupar as discussões na economia e na sociologia, dizem respeito a dois processos principais: transformações no mundo do trabalho advindas pelas modificações tecnológicas, que alteram o modelo de gestão do trabalho, proporcionando um aumento no setor de serviços e; a emergência de um novo tipo de trabalhador, promulgando um colapso na hegemonia do trabalho manual.

O “fim” do trabalho designava também o término da teoria-valor trabalho construída por Marx, na qual Marx aponta o Trabalho enquanto processo central da vida humana, capaz de dar corpo ao sujeito social, alcançando a emancipação humana. Como nos afirma Santos (2013, p. 72 grifos do autor): “O trabalho seria, para Marx, uma atividade exclusivamente humana por meio da qual há um dispêndio de energia física e mental para a *produção de algum valor de uso*, de alguma utilidade para satisfazer uma necessidade específica, sem importar qual a natureza dessa necessidade, seja ela do estômago ou da fantasia”.

Na mesma direção em que caminha o Gorz (1982), Claus Offe (1989) defende que a categoria trabalho não compõe mais o princípio básico da sociedade capitalista, ou seja, não é mais uma categoria central, dando lugar a teoria da comunicação, elaborada por Habermas.

Em um caminho crítico, as teses de “Fim do Trabalho”, que destitui a análise realizada pela teoria marxiana e por toda tradição marxista não se sustentam e passam a confrontar, na defesa pela desmitificação da realidade, compreendendo as novas determinações

societárias em uma perspectiva de que não chegamos ao fim da sociedade do trabalho, mas em um nível ainda mais profundo de desenvolvimento da contradição, fundante da relação capitalista, a relação desigual e exploratória mantida pelo capital sobre o trabalho.

Neste sentido, vários são os intelectuais que se debruçam sobre a afirmativa de que a teoria-valor trabalho de Marx está cada dia mais atualizada, capaz de responder e apontar soluções, junto a luta de classe. Especificamente, trabalharemos com Antunes, que publica em 1995 o livro “Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho”, em oposição direta ao livro do Gorz “Adeus ao Proletariado”.

Antunes desenvolve alguns elementos explicativos em confronto a tese de “fim do trabalho”, no sentido em que compreende que os impulsos tecnológicos, os quais proporcionaram o aumento do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo não são suficientes para decretar o fim do trabalho concreto e a retirada do trabalho enquanto categoria central, como o fez/faz os que advogam pelo fim do trabalho. Ao contrário disto, a redução do trabalho concreto demonstra a capacidade de reestruturação do capitalismo, em transformar o trabalho, cada vez mais, em um processo fetichizado e estranho aos seus produtores, criando a ilusória concepção que não é mais o trabalhador que produz, direta ou indiretamente, material ou imaterial, a mercadoria.

Além disso, Antunes (2011) atenta para um fato de maior importância nesta discussão. O trabalho na sociedade capitalista tem o seu sentido ontológico alienado, camuflado, de modo que a existência da categoria trabalho não se restringe a sociedade capitalista, o trabalho é fundante, central, pela sua capacidade teleológica de transformar a natureza ao passo que transforma o próprio homem, enquanto sujeito histórico, social [...] uma coisa é conceber, com a eliminação do capitalismo, também o fim do trabalho abstrato, do trabalho estranhado; outra, muito distinta, é conceber a eliminação, no universo da sociabilidade humana [...] (ANTUNES, 2011, p. 85 grifos do autor).

O sentido ontológico do trabalho não se resume a sua forma fetichizada, que apresenta-se na sociedade capitalista, através do emprego e/ou ocupações remuneráveis, ao contrário. Este, na verdade, é a sua forma alienada, onde o homem não se reconhece enquanto produtor, enquanto sujeito histórico, capaz de modificar a realidade social. Desta forma, o trabalho será sempre necessário, inerente a vida humana. Pois (Lessa, 2012, p. 26):

O trabalho [...] é a atividade de transformação da natureza pela qual o homem constrói, concomitantemente, a si próprio como indivíduo e a totalidade social da qual é partícipe. É a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade.

Assim, compreender o mundo do trabalho é tarefa indispensável no atual cenário de crise capitalista. É preciso desmitificar a realidade, na busca pela compreensão da essencial do atual quadro em que se coloca a categoria trabalho, que sem dúvida, não é de sua destituição, mas do fortalecimento dos mecanismos de alienação e exploração.

Apontamentos conclusivos

A amplificação da mistificação da realidade toma tons caliginosos a partir da crise de 1970 e, sem dúvidas, o mundo do trabalho, que tem como sujeitos a classe trabalhadora, é o eixo central das ofensivas do processo de reorganização do capitalismo, pois é por meio do trabalho que se fetichiza as relações sociais, permitindo a supremacia da ordem burguesa.

As teses em torno do “fim do trabalho” sustentam-se em um campo aparente, por apresentar à realidade sem trabalhadores, como se as máquinas fossem capazes de produzir sem as mãos humanas. É bem verdade que o avanço das forças produtivas proporcionou o desenvolvimento tecnológico, capaz de alimentar e formatar o capitalismo financeiro, que tem em sua pedra de toque, no âmbito da aparência, a produção de mercadorias imateriais, que nos dão a impressão de que estas são produzidas e consumidas por elas mesmas.

Entretanto, em uma análise que revele a essência desses processos – como objetivamos neste estudo e que aqui não se encontra encerrado – é possível percebermos que por trás de toda produção fetichizada, há um trabalho produtivo humano, como por exemplo nos volumes monetários fictícios movimentados na imaterialidade das contas bancárias e que multiplicam-se de forma aparente nas telas dos caixas eletrônicos através de poupanças e aplicações, escondendo todo o essencial investimento daquele mesmo dinheiro em produções reais de onde a taxa de mais valia extraída no campo real é dividida na virtualidade das contas que previamente forneceram seu capital como garantia. A suposta surrealidade que envolve os novos-velhos arranjos do capital permitem o questionamento se há uma crise neste trabalho abstrato, como nos coloca Antunes (2011), esta não se configura como uma crise do trabalho social, produtor e produzido pelos sujeitos sociais, necessário para a vida humana.

Decerto, podemos afirmar que o capitalismo tem sua condição de existência na exploração da classe trabalhadora e que esta produção está articulada com a produção e realização da mercadoria. É incompatível a tese de que vivenciamos o “fim do trabalho”, uma vez que esta condição – de existência da sociedade capitalista – não encontra-se superada. Ao contrário disto, o processo de reorganização da sociedade burguesa, a partir dos anos de 1970, elevou a contradição que a sustenta, intensificando ainda mais o processo de exploração, culminando na degradação das relações humanas, alcançando um nível de barbarização, como aponta Netto (2012).

A resolutividade do papel da categoria trabalho nesta sociedade e nos processos que se constituem a partir do caráter alienante nesta sociedade - trabalho degradante, explorado, precário revelando as contradições e a inoperância deste sistema - camuflam o verdadeiro sentido do trabalho que deveria ser propulsor da emancipação política e humana dos seres sociais. O capitalismo não se propõe a discutir as formas não alienantes, não exploratórias, onde haja criação de tempos livres, liberdade, igualdade substantiva e emancipação, pois tais aspectos são contrários à constituição de sua estrutura desde sua gênese. É neste ponto crucial que vemos a atualidade do pensamento de Marx nas ciências sociais, em especial no trabalho, pois mantém-se o mesmo sistema, com seus mesmos paradigmas utilizando-se de novos-velhos arranjos pela sua capacidade de se reinventar para conservar-se, mas que corresponde diretamente aos fundamentos da mesma discussão visualizada pela sociologia crítica com destaque às contribuições de Marx. Na contemporaneidade prossegue-se extração de mais-valia, contradição sistemática, crises, conflito de classes, alienação, fetichismo, todas as categorias principais estão preservadas e cada vez mais presentes.

No entanto tal atualidade Marxiana vem carregada não apenas de teoria crítica à economia política, mas também com as bases para o saber fazer uma transformação que permita ultrapassar o modelo prefixado. A superação desta condição, condição em que se

encontra o humano, está na superação desta sociedade e na construção de uma sociedade que não esteja alicerçada na exploração, em uma sociedade em que o valor de uso tenha a centralidade, ao invés da produção lucrativa que alimenta o mundo burguês.

Só a revolução capitaneada pela classe trabalhadora é capaz de pôr fim a contradição capitalista e com ela a condição do trabalho nesta sociedade, por meio da elevação da consciência, permitindo o reconhecimento de classe para si. Sem dúvidas, esta não é uma tarefa fácil, principalmente, pelo nível de alienação, fetichização e reificação em que nos encontramos, no entanto, a história não está findada, recuperar o trabalho nas bases da classe trabalhadora, constitui-se hoje, como uma necessidade substancial. É preciso organizar a classe de modo que as questões políticas, econômicas e sociais estejam no campo de discussão, desmistificando os fenômenos, através do método que mais aproxima-se da apreensão do real, instigando sucessivas inferências ao referencial teórico da base marxista/marxiana, só assim, com a retomada da luta de classes de forma consciente e respaldada, será possível a construção de uma sociedade de superação, que vá além do capitalismo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, H. **As teorias do trabalho imaterial**: uma reflexão crítica a partir de Marx. Cadernos CRH, Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, Jan./Abril.

ANDERSON, Perry. **As Origens da Pós-Modernidade**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. - 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, E.R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2,ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GUERRA, Y. **Modernidade: crise de “paradigmas” ou final dos sonhos? 2011**. Disponível em: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000421.pdf> Acesso em: 10 de Março de 2017.

_____. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2014. GORZ, A. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Tradução de Angela Ramalho Vianna e Sérgio Góes de Paula. - Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1982.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Trad. Adail Sobral e Mario Stela Gonçalves. São Paulo: Edição Loyola, 2008.

IANNI, O. A Crise de Paradigmas na Sociologia. *In: Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 32, junho de 1991.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LESSA, S. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social**. 3º ed. Instituto Luckács, 2012.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. Editora Ciências Humanas LTDA, 1979.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Versão Digital, 1845.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital** (trad.) Francisco Raul Cornejo [et. al.]. São Paulo, Boitempo, 2009.

OFFE, C. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo Pós-moderno e Serviço Social Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleções da nossa época).

SANTOS, V. O. **Trabalho Imaterial: a teoria do valor em Marx**. Expressão Popular, 2013.

TONET, I. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Modernidade, Pós-Modernidade e razão**. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/MODERNIDADE_POS-MODERNIDADE_E_RAZAO.pdf Acesso em: 24 de Setembro de 2017.

O TRABALHO, A FLEXIBILIDADE E O TEMPO: PARADOXOS DA FELICIDADE

MARQUES, Thiago

Mestrando do ICHSA, UNICAMP
Economista Pesquisador do LEG, FCA -UNICAMP
Bolsista FAEPEX
thiago.marques.eco@gmail.com

CAMPOS, Priscilla Perla Tartarotti von Zuben

Mestranda do ICHSA, UNICAMP, Psicóloga
Pesquisadora do LAPSIC, FCA- UNICAMP e Professora da USF
pptvzc@gmail.com.br

FUENTES-ROJAS, Marta

Professora do ICHSA da UNICAMP
e coordenadora do LAPSIC
marta.fuentes@fca.unicamp.br

ETULAIN, Carlos Raul

Professor do ICHSA da UNICAMP
e coordenador do LEG
carlos.etulain@fca.unicamp.br

RESUMO

Frente aos paradoxos da felicidade vivenciados na contemporaneidade, optamos por discutir neste artigo sobre os impactos da flexibilização das relações trabalhistas e possíveis relações com o tempo. Compreendemos que para suprir um imaginário de vontades e prazeres imediatos, que outrora possivelmente não teríamos, nos é outorgada a necessidade de que precisamos nos flexibilizar cada vez mais para dar conta dos nossos endividamentos, assim, trabalhamos o quanto nos seja possível. Perante a promessa de conforto e bem-estar, nos submetemos paulatinamente à ideologia dominante. É fato que o trabalho, para muitas classes, constitui-se de modo precário e oferece salários de miséria, porém mais do que isso, vivencia-se uma nova precariedade que remete a uma insuficiência pessoal e pobreza do intelecto. Sob o regime temporal somos cada vez mais regulados e modificamos nossos comportamentos em favor de uma cultura do prazer do aqui-agora. Nesta revisão de literatura nos deparamos com os paradoxos da felicidade e como estes interferem em nossos modos de vida, especialmente em nossa relação com o trabalho e com o tempo. Faz-nos refletir sobre como somos conduzidos à uma flexibilização que nos escraviza mais do que liberta.

Palavras-chave: flexibilização; tempo; felicidade.

ABSTRACT

Faced with the paradoxes of happiness experienced in contemporary times, we have chosen to discuss in this article the impacts of flexibilization of labor relations and possible relations with time. We understand that to supply an imaginary of immediate wants and pleasures, which we would not have had before, we are given the need that we need to become more and more flexible to deal with our indebtedness, so we work as much as we can. Faced with

the promise of comfort and well-being, we gradually submit to the dominant ideology. It is a fact that work, for many classes, is made in a precarious way and offers wages of misery, but more than that, there is a new precariousness that leads to a personal insufficiency and poverty of the intellect. Under the temporal regime we are increasingly regulated and we modify our behaviors in favor of a here-now's pleasure culture. In this literature review we are faced with the paradoxes of happiness and how they interfere in our ways of life, especially in our relationship with work and time. It makes us reflect on how we are led to a flexibilization that enslaves us more than liberates us.

Key-words: flexibility; time; happiness.

INTRODUÇÃO

Os impactos do capitalismo contemporâneo no mundo do trabalho remontam a questão primária da estrutura capitalista. Em uma leitura Marxista, a sociedade é feita de proprietários - os possuidores dos meios de produção - e os trabalhadores - possuidores de sua força de trabalho. Nisto averiguamos um modelo de sociedade fundamentada numa relação de subordinação em que os agentes são meros suportes dessa relação. A partir de conceitos socialmente construídos e sorrateiramente por nós incorporados, a "realidade" passa por interferências que nos remetem para determinadas transformações, às quais nos sujeitam aos interesses de determinadas camadas sociais. A despeito disto, propomos discutir os anos 1970, período conhecido como de estagflação, e uma retórica apologética, oriunda de um pensamento conservador e liberal. De antemão indicamos que nesta fase houve um diagnóstico e um receituário de como elevar as taxas de crescimento, a desverticalização da empresa, o *just in time*, a subcontratação das atividades de terceiros, a centralização do capital a níveis mundiais. O que isto nos revela?

Ao tratar sobre os anos de 1970, podemos constatar em Kalleberg (2009), o crescimento do trabalho precário e como isto tem sido motivo de preocupação de amplitude mundial. Mas o que podemos entender com trabalho precário? Na concepção deste autor, trata-se de um "trabalho incerto, imprevisível, e no qual os riscos empregatícios são assumidos principalmente pelo trabalhador, e não pelos seus empregadores ou pelo governo" (p21). Segundo ele, o trabalho precário envolve as atividades no setor informal e também os empregos que se caracterizam como temporários no setor formal.

Em meio à tantas revoluções, aos poucos, o formato das relações de trabalho se alteram. Rompemos com a ideia do emprego permanente. "*O trabalho precário nas últimas décadas é o resultado do crescimento da globalização e da expansão do neoliberalismo*" (KALLEBERG, 2009, p22). O trabalho clássico é sucumbido e com isso, perante a necessidade de garantir a subsistência, homens e mulheres passam a disputar por jornadas de trabalho flexíveis, um modelo mutante, que exige mais e mais flexibilidade. A proposta aparentemente libertadora do trabalho flexível, característica do capitalismo contemporâneo, favorece o que ou a quem? Vivemos assim, em um modo de sobrevivência, perante um tempo sem tempo, ainda que flexibilizado.

Neste processo podemos observar em Boltanski; Chiapello (2009), a tensão que se instaura entre a exigência da flexibilidade e a necessidade de "ser alguém", o que passa a ser fonte de constante inquietação, especialmente no mundo conexonista em que vivemos em que se exprime de diferentes modos, um ideal de vida bem-sucedida. Um mecanismo ardiloso

que inventa consumidores sedentos por coisas, aprisionando-os de modo dissimulado aos desejos de uma vida mercantilizada, na promessa de uma felicidade vazia, vampirizada. Trata-se de uma fase em que o consumo desenfreado emerge em um cenário que provoca mudanças na organização da produção, o que leva a grandes mudanças no emprego e no trabalho, porém não se restringe a elas, segue influenciando nossos modos de vida.

Consumidos pela máquina desejante, insaciáveis, nos tornamos zumbis mercantilizados: precisamos trabalhar para consumir e precisamos consumir para satisfazer um imaginário ávido por bem-estar material. Para suprir vontades que outrora possivelmente não teríamos, precisamos nos flexibilizar mais e mais para dar conta dos nossos endividamentos, assim, trabalhamos o quanto nos seja possível. Vida? Sobrevida? Precisamos refletir a respeito. Perante a ideia de conforto e bem-estar nos submetemos à ideologia dominante. Geramos novos tipos de pobreza, talvez esteja entre elas a maior: a pobreza do intelecto. Manipulados e seduzidos, nós reduzimos. Abandonamos a atividade reprodutiva por um trabalho produtivo que tem distorcido o que é progresso e desenvolvimento. Em uma relação em que a liberdade sempre estará constrangida, dentro dessa relação. Afinal, a lógica do sistema, é a lógica da concorrência.

Reconhecendo a amplitude da temática, frente os paradoxos da felicidade vivenciados na contemporaneidade, dentre os muitos recortes, optamos aqui em discutir sobre os impactos da flexibilização das relações trabalhistas e possíveis relações com o tempo. Nos questionamos se estamos prontos para a flexibilização do trabalho. Se as relações de trabalho, reguladas pelo direito, devem favorecer a dignidade das pessoas, não estamos na contramão, favorecendo a precarização do trabalho? Consideramos que a precarização - própria do desenvolvimento capitalista - não tem apenas uma direção e deve ser combatida. Embora a flexibilização da jornada de trabalho seja uma proposta sedutora, ao avaliarmos nosso contexto, compreendemos a necessidade de avanços necessários antes que se institucionalize.

Destacamos por fim que, a Constituição Federal Brasileira, no artigo 1º, III, traz como prerrogativa, garantir a felicidade e bem-estar do trabalhador, garantindo a proteção da dignidade da pessoa humana. Sendo este o propósito, quais as consequências da flexibilização da jornada de trabalho para o trabalhador, sua família, para a sociedade? A flexibilização não está levando as pessoas a serem instrumentos descartáveis? Nesta perspectiva, que de linear não tem nada, é que concentramos nossos esforços neste manuscrito. Nossa busca consiste em realizarmos aproximações e promovermos diálogos em diferentes campos do conhecimento ao passo em que nos questionamos sobre a lógica do sistema capitalista no qual o trabalhador se encontra subordinado e sobre o direito à felicidade, que nos tem sido proclamado.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Paradoxos do Tempo, do Trabalho e da Felicidade

Perante a promessa de felicidade somos norteados na sociedade contemporânea por um ideal de progresso, de conforto e da satisfação do “eu”, o que gera um hiperindividualismo, um movimento que o filósofo francês Gilles Lipovestky declama como uma “condição profundamente paradoxal do hiperconsumidor” (LIPOVESTKY, 2007, p.15). De acordo com o filósofo, de um lado temos um consumidor informado e “livre” e de outro uma

dependência cada vez maior do sistema mercantil na busca por conforto psíquico - o bem-estar material não está mais em voga e sim a felicidade interior.

Este autor salienta que a existência de um paradoxo da felicidade moderna vivenciada em diferentes âmbitos, dentre eles destacamos a possibilidade de cada um construir um emprego “à la carte”, um emprego que do mesmo modo, nos leva a nos tornarmos cada vez mais dependentes dos nossos próprios relógios para atingirmos as metas pré-estabelecidas, produtoras da sensação de não alcance: quando uma se acaba outra é gerada. Nos autorregulamos em função da hora-trabalho, uma hora por nós auto infligida, na crença de que é derivada por nossa própria escolha. Cada um com seu ritmo de vida emprega seu tempo, de maneira autônoma e em seu próprio espaço-tempo - é o que nos proclama a sociedade do hiperconsumo. De acordo com Lipovestky (2007), provocando um hiperindividualismo:

Pouco a pouco, o espírito de consumo conseguiu infiltrar-se até na relação com a família e a religião, com a política e o sindicalismo, com a cultura e o tempo disponível. Tudo se passa como se, daí em diante, o consumo funcionasse como um império sem tempo morto cujos contornos são infinitos. (p.14)

Tanto os gêneros de vida quanto os costumes são alterados dando forma à uma nova relação com as coisas e o tempo (LIPOVESTKY, 2007). Nos leva a vivermos em um tempo sem tempo, de modo que não raro, nos questionamos sobre quanto tempo o tempo tem. Qual o uso que fazemos de nosso tempo? Boltanski; Chiapello (2009) nos alertam que devemos usar nosso tempo dedicando-nos à busca de informações sobre os bons projetos, potencialmente interessantes e jamais desperdiçá-lo inutilmente. Contudo, como corpos docilizados, seguimos anestesiados na ilusão de que controlamos nosso tempo. Tornamo-nos seres regulados pelos relógios que nós mesmos compramos e de boa vontade. Nos questionamos sobre qual a força de um relógio em nossas vidas?

A hora é mercantilizada sem que nos demos conta disso. Aos poucos adotamos os esquemas de serviços “24 horas por dia” e aos poucos as horas de trabalho flexibilizam-se. Gradativamente somos conduzidos à sensação de que precisamos de 48 horas. Tal como nos coloca Lipovestky (2007, p.109), leva ao “desmantelamento das antigas regras limitadoras dos tempos de consumo mercantil que assistimos, este não devendo mais ter, “idealmente”, momentos de interrupção ou de pausa”. Trata-se de um “universo hiperconsumista em fluxo estendido, funcionando ininterruptamente dia e noite, 365 dias por ano” (p.109).

Sob o regime temporal somos cada vez mais regulados. Perante a obsessão de “ganharmos” mais tempo, modificamos nossos comportamentos, nos tornamos apressados, impacientes e buscamos a satisfação imediata de nossos desejos em um processo que paulatinamente remove a espera - um elemento de felicidade - em favor de uma cultura do prazer do aqui-agora. Nossa relação com o tempo se altera e nos tornamos prisioneiros de um império da celeridade. Ganhar tempo se torna fator de estratégia. (LIPOVESTKY, 2007). Haja visto o que nos coloca Boltanski; Chiapello (2009):

O tempo constitui o recurso básico para conectar os atores que controlam o acesso ao dinheiro, do que depende o orçamento do projeto. Mas, como o tempo não é recurso estocável, esse tipo de poupança não pode ficar parado e deve ser reinvestido permanentemente. A necessidade de pôr para trabalhar o recurso de que dependemos, que também vale para o dinheiro, nesse caso se toma mais crucial por seu caráter pessoal.

A gestão de uma poupança pode ser feita por outros, mas cada um deve gerir pessoalmente o investimento de seu tempo” (p190).

E sob a lógica da estratégia sistematiza-se o desempenho, assim como o tempo, sob a promessa de uma gestão de excelência que privilegia a competitividade, incitando as pessoas a aperfeiçoarem suas competências. É frequente observar com maior ênfase esta relação nas empresas por se constituírem como espaços propícios para se experimentar normas gerais de comportamento que remodelam costumes e sonhos, a partir de novos esquemas para se organizar o trabalho, legitimando-se uma cultura em que se instaura a religião dos desafios e da competição. No entanto, na medida em que este modelo se legitima, o sentimento de que o trabalho é essencial e faz parte da vida modifica-se para a necessidade do tempo fora do trabalho. Sob esta concepção Lipovestky (2007), ressalta a importância do trabalho em nossas vidas, inclusive por seu caráter de identidade social. Contudo, a forma como vem sendo concebido tem provocado experiências individuais negativas.

O tempo marcado pelo senso de urgência aliado à noção de que as pessoas são unicamente responsáveis por seu fracasso ou sucesso, gera em relação à empresa o sentimento de desconfiança e desperta sentimentos negativos em relação à norma do desempenho propagada a partir do ideal de bem-estar, provocando um “mal-estar da civilização moderna”. Para alguns os níveis de formação se elevam, para outros emerge os empregos não qualificados, assim como a precarização e flexibilização do trabalho sob a promessa da felicidade advinda de especialização que embora certifique e confira os diplomas não garante a formação de indivíduos que sejam de fato agentes transformadores de uma realidade que seja permeada pelo senso de justiça e paz (LIPOVESTKY, 2007).

Na contramão cresce o sentimento da falta de reconhecimento em uma sociedade que busca de modo extremo o bem-estar. Isto não acontece apenas nos ambientes empresariais, segundo Lipovestky (2007), todas as esferas da vida cotidiana remetem à ideologia da superação de si. Para Boltanski; Chiapello (2009) a partir dos anos oitenta, uma nova estratégia das empresas foi o grande crescimento daquilo que chamamos de *flexibilidade*, que trouxe a possibilidade de transferir para os trabalhadores assalariados e também para os subcontratados (terceiros), assim como os demais prestadores de serviço “*o peso das incertezas do mercado*”, se decompõe em flexibilidade, na transformação da organização do trabalho.

Ela se decompõe em flexibilidade interna, baseada na transformação profunda da organização do trabalho e das técnicas utilizadas (polivalência, autocontrole, desenvolvimento da autonomia etc.), e flexibilidade externa, que supõe uma chamada organização do trabalho em rede, na qual empresas “*enxutas*” encontram os recursos de que carecem por meio de abundante subcontratação e de uma mão de obra maleável em termos de emprego (empregos precários, temporários, trabalho autônomo), de horários ou de jornada do trabalho (tempo parcial, horários variáveis) (BOLTANSKI; CHIAPELLO; 2009 p240).

Considerando o trabalho elemento insubstituível em nossa sociedade Lipovestky (2007), salienta que ainda que deixe de ser o centro de gravidade na vida das pessoas, o trabalho remunerado torna-se necessário como forma de acesso as necessidades vendidas de conforto e bem-estar que só o dinheiro pode proporcionar na sociedade de hiperconsumo. Gera-se, portanto, a ideia de trabalhar mais para poder adquirir mais coisas, coisas que são traduzidas por um estado de bem-estar e conforto. As pessoas beneficiam-se de

“rendimentos confortáveis para participar em pé de igualdade do universo das satisfações mercantilizadas”, trata-se do “poder sedutor das felicidades ‘fáceis’ marteladas pelo cosmo consumista. (LIPOVESTKY, 2007, p.267).

Considerando que na sociedade moderna estamos impregnados de um imaginário de felicidade consumidora, consagramos à máquina econômica o investimento de nossos esforços, nosso tempo e até mesmo nossa subjetividade em troca da realização dos desejos imediatos, erigindo uma nova razão de viver, centrada nos valores materiais e na privatização dos modos de vida, o que favorece um irresistível movimento de condutas individualistas, minando a consideração social. Cabe ressaltar que para Lipovestky (2007), quanto mais se sentem frustradas, mais as pessoas buscam a felicidade imediata nas mercadorias, trata-se de uma medida paliativa aos desejos frustrados e como agente de consolo, o consumo se torna um agente de prazer. Contudo, nos adverte:

Enquanto uns mergulham numa atmosfera de atividade consumidora desenfreada, outros experimentam a degradação de seu nível de vida, as privações incessantes nos itens mais essenciais do orçamento, a aversão pelo martírio cotidiano, a humilhação sentida por ser socorrido pela assistência social. Caso exista, o pesadelo do hiperconsumo não se descobre na “escalada da insignificância” nem na sede inextinguível de aquisições mercantis: é detectado na degradação das condições materiais, no desencorajamento pelas restrições, no consumo a mínima enquanto o cotidiano continua a ser bombardeado com solicitações reluzentes. O inferno não é a espiral interminável da atividade consumidora, é o subconsumo das populações frágeis no seio de uma sociedade de hiperconsumo (p. 190-191)

Este modelo de sociedade de hiperconsumo para Lipovestky (2007), é marcado pela centralidade do consumidor, onde de um lado temos o acionista e de outro o consumidor. Nisto os assalariados, os sindicatos e o Estado passam para um segundo plano, trata-se de uma ordem econômica que se impõe como “senhor do tempo”. A civilização da felicidade gera uma miséria interna no indivíduo provocando novos modos de violência. Vivencia-se uma nova precariedade, uma que remete a uma insuficiência pessoal. A precariedade econômica dissemina mais do que privações materiais, ela implica nos indivíduos sua auto-depreciação.

2.2 Precarização do Trabalho

Vamos considerar o estágio atual do capitalismo: ao favorecer determinadas camadas, se assenta de um certo esgotamento do capitalismo industrial, para uma sociedade capitalista superior, o que poderíamos pensar numa sociedade de serviços, a III Revolução Industrial reduziu radicalmente a necessidade de trabalhadores, tanto na produção direta de bens como nos serviços associados à produção, graças à introdução do computador (ANTUNES, 2011). Para compreendermos este período, das novas transformações do capitalismo contemporâneo, é necessário nos debruçarmos antes da crise dos anos oitenta, e estudar os processos históricos anteriores, se não a intenção fica incompreensível ou enigmática.

Cabe salientar que desde os anos oitenta o mercado de trabalho vem sofrendo um crescente movimento de precarização do trabalho, “O trabalho precário não é novo, mas pode ser visto historicamente como a condição “normal” em economias capitalistas (KALLEBERG, 2009, p. ???)”. Esta lógica se insere em América Latina, sofre déficits ainda maiores, em esferas como: tipo de contrato, formas de pagamento, esquemas de proteção social e

trabalhista e presença de sindicatos. Já não causa espanto identificar afirmações com as de Webster (2008, apud Kalleberg, 2009) de que o trabalho precário é visto como padrão em países em transição e naqueles menos desenvolvidos e de que estes trabalhadores encontram-se em uma economia informal recebendo salários de miséria. Aceitamos como algo “normal” e assim prosseguimos em nossas rotinas quotidianas sem avaliar nossas contribuições para a manutenção e até mesmo estímulo deste tipo de ação.

Em paralelo, dentre as grandes mudanças na estrutura do trabalho, como a centralização de capital, a robotização, as comunicações, e a flexibilização das normas e contratos, o mundo contemporâneo passa por mudanças de grandes magnitudes na centralização e concentração do mercado do trabalho. De acordo com Antunes (2011) tanto a mecanização da produção quanto a centralização do capital alteraram o tipo de trabalho necessário da indústria, segundo ele:

(...)menos o trabalho braçal do operário e mais o do administrador da empresa e o do vendedor, o que corrobora a tese inicialmente apresentada de que o emprego bruto e extenuante foi tendencialmente substituído pelo emprego não manual do escritório ou da loja. Se num primeiro momento foi requerida a expansão do emprego fabril *strictu sensu* após a plena constituição do capitalismo monopolista houve manutenção relativa do seu volume e grande alteração de rumos, na direção de trabalhos melhores na indústria e nos serviços (p36).

Neste teor, mencionamos as teorias de gênero e feministas, as quais enfatizam as variáveis do trabalho fora do mercado e as razões porque as mulheres têm desvantagens na sociedade, conseqüentemente, no mercado de trabalho, incluindo a participação na força de trabalho e a segregação ocupacional por sexo. O desenvolvimento da produção orientada ao mercado, segundo os teóricos do pensamento feminista, a produção capitalista, geradora de lucro vem sendo separada da produção doméstica destinada ao autoconsumo familiar. A fecunda separação da produção orientada ao mercado e a produção doméstica intensifica-se e se consolidará em conjunto com o processo generalizado de ampliação do capitalismo. Na visão de Carrasco (1998) começa uma tradição desequilibrada que ignora por completo a divisão sexual do trabalho e esconde o trabalho familiar doméstico e sua articulação com a reprodução do sistema capitalista. “Inicia-se uma perspectiva das análises que mantém uma rígida separação entre diversas dicotomias: o público e o privado, a razão e o sentimento, o trabalho mercantil e o trabalho doméstico, a empresa e a família” (p.17).

Ainda sobre a questão de gênero, a segregação salarial pode ser de forma direta, quando a diferença de remuneração ocorre em trabalhos iguais ou semelhantes e de modo indireto, quando se refere a trabalhos diferentes, mas de igual valor. Em todas as dimensões supracitadas não podemos nos desvincular de nossos modos de vida, de nossa dimensão humana, que perpassa todo este movimento histórico do qual tomamos conhecimento. Nossa dependência do sistema mercantil impacta em nossas liberdades, em nossos tempos, em nossas escolhas, em nossas vidas.

Segundo o Relatório Global sobre os Salários 2016/17: Desigualdade salarial no local de trabalho da Organização Internacional do Trabalho, a desigualdade dentro das empresas pode variar de acordo com o setor econômico e com a dimensão das empresas. A dimensão das empresas, é definida em termos de número de trabalhadores, todavia, em determinados setores econômicos que se possam verificar diferenças na produtividade do trabalho, vem acontecendo um declínio dos prêmios salariais aos trabalhadores

pouco qualificados, isto é o trabalhador médio, concomitantemente segundo o relatório há um aumento dos salários, bônus e participações dos gestores das empresas, CEO e profissionais altamente qualificados, o qual contribui fortemente para um crescimento da desigualdade dentro da empresa, assim como uma desigualdade de gênero (OIT; 2017).

Ainda sobre o relatório do conjunto dos trabalhadores dos 1% mais qualificados, do topo, “o diferencial de remuneração entre homens e mulheres atinge cerca de 45% no total, e entre os CEO no 1% do topo é de mais de 50%” (OIT; 2017). Logo, dentro do 1 por cento do topo, os CEO masculinos ganham duas vezes mais do que as suas contrapartes femininas. Não somente as mulheres são mais mal pagas, como também há menos mulheres em profissões de salários elevados (OIT; 2017).

Nas análises do trabalho assalariado não existe nenhuma discussão em torno das razões da segregação sexual nem sobre a razão dos salários femininos serem mais baixos. Todo isto é aceito como um “fato natural” conforme ao papel familiar das mulheres. O emprego feminino só seria circunstancial e complementar ao masculino, uma vez que sua verdadeira responsabilidade estaria no lar (CARRASCO, 1988, p5).

3. RESULTADOS ALCANÇADOS

Visando compreender os mecanismos do capital e como estes agem sobre a forma como a felicidade tem sido concebida e postulada na sociedade contemporânea, nos deparamos com os paradoxos da felicidade e como estes interferem em nossos modos de vida, especialmente em nossa relação com o trabalho e com o tempo. Faz-nos refletir sobre como somos conduzidos à uma flexibilização que nos escraviza mais do que liberta, na promessa vazia de uma liberdade de escolha, somos condicionados por variáveis, que nem sempre somos capazes de controlar. O que isto acarreta? Que felicidade é esta? A quem ou ao que favorece? Que prazer é este que proporciona um conforto promovido pela modernidade, mas que em troca consome nosso tempo, nossos esforços, nossas vidas? Não seria um paradoxo pensar que na mesma medida em que os avanços científicos e tecnológicos acontecem, muitos de nós se tornam mais atarefados, relacionam-se de maneira mais superficial, tornam-se mais inseguros e desejam mais do que nunca mostrar a todos que são felizes? Nos remete à Ortuso (2009), que retrata sobre o valor de troca - se autonomiza em relação ao valor de uso - nisto, o capitalismo precisa reinventar constantemente novas necessidades para se reproduzir ampliadamente.

Neste cenário, a felicidade passa a ser identificada a partir dos bens materiais, uma armadilha diabólica nas palavras de Lipovestky (2007), visto que propaga a crônica miséria psicológica dos seres. Um reinado que se apoia em uma configuração econômica, no qual não se basta produzir mercadorias, urge a necessidade de programar-se necessidades, “sufocando o consumidor sob um dilúvio de imagens da felicidade” (p.172). Gera-se o sentimento de “falta”, um vazio existencial. Nota-se que a vida relacional e afetiva influencia de modo considerável a felicidade - ao passo em que é compreendida como uma das maiores felicidades e também um dos maiores infortúnios. A vida afetiva, profissional pode gerar maior sofrimento do que os tormentos do consumo obsessivo, afinal as frustrações em torno do consumo são limitadas, optando-se pelo caminho do hiperindividualismo (LIPOVESTKY, 2007). Mas será realmente o melhor caminho?

Ao ponderarmos sobre a natureza humana compreendemos que somos seres de relação e neste teor, precisamos considerar que o consumo relaciona-se há uma necessidade de

posicionamento social dos grupos, delimitando “quem é quem” na sociedade, de acordo com Ortuso (2008). Para ele:

Isso fica claro quando Baudrillard enxerga dois novos valores para a mercadoria, ou seja, além do valor de uso e do valor de troca, a mercadoria também possui um valor de troca simbólico e um valor signo. O valor simbólico foi primeiramente apontado por Thorstein Veblen, em 1899, para definir os integrantes em daquilo que chamou de “Classe Ociosa”. O símbolo marca uma posição de superioridade. Aqueles que possuem determinadas mercadorias são reconhecidos pelos demais e por seus pares como integrantes desta classe superior que não precisa trabalhar para viver (p.147)

Frente a necessidade de sermos reconhecidos, nos tornamos vítimas e nos deixamos ser vitimados por uma nova forma de pobreza? Na riqueza nos tornamos pobres? Em termos econômicos Lipovestky (2007) reconhece não haver salvação sem o progresso do consumo, destarte, salienta ser necessário rediscutirmos o imaginário da satisfação completa e imediata. Nos coloca a importância de inventarmos novas maneiras de produzir, de trocar, assim como também de avaliar o consumo e pensar a felicidade e questionar-se acerca de se pensar em uma felicidade para a humanidade em um novo imaginário da vida e do bem viver, o que exige na era da felicidade paradoxal, soluções próprias paradoxais. Vivemos um modo de felicidade privada? Uma felicidade que nos é vendida de modo individual exibida na alegria do consumo? “Espalha-se toda uma cultura que convida a apreciar os prazeres do instante, a gozar a felicidade aqui e agora, a viver para si mesmo; ela não prescreve mais a renúncia (p. 102).

Nos alerta o pensador que embora nossas sociedades estejam cada vez mais ricas, um número cada vez maior de pessoas vive de modo precário e tornam “a falta de dinheiro é uma preocupação cada vez mais obsessiva” (p. 17). Para Lipovestky (2007) é um erro confundir bem-estar material à uma vida feliz, visto que ainda que se acesse os prazeres e os gozos incontáveis, estes não são sinônimos de felicidade, mesmo que sejam fontes reais de satisfação. Neste ínterim, podemos nos manter otimistas, pois reconhecidamente a maior parte das pessoas vivem para algo que vai além dos bens materiais passageiros. Não estão falidos os ideais de amor, verdade, justiça e altruísmo. Reconhecer isto nos leva a necessidade de buscar soluções paradoxais para a relação que estabelecemos com o tempo, com o trabalho, enfim, com a vida. Uma vida que pode ser boa e percebida de modo feliz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as consequências da flexibilização da jornada de trabalho? Na busca por respostas, buscamos compreender alguns mecanismos que nos levaram a flexibilização do trabalho. Isto nos direcionou à discussão aqui provocada em torno dos paradoxos da felicidade. Nos leva a questionar se na busca por um prazer instituído, aos poucos nos permitimos prosseguir anestesiados, celebrando a festa dos zumbis, que muitos de nós aceitamos de boa vontade, sem questionarmos quais os efeitos disto sobre nós mesmos, nossa sociedade e este planeta que nos acolhe. Seduzidos por desejos que - imperceptíveis ou não - nos são inculcados, aceitarmos que não temos mais tempo para refletir sobre o que pensamos, inclusive que pensamento é esse. Prosseguimos com o sentimento de que não temos mais tempo para nada e que a culpa é nossa. E talvez o seja, quando aceitamos a vida que vem sendo vivida sem questionarmos e buscarmos outros possíveis.

Sob a ditadura da felicidade e a sobrecarga do cotidiano, labutamos no desejo de buscar mais dinheiro, um dinheiro que tão rápido chega, sai. Serve para quitar as dívidas mensais e gerar novas dívidas, serve para nos provocar a consumirmos coisas que outrora possivelmente não desejaríamos, não fossem as excessivas campanhas de marketing promovidas pela necessidade de um senhor do engenho que busca o lucro pelo lucro, e por nossa vocação em sermos capatazes. Permeados por uma lógica racional, aceitamos deliberadamente o cenário vivenciado e em muitos casos, nós vendemos ao sermos seduzidos e apanhados por nossos sonhos, idealizações e necessidades.

Vivemos em uma era na qual o hiperconsumo oferece aos indivíduos o “gozo da irresponsabilidade e da superficialidade do jogo. Lipovestky (2007, p. 74-75) afirma que com isso, gera-se um modo de vida insustentável. Um modo de vida pautado pelo hiperindividualismo, direcionando as pessoas à acreditarem no “livre” governo de si mesmas, perante a promessa de uma despreocupação fútil e da “liberdade” de não pensar, livre de esforços, vivida pelo prazer de uma nostalgia infantilizada que pode ser adquirida a partir de produtos afetivos, permeados por emoções da infância, vendidas nas prateleiras a bel prazer.

Na medida em que a irresponsabilidade é devolvida às pessoas - algo que muitas, a vivem e a aceitam com prazer - gera-se a insegurança, a desconfiança e a ansiedade no mundo liberal. São produzidos a cada momento indivíduos amedrontados e com tendências niilistas, nisso, o sentimento de perigo é percebido como ameaçador e a vigilância passa a ser exigida. Trata-se de um mecanismo eficiente de controle, afinal o medo, assim como a necessidade de ter segurança, conformam o comportamento dos indivíduos e asseguram os mecanismos de produção do capital (LIPOVESTKY, 2007).

Frente a um niilismo cada vez mais presente nas diferentes camadas sociais, divulgadas por uma mídia que insiste em noticiar aspectos negativos, entende-se a emergência em se repensar a modernidade, a qual, segundo Beck (2008) é capaz de ser revista: “uma modernidade alternativa é possível”. Contudo, segundo ele, é necessário que o “egoísmo nacionalista se abra em uma direção cosmopolita”. Acrescenta-se aqui que o egoísmo nacionalista advém de um egoísmo movido por forças internas, forças individuais, as quais sob a ação grupal podem tomar proporções sem medidas. Na visão de Lipovestky (2007), a irresponsabilidade cresce na mesma proporção que se combate a fatalidade e alonga-se a vida. Paradoxos do tempo e da felicidade?

Para este autor, a “busca da felicidade por meio dos bens e dos serviços mercantilizados está apenas no começo de sua aventura histórica” (p.343). Nos alerta sobre o hiperconsumo e como este se impõe em todo o planeta, anexado pela lógica da mercadoria que oferece consolo na busca imediata. E por termos pressa, trabalhamos mais e somos ensinados a nos planejamos cada vez melhor e de modo estratégico, para encontrar um tempo que invariavelmente nos escapa, tal como a areia do deserto nos finda em um oceano de incertezas marcadas pela busca do prazer imediato e consumível, de um prazer que se esgota e nos esgota em nós mesmos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, L. **Mercado de trabajo, flexibilización y nuevas formas de regulación.** Cadernos do Cesit. Campinas, no 29, jul. 2000.

ANTUNES, D. J. N. **Capitalismo e Desigualdade**, Tese de Doutorado apresentada, no Instituto de Economia da Unicamp, Campinas, 2011

BALTAR et. al. **Moving towards decent work. Labour in the Lula government: reflections on recent Brazilian experience.** Global Labour University Working Papers, nº 9, may 2010, p. 39.

BECK, U. **“Momento cosmopolita”** da sociedade de risco. ComCiência, Campinas, n. 104, 2008.

BELLUZZO, L. G. **O Capital e suas Metamorfoses.** São Paulo: UNESP, 2013.

_____. **A internacionalização recente do regime do capital.** In: CESIT Carta Social e do Trabalho, n. 27 – jul./set. 2014

BIAVASCHI, M. B. **O Direito do Trabalho no Brasil – 1930/1942: a construção do sujeito de direitos trabalhistas.** Tese de Doutorado em Economia Aplicada, IE/UNICAMP, Campinas 2005.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO E. **O Novo Espírito do Capitalismo;** Editora Martins Fontes; São Paulo, 2009

CARRASCO, Cristina Introdução: **Para uma Economia Feminista;** Uma versão mais reduzida desta introdução esta no Apêndice IV “Mulheres e Economia: debates e propostas” em Barcelo 1998. Nesta versão optamos por uma organização temática, 1988

COMPARATO, F. **A civilização capitalista.** São Paulo: Saraiva. Cap.1, págs. 29 – 80, 2013.

DELEUZE, G. **“Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”.** In: Conversações. São Paulo: Editora 34, 1992.

FREYSSINET, J. **Les trajectoires nationales vers la flexibilité du rapport salarial : le cas de la France dans le contexte de l’Union européenne.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL.

GALVÃO, A. **Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil.** Tese de Doutorado em Ciência Política - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Cap 1.

GRAU, E. R. **Ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do Direito.** São Paulo: Malheiros 2002.

HAHNER, J. E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850- 1937.** São Paulo: Brasiliense, 1981. [páginas 13-24; 77-111].

HIRATA, H. **Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2002. Capítulos: Divisão Sexual do Trabalho: o estado das artes(273-290) e Novas Tecnologias, qualificação e Divisão Sexual do Trabalho ((pg. 221-232).

_____. **“Globalização e divisão sexual do trabalho”**, Cadernos Pagu (17/18) 2001/2002: pp. 139-156.

_____. Laborie, F.; Le Doaré, H.; Senotier, D. (orgs) **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo, Ed. UNESP, 2009. Verbetes: Patriarcado; Sexo e Gênero, Trabalho.

HYMAN, R. **Europerização ou erosão das relações laborais?** In? ESTANQUE, E. et al. Mudanças no trabalho e ação sindical: Brasil e Portugal no contexto da transnacionalização. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

KALLEBERG, Arne L. **O Crescimento do Trabalho Precário, Um Desafio Global**, Revista Brasileira de Ciências Sociais - VOL. 24 NO 69

KERGOAT, D. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo** In Hirata, Helena; Laborie, Françoise; Le Doaré, Hélène; Senotier, Danièle (orgs) Dicionário crítico do feminismo. São Paulo, Ed. UNESP, 2009.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MACHADO, L. Z. **Perspectivas em confronto: relações de gênero ou patriarcado contemporâneo?** Série Antropologia, 284 - Brasília: UnB, 2000. Disponível em http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2012/08/MACHADO_GeneroPatriarcado2000.pdf

MEDEIROS, C. (2001) **Rivalidade estatal, instituições e desenvolvimento econômico**. Págs. 77 -104. In: FIORI, J. & MEDEIROS, C. (Orgs.) Polarização mundial e crescimento. Petrópolis: Vozes.

NEFFA, J. **Teorias Economicas Sobre El Mercado De Trabajo**. Buenos Aires: Editora Fondo de Cultura Economica: Buenos Aires, 2007.

OIT, Organização Internacional do Trabalho – Genebra: OIT, 2017, **Relatório global sobre os salários 2016/17: Desigualdade salarial no local de trabalho**, ISBN 978-92- 2-831239-3 (web pdf), 2017

OLIVEIRA, C. A. B. **Processo de Industrialização**. São Paulo: UNESP, 2003. POLANYI, K. **A Grande Transformação** – as origens de nossa época. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1980.

RODRÍGUEZ, R. E. (Coord.). **La negociación colectiva en España: una visión cualitativa**. Valencia: CC.OO e Tirant lo Bllanch, 2004, p. 547-589.

SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001. p.382

SCOTT, J. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”** Artigo on line: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html.

SHIVA, V. **Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo**. Cuadernos Inacabados, n. 18, 1995.

STIGLITZ, J. **O mundo em queda livre : Os Estados Unidos, o mercado livre e o naufrágio da economia mundial** / Joseph E. Stiglitz ; tradução José Viegas Filho – São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

PROGRAMA NACIONAL DE FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA FAMILIAR - UM PANORAMA DO PÚBLICO ASSISTIDO PELO PRONAF- MULHER EM MINAS GERAIS

BUSTAMANTE, Paula Margarita Andrea Cares
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em
Desenvolvimento Social - PPGDS da UNIMONTES
Universidade Estadual de Montes Claros. Professora do
Departamento de Economia na UNIMONTES
paulacares@yahoo.com.br.

MAIA, Luciana Antunes Neves
Mestranda do Programa de Pós Graduação em
Desenvolvimento Social - PPGDS da
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
lucinamaia@hotmail.com.

AZEVEDO, Célia Lopes
Mestranda do Programa de Pós Graduação em
Desenvolvimento Social - PPGDS da
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
celialopes@ifnmg.edu.br.

Resumo

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF foi criado em 1995 com o objetivo fomentar a agricultura familiar, gerar renda para remunerar estes postos de trabalho, agregar novos empregos em atividades agrícolas e não agrícolas nos estabelecimentos ao longo da cadeia produtiva e no mercado local. Em 2003 surge o PRONAF-Mulher, que tem como objetivo auxiliar as mulheres que trabalham com agricultura a conquistarem a independência financeira através da produção rural, oferecendo financiamentos com baixas taxas de juros e orientações para os projetos rurais. O objetivo do trabalho é conhecer os programas de microcrédito existentes no Brasil bem como sua origem. Especificamente objetiva-se analisar o perfil das mulheres atendidas pelo PRONAF-Mulher em Minas Gerais, conhecer as principais características do programa considerando suas limitações e vantagens e, comparar os dados na esfera estadual com o município de Montes Claros-MG. A metodologia deste trabalho consiste em uma revisão bibliográfica da literatura sobre a origem do microcrédito terá como base os trabalhos de Yunus (2000) e Barone *et al* (2002). A literatura sobre microcrédito rural foi extraída de textos de Santos e Gois (2011), Rodrigues (2014) e Medeiros (2008). Os resultados encontrados sugerem que as mulheres atendidas pelo programa em Montes Claros-MG caracterizam-se por serem de idade avançada, casadas, de baixa renda e escolaridade.

Palavras-chave: Agricultura Familiar, mulher; independência financeira.

Abstract

The National Program for Strengthening Family Agriculture - PRONAF was created in 1995 with the objective of fostering family farming, generating income to pay for these

jobs, adding new jobs in agricultural and non-agricultural activities in establishments along the production chain and in the market local. In 2003, PRONAF-Mulher, which aims to help women working with agriculture to achieve financial independence through rural production, offers financing with low interest rates and guidelines for rural projects. The objective of this work is to know the microcredit programs existing in Brazil as well as their origin. Specifically, it aims to analyze the profile of the women served by PRONAF-Mulher in Minas Gerais, to know the main characteristics of the program considering its limitations and advantages and to compare the data in the state sphere with the municipality of Montes Claros-MG. The methodology of this work consists of a bibliographical review of the literature on the origin of microcredit based on the works of Yunus (2000) and Barone et al (2002). The literature on rural microcredit was extracted from texts by Santos and Gois (2011), Rodrigues (2014) and Medeiros (2008). The results suggest that the women attending the program in Montes Claros-MG are characterized by being elderly, married, low income and educated.

Keywords: Family Agriculture, women; financial independence.

Introdução

O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF foi criado em 1995 pelo governo federal com o objetivo fomentar a agricultura familiar, gerar renda para remunerar estes postos de trabalho, agregar novos empregos em atividades agrícolas e não agrícolas nos estabelecimentos ao longo da cadeia produtiva e no mercado local. Em 2003 surge o PRONAF-Mulher, que tem como objetivo auxiliar as mulheres que trabalham com agricultura a conquistarem a independência financeira através da produção rural, oferecendo financiamentos com baixas taxas de juros e orientações para os projetos rurais.

À luz dessas considerações, este trabalho objetiva conhecer os programas de microcrédito existentes no Brasil bem como sua origem. Especificamente objetiva-se analisar o perfil das mulheres atendidas pelo PRONAF-Mulher em Minas Gerais, conhecer as principais características do programa considerando suas limitações e vantagens e, comparar os dados na esfera estadual com o município de Montes Claros- MG

A metodologia deste trabalho consistirá em uma revisão bibliográfica da literatura sobre a origem do microcrédito terá como base os trabalhos de Yunus (2000) e Barone *et al* (2002). A literatura sobre microcrédito rural será extraída de textos de Santos e Gois (2011), Rodrigues (2014) e Medeiros (2008), os dados foram extraídos do sítio do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do sítio do Banco Central e do Banco do Nordeste do Brasil – Agência de Montes Claros, através da ficha cadastral das mulheres beneficiadas pelo programa de crédito rural localizada no mesmo município.

Além desta introdução, na próxima seção serão apresentadas as principais conceitos e a origem do microcrédito bem como a sua importância para a redução da desigualdade social. Na seção seguinte aborda-se o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), vantagens e limitações. Posteriormente são apresentados os principais resultados do PRONAF em Minas Gerais e na cidade de Montes Claros-MG. Finalmente serão apresentadas as considerações finais.

1. Conceito e origem do microcrédito

O microcrédito é entendido como uma política de concessão de crédito para as pessoas de baixa renda, população excluída dos serviços do sistema bancário tradicional, principalmente sem acesso a empréstimos para fomentação de atividades econômicas. O microcrédito voltado para as pessoas de baixa renda¹ ficou conhecido em nível mundial, em grande medida, devido ao projeto bem sucedido do *Grameen Bank* idealizado por Muhammad Yunus, professor de Economia de uma das Universidades de Bangladesh na década de 1970 e agraciado com o Prêmio Nobel da Paz 2006

Conforme Yunus uma das formas da população de baixa renda escapar da linha da pobreza é tendo acesso à concessão de linha de crédito, haja vista que, as pessoas não eram pobres por preguiça ou acomodação e sim por falta de oportunidades e por serem excluídas do sistema de crédito formal. Nas palavras de Yunus (2000, p.86):

Brilhantes teóricos de economia não acham útil dedicar tempo aos estudos de pobreza e a fome. Eles querem que acreditemos que esses problemas se resolverão sozinhos quando a onda de prosperidade econômica tiver coberto os países. Esses mesmos economistas, que aplicam todo seu talento a análise dos processos de desenvolvimento e de prosperidade, não dirigem nem mesmo um olhar distraído para a pobreza e a fome, processos julgados como secundários. (...) Estou convencido de que se o mundo colocar entre suas prioridades a luta contra a pobreza nós poderemos construir um universo em que o seremos legitimamente orgulhosos, em vez de termos vergonha dele, como é o caso atual.

Nesse contexto, Yunus acreditava que criando um novo sistema de crédito poderia acabar com a pobreza na sua região. Para tanto o autor passou observar as falhas dos bancos tradicionais no que tange o fornecimento de crédito as famílias de baixa renda. Seu modelo consistia em emprestar pequenas quantias (apenas 27 dólares, em 1976) cujas prestações eram pequenas com pagamentos diários. Os empréstimos eram administrados para grupos de cinco pessoas, onde apenas duas recebiam o dinheiro adiantado, assim que estes os dois beneficiados efetuavam algum pagamento, ocorriam novos empréstimos aos demais participantes do grupo, com a formação desse grupo solidário o nível de inadimplência era mínimo.

Além disso, o Banco *Grameen Bank* prioriza as áreas rurais, ao contrário dos bancos tradicionais que concentram suas agências em zonas de negócios e centros urbanos. Uma metodologia em destaque no *Grameen Bank* está no fato dos funcionários deslocarem até os membros do grupo em todas as aldeias espalhadas por Bangladesh, semana após semana todo o serviço era oferecido aos mutuários.

Outra característica do modelo implementado pelo Yunus é que os empréstimos eram concedidos basicamente as mulheres, o autor acreditava que elas aproveitariam melhor as oportunidades de crédito bem como cuidariam melhor do futuro dos filhos. Ainda segundo Yunus, as mulheres mostram mais pontualidade nos pagamentos dos empréstimos, além de proporcionar um melhor nível de bem estar para sua família.

Para tornar-se membro do Banco *Grameen* as pessoas tinham que se comprometer que após a melhora da renda deveriam seguir aos seguintes critérios, a saber, a família deve dispor de uma casa a prova de água, dispor de banheiros bem-assentados, deve

1. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas considera-se como pessoas baixa renda aquelas que vivem com menos de US\$2 por dia. (FGV, 2013).

ter água potável, deve estar em situações de pagar 300 takas (US\$ 5,87 no ano 2000) por semana, todas as crianças em idade escolar devem estar na escola, toda a família deve fazer três refeições diárias, toda a família deve fazer exames médicos regulares. Além disso, os associados deveriam suprir todas as suas necessidades básicas e logo após poderiam vender as mercadorias restantes do comércio local. Dessa forma, haveria uma circulação de capital entre os produtores e compradores proporcionando o desenvolvendo da economia local.

Além das “exigências” de infraestrutura o Banco *Grameen Bank* também atua como agente social, acompanhado a educação dos filhos das famílias de baixa renda oferecendo bolsas de estudo, empréstimo estudantis entre outras medidas de auxílio. Cabe ressaltar que devido à frequentes catástrofes climáticas sofridas pelo país o Banco oferece linha de crédito as vítimas. Ao “obrigar” os associados a realizarem as melhorias citadas acima, nota-se que o objetivo principal do banco por meio do empréstimo vai além da simples ajuda para abertura de determinado negócio, o objetivo principal do banco é resolução de problemas sociais.

Segundo Barone *et al* (2002) apesar do impacto social do microcrédito, ser de difícil mensuração, é positivo, resultando em melhores condições habitacionais, de saúde e de alimentação para as famílias beneficiadas. Além de contribuir para o resgate da cidadania, fortalecimento da dignidade, a elevação da auto-estima e a inclusão em patamares de educação e consumo superiores.

Enfim, contrariamente ao banco convencional que tem como objetivo maximizar o lucro, o Banco *Grameen Bank*, que tem como objetivo conceder crédito aos menos favorecidos ajudando no combate à pobreza. Sendo assim, a visão do *Grameen Bank* é composta por questões econômicas e sociais.

1.1 O Sistema Financeiro Formal

Os bancos tradicionais caracterizam-se pela busca de lucro e juros altos, além de exigirem garantias de seus clientes para a oferta de crédito. O sistema financeiro brasileiro é considerado desenvolvido, sofisticado e complexo, com bancos dotados de elevada solidez patrimonial e capaz de gerar lucro substancial ano após ano. O crédito e o financiamento além de ser reduzido são muito caros e de difícil acesso para a maior parte dos interessados (Carvalho, 2004).

No Brasil para uma pessoa física ou jurídica ter uma conta bancária é necessária a comprovação de uma série de documentos, além da análise dos dados cadastrais por meio de instituições como, SERASA², SCPC (Serviço Central de Proteção ao Crédito), CCF (Cadastro Emitentes de Cheque sem Fundos) e Receita Federal. A cartilha de conta corrente do banco do Brasil ainda destaca que uma pessoa analfabeta ou que assina apenas o nome, deve ser representada por um procurador nomeado por instrumento público com poderes especiais para abrir e movimentar contas de depósitos.

No sistema convencional são cobradas tarifas sobre diversos serviços prestados ao cliente. As tarifas cobradas pelas instituições bancárias são normatizadas pela Resolução BACEN 3.919/2010³ no qual as instituições bancárias determinam suas tarifas nos limites fixados

² A SERASA é uma empresa de capital fechado que reúne mais de 70 instituições bancárias em seu quadro de acionista, é considerado como o maior banco de informações da América Latina.

³ Resolução BACEN 3.919/2010, tabela em anexo.

pelo Banco Central. Nota-se que tanto pessoa física como micro e pequenas empresas se deparam com custos fixos elevados para conseguir um crédito bancário. Custos estes que diferem para cada tipo de instituições. No Brasil as instituições bancárias em funcionamento são classificadas como: Conglomerado, Bancos comerciais múltiplos e caixa econômica, cooperativas de crédito e sociedade de crédito ao microempreendedor, Bancos de investimento, banco de desenvolvimento, sociedade de crédito, sociedades de investimento, agências de fomento e companhias hipotecárias, e por último administradoras de consórcio.

Sendo assim, sugere-se que o sistema de crédito formal exclui muitas pessoas físicas, principalmente, as de baixa renda, como também micro e pequenas empresas do seu quadro de clientes. Tal deficiência do sistema pode estar ligada ao fato das próprias

instituições limitarem-se na análise da capacidade das pessoas e empresas de honrarem suas dívidas, em vez de analisar a capacidade dos projetos desenvolvidos pelos microempreendedor se alto-sustentarem (CARVALHO, 2004).

De acordo com um estudo realizado pelo SEBRAE (2003) são várias as dificuldades encontradas pelos microempreendedores para ter acesso ao crédito. Essas dificuldades estão resumidas no Quadro 1. (CUNHA, *et. al.*, 2012).

Quadro 1. Razões alegadas pelas instituições financeiras para não ofertar empréstimos às pequenas e médias empresas – 2003

Motivo Alegado	Percentual
Falta de garantias reais	40%
Registro no CADIN/ SERASA	16%
Insuficiência de documentos	12%
Inadimplência da empresa	9,0%
Linhas de crédito fechadas	7,0%
Projeto inviável	4,0%
Outras	12,0%

Fonte: SEBRAE (2003)

No entanto, existem outras formas de concessão de crédito para atender as necessidades das pessoas mais pobres, que será discutido no próximo tópico.

1.2. Um breve histórico do microcrédito no Brasil

As instituições de microfinanças caracterizam-se por serem autorizadas a oferecer, além do crédito, outros serviços financeiros – como poupança, seguros, penhora, empréstimos para habitação, cartões de crédito e troca de cheques.

Cabe ressaltar que, o microcrédito é considerado como um produto microfinanceiro, sendo um instrumento para financiamento de micro empreendimentos. Sendo assim, o microcrédito é a concessão de empréstimos de baixo valor a pequenos empreendedores formais e informais e microempresas sem acesso ao sistema financeiro tradicional, principalmente por não terem como oferecer garantias reais. É um crédito destinado à produção (capital de giro e investimento) é concedido com o uso de metodologia específica (BARONE, 2002).

No Brasil existem três serviços de crédito distintos, o microcrédito que consiste concessão de crédito para população de baixa renda, o microcrédito produtivo destinado a microempreendedores nas pequenas atividades produtivas, e o microcrédito produtivo orientado que consiste no relacionamento da instituição e do microempreendedor através de um agente de crédito.

De acordo com os dados do Governo Federal (2013) Programa de Microcrédito Produtivo, que já emprestou R\$ 12,5 bilhões para apoiar os micro e pequenos empreendedores, o programa tem financiamento médio de R\$ 1.350, e tem como principal característica oferecer crédito fácil e barato para a população que quer iniciar ou expandir o seu pequeno negócio.

O programa de Crescer - Microcrédito Produtivo Orientado, em 2013, aumentou 66%, o programa oferece crédito com taxa de juros de 0,64% ao mês, equivalente a 8% ao ano. Além disso, o banco cobra uma taxa de até 1% sobre o valor emprestado (TAC). O empréstimo é isento de IOF. O programa é oferecido para todos os empresários com faturamento de até R\$ 120 mil por ano, os valores mínimos vão de R\$ 100 a R\$ 300,00, dependendo da política de crédito de cada agente financeiro operador, com um limite de financiamento de R\$ 15 mil.

No entanto existem outras instituições financeiras que também oferecem crédito, as principais são: Centro de Apoio aos Pequenos Empreendimentos (CEAPE), o Banco da Mulher, o Portsol, Vivacred, Programas de Crédito Produtivo Popular, Crediamigo, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e a Agência Nacional de Desenvolvimento Microempresarial (ANDE).

O Centro de Apoio aos Pequenos Empreendimentos (CEAPE) se desenvolveu na região nordeste do país. O CEAPE é uma Organização Civil de Interesse Público, sem fins lucrativos, tem como missão melhorar a qualidade de vida dos pequenos empreendedores, permitindo aos mesmos terem acesso ao crédito orientado, e consequentemente colaborar para o combate à pobreza.

O CEAPE ao longo do tempo tem ganhado destaque em vários estados, entre eles Bahia, Maranhão e Pernambuco que operacionaliza um fundo de R\$ 7.000.000,00 através de 11 unidades de atendimento em Recife, nas regiões da Zona da Mata, Agreste e Sertão do estado e Juazeiro da Bahia. A liberação do empréstimo é feita em 48 horas, sem burocracias e com orientação do agente de crédito para uma melhor aplicação do capital. Destina-se para pessoas físicas comerciantes, fabricantes e prestadores de serviços em geral. (CEAPE, 2013).

O Banco da Mulher iniciou suas atividades em 2003 é uma entidade solidária que empresta crédito para quem deseja ampliar seu próprio negócio, não tem fins lucrativos, no seu quadro de clientes também são incluídos os homens apesar de priorizarem as mulheres. O fato de terem as mulheres como prioridade consiste na confiabilidade atribuída a elas como elemento principal de sustentação e agregação das famílias de baixa renda, tanto no Brasil como em outros países do mundo. Com essa metodologia torna mais fácil para as crianças e adolescentes fugirem da armadilha da pobreza, uma vez que, as mulheres como mães colocam as necessidades dos filhos sobre as suas, contribuindo assim para as gerações futuras.

O sistema de empréstimo é dividido em três linhas de crédito, semear, crescer e cooperar. A linha semear é destinada às mulheres empreendedoras do município de Campinas. Para fazer parte de linha de crédito é necessário que a família ou pelo menos um dos membros esteja cadastrado ou assistido por pelo menos um programa social vinculado ao Sistema Único de Assistência Social da Secretaria Municipal de Cidadania, Assistência e Inclusão Social da Secretaria Municipal de Educação (Banco da Mulher, 2013).

Na região metropolitana do Porto Alegre e Vale do Rio dos Sinos, ganha destaque a PORTSOL, uma instituição comunitária de crédito criada em 1996, com o objetivo de facilitar a criação, crescimento e consolidação de empreendimento de pequeno porte, formais ou informais, dirigidos por pessoas de baixa renda, como também criar tecnologias e transferi-las para entidades afins.

O crédito é liberado para microempreendedores que tenha seu próprio negócio funcionando a seis meses no mercado. O empréstimo varia de R\$200,00 a R\$15.000,00 com taxa de juros a partir de 2% a.m. mais as despesas operacionais. É exigido como garantia, comprovação de renda podendo ser de um conhecido do empreendedor, ou bens e veículo que estejam quitados, ou cheque pré-datado. Outra forma de garantia permitida é a formação de grupos solidário, composto de três até cinco empreendedores como atividades econômicas individuais. (PORTSOL, 2013)

O Vivacred atua nas comunidades carentes do Rio de Janeiro, iniciou suas atividades em 1997. Direcionam seus atendimentos ao setor formal e informal da economia, sendo artesão, pequenos prestadores de serviços, comerciantes e microempresários urbanos. Visam o desenvolvimento socioeconômico garantindo ao grupo alvo o acesso ao crédito, uma vez que, estão excluídos do sistema convencional.

Em parceria com o vivacred o Crediamigo é considerado o maior programa de microcrédito produtivo orientado da América Sul, criado pelo Banco do Nordeste. Faz parte do Programa Nacional de Microcrédito do Governo Federal, que junto ao Plano Brasil sem miséria atua na inclusão produtiva da população extremamente pobre. Além de oferecer crédito para pessoas que trabalham por conta própria, empreendedores individuais e grupos solidários, o Crediamigo também facilita o acesso ao crédito às pessoas de perfil empreendedor que tenham interesse em iniciar uma atividade produtiva.

A metodologia desenvolvida apresenta diversos produtos com características distintas. O Crediamigo crescer solidário oferece recursos para aquisição de matéria prima, mercadorias e pequenos equipamentos. Os empréstimos variam de R\$100,00 a R\$1.100,00 para bancos comunitários e de R\$100,00 a R\$2.000,00 para grupos solidários; a taxa efetiva de juros é de 0,64% a.m. mais a TAC (Taxa de abertura de crédito) de 1% sobre o valor liberado; como garantia exige a formação de grupo solidário de 3 a 10 pessoas ou bancos comunitários de 15 a 30 pessoas.

O Crediamigo crescer individual permite ao cliente obter um investimento para a aquisição de máquinas, equipamentos e reformas. Os empréstimos variam de R\$300,00 até R\$8.000,00 com taxa efetiva de juros de 0,64% a.m. mais a TAC; o cliente precisa ter um negócio próprio com no mínimo seis meses de funcionamento; como garantia exige um coobrigado. (BANCO DO NORDESTE, 2013)

O Crediamigo Giro Complementar oferece recursos para a aquisição de matéria prima e mercadorias, os empréstimos variam de R\$2.100,00 até R\$15.000,00 a taxa de juros é de

1,20% a.m. mais a TAC de 3% sobre o valor liberado; o cliente precisa ter uma negócio próprio já estabelecido a 6 meses; como garantia exige a formação de grupo solidário de 3 a 10 pessoas ou bancos comunitários de 15 a 30 pessoas. Além dos produtos citados acima, o Crediamigo oferece também seguro de vida, e orientação empresarial e ambiental. (BANCO DO NORDESTE, 2013)

Com a metodologia do Crediamigo o Banco do Nordeste tornou o primeiro banco público do Brasil a desenvolver um modelo de atuação voltado exclusivamente ao microcrédito, que atende a milhares de empreendedores. Em 2005 o Banco do Nordeste criou o Agroamigo em parceria com Instituto Nordeste Cidadania (INEC)⁴ e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), é o maior programa de microfinança rural do Brasil.

O Agroamigo atua melhorando o perfil social e econômico do agricultor familiar do Nordeste e Norte de Minas Gerais, que enquadram no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). Sendo este dividido em dois grupos, Pronaf grupo B, que possui renda bruta anual de até R\$ 10 mil e que explora área de até quatro módulos rurais e empregam mão de obra familiar. Os demais grupos com exceção dos grupos A e A/C obtêm renda bruta anual entre R\$ 10 mil e R\$60 mil.

O BNDES desenvolveu o programa BNDES Microcrédito para atuar no setor microfinanceiro, ofertando recursos para o microcrédito produtivo orientado que visa atender pessoas físicas e jurídicas, incentivado a geração de renda, inclusão social e complementação de políticas sociais. O valor máximo do empréstimo e de R\$ 15.000,00 sem a exigência de garantias reais.

A ANDE atua no setor microfinanceiro desde 1995 é uma organização não governamental, qualificada como OSCIP que trabalha com microcrédito produtivo orientado. A ANDE já atendeu mais de 60.000 microempresários em 151 cidades de 8 estados brasileiros. A organização trabalha com três tipos de serviços: Banco Comunitário, Crédito Individual, Grupo Solidário. (ANDE, 2014)

Banco Comunitário - é um grupo formado por no mínimo dez e no máximo 25 pessoas de baixa renda que não tem acesso ao sistema de crédito tradicional. O empréstimo pode chegar até R\$3.000,00 por membro. Os clientes que utilização esse produto equivale a 16% da carteira da ANDE. Crédito individual- é indicado para microempreendedores, o cliente deve possuir um avalista. O empréstimo pode ser no máximo R\$ 10.000,00 de acordo com a necessidade do cliente. Esse tipo de serviço é utilizado por 13% dos clientes da ANDE. Grupo Solidário- é formado por três a sete microempresários, o empréstimo pode chegar a R\$7.000, dependendo da necessidade do cliente. Esse produto é mais acessado da ANDE, corresponde a 71% da carteira (ANDE, 2014).

2. PRONAF: Microcrédito rural

O PRONAF foi criado em 1995, através da Resolução nº 2.191 de 24 de agosto de 1995 do Banco Central do Brasil e institucionalizado pelo Decreto nº 1.946 de 28 de julho de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, tendo como finalidade “promover o desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares, de modo a lhes propiciar o aumento da capacidade produtiva, a geração de empregos e melhoria da renda” (BRASIL, Art. 1º, 2006).

⁴ INEC - É uma entidade civil sem fins lucrativos, constituída por funcionários do Banco do Nordeste, atua em todos os estados Brasileiros. Tem como o objetivo geral contribuir para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades rurais.

O surgimento deste programa representa o reconhecimento e a legitimação do Estado, em relação às especificidades dos agricultores familiares – que até então eram designados por termos como pequenos produtores, produtores familiares, produtores de baixa renda ou agricultores de subsistência (SCHNEIDER, 2004, p. 1).

O PRONAF financia projetos individuais ou coletivos que possam gerar renda aos agricultores familiares e assentados da reforma agrária. O programa cobra baixas taxas de juros nos financiamentos rurais e tem uma das menores taxas de inadimplência entre os sistemas de crédito do país. A intenção do programa é que o crédito possa beneficiar a unidade familiar integralmente e o empreendimento rural como um todo, assim, a contratação do financiamento deve ser fruto da decisão coletiva dos membros da família (RODRIGUES, 2014). O PRONAF Crédito dispõe de 16 linhas de financiamento com condições específicas para cada modalidade e público conforme o Quadro 2.

Quadro 2. Resumo do Crédito PRONAF 2012/2013.

Grupos	Faixa I	Faixa II	Faixa III
Pronaf Custeio	Até R\$ 10 mil. Juros de 1,5% a.a.	Entre R\$ 10 mil e R\$ 20 mil. Juros de 3% a.a.	Entre R\$ 20 mil e R\$ 80 mil. Juros de 3% a.a.
Pronaf Investimentos	Até R\$ 10 mil. Juros de 1% a.a.	Entre R\$ 10 mil e R\$ 130 mil. Juros de 2% a.a.	
Microcrédito rural	Até R\$ 25 mil. Juros de 1,0% a.a.		
Pronaf Agroecologia	Até R\$ 10 mil. Juros de 1% a.a.	Entre R\$ 10 mil e R\$ 130 mil. Juros de 2% a.a.	
Pronaf Mulher	Até R\$ 2,5 mil. Juros de 0,5% a.a.		
Pronaf Eco	Até R\$ 10 mil. Juros de 1% a.a.		
Pronaf Eco dendê	Entre R\$ 10 mil e R\$ 18 mil. Juros de 1% a.a. Entre R\$ 18 mil e R\$ 80 mil. Juros de 2% a.a.		
Pronaf Eco Seringueira	Entre R\$ 15 mil e R\$ 80 mil. Juros de 2% a.a.		
Pronaf Agroindústria	Individual até R\$ 10 mil; Cooperativas e associações até R\$ 1 milhão. Juros de 1% a.a.	Individual até R\$ 130 mil; Cooperativas e associações até R\$ 30 milhões. Juros de 2% a.a.	
Pronaf Semiárido	Até R\$ 18 mil. Juros de 1% a.a.		
Pronaf Jovem	Até R\$ 15 mil. Juros de 1% a.a.		
Pronaf Floresta	Até R\$ 35 mil. Juros de 1% a.a.		
Pronaf custeio e comercialização de agroindústrias familiares	Individual até R\$ 10 mil; Empreendimento familiar rural até R\$ 210 mil; Associações até R\$ 4 milhões; Cooperativas até R\$ 10 milhões e Cooperativas Centrais até R\$ 30 milhões. Juros de 4% a.a.		
Pronaf Cota-Parte	Individual até R\$ 20 mil; Cooperativas até R\$ 20 milhões. Juros de 4% a.a.		
Pronaf Investimento para a Reforma Agrária	Até R\$ 20 mil. Juros de 0,5% a.a.		
Pronaf Custeio para a Reforma Agrária	Até R\$ 5 mil por operação; até 3 operações. Juros de 1,5% a.a.		

Fonte: SAF/MDA, 2012.

Nota-se no Quadro 2 que além das formas convencionais de financiamento do PRONAF, que variam de acordo com o limite financiado e, conseqüentemente, a taxa de juros praticada, o programa dispõe de linhas de crédito específicas. Cada linha de crédito busca atender às especificidades dos agricultores que vivem em situações diversas, sendo assim, foram criadas regras de financiamentos, de custeio e investimento adequadas à realidade de cada segmento social (MDA, 2015).

Ainda com base no Quadro 1, percebe-se entre grupos/categorias, há o PRONAF Alimentos que estimula a produção de arroz, feijão, mandioca, milho e trigo, nesta linha de crédito, os produtores tem 30% a mais de crédito para a produção desses alimentos. Por outro lado, o PRONAF Jovem, oferta crédito aos jovens de 16 a 25 anos que tenham concluído ou estejam cursando o último ano em centros familiares ou em escolas técnicas agrícolas de nível médio ou em cursos profissionalizantes, nesta categoria os jovens devem ajudar a também complementar a renda da família.

Há também o PRONAF Semi-Árido destinado aos agricultores dessa região que desejam fazer obras hídricas, como cisternas, barragens para irrigação e dessalinização da água. O PRONAF Florestal, por sua vez, está voltado para os projetos de silvicultura e sistemas agroflorestais e exploração extrativista sustentável. O crédito do PRONAF Agroindústria destina-se à cooperativas, associações ou outras pessoas jurídicas que devem produzir mais de 70% da matéria prima a ser beneficiada ou industrializada. Por fim o PRONAF-Mulher que financia projetos de interesse das esposas dos agricultores familiares, que possam complementar a renda pela da família, cabe ressaltar que dentre todas as linhas de financiamento esta é a que dispõem o menor valor (PRONAF FINANCIAMENTO, 2014).

2.1 Pronaf - Mulher

De maneira geral, as mulheres não possuem consciência da repressão de gênero que estão sujeitas, pois elas próprias vêm naturalmente suas atividades ligadas à esfera doméstica - reprodutiva, ainda que tenham uma carga de trabalho excessivamente intensa e cansativa. Tal fato se deve ao ideário de família nuclear existente no meio rural, com papéis bem definidos entre os membros do grupo familiar, que faz do homem o “chefe” da família (MEDEIROS, 2008).

Nesse contexto, foi criado o PRONAF Mulher no Plano Safra 2004/2005, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, visando reconhecer e estimular o trabalho das mulheres rurais na agricultura familiar e nos assentamentos de reforma agrária. Os limites de crédito variam conforme o enquadramento nos diversos grupos do PRONAF e podem chegar a R\$ 36 mil, com taxa de juros de 0,5% a 5,5% ao ano (EMATER-MG, 2009).

Ainda de acordo com os dados da EMATER-MG (2009), quando o PRONAF Mulher se transformou em uma linha específica, foram realizados 2486 contratos, totalizando um montante de R\$ 21.585.505,00 emprestados. Com a criação do programa, houve melhor distribuição regional dos contratos: o Sul passou a responder por 50,9% das operações, seguido pela região Nordeste (21,4%) e o Centro-Oeste com 17%.

Espera-se que o PRONAF-Mulher, possa fazer parte de um processo que contribua para o empoderamento das mulheres do campo, na perspectiva da produção/comercialização dos produtos da agricultura familiar e, em específico, do sujeito mulher que por muito

esteve a margem desse processo, porém sempre foi sujeito essencial e central dentro da propriedade camponesa (MENEGAT *et al*, 2009).

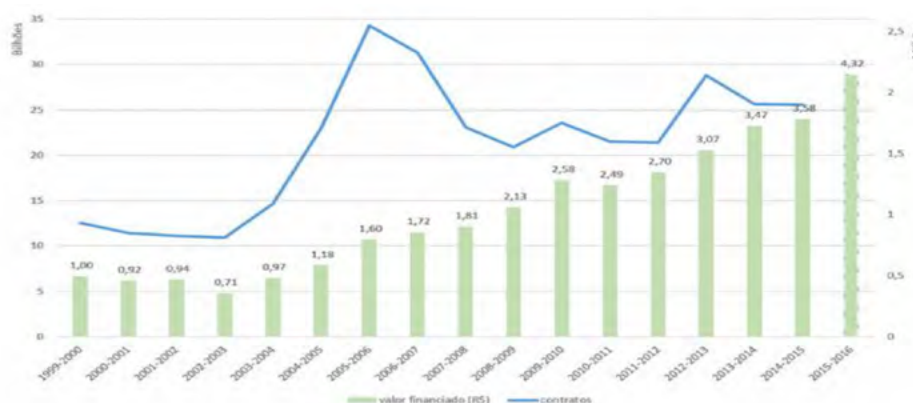
De acordo com Heredia & Cintrão (2006), os principais reivindicações das mulheres do campo são pelo reconhecimento da profissão de agricultora e não como doméstica, visando quebrar a invisibilidade produtiva do trabalho da mulher no campo. Destaca-se também o tema de acesso à terra, como titulação conjunta da terra em nome do casal em nome do marido e/ou companheiro ou em nome da mulher chefe de família, direito das mulheres solteiras ou chefes de família a serem beneficiárias da reforma agrária.

Sendo assim, as atividades não agrícolas, como artesanato, comércio, oficinas de costura, beneficiamento de alimentos, serviços de limpeza, perfumaria e cosméticos são predominantemente femininas e atividades agrícolas não tradicionais como produção de especiarias, plantas medicinais, bicho da seda e plantas ornamentais são típicas do domínio feminino. Ou seja, o aumento do acesso ao crédito para as mulheres pode ser o início de uma importante trajetória rumo à diversificação das unidades produtivas e das economias locais. O que falta para essas atividades possam se expandir e alcançar sustentabilidade são a oferta de uma assistência técnica adequada e de políticas de acesso aos mercados (ABRAMOVAY E MAGALHÃES, 2005).

Para Santos e Gois (2011), o programa tem auxiliado na redução das desigualdades de gênero no meio rural, haja vista que após o programa, as mulheres passaram a ter melhores condições de vida. O acesso delas ao crédito pode ser também uma estratégia familiar de aumentar o volume de recursos sem perder os subsídios.

Enfim, ao longo das últimas duas décadas, o PRONAF como um todo, tem transformado a realidade de mais de 2,6 milhões de unidades familiares de produção, gerando renda e potencializando o uso da mão de obra familiar. De acordo com Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA (2016) o programa propiciou o aumento a produtividade e produção e alimentos e, contribuiu para a agregação de valor à produção, por meio do apoio à industrialização dos produtos agropecuários dos empreendedores familiares individuais e das cooperativas da agricultura familiar, bem como para o turismo rural e a produção de artesanato. O Gráfico 1 apresenta a evolução dos contratos do PRONAF ao longo dos últimos anos.

Gráfico 1. Evolução dos contratos do PRONAF - safra 1999/2000 à 2015/2016.



Fonte: MDA (2015).

Nota-se no Gráfico 1 que o volume financiado era menos de R\$ 10 bilhões na safra 1999/2000 e, alcançou R\$ 23,9 bilhões na safra 2014/2015, com cerca de 2 bilhões de contratos. De acordo com os dados do MDA (2015), para a safra 2015/2016, foram disponibilizados cerca de R\$ 30 bilhões para o crédito rural do PRONAF, um *record* ao longo das duas décadas de existência do programa.

3. Microcrédito em Minas Gerais

Em Minas Gerais os serviços microfinanceiros são oferecidos pelos bancos regulamentados como o Banco do Brasil, Banco do Nordeste e Caixa Econômica Federal, pelas Sociedades de Crédito aos Microempreendedores (SCM), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e pelas Cooperativas de Crédito. No Norte de Minas está presente o Crediamigo, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica Federal, a rede de cooperativas de crédito Sicoob, e a Agência Nacional de Desenvolvimento Microempresarial (ANDE).

Como já citado anteriormente, o Crediamigo é o maior programa de Microcrédito Produtivo Orientado da América do Sul, oferece crédito sem burocracia para grupo solidário ou individual. Está presente em mais de 1.800 municípios de atuação do Banco do Nordeste sendo estes localizados em Minas Gerais, Espírito Santo e no Nordeste, além do Rio de Janeiro e Brasília. (BANCO DO NORDESTE, 2014).

Através da formação de grupos solidários o Crediamigo tornou-se o maior programa de microcrédito do país, em 2013 foram realizadas 3.054.539 operações, com um desembolso de R\$ 5.118,3 milhões, a carteira de clientes ativos até novembro de 2013 foi de 1.637.136 clientes ativos, no qual 65% dos clientes são mulheres e 35% homens. (BANCO DO NORDESTE, 2014).

De acordo com o relatório do Banco do Nordeste de 2012 são 413 unidades de atendimento do Crediamigo, sendo 18 unidades localizadas no estado de Minas Gerais que apresenta uma carteira de crédito de R\$ 60.196.517,93 com 59.423 clientes ativos. (RELATÓRIO DO BANCO DO NORDESTE, 2012).

Com o objetivo de ampliar atuação no setor microfinanceiro o Banco do Nordeste desenvolveu em 2005 o Agroamigo que se tornou o maior programa de microfinança rural do Brasil com a finalidade de atender o agricultor familiar inscrito no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). O Agroamigo baseou-se na experiência adquirida do Crediamigo, oferecendo o microcrédito orientado para o meio rural. O programa mostrou-se relevante para a região, uma vez que a agricultura tem grande importância socioeconômica.

Em novembro de 2013 foram realizadas 2.269.038 operações, o valor contratado acumulado foi de R\$ 4.506.799,00, o programa contava com 169 unidades de atuação, atendendo a 1954 municípios. No estado de Minas Gerais foram realizadas 224.636 operações (cerca de 10% do total), com um valor contratado acumulado de R\$ 449.319,00, de acordo com o relatório de 2012 as operações eram realizadas em 12 unidades de atendimento no estado com uma carteira ativa de R\$ 126.223,4 mil e 72.506 clientes ativos. (BANCO DO NORDESTE, 2014).

Considerando a quantidade de operações contratadas acumuladas no período de 2005 a novembro de 2013 em todas as unidades de atendimento do programa, cerca de 53% dos clientes são homens e 47% mulher. Analisando o setor de atividade, 79% das operações concentram-se na pecuária, 11% na agricultura, 8% serviços e 2% extrativismo. Em outra análise 24% das operações contratadas acumuladas fazem parte da fruticultura, 19% grãos, 10% olericultura, 8% raízes e tubérculos, 39% outros. (BANCO DO NORDESTE, 2014).

O Banco do Brasil oferece o Microcrédito Produtivo Orientado para atender a necessidade de pessoas físicas e jurídicas com um pequeno empreendimento que recebe atendimento direto do funcionário do banco. As pessoas físicas que são atendidas são empreendedores informais, correntistas BB, que tenham uma renda bruta mensal de até R\$ 10 mil e endividamento máximo no Sistema Financeiro Nacional de até R\$ 40 mil. (BANCO DO BRASIL, 2014)

3.1. PRONAF-Mulher em Minas Gerais e Montes Claros

Em Minas Gerais, a Agricultura Familiar representa 79% de todos os estabelecimentos rurais do estado, totalizando 437.415 propriedades. O setor é responsável por 32% da produção de café e feijão, 44% da produção de arroz, 47% da produção de milho e 83% de toda a produção de mandioca. É também um segmento com grande diversidade de sujeitos (pescadores, indígenas, quilombolas, povos e comunidades tradicionais rurais em geral) em diferentes níveis de organização social, com uma inserção diferenciada no mercado econômico, em razão das especificidades do sistema de produção, que é bastante diversificado (DIÁRIO DO RIO DOCE, 2014).

Os agricultores de Minas Gerais para ter acesso ao benefício do PRONAF, contam com a orientação técnica da Emater-MG, a empresa é uma das entidades responsáveis pela emissão da Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP). Para obter a declaração, o agricultor passa por uma entrevista e deve apresentar documentos pessoais e referentes a todas as propriedades em que desenvolve sua atividade, comprovante de renda de todos os membros da unidade familiar, comprovantes de insumos e rebanho, dentre outros (SEAPA, 2015).

A Emater-MG sempre trabalhou o Pronaf e vem trabalhando cada vez mais para aumentar a participação do agricultor familiar na aquisição desses recursos, que são essenciais para o desenvolvimento do setor. A empresa vinculada à Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento, presta atendimento às trabalhadoras rurais, no sentido de ampliar sua participação nas atividades produtivas e melhorar a renda das famílias. Uma das ações é na orientação para facilitar o acesso ao crédito rural (EMATER- MG, 2009).

Os dados do anuário estatístico do crédito rural de 2012, comprovam o bom trabalho realizado pela Emater em Minas Gerais no que tange a aquisição de recursos do PRONAF (Tabela 1).

Tabela 1. Valor contratado pelos produtores rurais em custeio e financiamento de atividades agrícola e pecuárias por meio do PRONAF em 2012.

	Atividade agrícola e pecuária/finalidade			
	Custeio ¹		Investimento ²	
	contrato	Valor (R\$)	contrato	Valor (R\$)
Brasil	658.347	7.441.385.677,01	1.164.963	8.917.592.476,11
Região Sul	409.692	4.812.063.792,84	190.931	3.362.360.603,19
Região Sudeste	125.331	1.557.758.508,04	138.022	2.006.170.684,87
Minas Gerais	79.535	924.943.466,07	104.932	1.071.037.358,52

Fonte: Banco do Brasil, 2016.¹ Aquisição de insumos necessários no processo de produção.² Investimento em máquinas, equipamentos e edificações.

Com base nos dados da Tabela 1, percebe-se que, a Região Sul recebe a maior parte dos recursos destinado ao custeio e ao investimento por meio do programa. No entanto, o estado de Minas Gerais recebe cerca de 12% do total de recurso destinados ao investimento e, a metade dos recursos destinados à região sudeste. Nota-se também que mais de 60% dos contratos de custeio e, 76% dos contratos de investimento da região sudeste são realizados em Minas Gerais.

Os dados do PRONAF Mulher, demonstram a disposição das mulheres de Minas Gerais para o empreendedorismo. De acordo com o Quadro 3, de 2005 para 2007, o valor financiado nesta linha de crédito subiu 102,5% (EMATER-MG, 2009).

Quadro 3. PRONAF Mulher em Minas Gerais (2005-2007)

	2005	2006	2007
Nº de contratos	233	699	567
Valor total (R\$)	1.774.791,00	3.865.417,00	3.594.782,00

Fontes: Superintendências regionais do Banco do Brasil e do Banco do Nordeste, 2015.

No norte de Minas Gerais é comum ver o papel de destaque desempenhado pela mulher rural, que está inserida tanto no processo reprodutivo dentro da família, quanto no processo produtivo da agricultura desde o manejo, até a colheita e comercialização dos produtos. Este papel da mulher rural dentro das atividades agrícolas tem sido destacado através das políticas públicas de âmbito social.

Os dados do anuário estatístico do crédito rural de 2012 (Tabela 2), apontam o quanto a cidade de Montes Claros obtém de financiamento do PRONAF, para custeio e investimento tanto na atividade agrícola quanto na atividade pecuária.

Tabela 2. Valor contratado pelos produtores rurais em custeio e financiamento de atividades agrícola e pecuárias por meio do PRONAF em 2012 - Montes Claros

Atividade	Finalidade			
	Custeio		Investimento	
	contrato	Valor (R\$)	contrato	Valor (R\$)
Agrícola	58	329.998,29	134	590.653,08
Pecuária	22	109.603,50	1995	6.001.450,78
Total	80	439.601,79	2129	6.592.103,86

Fonte: Banco do Brasil, 2016.

Os dados da Tabela 2 mostram que, a maior parte dos contratos de custeio destinam-se a atividade agrícola, no entanto cerca de 90% recursos do PRONAF para a cidade destinam-se a atividade pecuária. Percebe-se ainda que, dos quase 185 mil contratos de crédito rural firmados por meio do PRONAF em Minas Gerais (Tabela 1), apenas 2209 são firmados em Montes Claros cerca de 1,2%.

A análise do PRONAF Mulher na cidade de Montes será realizada com base nos dados primários, que foram extraídos no Banco do Nordeste do Brasil – Agência de Montes Claros, através da ficha cadastral das mulheres beneficiadas pelo programa de crédito rural entre o ano de 2005 a 2015. De acordo com os dados foram atendidas somente 18 mulheres pelo programa e, que a maioria delas tem idade em torno de 60 anos. O dados referentes a remuneração das beneficiadas, os dados indicam que a maioria tem renda familiar de um salário mínimo. No que tange ao total financiado nota-se que quase 40% das beneficiadas financia em torno de R\$12.000,00 e cerca de 30% das beneficiadas financia em torno de R\$8.000,00. Observou-se que a maioria das mulheres beneficiadas pelo PRONAF- Mulher são casadas, não terminaram o 2º grau, o número por habitantes por casa variam de 3 a 4 pessoas e, o ramo de atividades que seguem é a bovinocultura; avicultura; tomate-irrigado; mandioca- serqueiro.

Portanto, nota-se a importância do financiamento para o desenvolvimento de atividades rurais para a reafirmação do papel da mulher agricultora. Estas atividades tem como resultado final a geração de renda monetária, de forma a auxiliar no complemento da renda familiar, melhorando a qualidade de vida da família e, aumentando assim, a auto-estima das mulheres, visto que perante a sociedade elas passam a ser mais valorizadas.

Observou-se através dos resultados encontrados que, no Norte de Minas Gerais incluindo o município de Montes Claros, houve pouco acesso ao PRONAF-Mulher. As mulheres, mesmo sendo gestoras dos processos produtivos, muitas vezes sentem dificuldades para acessarem esta linha de crédito, devido algumas exigências como: ter a documentação do lote em seu nome (geralmente a documentação do lote está em nome do cônjuge); desenvolver atividade diferenciada da desenvolvida pelo marido e possuir um avalista com renda compatível.

Cabe salientar, segundo a EMATER-MG que, a obtenção do crédito por meio do PRONAF Mulher vai depender, em alguns casos do companheiro/marido, haja vista que cada lote possui uma capacidade para financiamento, assim caso o companheiro/marido já tenha acessado uma linha de crédito, a mulher muitas vezes é privada de acessar outra.

Além disso, caso o consorte tenha pendências no CPF, a mulher fica impedida de acessar o crédito (SOUSA *et all*, 2015).

Considerações Finais

O microcrédito é uma modalidade de financiamento que objetiva atender as necessidades financeiras de micro e pequenos empreendedores urbanos e rurais, envolve empréstimos de menores quantias a juros mais acessíveis, dessa forma, o microcrédito pode ser entendido como um instrumento estratégico para a inclusão social, haja vista que estimula as atividades produtivas e as relações sociais das populações mais carentes e, gera ocupação, emprego e renda que em grande medida estão excluídos do sistema financeiro tradicional.

O PRONAF foi criado com o objetivo de manter as pessoas ocupadas nos estabelecimentos familiares, gerar renda para remunerar estes postos de trabalho, agregar novos empregos em atividades agrícolas e não agrícolas nos estabelecimentos ao longo da cadeia produtiva e no mercado local.

Os agricultores de Minas Gerais tem acesso ao PRONAF e contam com a orientação técnica da Emater-MG e, tal 'parceria' é bem sucedida no estado, haja vista que mais de 60% dos contratos de custeio e, 76% dos contratos de investimento da região sudeste são realizados em Minas Gerais.

A cidade de Montes Claros recebe pouco mais de 1% do total dos contratos firmados do PRONAF no Estado de Minas Gerais e, a maior parte dos contratos de custeio destinam-se a atividade agrícola, mas, cerca de 90% recursos do PRONAF para a cidade destinam-se a atividade pecuária. Com relação ao PRONAF Mulher na cidade de Montes, os principais resultados apontam que as mulheres atendidas pelo programa de crédito rural entre o ano de 2005 a 2015 são poucas, apenas 18 beneficiadas. Essas mulheres

caracterizam-se por serem de idade avançada, casadas, de baixa renda e escolaridade. Enfim, apesar dos avanços, o Brasil ainda é um país de renda socialmente concentrada e que apresenta uma limitada oferta de crédito. A formulação do programa é louvável, entretanto critica-se a excessiva burocracia que dificulta o acesso ao benefício e, apesar do programa frisar o protagonismo feminino, na prática, a grande maioria das mulheres são casadas e dependem do marido/companheiro para adquirir o financiamento.

Referências bibliográficas

ALVES, M. F. P. **Dificuldades no acesso ao crédito pelas mulheres rurais: discutindo a experiência do PRONAF mulher no oeste potiguar.** In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOCIOLOGIA RURAL, 7, Quito. v. 1, p. 1-24. 2006.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Introdução ao microcrédito.** Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 2008.

BRASIL, **LEI Nº 11.326**, de 24 de julho de 2006, Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11326.htm>. Acesso em mar. 2016.

FARIA, N. **Economia feminista e agenda de luta das mulheres no meio rural**. In: BUTTO, Andrea (Org.). *Estatísticas Rurais e a Economia Feminista. Um olhar sobre o trabalho das mulheres*. Brasília : MDA, 2009.

HEREDIA, Beatriz, Maria Alásia de; CINTRÃO, Rosângela Pezza. **Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro**. *Revista Nera. Presidente Prudente – Ano 9, n. 8 – Jan/Jun – pp. 1-28, 2006.*

HERNÁNDEZ, C. O. **Política de crédito rural com perspectiva de gênero: um meio de “empoderamento” para as mulheres rurais?** 2009 f. 248. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Faculdade de Ciências Econômicas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

NERI, M (org.). **Microcrédito. O Mistério Nordestino e o Grameen Brasileiro**. Editora da Fundação Getulio Vargas, 2009. Disponível em: < http://www.cps.fgv.br/ibrecps/nw/20090701_Rce_MicroeditoResenha.pdf>, acesso em out.2015.

RODRIGUES, L. **Formação econômica do Norte de Minas e o período recente**. In: OLIVEIRA et al. **Formação social e econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: Unimontes, 2000.

RODRIGUES, S. T. S. **A função social dos contratos e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)**.2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=69dd2eff9b6a421d>> Acessado em fev.2016.

SANTOS, A.; GOIS, F. **Microcrédito e desenvolvimento regional**. Fundação Paulo Bonavides. Instituto para o desenvolvimento de estudos econômicos, sociais e políticas públicas. Fortaleza: Premium, 2011.

SCHNEIDER, S.; MATTEI, L.; CAZELLA, A. A. **Histórico, caracterização e dinâmica recente do PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar**. Porto Alegre, p. 1-20. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/394.pdf>>. Acesso em abr. 2016.

SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DOS PRINCIPAIS INDICADORES SÓCIO ECONÔMICOS UTILIZADOS COMO MEDIDA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000

BUSTAMANTE, Paula Margarita Andrea Cares

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social
PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Professora do Departamento de Economia na UNIMONTES
paulacares@yahoo.com.br.

ARAÚJO, Karine Rodrigues

Graduanda do curso de Ciências Econômicas da
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
ar.karinerodrigues@hotmail.com

CAMILLOZZI, Clemência Cristina

Graduanda do curso de Ciências Econômicas da
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
cristinacamillozzi@yahoo.com.br

Resumo

Ao longo dos últimos quinze anos o Brasil não só conseguiu crescer economicamente, mas conseguiu reduzir a desigualdade de renda e permitiu que milhares de pessoas deixassem a pobreza extrema. Nesse contexto o artigo objetiva apresentar os principais conceitos relacionados ao desenvolvimento e verificar como isso tem se dado no Brasil a partir do ano 2000. Especificamente o trabalho objetiva identificar o comportamento dos indicadores socioeconômicos no Brasil a partir de 2000. A metodologia utilizada na pesquisa será a revisão bibliográfica com base nos textos de Souza (2012) e Paulani; Braga (2007) que apresentam as teorias de desenvolvimento econômico de diferentes correntes de pensamento, Jannuzzi (2012) trabalha o conceito de indicadores sociais e, Neri e Souza (2012); Oxfam (2017) analisam o comportamento dos principais índices sociais no Brasil ao longo da década 2000 e descrevem a importância e limitação dos indicadores sociais. Constatou-se que o crescimento econômico no período analisado, junto com a redução das desigualdades de renda, favoreceu a melhoria das condições de vida da população brasileira.

Palavras-chave: desigualdade social; indicadores sociais, indicadores econômicos

Abstract

Over the past fifteen years, Brazil has not only been able to grow economically but has managed to reduce income inequality and have enabled thousands of people to leave extreme poverty. In this context, the article aims to present the main concepts related to development and to verify how this has been done in Brazil since the year 2000. Specifically the work aims to identify the behavior of socioeconomic indicators in Brazil from 2000. The methodology used in the research will be the bibliographic review based on texts by Souza (2012) and Paulani; (2007), which presents the theories of economic development of different currents of thought, Jannuzzi (2012) works on the concept of social indicators and, Neri and Souza (2012); Oxfam (2017) analyze the behavior of the main social indices

in Brazil throughout the decade of 2000 and describe the importance and limitation of social indicators. It was verified that the economic growth in the analyzed period, along with the reduction of income inequalities, favored the improvement of the living conditions of the Brazilian population.

Key words: social inequality; social indicators, economic indicators

Introdução

O desenvolvimento sócio econômico brasileiro das últimas décadas tem reduzido a pobreza extrema e ampliado a parcela da classe média no país, segundo os dados do governo entre 2003 e 2009, houve o incremento de mais de 30 milhões de pessoas na nova classe média (Santos, 2011). De acordo como IBGE (2015), entre 2002 e 2013, o salário mínimo nacional teve um aumento real de 70,49%, impactando diretamente no poder de compra e qualidade de vida de cerca de 11 milhões de aposentados que recebem um salário mínimo. Quanto ao emprego, entre 2003 e 2010, houve um crescimento de mais de 53% de novos postos formais de empregos.

À luz dessas considerações este artigo objetiva apresentar os principais conceitos relacionados ao desenvolvimento e verificar como isso tem se dado no Brasil a partir de 2000. Especificamente o trabalho objetiva identificar o comportamento dos indicadores socioeconômicos no Brasil a partir de 2000.

A metodologia utilizada na pesquisa será a revisão bibliográfica com base nos textos de Souza (2012) e Paulani; Braga (2007) que apresentam as teorias de desenvolvimento econômico de diferentes correntes de pensamento, Jannuzzi (2012) trabalha o conceito de indicadores sociais e, Neri e Souza (2012); Oxfam (2017) analisam o comportamento dos principais índices sociais no Brasil ao longo da década 2000 e descrevem a importância e limitação dos indicadores sociais.

Os dados referentes ao PIB - Produto Interno Bruto, IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, Gini, e Linha de Pobreza foram extraídos de sítios na internet tais como IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e PNUD - Programa das Nações Unidas em prol do Desenvolvimento que busca analisar o desenvolvimento em abrangência mundial, entre outros.

Além desta introdução, na próxima seção serão apresentadas as principais teorias do desenvolvimento socioeconômico, conceitos e limitações. Na seção seguinte serão conceituando os principais variáveis que medem a desigualdade social. Posteriormente são apresentados os principais conquistas sociais alcançadas pela sociedade brasileira nos últimos quinze anos. Finalmente serão apresentadas as considerações finais.

1. As principais teorias do desenvolvimento socioeconômico: conceitos e limitações

Apesar do termo 'desenvolvimento econômico' ter ganhado destaque somente em meados do século XX, desde o século XVIII na fisiocracia existia uma preocupação em tentar mensurar de forma coerente as relações econômicas em determinado período de tempo, cabe salientar que o 'pano de fundo' desse pensamento sempre esteve associado à ideia de progresso, produção industrial, padrão de consumo e ao estilo de vida dos países da Europa Ocidental.

Autores da chamada escola econômica clássica como Adam Smith (1723-1790), David Ricardo (1772-1823), John Stuart Mill (1806-1873) e Jean Batiste Say (1767-1832) debruçaram-se em temas como crescimento econômico e a repartição do produto social, no entanto, estes autores limitavam-se em afirmar que “(...) a liberdade de troca e transação é ela própria uma parte essencial das liberdades básicas que as pessoas têm razão para valorizar.” (Smith *apud* Sen, 2010, p.20), ou seja, para os clássicos crescimento econômico estava relacionado somente à capacidade de acumulação de riqueza.

Durante o século XIX Europa vivenciou as benesses da revolução industrial e observava o ‘progresso da humanidade’, no entanto o incipiente sistema capitalista começou a passar por sucessivas crises, com ciclos cada vez mais curto e mais profundos, que culminaram com na Primeira Guerra Mundial que, segundo Ortega (2008, p.23), ‘colocou uma pá de cal’ na visão otimista de progresso retilíneo do capitalismo.

Nesse contexto, em 1930 ganha destaque a obra de Keynes (1883-1946) intitulada de *A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, pois desenvolve a literatura sobre sistema de contas nacionais onde passa a ser possível medir em nível agregado a riqueza dos países, o que possibilitou a ‘comparação’ entre países com diferentes graus e estágios de desenvolvimento. Sendo assim:

(...) a revolução keynesiana, como costuma ser chamada a intervenção de Keynes no debate acadêmico, conferiu aos economistas a capacidade de verificar o comportamento e a evolução da economia de um país numa dimensão sistêmica, ou seja, não só medindo a produção, renda e consumo, mas fazendo isso de modo a perceber exatamente a relação entre esses agregados e a lógica do sistema econômico como um todo. (PAULANI; BRAGA, 2007, p. 4)

Ainda de acordo com Paulani e Braga (2007, p.29):

(...) a necessidade de estabelecer comparações entre os diversos países tem feito a ONU - organismo internacional responsável pela elaboração do *System of National Accounts* (SNA) - divulgar, de tempos em tempos, um conjunto de recomendações, que a maior parte dos países procura seguir, a fim de tornar o mais homogêneo possível esse formato.

Dessa forma a partir de 1940, o PIB (Produto Interno Bruto) e PNB (Produto Nacional Bruto) passaram a ser considerados as principais variáveis econômicas para mensurar o movimento de uma economia em determinado período de tempo e, desde então se inicia um debate na academia sobre o conceito de desenvolvimento econômico. Discute-se se a concepção adequada do conceito de desenvolvimento deve ir além da acumulação de riqueza e do crescimento do PNB e, sobre quais outras variáveis deveriam ser consideradas para o adequado cômputo do PNB.

No bojo dessa discussão, ao longo do tempo, ganham ênfase economistas neoclássicos como Meade e Solow, autores de inspiração keynesiana como Harrod, Domar e Kaldor e, autores como Lewis, Hirschman, Myrdal e Nurkse que analisaram a realidade dos países subdesenvolvidos. No entanto destaca-se Amartya Sen (1999), que em 1990 contribuiu para a formulação do conceito de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (SOUZA, 1999).

Para Sen (2010, p.29):

(...) o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora

da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos (...)

À luz dessas considerações, para Sen o IDH é um índice sintético que compreende indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: saúde/longevidade, educação e renda. Baseando-se na ideia de que a qualidade de vida é dada pela liberdade que o indivíduo tem, entende-se que as pessoas precisam pelo menos ter a possibilidade de levar uma vida longa e saudável, acesso a conhecimento e a oportunidade de desfrutar de um padrão de vida digno. Deixando claro que o desenvolvimento humano significa alargar as escolhas das pessoas atribuindo maior destaque à riqueza de vidas humanas como saúde e educação e não considerar apenas os aspectos econômicos como nível de renda e acumulação de capital.

Nas palavras de Sen (2010, p. 10-16):

O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades as pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. (...) O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação da liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistêmica, negligência das serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva do Estado.

Enfim, ao longo do tempo o conceito de desenvolvimento se 'metamorfoseou', dessa forma os indicadores de desenvolvimento passaram a ser classificados em três categorias: econômicos, demográficos e socioculturais (Quadro 1).

Quadro 1. Classificação dos indicadores de desenvolvimento

Indicadores	Conceito	Índices (variação)
Renda <i>per capita</i>	É o produto agregado de um país, dividido pela população. Indica o nível de renda da população.	País em desenvolvimento – US\$ 10 mil (renda média) País desenvolvido - US\$ 30mil (renda média)
Gini	Mede o grau de concentração de renda de uma determinada localidade	Varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 pior a concentração da renda.
IDH	Objetiva avaliar a qualidade de vida nos países.	Varia de 0 a 1. 0 – 0,5 – baixo desenvolvimento humano. 0,5 – 0,8 – médio desenvolvimento humano. 0,8 – 1 – alto desenvolvimento humano.
Linha da Pobreza	Indica o mínimo de renda que um habitante deve possuir para satisfazer suas necessidades básicas	US\$ 1,00 e US\$2 ,00 por dia, por pessoa.

Fonte: Economix (2016)

O quadro 1 apresenta as variáveis e indicadores que geralmente são utilizados para analisar o desenvolvimento socioeconômico de uma região, considera-se a riqueza disponível, distribuição de pessoas no mercado de trabalho e condições de saúde a relação com o exterior. Considera-se ainda, outros condicionantes como número de televisores e automóveis a cada mil habitantes até o número consumido de proteínas por habitante. Isso mostra a complexidade de se estabelecer patamares de desenvolvimento para um país e mais ainda construir indicadores que abranjam ou pelo menos reflitam esses fatores.

2. Conceituando os principais variáveis que medem a desigualdade social

De acordo com Jannuzzi (2012), os conceitos sobre indicadores sociais tiveram origem nas décadas de 1920 e 1930, no entanto ganharam destaque e robustez científica em meados da década de 1960, quando passou-se a estudar o impacto de políticas sociais nas sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas, haja vista que, o conceito de PIB *per capita* era insuficiente e, não conseguia captar o bem-estar social dos países.

Nesse contexto, instituições multilaterais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), empreenderam em um esforço conceitual e metodológico para a construção de instrumentos de mensuração do bem-estar social, bem como a compreensão dos processos de mudanças sociais. Tal esforço culminou com a publicação dos livros *Social Indicators Toward a Social Report*, que representam o 'divisor de águas' na literatura sobre Sistemas de Indicadores Sociais (JANNUZZI, 2012).

Os indicadores sociais buscam quantificar a complexa realidade de uma localidade e, apesar de fornecerem bases para análises, por si só não são suficientes para descrever o nível de desenvolvimento de uma região, os indicadores encontrados devem ser analisados juntamente com arcabouço teórico adequado às especificidades locais. Haja vista que, os cientistas sociais deparam-se com aspectos que não podem ser quantificados ou de difícil mensuração, que acabam não sendo expressos no índice. No entanto, ainda assim, os indicadores possibilitam mensurar as condições de vida e do bem-estar da população sendo utilizados, em grande medida, para a formulação de políticas públicas nas diferentes esferas do governo.

Cabe ressaltar que os indicadores são estimativas amostrais que se referem à população ou a grupos sociodemográficos específicos e, são expressos como taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes ou por cifras absolutas (JANNUZZI, 2012).

Os indicadores sociais mais utilizados para medir a desigualdade e a qualidade de vida de uma região são a Renda *per capita*, Índice de Gini, IDH e a linha da pobreza (Quadro 2).

Quadro 2. Síntese dos conceitos dos principais indicadores sociais utilizados como medida de desigualdade social.

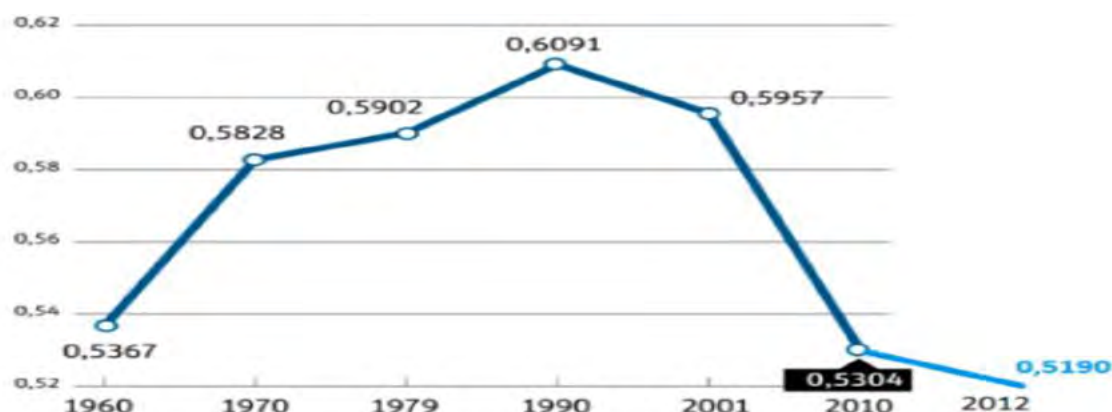
Indicadores	Conceito	Índices (variação)
Renda <i>per capita</i>	É o produto agregado de um país, dividido pela população. Indica o nível de renda da população.	País em desenvolvimento – US\$ 10 mil (renda média) País desenvolvido - US\$ 30mil (renda média)
Gini	Mede o grau de concentração de renda de uma determinada localidade	Varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 pior a concentração da renda.
IDH	Objetiva avaliar a qualidade de vida nos países.	Varia de 0 a 1. 0 – 0,5 – baixo desenvolvimento humano. 0,5 – 0,8 – médio desenvolvimento humano. 0,8 – 1 – alto desenvolvimento humano.
Linha da Pobreza	Indica o mínimo de renda que um habitante deve possuir para satisfazer suas necessidades básicas	US\$ 1,00 e US\$2 ,00 por dia, por pessoa.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do IPEA, PNUD e Atlas Brasil (2017).

Sendo assim, a renda *per capita* mostra o nível de renda da população de um país e por esse motivo é considerado um indicador qualitativamente superior ao PIB. De acordo com o Bando Mundial (2017) no ano de 2014 o PIB *per capita* do brasileiro foi cerca de US\$ 12 mil por ano, o que deveria indicar que a população brasileira possui condições mínimas de qualidade de vida, apesar de distante dos padrões praticados nos países desenvolvidos, haja vista que, nesse mesmo ano a renda *per capita* de um japonês foi de pouco mais de US\$ 38 mil.

Cabe salientar que, o indicador em questão é uma média e não informa sobre como a riqueza é verdadeiramente distribuída na sociedade, sendo assim a renda *per capita* é um indicador insuficiente para descrever o estágio de desenvolvimento socioeconômico de uma determinada localidade. Outro aspecto que deve ser considerado ao utilizar o índice de renda *per capita* é que para análises de comparações internacionais são necessários ajustes para refletir as diferenças do poder de compra em cada país e eliminar o efeito da variação brusca das taxas de câmbio (JANNUZZI, 2012).

O índice de Gini mede o grau de concentração de renda de uma localidade, para tanto divide a sociedade em cinco estratos onde cada estrato corresponde à 20% da população e, com base nisso mede a parcela da renda acumulada por cada um desses estratos. Esse índice varia de zero a um e, quanto mais próximo de um pior é a concentração de renda em determinada localidade (Gráfico 1).

Gráfico 1. Variação do Índice de Gini no Brasil – 1960 - 2012.

Fonte: IBGE (2017).

Nota-se no Gráfico 1 a enorme desigualdade social do país, expressa pelo índice de Gini, cabe salientar que o Brasil na década de 1990 possuía um dos piores índices de distribuição de renda do planeta (em torno de 0,61), disputando os últimos lugares no *ranking* mundial com países como Serra Leoa (0,62) e Namíbia (0,74).

Ainda de acordo com o Gráfico 1, percebe-se que na economia brasileira o processo de concentração da renda intensificou-se no período conhecido como 'milagre brasileiro', em meados da década de 1970, onde apesar do país apresentar elevadas taxas de crescimento do PIB (acima de 10% ao ano), a renda não era igualmente distribuída na sociedade, a justificativa ficou conhecida como a 'teoria do bolo', ou seja, o 'bolo' a riqueza produzida pelo país primeiro deveria crescer e depois ser repartida. De acordo com Paulani e Braga (2007, p.262):

Para o discurso oficial da época, a concentração seria um mal necessário, na medida em que se constituía numa estratégia para elevar o nível de poupança e viabilizar os investimentos necessários ao processo de crescimento econômico. Após esse crescimento, todos estariam em melhor situação (...) a distribuição do 'bolo' acabou por não ocorrer, a despeito do crescimento verificado no produto *per capita* desde então.

De acordo com os dados do IBGE na década de 1960 os 40% mais pobres da população detinham 11,2% da renda e, na década de 1970 essa parcela da população reduziu sua participação na fatia do PIB para 9%, ao passo que, os 5% mais ricos aumentaram sua participação na fatia do PIB no mesmo período passando de 27,4% na década de 1960 para 36,3% da renda na década de 1970.

Enfim, nota-se no Gráfico 1 que o índice de Gini passou de 0,53 em 1960 para 0,58 em 1970 e atingiu um índice pior ainda em 1979 (0,59), evidenciando o aumento da desigualdade social no país. A década de 1980 ficou conhecida como a 'década perdida' devido ao fraco desempenho da economia brasileira aspecto que contribuiu para o aumento da concentração de renda no país, atingindo um índice de Gini de 0,60 em 1990.

O IDH foi idealizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e é publicado nos Relatórios do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento – PNUD. O IDH é calculado desde o início da década de 1990 em mais de 170 países e, objetiva ponderar o índice renda *per capita* com indicadores sociais para avaliar a qualidade de vida nos países. (PAULANI; BRAGA, 2007).

O IDH considera para o seu cálculo três indicadores: a) renda *per capita* (renda medida em US\$ para refletir a paridade do poder de comprar em nível internacional), b) saúde (índice de esperança de vida ao nascer) e, c) educação (média ponderada de outros dois indicadores, a taxa de alfabetização de adultos e a taxa de escolaridade nos níveis primário, secundário e superior). O IDH varia entre zero e um, se o índice ficar entre 0 e 0,5 indica baixo desenvolvimento de um país, se o índice ficar entre 0,5 e 0,8 indica médio desenvolvimento de um país e, se o índice ficar entre 0,8 e 1 indica alto desenvolvimento de um país.

Cabe salientar que o IDH representa um avanço na análise socioeconômica, no entanto não esgota a questão, haja vista que importantes variáveis sociais ainda permanecem excluídas de exames mais sofisticados como o índice de desemprego por exemplo, já que, quando o cidadão perde o emprego apenas as questões monetárias e materiais são levadas em conta, mas e quanto a insatisfação, ociosidade, falta de perspectiva? Como medir essas questões que estão diretamente relacionadas ao bem estar?

No que tange aos indicadores socioeconômicos brasileiros Paulani; Braga (2007, p.276) afirmam que:

(...) tem-se beneficiado enormemente dos trabalhos realizados pelo Ipea, em conjunto com o IBGE e a Fundação João Pinheiro, sob os auspícios do próprio PNUD. Essas pesquisas reunidas em relatórios como o *Desenvolvimento Humano e Condições de Vida: Indicadores Brasileiros* ou ainda o *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*, buscam adaptar a metodologia utilizada no cálculo do IDH (...), além de calcular também o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM e o Índice de Condições de Vida – ICV (...)

Por fim, a Linha de pobreza estabelece uma renda diária mínima para identificar as pessoas em extrema pobreza, na literatura não há um consenso quanto ao valor monetário dessa renda, já que, em grande medida isso depende dos custos da cesta básica que varia de região para região, no entanto definiram-se padrões de US\$1,00 e US\$2,00 por dia, por pessoa. No caso específico do Brasil, devido a sua popularidade e simplicidade, a linha de pobreza é normalmente estabelecida em $\frac{1}{2}$ salário mínimo da renda familiar *per capita*. Para recebimento de benefícios sociais o governo considera em situação de pobreza e extrema pobreza, famílias caracterizadas pela renda familiar mensal *per capita* de até R\$ 170,00 e de R\$ 85,00, respectivamente¹.

3. Resultados alcançados

Entre 2000 e 2014 a renda média do Brasil aumentou, haja vista que, o PIB *per capita* passou de R\$ 3.795,40 para cerca de R\$ 11.450,00, o que pode sugerir que o crescimento econômico foi maior que o aumento da população. Esse fato foi acompanhado de uma significativa redução de pessoas em situação de extrema pobreza, que passaram de 15,19% da população em 2001, para 4,2% em 2014 (Quadro 3).

¹ Decreto nº 8.794, de 29 de junho de 2016 – valores monetário referentes ao ano de 2016.

Quadro 3. Comportamento dos principais indicadores socioeconômicos no Brasil entre de 2000 e 2014

Indicadores	Índice 2000	Índice 2004	Índice 2014	Variação entre 2000-2014
PIB per capita (US\$)	3.795,40	3.716,30	11.446,10	201.6%
PIB per capita (R\$)	7.909,26	8.343,88	24.065,00	204.0%
Índice de Gini	0.596 *	0.572	0.518	-13.1%
IDH	0.683	0.792	0.755	10.5%
Linha da pobreza	15.19% *	13.22%	4.20%	-72.4%

*Dados do ano 2001.

**Valor expresso em dólares do ano 2000.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos do IPEA e PNUD.

O PIB *per capita* no Brasil no período de 2000 para 2004 teve uma evolução pouco significativa, já no período de 2004 para 2014 verificou-se uma acentuada expansão da renda, isso em grande medida pode ser explicado, pela estabilidade dos preços, pelo aumento real do salário mínimo, pela formalização do mercado de trabalho e, pelo aumento do gasto social em educação e em programas de transferência direta de recursos (Oxfam, 2017). No entanto cabe salientar que:

(...) persistem desafios estruturais ligados à redistribuição de renda e riqueza no País, como o estabelecimento de uma política tributária justa, a melhoria da qualidade de serviços públicos, a reversão da concentração fundiária, além da inclusão educacional de adolescentes e jovens em idade universitária (sobretudo jovens negros) – para citar alguns (OXFAM, 2017, p.12).

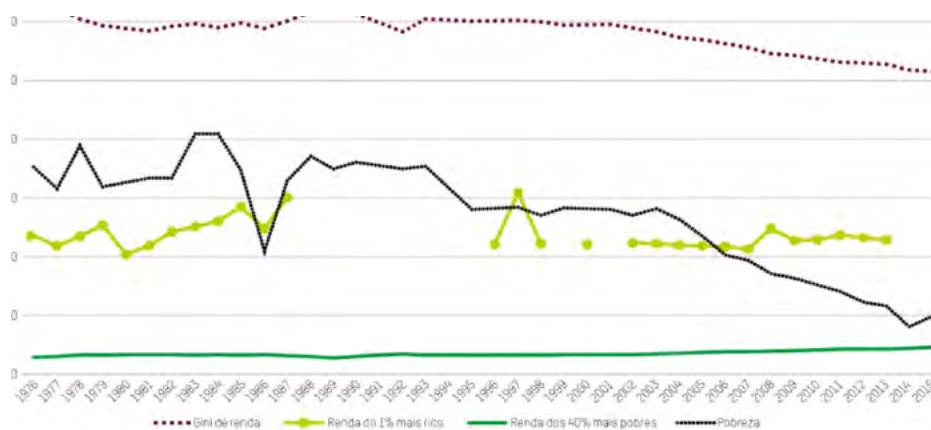
Ainda de acordo com o Quadro 3 observa-se que o coeficiente de Gini apresentou redução ao longo desses 15 anos, nos quatro primeiros anos, uma redução de 0,024 pontos percentuais e, nos dez anos seguintes, o coeficiente diminuiu para um valor bem significativo, acumulando uma redução de 13%. A redução de desigualdades e a melhoria desse índice implica em menores as taxas de mortalidade infantil e maior a expectativa de vida ao nascer, tais aspectos podem ser resultado do aumento do acesso a direitos básicos e maior oferta de serviços essenciais como acesso à água encanada e energia elétrica bem como assistência médica.

No período analisado verifica-se uma melhora no IDH do país, ou seja, ocorreram melhorias não apenas quantitativas como aumento da renda *per capita* mas, também melhorias qualitativas expressas nesse índice como aumento do número de matrículas em todos os níveis de escolaridade bem como melhora nas condições de vida da população que culminaram em uma maior longevidade.

À luz dessas considerações Oxfam (2017) destaca que o aumento da renda da população de baixa renda não tem sido suficiente para reduzir a enorme desigualdade que persiste

na sociedade brasileira, visto que entre 2001 e 2015, os 10% mais ricos se apropriaram de 61% do crescimento econômico, enquanto a fatia dos 50% mais pobres foi de 18%. Neste mesmo período, a concentração de renda no 1% se manteve estável, no patamar de 22 a 25%, bem como a participação na renda dos 40% mais pobres da população (Gráfico 2).

Gráfico 2. Desigualdades medidas pelos índices de Gini, pela proporção de domicílios em situação de pobreza, pela proporção da renda nacional recebida pelos 40% mais pobres e pelo 1% mais rico - 1976- 2015



Fonte: Oxfam (2017) *apud* Ipeadata 2014; Pnud 2017; Souza, P. H. 2016.

Enfim, de acordo com o relatório do Oxfam (2017, p. 18) a melhoria dos indicadores sociais são reflexos de mudanças estruturais na sociedade brasileira como “(...) crescimento econômico, alterações demográficas e migrações, inclusão da mulher no mercado de trabalho, políticas federais de redistribuição de recursos para a oferta de infraestrutura básica e a transição de um regime ditatorial para a democracia”. Cabe salientar que essa conjuntura, apesar que mante o *status quo*, contribuiu para a retirada do Brasil do mapa da fome da ONU, em 2015.

Considerações finais

Observando o conceito de crescimento e desenvolvimento econômico, percebe-se o bom desempenho socioeconômico no país entre os anos de 2000 e 2014. Nesse período, o país não só conseguiu crescer economicamente, mas conseguiu reduzir a desigualdade de renda e permitiu que milhares de pessoas deixassem a pobreza extrema. Dessa forma, tendo em mente que desenvolvimento humano significa alargar as escolhas humanas atribuindo maior destaque à riqueza das vidas e não simplesmente à riqueza das economias, constatou-se assim que o crescimento econômico no período analisado, junto com a redução das desigualdades de renda, favoreceu a melhoria das condições de vida da população brasileira.

Por fim, conclui-se que o combate à desigualdade social além de reduzir a violência urbana e rural, também pode contribuir para o fortalecimento da democracia, haja vista que, a desigualdade favorece a interferência indevida de elites na definição de políticas que em grande medida procuram favorecer o grande capital industrial e financeiro em detrimento do bem-estar sociedade como um todo.

Referências bibliográficas

BARROS, Alexandre Rands. **Desigualdades Regionais no Brasil: Natureza e causas**. Elsevier Editora; Rio de Janeiro, 2011.

Cartilha Vozes da Classe Média (2012) http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicado_doipea155_v5.pdf. Acesso em 22/03/17.

ECONOMIAX. Acesso em abril de 2016. Disponível em: <http://economix.blogspot.com.br/2009/10/crescimento-e-desenvolvimento-economico.html>

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOPGRAFIA E ESTATÍSTICA. <https://www.ibge.gov.br/>. Vários acessos. 2017.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda: inflação e deflação**. 2ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (Os economistas).

NERI, Marcelo Côrtes; SOUZA, Pedro Herculano Cavalcanti Ferreira de. (Baseado). **A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda**. Ipea. 2012.

OXFAN. **A distância que nos une: um relatório das desigualdades brasileiras**. 2017.

PAULANI, Leda Maria; BRAGA, Márcio Bibik. **A nova contabilidade social: uma introdução à macroeconomia**. 3ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SOUSA, Jessé. **Os batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. Ed. Ver e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUSA, Nilson Araújo. **Economia Brasileira Contemporânea: de Getúlio a Lula**. 2º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TERCEIRIZAÇÃO E DIREITO DO TRABALHO: IMPACTOS E DESDOBRAMENTOS DA LEI 13.429/17

Filipe Gradim

UFF

filipe.gmp@gmail.com

Gabriel Rached

UFF

gabrielrached@gmail.com

Resumo

Desde 2015, com a votação do Projeto de Lei 4330/04 na Câmara dos Deputados, a terceirização voltou a ser amplamente discutida no Brasil, sobretudo quanto aos seus reflexos no âmbito dos direitos sociais. Aprovada e sancionada pelo então presidente Michel Temer em 31/03/2017, a Lei 13.429/17 foi bem recebida por empresários ao mesmo tempo em que era rechaçada por centrais sindicais, intensificando assim o debate acerca da agenda política deste governo. Se por um lado a flexibilização dos direitos trabalhistas é vista pelos empresários como um estímulo à atividade econômica, por outro lado, a compreensão da nova lei pelas centrais sindicais aponta para um aumento do desequilíbrio nas relações laborais, levando à intensificação da precarização do trabalho no país. Neste trabalho, será averiguada a pertinência da implementação da Lei 13.429/17 e seus potenciais reflexos. Nessa direção, serão levantados os prós e contras da nova regulação, especialmente a partir das perspectivas dos principais agentes envolvidos. A partir da leitura de obras relacionadas à temática, da consulta ao arcabouço legal e jurisprudencial, bem como da apreciação de pesquisas sobre o assunto, este artigo almeja também verificar possíveis desdobramentos das novas regras de terceirização e seus potenciais impactos no contexto social vigente.

Palavras-chave: Direito do Trabalho; Lei 13.429/17; terceirização.

1 - INTRODUÇÃO

Desde 2015, com a votação do Projeto de Lei 4.330/04 na Câmara dos Deputados, a terceirização volta a ser amplamente discutida no Brasil, sobretudo quanto aos seus reflexos no âmbito dos direitos sociais. O supracitado projeto de lei, que tinha como principal objetivo a permissão e a regulamentação da terceirização ampla no país, foi aprovado pela Câmara dos Deputados em abril de 2015, mas, chegando ao Senado, nunca foi a plenário. Em virtude disso, o então Presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ), interessado em aprovar a regulamentação da matéria, resgatou, em março de 2017, o PL 4.302/98, um projeto antigo que versava sobre a matéria e já havia sido aprovado pelo Senado em 2000. Dessa maneira, em março de 2017, o projeto que foi aprovado pela Câmara sem vetos e sancionado pelo então Presidente Michel Temer corresponde ao PL 4.302/98 – que acabou dando origem à Lei 13.429/17.

Cabe salientar que a aprovação da Lei 13.429/17 não trouxe consigo o fim da polêmica sobre a terceirização no Brasil. Se por um lado a nova lei foi celebrada por empresários¹, por outro lado recebeu grande resistência, conduzida por centrais sindicais, procuradores e juizes do trabalho. Durante todo o trâmite, a questão também foi alvo de processos² movidos por grupos parlamentares junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), com a intenção de anular a votação ocorrida no plenário da Câmara dos Deputados em março de 2017. Alguns meses depois, em junho de 2017, o então Procurador da República, Rodrigo Janot, apresentou nova Ação Declaratória de Inconstitucionalidade (ADI) ao STF, impugnando diversos pontos da Lei 13.429/17³.

Nesse âmbito, torna-se pertinente levantar o debate e a reflexão acerca dos aspectos referentes a essa nova lei, dado que sua implementação pode apresentar impactos relevantes junto a uma parcela significativa da população trabalhadora no país. Por essa perspectiva, confrontar os pontos de vista de todos os agentes envolvidos poderia contribuir para a compreensão do processo como um todo.

Dentre as principais alterações contidas no texto da nova lei, além do trabalho temporário, esta passará também a reger a terceirização, nos seguintes termos: não há proibição quanto à terceirização de qualquer atividade da empresa, incluindo sua atividade-fim, de acordo com a interpretação majoritária sobre a lei. Nesse sentido, a empresa tomadora de serviços passa a responder apenas subsidiariamente pelas obrigações trabalhistas deixadas em aberto pela prestadora de serviços. Torna-se permitida também a “quarteirização”, que consiste na terceirização praticada pela empresa terceirizada. O limite para o trabalho temporário também foi ampliado: antes da nova lei, esse tipo de contrato somente poderia durar 90 dias, com uma possibilidade de renovação por mais 90. De acordo com as novas regras, o contrato de trabalho temporário pode vir a durar até 270 dias, já contando com as renovações.

Neste trabalho, a ideia consiste em observar a Lei 13.429/17 no que se refere à sua pertinência legal, bem como em termos dos seus reflexos econômicos e sociais. Para refletir sobre os possíveis desdobramentos e implicações sociais da sua promulgação, serão levantados argumentos tanto contrários quanto favoráveis, a fim de delinear um entendimento satisfatório acerca dos impactos que a sociedade possa vir a vivenciar com a nova lei.

2 - A LEI 13.429/17 E AS NOVAS REGRAS SOBRE TERCEIRIZAÇÃO

Nesta seção, serão observados os as novas diretrizes contidas na Lei 13.429/17, dentre as quais se destacam a ampliação do prazo para os contratos de trabalho temporário e a responsabilidade subsidiária da empresa tomadora de serviços. Sobre tais pontos, serão levantados argumentos favoráveis e contrários, com o objetivo de vislumbrar possíveis desdobramentos sociais e econômicos das inovações.

1 Sobre esse assunto, ver: <http://www.fiesp.com.br/noticias/regulamentacao-da-terceirizacao-um-passo-rumo-a-modernizacao-e-ao-emprego/>; <http://www.valor.com.br/politica/4911236/cni-comemora-aprovacao-da-terceirizacao-na-camara>. Acesso em 01/06/2017.

2 Acerca deste tema, ver as Ações Declaratórias de Inconstitucionalidade 5685, 5686, 5687.

3 Em 27 de Junho de 2017, a ADI 5735 foi recebida pelo STF, questionando a Lei 13.429/17.

2.1 OS NOVOS PRAZOS PARA O CONTRATO DE TRABALHO TEMPORÁRIO

A Lei 6.019/74, alterada diretamente pela Lei 13.429/17, versa sobre trabalho temporário. Nesse contexto, a primeira alteração significativa que este diploma legal faz naquele consiste no limite à duração do trabalho temporário.

Anteriormente à nova lei, o contrato de trabalho temporário poderia durar até três meses; caso solicitado e aprovado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), tal contrato poderia ter sua duração prorrogada por mais três meses, totalizando seis meses como prazo máximo ao contrato de trabalho temporário.

Com as novas regras trazidas pela Lei 13.429/17, um contrato de trabalho temporário poderá ter duração de até 180 dias, consecutivos ou não. Na prática, isso significa que o contrato poderá durar mais do que 180 dias, caso estes não sejam consecutivos. Ademais, a nova redação da lei também permite que o contrato possa ser prorrogado por mais 90 dias, consecutivos ou não, totalizando 270 dias. Como esses dias podem não ser consecutivos, um contrato de trabalho poderá durar até mais de um ano, a depender do regime adotado na sua celebração. Findo o contrato, o empregador terá de esperar mais 90 dias para usufruir novamente dos serviços daquele empregado.

Do lado do empresário, o novo prazo para os contratos de trabalho temporário poderia conferir-lhes maior vantagem, ao passo que desonera o processo de contratação finalização do contrato de trabalho. Em um contexto de incertezas sobre a economia, um contrato de trabalho temporário com prazos longos e não necessariamente contados em dias corridos ajudaria o empregador a adequar sua mão de obra a oscilações sazonais. Igualmente, reduziria os custos inseridos no processo de redução de quadro, uma vez que as rescisões por decurso do prazo do contrato não obrigam nenhuma das partes a pagar verbas indenizatórias. Assim, o contrato de trabalho temporário, na sua nova regulamentação, apresentar-se-ia como uma alternativa ao empresário que deseja contratar, mas não gostaria de arcar com os custos oriundos das contratações efetivas.

Por outro lado, as críticas a esse dispositivo afirmam que a alteração do regime para 270 dias teria o condão de romper com o caráter provisório e excepcional do trabalho temporário e da intermediação de mão de obra. Nesse sentido, o empregador poderia se valer dos prazos estendidos do contrato de trabalho temporário, usando-o não apenas para serviços transitórios ou sazonais, como previsto anteriormente na legislação. Ou seja, com a nova redação da Lei 6.019/74, o contrato de trabalho temporário poderia ser utilizado para suprir também as demandas previsíveis e ordinárias de uma empresa – podendo, inclusive, contemplar o período de todo um ano contábil.

Dado esse cenário, o risco que existiria para o trabalhador seria o da substituição do trabalho subordinado tradicional, formalizado por contratos de tempo indeterminado, por contratos de trabalho temporário. Nessa modalidade, o trabalhador poderia se encontrar numa situação de maior vulnerabilidade, principalmente por conta da ausência de verbas rescisórias caso o contrato seja extinto pelo decurso do prazo. Nesse cenário, verbas como férias proporcionais, indenização de 40% sobre o saldo do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e aviso prévio proporcional não seriam mais recebidas pelo trabalhador.

Com a ampliação do prazo para o regime de trabalho temporário, é possível esperar que ele ganhe mais espaço no mercado brasileiro, podendo passar a ser preferido por alguns

empregadores em comparação com o contrato de trabalho por tempo indeterminado. Nessa direção, críticos à Lei 13.429/17 alegam que a ampliação do prazo para o contrato de trabalho temporário, incentivando empregadores a utilizarem-no em detrimento do contrato de trabalho por tempo indeterminado, faria o Brasil caminhar no sentido contrário da busca pelo pleno emprego, princípio nacional da ordem econômica estabelecido no inciso VIII do Art. 170 da Constituição.

2.2 A RESPONSABILIDADE SUBSIDIÁRIA DA EMPRESA TOMADORA DE SERVIÇOS

Na seção acima, foram observadas as alterações referentes ao aumento do prazo para contratos de trabalho temporários. Nesta seção, a ideia consiste em discutir outro ponto relevante, no tocante à responsabilidade da empresa tomadora de serviços (aquela que recebe os serviços terceirizados) sobre os débitos trabalhistas deixados em aberto pela empresa prestadora (aquela responsável pela prestação do serviço terceirizado). De acordo com a nova regra, a empresa tomadora será responsabilizada apenas subsidiariamente (ao invés de solidariamente)⁴ por tais débitos - isso significa que ela somente poderá ser cobrada pelo trabalhador se a prestadora de serviços não tiver patrimônio suficiente para arcar com a dívida.

A nova Lei 13.429/17 estabelece que a empresa tomadora de serviços somente será processada caso a empresa prestadora de serviços (a terceirizada) não tenha patrimônio suficiente para arcar com suas dívidas trabalhistas. Isso significa que, se uma empresa terceirizada não adimplir com seus débitos trabalhistas, somente ela poderá ser processada pelo seu ex-funcionário. Caso se perceba, na fase de execução de sentença, que ela não tenha bens suficientes para arcar com a dívida, aí sim a empresa tomadora dos serviços poderá ser chamada ao processo e executada.

De um lado, isso confere mais segurança jurídica à empresa tomadora, já que ela não poderia ser acionada a qualquer momento para quitar pendências deixadas por outras empresas. Por outro lado, destaca-se o fato de que, de acordo com essa regra, o trabalhador teria que esperar alguns anos para finalmente obter a quitação dos seus créditos trabalhistas, seja junto à prestadora de serviços (primeiramente acionada), seja junto à tomadora (acionada subsidiariamente). Nesse sentido, a empresa tomadora de serviços, que também usufruiu da força laboral daquele trabalhador, não poderia ser cobrada diretamente pelas verbas a ele devidas. Ademais, faz-se relevante mencionar que, em sendo verbas de natureza alimentar, estas deveriam ser tratadas como prioridade, no sentido indicado pelo Art. 100, § 1º da Constituição.

Em termos comparativos, o PL 4.330/04, outro projeto referente à terceirização que tramitava no Congresso, trazia uma proposta mais equilibrada e refinada: a responsabilidade da tomadora de serviços seria solidária caso ele não conseguisse comprovar que fiscalizou a prestadora (terceirizada) quanto ao pagamento de seus débitos trabalhistas. Por outro lado, sendo comprovada a fiscalização, sua responsabilidade seria apenas subsidiária.

Por essa perspectiva, pode-se dizer que a pressa pela aprovação integral da nova regulamentação pela Câmara, sem a necessidade de encaminhamento novamente ao

4 A diferença entre a responsabilidade subsidiária e solidária consiste na ordem de cobrança. Na solidária, as duas empresas podem ser cobradas simultaneamente, enquanto na subsidiária a prestadora de serviços deve ser cobrada primeiro, dado que a tomadora somente poderia ser acionada caso aquela não tenha patrimônio suficiente para arcar com a dívida.

Senado, fez com que o texto final da Lei 13.429/17 trouxesse uma regulamentação menos elaborada e carente de técnica legislativa, a qual acabou contribuindo para um aumento do desequilíbrio dos interesses envolvidos.

3 AS DÚVIDAS ACERCA DAS NOVAS REGRAS PARA A TERCEIRIZAÇÃO

Além das mudanças abordadas no item anterior, houve também grande polêmica sobre outras possíveis alterações advindas da nova lei. Em virtude de sua redação breve, a Lei 13.429/17 pode ter gerado a possibilidade de interpretações diversas sobre as possibilidades de pejetização e de interposição de mão de obra. Igualmente, seria também possível argumentar que a própria permissão à terceirização de atividade-fim, mudança mais emblemática da nova lei, não estaria suficientemente clara. Sobre tais pontos, serão traçados possíveis panoramas acerca das controvérsias, tendo em vista aspectos principiológicos, hermenêuticos e jurisprudenciais do Direito.

3.1 - TERCEIRIZAÇÃO DE ATIVIDADE-FIM

Conforme ampla veiculação feita pela mídia, a nova lei teria o condão de tornar possível às empresas a terceirização de suas atividades-fim. Até a sua entrada em vigor, a terceirização somente era permitida para as atividades-meio das empresas, nos termos da Súmula 331 do Tribunal Superior do Trabalho. Com a nova lei, seriam ampliadas as possibilidades de terceirização, ou seja, as atividades finalísticas das empresas - que antes somente poderiam ser desenvolvidas por funcionários próprios - agora também poderiam ser terceirizadas.

O grande debate acerca da Lei 13.429/17 reside na possibilidade de terceirizar a atividade-fim das empresas. Por um lado, os empresários afirmam que isso seria positivo por desburocratizar a contratação de funcionários, deixando a produção mais especializada e reduzindo custos na Justiça do Trabalho. Por outro, centrais sindicais, procuradores e juízes do trabalho tendem a crer que as novas regras estimulariam fraudes e precarizariam as relações de trabalho como um todo. Antes de entrar no mérito dessa discussão, torna-se pertinente compreender em que consiste a atividade-fim de uma empresa.

A atividade-fim caracteriza a razão de ser de uma empresa, sendo sua principal atividade. Um banco tem operações financeiras como sua atividade-fim; uma operadora de telefonia tem a prestação de serviços de telecomunicação como sua atividade-fim. Isso define tais empresas como elas são. A atividade-fim difere das atividades-meio justamente porque é naquela que está o “espírito” da empresa.

A atividade-meio, por sua vez, é tudo que uma empresa faz fora do seu objeto principal, da sua razão de existir. Por exemplo, banco e a empresa de telefonia precisam dos serviços de limpeza e manutenção, de segurança da informação, contabilidade, guarda de documentos, advocacia etc. Todas essas atividades, entre outras, são consideradas atividades-meio. A terceirização tradicional é aquela que desconcentra apenas essas atividades periféricas, focando na especialização, no *know-how*, na técnica de quem se dedicou ao aprendizado de atividades específicas e é capaz de aperfeiçoá-las. Nas palavras de Gustavo Filipe Barbosa Garcia, “atividade-meio é aquela de mero suporte, que não integra o núcleo, ou seja, a essência, das atividades empresariais do tomador, sendo atividade-fim, portanto, aquela que a compõe” (GARCIA, 2014, p. 361).

Em meados do século passado⁵, a terceirização chegou ao Brasil, impactando o conjunto de normas relativas ao Direito do Trabalho, que não tinha o tema regulamentado. A confusão aconteceu porque, com a terceirização, um trabalhador poderia prestar serviço para empresas com quem não tinha qualquer vínculo laboral, a despeito das definições legais de empregado e empregador. Nesse cenário, as principais controvérsias consistem na fixação das responsabilidades das empresas pelos trabalhadores terceirizados e nos limites sobre quais atividades poderiam ser terceirizadas.

Ao longo dos anos, a jurisprudência tratou tais controvérsias de diferentes formas. Ao analisar as súmulas do TST, foi possível perceber a mudança de entendimento com o passar do tempo. No total, foram editadas quatro súmulas sobre terceirização: em 1985, a Súmula 239; em 1986, as Súmulas 256 e 257; por fim, em 1993, a Súmula 331, a qual teria sido afetada diretamente pela nova lei.

Nas duas primeiras súmulas, o pensamento dominante no TST era no sentido de proibir as atividades de terceirização como um todo. Essa orientação foi mudando ao longo dos anos, de forma que, na Súmula 331, de 1993, sedimentou-se o entendimento que foi predominante por mais de 20 anos na jurisprudência brasileira, no sentido de que as empresas poderiam terceirizar atividades periféricas, mas não a atividade principal, uma vez que esta deveria ser exercida por funcionários próprios, contratados diretamente⁶.

No entanto, setores empresariais protestavam afirmando que nenhuma proibição deveria ser feita por súmula de tribunal e sim por lei, conforme a literalidade do Art. 5º, II da Constituição Federal: “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. De acordo com essa perspectiva, a Súmula 331 estaria violando o Princípio da Legalidade por apresentar proibição não prevista em lei.

Por outro lado, seria possível entender que, através da Súmula 331, o TST teria tão somente interpretado que a terceirização de atividade-fim era uma prática de desvirtuação e fraude à aplicação dos conceitos de empregador e empregado, presentes nos Arts. 2º e 3º da Consolidação das Leis do Trabalho. Nesse sentido, a Súmula 331 não traria nenhuma proibição nova e sim uma interpretação das proibições já presentes na lei para a situação em concreto.

A discussão tomou novo rumo com a Lei 13.429/17, uma vez que ela tem o condão de retirar do Poder Judiciário e trazer para o Legislativo o estabelecimento dos limites da terceirização. Com sua promulgação, a terceirização de atividades-fim passaria a ser permitida, fazendo com que o inciso III da Súmula 331 do TST perdesse seu efeito.

No entanto, mostra-se cabível a interpretação de que, em virtude da ausência de permissão expressa à terceirização de atividades-fim, a Lei 13.429/17 não teria trazido qualquer alteração no âmbito deste limite às terceirizações. Ao ler o texto da nova lei, é possível perceber que não há permissão direta à terceirização de atividade-fim, a não ser pelo contrato de trabalho temporário – no entanto, tal prática já era permitida pela conjuntura legal anterior. Nesse sentido, poderia ganhar força na jurisprudência a tese de que, não havendo alteração quanto à permissão de terceirização de atividades-fim, a regra anterior, dada pela redação do inciso III da Súmula 331 do TST, permaneceria incólume.

5 Sobre a história da terceirização no Brasil e no mundo, ver SILVA (2015) e MARTINS (2000).

6 Sobre a história da regulamentação da terceirização no Brasil, ver CASSAR (2011).

Esse foi o argumento usado na ADI 5.735 pelo Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, que pede a inconstitucionalidade da Lei 13.429/17:

É evidente, portanto, que a Lei 13.429/17 não autoriza terceirização na atividade-fim das empresas, e isso mais se revela diante da imediata iniciativa da base parlamentar governista, na Câmara dos Deputados, de propor alteração desse diploma legal, logo após sua publicação, com vistas a mencionar expressamente a possibilidade de terceirização em qualquer atividade empresarial. (JANOT, 2017, p. 60).

Nesse aspecto, ainda não há como traçar panoramas concretos. No entanto, tendo em vista a pertinência dos argumentos levantados e a clara omissão legal, já parece possível crer que os juízes do trabalho divergirão entre si no que diz respeito ao tema. Tal divergência poderia trazer controvérsias jurisprudenciais, aumento do número de recursos e insegurança quanto às regras impostas à terceirização de mão de obra.

3.2 AS DÚVIDAS SOBRE A PEJOTIZAÇÃO E A INTERPOSIÇÃO DE MÃO DE OBRA

Ao se discutir os potenciais desdobramentos da terceirização, torna-se relevante abordar as questões envolvidas na pejotização e na interposição de mão de obra.

Durante a rápida tramitação do projeto na Câmara dos Deputados, veiculou-se a informação de que a interposição de mão de obra e a pejotização estariam permitidas com o advindo da nova lei. Dado seu significativo impacto nas relações laborais, faz-se importante investigar se, de fato, o novo diploma legal torna legais a pejotização e a interposição de mão de obra. Nesse sentido, almeja-se averiguar se tais alegações procedem, tendo por base a leitura da lei através de aspectos hermenêuticos e principiológicos do Direito do Trabalho.

O fenômeno da pejotização consiste em uma relação que materialmente é de emprego, mas tem a aparência de mera prestação de serviços entre empresas, uma vez que o trabalhador celebra o contrato como pessoa jurídica. Nesse tipo de relação, o trabalhador recebe pagamento periódico da empresa, está subordinado às ordens dos seus prepostos e lhe presta serviços com habitualidade, assim como acontece nas relações habituais de emprego. No entanto, como ele o faz em nome de pessoa jurídica própria, nos termos de um contrato de prestação de serviços (e não de um contrato de trabalho), ele não é considerado empregado e, conseqüentemente, não faz jus a direitos trabalhistas, tais quais, férias remuneradas, 13º salário, aviso prévio e fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS).

Apesar de a pejotização não ser tratada diretamente pelo arcabouço legal trabalhista, a prática é considerada ilegal pela jurisprudência, dado que desvirtua o conceito legal de empregado, estabelecido pelo Art. 3º da CLT: “Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”. O fenômeno da pejotização acaba por desvirtuar tal conceito, uma vez que traz à relação de emprego a aparência de outro tipo de relação, seja de trabalho autônomo, seja de prestação de serviços entre empresas.

Nos termos do Art. 9º da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), “Serão nulos de pleno direito os atos praticados com o objetivo de desvirtuar, impedir ou fraudar a aplicação dos preceitos contidos na presente Consolidação”. Tal artigo consiste na positivação do Princípio da Primazia da Realidade no Direito do Trabalho, segundo o qual a dinâmica

fática da relação de emprego se sobrepõe às disposições formais e/ou contratuais. Nesse sentido, cabe exemplificar a posição da jurisprudência com um julgado do Tribunal Regional do Trabalho da Primeira Região (TRT-1):

VÍNCULO DE EMPREGO. PEJOTIZAÇÃO. FRAUDE À LEGISLAÇÃO TRABALHISTA. Não pode o Judiciário Trabalhista chancelar a prática, cada vez mais recorrente do fenômeno da “pejotização”, que consiste na constituição de pessoa jurídica com o escopo de mascarar verdadeira relação de emprego, em nítida fraude à legislação trabalhista (art. 9º da CLT), com a supressão de direitos constitucionalmente assegurados (art. 7º, CF/88), e violação dos princípios da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, CF/88) e da valorização do trabalho (art. 170 e 193, CF/88). Comprovado os elementos fático-jurídicos da relação de emprego (trabalho prestado por pessoa física, de forma pessoal, não eventual, onerosa e subordinada), o reconhecimento do vínculo empregatício é medida que se impõe. (TRT-1 - RO: 00109371220135010018 RJ, Relator: ANGELO GALVAO ZAMORANO, Data de Julgamento: 04/05/2015, Terceira Turma, Data de Publicação: 27/05/2015).

O novo diploma legal não abordou este tema em nenhum dos seus artigos. A proibição à pejotização, portanto, deve continuar sendo feita de acordo com a interpretação jurisprudencial do Art. 9º da CLT, em conjunto com o Princípio da Primazia da Realidade, o que leva a entender que não houve alteração, ou seja, a prática continua sendo considerada ilegal. No entanto, tendo em vista a polêmica surgida durante a tramitação do projeto, é possível que o Poder Judiciário seja provocado para estabilizar os entendimentos sobre o tema. Nesse ínterim, também é de se esperar que surjam dúvidas sobre a permissividade da prática, o que poderia gerar aumento da insegurança para trabalhadores e possibilidade de condenações em massa para empregadores.

No que diz respeito à interposição de mão de obra, o cenário é semelhante. Tendo em vista que a nova lei não foi enfática na proibição da interposição de mão de obra, também parece possível o surgimento de interpretações no sentido de que ela teria tornado legal a prática. Nesse tipo de relação, seria como se o trabalhador fosse cedido de uma empresa para a outra: haveria subordinação direta entre o funcionário terceirizado e a empresa tomadora de serviços, como se a relação de emprego fosse diretamente entre eles. No entanto, seu salário continuaria sendo pago pela empresa interposta, que seria seu único empregador formal. De acordo com Ricardo Resende:

Na intermediação de mão de obra, por sua vez, verifica-se o mero “aluguel de trabalhadores”, o que, sem nenhuma dúvida, fere os princípios basilares do Direito do Trabalho e a dignidade do trabalhador, o qual passa a ser tratado como mercadoria. (RESENDE, 2014, p. 199).

Até a elaboração da Lei 13.429/17, a interposição de mão de obra costumava ser examinada pela jurisprudência em conjunto com a terceirização de atividade-fim. Lendo as decisões proferidas pela Justiça do Trabalho, é difícil encontrar alguma sobre interposição de mão de obra que também não verse sobre terceirização ilícita de atividade-fim. Isso porque a aferição de legalidade sobre terceirização, ao longo das últimas décadas, vinha sendo balizada majoritariamente pela dicotomização entre atividade-meio e atividade-fim. Com o possível fim da proibição sobre terceirização de atividade-fim, seria imaginável pensar que qualquer forma de terceirização estaria permitida, dado que o limite mais emblemático imposto à prática teria acabado.

No entanto, apesar de ter sido o principal balizador da terceirização, a dicotomia entre atividade-meio e atividade-fim não consiste no único limite imposto a esta prática. Também se apresenta como limitação a regra do Art. 9º da CLT, de acordo com o qual todos os atos que tenham por objetivo desvirtuar, impedir ou fraudar a aplicação dos preceitos do Direito do Trabalho serão considerados nulos. A aplicação deste dispositivo ao caso em tela se deve ao fato de que a interposição de mão de obra desvirtua o conceito de empregador, presente no Art. 2º da CLT, segundo o qual “Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço.”.

Tendo por base tal conceito, é possível perceber que o fenômeno da interposição de mão de obra divide entre as empresas as prerrogativas do empregador: enquanto a tomadora dirige a prestação pessoal do serviço, a empresa interposta admite e assalaria, respondendo formalmente como única empregadora. No entanto, de acordo com o Art. 9º da CLT, essa prática deveria ser considerada nula por desvirtuar o conceito de empregador, tendo por escopo de impedir sua aplicação para a empresa tomadora dos serviços. Conforme esta interpretação, as duas empresas, que exercem tais prerrogativas em conjunto, deveriam ser consideradas empregadoras perante o trabalhador interposto, sendo igualmente responsáveis pelo devido cumprimento dos seus direitos trabalhistas.

RECURSO ORDINÁRIO. INTERPOSIÇÃO DE MÃO DE OBRA. SÚMULA 331 DO TST. Nos termos dos itens I e III da Súmula 331 do C. TST, a contratação de trabalhador por empresa interposta é ilegal, formando-se o vínculo diretamente com o tomador dos serviços, considerando-se, para tanto, o **desenvolvimento de atividade-fim ou meio**, se neste caso **presentes a personalidade e a subordinação**. sustento ou da respectiva família. Recurso Ordinário interposto pelo reclamante conhecido e parcialmente provido. (TRT-1 - RO: 11115220115010431 RJ, Relator: Marcia Leite Nery, Data de Julgamento: 15/05/2013, Segunda Turma, Data de Publicação: 20-05-2013). (Grifo do autor)

No caso acima, foi possível perceber que a atividade desempenhada pelo reclamante não teve relevância para a caracterização da ilicitude da terceirização, uma vez que estavam presentes a personalidade e a subordinação, as quais, de acordo com os Arts. 2º e 3º da CLT, consistem em elementos caracterizadores de vínculo laboral. Em outras palavras, a CLT diz que uma relação entre pessoa física e empresa na qual estejam presentes personalidade, subordinação e habitualidade será uma relação de emprego, seja para a elaboração de atividades periféricas ou finalísticas da empresa. Em virtude deste conceito, a interposição de mão de obra é prática considerada ilegal pela jurisprudência porque desvirtua as definições celetistas de empregador e empregado, independentemente de a atividade desenvolvida pelo trabalhador ser de cunho finalístico ou periférico.

A nova lei tem por escopo a permissão à terceirização ampla, mas isso não implicaria necessariamente em terceirização irrestrita e ilimitada. A terceirização, como fenômeno do Direito do Trabalho, deve respeitar seus princípios e diretrizes essenciais, como, por exemplo, os critérios de reconhecimento de vínculo empregatício. Nesse sentido, a lacuna deixada pela nova lei poderia vir a causar novas divergências na Justiça do Trabalho, mantendo – ou inclusive aumentando – a insegurança que se pretendia erradicar.

4 AS DIVERGÊNCIAS ACERCA DAS NOVAS REGRAS DE TERCEIRIZAÇÃO

A nova lei de terceirização regulamenta uma questão bastante polarizada e com alto grau de polêmica, motivo pelo qual ela continua sendo alvo de diferentes discussões e embates, tanto na esfera política quanto na judicial. Com o apoio de empresários e o protesto de sindicatos, a terceirização ampla ainda consiste numa questão incontroversa e polêmica na conjuntura política brasileira.

Nas páginas a seguir, serão mencionados diferentes estudos acerca do tema, trazendo diferentes pontos de vista sobre os efeitos da terceirização a partir de análises empíricas, seja na esfera econômica ou na social. Assim, tanto os argumentos favoráveis quanto os contrários serão abordados, a fim de tecer considerações sólidas sobre os impactos da terceirização no atual contexto socioeconômico brasileiro.

4.1 ASPECTOS DA TERCEIRIZAÇÃO NA JURISPRUDÊNCIA

Ao longo dos últimos anos, um forte argumento levantado pelos defensores da terceirização ampla correspondia ao fato de que as definições dos limites da atividade não estavam claros para os empresários. Isso porque, em alguns casos, dada a dificuldade para distinguir atividades finalísticas de acessórias, também poderia ser muito complexo entender se uma terceirização seria lícita ou não. Com o ajuizamento de processos na Justiça do Trabalho, a distinção deveria ser feita pelo juiz em cada caso. Por conta disso, setores empresariais reclamavam que os litígios dependiam da subjetividade dos julgadores ao decidir se determinado serviço fazia parte ou não da atividade-fim da empresa. Isso causava insegurança, uma vez que não havia uniformidade nas decisões. Nesse sentido, Sylvia Lorena, gerente-executiva de Relações do Trabalho da Confederação Nacional da Indústria (CNI), argumenta que “a dicotomia entre fim e meio, sem uma definição certa do que é uma coisa ou outra, motiva conflitos e aumenta a distância entre o Brasil e outros países. No mais, a escolha do que terceirizar deve ser da própria empresa (LORENA, 2015)⁷.

Para fins elucidativos, seria importante esclarecer que não havia divergências jurisprudenciais significativas quanto às regras delimitadoras da terceirização. De acordo com a súmula 331 do TST, não seria permitido terceirizar a atividade-fim nem manter relações de subordinação e pessoalidade com os funcionários da empresa prestadora de serviços⁸. Desde a edição da Súmula 331, esses consistiam nos critérios utilizados pelos juízes.

No entanto, apesar de se comportarem de forma uníssona com relação à regra, os juízes divergiam quanto à sua aplicação em cada caso. Como exemplo, pode-se observar a situação dos teleoperadores: em regra, várias empresas de diferentes setores terceirizam seu Serviço de Atendimento ao Cliente (SAC) junto a empresas especializadas em *telemarketing*. Porém, se por um lado o SAC é visto por alguns juízes como atividade acessória passível de terceirização, por outro, há magistrados que entendem pelo caráter finalístico da atividade de atendimento ao cliente, com conseqüente ilegalidade da sua terceirização.

Inclusive, sobre o exemplo narrado acima, incorreu um polêmico recurso extraordinário (ARE 791932)⁹ impetrado pela empresa Contax, especializada em serviços de *telemarketing*.

7 Disponível em <http://g1.globo.com/politica/noticia/camara-aprova-texto-base-de-projeto-que-permite-terceirizacao-irrestrita.ghtml>. Acesso em 10/06/2017.

8 Vide Súmula 331 do TST: http://www3.tst.jus.br/jurisprudencia/Sumulas_com_indice/Sumulas_Ind_301_350.html#SUM-331. Acesso em 01/06/2017.

9 Em outubro de 2014, o então ministro Teori Zavaski determinou o sobrestamento de todos os processos sobre terceirização de call center.

Nele, a empresa recorre de uma condenação em específico, pelos motivos acima descritos, alegando ser inconstitucional a proibição de uma atividade por súmula de tribunal e não por lei, com base no Art. 5º, II da Constituição.

No meio dessa divergência com casos específicos, o empresário reclamava por se sentir inseguro sobre a legalidade e o custo das suas operações. No caso dos teleoperadores com os bancos, por exemplo, o juiz poderia entender que os funcionários terceirizados de *telemarketing* trabalham na atividade-fim do banco, uma vez que eles têm acesso aos seus sistemas internos, visualizam contas de clientes, realizam operações de crédito, inserem e retiram baixas de registros nos órgãos de proteção ao crédito etc. Neste caso, os teleoperadores também seriam considerados bancários¹⁰. Destaca-se que, por conta da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e das convenções coletivas, os bancários têm direitos básicos com vantagens em relação aos teleoperadores, como salário base duas vezes maior¹¹ e *tickets* alimentação e refeição mensais em valores superiores ao valor que receberiam os teleoperadores¹².

Neste cenário, no momento em que o banco tivesse que pagar tais valores aos teleoperadores terceirizados, os custos acabariam sendo muito superiores aos que haviam sido planejados no momento da celebração do contrato de prestação de serviços. Por outro lado, com a permissão à terceirização de atividade-fim, o juiz não deveria mais analisar subjetivamente se a atividade terceirizada era finalística ou periférica, uma vez que isso não importaria mais para a definição da licitude da terceirização. Essa medida acaba conferindo mais segurança ao empregador, que não seria mais surpreendido com condenações em massa na Justiça do Trabalho por terceirização ilícita de atividade-fim.

No entanto, conforme mencionado acima, a lei não foi devidamente clara em alguns pontos, inclusive sobre a permissão à terceirização de atividades-fim. Desta forma, será necessário aguardar para entender como o Poder Judiciário vai se posicionar no que diz respeito ao novo diploma legal.

4.2 AS CONTROVÉRSIAS ENTRE OS ESTUDOS NO ÂMBITO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram consultadas pesquisas sobre a temática, dentre as quais se destacam: a Nota Técnica Terceirização, publicada pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) em abril de 2015; o Texto Para Discussão 2245, do Instituto de pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016; e a Nota Técnica nº172, do Departamento Intersindical de Estudos Socioeconômicos (DIEESE), publicada em 2017.

As três pesquisas oscilam entre critérios semelhantes e diferentes, o que em alguns momentos facilitou o diálogo entre elas e, em outros, nem tanto. Por exemplo, as segmentações em nichos de atividades e graus de escolaridade feita pela FIESP complementarizam os dados mais genéricos divulgados pelo DIEESE. Por sua vez, a comparação de salários por atividade laboral, demonstrada pelo IPEA, buscou mostrar se terceirizados e contratados diretos, desenvolvendo as mesmas atividades, teriam médias salariais semelhantes ou diferentes.

10 Sobre terceirização no setor bancário, ver POCHMANN (2014).

11 Sobre os valores acordados na Convenção Coletiva de Trabalho dos Bancários de 2016/2018, ver: http://spbancarios.com.br/sites/default/files/cct/arquivo/1181_cct_2016_2018.pdf. Acesso em 01/06/2017.

12 Sobre os valores acordados na Convenção Coletiva de Trabalho dos Teleoperadores de 2017, ver: <http://www.sintratel.org.br/site/index.php/convencao-coletiva/163--8/file>. Acesso em 10/06/2017.

As diferenças metodológicas, por sua vez, apresentaram impactos negativos no que diz respeito ao método de identificação de possíveis funcionários terceirizados. Se por um lado o trabalho do IPEA mostrou uma base de 4,02 milhões de prováveis terceirizados, por outro, os números da FIESP e do DIEESE foram, respectivamente, 12,5 milhões e 11,83 milhões. Com base nessa significativa diferença, o diálogo entre estas pesquisas acabou ficando comprometido.

No que diz respeito à comparação de salários, os números gerais das pesquisas não divergiram significativamente. Seu dissenso se deu no que diz respeito à interpretação dos números. De acordo com o DIEESE, a média salarial entre contratados diretos é R\$ 2639, sendo R\$ 2021 para terceirizados (diferença de 23%). A FIESP, em seu trabalho, destacou que essa comparação genérica não é satisfatória, uma vez que as atividades mais comumente terceirizadas são aquelas que demandam menos qualificação, como limpeza e vigilância, o que justificaria a remuneração inferior. Por isso, fizeram uma tabela comparando terceirizados típicos (com baixa qualificação), “demais terceirizados” e contratados diretos. O resultado mostrou que, quando separados dos terceirizados típicos, os “demais terceirizados” têm salários semelhantes aos contratados diretos (R\$ 2264 para R\$ 2270), o que reforçaria a tese levantada pela FIESP. Entre os terceirizados típicos (aqueles com menor qualificação), a média é de R\$ 1402, o que levaria a média geral dos terceirizados para baixo. De acordo com o trabalho apresentado pela FIESP, olhar milhões de trabalhadores terceirizados de maneira uniforme, sem fazer tais distinções por atividade desenvolvida, acabaria não refletindo a realidade das suas condições salariais.

Além da segmentação supracitada, a FIESP também afirmou que a escolaridade seria um fator de maior relevo para justificar diferenças salariais. No entanto, seus resultados demonstraram que as diferenças entre terceirizados e contratados diretos continuariam substanciais. No setor da construção, a diferença entre as médias salariais foi 1,3% favorável aos terceirizados com escolaridade até nível médio incompleto; já com superior incompleto e superior completo, os contratados diretos tiveram vantagem, respectivamente, de 11% e 27,9%. A pesquisa mostrou que a média salarial dos terceirizados também aumentaria com o nível de escolaridade, porém de forma bem mais tímida, especialmente entre aqueles com nível superior completo, onde a diferença é de R\$ 4703 para R\$ 6520 em desfavor dos terceirizados.

A relação feita no trabalho publicado pelo IPEA poderia orientar satisfatoriamente o debate sobre salários. A comparação de médias salariais foi feita dentro de cada função, a fim de descobrir se o terceirizado e o contratado direto, exercendo a mesma atividade, têm médias salariais diferentes. Sua coleta de dados mostrou que na grande maioria das atividades (14 de 15, à exceção de zelador de edifício) os terceirizados tendem a ganhar menos. Na atividade de vendedor de comércio varejista, por exemplo, a diferença média chegou a 49% de desvantagem para os terceirizados. Apesar de a base de dados ser significativamente menor (cerca de um terço dos números analisados nos outros dois trabalhos), destaca-se que, no nicho analisado pelo IPEA, quase todos os terceirizados, na mesma atividade, tinham médias salariais menores que os contratados diretos.

O tempo de duração do vínculo laboral também foi alvo de comparações nas pesquisas. De acordo com o estudo do DIEESE, a relação entre demissões e contratações de terceirizados foi 57,7% (ou seja, o número de demissões foi superior à metade do número de contratações); já em relação aos funcionários diretos, esse percentual foi de apenas 28,8%.

Isso mostraria como a quantidade de demissões entre funcionários terceirizados seria, em média, substancialmente maior que entre os contratados diretos. Consequentemente, podemos ver o impacto na duração do vínculo empregatício: um contrato de trabalho de um funcionário terceirizado, em média, dura 2 anos e 10 meses; se o trabalhador for contratado direto, essa média sobe para 5 anos e 10 meses.

Os números gerais da FIESP apontaram no mesmo sentido. De acordo com seus números, a média de duração de um contrato de trabalho entre os terceirizados típicos (menos qualificados) é 2 anos e 11 meses, enquanto a média dos demais terceirizados é ligeiramente maior, 3 anos e 2 meses. De qualquer forma, ambas continuam significativamente inferiores à média de 5 anos e 6 meses verificada com os contratados diretos.

Tendo em vista os dados acima, faz-se necessário destacar que uma lei incentivando a ampliação da terceirização – tal qual a Lei 13.429/17 – poderia diminuir a média geral de duração dos empregos no Brasil, fazendo o país caminhar no sentido contrário do princípio econômico da busca pelo pleno emprego, elencado no Art. 170, VIII da Constituição. Neste cenário, com maior sazonalidade do emprego, também seria possível esperar menor volume de arrecadação pelo Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), aumentando também a demanda por Seguro Desemprego.

A pesquisa do DIEESE também acabou demonstrando que, em média, o funcionário terceirizado trabalha mais que o contratado direto. De acordo com os dados da sua pesquisa, 89,5% dos terceirizados trabalham mais de 40 horas por semana, enquanto essa taxa, com os contratados diretos, é 61,6%. No que diz respeito às médias

de horas trabalhadas por semana, os dados divulgados pela pesquisa da FIESP apontam na mesma direção, mostrando médias de 40,5 horas semanais para contratados diretos e 41,8 horas para terceirizados, no geral.

No entanto, a FIESP teve êxito em mostrar que a quantidade de horas trabalhadas poderia ser mais bem justificada pelo grau de escolaridade do que pela forma de vínculo laboral. Numa tabela comparativa de dados entre profissionais da construção, é possível perceber que o número de horas trabalhadas semanalmente é praticamente idêntico para funcionários terceirizados e contratos diretos nas faixas “até médio incompleto” e “médio completo e superior incompleto” (43,7 horas e 43,6 horas, respectivamente), sendo muito semelhante também entre terceirizados e contratados diretos na faixa “superior completo” (42,8 horas para 42,7 horas). Esses dados reforçam o argumento no sentido de que a escolaridade teria impacto mais relevante que a espécie de vínculo laboral (terceirizado ou direto) nas condições de trabalho, especialmente no que se refere à carga horária semanal.

Após a leitura dos trabalhos supracitados, é possível notar o interesse de classe, tanto na nota técnica da FIESP quanto na do DIEESE. Inclusive, ambos os métodos conduziram para o lado que cada um, de certo modo, almejava corroborar. O DIEESE cuidou de colocar todos os terceirizados no mesmo grupo, fazendo comparações genéricas. Assim, aquelas funções mais precarizadas, que demandam menos qualificação, deslocariam a média dos terceirizados, de forma a levar a crer que estes acabariam enfrentando piores condições de trabalho, reforçando assim a sua tese contra a terceirização ampla. No entanto, seus dados perderam solidez quando não segmentaram o grupo dos trabalhadores

terceirizados por escolaridade e função, o que contribuiria para comparações junto ao grupo dos contratados diretos.

Já a pesquisa elaborada pela FIESP conduziu seu trabalho tentando demonstrar que os terceirizados somente têm, em média, piores condições de trabalho porque desenvolvem majoritariamente funções que demandam menor qualificação, tais como vigilância, administração predial e limpeza. Para isso, utilizam dados de setores como a indústria de transformação, na qual várias atividades são terceirizadas para profissionais de alta qualificação, os quais, em regra, têm melhores condições de trabalho. No entanto, o uso de apenas um segmento da economia (indústria da transformação) poderia não ser suficiente para ilustrar as condições de trabalho em todo o Brasil. Ademais, a terceirização examinada e usada como fonte no seu trabalho, presente na indústria de transformação, consiste na elaboração de trabalhos específicos e periféricos e não de atividades finalísticas, ou seja, a terceirização que já era permitida desde 1993. Trata-se da terceirização tradicional, que desconcentra serviços para empresas especializadas.

Portanto, tais dados acabam não sendo representativos em termos da regulamentação da terceirização de atividades-fim.

A pesquisa do IPEA, por sua vez, começou divergindo significativamente das demais com relação à base de dados, o que acabou dificultando o diálogo entre estes trabalhos. Seu critério para identificação de possíveis terceirizados parece ter sido mais rigoroso que os das demais pesquisas, o que fez com que seu número de prováveis terceirizados representasse cerca de um terço dos números apresentados nas demais pesquisas. Ainda assim, torna-se importante destacar sua interessante análise no que diz respeito à comparação de médias salariais dentro de cada função, mostrando que os terceirizados, nas mesmas atividades, quase sempre ganham menos que os contratados diretos.

Apesar de a comparação não ter sido plenamente conclusiva, é possível perceber que, de forma geral, os trabalhadores terceirizados tendem a ficar menos tempo no emprego e receber menores salários que os trabalhadores contratados diretamente. Dessa

maneira, a ampliação das possibilidades de terceirização poderia representar um retrocesso social, uma vez que teria o condão de ampliar a gama de trabalhadores sujeitos a um regime de emprego cuja remuneração e estabilidade são em média menores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças referentes à regulamentação sobre terceirização no Brasil vêm representando, nos últimos anos, ponto de debate e discussão abrangendo os principais atores envolvidos na questão.

Se por um lado a Lei 13.429/17 foi bem recebida pelos empresários, por outro lado, centrais sindicais, procuradores e juízes do trabalho apresentaram resistência em função dos impactos e consequências – especialmente no que diz respeito aos impactos sociais – da implementação da nova lei junto a parcela significativa da população. Nesse sentido, o debate que se apresenta vem acompanhado de um conjunto de interesses específicos que refletem questões de caráter distributivo.

Tendo em vista as reações dos segmentos sociais envolvidos, seria possível entender que as demandas empresariais foram atendidas, no âmbito da flexibilização dos direitos

trabalhistas. Em geral, os maiores grupos representativos dos empregadores, tais como FIESP e CNI, mostraram-se satisfeitos com a nova regulamentação. No entanto, a discussão ainda não está terminada, pois entidades sindicais e setores da sociedade civil não consideram adequada a aprovação da nova lei e já se mobilizam para tentar reverter a situação junto ao Poder Judiciário. Igualmente, a Procuradoria Geral da República também já se mobilizou, impetrando Ação Direta de Inconstitucionalidade, a qual, em setembro de 2017, ainda segue em trâmite, aguardando julgamento pelo STF.

Em relação ao conteúdo da lei, destaca-se o possível fim da distinção entre atividade-meio e atividade-fim. Como o texto não foi suficientemente claro ao permitir a terceirização de atividades-fim, tal possibilidade ainda se trata de uma hipótese, que poderá ser mais amplamente verificada via jurisprudência com o passar do tempo. Caso se entenda pela permissão à terceirização de atividades finalísticas, os juízes do trabalho teriam de passar a analisar critérios menos subjetivos para firmar seu entendimento acerca da licitude das terceirizações, como subordinação, habitualidade e pessoalidade. Desse modo, com menor grau de subjetividade nas regras, os empresários se sentiriam mais seguros para realizar novas parcerias e contratos de prestação de serviços ou, em outros termos, terão mais liberdade para administrar seus negócios de acordo com sua conveniência – beneficiando-se, assim, da nova legislação.

Por outro lado, teme-se que a nova regulamentação contribua para precarizar ainda mais as condições de trabalho no país de forma geral. Apesar de as pesquisas realizadas pelo IPEA, DIEESE e FIESP não terem sido conclusivas, a comparação entre estas aponta no sentido de que o vínculo do trabalhador terceirizado apresenta, em regra, condições de trabalho mais precarizadas, quando comparadas àqueles que possuem o vínculo de contratação direta.

No que diz respeito à conjuntura da aprovação da nova lei, destaca-se que, em função de questões de ordem política, o PL 4.330/04 – outro projeto de lei sobre terceirização – não avançava no Senado desde sua aprovação pela Câmara, em abril de 2015. Em virtude da demora na sua tramitação, o então presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia (DEM-RJ), resgatou o PL 4.302/98, um projeto antigo, aprovado pelo Senado em 2000, mas que nunca fora votado pela Câmara. Para garantir uma aprovação mais célere e sem a necessidade de reenviar o projeto ao Senado, a votação na Câmara acabou sendo feita sem nenhuma emenda ao texto, que foi encaminhado diretamente para a sanção presidencial – transformando-se na Lei 13.429/17. Os desdobramentos e efeitos colaterais resultantes dessa votação às pressas foram as omissões e lacunas mencionadas neste trabalho. Apresentam-se, nesse sentido, controvérsias quanto às possibilidades de pejetização, interposição de mão de obra e, principalmente, quanto à permissão à terceirização de atividades-fim. Nesse sentido, percebe-se que os pontos mais importantes da lei foram abordados através de uma redação pouco detalhada, que dá margem a interpretações significativamente divergentes, deixando o interlocutor em dúvida acerca da permissividade do novo texto legal.

Por essa perspectiva, os trâmites que levaram à aprovação da Lei 13.429/17 acabaram não sendo devidamente cuidadosos, inclusive em função da pressão para a sua aprovação. Por sua vez, o PL 4.330/04 também tinha por escopo regulamentar a terceirização mais ampla, mas seu texto é mais bem redigido e mais cauteloso no que diz respeito ao equilíbrio entre os interesses conflitantes, uma vez que já teria passado por amplo debate junto

a diferentes setores da sociedade. Por fim, em função de disputas políticas, o texto que acabou sendo aprovado, apesar de suas lacunas, foi o PL 4.302/98, o qual, após sanção presidencial, transformou-se na Lei 13.429/17.

No mais, embora os desdobramentos dessa nova legislação aprovada somente possam ser mais bem analisados com o passar do tempo, já seria possível observar algumas de suas nuances, tanto para os empresários quanto para os trabalhadores. Por um lado, os empresários passariam a poder contratar de forma mais livre, o que – do ponto de vista do empregador – poderia trazer consequências positivas para a economia no curto prazo; por outro lado, a redação lacunosa do texto deixou em aberto alguns pontos importantes, tais como a pejotização, a interposição de mão de obra e até mesmo a terceirização de atividade-fim. Dadas as incertezas sobre esses pontos, ainda persistiriam possibilidades de condenações em massa aos empregadores, evidenciando que este segmento também não se encontraria completamente resguardado pela nova regulamentação. Já do ponto de vista do trabalhador, podem ser evidenciados elementos de precarização das relações laborais, sobretudo tendo em vista as diferentes condições de trabalho - em termos de salário e estabilidade - entre contratados diretos e terceirizados.

Nesse sentido, os sindicatos, o Ministério Público do Trabalho e o Poder Judiciário devem continuar atentos, no que se refere aos elementos necessários às condições dignas de trabalho, estando prontos para denunciar e desincentivar, desde logo, qualquer eventual sintoma de precarização do trabalho em âmbito nacional decorrente da nova lei – visando resguardar uma parcela significativa da população, que historicamente vem enfrentando diversos desafios em contextos de crescente vulnerabilidade, cujos impactos também têm se apresentado de modo latente no cenário contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSAR, Vólia Bonfim. **Direito do Trabalho**. Niterói: Impetus, 2011.

COELHO, Luciano Augusto de Toledo. **Com falsa expectativa de vantagens, “pejotização” prejudica o trabalhador**. Disponível em: http://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/id/15229074. Acesso em 01/06/2017.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2014. DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos Econômicos e Sociais). **Nota Técnica 172**. Rio de Janeiro: DIEESE, 2017.

FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). **Nota Técnica Terceirização**. São Paulo: FIESP, 2015.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Curso de Direito do Trabalho**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

IPEA (Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada). **Texto Para Discussão 2165**. Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

IPEA (Instituto Brasileiro de Pesquisa Econômica Aplicada). **Texto Para Discussão 2245**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

JANOT, Rodrigo Monteiro de Barros. **ADI 5735**. Brasília, 2017.

LORENA, Sylvia. **Câmara Aprova Texto Base de Projeto que Permite Terceirização Irrestrita**. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/camara-aprova-texto-base-de-projeto-que-permite-terceirizacao-irrestrita.ghtml>. Acesso em 10/06/2017.

MARTINS, Sérgio Pinto. **A Terceirização e o Direito do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2000.

POCHMANN, Marcio. **Terceirização Desregulada e Seus Efeitos no Mercado de Trabalho no Brasil**. Brasília: Revista do TST, 2014.

RESENDE, Ricardo. **Direito do Trabalho Esquemático**. São Paulo: Método, 2014.

SILVA, Paulo Renato Fernandes da. **Cooperativas de Trabalho, Terceirização de Serviços e Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 2015.

SINDICATO DOS BANCÁRIOS E FINANCIÁRIOS DE SÃO PAULO, OSASCO E REGIÃO. **Convenção Coletiva 2016/2018**. São Paulo: Sindicato dos Bancários e Financieiros de São Paulo, Osasco e Região, 2016.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM TELEMARKETING. **Convenção Coletiva de Trabalho 2017**. São Paulo: Sindicato dos Trabalhadores em Telemarketing, 2017.

SOUTO MAIOR, Jorge Luiz. **Curso de Direito do Trabalho: Teoria Geral do Direito do Trabalho, volume I: Parte I**. São Paulo: LTr, 2011.

GT: 30 - População, território e vulnerabilidade: desafios teóricos e metodológicos na construção interdisciplinar

Coordenadores: Alvaro de Oliveira D'Antona e Ana Maria Nogales

DISPERSÃO URBANA: INTERLOCUÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE UM OBJETO INTERDISCIPLINAR

José Diego Gobbo Alves

UNICAMP/FCA

jdgobboalves@gmail.com

Álvaro de Oliveira D'Antona

UNICAMP/FCA

alvaro.dantona@fca.unicamp.br

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contribuir para a discussão da dispersão urbana como um objeto interdisciplinar. Partindo da sua complexidade como objeto de estudo e das limitações que as pesquisas disciplinares apresentam, propõe-se a utilização de métodos mistos que integrem análises qualitativas e quantitativas como um terceiro campo metodológico como meio para a interdisciplinaridade. Tal proposta visa avançar na desconstrução do uso de abordagens disciplinares sobre a dispersão urbana, ao caracterizar as potencialidades que os métodos mistos apresentam para o entendimento deste fenômeno nas cidades brasileiras. A metodologia utilizada para compor este estudo, consistiu em análise bibliográfica sobre a dispersão urbana e seus componentes (tipologia urbana, morfologia urbana, densidade, mobilidade e crescimento da população), métodos mistos e interdisciplinaridade. Os resultados apontaram que o uso de métodos mistos nas pesquisas sobre a dispersão urbana traz significativos avanços para as análises do fenômeno na contemporaneidade, principalmente, pelo aprofundamento acerca das externalidades para a sociedade, a economia e o meio ambiente. Ademais, a combinação de métodos em uma pesquisa interdisciplinar não deve se restringir apenas a integração de metodologias qualitativas e quantitativas, mas também uma combinação teórica-filosófica que ultrapasse as diretrizes positivistas disciplinares.

Palavras-Chaves: Dispersão Urbana, Métodos Mistos, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Os desafios de pesquisar fenômenos contemporâneos cada vez mais complexos e integrados, demandam combinações teóricas-metodológicas que possibilitem a integração de elementos não contemplados em pesquisas disciplinares. A interdisciplinaridade nas pesquisas acadêmicas surge como uma alternativa para o estudo de fenômenos que ultrapassam o escopo do objeto disciplinar e reafirmam a necessidade crescente de combinar pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos de disciplinas que possuem relações estreitas e distantes entre si.

A convergência do processo de produção das cidades em um padrão disperso na contemporaneidade, vem gerando preocupações entre os pesquisadores que buscam entender os efeitos da dispersão urbana, bem como a unificação desse processo em escala global. Mesmo nas cidades europeias, que se destacam pela compacidade da malha urbana, vem se verificando um intensivo processo de dispersão urbana, sobretudo em cidades espanholas, portuguesas e francesas (OJIMA, 2007).

No Brasil, a dispersão urbana está associada à processos de periferização da população de menor renda; ao incentivo ao uso de automóveis motorizados; a expansão da malha rodoviária e, principalmente, a atuação do mercado imobiliário através da especulação imobiliária (vazios urbanos, aumento dos aluguéis na área central, construção de loteamentos distantes do centro de compras municipal, incorporação de áreas rurais ao perímetro urbano, entre outros).

As externalidades deste processo de crescimento das cidades, afetam de forma desigual o meio ambiente, a sociedade e a economia, exigindo pesquisas que combinem desde as avaliações dos efeitos causados para os grupos sociais que se deslocam cada vez mais no espaço, às análises estatísticas do comportamento de variáveis que influenciam no padrão disperso das cidades.

Nesse sentido, este trabalho propõe avançar nas reflexões sobre o fenômeno da dispersão urbana através de uma ótica interdisciplinar. Isto é, partindo da complexidade que a dispersão urbana apresenta atualmente, busca-se contribuir teórica e metodologicamente para as avaliações de tal fenômeno nas cidades brasileiras a partir de disciplinas como Geografia, Arquitetura, Demografia e as Ciências Sociais. Ademais, buscamos discutir a importância dos métodos mistos para a interdisciplinaridades nas ciências.

Além desta introdução, o trabalho segue com uma discussão entre métodos mistos e interdisciplinaridade e a possibilidade de se chegar à esta a partir de métodos combinados. Trata da dispersão urbana e os motivos dos quais a caracterizamos como um fenômeno que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar e também o papel dos métodos mistos nas pesquisas sobre o fenômeno. Por fim, as considerações finais dos autores sobre o trabalho.

MÉTODOS MISTO E INTERDISCIPLINARIDADE?

Neste texto, partimos dos questionamentos de Silva Junior e D'Antona (2013) sobre a questão da interdisciplinaridade nas pesquisas acadêmicas que defendem um diálogo teórico-metodológico entre as disciplinas. Para os autores, este diálogo não deve ser reduzido apenas entre disciplinas que compartilham os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, deve-se, também, ter um enfreteamento entre diferentes disciplinas que não possuem matrizes teórica-metodológica iguais, a fim de enfrentar os problemas causados pela especialização das ciências (SILVA JUNIOR e D'ANTONA, 2013).

A interdisciplinaridade se dá como uma forma de vincular um saber com outro, como uma troca mútua e solidária entre os saberes, visando melhor apreender a realidade estudada (COIMBRA, 2000). Uma vez que um objeto ou tema de estudo não é exclusivo de uma só disciplina (como é o caso da dispersão urbana), tal abordagem enriquece a construção do saber, ao incorporar elementos que não são estudados por uma disciplina e ao contrapor saberes diversos sobre o mesmo objeto estudado. Assim sendo, a formulação de um conhecimento teórico-metodológico interdisciplinar sobre a dispersão urbana, visa avaliar sua composição, as externalidades geradas por tal processo e como estes podem ser apreendidos utilizando uma base conceitual que não se limita a uma disciplina específica.

Victora et al (2000) colocam que cada metodologia traz consigo pressupostos sobre a realidade, bem como conceitos que irão nortear o uso de instrumentos de observação de um determinado fenômeno. Para isso, os pesquisadores lançam mão de técnicas de coletas e tratamentos de dados em dois principais campos mais tradicionais de pesquisa: qualitativo e quantitativo.

O método misto, apresenta-se como um terceiro campo metodológico (SILVA JUNIOR e D'ANTONA, 2013) em que se tem os métodos qualitativos e quantitativos combinados na análise de um fenômeno. Creswell & Clark (2006) fazem uma breve análise histórica do método misto, no qual diferente de outros autores, consideram recente esta metodologia. Para os autores, as pesquisas com o uso do método misto surgem na década de 1950, com as pesquisas de Campbell e Fiske sobre traços psicológicos, onde os pesquisadores coletaram dados qualitativos e quantitativos para a análise, no que consideram ser um período formativo do método misto.

Durante as décadas de 1970 e 1980 (período de debate do paradigma) houve uma série de debates que se preocupavam em avaliar se os dados qualitativos e quantitativos poderiam ou não serem combinados nas pesquisas (CRESWELL & CLARK, 2006). Na década de 1990, o período de desenvolvimento processual, buscou definir as bases conceituais dos métodos mistos, com pesquisadores discutindo as classificações e tipos de projetos científicos que utilizam os métodos mistos.

A partir de 2000, os autores identificam que há um crescente número de estudos que utilizam o método misto, bem como pesquisadores que defendem que este seja separado de outras metodologias, por ter uma característica própria, como um terceiro campo metodológico (CRESWELL & CLARK, 2006).

O método misto considera relevante tanto as análises qualitativas, quanto as análises quantitativas, não havendo uma hierarquização entre elas. Essa integração entre os métodos, permite avaliar um fenômeno em uma área inexplorada, nem em um viés exclusivamente qualitativo e nem em um viés quantitativo (PARANHOS *et al*, 2016).

Para Paranhos *et al* (2016) ambas as técnicas, quantitativas e qualitativas, possuem limitações, portanto, a vantagem na utilização dos métodos mistos está justamente em aproveitar o melhor do que cada técnica oferece para responder uma questão específica do fenômeno estudado.

A figura 1a seguir apresenta diferentes formas de combinar dados qualitativos e quantitativos.

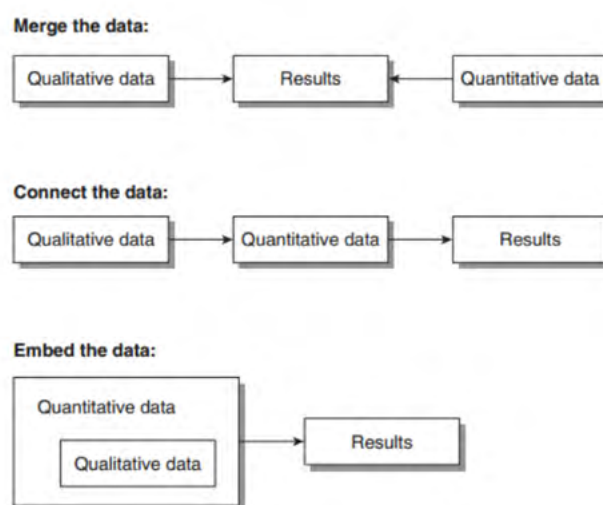


Figura 1. Esquema com diferentes formas de integração de dados qualitativos e quantitativos. Fonte: Creswell, 2007.

Apesar da literatura considerar que as três formas (assim como muitas outras) são abordagens de métodos mistos, Creswell & Clark (2006) apontam que não basta coletar os dados qualitativos e quantitativos e analisa-los de forma separada, é necessário que sejam coletados e analisados de forma conjunta e combinada. Em *Merge the data* e *Connect the data*, tem-se duas formas de mesclar os dados que, como mostrado na figura, não estão integralmente combinados. O primeiro se caracteriza por análises separadas dos dados qualitativos e quantitativos, criando um resultado fragmentado da pergunta que se pretende responder. No segundo caso, os dados e análises qualitativas servem de base para a análise quantitativa do problema e posteriormente o resultado, formando uma sequência em que, necessariamente, um conjunto de dados e análises está disposto hierarquicamente sobre a outra.

Por fim, o *Embed the data* apresenta o método misto como uma integração na coleta e análise dos dados qualitativos e quantitativos, de forma que os resultados estejam consistentemente integrados e combinados de tal forma que ambos (quali-quant) são significativamente relevantes para o resultado obtido.

A bibliografia utilizada sobre os métodos mistos (JOHNSON & ONWUEGBUZIE, 2004; CRESWELL, 2006; 2007; MASCARO, 2015) aponta que não há um padrão de integração dos métodos qualitativos e quantitativos, ficando a critério do pesquisador - e de acordo a complexidade do problema de pesquisa -, definir qual caminho metodológico seguir. Para Mascaro (2015) os métodos mistos podem ser utilizados nas fases de coleta, análise ou interpretações dos dados, sendo a opção por uma ou todas as etapas o que definirá se houve um delineamento total ou parcial em sua utilização.

Para a realização de uma pesquisa com métodos mistos, Johnson e Onwuegbuzie (2004) descrevem oito etapas necessárias: determinar um problema de questão; avaliar se é apropriado o uso de projetos mistos; selecionar um modelo de método misto que se aproxime dos objetivos da pesquisa estabelecidos; coletar os dados; analisar os dados; interpretar os dados e definir as considerações finais do trabalho.

Segundo Johnson e Onwuegbuzie (2004) são cinco as propostas de uso de métodos mistos nas pesquisas: a) triangulação: convergência de resultados de diferentes métodos; b) complementariedade: esclarecimento ou aprofundamento dos resultados de um método pelo outro; c) iniciação: descobrir novos paradoxos e contradições que se enquadram na pesquisa; d) desenvolvimento: uso do resultado de um método como primeira etapa para aplicação de outro método e e) expansão: expandir para uma grande quantidade de pesquisas, utilizando diferentes grupos de usuários. Cabe ao pesquisador determinar qual proposta utilizará na pesquisa, entretanto, a opção por um propósito influencia na análise e nos resultados da pesquisa, já que determinam a forma como os dados serão tratados.

Creswell (2007) coloca que o pesquisador que optar pelo método misto precisa informar precisamente a forma de coleta de dados que pretende utilizar na pesquisa, pois, as etapas de coleta, como visto na Figura 1, influencia na definição da metodologia utilizada e na composição desta como uma metodologia mista ou não.

Duas perguntas são essenciais para a reflexão sobre a importância dos métodos mistos para a interdisciplinaridade: O uso de métodos mistos na pesquisa científica, por si só, já pressupõe uma interdisciplinaridade nas pesquisas? Quais são as contribuições desta combinação para se chegar à interdisciplinaridade?

A combinação de metodologias qualitativas e quantitativas não implica, necessariamente, em um estudo interdisciplinar, pois essa integração metodológica pode se dar no âmbito disciplinar. Como exemplo, na Geografia, em um estudo sobre desapropriação de grupos ribeirinhos, pode ser realizada uma pesquisa qualitativa acerca da formação desses grupos, sua identidade e características própria de ocupação em relação com o rio; é possível também realizar um levantamento de dados primários (questionário fechados) e dados estatísticos secundários (censos ou dados de órgãos locais) para acompanhar o crescimento dessa população e identificar possíveis vetores que influenciam a ocupação espacial.

Este exemplo de pesquisa mostra que a combinação quali-quantitativa pode ser realizada em um âmbito disciplinar, sem integrar duas ou mais disciplinas na análise do fenômeno. Dessa forma, apenas o uso de metodologias mistas não pressupõe que o estudo seja interdisciplinar, já que a combinação pode se dar apenas entre metodologias e não em uma combinação teórica sobre fenômeno e epistemológica da produção destes conhecimentos.

Como, de fato, os métodos mistos podem contribuir para a interdisciplinaridade, já que seu uso pode se dar em pesquisas disciplinares? Em uma pesquisa interdisciplinar o uso de uma metodologia, seja quantitativa ou qualitativa, pressupõe uma discussão teórica-metodológica entre as disciplinas que compartilham de uma mesma matriz. Assim, uma pesquisa interdisciplinar que pretende responder uma pergunta utilizando métodos qualitativos, lança mão da combinação de disciplinas como a sociologia, psicologia e a antropologia, por exemplo. O mesmo acontece com uma pesquisa interdisciplinar que utilizará uma metodologia quantitativa; esta se apoiará em disciplinas como a estatística e a demografia, por exemplo.

Com o uso dos métodos mistos em uma pesquisa interdisciplinar, porém, se tem um avanço ao combinar disciplinas que não utilizam apenas um campo metodológico (qualitativo ou quantitativo), isto é, parte-se da integração de disciplinas que utilizam métodos qualitativos e quantitativos na coleta, análise e interpretação dos dados. A opção pelo uso de métodos mistos traz avanços na medida em que possibilita um aprofundamento epistêmico tanto metodológico, quanto teórico-filosófico, possibilitando a combinação (nem sempre harmoniosa) de disciplinas que não seriam combinadas, caso houvesse a opção por uma abordagem única. Em outras palavras, possibilita combinar disciplinas como a antropologia e a sociologia com a estatística e a demografia em uma pesquisa.

O crescente uso de métodos mistos nas pesquisas levanta preocupações nos pesquisadores acerca da forma de apropriação dessa metodologia nas pesquisas. Giddings (2006) faz uma crítica aos trabalhos que utilizam os métodos mistos analisados por ela, bem como a concepção de que este seria um terceiro campo metodológico. A autora defende que ideologicamente, parte dos pesquisadores continuam a reproduzir a hegemonia positivista em suas pesquisas mistas, em que pressões econômicas para obtenção de resultados mais rápidos, enxergou nos métodos mistos uma forma eficiente de obtenção desses resultados. Ela argumenta que os recentes pedidos de agências de financiamento e de governos para testar o uso de métodos mistos, fizeram com que muitos pesquisadores tradicionais positivistas migrassem para a área, apenas para a obtenção desses financiamentos.

A busca pela obtenção de resultados que seguem os desejos das instituições de financiamento, fez com que os pesquisadores criassem metodologias mistas capazes de satisfazerem os resultados esperados (GIDDINGS, 2006). Dessa forma, a predominância

do paradigma positivistas acaba por subjugar as metodologias qualitativas, que tendem a ser mais detalhadas e aprofundadas e, conseqüentemente, mais demoradas, em prol de resultados mais rápidos para atender os objetivos das instituições financiadoras.

A preocupação de Giddings é relevante pois reforça a importância de que os métodos mistos não devem ser reduzidos apenas à mistura de metodologias qualitativas e quantitativas. Pelo contrário, a combinação deve ser fruto de um macroprocesso de combinação de pressupostos teóricos e filosóficos que indicarão possíveis caminhos metodológicos a serem percorridos, através das opções fornecidas por essas matrizes. Dessa forma, a metodologia utilizada consistiu em uma revisão bibliográfica sobre a dispersão urbana, destacando conceitos importantes que devem ser considerados nas pesquisas como a tipologia e a morfologia urbana, densidade urbana, mobilidade populacional (pendularidade). Além desses conceitos fundamentais, fez-se uma análise do método misto, como um terceiro campo metodológico, para a avaliação de um objeto de estudo em uma perspectiva interdisciplinar, propondo os avanços que o uso desta metodologia traz para as pesquisas nas ciências humanas e sociais aplicadas, principalmente para a avaliação da dispersão urbana.

A DISPERSÃO URBANA COMO UM OBJETO INTERDISCIPLINAR

A dispersão urbana é estudada por diversas áreas das ciências humanas, sociais e ambientais, tais como, a Geografia, a Demografia, a Economia, a Arquitetura e o Urbanismo, as Ciências Sociais, as engenharias, entre outras, demonstrando que tal problemática é relevante para diversas disciplinas. Esta característica, reforça a necessidade de uma ótica interdisciplinar que abranja as múltiplas externalidades geradas por este processo e que permite o uso de metodologias que ultrapasse o escopo disciplinar.

Assim, deve ser tratada como um objeto interdisciplinar, pois sua complexidade perpassa o objeto de estudo de uma só disciplina, seja no escopo das transformações espaciais na Geografia, as características demográficas na Demografia, as análises econômicas na Economia, a forma urbana na Arquitetura, entre outros. Essa característica faz com que haja uma necessidade de avaliar o fenômeno a partir da sua totalidade, articulando elementos que não seriam articulados se focado em uma análise disciplinar.

Ojima (2007) afirma que a dispersão urbana é um processo de descompasso entre crescimento espacial e a taxa de crescimento da população, isto é, há um acelerado processo de crescimento espacial, com a ocupação de áreas cada vez mais periféricas, aliado há uma queda na taxa de crescimento da população. Tal relação, faz com que a densidade urbana das cidades seja cada vez menor.

Bentes (2014, p.26) a define como um processo que,

[...] ocorre com a formação de áreas cuja urbanização se estende por um amplo território, com vazios intersticiais separando espacialmente núcleos urbanos que, no entanto, mantêm vínculos estreitos entre si e formam conjuntamente um único sistema urbano.

Esse padrão de ocupação disperso gera uma fragmentação do tecido urbano, SPOSITO (2011, p. 142) acrescenta que esta fragmentação

[...] repousa sobre uma imagem: a sociedade (e seus territórios, em particular urbanos) seria um todo que se quebra em pedaços. Esta imagem é tanto mais eficaz

porque se pode associar a ela 'provas' sociais e espaciais: criação de fronteiras ou de rupturas internas às aglomerações, isolamento dos grupos, uns em relação aos outros, expresso pela segregação de áreas residenciais fechadas, fortes disparidades no acesso aos serviços urbanos, falta de sentimento de pertencimento.

A literatura aponta que este padrão surgiu nos Estados Unidos através da periferização da população de maior renda e dos *shoppings centers* para as áreas distantes dos centros (OJIMA, 2007; MANCINI, 2008). Já no Brasil, este processo também está associado com a periferização nas/das cidades, porém, através da periferização da população de menor renda. Como consequência das transformações tecnológicas no rural brasileiro em meados da década de 1950, um grande contingente populacional migrou do campo para as cidades. Ao estarem impossibilitadas de ocuparem as áreas mais centrais, principalmente pela falta de renda e os altos preços dos lotes centrais, parte significativa dessa população ocuparam as áreas mais periféricas das cidades, áreas, estas, com baixa infraestrutura, serviços urbanos e, em muitos casos, frágeis ambientalmente (OJIMA, 2007; MANCINI, 2008; GONÇALVES, 2010; SCHUTZER, 2012).

A dispersão urbana traz efeitos negativos para o meio ambiente, a sociedade e a economia. A ocupação de áreas frágeis ambientalmente, mananciais e de uso rural, o aumento da poluição pelo uso crescente de veículos motorizados; para sociedade os efeitos intensificam a segregação, aumentam os impostos para a população visando suprir as infraestruturas instaladas pelo poder público municipal, diminui a diversificação nas relações sociais e gera uma maior dependência do automóvel; para a economia a dispersão urbana reflete na formação de vazios urbanos (que também são um dos fatores para a dispersão urbana), aumenta os gastos municipais para suprir a crescente demanda por infraestrutura e serviços.

Nascimento e Ojima (2006) destacam os efeitos negativos trazidos pela degradação ambiental gerada pelo atual padrão de ocupação. Os autores focam nas doenças respiratórias que possuem ligação com a poluição do ar. O aumento das distâncias a serem percorridas, aumentam a dependência do veículo motorizado e, conseqüentemente, aumentam a emissão de gases poluentes. Além desse fator, o aumento da área ocupada, diminui os cinturões verdes e criam corredores de ar artificiais que potencializam o acúmulo desses gases poluentes, não os dissipando-os.

A densidade urbana é um dos elementos-chaves para a avaliação da dispersão urbana. Se em meados do século XIX, a compactidade e as altas densidades das cidades europeias, foram severamente questionadas pela insalubridade encontrada, no início do século XX, o movimento para a criação das cidades-jardins (pequenas cidades com baixa densidade), intensificado na década de 50 pós-guerra, trará mudanças significativas para toda configuração urbana (forma urbana, densidade, tipologia, consumo, diversidade, entre outros) (SILVA et al, 2016).

Após 1960, as críticas urbanas a esse modelo modernista se consolidam na Europa e América do Norte em decorrências de estudos, teorias e publicações que apresentam os impactos da expansão urbana de baixa densidade habitacional, seus efeitos negativos sobre a vida urbana, a mobilidade e ao meio ambiente. (SILVA et al, 2016, n.p.).

A avaliação da tipologia e da morfologia urbana das cidades é um elemento relevante que deve ser considerado nos estudos de dispersão urbana. Como colocado por Amorim

& Tangari (2006) a análise da tipologia urbana foca nos aspectos arquitetônicos dos empreendimentos, não se limitando aos elementos estéticos. Tal análise contribui para o entendimento das intencionalidades ideológicas, culturais, econômicas e políticas que determinadas composições arquitetônicas possuem em detrimento de outras. Isto é, busca responder as perguntas: por que se adotou um padrão arquitetônico? Quais foram as intencionalidades por trás desta escolha?

A morfologia urbana é outro conceito que avança na análise da dispersão urbana, consiste no entendimento de como a cidade se configura, quais são os padrões de ruas, quadras, loteamentos, bairros que podem ser encontrados. As relações desses padrões

criam formas urbanas distintas que podem ser mais ou menos dispersas (AMORIM & TANGARI, 2006). Para Rossi (1977) a morfologia urbana estuda as formas da cidade e a tipologia estuda os tipos de construção, ambos possuindo um certo conteúdo social e uma função própria.

Avaliar a forma urbana já é um desafio em si próprio por permitir análises mistas sobre sua composição. Como colocado por Silva *et al* (2016) a forma urbana resulta do modo como o mercado imobiliário responde as regulações e intervenções (ou falta delas) realizadas pelo poder público municipal. Tal análise pode ser dar de forma qualitativa através de interlocuções teóricas, entrevistas, trabalhos de campo, etc., bem como de forma quantitativa, através de análises estatísticas, aplicações de questionários, modelos

de previsão, etc. Além disso, como será discutido posteriormente, é possível tecer uma metodologia mista que integre ambas técnicas, a fim de resultados mais robustos sobre a forma urbana.

A Figura 2 a seguir apresenta a importância de tal análise.



Figura 2. Cidades de Siler City (EUA) à esquerda e Piracicaba (BRA) à direita. Fonte: Google Earth Pro (Acessado em 05/09/17)

Verifica-se pela figura que há significativas diferenças entre a tipologia e a morfologia urbana nos exemplos escolhidos para demonstrar como tais elementos são relevantes para avaliar a dispersão urbana. Enquanto em Siler City, cidade do interior do Estados Unidos da América, predomina uma tipologia de residências unifamiliar com extensas áreas não impermeabilizadas (jardins e quintais), Piracicaba, cidade do interior do Brasil, apresenta tipologias bem mais diversificadas, contendo residências unifamiliares contíguas na área central e um crescente número de conjuntos residenciais verticais nas áreas periféricas, como pode ser observado na figura 2 através do empreendimento multifamiliar. Há uma nítida diferença de densidade tanto populacional (número de habitantes por hectares) quanto habitacional (número de habitações por hectares). Estes elementos são relevantes para a identificação da variação da densidade urbana que é influenciada pelas tipologias das residências e as formas que estão sendo criadas a e na cidade.

Apesar das cidades brasileiras possuírem um grau de densidade urbana maior que muitas cidades estadunidenses, não se pode afirmar, a princípio, que o grau de dispersão urbana das cidades estadunidenses é maior do que nas cidades brasileiras. A distinta formação socioespacial de cada país diferencia os elementos causadores do processo de dispersão entre ambos, bem como, no caso brasileiro, a periferização e segregação da população de menor renda fez com que em áreas das cidades haja uma densidade urbana mais elevada.

A queda na taxa de crescimento da população observada em um número significativo de municípios brasileiros, reafirma as dificuldades futuras que o padrão disperso acarreta para as cidades. Com a diminuição do crescimento da população, torna-se cada vez mais difícil a ocupação dos vazios urbanos e o adensamento das áreas urbanas, pontos fundamentais para a busca de um modelo urbano produtor de menos impactos. Portanto, esta questão esbarra na necessidade de pesquisas que busquem refletir sobre como reverter esse processo de dispersão que, no contexto demográfico, econômico e espacial atual, traz e trará efeitos cada vez mais severos.

Como exemplo, entre 1980 e 1991, a taxa geométrica de crescimento da população dos municípios de Piracicaba, Limeira e Rio Claro eram de, respectivamente, 2,53%, 2,96% e 2,03% (SEADE,2017). Entre 2010 e 2016, a taxa diminuiu para 0,71% em Piracicaba, 0,75% em Limeira e 0,81% em Rio Claro (SEADE,2017). Portanto, houve uma queda de mais de 300% na taxa de crescimento da população em 36 anos, o que permite comparar com o crescimento espacial urbano desses municípios e verificar se possuíram crescimentos inversos, isto é, avaliar se, enquanto a taxa de crescimento da população declinou, o crescimento espacial aumentou.

Além disso, o fenômeno permite uma variação na escala de análise também é importante para estudos da dispersão, como pode ser visto no texto de Lobo e Matos (2011), que avaliam a dispersão pela ótica da migração das pessoas que migraram dos centros urbanos mais populosos (como as regiões metropolitanas) para outros municípios.

Apesar dessa avaliação não permitir a identificação dos padrões de distribuição das populações nos municípios estudados, avança na compreensão da facilidade na mobilidade espacial da população, fundamental para o entendimento da dispersão urbana.

A mobilidade da população está intimamente ligada com a dispersão urbana, principalmente, quando considerado a mobilidade pendular da população (viagem realizada cotidianamente para outro município ou região para execução das atividades

do cotidiano). Magosso e Marandola Jr. (2016) destacam o papel dos dados coletados no IBGE para avaliar a pendularidade da população na região de Limeira, através das informações de pessoas que residem em um município e trabalham ou estudam em outro.

UM CAMINHO METODOLÓGICO

Partindo do exposto neste texto acerca da interdisciplinaridade, dos métodos mistos e da dispersão urbana, como pensar a dispersão urbana como um objeto interdisciplinar a partir da utilização dos métodos mistos? Tendo em vista que a pluralidade de possibilidades de integração de metodologias e a coleta de dados, esta pergunta não possui uma só resposta, variando assim pelo projeto de pesquisa elaborado e pelas metodologias empregadas pelo pesquisador. Entretanto, alguns apontamentos podem ser feitos afim de nortear os estudos sobre a dispersão urbana que pretendem utilizar os métodos mistos ou trabalhar em um enfoque interdisciplinar.

A escolha na forma de coleta e tratamento de dados que estão diretamente vinculados com o problema de pesquisa é o que determina se a pesquisa terá um viés qualitativo, quantitativo ou misto (VICTORA et al, 2000). Assim, com o uso de métodos mistos, se tem uma forma de coleta e de tratamento desses dados que se dá tanto de forma qualitativa, tanto quantitativa, de modo que os resultados estão integrados para a identificação dos processos ligados ao problema de pesquisa.

Para fins didáticos, primeiramente serão indicados caminhos de coleta e tratamento de dados de forma qualitativa e, posteriormente, quantitativa. Ressalta-se que não há uma sequência obrigatória de coleta destes dados, sendo critério do pesquisador e das definições do problema de pesquisa esta opção. Para melhor caracterizar a diferença de ambas metodologias, Victora et al (2000, p. 33) colocam que:

Os métodos quantitativos de pesquisa são utilizados fundamentalmente para descrever uma variável quanto a sua tendência central ou dispersão - média, mediana, moda ou dividi-la em categorias e descrever a sua frequência - taxas e medidas de risco - em grandes populações. Já os métodos qualitativos de pesquisa não têm qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Assim sendo, eles permitem a observação de vários elementos simultaneamente em um pequeno grupo. Essa abordagem é capaz de propiciar um conhecimento aprofundado de um evento, possibilitando a explicação de comportamentos.

Os caminhos qualitativos de coleta e tratamento de dados sobre a dispersão urbana podem partir de entrevistas com grupos para identificar o comportamento da mobilidade dessa população, seja intraurbana ou interurbana, afim de compreender como a dispersão urbana influencia na mobilidade cada vez maior da população. Outros temas passíveis de análise são em relação ao direito à cidade (como a dispersão urbana afeta os diferentes grupos socioeconômicos em relação ao acesso à partes da cidade); segregação (quais as tendências de segregação urbana causada pela facilidade de periferização pela dispersão urbana); saúde (quais os efeitos da dispersão urbana para a saúde da população com o aumento das emissões de gases poluentes, a exposição a riscos ambientais como desmoronamentos, deslizamentos, enchentes, etc.); economia (visando apreender como a dispersão afeta economicamente a população distante de serviços públicos, trabalho, lazer e através do aumento de impostos); família (buscando identificar as características

dos núcleos familiares contemporâneos e como estas estão interligadas com a dispersão urbana), entre outros.

Além disso, outras técnicas de coletas podem ser aplicadas como a observação direta e participante; análise de dados históricos sobre o crescimento das cidades; atas das reuniões públicas que discutem sobre os temas do crescimento urbano das cidades.

Em relação as análises quantitativas, há uma vasta possibilidade de aplicação de técnicas estatísticas. Os dados podem ser coletados de forma primária (através de aplicação de questionários) ou de forma secundária (através de dados disponibilizados por instituições públicas como o IBGE e o SEADE, por exemplo). Tais dados podem ser tratados de modo a formar indicadores para avaliar a dispersão, como os dados de renda, população, crescimento demográfico, entre outros.

Estudiosos sobre a dispersão urbana, criaram diversos indicadores e índices para avaliar a dispersão nas cidades brasileiras, dentre eles, destaca-se o trabalho de Ojima (2007) que traz indicadores de densidade, fragmentação da mancha urbana, orientação da ocupação e centralidade. Tal metodologia é relevante pois engloba indicadores demográficos (densidade, centralidade) e geográficos (fragmentação e orientação), mesclando características disciplinares.

Gonçalves (2011) apresenta uma síntese dos principais indicadores e índices utilizados nas pesquisas sobre a dispersão. Outros indicadores que podem ser utilizados nas pesquisas são o de nuclearidade, diversidade, acessibilidade, concentração de atividades (econômicas, serviços, equipamentos), etc.

Tais indicadores, composto como variáveis, podem ser tratados com técnicas estatísticas para avaliar medidas de dispersão de uma variável, correlação das variáveis, a frequência desta, etc. Estas análises possibilitam avaliar as variáveis que, sem o uso de tais instrumentos, aparentavam não manter relações entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi o de contribuir para o debate da dispersão urbana enquanto um objeto de estudo interdisciplinar. A complexidade dos problemas de pesquisa que norteiam a temática, exigem que estas utilizem metodologias que não são restritas às disciplinas e que, cada vez mais, englobem novos saberes.

A dispersão urbana como um fenômeno complexo que afeta a sociedade, o meio ambiente e a economia, necessita de metodologias que possam aprofundar os seus estudos. Por isso, optou-se por apontar os métodos mistos como um caminho metodológico que abarque tal complexidade.

Assim, pode-se considerar que os métodos mistos é a única forma de se fazer interdisciplinaridade sobre um fenômeno? A resposta é não. Os métodos mistos não são a única forma interdisciplinar de avaliar a dispersão urbana, uma vez que, esta pode ser avaliada através de diversas abordagens teóricas de cunho qualitativo, quanto de cunho quantitativo, em que se pode integrar e confrontar diferentes matrizes teórica-metodológica para avaliar o fenômeno.

Entretanto, os métodos mistos oferecem resultados mais robustos com o uso de dados e técnicas qualitativas e quantitativas, já que ambas metodologias possuem limitações

quanto aos resultados apresentados. Como um terceiro campo metodológico, a combinação metodológica permite fazer relações e trazer resultados novos que o uso de apenas uma metodologia (qualitativa ou quantitativa) não abarca.

Não buscou defender neste texto que todas as dimensões dos fenômenos devam ser consideradas em uma pesquisa científica, principalmente pela falta de tempo necessário para abarcar o fenômeno com uma complexidade tão grande. O que se buscou mostrar é que há elementos que não podem ser ignorados pelas pesquisas, simplesmente por não estarem no escopo disciplinar em que a ciência se encontra atualmente.

Sendo assim, quanto maior o nível de detalhamento que se busca avaliar de um determinado fenômeno, mais fiel ao recorte do real a pesquisa se aproximará, e o métodos mistos se apresentam como um instrumento fundamental nessa aproximação, ao permitir uma integração entre os elementos que, disciplinarmente, estão distantes.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à FAPESP (número do processo 2016/24641-3) e a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, F. P.; TANGARI, V. R. ESTUDO TIPOLOGICO SOBRE A FORMA URBANA: CONCEITOS E APLICAÇÕES. **Paisagem e Ambiente**, v. 22, p. 61-73, 2006

BENTES, J.C.G. **Dispersão urbana no médio fluminense**. Tese. 2014. FAU/USP -SP. 432p

COIMBRA, J.A.A. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: A. PHILIPPI JR., C.

E. M. TUCCI, D. J. HOGAN, R. NAVEGANTES. **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo – ed. Signus, 2000.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Ed. Sage Publications, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007
GIDDINGS, L. S. Mixed-methods research: Positivism dressed in drag? **J. Res. in Nursing**, v. 11, n. 3, p.195-203, 2006

GONÇALVES, J. C. **A especulação imobiliária na formação de loteamentos urbanos: um estudo de caso**. Ed. E-Papers Rio de Janeiro, 2010

FUNDAÇÃO SEADE. **Taxa Geométrica anual de crescimento da população municipal de Piracicaba, Limeira e Rio Claro entre 1980 e 2010**. Informação dos Municípios Paulistas, 2017.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14-26, 2004. LOBO, C.; MATOS, R. Migrações e a dispersão espacial da população nas Regiões de Influência das principais metrópoles brasileiras. **R. bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 81-101, jan./jun. 2011

MANCINI, G. A. **Avaliação dos custos da urbanização dispersa no Distrito Federal. Universidade de Brasília.** Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo.2008

MARANDOLA JR., Eduardo; MAGOSSO, CAROLINA. Mobilidade Espacial da População e Regionalização na Região de Limeira (RJ). In **Dispersão Urbana e Mobilidade Populacional**. 1ed.: Editora Edgard Blücher, 2016, v. , p. 153-178. MASCARO, S. A. **Tipologias de projetos de pesquisa de métodos mistos: análise classificatória das teses de doutorado dos programas de pós-graduação em geociências no Brasil.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Geociências e Meio Ambiente. UNESP, 2015.

NASCIMENTO, T. T.; OJIMA, R. **Dispersão urbana e doenças respiratórias: uma avaliação preliminar dos impactos do espraiamento urbana.** Anais do III Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, Brasília – DF, 2006. OJIMA, R. Dimensões da urbanização dispersa e proposta metodológica para estudos comparativos: uma abordagem socioespacial em aglomerações urbanas brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos de População (Impresso)**, v. 24, p. 277-300, 2007. PARANHOS, R.; et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias (UFRGS)**, v. 18, p. 384-411, 2016.

ROSSI, A. **Para uma arquitetura de tendencia: escritos 1956-1972.** Gustavo Gili 1977. SCHUTZER, J. G. **Dispersão urbana e apropriação do Relevo na macrometrópole de São Paulo.** USP, São Paulo – SP, 2012.

SILVA, G. J. A. et al. Densidade, dispersão e forma urbana. Dimensões e limites da sustentabilidade habitacional. *Arquitextos*, São Paulo, ano 16, n. 189.07, **Vitruvius**, fev. 2016

SILVA JUNIOR, R. D.; D'ANTONA, Álvaro de O. Os métodos mistos e a interdisciplinaridade nas ciências sociais: pragmatismo ou pluralismo paradigmático? **Ideias (UNICAMP)**, v. 1, p. 87-108, 2013

SPOSITO, M. E. B. A produção do espaço urbano: escalas, diferenças e desigualdades socioespaciais. In: CARLOS, A. F A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M. E. B. (orgs.). **A produção do espaço urbano: agentes, processos, escalas e desafios.** São Paulo; Contexto, 2011. p.123-145

Víctora, C. G.; et al. Metodologias Qualitativa e Quantitativa. In **_Pesquisa Qualitativa em Saúde – Uma Introdução ao Tema**, Cap 3, pp33-44. Tomo Editorial, 2000

DESERTOS ALIMENTARES: UMA REALIDADE PARA O BRASIL?

Viviane Herculiani Cardillo

Unicamp
vivianecardillo28@gmail.com
bolsista FAEPEX

Maria Luiza Andrade Benini

Unicamp, malubenini@gmail.com
bolsista CAPES

Isabela Noronha

Unicamp
noronha13@gmail.com
bolsista CAPES

Resumo

O conceito de desertos alimentares tem sido utilizado nos Estados Unidos por diversos autores, estando vinculado a áreas urbanas onde a disponibilidade de alimentos saudáveis é baixa ou escassa. No Brasil o conceito já vem sendo usado pela grande mídia, contudo, sem uma reflexão acerca das especificidades da realidade brasileira. Neste sentido, este trabalho objetiva discutir o conceito dos desertos alimentares a partir da perspectiva brasileira. Nossa proposta é buscar contribuições de diversos campos, por meio de um diálogo interdisciplinar, considerando entre outros a questão urbana, questões socioeconômicas da população influenciada pelo acesso das mulheres ao mercado de trabalho e a transição nutricional, bem como o consumo alimentar. Nesse sentido, não intencionamos propor um novo entendimento ao conceito, ou chegar a uma resposta definitiva de elementos e campos que possam constituir tal conceito. Nosso propósito é deixar evidente a complexidade do conceito bem como as possibilidades e relevância de uma discussão interdisciplinar. Ainda, incitar a incorporação deste debate, bem como o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que possam, não somente desenvolver conceitualmente o tema, mas também fortalecer de maneira interdisciplinar o debate dentro de universidades e centros de pesquisa.

Palavras-chave: desertos alimentares, dinâmicas urbanas, transição nutricional, interdisciplinaridade

Abstract

The concept of food deserts has been used in the United States by several authors, being linked to urban areas where the availability of healthy food is low or scarce. In Brazil the concept has already been used by the mainstream media, however, without a reflection on the specificities of the Brazilian reality. In this sense, this work aims to discuss the concept of food deserts from the Brazilian perspective. Our proposal is to seek contributions from various fields, through an interdisciplinary dialogue, considering among others the urban question, socioeconomic issues of the population influenced by women's access to the labor market and nutritional transition, as well as food consumption. In this sense, we do not intend to propose a new understanding to the concept, or to arrive at a definitive answer of elements and fields that may constitute such a concept. Our purpose is to make

evident the complexity of the concept as well as the possibilities and relevance of an interdisciplinary discussion. Also, encourage the incorporation of this debate, as well as the development of academic research that can not only conceptually develop the theme, but also strengthen interdisciplinary debate within universities and research centers.

Key words: food deserts, urban dynamics, nutritional transition, interdisciplinarity

Introdução

A expressão 'desertos alimentares', de acordo com Walker et al. (2010), começou a ser usada na década de 90, e desde então passou a ser aplicada em pesquisas com algumas variações de interpretação. A expressão designa áreas urbanas pobres em que a população não consegue acessar alimento "adequado e saudável"¹, e em pesquisas mais recentes se questiona ainda o que é considerado como "alimentação adequada" (WALKER et al., 2010). A preocupação com a disponibilidade de acesso aos alimentos em cidades, reside no fato de que as pessoas tendem a fazer escolhas sobre suas refeições de acordo com o que está disponível em sua vizinhança - se a presença de redes de fast-food é intensa, em detrimento de outras fontes de alimentos, isso impacta diretamente os hábitos alimentares da população (WALKER et al., 2010).

Esse conceito, agravado pelos altos índices de doenças decorrentes de maus hábitos alimentares, já está sendo usado para pensar políticas públicas em algumas cidades norte-americanas (DURAN, 2013), a fim de facilitar o acesso da população a alimentos menos processados. Mas pensar nessa situação implica associar inúmeras outras questões: qual o perfil socioeconômico dessas populações? Quais estabelecimentos venderiam alimentos saudáveis? O que é uma alimentação saudável, e como isso se relaciona com os hábitos diários e culturais de diferentes grupos sociais? Essas e outras questões tornam claro a impossibilidade de se abordar a questão apenas por um critério geográfico.

No Brasil, o conceito de desertos alimentares já está sendo usado na mídia (PETRO, 2017; FONTE DA JUVENTUDE, 2017), entretanto poucas pesquisas acadêmicas se debruçaram sobre tal tema. Este conceito, a princípio, parece pertinente ao contexto brasileiro, contudo, faz-se necessário o adequarmos à luz da realidade no Brasil, reformulando algumas definições e incorporando outros elementos. O conceito de desertos alimentares traz a ideia da importância do espaço geográfico na influência de bons hábitos alimentares. Tal especificação se dá principalmente devido à existência de regiões urbanas em que a população passa por dificuldades quanto ao acesso de alimentos in natura e minimamente processados. Por acesso, Ana Duran (2013) refere-se ao local de abastecimento alimentar, levando-se em consideração a adequação dos preços, a aceitação da população local, e como esse abastecimento se adapta às necessidades dessa população.

Ana Duran (2013) conclui em sua pesquisa sobre a desigualdade de acesso à alimentos saudáveis na cidade de São Paulo, que há uma maior concentração de supermercados, sacolões e feiras-livres em áreas de médio e alto nível socioeconômico, e sugere que os estabelecimentos presentes em regiões mais pobres, oferecem uma menor disponibilidade e variedade de frutas e hortaliças do que estabelecimentos congêneres localizados nas

1 Conforme o Guia Alimentar Brasileiro (2014), em essência, pode-se considerar uma alimentação saudável, aquela que seja variada e composta por sua maioria de alimentos in natura e minimamente processados, predominantemente de origem vegetal. Alimentos processados devem sempre aparecer como acompanhamento aos alimentos in natura e minimamente processados, os ultraprocessados devem ser evitados.

áreas mais ricas. De acordo com a autora, para populações de baixa renda, o impacto da constituição da vizinhança é mais relevante do que em bairros ricos, devido à questões de mobilidade: além dessas áreas apresentarem poucas opções de estabelecimentos comerciais, o deslocamento até os locais mais próximos é dificultado pela ausência de meios de transporte. Comparando o conceito de “desertos alimentares” consolidado na literatura norte-americana, com a pesquisa de Duran (2013) e o Guia Alimentar Brasileiro (BRASIL, 2014) fica evidente que o tratamento da questão para a realidade brasileira ganha reformulações e elementos particulares.

Faz-se necessário, por exemplo, considerar o processo de urbanização e êxodo rural, iniciada nos anos 50 no Brasil, que provocou mudanças nas dinâmicas sociais em diversos âmbitos (SOUZA, 2010). Observou-se uma rápida transição demográfica, epidemiológica e nutricional, resultando, entre outras coisas, em mudanças importantes no padrão de saúde e consumo alimentar da população brasileira. Nota-se atualmente, uma expressiva mudança dos padrões alimentares, principalmente nos países emergentes, evidenciados pelo aumento do consumo de alimentos industrializados, em detrimento aos alimentos in natura ou minimamente processados de origem vegetal (BRASIL, 2014).

Os questionamentos decorrentes de tal discussão sobrecaem na reflexão sobre quais elementos seriam necessários para a discussão deste tema. Se houverem políticas que aumentem a possibilidade de acesso a alimentos in natura ou minimamente processados nas regiões consideradas desertos alimentares no Brasil, como isso refletiria no padrão alimentar destas populações? Essas pessoas teriam condições financeiras, espaço na rotina, e principalmente, teriam interesse e disposição para modificarem seu padrão alimentar?

Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir o conceito dos desertos alimentares a partir da perspectiva da realidade brasileira. Nossa proposta é buscar contribuições de diversos campos, por meio de um diálogo interdisciplinar, considerando entre outros a questão urbana, questões socioeconômicas da população influenciada pelo acesso das mulheres ao mercado de trabalho e a transição nutricional, bem como o consumo alimentar.

Discussão

As mudanças pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas, no âmbito político, social, econômico e cultural evidenciam transformações na forma de vida da população, permitindo que o país crescesse de forma inclusiva, diminuindo as desigualdades sociais. Observou-se também uma rápida transição demográfica, epidemiológica e nutricional, que resultou, entre outras coisas, em mudanças importantes no padrão de saúde e consumo alimentar da população brasileira (BRASIL, 2014).

Assim, a discussão entre população e produção de alimentos não é recente, já em 1798 ela vinha a tona e ganhava proporções de alarde frente à teoria apresentada por Thomas Malthus, onde o crescimento populacional seria responsável pela crise alimentar que poderia se estabelecer naquele período. Não seríamos capazes de produzir alimentos para toda a população, que cresceria em análise geométrica. (MALTHUS, 1996). Contudo, conforme comenta BUAINAIN; GARCIA; VIEIRA (2017), a população de fato aumentou, entretanto, apesar da fome persistir, sua causa não está vinculada à falta de alimentos gerado por questões produtivas, logo, a insegurança da oferta de alimentos se transforma em insegurança pela renda. Além disso, Malthus não previa, dentro de sua abordagem, o

fenômeno da transição demográfica. Tal processo, refere-se à mudança de altas taxas de fecundidade e mortalidade para um cenário de baixas taxas. Este processo de transição demográfica se concretiza no mundo todo, contudo, em ritmos diferentes. Em muitas localidades, as taxas de mortalidade decresceram rapidamente, o que conseqüentemente teve uma interferência nas quedas das taxas de natalidade também. Este aspecto pode ser observado em países em desenvolvimento. Contudo, países com a realidade semelhante aos da Europa, tiveram as quedas das taxas de mortalidade mais contínua, ocorrendo conforme os avanços da medicina. O que gerou um ritmo lento no processo de transição demográfica nessas localidades (HOGAN; MARANDOLA JR.; OJIMA, 2010).

A transição demográfica no Brasil, conforme Brito (2008) pode ser considerada, ao mesmo tempo única, por se tratar de um processo que envolve toda a população, e múltipla, devido às particularidades e diversidades regionais, com destaque para as questões sociais. O mesmo autor comenta que há diversos elementos que atuam conjuntamente à transição demográfica, como as questões econômicas, podendo potencializar o bem estar social ou intensificar as desigualdades sociais, por meio de adversidades econômicas e sociais.

A discussão sobre tais transições fazem sentido principalmente quando compreendemos a distribuição de desigualdades geradas por elas e conseqüentemente riscos e vulnerabilidades às populações. Assim:

A distribuição dos recursos e da população não é homogênea em sem intencionalidades no espaço. Há territorialidades construídas e conflitos que ajudam a distribuir desigualmente riscos e que colocam determinados grupos populacionais em situações de precariedade e de vulnerabilidade (HOGAN; MARANDOLA JR.; OJIMA, 2010, p. 15).

Juntamente com a transição demográfica, ocorre o processo de migração entre o rural e o meio urbano, sendo estes vinculados e complementares. Ou seja, com a mudança da população do meio rural para o meio urbano teria proporcionado novos formatos de vida, os quais teriam impacto nas taxas de natalidade e mortalidade. Além deste impacto, essa alteração nas formas de vida trouxeram novos hábitos de consumo para essas populações (HOGAN; MARANDOLA JR.; OJIMA, 2010).

Tais mudanças tiveram impactos também nos padrões alimentares, sendo que nas últimas décadas a população começou a consumir alimentos em maior quantidade, incluindo novos itens como carnes e alimentos lácteos em sua dieta (BUAINAIN; GARCIA; VIEIRA, 2017), processo este que acarretou em mudanças no consumo alimentar e conseqüentemente um processo de transição nutricional. Contudo, qual seria a influência na discussão do processo de transição nutricional para tal debate?

A discussão acerca da transição nutricional se faz importante, uma vez que esta tem grande influência sobre o atual padrão alimentar do brasileiro. O fácil acesso, a alta palatabilidade² e a durabilidade dos alimentos industrializados, ou ultraprocessados, fazem com que estes alimentos sejam preteridos à alimentos in natura, tornando-se mais atraente à comercialização. Outros fatores que influenciam nesta preferência, relacionam-se ao acesso das mulheres ao mercado de trabalho, assim como as dinâmicas da vida contemporânea.

2 Alimentos agradáveis ao paladar.

Ainda, dentre os fatores relevantes no processo de transição nutricional no Brasil, está a mudança da população de áreas rurais para espaços urbanos (iniciada nos anos 50), fazendo com que o ser humano se afastasse de seu alimento. O fato das mulheres passarem a buscar o mercado de trabalho (década de 70), as quais, com menos tempo para os afazeres domésticos preferiam a aquisição de produtos alimentícios industrializados, também merece destaque (SOUZA, 2010). Tal aspecto torna-se relevante quando a taxa de atividade das mulheres no mundo sofreu forte progressão a partir da década de 70, passando de 38% para 44% até o fim da década de 90. No Brasil, esse aumento foi resultado, entre outras causas, de uma inserção simultânea no setor formal da economia e no setor informal (HIRATA e DOARÉ, 1999)

Pesquisas referentes à evolução do estado nutricional da população brasileira, evidenciam declínio quanto a ocorrência de desnutrição, alertando para o risco iminente à epidemia de obesidade e outras doenças crônicas não-transmissíveis (DCNT) (LEVY et al., 2012), relacionadas à alimentação inadequada, como diabetes, doenças cardiovasculares (hipertensão e acidente vascular cerebral) e alguns tipos de câncer (MALTA et al., 2014).

Nota-se atualmente, uma expressiva mudança dos padrões alimentares, principalmente nos países emergentes, evidenciados pelo aumento do consumo de alimentos industrializados, em detrimento aos alimentos in natura ou minimamente processados. Como consequência desta mudança, temos o desequilíbrio na oferta de nutrientes e a ingestão excessiva de calorias (BRASIL, 2014).

No Brasil, os resultados de pesquisas de orçamentos familiares, realizadas nos anos de 1987-1988 e 2002-2003 (somente nas metrópoles) e 2008-2009 (com abrangência nacional), mostraram aumento do consumo de alimentos ultraprocessados e processados, inclusive nas áreas rurais, em detrimento ao consumo de alimentos in natura ou minimamente processados (MARTINS et al., 2013). Como consequência deste padrão alimentar, identificou-se na dieta do brasileiro um excedente quanto a densidade energética, proteína, açúcar livre, gordura trans e sódio, e uma deficiência em fibras e potássio (LOUZADA et al., 2015).

Ainda com base nos resultados da pesquisa de orçamento familiar de 2008-2009, Levy et al. (2012) relatam que apesar do teor proteico ser observado nas dietas alimentares, observou-se que a quantidade de frutas, legumes e verduras era insuficiente, que houve um aumento na ingestão de produtos com alto teor de açúcares e gorduras saturadas. Também foi observado um aumento na quantidade de produtos ultraprocessados (pães, biscoitos, refrigerantes e bebidas alcoólicas) e diminuição de alimentos minimamente processados (feijão, arroz, leite, farinha de trigo, farinha de mandioca, entre outros) em relação à estudos realizados entre 2002 e 2003.

Segundo o Guia Alimentar Brasileiro, os alimentos estão divididos em quatro categorias, definidas de acordo com o processamento empregado na sua produção. Na primeira categoria, temos os alimentos in natura (obtidos diretamente das plantas ou animais), e os minimamente processados (submetidos a alterações mínimas, como grãos polidos e ensacados, leite pasteurizado, cortes de carne congelados ou resfriados). A segunda categoria é composta por alimentos extraídos de alimentos in natura, utilizados no preparo de outros alimentos, como açúcar, óleo, gorduras e sal. A terceira categoria, denominada alimentos processados, refere-se a alimentos fabricados essencialmente por alimentos in natura ou minimamente processados, adicionados de açúcar ou sal, como conservas de

legumes, frutas em calda e pães. A quarta categoria, denominada de ultraprocessados, refere-se aos alimentos industrializados, que levam em sua composição ingredientes de uso exclusivamente industrial, como refrigerantes, biscoitos recheados e macarrão instantâneo (BRASIL, 2014), estando o consumo excessivo de alimentos desta categoria, atrelados a atual epidemia de obesidade e DCNT (MARTINS et al., 2013).

Alimentos ultraprocessados são encontrados em toda parte, sempre acompanhados de muita propaganda, descontos e promoções, enquanto alimento in natura ou minimamente processados nem sempre são comercializados em locais próximos às casas das pessoas (BRASIL, 2014, p. 106).

Dentre as características dos produtos ultraprocessados, destacam-se a hiperpalatabilidade, o que induz a ingestão de grandes porções deste tipo de alimento, longo tempo de vida de prateleira e agressivas estratégias de marketing (MARTINS et al., 2013), comprovada pela intensa expansão das vendas deste tipo de alimentos, desde a década de 90, principalmente nos países emergentes (LOUZADA et al., 2015).

Quanto às estratégias de marketing das indústrias alimentícias, segundo o Guia Alimentar Brasileiro (BRASIL, 2014), a população está exposta a diferentes formas de propagandas diariamente, seja por meio de rádio, televisão (com foco principalmente no público infantil), internet, colocação dos produtos em locais estratégicos nos supermercados, promoções, brindes, pacotes atraentes. Enfim, são muitas as ferramentas utilizadas para a sedução e convencimento dos consumidores.

A publicidade de alimentos ultraprocessados domina os anúncios comerciais de alimentos, frequentemente veicula informações incorretas ou incompletas sobre alimentação e atinge, sobretudo, crianças e jovens (BRASIL, 2014, p. 117)

Conforme os dados do CEAGESP, na década de 80, feiras livres eram responsáveis por 48% de frutas e hortaliças comercializados, após uma década tal volume declinou para 29% (DURAN, 2013 apud BELICK, 2000). Segundo o Guia Alimentar Brasileiro, o fato das pessoas viverem em locais de fácil acesso a alimentos in natura, com presença de feiras livres ou mercados que comercializam este tipo de alimento, impactam positivamente no hábito alimentar da população. (BRASIL, 2014).

Pesquisadores do assunto são unânimes em afirmar que a busca por estratégias para diminuir ou controlar o consumo de alimentos ultraprocessados é urgente, e que a investigação profunda dos impactos deste tipo de alimento na saúde da população também se faz necessária (MARTINS, 2013).

Dentre os aspectos a serem considerados na promoção de mudanças consideradas saudáveis no padrão alimentar da população, inclui-se um sistema alimentar que seja socialmente e ambientalmente sustentável, uma vez que promovam a distribuição dos alimentos de modo a promover a justiça social e a integridade do ambiente. Outro aspecto fundamental trata-se da autonomia das pessoas em fazerem suas escolhas alimentares, por meio de informações confiáveis, quanto às características e determinantes de uma alimentação saudável. A adoção de bons hábitos alimentares, além de ser uma escolha individual, está relacionado ao ambiente onde as pessoas vivem, destacando-se a forma de organização da sociedade, os valores culturais, acesso à educação e serviços de saúde. (BRASIL, 2014).

Entretanto, ao olhar a realidade brasileira, será que os aspectos relativos a discussão sobre o acesso de alimentos saudáveis e conseqüentemente, aos desertos alimentares está vinculado somente a elementos demográficos e de migração rural-urbanos, socioeconômicos e da transição nutricional?

Conforme uma pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito da cidade de São Paulo, questões culturais vinculadas à preferências no momento do consumo são mais relevantes quanto à discussão dos desertos alimentares para a realidade da metrópole brasileira, frente à problemática da disponibilidade, que parece estar definida pela presença de feiras e sacolões (RODRIGUES, 2017). O debate sobre o consumo alimentar tem se desenvolvido no sentido de incorporar diversos elementos que contribuem para superar a dicotomia entre o “consumo positivo e o consumo negativo”. Nesse sentido, Barbosa e Campbell (2006) comenta que quando avançamos no sentido de superarmos a dicotomia do consumo enquanto um ato negativo ou positivo, nos aproximaremos de outros possíveis significados:

“[...]Ou seja, quando estendemos o significado de consumo a inúmeras esferas onde antes ele não se encontrava presente, estamos utilizando-o para classificar dimensões da vida social a partir de uma nova perspectiva, investindo-o de uma função e importância que até então não lhe era atribuída, qual seja a um dos mais importantes mecanismos de reprodução social do mundo contemporâneo, e reconhecendo as dificuldades que temos pela frente do ponto de vista conceitual e metodológico quando nos propomos a estudar ou falar sobre consumo (BARBOSA E CAMPBELL, 2006, p. 24)

A partir desta perspectiva, de propor novos entendimentos para o consumo, Douglas e Isherwood (2004) realizam uma crítica às visões do consumo enquanto somente um ato de futilidade, que classificam o consumidor como um ser irracional. De acordo com os autores, a prática do consumo está repleta de simbolismos, valores morais e culturais, e deve ser compreendida enquanto relação social a ser observada sem preconceitos. Com olhar semelhante, Miller (2002) propõe sua teoria, onde um ato de compra realizado para suprir as necessidades de um lar, é reconhecido como um ato de amor. Para o autor, o consumo, nessa situação, é impulsionado em função de um relacionamento afetivo (pai, filho, marido, entre outros) estando este presente, sendo desejado ou imaginado no lar.

Contudo, nosso intuito quanto a incorporação do debate sobre o consumo na discussão conceitual referente aos desertos alimentares não é justificar as escolhas de alimentos ultraprocessados, mas sim apresentar elementos que contribuam para as diversas complexidades do conceito para a realidade brasileira.

Assim, consumo alimentar brasileiro não deve ser observado somente frente à aspectos de ordem econômica, sendo que elementos sociais, culturais, nutricionais também tornam-se relevantes para tal discussão, já que:

revelam as várias dimensões em torno das necessidades dos consumidores, suas formas de adaptação e de apropriação do modelo dominante, suas formas de resistência, a adoção de novos hábitos associada à prevalência de práticas tradicionais, assim como suas representações e estratégias face à oferta, também deveriam ser considerados na avaliação do consumo alimentar (OLIVEIRA e THÉBAUD-MONY, 1997, p. 207).

Fischler e Masson (2010) comentam que no contexto em que vivemos, somos o tempo todo convidados a nos afastarmos da comida relacionada à aspectos naturais. Produtos comestíveis se torna cada vez mais disponível em preços muito acessíveis, diversos lugares e horários, sendo cada vez mais difícil, mesmo para indivíduos que já tenham interiorizado a essência da alimentação, realizarem uma escolha racional.

Assim como abordado, não somente questões demográficas, relativas à dinâmica urbana, temáticas socioeconômicas, de acesso alimentar, sobre a transição nutricional e referente ao consumo tornam-se relevantes para a discussão do conceito desertos alimentares para a realidade brasileira.

Na figura abaixo, tentamos retratar resumidamente os assuntos tratados com o intuito de demonstrar objetivamente a complexidade do debate aqui sugerido. A rede formada não se trata de uma proposta fechada de elementos que devem compor a discussão sobre o conceito, mas sim de aspectos aqui abordados. Contudo, uma ressalva torna-se relevante, tais elementos tornam-se complementares dentro do entendimento da realidade brasileira. Sendo assim, compreender a interconexão entre estes distintos elementos torna-se relevante no desenvolvimento conceitual referente aos desertos alimentares para a realidade brasileira.



Fonte: A autoria própria

Considerações finais

Ao olharmos a questão dos desertos alimentares, da forma como este conceito é importado e como foi incorporado pela mídia à realidade brasileira, compreendemos faltar embasamento teórico que retrate de fato a complexidade do contexto no Brasil.

Ao nos aproximarmos de tal conceito, observamos que trata-se de uma temática repleta de complexidades e multifatores que precisam ser abordados, considerando contribuições referentes às questões geográficas e logística de acesso, questões socioeconômicas, de consumo e segurança alimentar, além de diversas outras particularidades que se tornam visíveis conforme a localidade de estudo.

Desenvolvemos um debate repleto de conexões entre alguns elementos relevantes para o entendimento da realidade brasileira com relação ao abastecimento e hábitos alimentares. Sendo assim, discutimos sobre as transformações ocorridas no contexto do processo de transição demográfica, mudança da população da área rural para área urbana. Também a alteração no contexto social gerada pelo acesso das mulheres ao mercado de trabalho, bem como as questões socioeconômicas decorrentes. Interconectado a isto, o processo de transição nutricional e as múltiplas questões envolvidas no debate do consumo alimentar.

Nesse sentido, este trabalho, apesar de tratar-se de um debate conceitual, não tem a intenção de sugerir um novo entendimento para o conceito desertos alimentares no contexto da realidade brasileira, também não objetiva esgotar o assunto, ao contrário disso, a proposta aqui buscou evidenciar a relevância de tal debate dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

Os avanços do campo interdisciplinar podem se tornar um importante meio de viabilizar estudos, oferecendo a possibilidade de diálogo entre diferentes disciplinas e a utilização (e criação) de diferentes métodos, na abordagem de problemas complexos, como na temática sobre a alimentação.

Ao final, objetivamos incitar o desenvolvimento conceitual referente a desertos alimentares para a realidade brasileira por pesquisadores, bem como provocar o debate de tal temática em universidades e centros de pesquisa.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, L. & CAMPBELL, C. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, L. & CAMPBELL, C. **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BRASIL. DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO BÁSICA, SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Guia alimentar para a população brasileira**. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRITO, F. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**. V.25, n.1, p.5-26, jun 2008.

BUAINAIN, A. M., GARCIA, J. R., VIEIRA, P. A. O desafio alimentar do século XXI. **Estudos Sociedade e Agricultura**, a. 24, v.2. Out 2016 - Jan 2017, p.497-522.

DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

DURAN, A. C. F. L. **Ambiente alimentar urbano em São Paulo, Brasil: avaliação, desigualdades e associação com consumo alimentar.** Tese (doutorado). São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2013.

FISCHLER, C.; MASSON, E. Comer: a alimentação de franceses, outros europeus e americanos. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

FONTE DA JUVENTUDE. Direção: Estevão Ciavatta. Produção: Pindorama Filmes, 2017. Duração: 56 minutos. Disponível em: <<http://www.videocamp.com/pt/movies/fonte-da-juventude>>. Acesso em: 10/07/17.

HIRATA, Helena; DOARÉ, Hélène Le. Os Paradoxos da Globalização. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam (Org.). O Trabalho das Mulheres: Tendências Contraditórias. São Paulo: SOF, 1999

HOGAN, D. N.; MARANDOLA JR., E.; OJIMA, R. **População e ambiente:** desafios à sustentabilidade. São Paulo: Blucher, 2010. v. 1.

LEVY, R.B.; CLARO, R. M.; MONDINI, L; SICHIERI, R.; MONTEIRO, C. A. Distribuição regional e socioeconômica da disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil em 2008-2009. **Rev Saude Publica.** 2012 fev;46(1):6-15.

LOUZADA, M.L.C.; MARTINS, A.P.B.; CANELLA, D.S.; BARALDI, L.G.; LEVY, R.B.; CLARO, R.M. et al. Impacto de alimentos ultraprocessados sobre o teor de micronutrientes da dieta no Brasil. **Rev Saúde Pública.** 2015; 49:45.

MALTA, D. C.; ANDRADE, S.C.; CLARO, R. M.; BERNAL, R.T.I.; MONTEIRO, C.A. Evolução anual da prevalência de excesso de peso e obesidade em adultos nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal entre 2006 e 2012. **Rev Bras Epidemiol.** 2014; 17 supl 1:267-76.

MALTHUS, Thomas. *Ensaio sobre a população.* Coleção Os Economistas, Nova Cultural: São Paulo, 1996.

MARTINS, A.P.B.; LEVY, R.B.; CLARO, R.M.; MOUBARAC J.C.; MONTEIRO, C. A. Participação crescente de produtos ultraprocessados na dieta brasileira (1987-2009). **Rev Saude Publica.** 2013 ago;47(4):656-65.

MILLER, D. **Teoria das compras.** São Paulo: Editora Nobel, 2002.

OLIVEIRA, S.P; THÉBAUD-MONY, A. Estudo do consumo alimentar: em busca de uma abordagem multidisciplinar. **Rev Saúde Pública** 1997; 31(2):201-8.

PETRO, Guilherme. **Deserto alimentar: comida saudável mesmo é comida de verdade.** Mas quem tem acesso a ela? Disponível <<https://tab.uol.com.br/deserto-comida/#deserto-alimentar>>. Acesso em 17/07/17.

RODRIGUEZ, F. **Ponto Cego.** Repositório FGV Periódicos. Jun.-Jul. 2017.

SOUZA, E. B. Transição nutricional no Brasil: análise dos principais fatores. **Cadernos UniFOA**, n.13, p. 49-53, 2010.

WALKER, R. E.; KEANE, C. R.; BURKE, J. G. Disparities and access to healthy food in the United States: A review of food deserts literature. **Health & place** v.16, n.5,p. 876-884, 2010.

O CONHECIMENTO SOBRE A DOENÇA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ADESÃO AO TRATAMENTO DA ANEMIA FALCIFORME

Andrade, Ivana Ferreira

UENF

andradeivana@yahoo.com.br

Manhães, Fernanda Castro

UENF

castromanhaes@gmail.com **Risse**

Lea Sandra

UENF

risse.lea@web.de

Fernandes, Rachel Pontes Pessanha

UENF

rachelpontespsi@hotmail.com

Istoe, Rosalee Santos Crespo

UENF

rosaleeistoe@gmail.com

Resumo

A anemia falciforme é considerada uma das doenças hereditárias mais comuns no mundo e tem uma grande representação na população brasileira. Os sintomas são muito variados, tendo pessoas com poucos sintomas e boa qualidade de vida e outros que apresentam crises mais graves, que podem levar a morte. Sem tratamento médico os pacientes com anemia falciforme raramente sobrevivem até a idade adulta. Nesta pesquisa buscamos entender como o acesso à informação no momento do diagnóstico da anemia falciforme pelos responsáveis interfere nas ações de busca e adesão ao tratamento, na rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ. O acesso ao conhecimento da doença é importante não só para a adesão ao tratamento, mas também para uma melhor qualidade de vida aos portadores de anemia falciforme.

Palavras-chave: anemia falciforme, conhecimento, adesão

Introdução

A anemia falciforme é considerada uma das doenças hereditárias mais comuns no mundo e tem uma grande representação na população brasileira. Originária na África espalhou-se pelo mundo devido ao tráfico de africanos e dos movimentos populacionais em busca de melhores condições de vida. Os estados brasileiros com maior incidência da doença são Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, justamente onde ocorreram uma maior circulação de escravos africanos.

Por ser uma doença crônica, sem cura (porém com controle) e que apresenta complicações clínicas e comprometimento progressivo de diferentes órgãos, apresenta alta mortalidade.

Os sintomas são muito variados, tendo pessoas com poucos sintomas e boa qualidade de vida e outros que apresentam crises mais graves, que podem levar a morte. Sem tratamento médico os pacientes com anemia falciforme raramente sobrevivem até a idade adulta.

Este estudo busca analisar os aspectos informacionais sobre o diagnóstico da anemia falciforme e sua relação na adesão ao tratamento dos filhos portadores da doença. Buscamos analisar como as mães ou responsáveis recebem o diagnóstico da anemia falciforme e que caminhos são percorridos (ou não) em busca do tratamento da doença, na rede pública, no município de Campos dos Goytacazes, RJ.

Sabe-se que o conhecimento da doença e o tratamento adequado são fatores fundamentais para o tempo e a qualidade de vida das pessoas que tem anemia falciforme. Por isso a importância do diagnóstico nas primeiras semanas de vida, na triagem neonatal (conhecida como teste do pezinho) e o encaminhamento para o tratamento, em busca de informações adequadas sobre a doença.

Os profissionais de saúde são responsáveis pelos processos de comunicação e educação, objetivando que a população tenha acesso às informações e as compreenda. Sem o conhecimento adequado o paciente não tem a possibilidade de analisar as contingências implicadas no seu processo saúde – doença e tomar as decisões relacionadas à sua saúde. Todos os profissionais envolvidos no cuidado ao paciente possuem um papel importante e podem ser responsáveis pela implantação das práticas educativas nos serviços de saúde.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em um hospital público municipal, localizado em Campos dos Goytacazes, interior do estado do Rio de Janeiro, onde se encontra instalado o Programa Integrado de Assistência ao Portador de Doença Falciforme. As entrevistas acontecem de segunda a quarta-feira, prioritariamente durante a espera pelas consultas médicas ambulatoriais no Programa, ou através de agendamento prévio, feito por busca ativa através de contato telefônico com mães ou responsáveis pelas crianças cadastradas no Programa. O critério de escolha das mães ou responsáveis é ter filhos com doença falciforme entre zero e 18 anos, cadastrados no Programa, que aceitem participar das atividades da pesquisa.

Problema

Qual a relação existente entre as informações recebidas no momento da entrega do diagnóstico da anemia falciforme e o tempo para a busca pelo acompanhamento médico?

Hipótese

Acreditamos que uma comunicação efetiva sobre o diagnóstico da anemia falciforme interfere de maneira positiva em um comportamento de maior adesão precoce ao tratamento recomendado.

Objetivo Geral

Analisar a relação entre as informações recebidas pela família no momento do diagnóstico da anemia falciforme e a adesão ao tratamento precoce da criança, na rede pública do município de Campos dos Goytacazes/RJ.

Objetivos específicos

- 2.1) Identificar como as crianças são encaminhadas para o diagnóstico da doença, na cidade de Campos dos Goytacazes;
- 2.2) Identificar dados como quem e onde os resultados do teste são entregues;
- 2.3) Relacionar para onde as pessoas que recebem o diagnóstico são encaminhados;
- 2.4) Analisar como este encaminhamento é realizado;
- 2.5) Analisar qual é o intervalo de tempo que a família leva entre a informação do diagnóstico e a busca ao tratamento e os fatores relacionados;

Justificativa

A relevância deste estudo se justifica pela contribuição acadêmica e profissional, visto que existe a necessidade de um maior conhecimento sobre a doença, para um melhor tratamento das pessoas portadoras de anemia falciforme. Quanto mais cedo o diagnóstico e a busca pelo tratamento, melhor a qualidade de vida dessas pessoas. Um estudo que mostre as dificuldades enfrentadas pelos familiares no processo de adesão ao tratamento pode apontar caminhos a serem percorridos na política pública do município, que podem diminuir a mortalidade da doença.

Mesmo sendo uma doença incurável, os tratamentos existentes podem promover às pessoas com anemia falciforme o direito a uma vida com qualidade e proporcionam aos familiares conforto e segurança. Por ser uma doença de origem hereditária, os familiares também devem conhecer sua condição, pois podem ser portadores do traço falciforme, que não necessita de atendimento especializado, mas devem ser bem informados sobre esta condição, pois se tiverem filhos com outra pessoa com traço falciforme poderão gerar uma criança com a doença.

Sobre a Anemia Falciforme

A anemia falciforme é uma doença caracterizada por uma alteração na hemoglobina, que é o pigmento que dá a cor vermelha ao sangue, presente nas hemácias. A hemoglobina é responsável, juntamente com o ferro, por levar o oxigênio do pulmão para todo o corpo. Em pessoas sem a doença, a hemoglobina tem a forma arredondada, que facilita o seu transporte. Nas pessoas que tem a anemia falciforme, a hemoglobina produzida não exerce a função de oxigenar o corpo de forma satisfatória pois as hemácias são destruídas (hemolizadas), devido ao seu formato de “foice” ou “meia-lua”, dificultando o seu transporte nos pequenos vasos do corpo. (HEMORIO, 2002)

A doença falciforme constitui-se num grupo de alterações genéticas caracterizadas pela predominância da hemoglobina (Hb) S. As doenças falciformes mais frequentes são a anemia falciforme (HbSS), a S/Beta Talassemia, as doenças SC, SD, SE (duplos heterozigotos) e outras mais raras, as quais fazem parte das hemoglobinopatias. Neste trabalho vamos analisar apenas a anemia falciforme, por ser a de maior significado clínico. (BRASIL, 2008)

A mutação genética que está na essência da anemia falciforme teve origem na África, há milhares de anos, quando a malária matava muitas pessoas. A natureza se ocupou de uma alteração genética que transformava a informação no DNA e protegia contra a

doença. Quem tivesse na hemácia a hemoglobina S não era infectado pela malária. Esta proteção natural fez com que os portadores de traço falcêmico tenham tido maior chance de sobreviver à malária e de chegar à idade reprodutiva. Devido ao tráfico de africanos para várias regiões do mundo, as doenças falciformes se espalharam. (BRASIL, 2007)

Após o fim do Governo Militar, na década de 1980, vários movimentos sociais eclodiram no Brasil e os segmentos ligados ao Movimento Negro reivindicaram políticas públicas voltadas para o diagnóstico precoce e controle da doença falciforme. Em 1992 foi criado o primeiro programa de triagem neonatal no Brasil, mas apenas em 2001 o Programa Nacional de Triagem Neonatal foi instituído pela Portaria nº 822/01 do ministério da Saúde. Este Programa tem o objetivo de detectar, na fase pré sintomática, quatro doenças congênitas, sendo as hemoglobinopatias as mais prevalentes. (MÁXIMO, 2009)

A doença falciforme foi incluída nas ações da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da População Negra, do Ministério da Saúde, e está regulamentado no Sistema Único de Saúde (SUS), nos termos da Portaria nº 2.048, de 03 de setembro de 2009, artigos 187 e 188. Estes dois instrumentos definem as Diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme e outras hemoglobinopatias, publicada em 16 de Agosto de 2005 (BRASIL, 2012).

De acordo com Máximo (2009), as Diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doença Falciforme não se limitam à promoção do tratamento de suas intercorrências clínicas, mas incluem uma gama de ações de promoção de saúde, educação dos pacientes, aconselhamento genético, assistência multidisciplinar e acesso a todos os níveis de atenção, reunindo elementos capazes de mudar a história natural desta doença no Brasil, com redução da morbidade e aumento da expectativa de vida dos pacientes.

São sete as Diretrizes instituídas pelo SUS:

- I. Promover a garantia do seguimento das pessoas diagnosticadas pelo Programa Nacional de Triagem Neonatal, recebendo os pacientes e integrando-os na rede de assistência do SUS, prioritariamente a partir da Hemorrede Pública, e promover a assistência às pessoas com diagnóstico tardio, com criação de um cadastro nacional dos doentes.
- II. Promover a garantia da integralidade da atenção, por intermédio de equipe multidisciplinar, estabelecendo interfaces entre as diferentes áreas técnicas do MS, visando a articulação das demais ações que extrapolam a competência da Hemorrede.
- III. Instituir política de capacitação de todos os atores envolvidos e a promoção de educação permanente.
- IV. Promover acesso à informação e ao aconselhamento genético aos familiares e às pessoas com doença falciforme e com traço falcêmico.
- V. Promover a integração da Política ao Programa Nacional de Triagem Neonatal, visando a implementação da fase II deste último e a atenção integral às pessoas com doença falciforme.
- VI. Promover acesso a medicamentos e insumos essenciais
- VII. Estimular a pesquisa

Focando na quarta diretriz da Política Nacional de Atenção Integral às pessoas com Doença Falciforme, buscamos entender como o acesso à informação está sendo promovido no momento do diagnóstico da anemia falciforme e como estas informações interferem nas ações de busca e adesão ao tratamento, na rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ. O acesso ao conhecimento da doença é importante não só para a adesão ao tratamento, mas também para uma melhor qualidade de vida aos portadores de anemia falciforme.

No Brasil o diagnóstico se dá através do teste do pezinho, realizado nos postos de saúde gratuitamente, na primeira semana de vida. Este teste consiste na coleta de gotas de sangue do calcanhar para exames de triagem neonatal de várias outras doenças, entre elas a doença falciforme. Para adultos e crianças acima de quatro meses outros exames são realizados para o diagnóstico: os testes de afoiçamento e da mancha, como exames de triagem; e a eletroforese de hemoglobina, como exame confirmatório. Quando identificada a anemia falciforme o paciente precisa ser encaminhado para o início imediato do tratamento e da tomada de cuidados (BRASIL, 2012).

Os pacientes com anemia falciforme necessitam de cuidados contínuos, desde o primeiro ano de vida, necessitando de cuidados por toda a vida em um centro especializado. Nos pacientes não-tratados, os níveis de mortalidade são mais elevados no primeiro ano de vida. Por isso a importância da triagem neonatal. “O diagnóstico precoce da doença falciforme, no Programa de Triagem Neonatal, constitui medida positiva na redução da morbimortalidade da doença” (BRASIL, 2012).

A letalidade em doença falciforme é de 80% de crianças com menos de cinco anos de idade que não recebem os cuidados de saúde necessários, sendo a infecção a primeira causa de mortalidade. Antes dos seis meses as manifestações clínicas são raras e geralmente a primeira evidência da doença no lactente é a síndrome mão-pé (dactilite). Esta síndrome caracteriza-se por uma inflamação aguda dolorosa dos tecidos que revestem os ossos dos tornozelos e punhos, dedos e artelhos, que apresentam edema e podem estar avermelhados e quentes, causando mobilização da área atingida (KIKUCHI, 2007 in SOUZA, 2011).

O risco de infecção por pneumococos em crianças com anemia falciforme menores de cinco anos é aproximadamente 300 vezes maior do que em crianças saudáveis (NUZZO e FONSECA, 2004 in SOUZA, 2011). Diante destas informações provavelmente o responsável por uma criança recém diagnosticada por anemia falciforme buscaria o tratamento com maior urgência. “Se forem diagnosticadas precocemente, e os pais ou cuidadores orientados a respeito, tanto melhor. Desde que medicadas com vacinas especiais, essas crianças ultrapassarão, com muito menos riscos, as barreiras infantis que podem levar o óbito (BRASIL, 2013)”

No momento do diagnóstico é importante que o profissional de saúde oriente o responsável pela criança sobre as principais características da doença, acolhendo e enfatizando a necessidade do tratamento imediato. Uma abordagem educativa precisa ser pensada e construída para este fim. “Um programa voltado para as doenças falciformes deve incluir a educação em saúde com orientação e informação genética, o diagnóstico precoce, tratamento adequado e a participação da família” (PINTO, LUPINACCI e SANTOS, 2008).

Uma prática educativa eficiente deve possibilitar ao paciente conhecer os sintomas, os comportamentos adequados e as conseqüências decorrentes do comportamento para o controle ou agravamento da doença. “O paciente que não compreende bem sua condição

de saúde tem menor probabilidade de aderir à terapêutica recomendada, o que reduz, também, suas chances de manter níveis satisfatórios de qualidade de vida.” (NAKAO e GORAYEB, 2015)

A educação em saúde é uma atividade técnica que vem ganhando espaço nesta área, sendo reconhecida como um instrumento de transformação social, de reformulação de hábitos e atitudes, que estimula a reflexão crítica e a conscientização do indivíduo. (SANTORO, 2010)

No momento da entrega do diagnóstico para os familiares do paciente é importante que estes se sintam acolhidos e se sintam à vontade para esclarecer suas dúvidas. De acordo com Beaumord (2015) são reações comuns a angústia, a ansiedade, a frustração e o medo. Além desses fatores pode-se acrescentar o sentimento de culpa e a quebra de expectativas diante da vida, pois a família espera uma criança perfeita. Dificuldades emocionais e situacionais podem prejudicar a procura pelo atendimento médico referenciado. Neste momento deve haver espaço para a subjetividade dos familiares.

Metodologia

- Universo da pesquisa

A pesquisa está sendo realizada no Programa Integrado de Assistência ao Portador de Doença Falciforme, que se encontra em um Hospital Geral municipal, localizado em Campos dos Goytacazes/RJ. O Programa é uma referência regional aos portadores de doença falciforme.

A pesquisa é qualitativa, visto que este tipo de pesquisa favorece a interpretação de fenômenos e a atribuição de seus significados, permitindo assim que o processo e seu significado sejam os principais focos de abordagem. (SOUZA, CASTELANO e MANHÃES, 2014).

A coleta de dados se dá através da entrevista psicológica, que constitui uma importante ferramenta para a ciência, possibilitando levar a vida diária do ser humano ao nível do conhecimento e da elaboração científica (BLEGER,1998 citado por ALMEIDA,2004). As entrevistas são realizadas pelo profissional pesquisador aos responsáveis por crianças e adolescentes cadastrados no Programa, em local adequado, como uma sala arejada e limpa, nas dependências do Hospital, garantindo aos entrevistados o sigilo necessário dos dados de identificação do entrevistado. Também é garantido o sigilo da criança.

As entrevistas acontecem de segunda a quarta-feira, nas dependências do hospital geral onde se encontra as instalações do Programa Integrado de Assistência ao Portador de Doença Falciforme, prioritariamente durante a espera pelas consultas médicas ambulatoriais no Programa, ou através de agendamento prévio, por busca ativa de mães ou responsáveis pelas crianças cadastradas no Programa. Os critério de escolha dos responsáveis são: ter filhos com doença falciforme entre zero e 18 anos, estarem cadastrados no Programa e que aceitem participar das atividades desta pesquisa.

A entrevista semi-estruturada conta com algumas perguntas realizadas com os responsáveis, sobre o momento do diagnóstico da anemia falciforme da criança ao qual é o responsável, e o quanto este momento colaborou ou não para a procura do acompanhamento médico. Buscamos conhecer a trajetória, emoções e dificuldades de

cada responsável por crianças com anemia falciforme, após o diagnóstico da doença até a procura e adesão ao tratamento.

- Do ponto de vista dos objetivos:

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: uma entrevista semi- estruturada criada pelas autoras.

- Do ponto de vista dos procedimentos técnicos:

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa é um levantamento, envolvendo a interrogação direta das pessoas cujo comportamento desejamos conhecer.

- Do ponto de vista dos instrumentos para coleta de dados:

Está sendo utilizada a entrevista semi-estruturada, com roteiro previamente estabelecido, mas sem uma rigidez no roteiro, permitindo explorar algumas questões mais amplamente.

Conclusão

O conhecimento sobre a doença e a saúde são fatores determinantes para a prática de uma vida saudável. Diante da anemia falciforme o conhecimento é fundamental para a adesão ao tratamento e uma melhor qualidade de vida.

O acesso à informação é um direito do paciente e dos familiares e envolvem uma gama de ações e de objetivos a serem atingidos. A educação dos pais de crianças falcêmicas e a educação dos pacientes é importante para a promoção do auto cuidado. Sinais e sintomas iniciais de eventos agudos são passíveis de identificação em casa por pais treinados e atentos.

O estímulo a pesquisa é a sétima diretriz da Política Nacional de Atenção Integral às pessoas com Doença Falciforme, que busca, entre outros objetivos, o desenvolvimento de mecanismos e estratégias de educação, comunicação e informação sobre a doença falciforme.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N.V. **A entrevista psicológica como um processo dinâmico e criativo**. Revista de Psicologia da Vetor Editora, vol 5, n 01, 2004,PP 34 – 39. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v5n1/v5n1a05.pdf>. Acesso em 19 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Manual de educação em saúde**. Volume 1: Autocuidado na Doença Falciforme. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Manual da anemia falciforme para a população**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Doença Falciforme: condutas básicas para o tratamento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Hospitalar e de Urgência. **Doença Falciforme: atenção e cuidado: a experiência brasileira: 2005-2010**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

HEMORIO. **Manual do paciente com Anemia Hemolítica Hereditária I (Doença falciforme)**. Hemorio: Instituto Estadual de Hematologia Arthur de Siqueira Cavalcanti. Rio de Janeiro, 2002.

NAKAO, Renata Tamie e GORAYEB, Ricardo. Educação em saúde. In: GORAYEB, Ricardo e colaboradores. **A prática da Psicologia no ambiente hospitalar**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

PINTO, Elisabete Aparecida, LUPINACCI, Fernando Luiz e SANTOS, Gilka Eva Rodrigues dos. **Programa de atenção integral às pessoas com doenças falciformes e outras hemoglobinopatias da cidade de São Paulo**. São Paulo: Prefeitura da cidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, Ana Augusta Maciel de. **Uma vida dominada pela dor: a criança vivenciando a Anemia falciforme**. Tese apresentada à Universidade Federal de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Ciências. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/10153/Publico-12753a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Acesso em: 18 de Julho de 2017

OS DETERMINANTES DO SUICÍDIO: DESAFIO À EPISTEMOLOGIA PÓS-MODERNA NO CAMPO DA POLÍTICA PÚBLICA

RODRIGUES, Karla Ferreira Barbosa
Mestrado em Políticas Sociais/UENF
karlafb15@yahoo.com.br

SOUZA, Joseane
UENF
Doutora em Demografia/CEDEPLAR/UFMG
joseanedesouza@gmail.com

RESUMO: A eminência da Revolução Industrial, a ascensão do Sistema Capitalista, a proeminência do mercado, a detenção dos meios de produção pela burguesia e a inauguração da sociedade do assalariamento acirraram os conflitos sociais e evidenciaram um quadro de pobreza extrema e elevada desigualdade social. Cada vez mais, a inevitabilidade dos conflitos sociais e as diversas expressões da Questão Social expõem as mazelas de um sistema social, que beneficia poucos em prol da massificação de grande parcela dos indivíduos. Dentre as estratégias criadas para a amenização dos conflitos sociais no Sistema Social Capitalista, encontram-se as Políticas Sociais e o domínio ideológico nas suas mais diversas formas de manifestação. As condições de vida da população, a maneira como dada sociedade lida com os determinantes da Questão Social em diversos momentos históricos, estão totalmente relacionadas a Saúde e conseqüentemente aos seus riscos e agravos. Sendo o sujeito social uma síntese de múltiplas determinações, sua existência e os atos por ele praticados na relação com os outros e consigo mesmo, assim como a violência, nas suas mais variadas formas de manifestação, não pode ser reduzida a perspectivas empíricas e generalistas, ou individuais e meramente biológicas, desconectadas de uma estrutura social, política e econômica mais ampla. Dentre os eventos causadores de mortes externas e agravos destaca-se a violência autoprovocada, considerada pela OMS como um problema de Saúde Pública. As Causas Externas, a partir da década de 80, passaram a representar a segunda maior causa de morte no quadro geral de mortalidade no Brasil (Brasil, 2001). Em 2012, a taxa de mortalidade por suicídio no mundo foi igual a 11,4 óbitos por 100 mil habitantes, atingindo 803.894 indivíduos, o que representa um óbito a cada 40 segundos por esta causa. Embora o suicídio seja pauta de estudo nos mais diversos campos das ciências sociais desde a Antiguidade, verifica-se a existência de visões reducionistas e unilaterais no estudo do tema. Há barreiras epistemológicas evidentes, quando se trata do estudo da violência autoprovocada. A interdisciplinaridade na ciência pós-moderna é elemento essencial para a compreensão do suicídio enquanto um fenômeno complexo e multifatorial, haja visto que a Sociedade Capitalista é perpassada por relações de dominação entre as classes sociais. A dominação de uma classe sobre a outra não se restringe a aspectos materiais e concretos, mas estende-se a elementos ideológicos e culturais. A partir da pesquisa bibliográfica, o presente trabalho analisa a relação existente entre os determinantes da violência autoprovocada enquanto um fenômeno complexo e multifatorial e o desafio epistemológico para a compreensão do mesmo no campo da Política Pública.

PALAVRAS CHAVE: Política Pública, violência autoprovocada, Epistemologia

I - INTRODUÇÃO

De uma forma mais ou menos polarizada os conflitos sociais sempre estiveram presentes na sociedade desde os tempos mais remotos da história, diversificando-se apenas no que tange as formas de poder e as estratégias de dominação exercidas entre os diversos sujeitos e grupos sociais. A dominação e exploração entre os sujeitos sociais devem ser analisados em consideração aos tempos históricos e aos interesses dos diversos atores sociais que nestes se inserem.

A dominação de uma classe sobre a outra, a partir da industrialização coloca em destaque a categoria Trabalho, as formas de produção, a desapropriação dos meios de produção, as desigualdades produzidas e conseqüentemente, as diversas formas criadas pelo Sistema Capitalista para lidar com as conseqüências do processo de exploração. Tal dominação não se limita a elementos materiais concretos, mas se estende a dimensões ideológicas e culturais, as quase perpassam todas as dimensões da vida humana.

O sistema capitalista ante as crises cíclicas que a si mesmo se expõe - dadas as contradições sociais e conflitos sociais que lhe compõe - a todo tempo busca se reinventar e criar estratégias para amenização das contradições que ele mesmo cria, com vistas a confluência e coexistência de interesses divergentes, bem como a manutenção de sua própria existência.

A crescente pobreza, o desemprego, a privação material que massacra grande parte da população ameaça as bases, a perpetuação e o crescimento deste sistema. A necessidade de se manter a pobreza em níveis seguros à manutenção do seu crescimento a cada tempo histórico inaugura novas formas de exercício do domínio e coerção social, dentre tais estratégias, encontram-se as Políticas Sociais.

As estratégias de dominação expandem-se não apenas a mecanismos de satisfação das necessidades mínimas, concretas e objetivas, mas estendem-se a aspectos culturais e ideológicos que levam o indivíduo a uma dada forma de lidar com os fatos sociais e conseqüentemente a forma de compreensão de suas relações.

Valores agregados a vida, a morte, as relações que estabelecem entre si, bem como a maneira como o ser social se vê são perpassadas pelas relações de dominação travadas no Sistema Capitalista. Dentre os fatos sociais que perpassam as relações sociais destacamos a violência autoprovocada. Como se trata de um fenômeno complexo e multifatorial, a compreensão epistemológica de tal fenômeno tem representado um desafio a Ciência Pós-Moderna, à medida que vem sendo tratado de forma unilateral. Portanto, requiere uma visão interdisciplinar, principalmente no campo das Ciências Sociais.

II - DESENVOLVIMENTO

Com vistas a minimização dos conflitos sociais que lhe são inerentes, o Capitalismo busca estratégias para a sua perpetuação. Dentre estes, destaca-se as Políticas Sociais. Sob a égide e dualismo entre categorias como: coerção/coesão, direito/caridade, domínio/emancipação, com vistas a superação das crises cíclicas que são inerentes o Capitalismo constantemente busca reinventar-se.

A pobreza é analisada por Simmel (1907), a partir do paradoxo entre a obrigação e o direito. Para tal autor, as formas de assistência prestadas ao pobre não o tem como elemento

determinante do serviço que lhe está sendo prestado. O tipo de assistência prestada, é determinada por interesses que não são planejados a partir daquele que é o alvo da ação.

Townsend (1986), no livro *“Dicionário do Pensamento Social do Século XX”*, apresenta três concepções alternativas de pobreza desenvolvidas durante o século XX. A primeira, surgida em 1945 estaria relacionada a ideia de *subsistência*, sendo marcada predominantemente pela satisfação das necessidades físicas como: alimentação, moradia e vestuário.

A segunda concepção, a de *necessidades básicas*, seria uma extensão da concepção de subsistência, foi adotada a partir da década de 70, incluiria dois elementos: o primeiro insere exigências mínimas de uma família no que concerne ao consumo privado (alimentação, moradia, vestimentas, mobiliário e utensílios domésticos), já o segundo, inclui serviços essenciais fornecidos pela e para a comunidade em geral (água potável, saneamento, transporte público, serviços públicos, educacionais e culturais).

A terceira concepção, a mais abrangente e rigorosa, segundo Townsend, seria a da *privação relativa*. Esta considera que as pessoas podem sofrer privações em qualquer ou em todas as esferas da vida, concebendo “um limiar de renda de acordo com o tamanho e o tipo da família, abaixo do qual a retirada ou exclusão da participação ativa da sociedade torna-se proporcionalmente acentuada” (p. 580).

Ao se avaliar políticas sociais ou quaisquer outros processos inseridos no Sistema Capitalista, a dimensão de análise não deve limitar-se a dimensões instrumentais e técnicas esvaziadas de tensões políticas e societárias. A perspectiva crítico-dialética requer uma reconstrução da realidade sócio-histórica, evitando abordagens unilaterais, monocasuais, idealistas, funcionalistas e a históricas de todos os elementos inseridos nesses processos.

A Constituição Federal de 1988, Art. 5º, caput, coloca o direito à vida a todos os brasileiros e estrangeiros que aqui no Brasil residem. O direito à vida é o bem mais relevante de todo ser humano e a dignidade da pessoa humana é um fundamento da República Federativa do Brasil e não há dignidade sem vida. BRANCO, (2010) afirma que: “A existência humana é o pressuposto elementar de todos os demais direitos e liberdades disposto na Constituição e que esses direitos têm nos marcos da vida de cada indivíduo os limites máximos de sua extensão concreta. O direito a vida é a premissa dos direitos proclamados pela constituição. Portanto, não faria sentido declarar qualquer outro se, antes, não fosse assegurado o próprio direito de estar vivo para usufruí-lo.

A revelia do Direito jurídico conquistado no Brasil, o Sistema Capitalista acumula uma dívida com grande parte da população, roubando-a de direitos essenciais. A pobreza extrema e a fome silenciosa, em seus estágios mais perversos tem aniquilado grande parte da população, não só no Brasil, mas no mundo. Os bastidores do Capitalismo esconde um cenário cruel de uma guerra injusta, a qual sufoca e mata em grande escala os cidadãos do mundo.

A fome como catástrofe pontual e despiada só aparece por ocasião de uma guerra ou de um desastre natural. O que resta, entretanto é aquilo tão mais difícil de mostrar: milhões e milhões de pessoas que não comem o que deveriam - e sofrem por isso e morrem aos poucos. (CAPARRÓS, 1957, P.12)

A Pobreza gerada pelo Sistema Capitalista abrange as mais diversas dimensões da vida humana. As dimensões da dominação capitalista abrangem sutilmente, de maneira

coercitiva e dominadora elementos culturais e ideológicos da existência, dentre estes, o valor agregado à vida ou o próprio desejo de viver.

“A pobreza mais cruel, a mais extrema, é a que rouba também a possibilidade de pensar diferente. A que deixa você sem horizontes, nem ao menos desejos: condenado ao mesmo inevitável” (CAPARRÓS, 1957, p.12).

A pobreza extrema se estabelece sob o viés estrutural, camuflado por uma lógica patológica e individual. Desta forma, a pobreza escancarada naturaliza-se e se integra aos cenários urbanos, sem chocar, sensibilizar ou constranger. O mesmo ocorre com o fenômeno da violência nas suas mais diversas modalidades. A violência, nas suas mais diversas formas de manifestação, acabam se agregando como integrantes do cenário social do caos.

A violência autoinfligida ou autoprovocada intencional vem crescendo assustadoramente. Está incluída como a segunda maior causadora de morte por causas externas no Brasil. Com a denominação de Causas Externas (CEs), a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 (Organização Mundial da Saúde, 1996) a inclui na lista dos agravos à saúde que causam morbidade ou mortalidade. Os agravos subdividem-se em intencionais e não intencionais/acidentais - admitindo-se também os de intencionalidade não determinada. Segundo Souza e Minayo (1999), os acidentes e violências do trânsito, os homicídios, os suicídios, a violência no trabalho e os acidentes em geral, também são considerados agravos à saúde.”

No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde (2013), houve um aumento de 28,1% dos óbitos por causas externas (violência e acidente), se comparado ao ano de 2000. Esse aumento foi superior ao crescimento da população do país no mesmo período, que foi de 11,1%. Foi também, uma das taxas de maior crescimento decenal, superando os homicídios (2,1%) e a mortalidade nos acidentes de transporte (24,5%) - segundo o Mapa da Violência 2014.

Em 2000, as causas externas representaram 5,2% do total das internações do país. Embora essas internações apresentem menor tempo de internação, seu custo, se comparado aos custos por causas naturais, oneram grandemente o Estado e comprometem consideravelmente a porcentagem dos custos destinados ao SUS. Em 2005, segundo o SIH/SUS, foram registradas quase 800 mil internações por essas causas. Segundo o Ministério da Saúde, 1,4 % do ônus global ocasionado por doenças no ano de 2002 foi devido a tentativas de suicídio, e estima-se que chegará a 2,4 % em 2020.

Segundo a OMS, para fins de notificação, a violência é conceituada como o “uso intencional de força física ou poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação”.

A origem etimológica da palavra suicídio (sui = si mesmo; caedes = ação de matar), significa uma morte intencional auto-infligida, segundo o ABC da Saúde, (2005). Pela OMS (2002), o suicídio é definido como o “comportamento onde o indivíduo pensando em acabar com sua vida desenvolve um plano para cometer suicídio e obtém os meios para fazê-lo, completando assim o ato”.

Quanto a tipologia da violência, segundo quem comete o ato violento, a OMS estabelece três grandes grupos: violência contra si mesmo (autoprovocada ou auto infligida),

violência interpessoal (doméstica e comunitária) e violência coletiva (grupos políticos, organizações terrorista, milícias).

Os dados sobre a mortalidade por suicídio no Brasil são originados por meio do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM / DATASUS), tendo como instrumento de coleta os dados constantes nas declarações de óbito. Se comparados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o total de óbitos registrados nos cartórios brasileiros, verifica-se que pelo menos, 15,6% dos óbitos não foram registrados. Em relação às estatísticas do Ministério da Saúde, o IBGE calcula que 13,7 % dos óbitos ocorridos em hospitais, no mesmo ano, podem não ter sido notificados.

Não apenas os casos de suicídio, mas também as tentativas de suicídio são atos passíveis de notificação compulsória. Com a regulamentação das Portarias GM/MS Nº 104/2011 e 1271/2014, se torna compulsória e imediata (devendo ocorrer no prazo de 24 h) a notificação dos casos de suspeita e confirmação da violência sexual e autoprovocada nas unidades de saúde particulares e públicas de âmbito municipal, devendo seguir o fluxo de compartilhamento entre as três esferas de gestão.

A mortalidade por suicídio apresenta relevantes variações regionais. Segundo a OMS, elevadas taxas de óbito por suicídio foram observadas em alguns estados brasileiros numa escala por 100 mil habitantes. Tais como Roraima: 15,1%; Mato Grosso do Sul: 14,6% e Amapá: 12,9 %. As taxas nos estados citados são extremamente elevadas se comparadas a nacional, a qual é de 4,7 por 100 mil habitantes. Estudos revelam que nas últimas décadas as taxas de suicídio são maiores em homens, idosos, indígenas e em cidades de pequeno e de médio porte populacional (Marin-Leon ET AL., 2012; Minayo Pinto, Assis, Cavalcante, & Mangas, 2012). Importa ressaltar que o número de tentativas de suicídio é maior entre as mulheres, considerando que estas utilizam métodos menos letais.

Percebe-se uma barreira epistemológica por parte das Ciências Sociais no estudo da violência autoprovocada. Talvez precisemos ousar mais enquanto cientistas pós-modernos, rompermos as barreiras impostas ao diálogo e ousadamente nos apropriarmos de novas linguagens, pois a tolerância discursiva, é o outro lado da pluralidade metodológica. Como diz Boaventura:

“o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade de ação humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica... A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é outro lado da pluralidade metodológica” (SANTOS, 1981, p. 78 e 79).

Torna-se cada vez mais eminente necessidade de compreensão do fenômeno da Violência Autoprovocada a partir da Sociologia pós-moderna. Embora, Durkheim seja um dos precursores no estudo do tema no campo das ciências sociais, a lógica estudada situa o fenômeno sob o viés do positivismo e da lógica organicista, camuflada sobre a

noção de uma pseudo neutralidade dos fenômenos sociais. Atualmente percebe-se a preponderância dos estudos sobre o suicídio no campo da psicologia e da fenomenologia.

Percebe-se um esvaziamento dos elementos materiais concretos relacionados a privação material e os elementos que lhe envolvem para esclarecimento do desejo voluntário da morte, ou até mesmo, dos elementos objetivos e intencionais criados no campo da sociedade capitalista atual aos quais tem motivado a prática do ato suicida. Tais elementos deveriam ser alvo das Ciências Sociais no mundo pós-moderno.

O sociólogo Norbert Elias, interpreta os fenômenos psicológicos como relações do homem com o mundo, considera que as variáveis culturais relevantes e as perspectivas diversas de interpretação dessas variáveis que afetam o comportamento das pessoas são articuladas considerando um processo histórico, examina como se deram as transformações nas relações interpessoais que levam o homem moderno a se ver como indivíduo autônomo e revela a existência de mecanismos de controle individual ativados pelo coletivo, dando ao tema da subjetividade um caráter relacional e não substancial, ou seja, da inconsistência de se considerar os sentimentos como fenômenos internos exclusivamente (Alves, 2009; Tourinho, 2006).

Há portanto a necessidade de se inaugurar, sob os marcos do *paradigma emergente* colocado por Santos (...), um conhecimento que busque a ruptura epistemológica da ciência moderna. O conhecimento produzido, tem o dever de interferir nos rumos da Política Pública, atuar no campo dos direitos individuais e coletivos e interferir nos rumos da pobreza, bem como na reflexão sobre os aspectos epistemológicos que relacionam o valor da vida aos aspectos materiais e objetivos que lhe concernem.

“A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”. Santos, Boa Ventura, 2003, p.91.

O suicídio assume diferentes significados em diversos períodos históricos. Na Roma antiga, o meio de morrer era mais importante do que a própria morte. Nos concílios de Orleans, Braga e Toledo o suicídio tornou-se um crime hediondo, um pecado, onde suas consequências acarretariam em perseguições e preconceitos dirigidos aos familiares do suicida. No Renascimento ao suicida foi restituída uma condição de respeito e até de um certo fascínio. Algumas culturas japonesas consideram o suicídio uma forma digna de fugir de certos contextos que envolvem vergonha e culpa., como acontecia no ritual chamado harkiri, praticado entre os guerreiros samurais.

Pensadores definem o suicídio de maneiras diferenciadas. A literatura econômica especializada no estudo teórico e empírico, que relacione o suicídio e questões sobre renda/emprego são recentes. Becker e Posner, em 2004 estudam o suicídio dentro de uma perspectiva econômica, onde incorporam ideias provenientes da sociologia, da psiquiatria e da filosofia sobre os fatores que determinam o suicídio e outras ações de pessoas por eles consideradas infelizes.

Koo e Cox (2006), relacionam os ciclos do suicídio no Japão a taxa de desemprego e demonstram uma taxa positiva entre os dois variantes. Brainerd (2001) estuda os suicídios sob a perspectiva de gênero e idade, e observa que as taxas de suicídio são maiores entre as mulheres idosas.

No estudo “An Economic Theory on Suicide”, os economistas Daniel Hamermesh e Neal Soss (1974), afirmam que “grande parte das variações nas taxas de suicídio quando comparadas entre países podem ser explicadas por teorias sociológicas. Porém, as relações entre suicídio e renda, por exemplo, não podem ser bem explicadas por essas teorias, mas podem ser racionalizadas através de uma teoria econômica”. Eles concluem que a pobreza está entre os fatores de risco para o suicídio, no caso de sociedades desenvolvidas.

Quanto aos riscos de suicídio relacionados à saúde mental, Bjorklund (1985), desenvolveu um modelo de estudo econométrico para explicar a relação entre o desemprego e a sua relação com a saúde mental. Chegou-se a conclusão que o desemprego é um dos fatores mais estressantes para o indivíduo, pois relaciona-se com a perda da renda. Há pois dois elementos que incidem diretamente na saúde mental do indivíduo quanto ao desemprego. São eles: a ocorrência e a duração do desemprego, o que afeta diretamente a saúde mental do indivíduo até que este se reenquadre à vida ativa. No entanto, o desemprego voluntário não foi associado aos problemas de saúde mental observados.

Cabe ressaltar que tais autores elencaram outra variável, além da ocorrência e tempo de desemprego na saúde mental do indivíduo suas características pessoais. No entanto, concluem que desempregados possuem saúde mental pior que do que de pessoas empregadas.

A partir das observações de diversos pesquisadores dos mais diversos campos do saber remetemo-nos a complexidade ontológica e metodológica que envolve o fenômeno da violência autoprovocada, reafirmando-o enquanto multifatorial de grande dimensão epistemológica. A utilização de diversas áreas do saber científico representa o cerne para o desenvolvimento de produções científicas relevantes e necessárias ao desvelamento da relação existente entre a violência autoprovocada e os fatores sócio econômicos.

A interdisciplinaridade epistemológica se configura enquanto uma perspectiva democrática e necessária ao estudo da relação entre o suicídio e sua relação com os determinantes sociais, políticos e econômicos numa sociedade capitalista, bem como a importância das políticas sociais no campo da prevenção do fenômeno. Como afirma Santos (1998), “a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional.”

No escancaramento da pobreza extrema, naturalização do caos, “imoralidade” expressa, naturalização do caos, flexibilização e total afrouxamento de direitos já conquistados, o que significa a vida e o viver, principalmente para os pobres?

Em situações de pobreza extrema, o valor da vida dilui-se e reduz-se à luta pela sobrevivência, pela necessidade de manter-se vivo ou não, as demais dimensões da vida humana e da saúde, ou seja os determinantes e condicionantes da saúde, conforme o Art. 3º da Lei Orgânica da Saúde (lei 8.080/90), tais como: a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer, dentre outros, são colocados em segundo plano.

Desde a antiguidade, o estudo da violência autoprovocada se baseou em alicerces reducionistas e unilaterais, ora privilegiando aspectos biopatológicos, ora religiosos, ora políticos, ora filosóficos e recentemente psicológicos. Estudos políticos dos elementos sociais e econômicos mais atualizados sobre a relação da violência autoprovocada no

campo da Sociologia e, principalmente pelo viés da teoria dialético marxista são escassos, embora o fenômeno do suicídio tenha sido pauta de estudos de clássicos teóricos.

No ano de 1897, um dos pilares da sociologia, Emille Durkheim num dos seus grandes clássicos: *Suicide*, se debruçou sobre o tema. Numa abordagem positivista. Durkheim, o autor estudou as taxas de suicídio numa relação com a integração social com a coletividade, a sociedade, concluindo que a Revolução Industrial levou os indivíduos a um sentimento de despertencimento da consciência coletiva causado pelo desgaste dos laços sociais.

Ao mesmo tempo que considerou as questões externas ao indivíduo como elementos propulsores da violência autoprovocada, Durkheim superdimensionou as causas ao aspecto anômalo individual. Classifica o suicídio em quatro tipos: o suicídio egoísta (o mais comum, caracterizado pela pouca integração do indivíduo na sociedade), o anômico (quando o indivíduo se vê numa situação de instabilidade social, numa crise da ordem e das regras sociais, as quais não condizem com seus objetivos de vida, causado por uma crise de ordem de regulação social), o altruísta (aquele causado por uma causa social ou coletiva) e o fatalista (também causado a uma crise de ordem e valores sociais, mas aqui impera não a falta de regras sociais, como no anômico, mas o excesso e a inflexibilidade das regras sociais estabelecidas).

Durkheim atribui à Revolução Industrial o flagelo dos laços de pertencimento, porém não considera que a desigualdade social, as longas horas de trabalho, as péssimas condições de trabalho e a exploração de uma classe sobre a outra podem ser elementos que influenciam diretamente no ato suicida. A “ordem” e as “regras” ao mesmo tempo que são reconhecidas no campo social, são colocadas como algo para além dos indivíduos, não considera as condições degradantes do trabalho enquanto resultantes de um processo de dominação, necessário ao crescimento do sistema e prevalência de desigualdades.

Atribuir ao suicídio uma lógica meramente patológica e Cartesiana, significa reduzir-lhe a uma dimensão reducionista. É indiscutível o fato de que alguns transtornos mentais são elementos preponderantes nas taxas de suicídio. No entanto, o que tem levado ao número cada vez mais crescente de pessoas que desenvolvem transtornos mentais que conduzem ao ato suicida?

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento dos casos de suicídio apontam para a necessidade de compreensão do fenômeno a partir da Sociologia pós-moderna. A ciência pós-moderna precisa romper com as barreiras impostas ao diálogo e ousar novas linguagens. Afinal, a tolerância discursiva, é o outro lado da essencial pluralidade metodológica.

A interferência dos fatores sócio econômicos na decisão pela vida ou pela morte, a desmistificação dos elementos e nuances que perpassam tal relação estão envoltos no campo do conhecimento interdisciplinar da ciência pós-moderna. O que demanda uma nova e mais aprofundada pesquisa.

O aumento dos casos de suicídio apontam para a necessidade de compreensão do fenômeno a partir da Sociologia pós-moderna. A ciência pós-moderna precisa romper com as barreiras impostas ao diálogo e ousar novas linguagens. Afinal, a tolerância discursiva, é o outro lado da essencial pluralidade metodológica.

Como diz Boaventura: “o conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade de ação humana projetadas no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 1981, p. 78 e 79).

Há uma lacuna no estudo dos elementos materiais concretos relacionados a privação material e aos elementos que envolvem o desejo de morrer, e até mesmo a percepção entre os elementos objetivos e intencionais criados no campo da sociedade capitalista atual, elementos estes, aos quais tem motivado a prática do ato suicida.

A interdisciplinaridade epistemológica se configura enquanto uma perspectiva democrática necessária ao estudo da relação entre o suicídio e os determinantes sociais, políticos e econômicos na Sociedade Capitalista, bem como a importância das políticas sociais no campo da prevenção do fenômeno. Atribuir ao suicídio uma lógica meramente patológica e Cartesiana, significa limitá-lo a uma dimensão reducionista.

É indiscutível o fato de que alguns transtornos mentais são elementos preponderantes nas taxas de suicídio. No entanto, o que tem levado ao número cada vez mais crescente de pessoas que desenvolvem transtornos mentais que conduzem ao ato suicida? A interferência dos fatores sócio econômicos na decisão pela vida ou pela morte, bem como a desmistificação dos elementos e nuances que perpassam tal relação devem ser pauta emergente do conhecimento interdisciplinar da ciência pós-moderna.

Como desconectar as questões econômicas, a política pública, da violência nas suas mais diversas formas de expressão – desde a institucional, passando pela interpessoal até a autoprovocada? Como apreender ao fenômeno da violência autoprovocada a questões meramente objetivas e concretas ou a questões meramente subjetivas e individuais? Qual é o limite entre o individual e o subjetivo no que tange ao valor atribuído pelo indivíduo social nos diversos tempos históricos? O valor da vida é perpassado, de uma certa forma, a partir de uma ideia sobre a existência humana, o que é imposto por diversas estruturas de dominação concreta e ideológica.

Qual seria a correlação entre a violência autoprovocada, tomando o indivíduo enquanto um sujeito social, situado numa estrutura de dominação histórica de dominação específica e perpassado por aspectos subjetivos?

É necessário buscar a inter-relação deste com suas interfaces, tanto no viés particular quanto coletivo, sem generalizações simplistas e empíricas, descoladas de um aporte teórico fundamentado numa Ciência Social que se requeira interdisciplinar.

Como apreender ao fenômeno da violência autoprovocada questões objetivas e concretas ou questões meramente subjetivas e individuais? Como separar o individual do coletivo, o particular do geral, o público do privado, a ética da moral, o local do geral e o micro do macro?

As motivações que levam ao ato suicida não podem diluir-se numa perspectiva patológica, subjetiva, tão menos numa lógica generalista. É emergente a reflexão de todos os elementos relacionados a violência autoprovocada nas suas variadas formas de manifestação..

Esse é o desafio à epistemologia pós-moderna do fenômeno no campo das Políticas Sociais. Para tal enfrentamento, se requer uma ciência interdisciplinar, que dialogue com os diversos saberes sem cair na armadilha do sincretismo teórico.

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA, D. L. e A. Romero. Perspectivas de la Investigación Epidemiológica en el Control Vigilancia de las Enfermedades. México, Salud Pública, 26:281-296, 1984. ALEXANDER, Jeffrey. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). Teoria social hoje. São Paulo: Unesp, 1999.

ASSIS, S. G. (org.). Trajetória sócio-epidemiológica da violência contra crianças e adolescentes: metas de prevenção e promoção. Tese de Doutorado/ENSP. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

AZEVEDO-LIRA, Margarida; DRUMOND JÚNIOR, M. Anos potenciais de vida perdidos no Brasil em 1980 e 1997. Estudos Epidemiológicos. Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

Violência e Saúde Jorge Carelli (Claves). Disponível em: <http://www.claves.fiocruz.br> BARBIERI, A. L. N. O que se pode saber? Histórias sobre tentativas de suicídio por

queimadura. São Paulo, s/n, 2004, p. tab. Tese apresentada a USP / Faculdade de Saúde Pública. Departamento Materno Infantil para obtenção do grau de Mestre.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.) Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013.

BOBBIO, Noberto. Existe uma doutrina marxista do Estado? In: . O Marxismo e o Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Gawryszewski VP. Homicídios no Município de São Paulo: perfil e subsídios para um Sistema de Vigilância Epidemiológica [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo; 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Gestão do SUS. Redes de produção de saúde. Brasília, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde.

_____. Secretaria de Vigilância em Saúde. Instrutivo para preenchimento da ficha de notificação de Violência interpessoal/autoprovocada. Brasil, 2014.

_____. Departamento de Vigilância Epidemiológica. Guia de vigilância epidemiológica / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Vigilância Epidemiológica. - 7. ed. - Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 816 p. - (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

CASSORLA, R. M. S. (org.). Do suicídio: estudos brasileiros. São Paulo: Papyrus, 1991. Democratização. In: Violência faz mal à saúde/[Cláudia Araújo de Lima (coord.) et al] Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

Deslandes SF. O atendimento às vítimas de violência na emergência: "prevenção numa hora dessas?". Cien Saude Colet 1999; 4(1):81-94.

DURKHEIM, Émile. O Suicídio: um estudo sociológico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

HJERN, B.; PORTER, D. Implementation structures. A new unit of administrative analysis. In: HILL, M.; HAM, C. The policy process in the modern capitalist State. New York: Harvest, 1993.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. Revista *Temporalis* – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2. Nº 3 (jan/jul.2001). Brasília: ABEPSS, Grafile, 2001

KOERICH, M.S. et al. Tecnologias de cuidado em saúde e enfermagem e suas perspectivas filosóficas. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2006; 15 (Esp): 178-85.

LIMA, Raymundo de. O suicídio-espetáculo na sociedade do espetáculo. *Revista Espaço Acadêmico*, ano IV, n. 44, jan. 2005.

LIPSKY, Michael. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G.; PAVEZ, T Burocracia implementadora: dinâmicas e estruturas relacionais das políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32, 2008, Caxambu. Anais do 32º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu: Anpocs, 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero. *Saber e Poder: agentes comunitários de saúde aproximando saberes locais e políticas públicas*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Administração Pública e Governo da EAESP/FGV, 2006.

LUZ, M.T. Duas Questões Permanentes em um Século de Políticas de Saúde no Brasil Republicano. *Ciênc. Saúde Coletiva*, 2000, v.5, n.2, p: 293-312

MALINOWSKI, Bronislaw K. 1978. *Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné, Melanésia*. São Paulo: Abril Cultural. MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanesia*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. 436 p. (Pensadores(os); v.43)

MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. *Sobre o suicídio*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R.; CRUZ NETO, O. ASSIS, S. G. e S. F. *Bibliografia comentada da produção científica brasileira sobre violência e saúde*. Série Panorama/ENSP. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1990.

MINAYO, M. C. de S. e SOUZA, E. R. de. *Violência para todos*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, jan./mar. 1993
MINAYO, M. Cecília de Souza. *A autoviolência: objeto da sociologia e problema de saúde pública*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: vol.14, n. 2, p. 421-428, abr./jun. 1998.

NUNES, Everardo Duarte. “O Suicídio” de Durkheim: reavaliando um clássico da literatura sociológica do século XIX. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: vol. 14, n. 1, p. 7-34, jan./mar. 1998.

REICHENHEIM, M. E. e WERNECK, G. L. *Morte violenta como causa de anos potenciais de vida perdidos no Rio de Janeiro: 1990*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 10, supl. 1, p. 188-198, 1994.

RODRIGUES, José Albertino (org.) *Durkheim e a construção metodológica das ciências sociais*. São Paulo: Ed. Ática. 2004.

PALHARES, Patrícia Almeida e BAHLS, Saint-Claire. O suicídio nas civilizações: uma retomada histórica. *Revista Arquivos Brasileiros de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal*, n. 84-85, mar. 2003.

Revista Faz Ciência, 06,01 (2004)pp. 11-27 UNIOESTE ISSN 1677-0439. A CRÍTICA DE MARX E ENGELS AO DOMÍNIO DAS IDÉIAS: A IDEOLOGIA José Luiz Zanella.

ROUDINESCO, Elizabeth & PLON, Michel. Verbete: Suicídio. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 740-742.

SANTOS, Boaventura de Sousa e NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *Reconhecer para Libertar – Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA, Edinilsa R. de. Violência velada e revelada: estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas em Duque de Caxias/RJ. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 9, n. 1, jan./mar. 1993. SILVA, Maria Euzimar Berenice Rego. O Estado em Marx e a teoria ampliada do Estado em Gramsci. In: 4º Colóquio Marx e Engels, 2005, Campinas - SP. *Anais do 4º Colóquio Marx e Engels*, 2005. SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. PARSONS, T. "Supposition as quantification versus supposition as global quantificational effect". *Topoi*, 16, 1, pp. 41-63, 1997.

VASCONCELOS, Cipriano Maia de; PASCHE, Dário Frederico. O sistema único de saúde. In: CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa et al (orgs). *Tratado de Saúde Coletiva*. 2ª ed. São Paulo: Editora Hicitec – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008, p. 531-562. VENÂNCIO, A. T. A. 2007. Sobre a desinstitucionalização psiquiátrica: história e perspectivas. *História, Ciências e Saúde – Manguinhos*, 14 (4): 1415-1420. WASELFISZ, J. Mapa da violência III: os jovens do Brasil. Brasília: Unesco, 2002. WERLANG, B.G. e BOTEGA, N. J. (orgs.). *Comportamento suicida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YUNES, J. A. A epidemiologia da violência. In: OLIVEIRA, M. C. (org.) *Demografia da exclusão social*. Campinas: Unicamp, p. 145-165, 2001

TERRITORIALIDADE E INTERSETORIALIDADE: DEBATE NECESSÁRIO PARA VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS, NA MÉDIA COMPLEXIDADE, DO SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL - SUAS

PEREZ, Adriana Medalha

Doutoranda em Serviço Social na Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RIO
adrianamedalha@hotmail.com

PAIVA, Ariane Rego

Mestre e doutora em Política Social pela
Universidade Federal Fluminense - UFF
arianerpaiva77@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Com este trabalho, buscar-se-á, preliminarmente analisar as configurações socioterritoriais e intersetoriais na proteção social especial de média complexidade, do Sistema Único de Assistência Social. Portanto, os objetivos delineados para realização deste trabalho se centram na tentativa de realizar tal proposta, inserindo na análise das expressões da questão social, objeto de intervenção do profissional de Serviço Social, a dimensão territorial e sua interlocução com as políticas sociais, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, onde a violação de direitos já ocorreu.

Contemporaneamente um dos maiores desafios do Serviço Social é o de compreender, analisar e situar os direitos num ideário de totalidade, sendo capaz de identificar suas várias determinações, como também reconhecer suas contradições no espaço de construção da sociabilidade humana. Não nos esqueçamos que a atuação profissional é diretamente influenciada pelas transformações na sociedade, assim como pela dinâmica das relações sociais.

Entre os campos de atuação profissional do Serviço Social, historicamente está a política de Assistência Social – após o advento do SUAS é o maior campo de trabalho. A inserção dos assistentes sociais na assistência é mediatizada pelo reconhecimento social da profissão e por um conjunto de necessidades ligadas ao desenvolvimento da proteção social não contributiva.

A Assistência Social, no Brasil, só é reconhecida como direito a partir de 1988 quando a Constituição Federal a eleva ao patamar de política pública, compondo ao lado da saúde e da previdência social o tripé da seguridade social. Porém, diferentemente de seus pares, vem enfrentando muitos obstáculos para se efetivar como tal, visto que ainda é considerada por diversos atores políticos de forma reducionista, focalizada e filantrópica. Tal fato se dá por conta de seu surgimento estar diretamente vinculado à execução de ações dispersas baseadas na solidariedade religiosa e na filantropia, direcionando sua atuação na ótica de promover o desenvolvimento social e comunitário. Por isso, há mais de duas décadas vem tentando se consolidar e reafirmar-se no escopo das políticas sociais no Brasil. Diante dessa realidade, os desafios para sua implantação se renovam e se reinventam, tornado-se obstáculos para sua efetivação como direito dos destinatários de suas ações.

A década de 1980 foi marcada pela transição de um regime militar-ditatorial para um civil-democrático. Fruto deste processo, a Carta Magna de 1988 procurou, por meio da seguridade social, dar uma nova concepção ao campo social. O fez ampliando os direitos sociais e destacando a responsabilidade do Estado brasileiro frente às políticas sociais. Outro avanço digno de nota é que ela preconizou a descentralização e a participação da população na formulação e implementação de tais políticas.

Do ponto de vista formal não há dúvidas que a política de assistência social foi incluída na seguridade social juntamente com as políticas de previdência social e de saúde. Em função disto, ela foi concebida como uma modalidade contemporânea de renda mínima garantida a quem dela necessitar, notadamente àquelas pessoas cujos rendimentos estejam em um patamar inferior a uma dada renda per capita. Além disso, a assistência social instituiu a proteção, dentre outros sujeitos, à família, à maternidade, à infância, à velhice e às pessoas com deficiência que não disponham de meios para garantir a própria manutenção.

A assistência social foi estruturada como um *mix* de benefícios e serviços. Isto determinou que ela deixasse de ser uma área de ação governamental regida pelo signo das opções e passasse a ser uma obrigação dos entes federados agora forçados a incluí-la na gestão, no orçamento e nas pactuações. (Sposati, 2012).¹

A promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), em 1993, constituiu um avanço de monta para a política aqui em questão. Esta lei, em seu artigo 1º, preconiza que a implementação da assistência social deve se dar a partir de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade civil. Ações estas que devem ser voltadas para suprir as necessidades dos usuários da assistência social e devem materializar-se por meio de serviços de caráter contínuo, bem como de benefícios que podem ser de natureza de prestação continuada ou eventual e programas e projetos complementares aos serviços socioassistenciais.

A aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), de 2004, reforçou os pressupostos subjacentes existentes quando da inscrição da assistência na seguridade social e, mais ainda, trouxe à luz o fato de que esta política deve considerar o caráter abrangente das necessidades humanas às quais não se referem apenas às condições de saúde e sobrevivência imediata, mas sim a um conjunto de garantias do exercício da cidadania ao qual todos os cidadãos têm direito. (Carvalho, 2009).

A PNAS indica que as ações socioassistenciais devem ser ofertadas obedecendo aos princípios e diretrizes que visem à garantia da democracia consagrados em nossa Carta Magna. Esta lógica de atuação pressupõe: a) o respeito à supremacia do atendimento das necessidades; b) a universalização dos direitos sociais; c) o respeito à dignidade do cidadão e à convivência familiar e comunitária; d) a divulgação dos benefícios e e) a igualdade no acesso aos direitos. Igualmente, ela pressupõe a institucionalização da descentralização político administrativa, a importância da participação popular e a primazia da responsabilidade do Estado no campo assistencial.

¹ Dentre as políticas que fazem parte do tripé da seguridade social, a assistência foi a última a ser regulamentada. Isto somente ocorreu no ano 1993 com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). Passaram-se 20 anos e, neste período, apesar das várias conquistas, há muito avanços a serem perseguidos.

Contudo, vários estudiosos têm salientado os diferentes e grandes *gaps* existentes entre aquilo estabelecido na legislação constitucional e infraconstitucional e a sua execução direta.

Um destes *gaps* diz respeito ao princípio da universalização o qual prevê a abrangência de direitos aos cidadãos conforme as diretrizes da política. Isto, por sua vez, implica em agir no sentido de buscar que todos os cidadãos que, por algum motivo, não estejam acessando bens e serviços, sejam incluídos no universo das ações socioassistenciais (Santos, 2010). Tal princípio, assim como a integralidade, a participação e a descentralização, apresenta-se como uma ideia essencial do pós 1988. No entanto, ele não vem se materializando nos moldes formulados por seus ideólogos. Ao contrário, encontra-se fragmentado em partes que, geralmente, não se conectam.

Em verdade, o grau de universalização tem sido mínimo. Após 1988 a assistência social foi inventiva o suficiente para contribuir para o início do Benefício de Prestação Continuada² e para a implantação de programas de transferência de renda.

Todos eles, contudo, envolvem condicionalidades e, principalmente, critérios que dificilmente podem ser alcançados, mesmo por aqueles muito pobres. Isto é um dos principais indicadores do caráter não-universalista, minimalista e focalista da atual política de assistência social.

A não materialização do princípio da universalidade preconizado na Constituição, em função das características assumidas pelos programas, serviços e benefícios vinculados à assistência social, termina por comprometer a própria dignidade dos cidadãos.

Outro *gap* a ser destacado refere-se à diretriz relativa à “primazia do Estado na condução da Política de Assistência Social em cada esfera de governo” (Loas, 1993). Em tese, como nos ensina Sposati (2009), aí estariam contidos três avanços. O primeiro seria a transmutação definitiva da assistência em política pública de responsabilidade estatal em oposição ao seu histórico marcado por atividades e atendimentos eventuais. O segundo avanço seria a desnaturalização do princípio da subsidiariedade, o qual pressupunha que a ação da família e da sociedade deveria anteceder a ação do Estado. Já o terceiro diria respeito à introdução de um novo campo em que se efetivam os direitos sociais. Estes três avanços ainda estão por serem plenamente materializados.

Um terceiro *gap* diz respeito ao público a ser atendido pela política de assistência social. Um dos mais importantes documentos norteadores desta política, tratando da sua população alvo, afirma que o público da assistência social é composto de cidadãos e grupos

(...) que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (PNAS, 2004, p.33).

2 O BPC está previsto no art. 20 da Loas e é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso, com idade de 65 anos ou mais, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. Ele objetiva assegurar-lhes o sustento; favorecer o acesso às políticas sociais e a outras aquisições; e, contribuir para a superação das desvantagens sociais enfrentadas e a conquista da autonomia.

Isto não significa, todavia, que a assistência social, como correntemente se dá, deva ser prestada exclusivamente aos pobres, mas sim a todo indivíduo que esteja vivenciando uma situação de vulnerabilidade ou risco social. A superação deste equívoco é fundamental, pois como afirma Sposati (2009), a recorrente associação umbilical da assistência social com a pobreza coloca o risco de desvinculá-la indelevelmente do campo dos direitos sociais. No mesmo diapasão das preocupações apresentadas por Sposati (2009), Carvalho (2005) afirma que a assistência social terminou não constituindo um direito de todos os cidadãos, mas apenas das pessoas que estão fora dos canais mais tradicionais de acesso à proteção social. Estas pessoas constituem um segmento expressivo da população cuja heterogeneidade e segmentação ficam visíveis quando se sabe que ele inclui crianças e adolescentes em situações diversas de risco, pessoas com deficiências ou necessidades especiais, famílias em extrema pobreza, moradores de rua, desempregados crônicos, idosos etc. Elas são, no imaginário coletivo, os segmentos em situação máxima de destituição e exclusão. São as mais castigadas, vulnerabilizadas e precarizadas no e pelo Estado e pela sociedade. Para Carvalho (2005), esse fato gera um círculo perverso: acaba reforçando a seletividade e a meritocracia.³

A criação do Suas, nos termos da Norma Operacional Básica NOB/SUAS, constituiu um passo importante na superação dos problemas até aqui mencionados. Este Sistema se propõe a organizar os elementos essenciais e imprescindíveis à execução da política de assistência social, possibilitando a normatização dos padrões de serviços, a qualidade no atendimento, os indicadores de avaliação e resultado e a nomenclatura dos serviços e da rede socioassistencial. Dentro dele estão acolhidos os seguintes eixos estruturantes e subsistemas: matricialidade sociofamiliar; descentralização político-administrativa e territorialização; novas bases para a relação entre Estado e sociedade civil; financiamento; controle social; desafio da participação popular/cidadão usuário; política de recursos humanos e informação, monitoramento e avaliação. O Suas também compreende serviços socioassistenciais orientados desde a perspectiva da vigilância social⁴, da proteção social⁵ e da defesa social e institucional.⁶

Importante para o processo de implementação do Suas foi a promulgação da Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH/SUAS/2006) e da Lei nº 12.435⁷ de 06/07/2011, a alteração da NOB ocorrida em 12/12/2012⁸ e a aprovação da Tipificação Nacional de Serviços/2009.⁹

A Tipificação Nacional de Serviços/2009, organiza os serviços do SUAS e os classifica em níveis hierarquizados - a Proteção Social Especial e a Proteção Social Básica -, os quais

3 Isto faz com que esta política acabe por se distanciar da grande maioria silenciosa composta por pobres apartados nas periferias das grandes cidades ou isolados na paisagem rural brasileira.

4 A vigilância social é definida no Plano Nacional Decenal da Assistência Social como o desenvolvimento da capacidade e de meios de gestão para conhecer a presença das formas de riscos e vulnerabilidade social da população e dos territórios e seus agravos.

5 O termo proteção remete à ideia de proteção contra riscos sociais, tanto os antigos como os contemporâneos: ter emprego decente, educar os filhos nas megalópoles, habitar e alimentar-se condignamente.

6 A defesa social e institucional refere-se à da acessibilidade, autonomia, sustentabilidade e protagonismo, o que, por sua vez, implica que em nenhuma hipótese o usuário pode ser submetido a relações de tutela e subalternização.

7 Esta lei deu destaque aos seguintes elementos: a) a vinculação das instituições não governamentais ao SUAS, identificando, registrando e acompanhando seu funcionamento e oferta de serviços; e, b) a consolidação dos CRAS e CREAS como unidades públicas estatais de assistência social responsáveis pela oferta de serviços socioassistenciais.

8 A alteração da NOB representa um marco fundamental na estruturação do Suas, imprimindo um salto qualitativo na sua gestão e na oferta de serviços socioassistenciais em todo o território nacional, tendo como base a participação e o controle social.

9 A tipificação apresenta as referências básicas para acompanhamento, avaliação e fiscalização desses serviços, sendo uma referência para os outros conselhos estabelecerem os critérios para repasse de recursos financeiros aos serviços socioassistenciais.

referem-se às ações voltadas para resguardar os cidadãos contra riscos pessoais e sociais inerentes aos ciclos de vida e atender necessidades geradas em diferentes momentos e contextos históricos marcados por uma multiplicidade de situações conjunturais e estruturais de ordem individual ou coletiva.

A PSB tem como objetivos trabalhar a prevenção de situações de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, sendo destinada às populações que vivem em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, às que passam por privações quanto a renda ou acesso a serviços públicos e às que vivenciam a fragilização de vínculos afetivos, relacionais ou de pertencimento. A PSB deve ofertar serviços relacionadas às seguintes questões: a) proteção e atendimento integral à família; b) convivência e fortalecimento de vínculos; c) proteção social básica no domicílio para pessoas com deficiências e idosas. É nos Centros de Referência da Assistência Social - unidades públicas de base municipal localizadas em áreas com maiores índices de vulnerabilidade e risco social - que os serviços acima mencionados são operacionalizados. Cabe aos Centros buscar articular tais serviços no seu território de abrangência desde a perspectiva de potencializar a proteção social.

Por sua vez, a Proteção Social Especial de Média Complexidade se propõe a oferecer os serviços listados a seguir: a) proteção e atendimento especializado a famílias e indivíduos; b) abordagem social especializada; c) proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) e de prestação de serviços à comunidade (PSC); d) proteção social especial para pessoas com deficiência, idosos e Suas famílias e e) proteção social especializada para pessoas em situação de rua. Os serviços e ações de Proteção Social Especial de Média Complexidade são geralmente realizadas nos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). Estes equipamentos, como disposto na PNAS, visam propiciar orientação e convívio sociofamiliar e comunitário a famílias e indivíduos que tiveram seus direitos violados, mas cujos vínculos familiares e comunitários ainda não foram rompidos.

Já a Proteção Social Especial de Alta Complexidade está voltada para garantir serviços de proteção social integral (moradia; alimentação; higienização e trabalho protegido) para famílias e indivíduos que se encontram sem referência ou em situação de ameaça, necessitando serem retirados do seu núcleo familiar ou comunitário por terem tido os seus direitos violados e os vínculos familiares e comunitários rompidos. Os serviços pertinentes a esta proteção são, preferencialmente, desenvolvidos em instituições como casa-lar, abrigos, casas de passagem e centros de atendimento ao usuário de substâncias psicoativas. A este nível de proteção compete ainda a provisão dos serviços discriminados a seguir: a) acolhimento institucional (nas modalidades de abrigo institucional, casa-lar, casa de passagem e residência inclusiva); b) acolhimento em república; c) acolhimento em família acolhedora; d) proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

Como já explicitado o objeto proposto desta análise será a Proteção Social Especial de Média Complexidade. O CREAS, unidade pública estatal, espaços onde são implementadas as ações da proteção especial de média complexidade devem, de acordo com a Tipificação Nacional ofertar os serviços: Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI); Serviço Especializado em Abordagem Social; Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida

(LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.

A PSE tem caráter continuado, devendo ser organizada em consonância com a realidade dos territórios, por meio de um desenho homogêneo que assegure uma padronização nacional no âmbito do SUAS, com flexibilidade para as necessárias adaptações locais, tendo em vista maior qualificação em sua oferta.

A organização da Média Complexidade requer uma maior estruturação técnica e operativa, com competências e atribuições definidas, destinados ao atendimento a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos. Devido à natureza e ao agravamento destas situações, implica acompanhamento especializado, individualizado, continuado e articulado com a rede.

2. O CREAS, A INTERSETORIALIDADE E O TERRITÓRIO

A abrangência de atuação dos CREAS pode ser municipal ou regional. Em verdade, as competências dos Centros de Referência Especializados estão consubstanciadas em um conjunto de leis e normativas que fundamentam e definem a política de assistência social e regulam o Suas.

Tendo como orientação a PNAS (2004), sobre a atuação dos CREAS, ressalta-se que, as situações de risco pessoal e social, por violação de direitos, se expressam na iminência ou ocorrência de eventos como: violência intrafamiliar física e psicológica, abandono, negligência, abuso e exploração sexual, situação de rua, ato infracional, trabalho infantil, afastamento do convívio familiar e comunitário, idosos em situação de dependência e pessoas com deficiência com agravos decorrente de isolamento social, dentre outros.

Reforça as Orientações dos Centros de Média Complexidade (2011), que o enfrentamento das situações de risco pessoal e social, por violação de direitos, não compete unicamente à política de assistência social, pelo contrário, sua complexidade exige a articulação e o desenvolvimento de ações complementares com outras políticas sociais e órgãos de defesa de direitos, para proporcionar proteção integral às famílias e aos indivíduos.

Dessa forma, o elenco das dimensões delineadas para análise nesta pesquisa, territorialidade e intersectorialidade, devem ser entendidas e efetivadas de forma integrada, pois, como preconiza as Orientações do CREAS (2011), as vulnerabilidades sociais e riscos sociais e pessoais, por violação de direitos se expressam e têm significados variados, de acordo com as características de cada território. Estes conceitos - território, vulnerabilidades sociais, riscos sociais e pessoais, por violação de direitos - são fundamentais na definição dos usuários, das competências e ações no âmbito da atenção especializada no SUAS.

Tais dimensões, conjuntamente com os princípios, diretrizes e objetivos, delineados pela política de assistência social brasileira devem fazer parte do conjunto das dimensões teórico metodológicas do cotidiano profissional do assistente social que deve primar pela articulação que almeje o acesso dos usuários aos demais serviços, projetos e programas que integram o Suas e às outras políticas públicas, considerando a complexidade destas situações, que exigem atenções para além das proporcionadas pelo CREAS.

Nessa perspectiva, também devem ser considerados os órgãos de defesa de direitos que têm o objetivo de promover a defesa e o cumprimento dos direitos, bem como a investigação e a responsabilização dos autores de violência, quais sejam: Conselhos Tutelares, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Organizações da Sociedade Civil (Centros de Defesa, Fóruns de Defesa de Direitos), Delegacias, entre outros.

Para que se efetive a materialização da intersetorialidade há alguns pressupostos dentre os quais três podem ser considerados fundamentais. O primeiro é a noção de partilha de poder, o que se dá através de estratégias de negociação nas quais relações de troca possam ser estabelecidas.

Segundo Macedo (2001), a partilha de poder é um processo extremamente difícil e penoso, pois está sujeito ao clientelismo e à corrupção. Mas é um caminho sem volta se quisermos praticar a democracia e exercermos plenamente a cidadania. Para Jaccoud (2012), a partilha de poder exercida através da descentralização no desenho do Suas visa a constituição de uma rede de ofertas que integre os serviços de referência e os serviços especializados, públicos e privados, detalhados pela NOB e também pela Tipificação Nacional, incluindo a especificação de serviços socioassistenciais hierarquizados, planejamento, gestão e financiamento.

Um segundo pressuposto é a complexidade, já que a intersetorialidade envolve conhecimentos multifatoriais e multicausais. De acordo com Westphal e Bógus (2001), a intersetorialidade busca uma unidade do fazer e está associada à ideia de que a ação humana é sempre vinculada, recíproca e complementar. Esse tipo de abordagem não tem se institucionalizado porque, hoje em dia, a ação intersetorial é dificultada por uma concepção fragmentada do mundo e do fazer humano que se originou com o projeto iluminista e positivista. Tal concepção é predominante na maior parte das ações políticas e técnicas.

O caráter multidisciplinar é o terceiro pressuposto. Ele diz respeito a uma compreensão e a um sentido ampliado que envolvem o saber disciplinar. No entanto, não reconhece apenas o saber profissional, mas também o do povo.

Não podemos esquecer que todos pressupostos aqui assinalados estão associados à vontade política, pois a partilha envolve um dado grau de voluntariedade. Lembramos que no Brasil os processos de institucionalização das políticas sociais são distintos e muito distanciados uns dos outros, apresentando características diferenciadas e fragmentadas.

Ao fazer referência aos seus aspectos positivos, Sposati (2006) concebe a intersetorialidade não apenas como um campo de aprendizagem dos agentes institucionais; mas como um processo ou caminho estruturador da construção de novas demandas, bem como de novas respostas para cada uma das políticas sociais.

Os problemas sobre a materialização da intersetorialidade dizem respeito às burocracias e estas têm vida, têm cultura, têm normas escritas e não escritas. São criadas com regras próprias às quais ficam presas. As burocracias brasileiras são sobrecarregadas e as ações intersetoriais que devem se dar em seu interior demandam tempo, partilha de poder, multidisciplinaridade, vontade política. Por isso, enfrentam importantes dificuldades de materialização.

Para ser aplicada em todo seu potencial, a intersetorialidade tem que ser exercida no sentido de construção de uma cultura para si. Uma cultura reflete uma predisposição coletiva para agir em determinada direção comum e para atribuir valor a certos procedimentos ou institutos, defendendo-os ou dando sustentação a eles. (CAPACITA SUAS, 2008).

Atuar intersetorialmente pressupõe, por isso, mudanças nas práticas e na cultura das organizações gestoras de políticas sociais. Daí o grande desafio estar no fato de que as políticas brasileiras, em sua lógica, são organizadas setorialmente, o que foi replicado na intervenção profissional do assistente social.

Numa perspectiva de superação dessa lógica, a Política de Assistência Social, a partir da LOAS/1993, assume em sua agenda a proposta da intersetorialidade, de forma explícita em sua estrutura e apresenta diversas características dessa ideia. Dentre elas, destacamos o enfrentamento dos problemas sociais através da descentralização, levando em consideração as desigualdades territoriais. Essa proposta está assentada na interface da Política de Assistência Social com o sistema de garantia de direitos, exigindo uma gestão complexa e compartilhada, como preconiza a PNAS (2004), a NOB/SUAS, a NOB/RH, a Tipificação Nacional de 2009 e a PL/SUAS 12.435 de 2011.

Após problematizarmos intersetorialidade no SUAS e também nas ações do CREAS, precisamos ressaltar que, a PNAS, adota a territorialização, como eixo estruturante do Suas. A PNAS entende que a noção concreta de território transcende a uma descrição minimalista e estática. Ao contrário, ele é visto como espaço dinâmico das relações sociais construídas pela humanidade. Koga (2003) avalia que a noção de território deve ser construída a partir da relação entre o território e as pessoas que se utilizam dele. A autora é enfática ao afirmar que as condições geográficas são condições também sociais.

Couto, Yazbek e Raichelis (2010) destacam que três questões se colocam para o debate no eixo da territorialização, uma vez que, ao invés de proporcionar uma inovação na política, ele pode se tornar uma armadilha na implementação do Suas. A primeira questão diz respeito ao perigo de se formar territórios homogêneos de pobreza. Para as autoras, isso pode reforçar os estigmas por parte da sociedade e também da população usuária. Uma segunda questão levantada é que grande parte das vulnerabilidades sociais dos usuários dessa política não tem origem na dinâmica local, mas em processos estruturais decorrentes da política econômica e de sua desvinculação da política social. A terceira questão é que se precisa refletir sobre a noção de risco nesses territórios e diferenciá-la das teses que intitulam a sociedade moderna como “sociedade de risco”. Os riscos nos territórios tratam-se daqueles a que famílias, indivíduos e coletividades estão expostos.

3. CONCLUSÃO

Entendemos e ratificamos aqui que a compreensão de intersetorialidade e territorialidade são determinantes, para a garantia de direitos, na intervenção do assistente social, no CREAS, nesse sentido a efetivação da média complexidade, exige equipe profissional qualificada, interdisciplinar com conhecimento e habilidades técnicas no desenvolvimento das intervenções, pois as ações tipificadas se referem a violação de direitos, acarretam fragilização, são permeadas de tensões e podem ou não acarretar em rompimento de vínculos familiares e comunitários.

De acordo com as orientações do CREAS (2011), a oferta de trabalho social nos Centros, pressupõe a utilização de diversas metodologias e técnicas necessárias para operacionalizar

o acompanhamento especializado. Requer, ainda, a construção de vínculos de referência e confiança do usuário com a Unidade e profissionais da equipe, além de postura acolhedora destes, pautada na ética e no respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos. Nesse contexto, a escuta qualificada em relação às situações e sofrimentos vivenciados pelos usuários tornam-se fundamentais para o alcance de bons resultados e a viabilização do acesso a direitos.

As transformações societárias que demarcam o tempo presente apresentam-se como grandes desafios para os trabalhadores do SUAS, pois o modelo de proteção social no Brasil, na sua origem, fortemente vinculado a uma noção de seguro social vai ampliando suas formas de atenção nos diferentes momentos históricos e políticos do país, refletindo tendências nacionais e internacionais no trato à questão social e na resposta do estado às demandas da população, por intermédio das políticas públicas.

Uma ação direcionada, enquanto instrumento, junto ao usuário para fazê-lo pensar e agir sobre sua realidade, de modo, que venha a contribuir para ampliação da cidadania. Pois a população possui a visão dos seus problemas em torno de suas necessidades imediatas, ainda quando essa visão encaminha-se na direção de problemas comuns, só alcança uma dimensão maior, na proporção do grupo social a que pertence, não atinge somente a observância da ordem instituída do poder de grupos privilegiados, inseridos na dinâmica das condições de reprodução das desigualdades sociais (ALMEIDA, 2010, p. 62).

O que tem apontado as recentes pesquisas e verbalizado os trabalhadores dos equipamentos é que o papel institucional do CREAS tem sido confundido com o de outros órgãos, principalmente ao que tange o poder judiciário e às funções da equipe técnica.

É sabido que, cabe ao CREAS, quando necessário e/ou solicitado, o encaminhamento ao sistema de defesa e responsabilização de relatórios que versem sobre o atendimento e acompanhamento às famílias e aos indivíduos, resguardando-se o que dispõe o código de ética e as orientações dos respectivos conselhos de categoria profissional. Quando da sua elaboração, os profissionais devem, necessariamente, observar a função de proteção social da Assistência Social, bem como o papel do CREAS e suas competências que, de modo algum, poderão ser confundidos com o papel dos órgãos do sistema de defesa e responsabilização, a exemplo de delegacias e órgãos do Poder Judiciário.

Percebe-se, assim, a necessidade da implementação no que diz respeito a intersetorialidade e a territorialidade, na proteção de média complexidade, a fim de viabilizar os direitos sociais da população usuária destes serviços.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. *Educação e infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersetorialidade em Niterói*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense - UFF. Centro de Estudos Sociais Aplicados Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

ARAÚJO, Cleonice Correia, SILVA; Maria Ozanira Siva e; LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada. Implantação, implementação e condições de funcionamento do SUAS no municípios. In: COUTO, Berenice Rojas (Org.). *O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. *Política Nacional de Capacitação do Sistema Único de assistência Social – PNC/SUAS*, 12 de maio de 2013.

_____. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS – Resolução n. 33 de 2012.*

_____. Lei nº 12.435, de 06 de julho de 2011. *Lei que dispõe sobre a organização da Assistência Social.*

_____. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009b.*

_____. *Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social CREAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Brasília, DF, 2011.*

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome./ Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – MDS/IEE. *SUAS: Configurando os Eixos de Mudanças. Capacita SUAS, vol. 1 Brasília, DF, 2008.*

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome./ Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – MDS/IEE. *SUAS: Configurando os Eixos de Mudanças. Capacita SUAS, vol. 2 Brasília, DF, 2008.*

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome./ Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – MDS/IEE. *SUAS: Configurando os Eixos de Mudanças. Capacita SUAS, vol. 3 Brasília, DF, 2008.*

_____. *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS –NOB- RH/SUAS. Resolução n. 269 de 13 de dezembro de 2006.*

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. *Norma Operacional Básica: NOB/SUAS. Jul. 2005.*

_____. Lei nº 8.742, de 07 de janeiro de 2004. *Lei Orgânica da Assistência Social.*

_____. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS – Resolução n. 145, 15 de outubro de 2004.*

BOURGUIGNON, J. A; *Concepção de rede intersetorial*. 2001. Disponível em: <http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>. Acesso em: 15 Jun. 2013.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da família na política social. In: *A família contemporânea em debate*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-22.

COUTO. B. R.; YAZBEK, M. C.; RAICHELIS, R.. *A Política Nacional de Assistência Social e o Suas: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos*. In: COUTO,

B. R; YAZBEK, M. C.; SILVA; M. O. S. e; RAICHELIS, R..A. (Orgs.). *O Sistema Único de Assistência Social no Brasil: uma realidade em movimento*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32-65.

IAMAMOTO. *A questão social no capitalismo*. In: *Revista Temporalis*. n. 03 Jan-Jun. 2001. Brasília. 2001.

JACCOUD, Luciana. Política Pública e Oferta Privada: Um desafio para a Consolidação da Política de Assistência Social. In: STUCHI, Carolina Gabas; PAULA, Renato Francisco dos Santos; PAZ, Rosangela Dias Oliveira da. *Assistência social e filantropia: cenários contemporâneos*. 1 ed. São Paulo: Veras, 2012.

KOGA, Dirce. *Medidas entre cidades: entre territórios de vida e territórios vividos*. São Paulo: Cortez, 2003.

LINDO, P. V. F. *Geografia e Política de Assistência Social: territórios, escalas e representações gráficas entre políticas públicas*. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

MACEDO, Maria José Macedo. *Participação Popular e Gestão Democrática dos Negócios Públicos*. In: Informativo CEPAM, vol. ° 3, São Paulo, Fundação Prefeito Faria Lima, dezembro 2001, pp. 1-2

MINAYO, M. C. S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: . (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. São Paulo. Cortez, 1996.

PEREIRA, Potyara A. P. *Política social: temas e questões*. São Paulo: Cortez, 2008. SANTOS, Wanderley Guilherme. *Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira*. 3 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

SANTOS, Débora Rodrigues; SANTOS, Josiane Soares. *Configurações Contemporâneas na assistência social no Brasil: avanços jurídico-políticos e retrocessos neoliberais*. In: Revista Libertas. Juiz de Fora, v.10, n.2, jul./dez. 2010, p.104-130.

SPOSATI, Aldaiza. Desafios do Sistema de Proteção Social. In: STUCHI, Carolina Gabas; PAULA, Renato Francisco dos Santos; PAZ, Rosangela Dias Oliveira da. *Assistência social e filantropia: cenários contemporâneos*. 1 ed. São Paulo: Veras, 2012.

_____, Aldaíza. *Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes*. In: *Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil*. Brasília: Ministério do desenvolvimento e Combate à Fome, UNESCO, 2009, p.13-56.

_____, Aldaíza. *Gestão pública intersetorial. Sim ou não? Comentários de experiência*. In: *Serviço Social e Sociedade*, n. 85. São Paulo: Cortez, 2006.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania: dilemas do Brasil contemporâneo*. In: *Caderno CRH*, n. 19, Salvador: UFBA, Centro de Recursos Humanos. 1992.

WESTPHAL, Marcia Faria.; BÓGUS, Claudia Maria. *Formação de conselheiros de saúde e a prática cidadã de participação no planejamento, gestão e controle dos serviços de saúde*. Informativo CEPAM. Conselhos municipais das áreas sociais, 2ª ed. atual. ampl., 2002; 1(3): 44 - 56.

YAZBEK, Maria Carmelita. *Sistema de proteção social brasileiro: modelos, dilemas e desafios*. Seminário Nacional do BPC. Brasília, 08 à 10 de novembro de 2010, p.1-29.

TERRITORIALIDADES E POPULAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR A PARTIR DAS SOBREPOSIÇÕES TERRITORIAIS

Carolina Silva Freixo
UNICAMP
carolfreixo@gmail.com

RESUMO

Aborda-se o tema das territorialidades e população a partir do ponto de vista das sobreposições territoriais demonstrando-se uma relação teórica existente entre os conceitos de território e população aplicados às dinâmicas de desenvolvimento local. Para tanto, faz-se uma construção bibliográfica interdisciplinar a partir das matrizes disciplinares (geografia/demografia). Tal repertório permite o estabelecimento de uma forma de compreensão das relações sociais e da construção de territórios diversos e também permite discutir a respeito da noção de sobreposição territorial.

PALAVRA-CHAVE: Territorialidade; População; Sobreposição territorial

INTRODUÇÃO

A territorialidade pertence então, a uma forma de compreensão a respeito das relações sociais e da construção de territórios diversos, que está disposto de maneira prática na geografia. A distribuição e a análise das possibilidades a respeito da noção de Território são uma forma de abordar algumas problematizações, concepção política, populacional e territorial. Para isso, ao falar de território Haesbaert (2006, p. 96) explica que:

O território “desdobra-se ao longo de um contínuo que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural simbólica’”

Entender os fatores que constituem esta abordagem territorial do desenvolvimento requer analisar o papel dos múltiplos agentes, das instituições, das demais formas organizativas da sociedade e, até mesmo, da cultura na configuração do espaço social (SCHNEIDER, 2004). Em síntese, requer analisar os múltiplos territórios de forma compartimentada e as relações que ambos estabelecem entre si; ou seja: suas respectivas territorialidades.

Ao pensar nas territorialidades e entender a população Martine (2007, p.181) afirma que “Uma população pode ocupar o mesmo espaço de diversas maneiras, que podem ter implicações ambientais significativamente diferentes”.

A partir dessa perspectiva utiliza-se o campo População e Ambiente para aprofundar o tema que vem sendo abordado pela demografia ou pelos estudos populacionais. Explicitando a necessidade de integrar, aos estudos, elementos sobre população, meio ambiente e desenvolvimento sustentável (MARTINE, 2007; HOGAN, 2007). A valorização do espaço vem sendo vista como forma principal de entender esse aspecto.

Seguindo uma tendência que se observa em todos os campos do conhecimento, a temática ambiental foi incorporada aos estudos demográficos procurando elucidar as complexas relações estabelecidas entre a dinâmica demográfica e o ambiente (MARANDOLA; HOGAN, 2007)

Para tanto, realizou-se uma revisão da construção bibliográfica interdisciplinar a partir das disciplinas em torno da geografia e demografia, das legislações específicas e documentos de referência. A partir das referências utilizadas as trocas teóricas e metodológicas da interdisciplinaridade constroem um diálogo com a ajuda do campo de População e Ambiente, esse que está envolvido no diálogo das disciplinas. Diversas áreas podem contribuir para o debate sobre o tema dentro de um aspecto mais próximo da construção da interdisciplinaridade.

Busca-se resgatar e explicitar reflexões sobre o conceito de território e população e, principalmente, enfatizar os aspectos trabalhados nas diferentes concepções apontadas, como pelo caminho interdisciplinar. O objetivo geral é demonstrar uma relação teórica existente entre os conceitos de território e população aplicados às dinâmicas de desenvolvimento local a partir das sobreposições territoriais.

1. Relações teóricas

1.1 População e Ambiente

A relação entre “população e meio ambiente” é complexa e não permite reduções simplistas que, por exemplo, obscureçam padrões e formas de organizações sociais de desenvolvimento, ainda mais quando se leva em conta as especificidades de determinados grupos.

As distribuições da população, assim como as ocupações do território, estão fortemente interligadas e relacionadas. É dentro dessa perspectiva que fatores demográficos e geográficos, mostram uma porção do território relacionando-se com as características sócio demográficas.

No centro das principais discussões ambientais da atualidade, os problemas gerados pelos desequilíbrios entre ambiente e população merecem cada vez mais destaque (MELLO; SATHLER, 2015)

Segundo Pereira et.al (2014), a partir do momento que a sociedade reconhece os limites ambientais, novos esforços surgem para lidar com essa temática. Os temas relacionados às questões ambientais são relativamente novos na Demografia, e ainda são tratados de maneira distinta: de certo modo, ainda prevalece a visão abstrata da pressão de números sobre os recursos; no entanto, novos estudos emergem e uma série de questões passam a ser incluídas neste leque de pesquisas (MARTINE, 1993; HOGAN, 2001)

Múltiplos aspectos dessa relação, traz uma dinâmica demográfica e mudança ambiental, não só para a população, mas a sua densidade, a sua distribuição no território, a sua composição (por sexo, idade, cor, etnia), seus padrões de formação de família, e a sua saúde foram identificados e estudados como parte do esforço de relacionar os mundos natural e social (HOGAN, 2007).

Há uma outra vertente, mais moderada, que reconhece outros fatores na equação população/ambiente/desenvolvimento, e que atribui à pressão demográfica, não um papel determinante quanto aos problemas ambientais, mas um papel de agravante, de fator contribuinte (HOGAN, 2007; p. 14)

O campo População e Ambiente vem de encontro a isso e tem sido frequentemente usado para classificar a população e sua interação com o ambiente. Por isso a união e abordagem dos temas propostos auxilia na compreensão do estudo.

Os estudos de População e Ambiente (P-A) têm se desenvolvido rapidamente nas últimas décadas. Seguindo uma tendência que se observa em todos os campos do conhecimento, a temática ambiental foi incorporada aos estudos demográficos procurando elucidar as complexas relações estabelecidas entre a dinâmica demográfica e o ambiente (MARANDOLA; HOGAN, 2007). Ou seja, o que a experiência levanta, para nós, é a necessidade de focar mais sistematicamente os fatores não-demográficos que exercem influência direta na dinâmica demográfica. (HOGAN, 1984, p.1.366)

Há, portanto, uma perspectiva interdisciplinar no campo de População e Ambiente, que complexifica as questões ambientais, tornando o campo fortemente interdisciplinar e, cada vez mais, aparentemente deslocado de um arcabouço disciplinar. Conforme P-A traz para si os efeitos dos diálogos com as ciências sociais e as ambientais, crescentemente são incorporados elementos que criam um estranhamento epistemológico em relação à demografia (D'ANTONA, 2017).

Esses estudos estão centrados na construção de uma interdisciplinaridade. Pressupondo uma nova forma de produção do conhecimento, porque implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos com maior complexidade (Capes, 2014).

“A integração entre disciplinas, metodologias e teorias para dar conta de um problema, de uma reflexão”, mais do que a agregação ou a sobreposição de diferentes áreas do conhecimento em torno de um tema em que cada área preserva suas premissas metodológicas, teóricas, conceituais ... (Alvarenga et al., 2011; p. 998)

Com base no estudo, pretende-se avançar no debate sobre a questão das sobreposições a partir da perspectiva do território e tudo aquilo que representa. Sendo feito de forma teórica e empírica.

1.2 Território

Para Haesbaert (2004) o conceito do território apresenta uma conotação múltipla mais abrangente, como se refere a uma relação material/funcional e/ou simbólico/igualitária. A conotação material/funcional, ou seja, política/econômica aborda o território como um local “... delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes relacionado ao poder político do Estado” (HAESBAERT, 2004, p. 40). Nesse caso, é atribuído ao território o valor de troca através de relações que envolvam agentes políticos e econômicos, podendo ser público e/ou privado.

Nesse processo as dinâmicas de constituição de um território relacionadas às formas e aos usos, aos objetos e às ações no espaço habitado pelo humano, considerando as redes sociais e todos os processos e relações sociais.

O território seria então o resultado das mediações entre os processos históricos e relacionais, com base nas relações sociais estabelecidas, uma vez que não há territórios sem uma trama de relações sociais (SAQUET, 2009).

Entender os fatores que constituem esta abordagem territorial do desenvolvimento requer analisar o papel dos múltiplos agentes, das instituições, das demais formas organizativas da sociedade e, até mesmo, da cultura na configuração do espaço social (SCHNEIDER,

2004). Em síntese, requer analisar os múltiplos territórios de forma compartimentada e as relações que ambos estabelecem entre si; ou seja: suas respectivas territorialidades.

A territorialidade pertence a uma forma de compreensão a respeito das relações sociais e da construção de territórios diversos. Para isso, ao falar de território, Haesbaert (2006, p. 96) explica que o território

desdobra-se ao longo de um contínuo que vai da dominação político- econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural simbólica.

Cada sociedade produz seu(s) território(s) e territorialidade(s) a seu modo, em consonância com suas normas, regras, crenças, valores, ritos e mitos e em função de suas atividades cotidianas. Isso pode significar natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, controle e poder. O território seria então o resultado das mediações entre os processos históricos e relacionais,

com base nas relações sociais estabelecidas, uma vez que não há territórios sem uma trama de relações sociais (SAQUET, 2010/2009).

A partir das relações sociais, a questão da sobreposição territorial, seja de interesse comum, público ou de interesse privado, apresenta-se, como um esquema teórico da pesquisa, que aponta para uma conjunção estrutural envolvendo a questão da população e do território.

1.3 Sobreposições territoriais

As sobreposições territoriais são de extrema importância para a análise geográfica e demográfica, das territorialidades e questões populacionais, pois por ser no uso do território que os diversos interesses se chocam, ambientais, culturais e populacionais.

Existem diversos casos de sobreposições, como em áreas de Unidades de Conservação com Terras Indígenas e em Unidades de Conservação federais e/ou estaduais.

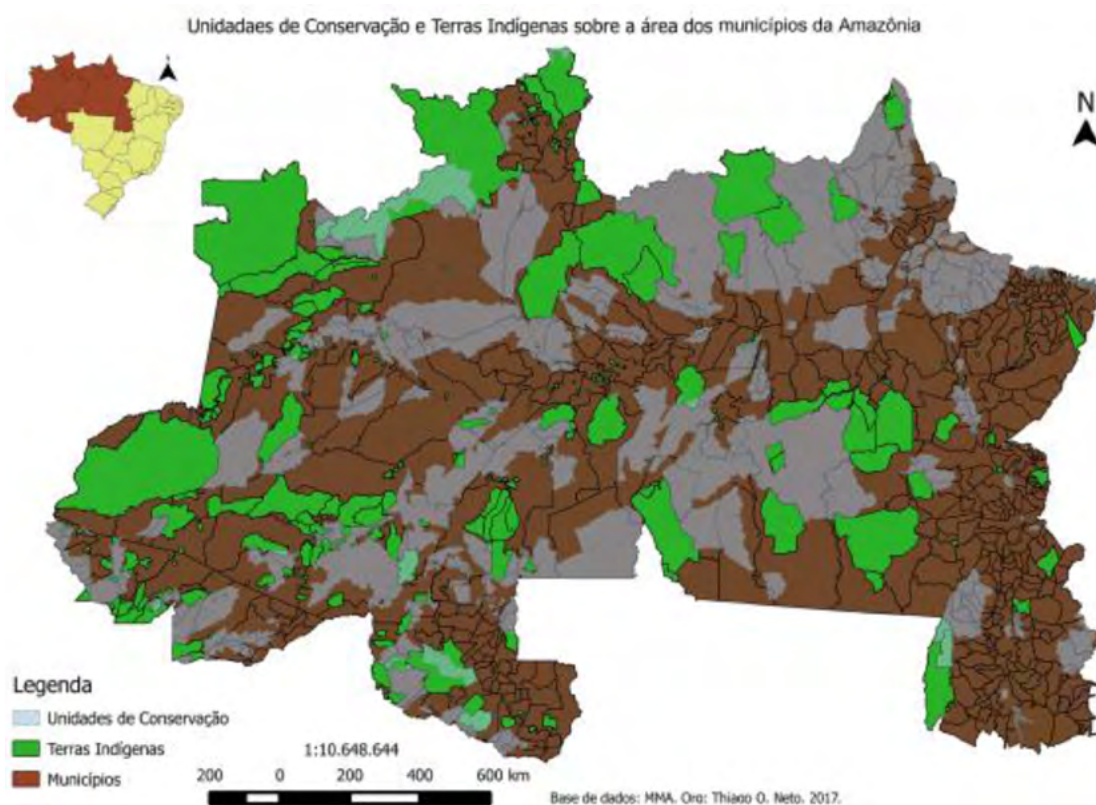
Outro dado importante é o expressivo número de sobreposição entre Terras Indígenas e Unidades de Conservação Federais em todo o país. Como exemplos, um caso localizado no extremo sul da Bahia exemplifica este tipo de sobreposição, o conflito advindo com o estabelecimento de UCPI, no Bioma Mata Atlântica, em Terra Indígena ocupada pelo Povo Pataxó. Na região, foram estabelecidas duas UC: O Parque Nacional do Descobrimento (PND) e o Parque Nacional Monte Pascoal (PNMP), que se sobrepõem ao território indígena (ABIRACHED et.al, 2010).

A articulação entre povos indígenas, populações tradicionais e conservação ambiental e a ideia de que essas populações deveriam ser consultadas e envolvidas em políticas públicas de conservação ambiental ganharam força principalmente na segunda metade dos anos 1980, a partir de iniciativas como a Aliança dos Povos da Floresta, que reunia índios, seringueiros, castanheiros e outras populações tradicionais amazônicas, cujo modo de vida estava ameaçado pela exploração predatória dos recursos naturais, provocada principalmente pela abertura de rodovias e pastagens destinadas às fazendas de agropecuária (SANTILLI, 2004)

Nas últimas décadas, com o progressivo aumento das demandas por reconhecimento de direitos coletivos e difusos por parte dessas populações, casos de sobreposição territorial

têm se tornado frequentes e são acompanhados de conflitos cuja solução “nem sempre é clara, tanto no plano legal como no plano conceitual” (ARRUTI; ALMEIDA, 2013, p. 02).

Para ilustrar essas considerações o mapa, abaixo, mostra um recorte de unidades de conservação, terras indígenas e municípios no bioma Amazônico.



Fonte: Elaborado por Thiago Oliveira Neto, Base de dados MMA¹

O ponto principal a ser destacado pelo mapa, acima, é evidenciar as sobreposições, aqui apenas como ilustração do tema para entender o interesse das populações que estão nas áreas afetadas por novos recortes territoriais com os interesses gerais da sociedade nacionais. Essas sobreposições em áreas de preservação nos territórios municipais mostram essa relação causal.

Os conflitos gerados pela criação de áreas protegidas no Brasil, em regiões com presença de povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais, estão inseridos num primeiro estágio do contexto de sobreposição territorial.

Dentro dos diversos conflitos envolvendo comunidades indígenas, aqueles envolvendo sobreposição territorial são de extrema importância para a análise geográfica e para os povos indígenas, por ser no uso do território que os diversos interesses se chocam (ZANNATO, 2016).

Esses conflitos podem não apenas se configurar como resultado de sobreposição de áreas protegidas criadas, mas também como resultado da presença e das práticas de populações

1 NOGUEIRA, R; OLIVEIRA, T. Federalismo e meio ambiente na amazonia: áreas protegidas como nova geografia política. Géographie politique et géopolitique brésilienne au XXI siècle. 2017.

tradicionais no interior de unidades de conservação de proteção integral e da criação de áreas indígenas que incidem sobre o mesmo agrupamento de pessoas, causando uma percepção do contexto dessas populações, das políticas que ali foram fomentadas e dos níveis de administração, principalmente no âmbito federal.

A partir da sobreposição de áreas geográficas de interesse comum, público e de interesse privado, apresenta-se um esquema teórico que permitiu pensar então que o território foi pensado enquanto uma construção geográfica e histórica, mediada por relações de interesse, por disputas políticas e também na constituição identitária ou simbólica dos atores sociais envolvidos na construção territorial (MARIANO; NETTO, 2009).

O resultado é um complexo contexto socioambiental. Consequentemente, as dimensões ambientais formam um mosaico a partir das dimensões populacionais, sociais e políticas territoriais de acordo com essas sobreposições e interdependência de fatores ambientais e socioculturais (RICARDO, 2004).

As sobreposições poderão vir a ser fonte de diversos debates que passam no âmbito das relações interculturais, e que, no contexto dos processos de busca pela terra, comum a ambos os grupos que ali residem, causando uma tensão por conta da sobreposição territorial. Faz-se necessário um aprofundamento maior no tema e que se possam possuir mais dados qualitativos e também quantitativos.

2. Relações teóricas e a construção interdisciplinar

A Demografia busca entender os nexos mais específicos na relação entre números e recursos, olhando, por exemplo, para os componentes da dinâmica demográfica (fecundidade, mortalidade e migração) e percebendo suas relações particulares com a problemática ambiental (TORRES e COSTA, 2000; HOGAN, 2001, 2007). Dessa forma, o volume populacional não é a principal das preocupações dos demógrafos (PEREIRA, et.al, 2014)

O interesse da demografia nos estudos ambientais acompanhou as tendências observadas no campo ambiental, buscando elucidar as complexas relações entre a dinâmica demográfica e o ambiente (MARANDOLA e HOGAN, 2007). A relação entre população e ambiente, na Demografia, busca entender as inter-relações entre os componentes da dinâmica demográfica e o meio ambiente, mediante a uma perspectiva multidisciplinar (PEREIRA et.al, 2014).

A partir do momento que a sociedade reconhece os limites ambientais, novos esforços surgem para lidar com essa temática. Os temas relacionados às questões ambientais são relativamente novos na Demografia, e ainda são tratados de maneira distinta: de certo modo, ainda prevalece a visão abstrata da pressão de números sobre os recursos; no entanto, novos estudos emergem e uma série de questões passam a ser incluídas neste leque de pesquisas (MARTINE, 1993; HOGAN, 2001).

Essas pesquisas, incluem também novas formas de tentar mover e interligar disciplinas. Ao olhar para o território, não apenas como uma questão de superfície nem uma definição da geografia física, podemos observar a população brasileira.

A maneira como a população e o território tem sido dividido, através das sucessivas demarcações territoriais que se sobrepõem e determinantes dos sucessivos pactos

sociais que se sucedem. Todo o território equipado da superfície da terra é pressionado e ameaçado de ocupação pelos contingentes populacionais, na sua movimentação em busca de melhores condições de vida (RIBEIRO, 1992).

Trançando esse encontro, o interesse das sobreposições na dinâmica populacional e territorial compreende vários aspectos interdisciplinares. A construção dessa temática a partir da territorialidade compreende uma forma de unir as diferentes disciplinas, como geografia e demografia, as quais se completam e trazem uma nova construção na esfera social.

A emergência desse pensamento nas Ciências Sociais se atrasaram na incorporação das questões ambientais em seus respectivos temas de pesquisa e apenas na última década os estudos sistemáticos sobre população e ambiente ganharam mais fôlego (MELLO; SATHLER, 2015). Assim, no universo das abordagens interdisciplinares, a participação da Demografia nesse tipo de discussão tem sido crescente, oferecendo novas ferramentas e perspectivas para o tema (FREIRE DE MELLO; HOGAN, 2007; MARANDOLA JR.; HOGAN, 2007; SATHLER, 2012)

No centro das principais discussões ambientais da atualidade, os problemas gerados pelos desequilíbrios entre ambiente e população merecem a atenção das abordagens que privilegiam as dimensões humanas. As Ciências Sociais e a Demografia têm contribuído, cada vez mais, nas discussões sobre os impactos as mudanças ambientais contemporâneas (MELLO; SATHLER, 2015)

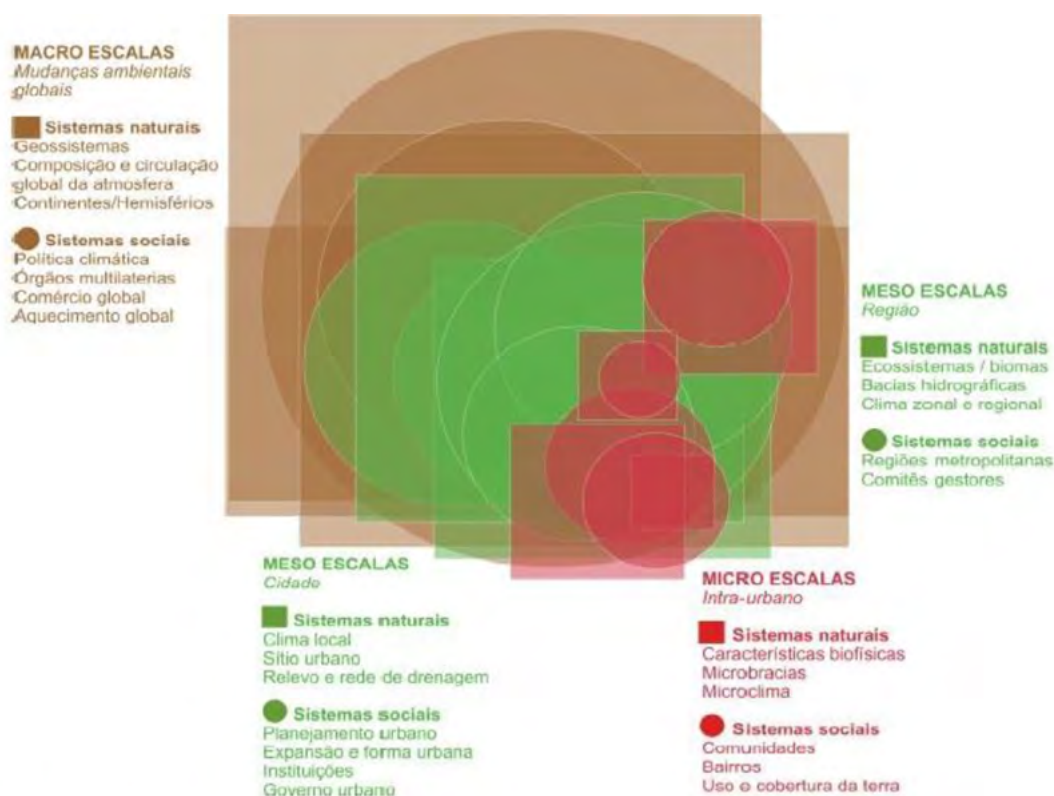
A discussão sobre como a demografia ambiental, apesar de todas as dificuldades e dos caminhos ainda não trilhados, tem sido um campo fértil para o desenvolvimento de estudos sobre população e ambiente, também é apresentada como uma revisão das abordagens das Ciências Sociais, investigando como estes estudos têm incorporado a questão ambiental. Tendo em vista o caráter interdisciplinar do tema, busca-se contribuições de vários campos do conhecimento que, se bem articulados, enriquecem as discussões e contribuem para a consolidação de uma nova abordagem.

A interação entre as disciplinas, traz uma forma de medir como, por exemplo, as sobreposições podem interferir nas questões de territorialidades e população e ambiente. Enfatizando questões como perceber dos dados quantitativos e qualitativos da situação, olhar para a população como um viés dessas situações e o ambiente como o meio em que isso ocorre, observando essas interações a partir das territorialidades.

Nessa lógica, a percepção é multidimensional e pode ser estudada no plano individual e ou em um contexto social e cultural. O ambiente e suas escalas devem estar aptas para compreender as transformações ambientais locais, regionais e globais ao longo do tempo, em um mesmo ambiente, sem olhar apenas para um foco, mas sim dimensionar todos os motivos que ali residem.

Um exemplo dessas considerações, pode ser visto, na acepção de escalas. Na figura abaixo, (MARANDOLA, 2013), podemos observar que essas questões colocadas até agora não podem ser vistas apenas como interação somente ou entre escalas política e mudanças ambientais.

Esse exemplo, não só elucida a relação de população e ambiente pelas dinâmicas das unidades domésticas e decisões do uso da terra, como permite perceber como se consolida as relações existentes entre diversos fatores (CORTES; D'ANTONA, 2016).



Desenho: E.J.M.Jr., 2011.

Fonte: MARANDOLA Jr. (2013) as escalas da vulnerabilidade e as cidades.

Olhar com lentes disciplinares, por exemplo aqui tratado como demografia e geografia, tende-se a acompanhar a processualidade quantitativa e qualitativas dos fenômenos, aqui vistos como sobreposições, e como à medida em que o observamos nas sucessivas escalas nos trazem novos olhares e novos saberes.

Um estudo teórico que investiga a constituição dos sentidos da interdisciplinaridade e a importância de sua inserção na construção do conhecimento orienta a um caminho mais amplo e solucionável. A Interdisciplinaridade, como o próprio conceito recomenda, não anula as disciplinas, mas pede que as mesmas dialoguem entre si numa perspectiva em busca de inovar em algo ou em algum aspecto.

CONSIDERAÇÃO FINAL:

A revisão bibliográfica observada nesse artigo evidencia os avanços na questão da sobreposição territorial, no âmbito de uma construção de saberes. Compreendendo os diversos fatores que permeiam essa discussão.

As sobreposições de sentidos é fonte de diversas equivocações que se passam no âmbito das relações inter étnicas ou interculturais, e que, no contexto dos processos de afirmação cultural, se complexificaram ainda mais (LIMA, 2013).

Essas sobreposições territoriais se dão de forma irregular e quase que imperceptivelmente as situações geográficas se formam a partir das sobreposições entre um diálogo demográfico também, originando um novo arranjo territorial para o tema.

Esse território que é usualmente definido como uma área do espaço delimitada por fronteiras a partir de uma relação de posse ou propriedade e das relações humanas, pode ser visto de diversos pontos que caminham para uma definição mais ampla. As sobreposições discutem esse viés e podem contribuir para esse pensamento.

Outra temática discutida é a População e ambiente, pois quando pensamos a relação entre essas as ideias, compreendemos que precisamos urgentemente realinhar as perspectivas de melhorar nosso desempenho ambiental e entender a população e suas características, reduzindo impactos significantes. As sobreposições ao longo de estudos demonstram essas conexões que podem ser interpretadas a partir de diversos parâmetros.

A construção da temática a partir da territorialidade compreende uma forma de unir as diferentes disciplinas, como geografia e demografia, as quais se completam no aspecto estudado. Trazendo na construção interdisciplinar uma série de estudos que dialogam com a problemática desenvolvida e tentam elucidar novos meios de compreensão.

Esses estudos contribuíram também para o entendimento de dados e informações de resultados que foram obtidos de naturezas diversas e que passam a reconhecer a presença da interdisciplinaridade como um componente constitutivo.

Os levantamentos de dados unidos com outros fatores contribuem e indicam avanços na quantificação e caracterização geral da composição dos estudos sobre o tema.

O estudo das diferentes acepções sobre o tema é fundamental para a formação interdisciplinar, pois o território, a população e a sobreposição são conceitos-chave e foram adquirindo concepções variadas no decorrer do pensamento nas ciências, sendo trabalhados de diferentes maneiras pelos principais autores que contribuíram para um enriquecimento maior dos principais conceitos das disciplinas.

REFERENCIAS:

ABIRACHED, C; BRASIL, D; SHIRAISHI, J. Áreas Protegidas e Populações Tradicionais: Conflitos e Soluções. In: V ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5. 2010, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ANPPAS, 2010.

ALVARENGA, A. et al. "Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade", in A. Philippi & A. Silva Neto (ed.) Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação, Editora Manole, com apoio da Capes, 2011, 998 p. CAPES, 2014, Documento de Área 2013 (Área Interdisciplinar), <http://www.capes.gov.br>

ACSELRAD, H. Vulnerabilidade ambiental, processos e relações. ... In: TORRES, H.; COSTA, H. S. M. (orgs.). População e meio ambiente: debates e desafios. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2006, p. 327-347. TORRES, H.; COSTA, H. (orgs.). População e meio ambiente: debates e desafios. 2. Ed.

ARRUTI, M; ALMEIDA, M. Políticas de Reconhecimento e Sobreposições Territoriais. Workshop "Políticas de Reconhecimento e Sobreposições Territoriais", Campinas, IFCH/Unicamp, 21 a 25 de maio de 2013

CORTES, J; D'ANTONA, A. Fronteira agrícola na Amazônia contemporânea: repensando o paradigma a partir da mobilidade da população de Santarém-PA. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. Hum. 2016, vol.11, n.2, pp.415-430. ISSN 1981-8122

D'ANTONA, Álvaro de Oliveira. From the Malthusian myth to that of reciprocal relations – the interdisciplinary constitution of the Population and Environment field. Rev. bras. estud. popul. [online]. In press. . Epub July 24, 2017. ISSN 0102-3098.

FREIRE DE MELLO, L.; HOGAN, D. J. População, consumo e meio ambiente. In: HOGAN, D. J. (Org.). Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro. Campinas: Núcleo de Estudos de População – Nepo/Unicamp, 2007. p. 59-72.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 2º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HOGAN, D. J. **Dinâmica populacional e mudança ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Núcleo de Estudos de População- Nepo/Unicamp, 2007.

HOGAN, D. J. **Indicadores sócio-demográficos de sustentabilidade**. Campinas, São Paulo. Núcleo de Estudos de População (NEPO) -UNICAMP, Vol. 1. 2001.

HOGAN, D. J. Resumo das discussões sobre o tema “A dinâmica demográfica em situação de crise”. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS**, 4, 1984, Águas de São Pedro. Anais... São Paulo: Abep, 1984, p. 1357-1366.

HOGAN, D. J. Resumo das discussões sobre o tema “A dinâmica demográfica em situação de crise”. In: Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 4, 1984, Águas de São Pedro. **Anais...** São Paulo: Abep, 1984, p. 1357-1366.

HOGAN, J. D.; D'ANTONA, A. O.; CARMO, R. L. Dinâmica demográfica recente da Amazônia. In: BATISTELLA, M.; MORAN, E. F.; ALVES, D. S. (Org.). Amazônia natureza: sociedade em transformação. São Paulo: Edusp, 2008.

LIMA, L. Sobreposições e equivocções entre populações indígenas e tradicionais no baixo rio arapiuns (santarém/pa). **RURIS**. Volume 7, nº 2. Dezembro, 2013.

MARANDOLA Jr., E.; HOGAN, D. J. Em direção a uma demografia ambiental? Avaliação e tendências dos estudos de População e Ambiente no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, Abep, v.24, n.2, p.191-223, jul./dez. 2007.

MARANDOLA JR. E. As escalas da vulnerabilidade e as cidades: interações trans e multiescalares entre variabilidade e mudança climática. In: OJIMA, R.; MARANDOLA JR. E. (Orgs) Mudanças climáticas e as cidades: População, urbanização e adaptação. São Paulo: Blücher, 2013. 1-23p.

MARTINE, G. (org.). População, meio ambiente e desenvolvimento: verdade e contradições. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

MARTINE, G. O lugar do espaço na equação população/meio ambiente. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 24, n. 2, p. 181-190, 2007.

MELLO, L; SATHLER, D . A demografia ambiental e a emergência dos estudos sobre população e consumo. **Revista Brasileira de Estudos de População (Impresso)** , v. 32, p. 357-380, 2015.

NOGUEIRA, R; OLIVEIRA, T. Federalismo e meio ambiente na amazonia: áreas protegidas como nova geografia política. *Géographie politique et géopolitique brésilienne au XXI siècle*. 2017.

PEREIRA, H; GUERCIO, F; LIRA, J. População, ambiente e desenvolvimento no contexto das mudanças ambientais globais. Trabalho apresentado no **XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP. São Pedro/SP - Brasil, 2014

RIBEIRO, C. **Sobre as sobreposições de demarcações territoriais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas, 1992.

RICARDO, F. **Terras Indígenas & Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. São Paulo, SP: SENAC São Paulo, 2006.

SAQUET, M. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p. 2010. 73-94.

SATHLER, D. População, consumo e ambiente: contribuições da Demografia para a questão ambiental. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Anais... Águas de Lindóia: Abep, 2012.

SCHNEIDER, S. A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas ligações externas. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 11, p.88-125, jan/jun 2004.

ZANATTO, V. Conflitos entre unidades de conservação e terras indígenas: o caso da Ilha do Bananal - TO. MERIDIANO - Revista de Geografia, número 5, 2016 - versão digital. <http://www.revistameridiano.org/>

GT: 31 - Cultura e Educação em Direitos Humanos

Coordenadores: Carlos Alberto Máximo Pimenta e
Maria de Fátima Marreiro de Sousa

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARTICIPATIVAS

Ana Gusmão
CLACSO
www.clacso.org.ar

A Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948, constituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, principal marco no desenvolvimento da idéia contemporânea que desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na elaboração de diversas cartas constitucionais e tratados internacionais voltados à proteção dos direitos humanos.

Uma concepção contemporânea engloba conceitos de cidadania, democrática, participação, cidadania ativa e cidadania planetária, inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, igualdade, equidade e diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência.

A Conferência de Viena, em 1993, atualizou a compreensão junto à comunidade internacional desses elementos básicos e firmou acordo sobre a importância de que os Direitos Humanos passassem a ser conteúdos programáticos das ações dos Estados nacionais, inclusive com a formulação e implementação de Programas e Planos Nacionais de Direitos Humanos.

No Brasil foi necessário para cumprir as obrigações assumidas desenvolver uma estrutura legal interna onde as principais disposições desses tratados estão presentes na Constituição Federal de 1988, notadamente no Art. 1º, 3º, 4º e 5º onde são enumerados alguns direitos humanos básicos dos cidadãos brasileiros. É obrigação do Estado e, portanto, do governo garantir, proteger e promover os direitos humanos, sendo essa realização de responsabilidade do governo federal, estadual e local.

Para Tosi e Ferreira (2014) na medida em que os tratados internacionais são ratificados pelo Estado, os direitos humanos se tornam direitos positivos do Estado e assumem o status de direitos constitucional. Ou seja, enquanto um conjunto de normas jurídicas, os direitos humanos tornou-se critério de orientação e de implementação das políticas públicas.

Neste sentido, a intenção com este texto é trazer a partir de alguns aspectos dos dados da “Pesquisa de Informações Básicas Municipais e Estaduais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE de 2009 e 2014”, a evolução das estruturas, ações e políticas de direitos humanos no Brasil, mais especificamente do estado de Pernambuco, destacando a contribuição da Educação em Direitos Humanos, promovida pela Secretaria de Direitos Humanos do Estado, com agentes públicos e sociais na apropriação de temas e institucionalidade das políticas públicas de direitos humanos.

Breve reflexão sobre direitos humanos, participação social e institucionalização.

No Brasil os Direitos Humanos fortaleceram-se sob o movimento dinâmico dos setores populares organizados, erguendo a bandeira da democratização permanente do Estado e da própria sociedade civil. Sendo, sobretudo, desses setores que o Estado passa a colher crescentes demandas e exigências para incorporá-las a sua ação programática nas diferentes políticas públicas.

Durante o período ditatorial a luta pelos Direitos Humanos, ganha amplitude pela democracia associado, sobretudo à defesa dos direitos dos presos e perseguidos políticos do regime militar, havendo uma clara correspondência entre direitos humanos e defesa dos direitos civis e políticos democráticos.

Com a redemocratização do país, na década de 1980, a luta pelos direitos humanos passou a incorporar outros aspectos da vida social: as discussões em torno da violência policial, do racismo, da discriminação sexual, da pobreza e dos processos de exclusão social etc., os quais ganharam a conotação de lutas pelo respeito aos chamados direitos humanos ampliados. Esse movimento teve seu marco expressivo na Constituição Federal de 1988, que consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais de proteção dos Direitos Humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Por meio de conferências temáticas, conselhos e outras instâncias, as diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos foram sendo consolidadas a partir de 1996 com o lançamento do Primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos I (PNDH I), com ênfase na garantia dos direitos civis e políticos. Em 2002, o programa foi revisado, atualizado e sendo ampliado com a incorporação dos direitos econômicos, sociais e culturais, o que resultou no Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II). Em 2009, a terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos III (PNDH III) representou um passo largo no processo histórico de consolidação das orientações para concretizar a promoção dos Direitos Humanos no Brasil nas dimensões dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A última conferência nacional de direitos humanos que ocorreu em 2016 identificou caminhos a serem percorridos na elaboração de políticas públicas trazendo a transversalidade para um lugar de destaque na efetivação real dos direitos humanos. Enquanto na 11ª Conferência foram dadas as bases para construção do PNDH-III, na 12ª conferência em 2016 as atenções se voltaram menos ao processo criativo, e mais à tarefa de dar efetividade a política. Adentra-se à seara dos meios institucionais e dos compromissos de Estado e da sociedade para reafirmá-lo, efetivá-lo, aprofundar as ações por meio dos quais o conceito de transversalidade ganhe concretude e o ideário dos direitos humanos consolidasse como projeto.

Neste contexto de consolidação democrática, ao mesmo tempo em que se abrem novas oportunidades para o reconhecimento dos direitos humanos, o processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem

resultado num cenário de incremento da violência, enquanto exclusão social, da pobreza simbólica, das intolerâncias, do racismo, comprometendo a justiça distributiva e a paz.

Formas indistintas com que se espraiou o fenômeno da violência ocasionou episódios marcantes na história do país, como as execuções sumárias na Candelária, em Vigário Geral e no Caranduru. Recentemente podemos destacar a política de encarceramento e superlotação das unidades prisionais com quase inexistência de programas efetivos para reeducação e reintegração social dos(as) privados(as) de liberdade, rebeliões e mortes violentas.

Neste cenário a luta pelos direitos humanos passou a ser responsabilizada por parte do quadro de desrespeito ao direito à vida, ao patrimônio, à segurança, com a emblemática atribuição de que “*defender direitos humanos é defender bandidos*”. Situação que não contribui ainda hoje para o entendimento das políticas de direitos humanos nas suas diversas temáticas frente a discriminações, preconceitos, promoção e proteção à vida.

No Brasil o tema dos direitos humanos historicamente se desenvolveu nos grandes centros urbanos, nas academias, no contexto da pressão junto aos governos federais e dos estados. Essa realidade consolidou um cenário em que esse tema se tornou distante do cotidiano das pessoas residentes nos municípios do interior dos estados, à exceção das ações dos movimentos de luta do campo e das igrejas por meio das suas pastorais.

Considerar necessário a promoção da interiorização dos direitos humanos e sua efetivação nos municípios é importante por que no território é onde vivem os cidadãos e as cidadãs e onde realizam-se como seres humanos, onde percebem-se cotidianamente o exercício do poder que lhes confere as autoridades. É no local onde se vive e concretiza-se a vigência dos direitos humanos. A legitimidade do município, seu vínculo com a comunidade e o profundo conhecimento de seus problemas, o converte como ator chave para a defesa, proteção e promoção de direitos.

Nesse sentido, os governos locais devem ser considerados interlocutores importantes para o desenho e implementação de novas estratégias de desenvolvimento e de fortalecimento dos laços solidários na comunidade local e regional. Assim como, o local deve ser reconhecido como a primeira instância onde se exerce a democracia e se constrói ativamente uma convivência respeitosa dos direitos humanos.

Em Pernambuco é importante registrar que este tema, por muitos anos, ateu-se ao cenário da Região Metropolitana do Recife (RMR), ou seja, a quase exclusividade da difusão de conhecimento das temáticas alusivas aos vários direitos humanos com discussão e serviços a área metropolitana, seja pelo fato das várias instituições de direitos humanos estarem localizadas nesta região, seja pela baixa institucionalidade do tema perante as gestões municipais interioranas, as quais vão paulatinamente assumindo o discurso com a indução promovida pelo Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. É nesta gestão que direitos humanos entre 2003 e 2010 ganha status de ministério e várias secretarias especiais são criadas reforçando temas específicos de direitos humanos como direitos da mulher, população afrodescendente /negros, indígenas, ciganos, terreiros, pescadores, pessoa idosa, pessoa com deficiência, entre outros.

Do período de 2011 até hoje, processos de educação não formal foram desenvolvidos nas 12 grandes regiões e nos 184 municípios de Pernambuco coordenados pela Secretaria de Direitos Humanos do estado promovendo: as Semanas de Direitos Humanos, Jornadas

de Direitos Humanos, Fóruns Temáticos de Gestores Municipais, Cursos de Educação a Distância (EAD) de Direitos Humanos, Mostra de Cinema, Oficinas Temáticas, Prêmios de Direitos Humanos, Seminários Regionais. Todas as atividades educativas, culturais caracterizam-se pelo referencial teórico e metodológico a Educação em Direitos Humanos na construção de políticas públicas participativas.

De fato, a baixa apropriação dos temas e a baixa institucionalidade da política de direitos humanos perante as gestões municipais pode ser percebido na análise dos dados apresentados pelo IBGE em 2009 ao traçar o perfil dos municípios brasileiros acerca do tema (Pesquisa de informações básicas municipais – Perfil dos municípios brasileiros 2009 – IBGE)¹. No ano de 2014, uma revisão dessa investigação (Pesquisa de informações estadual e municipal –2014 – IBGE) traz como destaque um aumento das ações e políticas de direitos humanos nos municípios brasileiros.

Essa pesquisa apresenta alguns aspectos da situação nacional e local quanto à estruturação da política: revela os órgãos gestores de coordenação da política nos municípios; os grupos específicos destinatários da política; os mecanismos de denúncia das violações de direitos humanos; entre outras questões. Tais indicadores destacam o papel chave dos municípios na defesa, proteção e promoção dos direitos humanos, apontando a importância da formação de educação em direitos humanos para gestores, servidores públicos municipais, lideranças da sociedade civil objetivando a construção de políticas públicas participativas com enfoque nos direitos humanos.

Alguns Indicadores da Política

A realização da política de direitos humanos depende da atuação dos governos federal, estadual e local, organizados através de órgãos gestores de direitos humanos que são estruturas administrativas instituídas para coordenação ou execução dessas políticas. A pesquisa do IBGE 2009 indica que no Brasil dos 5.565 municípios, apenas 1.408 tinha estrutura específica de gestão de direitos humanos. Já em 2014, 2.457 municípios apresentaram estrutura específica de gestão de direitos humanos (44,1% do total), um acréscimo significativo em relação a 2009 de 25,3%. Os municípios da região Nordeste tiveram um crescimento de 20,7% com estrutura de direitos humanos específica. Em 2009, dos 185 municípios de Pernambuco, 91 contavam com alguma estrutura para o tema dos direitos humanos, em apenas 01 era uma secretaria municipal exclusiva, em 05 estavam associados a outros temas (a capital - Recife, por exemplo, o tema de direitos humanos estava fundido ao tema da segurança cidadã e na cidade de Olinda agregava-se a desenvolvimento social e cidadania). 82 municípios eram departamentos e ou temas de outras pastas, 03 eram órgãos da administração indireta, e 94 não contavam com nenhuma estrutura específica. A pesquisa “Informações básicas municipais e estaduais IBGE 2014”, não traz os dados específicos de cada município por estado como a pesquisa de 2009. Fato que impossibilita a realização de uma análise comparativa da evolução mais detalhada nos municípios do estado de Pernambuco.

1. A análise dos dados a seguir é oriunda da publicação do IBGE/2009 e do INFORMATIVO Nº 01 / documento elaborado em 2011 pelo Secretário Executivo de Justiça e Direitos Humanos, Paulo Moraes, e que também serviu de base para construção do Planejamento Estratégico da SEJUDH 2011-2014.

Tabela 1. Municípios, total e com estrutura na área de direitos humanos por caracterização do órgão gestor e com órgão responsável pela política de direitos humanos com orçamento próprio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 2009.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Municípios								
	Total	Com estrutura na área de direitos humanos, por caracterização do órgão gestor					Não possui estrutura específica	órgão responsável pela política de direitos humanos com orçamento próprio	
		Total	Secretaria municipal exclusiva	Secretaria municipal em conjunto com outras políticas	Setor subordinado a outra secretaria	Setor subordinado diretamente a chefia do executivo			órgão da administração indireta
Brasil	5 565	1408	15	59	1 194	139	1	4 157	574
Nordeste	1 794	583	2	21	541	19	-	1 211	247
PE	185	91	1	5	82	3	-	94	43

No aspecto que refere-se a grupos específicos a que se destinam os programas e ações, a distribuição dos temas relacionados à pauta dos grupos vulneráveis nos 91 municípios pernambucanos que contavam com unidades de direitos humanos dizia respeito, na maioria a crianças e adolescentes, idosos, pessoa com deficiência, mulheres, mas também aparecia educação em direitos humanos, ciganos, LGBT, promoção de igualdade racial entre outros. É importante registrar que esses temas de direitos humanos passaram a ser incorporado muito recentemente e de forma fragmentada/dispersa, razão pela quais muitas violações são internalizadas e sequer são denominadas como tal, e onde existe o incremento da violência (em especial contra, homossexuais, migrantes, mulheres, criança e adolescentes) há execução sumária e alto índice de impunidade principalmente quando esses crimes são praticados pela ação de grupos de extermínio, crimes organizados ou agentes institucionais, na maioria policiais.

Quanto a programas e ações com grupos específicos a pesquisa de 2014, mostra um crescimento em relação a 2009 onde 2.198 dos municípios (39,5% do total e 89,5% dos que tinham estrutura de direitos humanos) declaram desenvolver ao menos um tipo de programa desse tipo. Os programas e ações mais recorrentes nos municípios continuam a ser direcionados como na pesquisa anterior para crianças e adolescentes (37,6%), idosos (35,2%) e mulheres (31,8%), declinando às ações para com pessoas com deficiência e mostrando um crescimento para incidência de políticas específicas para o público LGBT, indígena, quilombolas, ribeirinhos e outros povos e comunidades tradicionais. Assim como na pesquisa de 2009, a política menos presente é a voltada para ciganos.

Tabela 2. Municípios, total e com órgão gestor de direitos humanos, por grupos específicos a que se destinam os programas e ações, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2009.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Municípios										
	Total	Com órgão gestor de direitos humanos									
		Total	Grupos específicos a que se destinam os programas e ações								
			Ciganos	Crianças e adolescentes	Educação em direitos humanos	Mulheres	Idosos	LGBT	Pessoas com deficiência	Promoção de igualdade racial	Outros
Brasil	5 565	1 408	49	1 253	482	923	1 087	130	967	405	263
Nordeste	1 794	583	15	536	220	389	455	44	409	161	96
PE	185	91	2	88	48	72	77	13	74	35	10

Para conhecer o cenário de violação aos direitos humanos uma das mais importantes ações sob a responsabilidade dos órgãos gestores que versam sobre o tema é o espaço para realização de denúncias. As violações devem seguir fluxo adequado de recebimento, análise e resposta ao cidadão, bem como devem compor um banco de dados para orientar a formulação das políticas e promover estes direitos. Há uma relação entre a violação, a promoção e a reparação aos casos concretos. A tabela abaixo a referente a pesquisa de 2009 indica o contexto do recebimento dessas denúncias no Brasil e pelos pernambucanos com destaque para as efetivadas via contato telefônico (principalmente o disk 100) e através do balcão de atendimento. A pesquisa de 2014 nesse aspecto traz uma diferença em relação a pergunta formulada em 2009 que explica que 1.450 municípios no Brasil declararam ter estrutura organizacional para recebimento de denúncias de violação dos direitos humanos. Em 2014, foi perguntado sobre as violações de direitos humanos e 4.740 municípios (85,1% do total) declararam ter órgãos responsáveis para receber, registrar e acompanhar denúncias de violação. Esses dados estão alinhados com o crescente papel da assistência social que foi o mais citado no recebimento de denúncias por 3.992 municípios seguido de conselhos, comitês e ouvidorias.

Tabela 3. Municípios, total e com estrutura organizacional para recebimento de denúncias de violação dos direitos humanos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 2009.

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Municípios							
	Total	Com estrutura organizacional para recebimento de denúncias de violação dos direitos humanos						
		Total	Instrumento utilizado					
			Telefone	Telefone gratuito	Balcão de atendimento	Página na internet	Correio	E-mail
Brasil	5 565	1 450	1 034	172	742	127	142	286
Nordeste	1 794	515	335	48	285	28	41	79
Pernambuco	185	104	68	7	65	5	7	19

Outros dados importante que indicam a consolidação das políticas de direitos humanos que versam nas pesquisas do IBGE: o conhecimento sobre o aspecto das legislações municipais e específicas no campo dos direitos humanos, os planos municipais, a implantação dos conselhos de direitos humanos e conselhos direcionados a público específico nos municípios, assim como, comitês, conferências de direitos humanos, conferências temáticas e também capacitação de agentes públicos municipais em direitos humanos.

Processos de educação em direitos humanos

Consolidar uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos é o desafio maior expresso pelo Plano Nacional de Educação em direitos Humanos que teve sua elaboração iniciada em 2003 e em 2006 foi publicado, após longa mobilização e participação da sociedade brasileira. O plano é um documento referência para discussão de políticas, ações e programas comprometidos com uma cultura de respeito aos direitos humanos. Atualmente “educação e cultura em direitos humanos” corresponde ao eixo 5 do Programa Nacional de Direitos Humanos III e estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes, linhas de ação organizadas nos eixos da educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública, educação e mídia.

Como política pública a Educação em Direitos Humanos (EDH) atravessa valores, relações, e práticas sociais e institucionais, apresentando-se como proposta que não dissocia conhecimento, atitudes, sentimentos e práticas. A educação em direitos humanos fundamenta-se numa pedagogia participativa e dialógicas. Articula diferentes dimensões jurídica, filosófica, histórica-política, cultural e sócio-psico-pedagógica, utiliza a linguagem e recursos metodológicos e materiais de apoio diferenciados.

A Educação em Direitos Humanos recebe um destaque especial para formulação e implementação de políticas públicas na construção de numa cultura democrática, com ênfase na compreensão dos contextos locais e sua relação com o nacional e internacional, nos valores da tolerância, respeito à diversidade, solidariedade, da justiça social, na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. Priorizar a formação de agentes públicos e sociais de forma interdisciplinar nas áreas de educação, saúde, comunicação, justiça, segurança entre outras é tarefa da educação em direitos humanos.

O esforço na formação de agentes públicos diz respeito a prepará-los para reconhecerem e evitarem as violações de direitos humanos. Prepará-los para uma maior capacidade de agir, para a importância do diálogo na interação entre Estado e sociedade civil. Essa perspectiva de educação deve garantir o abandono categórico da tradicional concepção assistencialista baseando-se na construção da concepção de cidadania, de sujeitos de direitos que pode demandar do Estado o cumprimento das suas obrigações.

Nessa perspectiva trazemos para relacionar a essa reflexão do crescimento das políticas públicas no estado, alguns dados da Secretaria de Direitos Humanos de Pernambuco presentes no “Relatório das Atividades 2011-2014”, que detalha os processos desenvolvidos de formação nos municípios do estado tendo como referencial teórico e metodológico a Educação em Direitos Humanos. A formação envolveu gestores públicos, técnicos, servidores e agentes comunitários em diferentes áreas de atuação. Os dados da “Semana de Direitos Humanos” de 2012 a 2014 mostram que 71.178 pessoas participaram

das atividades, através de 1.084 ações, em 150 municípios do estado. Na “Jornada de Direitos Humanos” de 2011 a 2013, 146.869 pessoas participaram das 407 ações em 54 municípios do estado. Foram realizados de 2011 a 2014, 43 “Seminários de Direitos Humanos” atingindo 6.230 pessoas. Os principais temas abordados foram: história dos direitos humanos, direitos e violações contra idosos, pessoas com deficiência, LGBT, mulheres, crianças e adolescentes, população tradicional, população de rua, violência e sistema de proteção a pessoas ameaçadas de morte, mediação pacífica de conflitos, penas alternativas, direito do consumidor, sistema prisional, combate a tortura, memória e verdade entre outros.

O planejamento Estratégico da Secretaria, como mostra o referido relatório, possibilitou organizar ao longo desses quatro anos uma intervenção processual de educação em direitos humanos com momentos que não fechavam-se em si mesmo, mas conduz o processo valorizando: o conhecimento da realidade a partir do diagnóstico participativo das violações de direitos humanos nos municípios; apresentação e divulgação do Programa Nacional de Direitos Humanos III; acompanhamento técnico aos municípios para implantação de políticas de direitos humanos; processos de formação temáticos; fóruns temáticos de gestores municipais; assinatura de termos de cooperação entre estado, municípios e universidades no desenvolvimento de políticas públicas.

A Educação em Direitos Humanos apontam caminhos possíveis, pensados coletivamente. Assumir os direitos humanos expressos nos seus documentos e no cotidiano significa investir na formação da autonomia, na solidariedade, do diálogo e de uma cultura democrática. A construção de políticas públicas participativas deve efetivar-se através do referencial teórico e metodológico da educação em direitos humanos. Essa perspectiva promove a formação de uma sociedade democrática, por isso mais justa e inclusiva para todos e todas.

BIBLIOGRAFIA

IBGE. Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros 2009. IBGE. Perfil dos Estados e Municípios Brasileiros 2014.

12º CONFERÊNCIA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS - 2016. Disponível em <http://www.sdh.gov.br>. Acesso em 29 Set. 2017

MUNICIPIOS Y DERECHOS HUMANOS - Reflexão para implementar políticas con enfoque de derechos humanos. Ministerio de Relaciones Exteriores y culto. República Argentina, 2013.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 29 Set .2017

ONU. Conferência de Viena. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 29 Set .2017.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS - 3. Disponível em <http://www.sdh.gov.br>. Acesso em 29 Set. 2017

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS - 1. <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 29 Set. 2017

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS – 2. Disponível em <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 29 Set. 2017

SILVA, Aida Maria Monteiro (Orgs). Política e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs). Educação em Direitos Humanos – Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa-PB. Editora UFPB, 2007.

RELATÓRIO 2011-2014 da Secretaria Executiva de justiça e Direitos Humanos do Governo do estado de Pernambuco.

TOSI, Giuseppe. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. FLORES, Elio Chaves (Orgs). Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos. João Pessoa- PB. Editora UFPB, 2004.

Palavra-chave: Educação, direitos humanos, políticas públicas.

Contato: Ana Lúcia Gusmão Brindeiro (CLACSO) gusmaoana@uol.com.br

A INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Thais Aparecida Dibbern
dibbern.thais@gmail.com

Milena Pavan Serafim
milenaserafim@gmail.com

Mauro Cardoso Simões
mcsimões1973@gmail.com

FCA/UNICAMP

Resumo: Este estudo objetiva apresentar os desafios à interdisciplinaridade no âmbito da Educação em Direitos Humanos (EDH) no Ensino Superior. Com vistas a sua superação, algumas estratégias foram delineadas. Metodologicamente, foi realizada uma revisão bibliográfica com base na literatura acadêmica, bem como análise de alguns documentos oficiais do Governo Federal acerca da EDH. Desse modo, visualiza-se que a temática dos direitos humanos, muitas vezes, está restrita aos cursos de Direito, fator que se associa à própria formação disciplinar do corpo docente, constituindo-se como entrave que dificulta a incorporação desta temática no campo interdisciplinar, tal como deve ser. Destaca-se que este entrave é reflexo da base da produção do conhecimento vigente, o qual pauta-se, sobretudo, na especialização. Outro entrave identificado, fundamenta-se na fragilidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão, sendo esta última, a esfera onde as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial a universidade pública, pode contribuir de forma mais efetiva no âmbito dos direitos humanos fundamentais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Direitos Humanos; Interdisciplinaridade.

1. Introdução

O discurso relativo aos direitos humanos tornou-se fundamental no âmbito global a partir do reconhecimento das violações cometidas durante a Segunda Guerra Mundial. Diante de um cenário devastador, tratados internacionais passaram a ser celebrados pelos Estados soberanos, o que fomentou que demais documentos fossem desenvolvidos e ratificados pelo Estado brasileiro, a fim de positivar os direitos humanos fundamentais no âmbito interno. Todavia, apesar de estarem assegurados tanto nacional quanto internacionalmente, estes direitos não ganharam existência real para inúmeras pessoas, assim como não é de conhecimento geral para todas.

Com efeito, oportuniza-se tal debate no âmbito da Educação, uma vez que se fundamenta e legitima-se através da transmissão de valores e conhecimentos para uma transformação social e cultural baseada nos princípios relativos aos direitos humanos fundamentais. É a partir deste contexto que a Educação em Direitos Humanos (EDH) passa a ser parte essencial do conjunto de direitos historicamente constituídos, encontrando-se inserida ao próprio direito à educação.

No entanto, ainda que o direito à EDH esteja incorporado e garantido em diversos documentos do Governo Federal, devendo ser incorporada em todos os eixos da

Educação, a exposição dos valores e princípios, bem como as dimensões históricas, políticas e sociais intrínsecas ao debate acerca dos direitos humanos, apresenta-se obstaculizada, ainda que esta temática se enquadre no âmbito do campo interdisciplinar. Considera-se, portanto, que pela própria natureza intrínseca a tal debate, torna-se necessária uma superação das divisões disciplinares, de forma a estimular a adoção de uma postura interdisciplinar, permitindo uma convergência de áreas do conhecimento, isto é, uma articulação entre saberes e diferentes abordagens e perspectivas, requerendo a conexão de concepções e metodologias provenientes do direito, da história, da filosofia, da psicologia, das ciências sociais, da educação, e demais campos do conhecimento.

Desse modo, o presente artigo visa apresentar alguns dos entraves que dificultam a abordagem dos direitos humanos no Ensino Superior, mais especificamente no âmbito da universidade pública, constituindo-se também como desafios ao campo interdisciplinar. Tais desafios no contexto da interdisciplinaridade dizem respeito, como dito anteriormente, à superação disciplinar que vigora no ambiente acadêmico, não sendo esta considerada necessariamente como um problema. Concebe-se, portanto, que a disciplinarização do conhecimento suscita que determinados assuntos, como é o caso dos direitos humanos, sejam tratados quase que exclusivamente, por uma única área do conhecimento, como é o caso dos cursos de Direito. Claro que, o aprofundamento acerca de tal entrave e demais desafios à sua incorporação, serão abordados de forma mais explicativa no decorrer deste artigo.

Metodologicamente, baseia-se através de revisões bibliográficas da literatura acadêmica e dos documentos oficiais do Governo Federal relativos à EDH, de forma a contemplar a intersecção entre ambos os campos teóricos. No que concerne à organização deste trabalho, apresentaremos no próximo tópico o debate acerca da incorporação da EDH no Ensino Superior, assim como a forma em que esta prática educativa pode ser abordada de forma interdisciplinar neste nível educacional. Na segunda parte do artigo, apresentaremos fundamentos teóricos que justificam a temática dos direitos humanos no âmbito do campo interdisciplinar, bem como discutiremos acerca dos desafios que a ela estão intrínsecos. E, por fim, baseando-se no debate realizado, apresentaremos as considerações finais deste estudo.

2. A educação em direitos humanos no ensino superior

A educação, reconhecida como um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo compreendida como uma ferramenta essencial para se obter o acesso ao conhecimento histórico dos direitos humanos, permitindo que estes sejam transmitidos de forma a alcançar uma transformação social, integrando valores e noções relativas à cultura da paz, da tolerância e do respeito às diferenças. Nesta perspectiva, a Educação em Direitos Humanos (EDH), reconhecida como uma consequência da decadência das ditaduras militares ao final dos anos 1970, assim como do processo de redemocratização sucedido nos países da América Latina, fundamenta-se por meio do respeito, defesa e promoção do conjunto de direitos que visam garantir a dignidade da pessoa humana, apresentando ferramentas e elementos que possam torná-los efetivos (MAGENDZO, 2006).

Esta prática educativa visa intervir de forma objetiva na formação de sujeitos sociais enquanto cidadãos, baseando-se na transferência de valores através de uma educação permanente, continuada e global. Isto é, trata-se de uma formação baseada no respeito à dignidade da pessoa humana, estando orientada para “a mudança no sentido de eliminar

tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença” (BENEVIDES, 2003, p. 1). Esta, dá-se através da produção e disseminação de conhecimentos, os quais devem estar presentes no ensino, na pesquisa e na extensão, visando eliminar tais deturpações e visões limitadas no âmbito do discurso acerca dos direitos humanos.

De acordo com Marilena Chauí (2006), a EDH não deve ser reduzida à transmissão de informações; ao contrário, deve consistir em uma tarefa de mudança cultural que visa formar os discentes para além da habilitação para o mercado de trabalho, uma vez que, sendo a educação um direito do cidadão, esta deve tornar-se no sentido profundo de sua origem uma formação para a cidadania e da cidadania, assumindo um caráter construtivo do conhecimento e civilizatório de modo que os discentes declarem uma postura contrária à violência social, política, econômica e cultural.

Nesta perspectiva, cabe ressaltar três dimensões que perpassam a EDH em seu horizonte de sentido: a primeira delas refere-se à formação de sujeitos de direitos, de forma a articular as perspectivas da ética, político-social e práticas concretas; a segunda dimensão diz respeito à oportunização no processo de “empoderamento”, no sentido de proporcionar possibilidades e demonstrar a potência de cada ator social, especialmente àqueles que historicamente possuíram menos poder nas decisões e processos coletivos; e a terceira dimensão refere-se à construção de sociedades verdadeiramente democráticas, de forma a “educar para o nunca mais”, isto é, resgatar a memória histórica dos direitos humanos, rompendo com a cultura do silêncio e da impunidade (CANDAUI, 2008).

Desse modo, ao obter maior força através do discurso democrático, a EDH no Estado brasileiro passou a ser refletida na própria Constituição Federal, bem como está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais documentos oficiais do Governo Federal, em especial no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Estas políticas incorporam diversos elementos de instrumentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, configurando-se como políticas educacionais direcionadas para a formação de sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

No âmbito do PNEDH (BRASIL, 2007, p. 25), este modelo educativo apresenta-se como um processo multidimensional e sistemático, articulando-se com base nos seguintes princípios:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Sendo assim, a EDH manifesta-se como um processo educativo que delinea o reconhecimento e fortalecimento do debate acerca dos direitos humanos, tornando-se necessária sua incorporação em todos os níveis educacionais. Tal premissa apresenta-se diretamente no âmbito das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

(BRASIL, 2012), a qual considera que o objetivo central deste tipo de formação deve orientar as instituições e sistemas de ensino no campo do planejamento e desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos. Logo, tendo em consideração que as Instituições de Ensino Superior (IES) são detentoras de um lugar privilegiado, concebemos a EDH como um dos compromissos sociais da universidade pública, uma vez que esta pode contribuir com a produção e disseminação de conhecimentos para o desenvolvimento humano.

Nesta perspectiva, considerando que o compromisso social da universidade é alvo de diferentes interpretações, reconhece-se a importância social da universidade enquanto geradora de uma cultura pautada nos princípios relativos aos direitos humanos, uma vez que, assim como nos apresenta Dias Sobrinho (2014, p. 657),

só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade.

Assim, ainda de acordo com o PNEDH (BRASIL, 2007), os pilares da universidade devem estar alinhados à sua missão de cunho educacional, social e institucional. Em outras palavras, entende-se que seu comprometimento deve estar atrelado às demandas sociais; criando, disseminando e articulando conhecimentos acadêmicos e populares, a fim de possibilitar transformações sociais através de uma formação cidadã, de forma a auxiliar e orientar ações coletivas.

A universidade, nesse sentido, não deve possuir um caráter estritamente utilitarista, “abrindo mão” de sua autonomia, de seu modo de organização e finalidades. Este novo paradigma, entretanto, reflete a subordinação e a submissão que a Educação Superior adotou em relação a produção científica e tecnológica favorável ao mercado, legitimando a visão utilitarista do conhecimento (DIAS SOBRINHO, 2014).

Considera-se, portanto, que a incorporação desta perspectiva de ensino nas IES deve compartilhar dos seguintes princípios:

a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de

respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEHD (BRASIL, 2007, p. 38-39).

Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos no Ensino Superior deve ser considerada como uma estratégia para a construção de uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos fundamentais, fomentando uma visão crítica e uma conduta emancipadora por parte dos estudantes através da introdução da temática dos direitos humanos em atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, sendo uma das formas possíveis para que a universidade possa cumprir com seu compromisso social.

Reiterando tal perspectiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, apresenta que as IES devem ser responsáveis pela formação de profissionais que respeitam e promovem os direitos humanos, devendo ser incorporado tal concepção, de modo transversal, nos Programas Pedagógicos dos Cursos (PPCs), bem como nos projetos de pesquisa e extensão (BRASIL, 2012). No que diz respeito à incorporação da perspectiva da EDH nos PPCs, esta poderá ocorrer por meio de diferentes formas:

a) pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; b) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; c) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (BRASIL, 2012, p. 12).

No âmbito da pesquisa, esfera onde a universidade pode contribuir de forma mais específica, a EDH deve ser incorporada por meio de políticas de incentivo à realização de estudos e investigações, de forma a criar núcleos de estudos e pesquisas com atuação nos seguintes princípios: dignidade humana; laicidade do Estado; igualdade de direitos; democracia na educação; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012). Desse modo, através de um diálogo interdisciplinar, a universidade seria capaz de incentivar e fomentar a produção científica no campo dos direitos humanos (TOSI, 2005; CARDOSO, 2016; PIOVESAN, 2008), bem como contribuir para uma transformação cultural, intensificando a luta contra as violações de direitos e o reconhecimento de comunidades e grupos socialmente excluídos (LOURENÇO; AFONSO, 2015).

Na modalidade da extensão, considerada como a porta de entrada da esfera dos direitos humanos na universidade, deve-se ir muito além do que uma prestação de serviços à comunidade, de forma a assumir um caráter educativo amplo, contribuindo com ações voltadas para os segmentos sociais “subalternos”, gerando “uma cultura pela paz e a democracia (...) capaz de sustentar a construção de um Estado democrático de direito” (TOSI, 2005, p. 29). Reconhece-se também, em âmbito da Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), que a universidade deve apoiar o Estado na elaboração, implementação e execução de políticas públicas. Para isso, a universidade, segundo esta Política, deveria priorizar suas ações de extensão em alguns eixos temáticos mais amplos. Um desses eixos, justamente, são os Direitos Humanos. Com efeito, reconhece-se a importância e o compromisso social da universidade, via extensão, na execução de ações que promovam e disseminem os Direitos Humanos.

Destaca-se, nesse sentido, a importância das IES na formação de cidadãos éticos e comprometidos com a defesa dos direitos humanos (BRASIL, 2012). Desse modo, através

da relação entre teoria e prática, a EDH parte de uma perspectiva interdisciplinar e transversal, sendo compreendida por intermédio da integração entre diferentes áreas do conhecimento. A nosso ver, a EDH no âmbito do Ensino Superior – através da produção de conhecimento e da extensão – seria uma das principais ações que, ao mesmo tempo, vão em direção ao Plano Nacional de Extensão (2012), ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) e, também, às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012).

3. Os desafios da Educação em Direitos Humanos e a interdisciplinaridade

Tendo como base que a temática dos direitos humanos extrapola a tutela epistemológica do Direito, de forma a adentrar-se na dimensão interdisciplinar, requeresse uma cooperação e integração entre áreas do conhecimento através de métodos de integração (CARDOSO, 2013). A multiplicidade de campos epistemológicos envolvidos no âmbito dos direitos humanos, assim como fora apresentado brevemente na introdução deste artigo, possibilita um diálogo construtivo no âmbito da construção de uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana, de forma a viabilizar que diferentes áreas do conhecimento no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão possam abordar as dimensões que são articuladas no âmbito de tal processo educativo.

Desse modo, assim como nos apresenta Cardoso (2013, p. 12),

o fenômeno histórico-social dos Direitos Humanos, somente pode ser compreendido a partir de um diálogo epistemológico e axiológico interdisciplinar. Além disso, a interdisciplinaridade dos direitos humanos também se abre ao diálogo intercultural contemporâneo, uma vez que há múltiplos olhares sobre a ideia de dignidade humana em diferentes espaços culturais e tempos históricos, tão bem explicitados pela comunicação globalizada do mundo atual.

Nesta perspectiva, pelo caminho da interdisciplinaridade, a EDH requer, estimula e possibilita o diálogo constante entre diferentes epistemologias, contribuindo para uma reintegração da ciência, implicando em um exercício comunicativo contínuo de aproximações e de estranhamentos. Esta articulação entre saberes reflete a própria complexidade inerente ao tema dos direitos humanos, a qual demanda a desconstrução de muros disciplinares. Com efeito, concebemos a interdisciplinaridade como um diálogo entre saberes, requerendo a transferência de conhecimentos e metodologias. Esta concepção, contudo, não diz respeito a uma definição unívoca acerca de tal questão, abrangendo também a forma como esta deve ser colocada em prática (MEDRADO; LIMA, 2015).

Como nos é apresentado por Soares (1991, p. 264),

um primeiro passo para tratar dos problemas e desafios da interdisciplinaridade, no sentido de construir o rigor da disciplina, é justamente dar um passo atrás e reconhecer que, independente das diferentes vias de tratar a questão, cuja matriz é a divisão entre disciplinas, evidentemente a diferenciação disciplinar, sua pertinência e funcionalidade estão pressupostas.

Nesse sentido, consideramos que o tratamento dos direitos humanos no campo interdisciplinar, possibilita a constituição de novos conhecimentos por meio da relação entre conceitos e métodos já constituídos nos diferentes campos do conhecimento. Desse

modo, determinados entraves são postos à incorporação desta temática no âmbito do Ensino Superior, principalmente no que diz respeito à superação da disciplinarização.

Em vista disso, ainda que seja ratificado que a Educação em Direitos Humanos deva ser incorporada nos três pilares da universidade, apresentam-se alguns entraves que tornam sua realização dificultada. O primeiro deles refere-se à associação deste campo do saber exclusivamente à área do Direito, sendo pouco encontrado de forma direta e indireta em demais cursos, o que envolve um segundo entrave, o qual diz respeito à própria formação disciplinar do corpo docente (SALVIOLI, 2009).

No que se refere ao desafio relativo à incorporação da perspectiva da EDH para além dos cursos de Direito, do ponto de vista da transversalidade e da interdisciplinaridade, compreende-se que há uma complexidade relacionada à dimensão política dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Através deste panorama, assume-se que tais projetos devem manifestar um compromisso social da educação, de forma a superar a visão da disciplinaridade, bem como refrear-se a seguir os interesses mercadológicos e utilitaristas do conhecimento (CARDOSO, 2016).

Desse modo, faz-se necessário que tais Projetos incorporem o compromisso ético-político na formação em todos os cursos universitários, abordando a temática dos direitos humanos por meio da transversalidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como assumindo uma perspectiva interdisciplinar perante a interface da formação universitária. Logo, a dignidade da pessoa humana deve se constituir como uma premissa básica no âmbito da elaboração de tais Projetos, estando alinhada diretamente à formação cidadã possibilitada pela Educação em Direitos Humanos (AMORIM, 2014).

Nesta perspectiva, torna-se necessário driblar a capacitação docente a fim de estimular e fomentar que estes cumpram seu papel educativo de forma a contemplar e contribuir com a transmissão do conteúdo e dos mecanismos e instrumentos de defesa, proteção e promoção dos direitos humanos fundamentais, de forma a romper com a visão limitada de que estas discussões devem estar presentes apenas nos cursos de Direito. Respalhando tal perspectiva, Carvalho (2014) afirma que é necessário compreender o docente/educador como um “agente de transformação”, isto é, consiste em ser um profissional que necessita desenvolver métodos críticos de compreensão acerca da realidade, de forma a propiciar modos de pensar “fora da caixa”, fortalecendo processos de inclusão e de emancipação por meio da ótica dos direitos humanos.

Para tanto,

A formação dos educadores em direitos humanos deve privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e despertar o interesse, sem esquecer que contextos específicos carecem de abordagens próprias para cada um deles. É necessário estabelecer processos que articulem teoria e conduta, que estimulem o compromisso com os vários níveis das práticas sociais e que favoreçam a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. É a realidade – a educativa e a social – que deve pautar todas as ações de construção desse processo cujo objetivo maior é a afirmação de uma cultura de direitos humanos. Esta é uma premissa para que o saber docente em direitos humanos se articule com os demais saberes socialmente produzidos (TAVARES, 2007, p. 491).

Nesse sentido, considera-se que a formação docente deve tomar como uma de suas referências a temática dos direitos humanos, de forma a fornecer subsídios que permitam

que o educador compreenda o mundo e compreenda-se no mundo, isto é, deve consistir em uma formação que aborde um viés mais amplo entre as relações de trabalho, educação e sociedade, buscando a superação de desafios e conflitos que permeiam nesta sociedade marcada pela inexistência de um senso de tolerância (CARVALHO, 2014). Considera-se, portanto, que a formação docente em EDH pode contribuir para que o primeiro entrave apresentado neste artigo, seja superado.

Um terceiro entrave diz respeito à fragilidade da integração entre ensino, pesquisa e extensão, estando particularmente mais debilitada nesta última. Nesse aspecto, como fora apresentado anteriormente, a extensão consiste na porta de entrada dos direitos humanos nas universidades, sendo a principal articuladora entre o ensino e a pesquisa de forma interdisciplinar. Desse modo, considera-se que é por meio dela que a universidade, em especial a pública, poderia contribuir de forma permanente no âmbito da efetivação dos direitos humanos, o que torna necessário que esta reexamine o que considera por ser seu compromisso social.

Segundo Freire (2008, p. 141),

a extensão é o espaço com maior capacidade em seu interior, para construirmos nesse início de século XXI um consenso de que somos uma nação e não uma aglomeração de consumidores. Portanto, o mercado não pode ter soberania frente à universidade. Cabe à Universidade um importante papel nessa luta pela defesa e efetivação dos direitos, tendo em vista ser ela o local privilegiado da produção de conhecimento e sua potencialidade na produção do dissenso acerca do “pensamento único” neoliberal. É neste sentido que creditamos à Universidade um papel fundamental na consolidação de uma nação centrada no princípio da cidadania, sendo a extensão, no estabelecimento da relação Universidade - sociedade, um instrumento privilegiado na luta pela garantia dos Direitos Humanos enquanto expressão mais ampla da cidadania.

Nesta perspectiva, pondera-se que os programas e projetos de extensão universitária em direitos humanos podem contribuir com a formação de agentes sociais e políticos que fortalecem a luta pela promoção dos direitos civis e políticos, bem como os econômicos, sociais e culturais. Desse modo, considera-se que tais ações também podem colaborar para com a democratização do Estado e da gestão pública, de forma a fortalecer a sociedade civil no âmbito da participação política (ZENAIDE; TOSI, 2012), fortalecendo também o Estado Democrático de Direito.

Alinhando-se aos desafios postos à EDH no âmbito do Ensino Superior, Chauí (2006) nos apresenta que a estrutura autoritária e violenta da sociedade brasileira, bem como o modo de produção capitalista, também se constitui como desafios à incorporação da EDH neste nível educacional. Para esta autora, a relação colaborativa entre universidade-empresa e o processo constante de operacionalização da universidade, apresentam-se como entraves que distorcem a concepção acerca do compromisso social da universidade pública, fazendo com que esta direcione seus esforços apenas para a formação voltada ao mercado de trabalho, reiterando um padrão de produção do conhecimento pautado em especializações. A base de tal produção, nesse sentido, também se apresenta enquanto um entrave às pesquisas e projetos multi, inter e transdisciplinares, constituindo-se como dilemas fundantes para a Educação Superior.

Segundo Chauí (2006), a formação da e para a cidadania diz respeito a uma ação civilizatória que permite uma conduta contrária as violações de direitos, uma vez que concebe a concepção acerca dos direitos humanos e também os cria. Desse modo, torna-se necessário que esforços sejam realizados a fim de possibilitar a incorporação da EDH no Ensino Superior de forma interdisciplinar e transversal no ensino, na pesquisa e na extensão, assumindo que tal processo educacional constitua-se como parte de seu compromisso social. Para tanto, parece-nos que romper com a base da produção do conhecimento vigente, a qual não é capaz de decifrar a complexidade social, apresenta-se como uma alternativa apropriada para obtermos articulações e diálogos entre diferentes abordagens e perspectivas com vistas à interdisciplinaridade.

4. Considerações Finais

Este estudo buscou debater, de forma exploratória, alguns dos entraves que dificultam a concretização do processo educativo em Direitos Humanos no âmbito do Ensino Superior. Nessa perspectiva, considera-se que a universidade possui o compromisso social na disseminação de valores e concepções de mundo, uma vez que se constitui como uma instituição que capitaneia e rege todo o sistema de ensino (BORGES, 2008). Desse modo, a universidade não deve se abster de tal papel, devendo promover o debate acerca dos direitos humanos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão com base em seu campo interdisciplinar, de forma a possibilitar a construção de pensamentos críticos fundamentais no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional dos discentes e docentes por meio de uma pedagogia crítica.

Faz-se necessário destacar, neste momento, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual trata a educação como um direito que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana, considerando essencial o preparo para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o mercado de trabalho. Em vista disso, reconhece-se a perspectiva do papel da educação universitária no âmbito da formação para o exercício da cidadania, de forma a fornecer subsídios para a participação dos cidadãos nas sociedades. Nesse sentido, as Instituições de Ensino Superior podem ser compreendidas como os “lócus de formação de sujeitos críticos, qualificados e cultos” (BORGES, 2008, p. 163), uma vez que se constitui como uma instituição capaz de contribuir para a emancipação de uma cultura pautada nos princípios relativos aos direitos humanos fundamentais.

No entanto, assim como fora exposto anteriormente, alguns desafios se colocam face à incorporação deste processo educativo no âmbito do Ensino Superior. Dentre os que foram apresentados, destaca-se a visão limitada de que esta temática deve ser incorporada apenas no âmbito dos cursos de Direito, fator que decorre, principalmente, pela formação disciplinar do corpo docente das Instituições de Ensino Superior. Considera-se, portanto, que a inserção de tal temática em diversos campos do saber deve ser precedida pela formação de educadores que estejam capacitados para trabalhar com os princípios que regem a EDH, de forma a educar na tolerância, possibilitando a incorporação dos conteúdos previstos em todas as áreas do conhecimento por meio da transversalidade e interdisciplinaridade. Com efeito, deve ser considerado neste aspecto formativo, que o histórico relativo aos direitos humanos consiste em uma construção contínua, estando constantemente em renovação (TAVARES, 2007).

Em síntese, considerando que o campo dos direitos humanos se enquadra no âmbito da interdisciplinaridade, pressupõe-se que haja uma articulação entre diferentes áreas

do conhecimento, de forma a contemplar e possibilitar que demais disciplinas possam abrangê-lo por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Desse modo, para que isto se realize, torna-se necessário que haja mudanças no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), incentivos para projetos e núcleos de pesquisa interdisciplinares, bem como maiores interações com a sociedade por meio de atividades extensionistas, de forma a possibilitar uma maior democratização do conhecimento, aproximando-se das realidades locais marcadas pela desigualdade e exclusão sociais.

A abordagem interdisciplinar e transversal entre o ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito dos direitos humanos fundamentais, constituem-se como formas de estabelecimento de diálogos essenciais que possibilitam a construção de uma nova cultura pautada nos valores e princípios democráticos e na valorização da dignidade da pessoa humana. Isto é, além de se constituir como uma das formas da universidade cumprir com seu compromisso social, esta estará contribuindo com a construção e a articulação de saberes e indivíduos que podem vir a promover uma nova cultura inclusiva, igualitária e sem discriminações, constituindo-se também como uma tentativa de superação disciplinar por meio de uma formação pautada em uma vivência da realidade participativa e global, estabelecendo diálogos entre diferentes áreas e níveis do conhecimento, bem como rompendo com a base da produção do conhecimento vigente.

Referências bibliográficas

AMORIM, Ana Luíza Nogueira de. O Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática da escola. In: FLORES, Elio Chaves et al. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa/PB, 2014.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata?. Formação de Educadores. **Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. **Verba Juris**, ano 7, n. 7, jan./dez. 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 05 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR. 2007.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos e estratégias metodológicas**. 2008.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos: uma contribuição para o diálogo entre a ciência, a ética e a política¹. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 7-14, 2013.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Valores ético-políticos na formação Universitária. CARDOSO, C. M. (Org.). Universidade, poder e direitos humanos. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2016.

CARDOSO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves et al. **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**. Editora Universitária UFPB, João Pessoa/PB, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos. **Conferência de abertura**. Brasília, 30 de agosto de 2006.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, 2014.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em 04 mai. 2017.

FREIRE, Silene de Moraes. Extensão universitária e direitos humanos: desafios na contemporaneidade. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 2, p. 133-142, jul./dez. 2008

LOURENÇO, Clície Aparecida Pereira; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Educação em direitos humanos no ensino superior: estratégias políticas, teóricas e metodológicas. **Revista Competência**, v. 8, n. 1, 2015.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos - un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MEDRADO, Aline; LIMA, Ricardo. Interdisciplinaridade como necessidade de articulação dos conhecimentos no campo dos direitos humanos. **ARACÊ-Direitos Humanos em Revista**, v. 2, n. 2, p. 105-126, 2015.

SALVIOLI, Fabián. La universidad y la educación en el siglo XXI: los derechos humanos como pilares de la nueva Reforma Universitaria. **Instituto Interamericano de Derechos Humanos**. San José: IIDH, 2009.

SOARES, Luiz Eduardo. Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina. In: BOMENY, H. E BIRMAN, P. (orgs.) **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ, 1991. PP. 265-278.

PIOVESAN, Flávia. A constituição brasileira de 1988 e os tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. **Revista Jurídica da Faculdade de Direito/Faculdade Dom Bosco**. Núcleo de Pesquisa do Curso de Direito. V. 2, n. 1, p. 20-33, jan./jun. 2008.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 487-504, 2007.

TOSI, Giuseppe. Direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão. ZENAIDE, Maria de Nazaré et al. **A formação em direitos humanos na universidade: ensino, pesquisa e extensão**. João Pessoa: UFPB, p. 22-41, 2005.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; TOSI, Giuseppe. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: história, tendências e desafios. **Anais do 7º Encontro Anual da "Direitos humanos, democracia e diversidade"**. Curitiba/PR, 2012.

AÇÃO E POLÍTICA NA EDUCAÇÃO: HANNAH ARENDT E A EDUCAÇÃO EM TEMPOS SOMBRIOS

MARTINS, Luci Helena Silva

Professora do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Social Universidade Estadual de Montes Claros
lucihelenam@yahoo.com.br

RESUMO

Hannah Arendt, no artigo “Crise na Educação” inspira-nos no desafio da pluralidade, concebido na experiência humana de viver entre homens, no plural. Arendt sugere o caminho interdisciplinar da filosofia e política, que reconciliadas, podem renovar a Educação como uma atividade que ainda move os sujeitos, dentro e fora da escola. Nesse sentido, apresento uma breve abordagem da obra da autora, focada na relação entre o social, a educação e a política, no que se refere à crise que assola as sociedades contemporâneas e o papel do pluralismo para a ação política e para a preservação das condições que podem abarcar o novo, como movimento qualitativo em direção à superação da crise da cultura e da política que recaem na educação.

ABSTRACT

Hannah Arendt, in the article “Crisis in Education” inspires us in the challenge of plurality, conceived in the human experience of living among men in the plural. Arendt suggests the interdisciplinary path of philosophy and politics, which reconciled, can renew Education as an activity that still moves the subjects inside and outside of school. In this sense, I present a brief approach to the author’s work, focused on the relationship between social, education and politics, regarding the crisis that plagues contemporary societies and the role of pluralism for political action and for the preservation of conditions that can embrace the new, as a qualitative movement towards overcoming the crisis of culture and politics that fall into education.

Palavras chaves: Arendt, direitos humanos e sociais

A crise na Educação e a possibilidade do novo na Política.

No texto Crise na Educação, escrito por Hannah Arendt em 1958, há um panorama de temas que foram desenvolvidos nas outras obras da autora, e nesse texto em particular chama a atenção o exercício da autora para apresentar possíveis interfaces entre sua reflexão já consagradas no campo da teoria política para o campo educacional. As análises arendtianas sobre educação, apesar de tomar como base a realidade norte-americana, alcançam universalidade, pois conforme lembra a autora, a partir do séc. XX, dificilmente um fenômeno de grandes proporções se mantém restrito a uma única fronteira nacional.

Para Arendt, a essência da educação é a natalidade. O fato de que, através da educação, as pessoas nascem para o mundo. No mundo grego, ela explica, os jovens que ingressavam no mundo adulto eram denominados *oi neói*, os novos. Os *oi neói* podiam recomeçar o mundo, mas somente através da ação política. Decorre que as pessoas nascem para o mundo através da educação, mas o mundo só recomeça através da ação política e, segundo

Arendt, “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados.” (Arendt, 1992)

Construir um debate em torno do conceito de educação de Arendt contribui para integrar novos conhecimentos dedicados a pensar a educação, pois suas reflexões e categorias, ao contrário de segregar, integram conhecimentos e dimensões dissociadas pelo longo exercício da filosofia ocidental, como as clássicas divisões entre vida ativa e vida contemplativa, corpo e alma, cidade de Deus e cidade dos homens, norte e sul, cima e baixo, inferior e superior, alto e baixo, gordo e magro, branco ou negro, nariz grande ou nariz pequeno.

Arendt pode colaborar com as epistemologias do Sul, na medida em que diante da segregação reatualizada nas inúmeras guerras e genocídios que presenciamos, desde os anos 90 do século XX e primeira quinzena do XXI, o que vemos em atualização das guerras envolve países africanos ou do oriente médio, envolve as democracias não consolidadas, como Brasil.. O fato de Arendt afirmar o “direito a ter direitos” implica enfraquecer posições fundadas sobre hierarquias vinculadas a posições geográficas, de territórios, raça, gênero ou classe social, ou seja posições naturais ou sociais perdem legitimidade para colocarem-se como superiores aos argumentos e às pessoas. Do ponto de vista da Educação, para Hannah Arendt, a luta agônica é para formar pensadores, sujeitos pensantes, que se comprometam com seu tempo, e com as crianças como portadoras do novo.

A educação como ato se dá ao apresentar o velho ao novo, dotando-lhe dos melhores meios para preservar e proteger o mundo da destruição tanto da vida plural no planeta, quanto da vida comum dos homens no mundo; a falência da sociedade do trabalho trouxe inúteis para o mundo, inúteis para a reprodução do mundo do trabalho e inútil face às reservas escassas de água, petróleo e outros recursos; diante de guerras, disputas insanas, desumanização retoma-se a repetição de práticas usualmente utilizadas para segregação dos descadastrados, tidos como inúteis, supérfluo e indesejados, tolhidos por muros, ameaçando essa e as próximas gerações. Compreender passa a ser a tarefa dos adultos, e a tarefa dos pais e da escola, o *locus* por excelência da Educação, espaço público que permite apresentar às crianças, o mundo.

Subversivas e ao mesmo tempo conservadoras, as escolas tem por essência o dever de conservar as condições para a criação do novo. Idéia linda que nos remete ao valor dado à cultura, às bibliotecas e as grandes obras historiográficas e dos cientistas humanos e sociais, motivando a nós também o exercício da compreensão.

Arendt avaliou a educação como essencial para a formação dos juízos na vida privada e na esfera pública, e trouxe a responsabilidades de estancar a crise para cada um de nós, adultos, livres e ao mesmo tempo encarcerados em tempos sombrios.

Para Arendt, a crise na educação reflete a crise da cultura e da autoridade, num mundo em que a técnica e a violência assumiram centralidade, e os pais e professores perderam autoridade. A educação contém a aprendizagem e a alfabetização, mas a crise restringiu-a a idéia de que se encontra restrita à máxima do “Joazinho não sabe ler”. É muito mais profunda que isso, e envolve o ensino focado na técnica e voltado para o trabalho, sem permitir ensinar a pensar e formular juízos políticos.

Por ser um direito e um privilégio, a escola substitui os pais na formação continuada dos jovens. Pública ou privada, o critério da qualidade da escola é referência para a ascensão

social dos jovens melhor adaptados à dinâmica escolar. Já a crise que assola o social, com a degradação da vida pública e privada, a escola pública tende a ser a instituição do próprio fracasso para a classe trabalhadora, ou para a denominada de ralé brasileira (SOUZA, 2009).

O “direito a ter direitos” e o desafio do pluralismo para a formação de juízos político.

Nas situações de educação, avalia Arendt, os adultos assumem sua função natural de orientar e ensinar as crianças nas situações de doutrinação e nas utopias políticas, mas esta relação às vezes se inverte, e as crianças, jovens e militantes passam a fiscalizar e punir os adultos, em regimes de consolidação de ideologias totalitárias.

Como se não bastava termos de nos proteger das aves de rapina de sempre, como os bancos, os imperialistas, e o homem comum nesse contexto desolador de mentira e degradação da vida pública e privada, o mundo necessita também de proteção para que não seja destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. As novas gerações também devem saber se proteger do mundo, naquilo que insiste em perdurar sob a forma de instituições e comportamentos.

A crise na educação atinge os homens em sua universalidade com a limitação da condição humana relativa a atividade de pensar, e com isso as derivadas, agir, e julgar. O não cultivo do pensamento, ou o não cultivo de ideais e saberes transmitidos pela escrita, aprendidos pela leitura ou oralidade, longe de ser apenas uma atividade são um complexo de atividades que permitem a profundidade do ato de pensar e agir. Pensar advém da disciplina e aprendizagem do hábito de comparar, julgar, se colocar no lugar do outro, assumindo um diálogo incessante consigo mesmo e com os outros. A crise na educação limita a atividade de pensar, simplifica as relações em termos utilitaristas, acarreta a banalização do mal e a brutalização face ao valor da vida do outro.

O mundo humano e social para Arendt pode ser dividido em esfera pública e esfera privada. A esfera pública é o espaço da legitimidade da existência, onde o indivíduo conhece e se dá a conhecer, e a esfera privada constitui um escudo contra o mundo, sobretudo contra o aspecto público do mundo. Com a deterioração da vida pública e privada e a massificação e consumismo no acesso a bens, a educação assume também um papel central na formação de jovens e adultos, de modo que é tarefa da educação, por meio da formação de crianças e jovens, fornecer conteúdos que amparem a cidadania plena e com ela o exercício do pluralismo e da militância, num contexto prévio interiorizado de que a condição para a política é a pluralidade, pois a humanidade se dá entre homens, no plural, o que traz para o espaço público a questão da diferença entre os indivíduos, e a experiência política de lidar com ela.

A educação deveria preparar os sujeitos para essa experiência da alteridade, no plano da apreensão de conteúdos históricos, políticos, econômicos, de modo a julgar acontecimentos que não se quer ver repetidos.

A educação passa a exercer segundo Arendt um papel significativo e de certa forma nefasto na política quando participa da fundação das utopias políticas. Arendt almeja compreender o fenômeno mais marcante de seu tempo, denominado totalitarismo, e os acontecimentos históricos que levaram à negação da pluralidade como condição da vida

ativa, e negação da dignidade da política, propriamente dita, no momento em que as crianças também são envolvidas nas ideologias separatistas fundadas em categorias como amigo e inimigo, nós e eles, brancos e negros, puros e impuros, normal e anormal, novo e velho. Diz ela que “a crença de que se deve começar das crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feitiço tirânico que, ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrinam.” (Arendt, 1992)

Se a crise de conteúdos continua a ressonar na educação, e a própria crise da cultura confirmar-se como um problema também para nossos dias, caberá falar então em crise da educação como um problema sério para a política. Isso significa dizer que os juízos necessários para as escolhas políticas também já se apresentam como problemáticos nos primeiros anos de acesso aos ciclos de educação básica e fundamental. Com o desencanto da cultura de um modo geral, a escrita e leitura passam a figurar como desimportantes no processo de ensino aprendizagem.

As crianças de hoje preferem o tablet e o smartfone ao livro. Os adultos fazem ensino superior sem o dinheiro para o xerox, ou sem o exemplar do livro da biblioteca. Ou mesmo, sem tempo para ler, trabalhando em telemarketing.

Diante da perda dos valores como autoridade inúmeras consequências decorreram para a educação, onde a figura do pai, do professor, de Deus ou do governo deixaram de ter influência e utilidade. A crise na educação aponta para o fracasso das instituições públicas em garantir um ambiente em que, integradas, caberiam às políticas públicas cumprirem as promessas de ascensão e dignidade pela cidadania e pelo trabalho, e não sendo o pleno emprego uma situação possível, por meio de um mercado e de um estado domesticados, controlados pelo poder coletivo e por atos de desobediência civil. Para Arendt, cabe a ação, a característica mais nobre do mundo e da vida ativa, a possibilidade de mudar o mundo, e proteger a todos, despreparados para a responsabilidade que lhes cabe.

A crise na educação resvala também sobre o próprio ativismo político dos jovens alunos, adolescentes ou universitários, que padecem ante o valor que postula ao ativista o status do novo, como se mesmo sem os conteúdos disciplinares dos bancos escolares pudessem se sentir autorizada a se afastar das massas, por considerarem-se não mais alienados e por conseguinte portadores de verdades acima das massas, verdades de vanguardas, muito além do senso comum da ralé e das massas ou classes médias, vistas como nefastas, fascistas, como um todo unívoco, interessadas em se afastar dos grupos que se indentifiquem como porta-vozes dos sujeitos historicamente inexistentes no plano dos direitos humanos, do espaço da ética e da política. Os ativistas sentem-se representantes das minorias que não participam do mundo comum da política, mas rejeitam que outros sujeitos participem desse espaço com outras saídas metodológicas, ou outras ideologias. De modo que o que vemos hoje é resultado de ao menos duzentos anos de um ordenamento jurídico condicionante e estruturado para moldar os hábitos consagrados dos vencedores, inutilizando os argumentos dos vencidos. Outros que não se vejam ou se encontrem nesses polos tendem a ser identificados pelo outro militante pelo mesmo critério monista evolucionista ou maniqueísta estéril que nada contribui para o novo que se quer, cuja aparência pode vir como repetição ou como milagre da ação.

Direitos Humanos e cultura democrática.

Consideremos que o público e o privado foram compreendidos por H. Arendt como categorias que constituem o social, tal como nos apresenta Vera Telles, no artigo “Espaço público e espaço privado na constituição do social-notas sobre o pensamento de Hannah Arendt.” (Telles, 1990) Telles apresentou Arendt pela sua concepção do “social”, ou melhor pelas duas dimensões que o constituem.

O social, essa instância que incorporou ou substituiu a política, marca a aquisição de direitos no espaço privado, na dimensão da vida privada e plano do espaço público, pelo exercício da política, a partir de bens universais a serem concebidos e geridos por cada nova geração.

O que Arendt percebeu com a ascensão do social em substituição ao político, experiência da modernidade, é que o sentido da história não é linear, os conhecimentos universais adquiridos pela experiência e pelos acontecimentos do passado não são incorporados ou absorvidos pelas novas gerações, de modo a propiciar um desenvolvimento mais positivo em relação ao período histórico precedente. A razão não é monista e evolucionista, voluntarismo e maniqueísmo são armadilhas que impõem verdades irreconciliáveis que podem levar os sujeitos a se identificar em campos opostos não sendo necessariamente inimigos.

Para Arendt, os acontecimentos que deram origem a experiência totalitária da negação dos direitos do homem e a criação de um governo movido pela ideologia e o terror, puseram em movimento ideias carregadas de preconceitos que a todo instante deflagaram outros acontecimentos, novos, que se alargaram ao ponto de culminar no holocausto em si. Os acontecimentos mostraram a Arendt que o novo pode alargar ou diminuir os direitos dos homens, incidindo em perdas para essa e as próximas gerações.

Por outro lado, os acontecimentos ligados à desigualdades econômicas e sociais afetam as condições de existência dos sujeitos no mundo, de modo que a sobrevivência do coletivo vem a ser o fator decisivo no momento da adesão à propaganda conduzida pela política. A condição visceralmente ligada aos acontecimentos permite a Hannah Arendt ver no social a condição da massa jogada à si mesma, movida pela paixão que a fazia colocar no integrado e assimilado “judeu”, a causa do seu desfortúnio. O social, essencialmente vinculado à política, mas não a ela restrito, jogou o homem no isolamento e na luta cotidiana pela sobrevivência. Sozinho, portando somente os direitos humanos, despido do seu lugar no mundo, os parias sentiram na pele o vazio da noção de direitos do homem. Diante da manipulação e do auto-interesse puro, surgiu o momento propício para se erguer o inimigo perfeito, a quem se imputou não um crime individual, mas de origem racial, portanto impura, e atraindo invejas por serem integrados ao capitalismo. Como as condições são econômicas, mas as respostas são políticas, a questão entre cultura e política se apresenta intercalada, pois se trata de juízo político face às adversidades, à fome, o desemprego, face a recursos escassos, como os de conhecimento e poder, facilmente manipulados por interesses políticos.

A nova geração e os remanescentes das antigas tanto podem cuidar do mundo que herdou, ou preocupar-se com a vida em primeiro lugar, com a manutenção dos investimentos para o acesso do cidadão aos direitos à saúde, educação, lazer ou cultura, dentre todos os outros direitos que provavelmente serão criados pela nova geração, figura o mais

incompleto o direito ao trabalho, que ninguém garante, e a quem o cidadão nem tem a quem recorrer ou punir, exceto a si mesmo, caso o direito seja negado. Outros direitos como a preservação de si, o direito à intimidade, privacidade, ou direitos reprodutivos também só serão garantidos no estado democrático, que concebeu espaços de privacidade para exercer direitos como nudez, sexo, leitura, silêncio, intimidade.

Todos podem ser cercados quando a política é monista e maniqueísta, e o Estado regula o direito dos outros, fazendo da disputa pela liberdade e igualdade o grande mote da democracia, por denunciar que direitos de expressão, ir e vir, publicar, pensar, e existir portando as diferenças não é crime passível de punição e contenção. A política, que pode ser entendida por política, no sentido que Rancière lhe atribui, no livro *O desentendimento* (1996), ocupa-se de cercar a liberdade dos outros, para garantir a legitimidade dos que foram beneficiados, enquanto pillham-se territórios, inibe-se qualquer reivindicação. É nesse conflito entre inexistência e reconhecimento que irrompe, de maneira rara e inconclusa, o milagre da ação.

A república foi esse milagre em determinado contexto, mas se perdeu, perderam-se os valores públicos pelo consumo de mercado, e a partir da categoria de cidadania, surgiu também a de consumidor.

A grade teórica mudou, o totalitarismo alemão tornou-se república em boa parte dos países envolvidos nos conflitos da guerra, mas quando retornou a assinar tratados como a Declaração dos Direitos do Homem de 1948, o paradigma da soberania estatal impediu questionar a dificuldade de implementar o paradigma dos direitos humanos amarrado à questão da nacionalidade, de modo que serem repostas as fronteiras serão retomados valores e contextos similares aos que permitiram os acontecimentos analisados por Arendt.

Dilemas da educação face à luta por reconhecimento em contextos de inexistência social

Vários estudos mostram que estamos mais perto dos acontecimentos que estiveram na origem do totalitarismo do que muitos de nós pensaríamos ao deixar para trás os nossos anos de chumbo. Em pleno período de consolidação dos ganhos da democratização é que nos defrontamos com medidas de cunho neoliberal e privatizantes, num primeiro momento, para depois entrarmos num revés de escândalos de corrupção envolvendo agentes públicos e privados, partidários e político-partidários. Nesses últimos 30 anos, pós Constituição Federal de 1988, o Estado deu cabo da pretensão de estatização, liberou as parcerias público-privadas e as privatizações, dando cabo da autonomia nas estatais ao instrumentalizar as direções com objetivo de superfaturamento de obras pelas empreiteiras por meio de lobby e propinas, o que limita as pretensões do Estado de estatizar a prestação de serviços públicos e sociais. Talvez movidos pela oligarquia agrária e industrial, e pelos seus mentores, o capital financeiro, o fato é que depois do Consenso de Washington convenciou-se delegar ao neoliberalismo para as mazelas nacionais.

De um modo ou de outro, no plano das políticas públicas nacionais, estamos colocados diante de dilemas da educação democrática, face à luta constante colocada aos educadores em escolas sem infraestrutura e salários motivadores, e pela família de pais trabalhadores, outros sem trabalho compondo a classe dos sujeitos que não se reconhecem como classe, sujeitos isolados em busca de sobrevivência, os laborans de Arendt, em luta por sobrevivência e nos cenários mais diversos, em que rural e urbano experimentam vivenciar

as noções de autonomia, seguidas por experiências de poder local, reconhecimento e luta espaços e bens públicos.

Face o quadro recorrente de inexistência social no Brasil, em que analfabetos, pobres, negros e deficientes permanecem atendidos por políticas e instituições que reproduzem a desigualdade, vê-se a persistência dos modos de vida da ralé brasileira.

Com o objetivo de aprender com Arendt, para dialogar com nossa realidade, o primeiro passo é olhar para os acontecimentos. Não desgrudar os olhos e os sentidos dos acontecimentos para aprender com eles. O que vemos de primeira mão é o antagonismo das classes expresso por revolta nas ruas, contra os partidos políticos, ou em defesa destes, manifestações e movimentos sociais essencialmente vinculados a causas sociais e econômicas, e outras de cunho liberal ou moralizante no plano dos costumes.

O que se observa é que a pauta de liberais, socialistas e conservadores nunca se coloca no plano do debate respeitoso. O assunto fica entre os radicais de esquerda e direita, de modo que autênticos liberais ou autênticos socialistas recolhem-se ao isolamento deixando a esfera pública para extrema esquerda ou extrema direita, o que termina por expressar-se simplesmente na divisão entre coxinhas e mortadelas. Não se cogita reconhecer que conservadores não são fascistas, socialistas não são estúpidos e liberais não são hipócritas. A compreensão das diferenças mostraria que as pautas e agendas trazidas para o debate poderia permitir aprender com os outros, e aprofundar noções como o pluralismo na vida cotidiana, de modo que nos desafia evitar que essas divisões impeçam de pensar.

As atuais e recorrentes pautas trazidas pelas mídias sobre pedofilia em obras de arte e museus vem a se relacionar com educação e cultura na medida em que envolve as crianças e os modos de compreensão do que pode e não pode, sendo que as opiniões são trazidas para o campo da esquerda e direita, de modo que discussões sobre liberdade liberdade de pensamento e de expressão de professores e artistas veem sendo coibidas em nome de uma simplificação doentia, ora fruto de um moralismo pre-existente na sociedade e agora organizado no plano da política, ora defendido cegamente como pauta dos movimentos de esquerda. Do modo como a cena e o embate se construiu estamos no espaço do oitavo ou oitenta, o que faz minar a pluralidade das linguagens e o reconhecimento do desentendimento como condição da política agônica, mas única em dignidade.

O que em princípio já convidava ao debate veio a ser simplificado impedindo a potencialidade da reflexão rica e o diálogo respeitoso entre diferentes e iguais, membros da comunidade. As relações de saber, e os códigos de ética das diferentes áreas do saber e os seus respectivos projetos profissionais já apontam para o pluralismo como direito democrático, mas se para defendê-lo precisamos tomar como foco a repressão de ideologias nas escolas, uma grande e importante discussão fica engolida pela outra, de modo que a defesa incontestada do pluralismo fica subsumida pela ideia de que há doutrinação das crianças e jovens com conteúdos de esquerda, onde simplesmente existe o pensamento crítico, que poderia fugir da doutrinação se houvesse independência e pesquisa por parte de alunos, de modo a ser respeitados outros pontos de vista teórico- metodológicos. Por outro lado, para os liberais, é inconcebível que conteúdos religiosos sejam disseminados na escola, num país onde estado deveria ser laico, mas permite ensino confessional nas escolas públicas.

As pautas se perdem entre a banalidade e a superficialidade com que são tratados. Assuntos sérios que poderiam render meses de debate, sério, responsável, sobre como queremos educar nossos filhos, são tomados por chavões como ideologia de gênero, ou cegueira de petista ou da esquerda, o que colocado em termos de chavões não permitem questionar, desvelar, aprofundar, descobrir os cantos dos problemas, de modo a garantir o pluralismo o qual já figura nas constituições democráticas como essencial para a política como forma de democratização dos afetos e das instituições.

Conclusões

O texto de Arendt aponta para o desafio da filosofia e política na formação do educador e do educando, base para a compreensão do seu papel na transformação da relação pedagógica, enclausurada no vazio da aprendizagem. A ação como meta da educação, permite na vida ativa o reconhecimento das condições objetivas e subjetivas necessárias para expandir a potencialidade do sujeito, e conseqüentemente a possibilidade de elevação cultural das massas, e das lideranças políticas. A perspectiva de educação democrática em contextos de desigualdade e analfabetismo teria o papel do oásis, ou de um direito fundamental que legitima o alargamento do conceito cidadania. Ampliada a experiência de aprender na escola, aprender pela vida toda, implica levar em consideração a realidade de inúmeras crianças, jovens e adultos sem escolarização, em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, em contextos de pós- colonialismo. Considerando o sentido e a formação do Brasil é importante atentar para o déficit de conhecimento nas escolas públicas e privadas, e da dificuldade do compartilhar a responsabilidade da escola com a família, também desestruturada. O déficit dos direitos humanos e sociais não elevados à direito universal mostra que estamos distantes da educação democrática, portanto a relevância de apontar para a dimensão conteúdista do debate ao inserir o direito à educação, ou a educação em direitos humanos, no foco da questão política, como aquela que segue pela vida como condição necessária para a formação do juízo na esfera da filosofia e da política.

Referências bibliográficas

ARENDRT, Hannah. Crise na Educação. (In) . Entre o Passado e o Futuro. São Paulo, Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 8ª Ed. - Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2005. p.7-16.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Tradução Aparecida Joly Gouveia. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 39-64.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Escritos de educação. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 71-79.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Capítulo I - Ciência, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa Social: teoria método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MORIN, Edgar, 1921 - Os sete saberes necessários à educação do futuro/ Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo. Ed. Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 118p.

SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**. Filosofia e Política. São Paulo, Editora 34, 1996

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira : quem é e como vive** / Jessé Souza ; colaboradores André Grillo... [et al.] – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

TEIXEIRA, Anísio S. **A educação e a crise brasileira**. Série 3ª - Atualidades Pedagógicas. Vol. 64. São Paulo. Companhia Editora Nacional. 1956.

TELLES, Vera. Espaço Público e Espaço Privado na Constituição do Social. Notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 2(1):23-48,1. Sem. 1990.

TOURAINÉ, Alain. Capítulo 8 – A Escola do Sujeito. In: **Iguais e diferentes?: poderemos viver juntos?**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. p. 353-381.

WEFFORT, Francisco C. **Educação e Política** (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1967. p. 1-26. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 08 de nov. de 2016.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APORTES NORMATIVOS E DOCUMENTAIS NO BRASIL.

Victor Martins Ramos Rodrigues

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais na
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
doc.victoruenf@gmail.com

Leandro Garcia Pinho

Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.
Professor do Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem (LEEL) e do Programa
de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS) do Centro de Ciências do Homem
(CCH) da UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
leandrogarciapinho@gmail.com

Resumo:

O trabalho ora apresentado tem como finalidade discutir os parâmetros normativos e documentais que embasam, nos dias atuais, as políticas educacionais voltadas à educação em direitos humanos, por meio de pesquisas bibliográfica, normativa e documental. Como parte indissociável das políticas públicas, em especial das políticas sociais, a educação em direitos humanos é uma das políticas educacionais que encontra ampla sustentação legislativa e documental no Brasil para sua implementação. Entretanto, um dos problemas facilmente identificados é que apesar do farto substrato normativo, a educação em direitos humanos não vem sendo satisfatoriamente efetivada em termos práticos e didáticos em escolas e universidades. Diante desse desafio, o presente trabalho irá considerar em termos internacionais e nacionais, algumas das normas de maior destaque que viabilizariam a efetivação eficaz da educação em direitos humanos como política educacional emancipadora e que possui como fim a conscientização crítica dos alunos no sentido de se oporem, na prática, às injustiças e desigualdades sócio- econômico-culturais diversas, reconhecendo-se como membros de uma única grande família, a humana.

Palavras-chave: Políticas educacionais – Educação em Direitos Humanos – normas e documentos.

Introdução:

Presente na agenda internacional, em diferentes âmbitos, os direitos humanos são promovidos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo XXXVI (ONU, 1948), perpassando pela atuação universalizadora da Organização das Nações Unidas (ONU) e de seus órgãos, como por exemplo o Conselho de Direitos Humanos da ONU, que possui, dentre suas diversas atribuições, a de promover a educação em matéria de direitos humanos.

Para concentrar organizacionalmente de assuntos educacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO é o organismo interno específico da ONU responsável por tratar das questões relacionadas à educação, ciência e cultura no plano mundial.

Extrapolando as responsabilidades oficiais da ONU e seus órgãos para propagação global da educação e a formação em matéria de direitos humanos, várias organizações não governamentais também se apropriaram dessa incumbência, destacando-se dentre elas, a *Global Human Rights Education Community of Practice*, parte da HREA - *Human Rights Education Associates* (www.hrea.org), um centro global de treinamento e educação em direitos humanos. Além destas, uma variada gama de instituições e organizações não governamentais atuam na defesa dos direitos humanos e sua promoção mundo afora, a exemplo das mais conhecidas delas: a Anistia Internacional (www.anistia.org.br) e o Observatório dos Direitos Humanos (<https://www.hrw.org/pt-br>).

Em termos de atuação regionalizada nas Américas, a Organização dos Estados Americanos (OEA) é o organismo internacional responsável pelo sistema regional interamericano de proteção dos direitos humanos. Na América Latina, o organismo específico de EDH é o Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL).

Em termos normativos e como política de Estado, a educação em direitos humanos foi sendo moldada como direito social no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que determina a formação humanizada dos cidadãos. Chega às escolas brasileiras principalmente a partir das políticas específicas adotadas pelo Brasil nesse sentido desde os Programas Nacionais de Direitos Humanos, I, II e III (1996, 2002 e 2010 respectivamente), e melhor explicitadas pelo PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013). A proposta aqui é a de revisar essa trajetória documental e normativa que culminou no vigente Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH), como parte inicial de uma pesquisa de doutorado sob o título provisório “*Políticas Educacionais: práticas (in)formais de educação em direitos humanos em escolas municipais da região noroeste fluminense (1997-2019)*”.

2. Situando as políticas educacionais:

Para se compreender as políticas educacionais, faz-se necessário abranger o seu enfoque, uma vez que pertencem indissociavelmente a um grupo maior de políticas, as sociais. Estas, por sua vez, são especificidades de uma noção mais abrangente de política, as políticas públicas, que, por fim, compõem a ideia de política *latto sensu*.

Para a análise da noção de política, deve-se remontar a Aristóteles, em sua obra *A Política*, de onde são extraídas noções históricas e preliminares de alguns conceitos e temas – posteriormente aperfeiçoados por outros intelectuais em épocas futuras – que serão vivenciados na pesquisa pretendida. Na citada obra, Aristóteles definiu o Estado como um organismo moral, complementar à atividade moral individual, sendo superior ao indivíduo em prol do bem comum. O Estado seria efetuado na satisfação de necessidades materiais, negativas e positivas, defesa e segurança, conservação e engrandecimento do homem, enquanto ser social e político por natureza. Sua principal atividade seria a de promover a virtude dos súditos por meio da educação, como meio de se desenvolver todas as faculdades humanas, dentre as espirituais, intelectuais, materiais e físicas. Essas noções de Estado e educação encontram-se explicitadas nos capítulos V e VI do Livro II, na citada obra aristotélica. Portanto, a política deveria estar sempre permeada por preceitos éticos em prol do bem comum. Expõe REALE (p. 445), citando na íntegra Aristóteles que afirmava o seguinte:

Os cidadãos deverão ser educados de modo fundamentalmente igual, para que possam ser capazes, alternadamente, de obedecer e de comandar, dado que, alternadamente, deverão obedecer (quando são jovens), e depois comandar (uma vez que tornados homens maduros). Mas, em particular, dado que é idêntica a virtude do cidadão bom e do homem bom, a educação deverá, substancialmente, ter em mira a formação de homens bons, ou seja, deverá fazer com que se realize o ideal estabelecido na ética, isto é, que o corpo viva em função da alma e as partes inferiores da alma em função das superiores, e, em particular, que se realize o ideal da contemplação.

A ideia de Estado foi aperfeiçoada ao longo do tempo, até que Thomas Hobbes definiu a essência do Estado com base numa teoria política contratualista, inspirado pelas turbulências que seu país vivia na época e com vistas a inspirar o desenvolvimento de uma paz social e política. Assim definiu a origem do Estado (*commonweallh*, conforme o texto original):

A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de os defender das invasões dos estrangeiros e dos danos uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante o seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda a sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir todas as suas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade. (HOBBS, 2003, p. 147).

Para escrever sua célebre obra *O Príncipe* do italiano Nicolau Maquiavel, observou as sólidas estruturas políticas de países bem estabilizados econômica e socialmente. Propôs um conjunto de habilidades teóricas e práticas das quais se deveriam revestir um governante estatal. A política, então, foi pensada por ele como sendo toda ação ou habilidade humana de executar estratégias que tenham a finalidade de conquistar e manter o poder, através das virtudes pessoais, adaptando-se às circunstâncias, na conquista do bem, dando prevalência à ideia de domínio. Maquiavel rompeu com a ética e com a religião, que pautavam toda política até então, dotando seu estudo de uma inegável autonomia. A partir da sua obra, multiplicaram-se os estudos da política como ciência autônoma. (MAQUIAVEL, 2001).

Segundo Gramsci, *O Príncipe* foi um “livro ‘vivo’”, que representou uma revolucionária inovação nas concepções e intervenções políticas da sua época, se constituindo numa conduta política positiva ao representar “um germe fecundo e precoce de uma revolução nacional” (GRAMSCI, 1991, p. 08).

Evoluindo-se cronologicamente por séculos, outros autores trataram de definir o que seja “política”. Dessa forma uma gama de conceituações existe, variantes, mais ou menos, conforme as acepções teóricas possíveis.

Numa visão mais ampla e prática sobre o conceito de política, Alceu Amoroso Lima (1956, p. 136) a explicava como sendo “a ciência moral normativa do governo da sociedade civil”. Sob esse enfoque, a política não se presta apenas para as coisas do Estado. Também não se restringe a um meio interpessoal de promoção de consenso social. Sob o manto da moral, a política cuida também da própria reavaliação das ações públicas no seio da sociedade, analisando se as atividades e atos políticos, além de serem praticados em favor do bom convívio social, se adequam aos parâmetros morais esperados pela sociedade.

Norberto Bobbio sintetiza política como sendo a ciência “que visa à realização dos fins da comunidade” por meio da ação do Estado e de outros centros de poder. Faz a intrínseca relação do conceito de política e com o de poder, uma vez que é através do exercício do poder é que se alcança a dominação, especialmente a de cunho político. (BOBBIO, 1982, p. 12).

Para Nicola Abbagnano, política é uma expressão polissêmica e pode se referir a “doutrina do direito e da moral; a teoria do estado; a arte ou a ciência do governo; o estudo dos comportamentos intersubjetivos”. (ABBAGNANO, 2000, p. 773).

Também no século XX, a noção interpessoal de política toma fôlego através de Hannah Arendt, que define política como o tratamento dos diferentes. Em seus entendimentos, “os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais, num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto de suas diferenças”. Para a referida filósofa, a política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartida, às diferenças relativas. (ARENDRT, 2006, pp. 21 e 24).

Conclui-se sobre a definição de política, que não existe um conceito homogêneo capaz de satisfazer integralmente os teóricos. E, para arrematar as variações teóricas sobre essa definição, traga-se à baila o que aponta Dalmo de Abreu Dallari (1996, p. 93), que institui que a política é “a arte e ciência de governo”.

No contexto dessa variedade de definições teóricas sobre política, uma categoria desse tema interessa, em particular, à adequada delimitação do enfoque da pesquisa, qual seja, o âmbito das Políticas Sociais.

Para a correta introdução das políticas sociais, é indispensável se retomar a ideia de Estado, contextualizando-o nas diferenças teórico-conceituais de Max Weber e Karl Marx. Na definição de Estado, os marxistas conceituam-no como sendo função que ele desempenha na vida social: a reprodução do modo de produção e de dominação (CODATO; LEITE & MEDEIROS, 2012, p. 113). Dominação essencialmente econômica, complementa-se.

Sob o prisma weberiano nas análises políticas, o enfoque recairia na autonomia do Estado, ao passo que para os marxistas, o enfoque recairia na sua heteronomia. Weber parte da perspectiva internalista, enxergando o Estado de dentro e Marx parte da perspectiva externalista, explicando o Estado em função das variáveis relações sociais que ocorrem fora dele (CODATO; LEITE & MEDEIROS, p. 113).

A noção de Estado Liberal, caracterizado principalmente pela separação entre economia e Estado, que visava despolitizar as relações econômicas e sociais, surge no século XIX como provocador de desigualdades sociais nos campos econômico e políticos, além de um forte antagonismo entre burguesia e proletariado, sendo estas as condições em que se desenvolveram as lutas de classes, as ideologias, os partidos e as revoluções socialistas. Nesse sentido (TOLEDO apud LAURELL, 2009, p. 72):

A mistificação neoliberal, ideologia oficial do Estado Capitalista do século XIX, apresentava seu Estado como oposto aos privilégios de nascimento ou por direito divino, embora só fosse capaz de assegurar a igualdade política dos proprietários. [...] Foram as lutas sociais e políticas do nascente proletariado do século XIX que pressionaram em direção à igualdade política e à distribuição igualitária dos bens, ou melhor, em direção à abolição do capitalismo.

Não se pode precisar um período específico de surgimento das primeiras ações identificáveis de políticas sociais. Porém, comumente, sua origem é vinculada aos movimentos de “massa social-democrata e ao estabelecimento dos Estados-nação na Europa ocidental do final do século XIX”, mas sua generalização situa-se, especificamente, no período de transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, e sua fase tardia, pós-1945, ao término da segunda guerra mundial. (BEHRING & BOSCHETTI, 2011, p. 47). Não coincidentemente, foi nesse mesmo período que se começavam as primeiras ações para criação de um sistema global de proteção dos direitos humanos, conforme será abordado oportunamente a seguir.

Pierson (1991) defende a origem do Estado de bem-estar, ou *Welfare State* afirmando o que ajuda a demarcar a emergência de políticas sociais são alguns elementos surgidos no final do século XIX, decorrentes da luta da classe trabalhadora. O primeiro elemento seria a introdução de políticas sociais orientadas pela lógica do seguro social na Alemanha, a partir de 1883, como marco do reconhecimento público de que a incapacidade para trabalhar devia-se a contingências que deveriam ser protegidas, tais como a idade avançada, enfermidades e desemprego. Outro elemento é que as políticas sociais passam a ampliar a ideia de cidadania e ampliar a abrangência de suas ações, até então concentradas no combate à pobreza extrema. (PIERSON, 1991, p. 107).

O estudo das políticas sociais se relacionam às determinações econômicas vigentes em cada momento histórico, atribuindo caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo caráter histórico-estrutural. Assim, BEHRING & BOSCHETTI (2011, p. 43) citam que:

Do ponto de vista político, preocupa-se em reconhecer e identificar as posições tomadas pelas forças políticas em confronto, desde o papel do Estado até a atuação de grupos que constituem as classes sociais e cuja ação é determinada pelos interesses de classe em que se situam.

Outra didática definição de políticas sociais é dada por Teresa Montagout (2014, p. 21), quando a explica da seguinte forma:

Política social es la intervención pública que incide en el bienestar de las personas, ya sea cambiando, manteniendo o facilitando sus condiciones de vida. Trata de mejorar el bienestar humano a través de la cobertura de las necesidades de los ciudadanos en aspectos como la educación, la salud, la vivienda y la protección social en general.

No mesmo sentido, outra importante acepção do que se entende por política social pode ser encontrada na literatura brasileira (CASTRO, *apud* FAGNANI, 2016 pp. 168-169), no seguinte sentido:

[...] adotaremos aqui o entendimento da política social como composta por um conjunto de programas e ações do Estado, que se manifesta em oferta de bens e serviços, transferências de renda e regulação, com o objetivo de atender as necessidades e os direitos sociais que afetam vários dos componentes das condições básicas de vida da população, inclusive aqueles que dizem respeito à pobreza e à desigualdade.

Por sua vez, Ailton Mota de Carvalho (CARVALHO, 2007, p. 74) amplia a definição de políticas sociais, afirmando se tratar de um termo vago, despido de sentido exato, pois no geral, todos os tipos de políticas públicas podem ser considerados, direta, ou indiretamente, como políticas sociais, sendo, por isso, na sua acepção, um objeto confuso

e difuso. Identifica a transversalidade como principal característica das políticas sociais, que devem ser objetivo presente e permanente em todas as atividades do governo, não numa ação setorial e conjuntural.

E a título de arremate, traga-se à luz a definição de políticas sociais e seu recorte teórico em relação às políticas públicas em HÖLFING (2001, p. 31). A autora define políticas públicas como sendo o Estado implantando um projeto de governo, através de programas de ações com enfoque em setores específicos da sociedade. Nesse sentido, compreende políticas públicas como sendo aquelas de responsabilidade do Estado, no sentido de serem implementadas e mantidas partindo de um processo de tomada de decisões envolvendo órgãos públicos e distintos organismos e agentes sociais relacionados à política implementada e, por isso, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. Conclui diferenciando políticas públicas da ideia de políticas sociais, como sendo estas, as que se referem a ações que estabelecem o padrão de proteção social implementado pelo Estado, sendo voltadas, em regra, para a redistribuição dos benefícios sociais com vistas à redução de desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Portanto, situada e meio às políticas educacionais, a educação em direitos humanos ainda encontra dificuldades para ser compreendida, percebida e praticada nos ambientes escolares e acadêmicos, não obstante todo conjunto normativo e documental orientador da sua implementação.

Vale lembrar que a Educação em Direitos Humanos se situa como uma das várias políticas educacionais, que por sua se situam no campo específico das políticas sociais, que compõem uma vertente das políticas públicas. Para explicar tal estruturação organizacional das políticas, deve-se entender que, enquanto política social que é, deve a educação em direitos humanos ser aplicada como intervenção pública que incide no bem-estar das pessoas para modificar, manter ou facilitar suas condições de vida, no caso, através da cobertura de necessidades básicas como a educação, e, no caso específico, a Educação em Direitos Humanos. (MONTAGOUT, 2014, p. 21).

3. Sobre os direitos humanos:

Entretanto, antes de se aprofundar na análise dos aportes normativos e documentais em políticas de Educação em Direitos Humanos, é imperioso que se saiba que os direitos humanos são frutos de uma longa construção histórica durante séculos de violações, abusos de poder estatal, conflitos políticos e lutas sociais pela criação, ampliação e fortalecimento de direitos básicos de indivíduos, classes e sociedades.

Alguns estudiosos dos direitos humanos apontam que os primeiros indícios de proteção da pessoa humana foram identificados na cultura da antiga Mesopotâmia há mais de 3.000 anos A.C., porém, os estudos específicos sobre dignidade do homem, remontam aos séculos XVII e XVIII, nos pensamentos de Samuel Pufendorf e Immanuel Kant (FACHIN, 2009: 48).

A mesma autora afirma que São Tomás de Aquino foi quem cunhou a expressão *dignitas humana* pela primeira vez afirmando que “(...) a dignidade é inerente ao homem, como espécie; e ela existe *in actu* só no homem enquanto indivíduo (...)” (FACHIN: 36).

Os estudos surgiram em prol da necessidade de limitação do poder estatal sobre a vida da população governada. Desde então, seguem os direitos humanos em crescente evolução ao longo da história.

Entretanto, para que tais direitos alcançassem abrangência universal foi necessário um discurso internacional dos direitos humanos com a finalidade de assegurar a todos o direito a ter direitos. E somente a partir do pós-guerra é que se pode falar em processo de internacionalização dos direitos humanos (BOBBIO, 2004: 49).

Consigne-se que durante a 2ª guerra mundial, o totalitarismo significou a quebra da evolução e do paradigma dos direitos humanos, uma vez que negava o valor da pessoa humana como fonte de direito. Dessa maneira, surgiu-se a imperiosa necessidade de se resgatar e reedificar os direitos humanos, como ponto de referência e paradigma ético que aproxime o direito da moral, ou seja, o direito a ter direitos, ou ainda, o direito a ser sujeito de direitos, segundo Hannah ARENDT interpretada por Flávia PIOVESAN (2006: 5).

Foi depois desse período que se entendeu que a violação dos direitos humanos não é mais admitida como questão intrínseca de cada Estado, mas se tornou uma preocupação da comunidade internacional devido as suas importância e abrangência (PIOVESAN: 123).

A gênese de uma nova ordem internacional de proteção dos direitos humanos sob a ótica da universalidade, que preconiza que tais direitos são *de e para* todos, indistintamente, onde quer que se situe qualquer pessoa na face da terra. A documentação nesse sentido foi formalizada sob o nome de Carta das Nações Unidas, cujos objetivos principais eram de manter a paz e a segurança num mundo traumatizado pelos horrores da 2ª guerra mundial. (FACHIN: 61).

Desenvolveram-se relações amistosas entre os Estados, que adotaram a ideologia de cooperação internacional no plano econômico, social e cultural, adotando um padrão internacional de saúde, a proteção ao meio ambiente, a criação de uma nova ordem econômica internacional e a proteção internacional dos direitos humanos. (PIOVESAN: 124).

Em 10 de dezembro de 1948 foi aprovada pela Assembleia Geral da ONU por unanimidade a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), como sendo a primeira forma de organização internacional que abrangeu quase que a totalidade dos povos da terra quando afirma que *“todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”* (COMPARATO, 2005: 12).

O Estado brasileiro democratizado em 1945 assinou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Mesmo assim a sociedade brasileira *“não reconhecia nos direitos humanos um pressuposto para a construção de um modelo para toda a sociedade e para cada um de seus indivíduos”*. Os direitos humanos só passaram a compor a realidade histórica no Brasil em resposta às práticas ditatoriais do autoritarismo de tipo militar, que mitigou direitos até então consagrados como surgindo fundamentais, a exemplo dos espaços de liberdade, promovendo desigualdades e radicalizando o individualismo, em afronta aos laços de fraternidade entre as pessoas (VIOLA, 2010: 16- 17).

A respeito da transição do período de ditadura militar até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, cite-se trecho da Aula Sapiens proferida por CASTRO (1993: 5) na ocasião da inauguração da Universidade Estadual do Norte

Fluminense – UENF em Campos, no dia 16 de agosto de 1993, intitulada “Os Direitos Humanos e a Defesa da Constituição”:

Era, pois, esse sentimento da nação o de que só o pleno e o incondicionado exercício do Poder Constituinte Originário, mediante uma Assembleia Nacional Constituinte livremente eleita pelo povo, estaria habilitado, de forma insuspeita e confiável, a reconstruir a comunidade política pátria após duas décadas de arbítrio e de ressentimento popular em face das autoridades escudadas na arrogância das baionetas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 preconiza, já em sua epígrafe, a supremacia de valores como garantia dos exercícios dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça na busca pela construção de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. No seu primeiro artigo, o mesmo diploma constitucional destaca os fundamentos do Estado Democrático de Direito a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. (BRASIL, 1988).

Após a queda do regime e reestruturação da democracia, os direitos humanos erigiram-se com força revitalizada. E assim, apesar de farta regulamentação normativa, as políticas públicas de promoção e proteção dos direitos humanos nesse sentido ainda carecem de implementação eficaz, essencialmente na vertente específica da educação em direitos humanos.

Portanto, hoje, os direitos humanos constituem um elenco de direitos difusos e vitais comuns a todos os seres humanos, onde quer que esteja, em princípio invioláveis, que garantem a existência minimamente digna para todos, consagrados atualmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujos objetivos principais são o de manter a paz e a segurança num mundo traumatizado pelos horrores da 2ª guerra mundial.

4. Considerações sobre a educação em direitos humanos no mundo e na América Latina: principais aportes.

4.1. No mundo:

A Organização das Nações Unidas (ONU) representa o sistema universal de proteção dos direitos humanos no mundo. É formada por vários organismos internos autônomos e dotados de distintas atribuições sistematizadas.

Dentro dessa estrutura organizacional, a Resolução nº A/RES/48/141 de 7 de janeiro de 1994 aprovada em Assembleia Geral da ONU criou o posto de Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos, cujas atribuições, dentre outras está a específica de coordenar os programas pertinentes de educação e informação pública relevantes das Nações Unidas na esfera de direitos humanos (ONU, 1994).

Mundialmente, a UNESCO e o Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos (ACNUDH) coordenam o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (PMEDH), que engloba contribuições dos Estados membros da ONU e da sociedade civil, ofertando orientações para o planejamento de programas educacionais que tenham como fundamento o respeito aos direitos humanos. Esse programa é composto por três fases, pensadas no sentido de melhor encadear e articular esforços governamentais e não governamentais ao redor de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos.

A primeira fase foi entre os anos 2005 e 2009 e fez recomendações, referências e sugestões voltadas aos ensinos fundamental e médio.

A segunda fase entre os anos de 2010 e 2014, deu destaque ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Por fim, a vigente terceira fase, iniciada em 2015 e que vai até 2019, enfoca nos jornalistas, blogueiros e profissionais de mídia.¹

Porém, na prática o problema central reside na dificuldade de consolidação de uma cultura social de Direitos Humanos por conta de preconceitos ainda enraizados em diversas sociedades, que, na América Latina em geral, são manifestas a desigualdades socioeconômicas. No Brasil, é patente a falta de dedicação no sentido de se respeitar os compromissos assumidos nacional e internacionalmente.

Em documento oficial do Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), o Informe A/HRC/36/24, que dá o panorama da metade do período sobre os progressos realizados na aplicação da terceira etapa do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos publicado em 30 junho de 2017, constata-se que diversos governos e instituições nacionais de direitos humanos facilitaram ao Conselho de Direitos Humanos da ONU várias informações sobre medidas adotadas nacionalmente para o fomento da educação e a formação em direitos humanos. No total, 20 Estados e 18 instituições nacionais de direitos humanos, num total de 36 países, responderam ao chamado e possibilitaram a elaboração do informe, de onde se extraem algumas conclusões das atividades em cumprimento ao Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos, Terceira Etapa (PMEDH 2015-2019). (ONU, ACNUDH, 2017).

Dos 36 países que enviaram informações, apenas Bolívia, Chile, Uruguai, Argentina e Equador pertencem ao continente sul-americano. Brasil e demais países simplesmente não se manifestaram.

Essa omissão comprova a falta de práticas institucionalizadas nacionalmente em território brasileiro capazes de comprovar oficialmente o cumprimento de preceitos do (PMEDH 2015-2019). Portanto, oficialmente, o Brasil é descumpridor desses preceitos até o momento.

Dos 36 países que enviaram informações, apenas Bolívia, Chile, Uruguai, Argentina e Equador pertencem ao continente sul-americano. Brasil e demais países simplesmente não se manifestaram.

Em 21 de setembro de 2017, foi publicada uma notícia no site oficial da Anistia Internacional que evidencia que as políticas adotadas pelo Brasil são incoerentes com as práticas no país e revela que:

“A Anistia Internacional denuncia que o Brasil mostra duas caras: uma nas Nações Unidas, apoiando muitas das recomendações que acata de outros Estados, e outra bem distinta dentro do próprio país, encabeçando uma ofensiva contra esses mesmos direitos.” (ANISTIA INTERNACIONAL, 2017)

¹ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-plano-de-acao-em-portugues-para-profissionais-de-midia/>. Acesso em: 20 jul. 2016.

4.2. Na América Latina:

Conforme elucidado acima, a ineficácia das políticas de educação em direitos humanos se constata pelas reiteradas notícias e vivências de violações dos direitos fundamentais, bem como pela criação de organismos públicos dedicados e pela edição de várias normas de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos em alguns países da América Latina, e, de forma delimitada, no Brasil.

Além dos países que concederam informações para o Informe A/HRC/36/24 do Escritório do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos (ACNUDH), citem-se, apenas exemplificativamente, alguns países da América Latina que dispõem de regulamentação específica da educação em direitos humanos, são eles: Colômbia, com seu Plano Nacional de Educação, Respeito e Práticas de Direitos Humanos; Uruguai, com o seu Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e Venezuela, com seu Programa Venezuelano de Educação – Ação em Direitos Humanos.²

Portanto, na América Latina, ainda é muito inconsistente, frágil e escasso o cumprimento prático de preceitos normativos para a educação em direitos humanos, em especial no Brasil, mesmo diante da existência de farta regulação e de políticas sobre o tema.

5. A educação em direitos humanos no Brasil e aportes normativos dessa política:

A finalidade da educação em matéria de direitos humanos é a de promover valores, crenças e ações que estimulam a todas as pessoas a conhecer e defender seus próprios direitos e os direitos dos demais. Desenvolve, igualmente, a consciência de que todos os seres humanos compartilham a responsabilidade comum de concretizar o esforço para que os direitos humanos se tornem uma realidade em todas as comunidades. Contribui de maneira fundamental para a prevenção, em longo prazo, de abusos desses direitos, representando uma importante transformação do intento por se alcançar uma sociedade justa na qual os direitos humanos de todas as pessoas sejam valorizados e defendidos.

A Educação em Direitos Humanos pode ser entendida como um processo sistemático e multidimensional orientador da formação de sujeitos de direitos, que articula dimensões como: a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos; a afirmação de valores; atitudes e práticas que expressem a cultura dos direitos humanos, dentre outras tantas práticas que visem o desenvolvimento participativo e a formação de uma consciência cidadã comum, capazes de fortalecer e gerar ações em prol da promoção e da defesa dos direitos humanos. Visa, portanto, formar cidadãos conscientes de seus direitos essenciais, bem como difundir a cultura dos direitos humanos através do fortalecimento de práticas educativas nesse sentido (FORTES, 2010, p.9).

Foi sob esse contexto social, econômico e educacional, em reforço aos apelos críticos e teóricos que, pela edição de normas, programas e planos em políticas públicas de educação, se buscou fortalecer os direitos humanos, especialmente depois da implementação das duas primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos no Brasil (PNDHs de 1996 e 2002), e depois em dezembro de 2009 quando foi editada e publicada a sua terceira versão, conhecida como PNDH-3, constatando-se a necessidade de reforçar e atualizar as versões anteriores, chegando-se à conclusão de que os objetivos do PNDH-3

² EDH Mercosul - Educação em Direitos humanos. Disponível em: <http://dhnet.org.br/educar/mercosul/index.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

devem ser políticas de Estado, e, portanto, em permanente execução e aperfeiçoamento, transcendendo as modificações de governo ou de seus governantes.

Já na apresentação do PNDH-3, ficou expressamente reconhecido que a formulação de um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é o *“eixo mais estratégico para transformar o Brasil em um país onde, de fato, todos assimilem sentimentos de solidariedade e respeito à pessoa humana”* (BRASIL, PNDH-3: 12-13).

Tornou-se imperativa a inserção do tema nas escolas de Educação Básica e em instituições formadoras, em incentivo à transversalidade e à transdisciplinaridade nas atividades acadêmicas do Ensino Superior, devendo ser estabelecidas diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino.

Em atendimento aos primeiros PNDHs foi editado em 2003 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que desde então sofreu constantes aperfeiçoamentos e atualizações até 2008, sendo a edição atual disponibilizada pelo MEC e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (até julho/2016).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o objetivo da educação superior é promover a formação inicial e continuada de profissionais e pesquisadores, a produção, a divulgação e a socialização de conhecimentos científicos, técnicos e culturais, assegurando que o direito à educação seja protegido e promovido em consonância com o respeito às liberdades democráticas, às diversidades e a defesa intransigente da igualdade, justiça social e paz. Nesse sentido, afirma ZENAIDE (2010: 65) *“que a autodeterminação de um povo e de uma nação exige formação universitária crítica capaz de defender uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda sociedade”*.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) definiu a Educação em Direitos Humanos (EDH) como: *“um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”*, conforme já observado por FORTES (2010: 9). Sob a coordenação do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram publicadas no ano de 2013, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), indicando os parâmetros, condutas e orientações para a efetivação dos objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

A atualidade e a relevância temáticas, evidenciam-se na medida em que se vivencia um dedicado e crescente esforço no Brasil pela transformação da realidade social em busca pela efetivação dos Direitos Humanos, principal e estrategicamente nos ambientes escolares e acadêmicos no sentido de implementar políticas públicas, práticas método-pedagógicas e de gestão voltadas para promoção da dignidade humana em seu sentido mais amplo.

Contemporaneamente, já no texto introdutório das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH-2013) está previsto que as instituições de ensino, em sentido amplo, devem *“direcionar os seus projetos pedagógicos para os direitos humanos”*, enfatizando a preocupação com a formação do caráter e da personalidade das pessoas.

Assim, a Educação em Direitos Humanos (EDH) como proposta de política pública oficial foi promovida no Estado brasileiro com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - CNEDH e posteriormente com a elaboração e publicação do Plano

Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH) em 2003, em resposta a uma exigência da ONU no âmbito da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995–2004).

As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNEDH-2013) foram criadas também em atendimento também à Resolução CNE/CP nº. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação, e, considerando o efeito vinculativo dessas normas no campo da educação, fez-se necessária a reestruturação curricular dos cursos promovidos pelas instituições de ensino, merecendo especial atenção as IES, devendo ser orientador, inclusive, da educação não-formal.

O vigente Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) destaca a necessidade de “*promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*” como uma das suas diretrizes, em consonância com a Constituição Federal (CF/88), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) e da avaliação do anterior Plano Nacional de Educação (PNE 2001- 2010).

Constata-se assim que Educação em Direitos Humanos é medida prática- pedagógica-transformadora cujo potencial é incalculável para promoção da consciência coletiva de igualdade, respeito, justiça, tolerância e fraternidade no ambiente acadêmico, o que invariavelmente refletirá no competitivo mercado de trabalho que espera os graduados. É política pública extremamente tática, flexível e viável dada a riqueza transversal de seus temas.

6. Conclusão:

Como considerações conclusivas, torna-se nítida e urgente a necessidade de solução de problemas que impossibilitam a efetivação prática satisfatória das normas e políticas de educação em direitos humanos na América Latina e especialmente no Brasil. Por outro lado, a ampla divulgação de práticas exitosas de educação em direitos humanos poderia servir de elemento para comprovação do cumprimento, mesmo que não institucionalizadas, de forma a amenizar as deficiências nesse sentido.

Por fim, é imperioso que se institucionalize e fortaleça a informação, capacitação e formação de profissionais da educação em matéria de direitos humanos, a fim de que percebam e identifiquem, dentre suas práticas educativas, aquelas capazes de cumprir os preceitos normativos e políticas de educação em direitos humanos. Sem isso, é possível que tais práticas ocorram, mas que não sejam devidamente percebidas e apropriadas pelos educadores, inviabilizando a oficialização de informações capazes de comprovar o cumprimento prático desses preceitos e políticas.

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014p.

ANISTIA INTERNACIONAL. Notícias. **Brasil: Políticas incoerentes perpetuam violações dos direitos humanos**. Pub. 21/09/2017. Disponível em: <https://anistia.org.br/noticias/brasil-politicas-incoerentes-perpetuam-violacoes-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 21 set. 2017.

ARENDDT, H. **O que é política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. "Introdução". **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *In: Educ. Soc.* Vol. 26, nº. 92. Edição Especial – out. 2005, Campinas: CEDES, 2005, pp. 725-751.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto. "O significado clássico e moderno de política". *In: CESAR, Tarcísio Meira. Curso de Introdução à Ciência Política: Política e Ciência Política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1982, pp. 11-22.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Sec. de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, instituído pelo Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4229.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. Decreto nº. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Sec. Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CARVALHO, Ailton Mota de. "Políticas sociais: afinal do que se trata?". In: **Agenda Social**. Revista do PPGPS da UENF. Volume 1, número 3, Campos dos Goytacazes, 2007, pp. 73-86.

CASTRO, Carlos Roberto de. Os Direitos Humanos e a Defesa da Constituição. Aula Sapiens proferida em 16.8.93. In: **Plano Orientador da UENF - vol. 2**. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 1993.

CASTRO, Jorge Abrahão de. "Política social, distribuição de renda e crescimento econômico". In: FAGNANI, Ana Fonseca; FAGNANI, Eduardo. **Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013, pp. 167-196.

CODATO, Adriano; LEITE, Fernando Baptista; MEDEIROS, Pedro Leonardo Cardoso de. **Ciências Políticas I**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012, p. 26.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 4ª ed., rev., e atual. São Paulo: Saraiva, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O Renascer do Direito: Direito e Vida Social; Aplicação do Direito; Direito e Política**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

FACHIN, Melina Girardi. **Fundamentos dos direitos humanos: teoria e práxis na cultura da tolerância**. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

FERNÁNDEZ, David. Los derechos humanos en las funciones substantivas de la universidad. In: BONILLA, Ricardo (Ed.). *La educación superior em derechos humanos em América Latina e Caribe*. México: UNESCO, 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBBS, Thomas. **Leviatã: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Organizado por Richard Tuck; tradução João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner; revisão da tradução Eunice Ostrensky. - Ed. brasileira supervisionada por Eunice Ostrensky. - São Paulo: Marins Fontes, 2003. - (Clássicos Cambridge de filosofia política).

HÖLFING, Eloisa de Mattos. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". In: **Cadernos Cedés**, ano XXI, nº 55, Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Unicamp. Novembro/2001, pp. 30-41.

LIMA, Alceu Amoroso. **Política**. Rio de Janeiro: Agir, 1956. MAQUIAVEL, N. **O príncipe**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAYO, Maria C. de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Leslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadores). 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Apresentação. In: SILVA, Aida M. Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTAGOUT, Teresa. **Sociología. Política Social: Una introducción**. 4ª edición. Capítulo 1, "¿Que es la política social?". Barcelona: Editorial Ariel, 2014 – Ciencias Sociales.

ONU. Assembleia Geral. **Resolução nº A/RES/48/141 de 7 de janeiro de 1994**.

_____. ACNUDH. **Informe A/HRC/36/24 de 30 de junho de 2017**.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br

_____. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Resolução 49/184 que instituiu a **Década Mundial para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995/2004**. Paris, 1994.

_____. *Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos*. ONU: Assembleia Geral. Resolução n. A/RES/59/113B, 5 ago. 2005.

_____. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Segunda fase**. UNESCO: Paris e Brasília, 2012, 38 pp.

_____. *Plano de Ação para a Terceira Fase (2015-2019) do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos*, Conselho de Direitos Humanos, ONU: Assembleia Geral, sob o nº. A/HRC/27/28.

PIERSON, C. **Beyond the Welfare State?** Cambridge: Polity Press, 1991.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 7. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga: II Platão e Aristóteles**. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1994.

TOLEDO, Enrique de la Garza. "Neoliberalismo e Estado". In: LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Rev. por Amélia Cohn. Tradução de Rodrigo León Contera. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 71-90.

VIOLA, Salon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. Aida Maria Monteiro Silva, Celma Tavares (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Os desafios da Educação em Direitos Humanos no ensino superior. In **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. Aida Maria Monteiro Silva, Celma Tavares (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2010.

GT: 32 - Violência, segurança pública e direitos humanos

Coordenadores: Luziana Ramalho Ribeiro e
Kecya Rhuane Matos

A APAC COMO INSTRUMENTO RESSOCIALIZADOR: UTOPIA OU REALIDADE?

Yago Abreu Barbosa dos Santos

Unimontes

Bolsista da CAPES

yagosantos.abreu@gmail.com

Maria da Luz Alves Ferreira

Unimontes

mariadaluz@oi.com.br

Contato:

Yago Abreu Barbosa dos Santos

Unimontes

yagosantos.abreu@gmail.com

Resumo: O presente trabalho busca analisar e estudar o método da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) e a sua aplicação quanto à valorização humana do sentenciado em seu cumprimento de pena. A partir do conhecimento do método APAC, se busca analisar a sua efetividade para a ressocialização do condenado que passa por aquele método. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa de caráter exploratório, pois a partir da análise dos grupos sociais desenvolvidos na APAC, e dos dados sociais apresentados será analisada a condição de ressocialização e de reincidência, numericamente em comparativo ao sistema tradicional. O método de estudo é o dedutivo, em que a partir das ideias gerais da APAC será deduzida a possível contribuição desta na humanização e ressocialização do sentenciado. Nesta leitura, o leitor poderá perceber que a aplicação do método APAC na execução penal poderá desenvolver no sentenciado perspectivas humanizadas, o qual passa a se ver como um sujeito valorizado e disposto a reintegrar à sociedade, devidamente acolhido pela mesma.

Palavras-chave: APAC. Ressocialização. Humanização.

Abstract: *The present research seeks to analyze and study the APAC method and its application about the human valuation of the sentenced person in their fulfillment of their sentence. From the knowledge of the APAC method, analyze its effectiveness to the ressocialization of the convicted person who goes through that method. This is a quantitative-qualitative research of an exploratory nature, because from the analysis of the social groups developed in the APAC, and from the social data presented it will be analyzed the ressocialization condition and recidivism, numerically in comparison to the traditional system. The study method is the deductive, in which from the general ideas of APAC will be deducted the possible contribution of it in the humanization and ressocialization of the sentenced. Through this reading, the reader may notice that the application of the APAC method in criminal execution may develop in the sentenced humanized perspectives, which begins to see itself as a valued subject and willing to reintegrate into society, duly welcomed by it.*

Keywords: APAC. Ressocialization. Humanization.

INTRODUÇÃO

A Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) é uma forma diferente de cumprimento de pena, considerada revolucionária e eficiente, desenvolvida em 1972 pelo advogado Mário Ottoboni. O método APAC, assim como é conhecido, apresenta outra perspectiva quando comparado ao regime de cumprimento de pena tradicional, pois se trata de um método auxiliar da segurança e da justiça na execução da pena. Conforme Soares (2011) há três características que torna o método revolucionário: a APAC é uma prisão onde não existem policiais ou agentes penitenciários, tampouco armas, onde os próprios presos possuem as chaves das celas e da prisão e onde o índice de reincidência gira em torno de apenas 15%.

O presente artigo aborda o sistema do método APAC em seus aspectos gerais e a condição do sentenciado nesses estabelecimentos. Um dos questionamentos que levaram a produção do artigo foi se o método APAC é tão diferenciado do sistema prisional tradicional a ponto de promover à efetiva ressocialização do sentenciado. Buscar-se-á analisar os princípios que regem o método e como eles se alinham para garantir o cumprimento da pena do sentenciado.

E pautado no baixo índice de reincidência apresentado, diferentemente dos quase 90% do sistema prisional tradicional, é que se baseará o estudo do presente artigo. Um método que apresenta características que fogem da tradicionalidade apresentada e busca uma ressocialização pautada na religiosidade e participação na comunidade, expostos nos 12 (doze) elementos considerados fundamentais para o método APAC no Programa Novos Rumos do Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG).

A importância de se estudar o objeto apresentado se pauta na análise do desenvolvido no cumprimento de pena na APAC promove a melhoria do sentenciado como pessoa, desenvolvendo valores e aproximação social e se, realmente, há a sua ressocialização ou se não há tanta efetividade neste método inovador.

Assim, será necessário conhecer o método e seus principais fundamentos, o trabalho se desenvolverá de acordo com a análise dos documentos oficiais, principalmente os desenvolvidos pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que realiza comparações entre o sistema prisional tradicional e o método APAC.

A presente pesquisa é desenvolvida a partir do projeto de pesquisa do mestrado interdisciplinar em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, e o artigo se dá a partir da revisão bibliográfica de artigos científicos, livros, legislações, todas referentes à temática do método APAC e o tratamento dos recuperandos frente a sua aplicabilidade.

FALÊNCIA DO SISTEMA PRISIONAL TRADICIONAL E ORIGEM DA APAC

Ao cometer um crime, o agente se submete a uma pena, que pode ser entendida como uma importante consequência jurídica do crime praticado. O ordenamento jurídico brasileiro prevê três tipos de penas: as penas privativas de liberdade, que consistem na reclusão, detenção e prisão simples; as restritivas de direitos, que se dão pela prestação de serviços à comunidade, limitação de fins de semana, perda de bens e valores, e por fim, a pena pecuniária, por meio de multa.

Para uma maior compreensão acerca do objeto de estudo desta pesquisa, que faz uma análise do método apaqueano, será dada maior ênfase ao estudo das penas atinentes ao meio prisional, isto é, às penas privativas de liberdade.

A legislação brasileira estabeleceu a Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, denominada Lei de Execução Penal (LEP), um instrumento que visa a regularizar a estrutura e a disciplina do sistema prisional brasileiro. Buscando garantir o correto cumprimento da pena, evitando a instigação para o cometimento de novos delitos, além de possibilitar condições efetivas para que o condenado consiga retornar ao convívio social. Algo que não acontece, atualmente.

Em um sistema carcerário tradicional, local em que impera a banalização do ser social, pois não há nenhuma preocupação em se atingir o cumprimento da função social da pena, o indivíduo é simplesmente esquecido, sendo apenas mais um a ser afastado da vida em sociedade. Isto demonstra que as unidades prisionais estão em crise, uma crise que compromete o ideal ressocializador da pena privativa de liberdade.

As prisões brasileiras não são consideradas, atualmente, o estabelecimento ideal para a devida aplicabilidade da execução penal, há uma deficiência quanto à eficácia da Lei de Execução Penal (LEP), conforme afirma Bitencourt (2011):

Na maior parte dos sistemas penitenciários podem ser encontradas as seguintes deficiências: 1º Falta de orçamento. Infelizmente, nos orçamentos públicos, o financiamento do sistema penitenciário não é considerado necessidade prioritária, salvo quando acabam de ocorrer graves motins carcerários. 2ª Pessoal técnico despreparado. Em muitos países a situação se agrava porque o pessoal não tem garantia de emprego ou não tem uma carreira organizada, predominando a improvisação e o empirismo. Nessas condições é impossível desenvolver um bom relacionamento com os internos. 3ª Nas prisões predomina a ociosidade e não há um programa de tratamento que permita pensar na possibilidade de o interno ser efetivamente ressocializado. (BITENCOURT, 2011, p. 230).

A superlotação é uma característica evidente nas prisões brasileiras, segundo dados apresentados pelo Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas (DMF) em um novo diagnóstico de pessoas presas no Brasil divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2014, estima-se que o sistema prisional brasileiro possui capacidade para comportar uma média de 357.219 mil vagas, sendo que a população do sistema prisional possui 563.526 mil presos, possuindo o um déficit de vagas de 206.307 mil vagas, demonstrando com isso condições difíceis de cumprimento do recomendado na legislação vigente.

A população carcerária superlotada acaba por limitar o Estado em garantir as diversas previsões da Lei de Execução Penal (LEP), a começar pela classificação dos condenados, de acordo com sua personalidade e seus antecedentes, por falta de espaço nas unidades prisionais, fazendo com que não se tenha uma análise específica quanto aos sentenciados componentes do sistema prisional. E, tais questões, geraram uma inoperância das instituições brasileiras, que adota a situação do abandono como uma possível solução ao problema elencado, conforme afirma Pedrosa (1997):

(...) a inoperância das instituições públicas brasileiras funcionou em prol da mentalidade autoritária de época, e trabalhou na criação de lugares excludentes do mundo civilizado; sempre tomando como base modelos ideais e perfeitos de

aprisionamento - as utopias penitenciárias -, sobre as quais, os juristas, via de regra, acreditavam que proporcionando leis em favor desses pressupostos, livrariam os bons homens dos perigos que circulavam visivelmente pelas ruas das cidades; protegiam o Estado do perigo que o afrontava e, sobretudo, levariam à regeneração social o futuro encarcerado. Mera utopia. (PEDROSO, 1997, p.136).

Devido ao demonstrado anteriormente, as instituições se mostram cada vez menos desenvolvidas para administrar a difícil realidade penitenciária atual, em que as penas privativas de liberdade se mostram cada vez menos a solução adequada para a ressocialização do apenado no Brasil.

Além disso, as condições degradantes apresentadas nos presídios convencionais no Brasil ferem o preconizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que determina a não submissão de ninguém a qualquer tratamento desumano, bem como fere o Princípio da Dignidade Humana. E, por isso, buscam-se caminhos para novos métodos de cumprimento da execução penal.

O método APAC é um modo de cumprimento da execução penal que dá maior liberdade e responsabilidades aos recuperandos, sendo uma alternativa ao método convencional de cumprimento da pena.

Tal método se apresenta como uma solução alternativa para a melhoria do sistema carcerário brasileiro, sendo mais eficiente quanto ao cumprimento do seu objetivo principal, qual seja a ressocialização do sentenciado. O reeducando passa a ser diretamente responsável por sua recuperação, sendo que a confiança passada pela APAC auxilia na motivação da transformação moral-social do indivíduo encarcerado.

A busca pela recuperação do recuperando é desenvolvida em todos os ambientes, não somente no encarceramento, mas também são criadas estruturas com o objetivo de auxiliar as famílias, não só no acolhimento daquele detento em todo o processo de execução penal, mas também quando da libertação, de forma que a reinserção social seja, de fato, consolidada, segundo afirma Veyl (2016).

Além disso, o método apresenta efetividade, conforme se demonstra nos índices de reincidência e de fugas, evasões e abandonos:

Constata-se que o método tem surtido bons resultados, com índices de reincidência, segundo o Conselho Nacional de Justiça, abaixo de 10% nas unidades prisionais que o adotam (VASCONCELOS, 2015), enquanto no sistema convencional verifica-se uma reincidência, segundo o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), entre 70% e 85%. Quanto às fugas, evasões e abandonos, constatou-se, que do ano de 2000 a 2005 foram apenas 16 fugas, 9 evasões e 54 abandonos (GURGEL, 2008), números extremamente baixos. (VEYL, 2016, p. 277).

O MÉTODO DA APAC

A Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), idealizado pelo advogado Mário Ottoboni, tratando-se de uma entidade jurídica de direito privado e sem fins lucrativos. É um modelo de prisão em que os recuperandos e voluntários se integram para efetivarem o cumprimento da pena daqueles, não existem policiais e nem armas. Os próprios presos possuem as chaves das celas e da prisão. A segurança e disciplina são garantidas pelos sentenciados. O índice de reincidência gira em torno de apenas 15%, enquanto no sistema comum gira em torno de 70%. (SOARES, 2011).

O método vem na qualidade de auxiliar a segurança e a justiça na execução da pena, atuando na recuperação do sentenciado por meio da participação ativa da sociedade. Tem, portanto, a finalidade de suprir a deficiência do Estado no que diz respeito à recuperação do condenado, sendo um órgão auxiliar da justiça.

(...) um Método revolucionário e eficiente no modo de execução da pena que hoje, decorrido mais de trinta anos, se tornou conhecido e adotado em grande parte do Brasil e em diversos países do mundo. É o Método APAC, que veio trazer condições ao condenado de se recuperar e ressocializar-se, tornando aquilo que parecia ser impossível de ser alcançado em realidade. (GUIMARÃES JÚNIOR, 2005).

Há, portanto, uma dupla finalidade da APAC, “recuperar o preso, Proteger a sociedade, Socorrer a vítima e Promover a Justiça” (OTTOBONI, 2014, p. 37), conforme demonstrado pela imagem a seguir:



(OTTOBONI, 2014, p. 37).

Na exposição dos objetivos principais, a APAC vem como um método de recuperação que propõe matar o criminoso e salvar o homem. A valorização humana é à base do método APAC, colocar em primeiro lugar o ser humano, e nesse sentido todo o trabalho deve ser voltado para transformar o sentenciado em uma pessoa reintegrada à sociedade.

Por que método? Porque se trata de uma metodologia que rompe com o sistema penal vigente, cruel em todos os aspectos e que não cumpre a finalidade precípua da pena: preparar o condenado para ser devolvido em condições de conviver harmoniosa e pacificamente com a sociedade. O Método cuida em primeiro lugar da valorização humana da pessoa que errou e que, segregada ou não, cumpre pena privativa de liberdade. Normalmente, os infratores condenados são discriminados no mais amplo sentido da palavra. A maioria é vista apenas como criminosos irrecuperáveis, lixo da sociedade, não como pessoas resgatáveis em sua dignidade, como imagem e semelhança de Deus. (OTTOBONI, 2014, p. 33-34).

No método APAC, “o indivíduo é convidado a experimentar um processo de transformação baseado no resgate de vínculos familiares e reinserção no mercado de trabalho, propiciando, assim a (re)construção de um projeto de vida”. (MIRANDA, 2015).

Conforme a Cartilha do Programa Novos Rumos, elaborada pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (2001) estabelece que “o Projeto Novos Rumos na Execução Penal, com o objetivo de incentivar a criação e expansão da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - Apac, como alternativa de humanização do sistema prisional no Estado” (TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS, 2011). Estão presentes doze elementos considerados fundamentais que baseiam e auxiliam na recuperação e auxiliam na busca pela humanização da pena. São eles: 1) Participação da comunidade; 2) recuperando ajudando o recuperando; 3) o trabalho; 4) a religião; 5) a assistência jurídica; 6) assistência à saúde; 7) valorização humana; 8) a família; 9) o voluntário e sua formação; 10) o centro de reintegração social - CRS; 11) mérito; e 12) a jornada de libertação com Cristo (TJMG, 2011).

Serão analisados os principais elementos que conduzem a execução penal apaqueana, demonstrando como agem na promoção da execução da pena.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

A participação da comunidade é fundamental para que aconteça uma troca de conhecimentos acerca da realidade do sentenciado e a realidade da comunidade que o cerca. A aproximação da sociedade local na vida dos recuperandos é algo que aproximará o sentenciado da realidade social, além disso, deve ser entendida como a forma como a comunidade, que de forma voluntária, se aproximará e participará da realidade prisional, conhecendo as realidades das prisões.

É um elemento fundamental previsto na Lei de Execução Penal e no item 24 da Exposição de Motivos da Lei de Execução Penal. Porém, devido às condições dos presídios atuais não é possível exercer de maneira efetiva uma participação da comunidade, o que não efetiva o preceituado na legislação de execução penal.

O gesto voluntário de interesse social e dedicação (e não obrigação do cumprimento de uma jornada de trabalho), para aqueles que se encontram afastados do âmbito social, propicia a reflexão do indivíduo e o sentimento de acolhimento social, o que permite ao recuperando aceitar o tratamento. (LIMA, 2015, p. 30).

Portanto, a participação da comunidade propicia um intercâmbio em que há a introdução de um sentimento de comunidade no recuperando e na sociedade um sentimento de acolhimento daqueles que estão cumprindo as penas nos estabelecimentos apaqueanos.

RECUPERANDO AJUDANDO O RECUPERANDO

É um elemento que busca estimular o sentimento de responsabilidade nos sentenciados. São utilizados dois meios para estimular a participação dos recuperandos no desenvolvimento da responsabilidade entre eles.

Sendo, o primeiro, a representação de cela, estabelecida pelos próprios presos, que elege um representante por cela, que fica responsável em manter a harmonia local. O segundo meio é pela constituição do Conselho de Sinceridade e Solidariedade - CSS, que tem seu presidente eleito entre os recuperandos pela diretoria da APAC.

O Conselho de Sinceridade e Solidariedade terá por objetivo atuar na representação de todos os recuperandos, colaborando com as atividades da APAC. Silva (2012), afirma que “à medida que vão recebendo essas lições e compreendendo a dimensão de sua nova postura, verificarão que estão participando da melhoria do ambiente onde estão convivendo” (SILVA, 2012, p.44).

Para isso, deve-se seguir o elencado por Ottoboni (2014):

É fundamental ensinar o recuperando a viver em comunidade, a acudir o irmão que está doente, a ajudar os mais idosos e, quando for o caso, a prestar atendimento no corredor do presídio, na copa, na cantina, na farmácia, na secretaria etc. (OTTOBONI, 2014, p. 69).

A valorização do sentenciado em ser responsável pela manutenção do ambiente harmônico o devolve um senso de comunidade antes perdido com a prisão e que agora passa a ser fundamental para a sua manutenção no ambiente da APAC, eles se sentirão mais responsáveis por manter um bom convívio, despertando um sentimento de reciprocidade entre os demais.

TRABALHO

No sistema prisional tradicional há a previsão na Lei de Execução Penal de que o Estado deve assegurar condições para o preso exercer o trabalho, bem como a diminuição da pena, em razão dos dias trabalhados. Porém, devido às condições dos presídios, não há condições de garantia do trabalho, por parte do Estado.

No método APAC, o trabalho deve ser estimulado em razão da importância que representa, porém não deve ser entendido como o elemento fundamental da proposta, assim como afirma Ottoboni (2014):

O trabalho deve fazer parte do contexto, da proposta, mas não deve ser o elemento fundamental da proposta, pois não é suficiente para recuperar o preso. Ademais, é preciso ter claro o objetivo do trabalho em cada um dos regimes, uma vez que a legislação federal adota o modelo progressivo do cumprimento de pena, a fim de não frustrar as expectativas de caminhada do preso. (OTTOBONI, 2014, p. 72).

Dessa maneira, o trabalho estimula o sentimento de responsabilidade no sentenciado, e o seu estímulo possibilita novos valores na vida do recuperando, servindo como uma preparação para o retorno à vida em sociedade.

Além de melhorar a autoestima de cada preso, o trabalho proporciona melhora nas condições materiais do estabelecimento, e, por vezes, estará contribuindo para melhor assistência a todos os recuperandos. Por exemplo: quanto à saúde, consultórios limpos e bem cuidados; quanto à assistência jurídica, organização dos prontuários e apoio logístico aos operadores do direito; quanto à assistência educacional, aulas e condições físicas das salas de aula; e até religiosas, com a preparação e desenvolvimento dos atos. São todas essas ações socializadoras, na essência. (SILVA, 2012, p. 45).

RELIGIÃO

A religião é um dos elementos previstos na metodologia da APAC, sendo uma base de origem, já que a APAC foi originada a partir de um grupo de cristãos, porém, em obediência aos princípios elencados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, não

deve ser imposta, deve ser oferecida apenas aqueles que buscam a religião. Portanto, a APAC não é uma entidade religiosa, apenas busca a sua metodologia nos ensinamentos cristãos, sempre respeitando as diferenças religiosas.

Ottoboni (2014) assim afirma:

A religião é fator primordial; a experiência de Deus, de amar e ser amado, é de uma importância incomensurável, desde que pautada pela ética e dentro de um conjunto de propostas em que a reciclagem dos próprios valores leve o recuperando a concluir que Deus é o grande companheiro, o amigo que não falha. Essa experiência de vida deve nascer espontaneamente no coração do recuperando para que seja permanente e duradoura. (OTTOBONI, 2014, p. 80).

Apesar de a APAC ser baseada em métodos cristão não há uma imposição de religião aos sentenciados, pois o principal objetivo é valorizar o ser humano, buscando o lado espiritual do indivíduo, independentemente de sua crença. Além disso, vale ressaltar que a religião não é capaz, por si só, de promover a ressocialização do sentenciado, ela deve vir acompanhada de todos os elementos elencados na metodologia apaqueana.

ASSISTÊNCIA JURÍDICA

A assistência jurídica tem previsão na Lei de Execução Penal, o principal objetivo de levar uma assistência jurídica adequada aos sentenciados, principalmente, aqueles que não possuem condições financeiras para contratar um advogado, é para garantir uma tranquilidade e sossego no ambiente prisional.

Dentro dos Centros de Reintegração Social da APAC há um departamento jurídico devidamente organizado para prestar o devido auxílio aos recuperandos. Portanto, a informação precisa e providências quanto a situação processual do apenado possibilita conforto a este, que se sentirá resguardado em seus direitos e com isso, um novo olhar para o cumprimento da sua pena.

ASSISTÊNCIA À SAÚDE

A assistência à saúde garante o cumprimento de um direito fundamental à humanidade. Sendo que o método APAC, por meio do trabalho de voluntários, oferece aos sentenciados assistência médica, psicológica, odontológica, dentre outras, que favorecem ao desenvolvimento de condições harmônicas para o ambiente, restaurando a confiança daqueles apenados para com a sociedade que os acolhe. Conforme afirma Ottoboni (2014):

[...] é fácil deduzir que a saúde deve ser sempre colocada em primeiro plano, para evitar sérias preocupações e aflições do recuperando; ao mesmo tempo, essa providência passa uma mensagem, como gesto de amor do Pai dirigido aos filhos. Feito isso, começamos a aplicar a justiça restaurativa e a conquistar o coração sofrido daqueles que já não confiam em mais ninguém. Cristo está chegando à vida deles e, aos poucos, ali vai se alojando definitivamente. (OTTOBONI, 2014, p.86).

VALORIZAÇÃO HUMANA

A valorização humana ocorre a partir da junção dos outros elementos fundamentais da metodologia apaqueana, que recuperam a autoestima do condenado e o incentivam a melhorar a sua atitude perante a sociedade. Segundo Ottoboni (2014), "o Método APAC tem por objetivo colocar em primeiro lugar o ser humano, e nesse sentido todo o trabalho

deve ser voltado para reformular a autoimagem do homem que errou.” (OTTOBONI, 2014, p.86-87).

As ações voltadas para a valorização humana vão além dos 12 elementos fundamentais, considerados essenciais para o funcionamento do método, é necessário fazer com que o recuperando saiba, conheça a realidade em que está vivendo, “bem como conhecer os próprios anseios, projetos de vida, as causas que o levaram à criminalidade, enfim, tudo aquilo que possa contribuir para a recuperação de sua autoestima e da autoconfiança.” (OTTOBONI, 2014, p.87).

FAMÍLIA

O contato com a família é considerado muito importante para a garantia da ressocialização do sentenciado, pois a garantia da manutenção dos laços familiares pelo condenado é um elo com o mundo exterior, uma reaproximação com a sociedade.

A preocupação do método APAC não é somente em manter viva a relação do recuperando com a sua família, mas também, busca estruturar o ambiente familiar, a partir de uma reflexão quanto à mudança de valores e comportamento, ambiente este, que, na maioria das vezes, se encontra totalmente desestruturado.

É preciso saber que preparar o recuperando convenientemente e depois devolvê-lo à fonte que o gerou, sem transformá-la, com certeza vai dificultar a reinserção social daquele que cumpriu a pena. É necessário, pois, mudar também o ambiente do qual ele emergiu. (OTTOBONI, 2014, p.88).

Para isso, há um trabalho voluntário voltado para cuidar da família a partir do oferecimento de Jornadas de Libertação com Cristo (retiros espirituais) e cursos regulares de Formação de Valorização Humana, buscando alcançar uma nova maneira de relação pessoal entre os familiares, estreitando vínculos afetivos, chegando ao sentenciado.

TRABALHO VOLUNTÁRIO E CURSO PARA SUA FORMAÇÃO

A participação da sociedade ocorre por meio do trabalho voluntário. E para que exerçam o trabalho na APAC, considerado importante e delicado, é necessário que se submetam a um curso de estudos e formação de voluntários, realizado pela Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados - FBAC.

Os voluntários devem entender que o primordial do trabalho que será conduzido no método apaqueano é a busca pela ressocialização do sentenciado, por isso devem conhecer a realidade dos presos e do sistema penitenciário. Sendo importante considerar, que o desenvolvimento do voluntariado neste método alcança uma aproximação entre o apenado e à comunidade que passa a assisti-lo de perto e desenvolver condições necessárias para a sua reinserção social.

CENTROS DE REINTEGRAÇÃO SOCIAL

Nos Centros de Reintegração Social (CRS) é que se realizam todas as atividades desenvolvidas com os recuperandos, sendo que os centros contam com três pavilhões, cada qual destinado ao regime fechado, semiaberto e aberto, ou seja, regimes de cumprimento da pena em obediência ao elencado na Lei de Execução Penal. Sendo que os responsáveis por manter a ordem desses centros são os próprios sentenciados. Com isso, a APAC visa a

não frustração da execução da pena, pois busca cumprir todos os requisitos elencados na legislação para o seu devido cumprimento.

Os trabalhos desenvolvidos nos Centros variam de acordo com o regime de cumprimento do sentenciado e possuem determinados tipos de trabalhos específicos para estes:

No regime fechado, a Apac preocupa-se com a recuperação do sentenciado, promovendo a melhoria da autoimagem e fazendo aflorar os valores intrínsecos do ser humano. Nessa fase, o recuperando pratica trabalhos laborterápicos e outros serviços necessários ao funcionamento do método, todos voltados para ajudar o preso a se reabilitar. No regime semiaberto, cuida-se da formação de mão de obra especializada, através de oficinas profissionalizantes instaladas dentro dos Centros de Reintegração, respeitando-se a aptidão de cada recuperando. No regime aberto, o trabalho tem o enfoque de inserção social, já que o recuperando presta serviços à comunidade, trabalhando fora dos muros do Centro de Reintegração. (VILHENA; PAIVA, 2011, p.32).

MÉRITO

O método APAC busca valorizar a conduta do sentenciado no cumprimento da pena, diante disso, dispõe a APAC de uma Comissão Técnica de Classificação – CTC, composta por profissionais responsáveis por classificar o recuperando quando necessita de tratamento individualizado. Além disso, propõe a realização de exames necessários para a progressão de regime, ou seja, para a passagem do regime mais gravoso para o regime mais brando, seguindo a seguinte sequência: fechado, semiaberto e aberto, e ainda, verificar a cessão de periculosidade, condições mentais e dependência química, conforme determina a cartilha do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (2011).

A valorização pela conduta do reeducando durante o cumprimento da pena é de grande importância para a sua ressocialização, pois estimula a participação dos reeducandos no processo de ressocialização, trabalhando com o senso de solidariedade, participação social e outros que desenvolvem um sentimento social no sentenciado.

O Método, por outro lado, deseja vê-lo prestando serviços, em toda a proposta socializadora, como representante de cela, como membro do CSS, na faxina, na secretaria, no relacionamento com os companheiros, com os visitantes e com os voluntários. Vê-se, pois, que não se trata apenas de uma conduta prisional, mas de um atestado que envolve o mérito cumpridor da pena. (OTTOBONI, 2014, p.98).

O método apaqueano, “respeita o tempo de cumprimento da pena, contudo analisa o mérito do recuperando, ou seja, os recuperandos progridem de acordo com seu merecimento e não apenas pela sua conduta de bom comportamento”. (LIMA, 2015, p.37).

JORNADA DE LIBERTAÇÃO COM CRISTO

A Jornada de Libertação com Cristo é uma importante etapa na integração social promovida pelo método, pois é um tipo de recuperação pela libertação espiritual do sentenciado. Na Jornada há a realização de palestras, testemunhos e meditações de forma a provocar a reflexão, autoconhecimento e interiorização de valores nos recuperandos (TJMG, 2011).

Ottoboni (2014) assim define a Jornada e os seus principais objetivos:

A Jornada nasceu da necessidade de se provocar uma definição do recuperando sobre a adoção de uma nova filosofia de vida, cuja elaboração definitiva levou 15

anos de estudos, apresentando uma sequência lógica, do ponto de vista psicológico, das palestras, testemunhos, músicas, mensagens e demais atos, com o objetivo precípua de fazer o recuperando repensar o verdadeiro sentido da vida. Tudo na Jornada foi pensado e testado exaustivamente, e o roteiro, ajustado incansavelmente até que seus propósitos fossem atingidos. (OTTOBONI, 2014, p.100).

A Jornada busca, portanto, demonstrar ao sentenciado um novo caminho, rumo a uma vida religiosa, não impondo religião, mas apenas elencando como a vida é tranquila quando se busca um novo sentido para ela, principalmente, pautado em uma nova filosofia sem crimes, sem erros.

Demonstrados os doze elementos fundamentais do método APAC, todos eles em conjunto são importantes para o funcionamento do método, para tornar a APAC um método efetivo em seu principal objetivo que é a ressocialização do sentenciado, sendo que a falha em qualquer um dos elementos pode fazer com que o objetivo de reintegração, ressocialização falhe. Ottoboni (2014) afirma que “[...] a ausência de um deles poderá comprometer os resultados preconizados pelo Método.” (OTTOBONI, 2014, p.102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por este trabalho, foi possível depreender que o método APAC é um modelo de sistema prisional gerido pela sociedade, em que busca a partir da humanização da pena um novo olhar sob o criminoso, ou seja, revelou um viés inovador no que concerne à recuperação do apenado, apresentando-se como um meio alternativo ao sistema prisional tradicional.

Os doze elementos fundamentais do método apaqueano demonstram a preocupação em estruturar o sentenciado para a sua reintegração à sociedade, buscando a sua interação com a sociedade, com o trabalho, a religião, a família, ou seja, trazendo garantias para a sua efetiva ressocialização.

Assim sendo, o método APAC enquanto dados numéricos e condições de estrutura se mostra como um eficiente instrumento para a promoção da ressocialização do reeducando, que passa a ser um indivíduo com perspectiva social positiva para reintegrar à sociedade. A APAC trabalha em integração com o que é preceituada na Lei de Execução Penal, em relação à execução da pena, desenvolvendo condições que promovam uma efetiva e harmônica integração social.

A realidade da recuperação do sentenciado que integra a APAC é comprovado em dados comparativos em relação ao sistema tradicional, fugindo de uma utopia antes colocada, e agora é uma realidade, sendo possível se alcançar a humanização das prisões.

Sendo que a base do método, a valorização humana, conforme determina Ottoboni ao desenvolvê-lo, com um dos fins a serem seguidos, faz com que a utopia dê lugar a um efetivo sistema para o sentenciado que está inserido no mesmo, portanto, não há que se falar em método falho quando os números demonstram o contrário.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Falência da pena de prisão - Causas Alternativas**. 11. Ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (2014). **Novo Diagnóstico de Pessoas Presas no Brasil**. Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas - DMF. Brasília/DF, jun. 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/diagnostico_de_pessoas_presas_correcao.pdf>. Acesso em 24 jul. 2017, às 16 horas.

GUIMARÃES JÚNIOR, Geraldo Francisco. Associação de proteção e assistência aos condenados: solução e esperança para a execução da pena. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 882, 2 dez. 2005. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/7651/associacao-de-protecao-e-assistencia-aos-condenados>>. Acesso em 10 de jul. de 2017, às 22 horas.

GURGEL, Maria Antonieta Rigueira Leal. **A efetividade das garantias do condenado no marco da invenção penal em um estado democrático de direito: uma análise do método APAC de cumprimento de pena privativa de liberdade**. Rio de Janeiro: PUC RIO. Abril de 2008. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13481/13481_6.PDF. Acesso em 10 de jul. de 2017, às 23 horas.

LIMA, Jéssica Yasmin Fidelis Fernandes de Lima. **O sistema carcerário convencional x O modelo gerido pela sociedade (APAC - Associação de Proteção e Assistência ao Condenado)**. 2015, 58p. Trabalho de Curso em Direito - TCD II, Curso de Direito do Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA.

MIRANDA, Sirlene Lopes de. A Construção de Sentidos no Método de Execução Penal Apac. **Revista Psicologia e Sociedade**. Universidade de São Paulo, São Paulo, vol. 27, nº 3, pp. 660-667, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27/n3/1807-0310-psoc-27-03-00660.pdf>>. Acesso em 10 de jul. de 2017, às 22 horas.

OTTOBONI, Mário. **Vamos matar o criminoso?: método APAC**. 4. Ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

PEDROSO, Regina Célia. Utopias penitenciárias projetos jurídicos e realidade carcerária no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, n.136, p. 121-137, jun. 1997. ISSN 2316-9141. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18816>>. Acesso em 24 de jul. 2017, às 19 horas.

SILVA, Jane Ribeiro (org). **A Execução Penal à Luz do Método APAC**. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais, 2012.

SOARES, Evânia França. Uma reflexão sobre as APACS. **Revista do Centro Acadêmico Afonso Pena - UFMG**. Belo Horizonte, v. XVII, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www2.direito.ufmg.br/revistadoacaap/index.php/revista/article/download/291/280>. Acesso em 10 de jul. de 2017, às 22 horas.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS. **APAC. Programa Novos Rumos**. Metodologia APAC. Disponível em: <<http://www.tjmg.jus.br/portal/acoes-e-programas/programas-novos-rumos/apac/>>. Acesso em 10 jul. de 2017, às 22 horas.

VASCONCELOS, Jorge. Detentos de Nova Lima/MG constroem universidade onde cumprem pena. *In: Notícias do Conselho Nacional de Justiça, julho de 2015*. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/79852-detentos-de-nova-lima-mg-constroem-universidade-onde-cumprem-pena>. Acesso em 09 jul. de 2017, às 15 horas.

VEYL, Raul Salvador Blasi. Entre o Fato e o Discurso: o Método APAC e sua Efetividade no Cenário Brasileiro. *In: Alethes: Periódico Científico dos Graduandos e Graduandas em Direito da UFJF. Juiz de Fora, 11 ed., 2016*. Disponível em: <http://periodicoalethes.com.br/media/pdf/11/entre-o-fato-e-o-discurso-o-metodo-apac-no-cenario-brasileiro.pdf>. Acesso em 09 jul. de 2017, às 16 horas.

VILHENA, Maria Carneiro de Rezende; PAIVA, Maria Goretti Dias Lopes (cord). **Cartilha Novos Rumos**. Belo Horizonte: TJMG, 2011. Disponível em: <http://www.tjmg.jus.br/data/files/D5/E2/A2/67/7C96931079683693180808FF/cartilha_apac.pdf>. Acesso em 24 jul. de 2017, às 16 horas.

A APLICAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA AOS CRIMES CULPOSOS

Maria Fausta Cajahyba Rocha

UFBA

fcajahyba@yahoo.com.br

Yago Daltro Ferraro Almeida

UFBA

yagoferraro@gmail.com)

RESUMO: O artigo busca estudar a possibilidade de aplicação dos procedimentos restaurativos aos crimes culposos. De início, aborda-se tangencialmente a crise que o atual paradigma se encontra, para tratar de um novo “modelo” que surge como nova resposta ao delito: a Justiça Restaurativa. Após, feitas as brevíssimas considerações gerais atinentes à Justiça Restaurativa, debater-se-á a teoria da culpa sob o viés restaurativo, discutindo a viabilidade da aplicação da Justiça Restaurativa aos crimes culposos. Nesse sentido, a metodologia do estudo não é só dogmática, mas também zetética, de cariz eminentemente interdisciplinar, com o objetivo de fazer com que a ciência do direito penal se converta em instrumento a serviço da melhoria da qualidade de vida das pessoas, propondo a resolução dos conflitos oriundos dos crimes culposos à luz do contexto restaurativo.

PALAVRAS-CHAVE: JUSTIÇA RESTAURATIVA; CRIMES CULPOSOS; FINS DA PENA.

ABSTRACT: The article seeks to study the possibility of applying restorative procedures to wrongful crimes. At the outset, a crisis that the current paradigm is encountered is tangentially addressed, in order to deal with a new “model” that emerges as a new response to crime: Restorative Justice. Afterwards, he presented the following general considerations on Restorative Justice, discusses the issue of guilt over the restaurant, discusses the feasibility of applying Restorative Justice to guilty crimes. In this sense, a methodology of the study not only dogmatic, but also zetética, of an eminently interdisciplinary nature, with the objective of making the science of criminal law to become an instrument to improve the quality of life of the people, proposing the Resolution of the Conflicts arising from the functional crimes practiced by mayors in the light of the restorative context.

KEYWORDS: RESTORATIVE JUSTICE; THEORY OF GUILTY; PENALTY PURPOSES

1. INTRODUÇÃO

O desafio emergente, decorrente da formação de uma “sociedade de risco” (*Risikogesellschaft*)¹, aliado à crise paradigmática do sistema de justiça criminal tradicional, impõe a necessidade de uma retomada da Teoria da Culpa, com seus naturais reflexos, à luz da Justiça Restaurativa.

1 Expressão cunhada por Ulrich Beck (2011) para designar a nova realidade da sociedade atual, complexa por excelência e marcada pelo avanço tecnológico, pela mecanização das atividades e, conseqüentemente, pelo aumento na produção de riscos e danos previsíveis para bens jurídicos penais.

Com efeito, é imperioso consignar que o tratamento dispensado pela doutrina à Teoria da Culpa não acompanhou os passos da evolução da dogmática jurídico-penal. Em assim sendo, na tentativa de contribuir para um melhor aproveitamento dos desdobramentos que possam advir de seu estudo, intenta-se analisar, a partir dos aspectos fundamentais do fato culposo, a viabilidade e a possível forma de aplicação do paradigma restaurativo aos crimes culposos.

Destarte, busca-se estudar a estrutura dos delitos culposos e temas afins, com o fito de aproximar a Justiça Restaurativa da Teoria da Culpa e viabilizar a discussão sobre a possibilidade de aplicação dos procedimentos restaurativos aos tipos culposos.

Necessário advertir, portanto, que este trabalho não tem a pretensão de exaurir o debate a respeito dos temas relacionados à Teoria da Culpa², porque, malgrado se reconheça a importância da investigação a respeito de tópicos mais específicos atinentes à matéria, o escopo precípua deste artigo é, como dito, aproximar a Teoria do Crime Culposo da Justiça Restaurativa, razão pela qual se optou por debater, aqui, os pontos de maior convergência e importância para a realização do estudo.

2. A EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

É assente na doutrina que a Justiça Restaurativa –ao menos o modelo que se busca implementar- surge como fruto de uma reflexão crítica a respeito do sistema de justiça criminal vigente, vez que, apesar das relevantes qualidades que ele apresenta, é lugar comum na academia o reconhecimento das suas limitações e carências.

Interessante anotar, ademais, o aparente paradoxo de que, muito embora pare no imaginário social a ideia de que a melhor resposta para o cometimento de um crime é a punição e o julgamento do indivíduo por um tribunal constituído, não é raro encontrar vítimas, membros da sociedade e ofensores que sentem que o sistema de justiça criminal tradicional deixa de ampará-los de forma adequada.

Complementando o supracitado, Howard Zehr (2012, p. 13), ao comentar sobre a justiça criminal ocidental, salienta a insatisfação generalizada dos operadores do direito com o sistema:

Os profissionais da área da justiça -juizes, advogados, promotores, oficiais de condicional, funcionários do sistema prisional -amiúde expressam sua frustração com o sistema. Muitos sentem que o processo judicial aprofunda as chagas e os conflitos sociais ao invés de contribuir para seu saneamento e pacificação.

Exsurge desse contexto, portanto, uma nova proposta de pensar a forma de gerir o conflito penal, qual seja, a Justiça Restaurativa, que operacionaliza o uso de práticas diferenciadas como maneira de resposta ao delito.

O desenvolvimento histórico da justiça restaurativa é algo bastante controverso na doutrina. Isso se deve, em grande parte, ao fato de o modelo restaurativo ter eclodido de experiências práticas, sem um prévio desenvolvimento teórico que lhe desse fundamento.

De fato, as práticas restaurativas – ainda que de início não levassem esse nome- se desenvolveram em momentos distintos da história e em lugares diferentes do globo, tanto

² Não se discutirá aqui, por exemplo, o concurso de agentes nos crimes culposos, o concurso de crimes culposos, ou a omissão nos delitos culposos, temas relevantes sobre a matéria, mas que escapam ao escopo deste trabalho.

no Ocidente, quanto no Oriente, sendo, por evidente, permeadas por contextos histórico-culturais diversos e por concepções distintas de como deve ser a justiça restaurativa. Ainda assim, no seu cerne, elas apresentavam um conjunto de princípios semelhantes em sua essência, uma filosofia comum, razão pela qual é interessante -e importante- o estudo da sua evolução ao longo da história.

Mylène Jaccoud (2005, p. 163 e 164), buscando estudar origens mais remotas da Justiça Restaurativa, relembra que, por conta do seu modelo de organização social, as sociedades pré-estatais europeias, bem como os povos colonizados da África, da Nova Zelândia, da Áustria e das Américas já se valiam de mecanismos aptos a controlar a estabilidade do grupo social.

As formas retributivas, a exemplo da vingança e da morte não eram excluídas das suas práticas, mas eles criaram soluções peculiares aos conflitos, disputas e danos, orientadas para a obtenção de uma solução para o problema, bem como o restabelecimento do equilíbrio rompido (a restauração da paz social).

No Brasil, a Justiça Restaurativa vem ganhando cada vez mais força, com várias práticas isoladas no país e alguns projetos-piloto em andamento, desenvolvidos em conjunto pelo Ministério da Justiça, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

A título de exemplo, podemos citar o Projeto-piloto de Justiça Restaurativa desenvolvido nos Juizados Especiais do Fórum do Núcleo Bandeirante, no Distrito Federal; o de Porto Alegre-RS, “Justiça do Século XXI”, voltado para a justiça da infância e juventude, e o de São Caetano do Sul-SP, também voltado para este mesmo âmbito. Há, ainda, um Núcleo de Justiça Restaurativa, em Salvador, e projetos semelhantes em Belo Horizonte, no Mato Grosso do Sul e em outros lugares do Brasil³.

Imperioso salientar, ainda, o PL 7006 de 2006, de sugestão do Instituto de Direito Internacional e Comparado de Brasília - IDCB, que propõe algumas mudanças no Código Penal (Decreto-Lei 2848/40) e no Código de Processo Penal (Decreto-Lei 3689/41), além da lei sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais (Lei 9099/95), para inserir no ordenamento jurídico-penal brasileiro os procedimentos de Justiça Restaurativa⁴.

Digno de registro, outrossim, a Resolução nº 225 do Conselho Nacional de Justiça⁵, de 31 de maio de 2016, a qual dispõe sobre a “Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário”, bem como a “Política Nacional de Alternativas Penais”⁶, instituída pelo Ministério da Justiça, que elencou a justiça restaurativa como parte das alternativas almeçadas.

Nota-se, portanto, que, malgrado o ordenamento jurídico brasileiro atual não preveja lei referente à justiça restaurativa, experiências vêm sendo realizadas no território pátrio, com cada vez mais incentivo e suporte institucional, a demonstrar, inelutavelmente, a necessidade de implementação desse modelo.

3 Para maiores detalhes a respeito de cada um desses projetos-piloto, vide os sites dos respectivos Tribunais de Justiça: <http://www.tjdf.tjus.br>; <http://www.tjrs.tjus.br>; <http://www.tjsp.tjus.br>; <http://www5.tjba.tjus.br>; <http://www.tjmg.tjus.br> e <http://www.tjms.tjus.br>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

4 O projeto 7.006/2006, que tinha tramitação independente, foi apensado ao PL 8045/2010, por decisão da Presidência da Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, proferida em 09/03/2016, em razão da correlação de matérias. Disponível em: “www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=323785.” Acesso em 10 de setembro de 2016.

5 Disponível em: <http://www.cnj.tjus.br/atos-normativos?documento=2289>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

6 Veja-se: <http://www.justica.gov.br/noticias/ministerio-da-justica-institui-politica-nacional-de-alternativas-penais>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

3. NOÇÃO GERAL DA ESTRUTURA DOS CRIMES CULPOSOS

No Código Penal Brasileiro, não há uma definição da culpa em sentido estrito, tendo o legislador penal optado por se referir a ela com expressões indicativas de modalidades de que promanam os crimes culposos, como se pode perceber do art. 18, II, do Código Penal⁷, que define os crimes a título de culpa como aqueles em que “o agente deu causa ao resultado por imprudência, negligência ou imperícia”.

Malgrado também não tenha cuidado de definir a culpa em sentido estrito, andou melhor, no particular, o legislador penal militar, que, no art. 33, II, do CPM⁸, conceitua o crime culposo com maior riqueza de detalhes que o seu correspondente no CP:

“Art. 33. Diz-se o crime: (...)

II - culposo, quando o agente, deixando de empregar a cautela, atenção, ou diligência ordinária, ou especial, a que estava obrigado em face das circunstâncias, não prevê o resultado que podia prever ou, prevendo-o, supõe levemente que não se realizaria ou que poderia evitá-lo.”

Nada obstante a inexistência de previsão expressa do conceito de *culpa* em sentido estrito no nosso Diploma Penal, é interessante anotar que implicitamente se pode depreender que a noção de culpa que o Código Penal nos oferece é a mesma estabelecida pela boa doutrina, segundo a qual, na definição de Nelson Hungria (1978, p.114), um dos maiores penalistas do Brasil, a “*Culpa* é a omissão de atenção, cautela ou diligência normalmente empregadas para prever ou evitar o resultado antijurídico”.

De fato, na *communis opinio doctorum*, são vários os esforços de esclarecer a noção de culpa no Direito Penal, bem como o conceito dos crimes culposos, no que se pode notar, de um modo geral, a indubitável convergência na ideia de que o fato culposo ocorre, em suma síntese, quando um resultado típico foi produzido pelo agente e por ele não era desejado, apesar de lhe ter sido previsto ou ao menos previsível, podendo ter sido evitado se ele atuasse com o devido cuidado.

No mesmo diapasão, por todos, Guilherme de Souza Nucci (2011, p. 239) leciona que deve-se entender por culpa “o comportamento voluntário desatencioso, voltado a um determinado objetivo, lícito ou ilícito, embora produza resultado ilícito, não desejado, mas previsível, que podia ter sido evitado”.

Com efeito, a tipicidade do crime culposo decorre do descuido do agente, da perpetração de uma conduta não diligente, a qual, por sua vez, acaba por resultar uma efetiva lesão ou perigo de lesão a um bem jurídico tutelado pelo Direito Penal⁹.

O referido descuido pode se materializar de três formas distintas, quais sejam, a *imprudência*, a *negligência* e a *imperícia*, conhecidas doutrinariamente como modalidades de culpa. Vê-se, então, que, o legislador penal brasileiro, ao revés de adotar a fórmula genérica de “delitos imprudentes”, optou por um preciosismo técnico ao distinguir as

7 Art. 18 - Diz-se o crime: (...) II - culposo, quando o agente deu causa ao resultado por imprudência, negligência ou imperícia.

8 BRASIL. Código Penal Militar. Decreto-Lei nº 1.001/1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

9 É essa a opinião que goza de maior aceitação na doutrina brasileira. Ressalta-se, todavia, que vem crescendo de importância, notadamente na Europa, a vertente teórica que admite crimes culposos de mera conduta.

modalidades de imprudência (no sentido lato do termo), muito embora isso não resulte maiores implicações de ordem prática¹⁰.

Numa síntese doutrinária, Cezar Roberto Bitencourt (2010, p. 336 e 337) conceitua cada uma das modalidades de culpa:

“Imprudência é a prática de uma conduta arriscada ou perigosa e tem caráter comissivo. É a imprevisão ativa (culpa in faciendo ou in committendo). Conduta imprudente é aquela que se caracteriza pela intempestividade, precipitação, insensatez ou imoderação do agente.

(...)

Negligência é a displicência no agir, a falta de precaução, a indiferença do agente, que, podendo adotar as cautelas necessárias, não o faz. É a imprevisão passiva, o desleixo, a inação (culpa in ommittendo). É não fazer o que deveria ser feito antes da ação descuidada.

(...)

Imperícia é a falta de capacidade, de aptidão, despreparo ou insuficiência de conhecimentos técnicos para o exercício de arte, profissão ou ofício.”

Tem-se, assim, por imprudência, uma ação indevida, é dizer, um fazer descuidado (*culpa in faciendo*). O agente imprudente é aquele que faz o que não deveria ser feito, a exemplo do motorista que trafega em velocidade superior à permitida.

Noutro giro, a negligência constitui uma omissão do agente, um não fazer (*culpa in ommittendo*). Diz-se negligente aquele que deveria adotar cautelas necessárias e não o fez, a exemplo do policial que, ao se sentar à mesa para jantar com sua família, não desmunica sua arma de fogo e a deixa ao alcance de seus filhos pequenos.

A imperícia¹¹, por sua vez, pode se manifestar tanto por um agir quanto por um não-agir. A marca distintiva da imperícia é a sua estreita relação com os conhecimentos técnicos ligados ao exercício da arte ou profissão. Assim, se pode dizer, à guisa de exemplificação, que imperito é o médico que esquece o bisturi no corpo de seu paciente (um não fazer) ou que faz um corte mais profundo do que deveria, causando lesão a um órgão interno (um fazer).

4. EXCEPCIONALIDADE DOS CRIMES CULPOSOS.

Como se sabe, o Direito Penal é marcado por um caráter fragmentário, subsidiário e residual, por ser ele o ramo do Direito que intervém de forma mais enérgica na vida do cidadão. Em sendo assim, deve -ou ao menos deveria- o legislador cuidar de tutelar por meio do Direito Penal os bens jurídicos mais importantes para a convivência harmônica em sociedade. E feita a seleção dos bens jurídicos de dignidade penal, só alguns poucos devem prever a modalidade culposa.

De fato, é com muita razão que a punibilidade a título de culpa tem caráter excepcional, só se justificando a sua punição, quando se busca salvaguardar relevantes bens jurídicos e evitar eventos extremamente danosos ou perigosos à sua segurança e incolumidade.

10 Consigne-se, à guisa de exemplificação, que se o Ministério Público entende por denunciar o agente como incurso nas penas de um crime culposo, narrando os fatos de modo a sugerir que o agente agiu de forma imprudente e o enquadra, por equívoco material, como negligente, em nada impedirá -se na instrução se comprovar que realmente ele agiu com negligência- a sua condenação. Está-se a falar, aqui, da regra da emendatio libelli, insculpida no art. 383, do CPP.

11 Por amor ao debate, colaciona-se a distinção feita por Bitencourt (2010, p. 337) entre imperícia e erro profissional. Para o autor, o “(...) erro profissional é, em princípio, um acidente escusável, justificável e, de regra, imprevisível, que não depende do uso correto e oportuno dos conhecimentos e regras da ciência.” (2010, p. 337). Distingue-se, no particular, da imperícia, já que o agente observa as regras de cuidado, mas ainda assim produz o resultado danoso por conta da precariedade do saber científico desenvolvido até aquele momento.

Destarte, atendendo a um critério de política jurídico-penal generalizado, o nosso legislador estatuiu que a culpa só pode ser incriminada quando houver expressa previsão legal nesse sentido, *ex vi* do art. 18, parágrafo único do Código Penal¹².

Esclarecedoras, nesse sentido, são as palavras de Zaffaroni e Pierangelli (2011, p. 442):

Há códigos que criam um “delito de culpa” (que frequentemente são chamados de *crimen culpae*), ou melhor, que admitem que qualquer tipo pode assumir a forma culposa. Nosso sistema é diferente: só são típicas as condutas culposas que assim são considerados na parte especial e na legislação esparsa, consoante o estabelecido pelo parágrafo único do art. 18: “Salvo os casos expressos em lei, ninguém pode ser punido por fato previsto como crime, senão quando o pratica dolosamente”.

Dessa forma, como bem salienta Francisco de Assis de Toledo (1994, p. 288), “Basta um superficial exame do Código Penal para perceber-se que, em nosso sistema, não existe um *crimen culpae*, mas sim um *numerus clausus de crimina culposae*”.

A regra é o dolo; a culpa é exceção. Essa exceção pode advir do ponto de vista lógico, como do ponto de vista político criminal. Explica-se: É que há determinados delitos cuja descrição típica impossibilita, do ponto de vista prático e lógico, que se cogite em uma correspondente modalidade culposa, a exemplo do estelionato ou do roubo. De fato, não se pode imaginar alguém induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardid, ou qualquer outro meio fraudulento; ou empregar grave ameaça ou violência com o fito de subtrair coisa alheia móvel por meio de imprudência, negligência ou imprudência.

De outro giro, há crimes que, ao menos do ponto de vista lógico, comportariam a modalidade culposa, mas por uma opção legislativa, não a preveem. Exemplo claro é o crime de dano, pois que perfeitamente possível que no plano dos fatos uma pessoa, agindo imprudentemente, acabe por deteriorar, destruir ou inutilizar a coisa de outrem. Tal fato, porém, só seria tutelado na seara cível, jamais na penal¹³, porque não previsto expressamente no tipo inculcado no art. 163, do Código Penal.

Em arremate, vale consignar: todo tipo incriminador é, *a priori*, doloso, razão pela qual se afirma que o dolo está implícito na sua descrição. Ao revés, para que se possa falar em modalidade culposa, é necessária a previsão expressa.

5. GRAUS DA CULPA

É assente na doutrina que a culpa do agente pode se revelar, de forma diferenciada, no caso concreto a depender do seu grau de descuido. A distinção clássica na doutrina especializada é aquela que toma de empréstimo o critério do direito civil, é dizer, a que distingue a culpa como *lata*, *leve* ou *levíssima*.

A tricotomia supracitada advém da *Lex Aquilia*, do direito romano e tem em vista, de modo geral, a maior ou menor previsibilidade do evento danoso.

A *culpa lata*, também conhecida como culpa *grave*, é considerada como o erro de conduta grosseiro, a inobservância aos mais simples e evidentes deveres de cuidado, sendo, portanto, os efeitos dela decorrentes, previstos por toda e qualquer pessoa minimamente diligente.

¹² “Salvo os casos expressos em lei, ninguém pode ser punido por fato previsto como crime, senão quando o pratica dolosamente.”

¹³ Ressalte-se a exceção prevista no art. 266, do CPM.

A culpa *leve*, por seu turno, é o erro de conduta tido por ordinário, que seria previsível por um homem prudente nas mesmas circunstâncias, mas para o qual se exige uma atenção e diligência razoáveis.

Por fim, tem-se a culpa *levíssima* quando a consequência danosa advinda do descuido só poderia ter sido prevista por um ser humano extremamente diligente, é dizer, quando só poderia ter sido evitada se empregadas atenção e diligência extraordinárias.

Para melhor ilustrar a diferenciação, traz-se exemplo elucidativo de Magalhães Noronha (1966, p. 80). Para o autor, incorreria em culpa lata “(...) quem deixasse um frasco de veneno ao alcance de criança, o “chauffeur” que dirigisse o automóvel sem freios, etc. Seria leve a culpa, p. ex., de quem manejasse uma arma carregada sem grandes cautelas.” Por fim, seria levíssima a culpa de quem, no exemplo citado do veneno, não o colocasse ao alcance direto do menor, mas o deixasse em local no qual este, com muito esforço, conseguisse apanhá-lo (NORONHA, 1966, p. 80).

A supramencionada distinção é reconhecida pela maioria esmagadora –senão pela unanimidade– dos juristas penais, mas os efeitos dela decorrentes não gozam da mesma uniformidade de tratamento.

Há, de um lado, vozes autorizadas¹⁴ que entendem não haver nenhuma relevância, para fins de enquadramento típico, a aferição do grau da culpa. Sustentam, assim, que a culpa, independentemente do seu grau, não se diferenciaria em substância, mas unicamente em razão de sua intensidade, o que deveria ocasionar consequências tão somente no momento da dosimetria da pena.

Nesse lanço, Gomes e Molina (2011, p. 287) aduzem que:

A intensidade do dolo e da culpa não cumprem papel relevante no momento da configuração do injusto penal (do tipo de ilícito), salvo, evidentemente, quando o próprio tipo penal a exige (crime cometido com crueldade, crime cometido com culpa temerária etc.). Sua função primordial acaba sendo revelada no momento da aplicação da pena, que é justamente quando o juiz tem que dar sentido para a palavra culpabilidade dentro do art. 59, do CP.

Reconhecem, os supramencionados autores, sentido em se falar em intensidade (ou graduação) da culpa. Contudo, a relevância é destacada apenas no momento da aplicação da pena, e não na configuração do injusto penal.

Em sentido oposto, alguns juristas penais defendem, na distinção supracitada, o escopo de propugnar a irrelevância jurídico-penal da culpa levíssima, por não incorrer, esta última modalidade, no juízo de reprovação social. Tomam a culpa levíssima como o infortúnio, em que são lastimados vítima e agente, e que suscita, pois, apenas piedade. Nela, o fato, muito embora fosse previsível, exige-se uma diligência assoberbada, extraordinária por parte do sujeito, de modo que permanece na consciência de cada membro do corpo social de que aquele fato trágico poderia também sido gerado por ele. (NORONHA, 1966).

De fato, o entendimento acima é defendido por muitos na seara penal, conforme preleciona Raul Machado Horta (1929, p 218), com a percuciência que lhe é peculiar:

A impunibilidade da *culpa levíssima* é aceita e defendida, com argumentos diversos, pela grande maioria dos criminalistas, tanto antigos quanto hodiernos, entre

¹⁴ Dentre muitos, citamos, a título de exemplo, Magalhães Noronha e Basileu Garcia.

os quais salientamos CARMIGNANI, NICOLINI, ROSSI, HAUSS, CARRARA, PESSINA, MASINI, CRIVELLARI, MOSCA, CAMPILI e IMPALLOMENE. (*sic*)

Basileu Garcia (2008, p. 378), muito embora entenda que, no plano teórico, a culpa levíssima não pode deixar de ser punida, reconhece que a linha que a separa do caso fortuito é muito tênue, razão pela qual, por um imperativo de justiça, e diante da imprecisão da prova, devem ser tratados de forma semelhante.

Nas circunstâncias de culpa levíssima, a opinião pública é movida pela piedade, não pelo temor, uma vez que, como dito em linhas acima, cada pessoa, ao consultar sua própria consciência a respeito de qual posição teria adotado no caso concreto, reflete que aquilo poderia ter acontecido consigo ou com qualquer outro, e isso, evidentemente, não é compatível com a necessidade de uma punição¹⁵.

Nesse mesmo sentido, Raul Machado preleciona (1929, p. 219)

A ideia de segurança não é abalada pelo facto, e visto que cada um sente que, a seu turno, poderia, em situação idêntica, ser a causa inconsciente da morte de outrem, aquelle alarma social, que o facto não provocou, seria, ao contrario, provocado pela punição. (...) A razão social da imputabilidade da culpa desaparece. Um homicídio cometido por culpa levíssima não é nada mais do que um infortunio, e os infortunios pedem lagrimas e conforto, não penas. (*sic*)

Selma Santana (2005, p. 121), ao analisar a perspectiva jurisprudencial em relação à graduação da culpa, colaciona alguns julgados paradigmáticos: “A culpa levíssima não é imputável, por princípio de justiça e de política, porque na omissão de uma extraordinária diligência não se verifica o elemento da forma moral objetiva do delito, não podendo os cidadãos intimidar-se pelo fato de alguém não usar as precauções que em seu meio geralmente não se empregam. A culpa levíssima, assim, não é punível no juízo criminal, dando margem, tão só, a eventual ressarcimento civil.”¹⁶

Do exposto, feitas a análise atinente à graduação da culpa, com foco na pena levíssima, cumpre agora tecermos considerações a respeito da *culpa temerária*.

5.1 A Culpa Temerária

Em sentido diametralmente oposto à culpa levíssima, há a *culpa temerária*¹⁷, que, conforme assevera Selma Santana (2005, p.68), ‘representa um tipo de culpa substancialmente elevado, determinador de uma moldura penal agravada, correspondente à antiga “culpa lata” latina, ou à “Leichtfertigkeit” alemã’.

Na culpa temerária, o agente sequer se preocupa em adotar precauções mínimas; há absoluta ausência de diligência, mesmo em situações evidentemente graves. Ela representa, pois, o ponto extremado do nível de descuido do agente.

Como visto, não há, no nosso código penal atual, dispositivo legal que trate especificamente da culpa temerária, sendo esta, quando muito, considerada apenas na fase da dosimetria,

15 Raul Machado Horta, 1929, p. 219.

16 TACRIM-SP-AC- rel. Lauro Malheiros- JUTACRIM 45/254. No mesmo sentido, “A culpa quando é levíssima é insuficiente para determinar a responsabilidade penal do agente” (TACRIM-SP-AC- rel. João Guzzo - RT 407/627) e, ainda, “A culpa em grau levíssimo, que permita tão somente o reconhecimento de simples resquício presuntivo de responsabilidade do agente, não basta à prolação do decreto condenatório” (TACRIM-SP- AC rel. Costa Mendes - JUTACRIM 55/169) (apud SANTANA, 2005, p. 121).

17 Para melhor apreensão da matéria, indica-se a obra de SANTANA, Selma Pereira de. A culpa Temerária: Contributo para uma construção no direito penal brasileiro. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005, na qual o tema é tratado de forma específica e aprofundada.

para agravamento da pena. A jurisprudência pátria, por sua vez, segue caminho parecido, utilizando o conceito de culpa grave, na seara penal, como justificativa para a exasperação da pena. É o que se pode depreender, à guisa de exemplificação, do caso emblemático do “Bateau Mouche” (HC 70.362/STF, de 5/10/95), no qual se reconheceu que a extrema gravidade da culpa tangenciou, inclusive, o dolo eventual. Nesse caso paradigmático, os donos da embarcação agiram com ânimo de lucro fácil; com ganância; e ao inobservarem regras elementares de cuidado, deram causa à morte de várias pessoas, com o afundamento do “Bateau Mouche”.

Diferente do quadro atual do ordenamento jurídico-penal brasileiro, o legislador estrangeiro, atento ao crescente aumento estatístico dos crimes culposos¹⁸, já fez inserir, por razões de política criminal, a culpa temerária em alguns Diplomas Penais europeus¹⁹. Em muitos casos, o conceito é utilizado para tornar punível tão somente a forma qualificada da culpa temerária, não sendo punível o fato se praticado na forma da culpa simples (SANTANA, 2005, p. 69).

Na perspectiva legal brasileira, insta ressaltar a existência do Projeto de Lei do Senado nº 246, de 2012²⁰, o qual avança, ainda que a curtos passos, no tratamento do tema *sub examine*. Se o projeto for aprovado nos termos em que foi proposto, não haverá definição, em lugar nenhum de sua arquitetura normativa, da culpa, tampouco da culpa temerária, de modo que o papel hercúleo da delimitação do seu conceito ficará a cargo, mais uma vez, da doutrina e da jurisprudência. Haverá, todavia, previsão expressa da culpa temerária na parte especial do Código Penal, do que se pode depreender da nova redação dada aos artigos 121, §5^o²¹ (homicídio culposo) e 129, §9^o²² (lesões corporais culposas)

Da leitura dos supramencionados dispositivos, percebe-se que o supramencionado Projeto de Lei optou por utilizar a culpa temerária para, apenas, qualificar o resultado, e não para instituí-lo como tipo básico culposo.

Em assim sendo, é possível que -na conjuntura do PLS 246/2012- o sujeito cometa o homicídio culposo punido na forma simples, ao qual será atribuída a pena de um a quatro anos de prisão (art. 121, §5^o) e o homicídio culposo punido na forma qualificada (por culpa gravíssima), no qual poderá ser sancionado com até o dobro da pena. De igual modo, se o agente pratica uma lesão culposa, deverá ser punido com prisão de dois meses a um ano, ou multa; se, no entanto, agiu com “excepcional temeridade”, a pena será de um a dois anos de prisão.

De todo o exposto, a divisão dos graus da culpa, sobre que tanto discutem os criminalistas, se para alguns antes carecia de utilidade prática²³, deve ser retomado sob um outro viés, isto é, sob a perspectiva da Justiça Restaurativa, a fim de, também com o critério de

18 Decorrência natural das transformações por que passa a nossa “sociedade de riscos”.

19 Cita-se como exemplo o Código Penal de Portugal, Alemanha, Itália e Espanha (SANTANA, 2005, p. 69).

20 Projeto de Lei do Senado nº 236, de 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=111516&tp=1>. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

21 “Se as circunstâncias do fato demonstrarem que o agente não quis o resultado morte, nem assumiu o risco de produzi-lo, mas agiu com excepcional temeridade, a pena será de quatro a oito anos de prisão”. O §6^o desse mesmo dispositivo, buscando pacificar o tormentoso debate referente ao dolo eventual e a culpa consciente nos delitos de trânsito aduz que “Inclui-se entre as hipóteses do parágrafo anterior a causação da morte na condução de embarcação, aeronave ou veículo automotor sob a influência de álcool ou substância de efeitos análogos, ou mediante participação em via pública, de corrida, disputa ou competição automobilística não autorizada pela autoridade competente.”

22 “Se as circunstâncias do fato demonstrarem que o agente não quis produzir a lesão, nem assumiu o risco de produzi-la, mas agiu com excepcional temeridade, a pena será de um a dois anos de prisão”.

23 Isto porque, segundo alguns, basta que o evento seja imputável por culposo para que se imponha o efeito da lei penal.

mensuração da culpa, se chegar à conclusão de quais casos poderão, ou não, se adequar aos ideias restaurativos.

O tema merece, portanto, detida atenção e será desenvolvido com mais vagar em capítulo próprio.

6. PUNIBILIDADE DA CULPA

Não é difícil saber a razão de a culpa ter, à evidência, tratamento mais benigno do que o dolo e o preterdolo. Tal postura do legislador nada mais é do que o simples corolário do princípio da proporcionalidade, donde se depreende que a culpa deve ter penas mais brandas, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo.

Deve-se questionar, entretanto, a razão da punibilidade da culpa, é dizer, por que se pune o crime culposo?

Puglia e Vannini (*apud* NORONHA, 1966, p. 145) negam a punibilidade do delito culposo. A justificativa do primeiro reside no fato de que o impulso que enseja o crime culposo não é antijurídico, razão pela qual, em seu entender, seria ineficaz a pena. Vannini, por seu turno, não se afastando da concepção de Puglia, vai ainda mais além, negando, inclusive, a concepção de culpa inconsciente. Para o doutrinador, então, não haveria que se falar sequer em culpa sem previsão, porque para ele a culpa deveria ser como o dolo, é dizer, um direcionamento consciente da vontade.

A Escola Positiva, por sua vez, via na *necessidade social* o sustentáculo da punibilidade da culpa. Ferri (*apud* NORONHA, 1966, p. 145) reconhecia nos crimes voluntários e crimes involuntários –bem como nos crimes e contravenções– uma distinção de grau de gravidade, mas um ponto em comum, que era uma transgressão mínima de disciplina social, apesar de diverso o ânimo do autor do fato. Em assim sendo, não haveria que se falar em pena-castigo, mas, sim, em verdade, em *pena-defesa*; a razão jurídica de repressão dos crimes culposos é, pois, a necessidade da defesa social.

Rocco e Impallomeni (*apud* NORONHA, 1966, p. 146) se apoiavam na função *preventiva* da punição do crime culposo, confiando no poder de *intimidação* que a pena teria em estimular a atenção e evitar, conseqüentemente, as transgressões ao dever de cuidado. A ideia é justamente a de que o sujeito, a sofrer a pena, se veria dissuadido a continuar desatento e os demais cidadãos o tomariam como exemplo, evitando, assim, a proceder da mesma forma, sob pena de receber o mesmo mal.

Basileu Garcia, sintetizando a matéria, aduz que a punibilidade dos delitos culposos foi objeto de discussões, de modo que várias foram as teorias que se constituíram para explicá-la. Afirma que alguns autores tomam a pena como elemento de intimidação do agente e, em seguida, preleciona que, por seu turno, “A Escola Positiva, em harmonia com o seu critério de conferir supremacia à avaliação de periculosidade, afirmou a vantagem de medidas legais traduzindo-se em advertência aos autores de tais fatos, que, pela falta de cautela, põem em perigo a coletividade” (2008, p. 371 e 372).

Do exposto, é de se perceber –e isso não se nega no presente trabalho– a necessidade de se tutelar penalmente as condutas *negligentes*, *imprudentes* ou *imperitas* que firam bens jurídico-penais. De fato, sobretudo com o progresso, o desenvolvimento da indústria e

das tecnologias, há uma conseqüente criação de riscos e, dessarte, uma tendência natural para a multiplicação de crimes culposos.

O Estado existe, dentre outras tantas razões, para preservar e promover o bem comum e a tranquilidade pública, razão pela qual não pode se abster de sua função disciplinadora. Na culpa, malgrado o desvalor se direcione tão somente ao resultado, e não à conduta, o agente imprudente, em sentido amplo, deve ser advertido, a fim de se preservar bens indispensáveis à vida em sociedade.

Nesse sentido, Noronha (1966, p. 149) aduz, em arremate, que “A etiologia do delito culposo e a necessidade da defesa social justificam, então, a pena”.

Entretanto, interessante refletir a respeito de mecanismos mais adequados à correção dos desvios de cuidado, procedendo-se a um juízo ponderativo, a fim de evitar desarrazoabilidade na resposta Penal, já que, diferentemente do dolo, na culpa, o desvalor da ação não é tão reprovado socialmente.

Parece-nos, desse modo, que a aplicabilidade da Justiça Restaurativa aos crimes culposos seria algo confortável, bem como a sua aplicação nos crimes dolosos de pequeno e médio potencial ofensivo, já que não se restaria comprometida a prevenção geral.

Em sendo assim, analisar-se-á com mais vagar, no próximo capítulo, a possibilidade de aplicação dos procedimentos restaurativos aos delitos culposos à luz dos fins da pena.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do tema *sub examine* encontra esteio na necessidade que existe, a nosso ver, de se aprofundar o estudo dos marcos teóricos da Justiça Restaurativa à luz da dogmática penal. Com efeito, malgrado haja um forte interesse pela utilização e ampliação da Justiça Restaurativa no Brasil, a verdade é que ela, enquanto um novo “modelo” de resposta penal, ainda carece de maiores análises teóricas.

Salta aos olhos, portanto, a necessidade de se refletir sobre a fundamentação teórica da Justiça Restaurativa, razão pela qual pensamos ser extremamente importante aprofundar o estudo da Justiça Restaurativa à luz da dogmática Penal, tendo em vista que a mudança de paradigma por ela proposta afeta determinados institutos do ordenamento jurídico-penal e processual penal.

É importante, portanto, já que se pretende inserir as práticas restaurativas no Direito positivo, analisar de que forma elas irão se relacionar com a dinâmica do sistema já existente, com a sua linguagem e seus procedimentos, para possibilitar a sua efetiva e eficiente implementação.

Tal aproximação, com a análise da (im)possibilidade de aplicação dos procedimentos restaurativos aos crimes culposos refletirá em um maior embasamento teórico da Justiça Restaurativa, promovendo, assim, um avanço na tentativa de implementação desse novo modelo de gestão do crime.

O âmbito de aplicação do procedimento restaurativo não deve ser restringido pelo grau da culpa. Ainda em casos de *culpa temerária*, a resolução do conflito, por meio de procedimentos restaurativos, seria extremamente eficaz.

Outrossim, a aplicação dos procedimentos restaurativos aos delitos culposos privilegia e aperfeiçoa a noção de *subsidiariedade interna* no Direito Penal, relegando à Justiça Tradicional os casos de maior gravidade.

Por derradeiro, há de se destacar que a aplicação da Justiça Restaurativa, enfim, aos delitos culposos é medida extremamente palatável, pois a reprovabilidade social nesses casos é significativamente menor em razão da motivação do agente. Ademais disso, é extremamente eficiente, pois além de não confrontar a prevenção geral e especial –ao revés, lhes privilegia- repercute positivamente na resolução do conflito, na restauração do equilíbrio do ordenamento jurídico e na pacificação social.

REFERÊNCIAS

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: Rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2011.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Tratado de direito penal : parte geral 1**. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

_____. Código Penal. **Decreto Lei nº 2848/1940**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm.

_____. **Código Penal Militar**. Decreto-Lei nº 1.001/1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1001.htm.

_____. **Lei n.º 9.504**, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Brasília, 30 de setembro de 1997. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9504.htm>.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 7.006 de 2006**. Propõe alterações no Código Penal, no Código Processual Penal e na Lei 9.099 de 1995, para facultar o uso de procedimentos de Justiça Restaurativa no sistema de justiça criminal, em casos de crimes e contravenções penais. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=1556B753C833AB60B9497442AD00C548.proposicoesWeb1?codteor=393836&filename=PL+7006/2006>.

DE VITTO, Renato Campos Pinto. **Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos**. In: PINTO, Renato Sócrates Gomes et al (org.). *Justiça Restaurativa*. Coletânea de Artigos. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. pp. 41-51.

DUARTE, Caetano. **Justiça Restaurativa**. In: DUARTE, Caetano et al (org.). *Sub Judice Justiça e Sociedade*. Coletânea de Artigos. Portugal: Editora Almedina, 2006. pp. 47-52.

ESTEVEES, Raúl. **A novíssima Justiça Restaurativa e a Mediação Penal**. In: DUARTE, Caetano et al (org.). *Sub Judice Justiça e Sociedade*. Coletânea de Artigos. Portugal: Editora Almedina, 2006. pp. 53-64.

FERREIRA, Francisco Amado. **Justiça Restaurativa: Natureza, Finalidades e Instrumentos**. Coimbra: Coimbra Editora, 2006.

- GARCIA, Basileu (1905-1985). **Instituições de Direito Penal. v. 1. tomo I.** 7 ed. Rev. E atual. São Paulo: Saraiva, 2008
- GOMES, Luiz Flávio; DE MOLINA, Antonio García-Pablos. **Direito Penal: Parte Geral.** 2ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.
- JACCOUD, Mylène. **Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa.** In: PINTO, Renato Sócrates Gomes et al (org.). **Justiça Restaurativa. Coletânea de Artigos.** Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2005. pp. 163-186.
- MACHADO, Raul. **A culpa no Direito Penal.** Editora Livraria Francisco Alves: Rio de Janeiro, 1929.
- NORONHA, Edgard Magalhães. **Direito Penal, volume 1: introdução e parte geral.** 38ª ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de direito penal: parte geral: parte especial.** 9ª Ed - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.
- NORONHA, Edgard Magalhães. **Do crime culposo.** Editora Saraiva: São Paulo: 1966
- PALLAMOLLA, Raffaella da Porciuncula. **Justiça restaurativa: da teoria à prática.** São Paulo: IBCCRIM, 2009. 1ª ed.
- PEIXOTO, Geovane De Mori. **A justiça restaurativa como política pública alternativa ao sistema penal: possibilidade e viabilidade.** Salvador: UCsal: Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, 2009.
- SANTANA, Selma Pereira de. **A culpa temerária: contributo para uma construção no direito penal brasileiro.** Editora Revista dos Tribunais, 2005.
- _____. **Justiça Restaurativa: A reparação como consequência jurídico-penal autônoma do delito.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2010.
- SICA, Leonardo. **Justiça Restaurativa e Mediação penal: O Novo Modelo de Justiça Criminal e de Gestão do Crime.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.
- TAVARES, Juarez. **Direito Penal da Negligência: Uma contribuição à Teoria do Crime Culposos.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.
- TOLEDO, Francisco de Assis. **Princípios Básicos de Direito Penal.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- ZAFFARONI, Eugenio Raul e PIERANGELI, José Henrique. **Manual de direito penal brasileiro : volume 1 : parte geral.** 9. ed. rev. e atual. - São Paulo: Editora Revista dos Tribunais. 2011.
- ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a Justiça.** Tradução de Tônia Van Acker - São Paulo: Palas Athena, 2008.
- ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Editora Palas Athena, 2012

A CRISE (?) NA SEGURANÇA PÚBLICA: DESDOBRAMENTOS DA PARALISAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

CARDOSO, Marina
Mestranda PPGSD/UFF
marinacardosoadv@gmail.com

FERNANDES, Thayla
Mestranda PPGSD/UFF
thaylafc@gmail.com

RESUMO: Este trabalho busca analisar o evento da última paralisação da Polícia Militar no Estado do Espírito Santo, ocorrida em fevereiro de 2017, durando cerca de 21 dias. Na ocasião, familiares – sobretudo esposas e mães - de policiais se posicionaram nos portões de saídas das viaturas nos quartéis, em protesto com relação às más condições de trabalho e exigindo reajuste salarial e, assim, a corporação argumentou pela impossibilidade de cumprir os expedientes e paralisou os trabalhos. Chama a atenção o alto número de homicídios neste período, que ainda permanece elevado mesmo após “normalizada” a situação. Assim, refletiremos a respeito deste evento tendo como pano de fundo a discussão sobre o que é “normalidade” e o que é “crise” quando pensamos criticamente sobre os pilares da segurança pública contemporânea (a ideia da necessidade de policiamento e a noção de “crime”) no contexto de uma ordem social racializada e excludente.

Palavras-chave: greve da polícia militar; espírito santo; segurança pública

INTRODUÇÃO

Em 04 de fevereiro de 2017 a Polícia Militar do estado do Espírito Santo paralisa quase a totalidade de seu efetivo por 21 dias seguidos. Neste período, foram contabilizados 219 assassinatos, mais de 600 veículos subtraídos e prejuízos no comércio que chegaram a cerca de 300 milhões. O evento em questão – compreendido como uma crise na segurança pública – foi apelidado pela população capixaba como a “Semana do Bandido”, nomenclatura esta que já muito revela a respeito da qualidade da reação social e que guia as provocações de ordem criminológico-crítica feitas neste trabalho.

A aludida “crise” teve início quando familiares – sobretudo esposas e mães - de policiais militares bloquearam os portões de saídas das viaturas nos quartéis nas principais cidades do estado em protesto contra as más condições de trabalho e a defasagem do reajuste salarial¹. Denunciaram os familiares que o salário-base do policial capixaba era o menor do Brasil e que, além disto, há quatro anos não havia recebiam nenhum tipo de reajuste².

1 Em Entrevista para a Mídia Ninja (2017), afirma uma das mulheres envolvidas no movimento: “O descaso do Governo com a categoria afeta toda a família. Por exemplo, não tem atendimento psicológico e não tem reciclagem. Reciclagem é que antes deles irem pras ruas tem um treinamento, só que alguns fazem uma única vez na vida. Precisa ter mais preparo, precisa ser mais humanizado. Todos têm o direito de manifestar, eles não tem e isso nos afeta”. Uma esposa, também parte do movimento, afirma, ainda: “Ser mãe de militar é viver numa tensão constante, de ver meu filho sair nas ruas para enfrentar bandidos com armamento infinitamente superiores as que ele tem. Meu filho já foi vítima [de ferimento] no peito. Eu fico com o coração na mão e no final do mês não tem um salário digno, nem que seja pra pagar um plano de saúde, porque o Hospital da Polícia Militar está sucateado. A população não sabe disso”

2 <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,policia-militar-capixaba-esta-sem-reajuste-ha-quatro-anos,70001657070>

Frente aos protestos e ao bloqueio das saídas das viaturas, a corporação argumentou que não poderia cumprir os expedientes e paralisou seus trabalhos quase que por completo na maioria das cidades do estado.

Sem o policiamento nas ruas, rapidamente se construiu – e a palavra “construir” aparece aqui, com toda a sua ambiguidade, propositalmente – um cenário de caos por todo o estado. Vídeos e fotos de saques a lojas, de tiroteios, de fugas cinematográficas, de homicídios à luz do dia, de criminosos comemorando seus roubos e circulando pelas ruas fazendo ameaças à população, bem como de outras práticas compreendidas como criminosas se espalharam descontroladamente pelas redes sociais.

O transporte público passou a funcionar com horários reduzidos, o comércio em geral, assim como escolas, universidades e repartições públicas, permaneceram com expediente encerrado por vários dias, e em supermercados, padarias e outras instâncias de comércio de bens de primeira necessidade eram vistas enormes filas e esgotamento de estoques. Boa parte da população a permaneceu por quase uma semana inteira dentro de suas casas, tomada por um grande sentimento de medo e de insegurança.

Pelas ruas fantasmagoricamente vazias do bairro Jardim da Penha – região de classe média em Vitória – é avistado um adolescente, sozinho numa pequena bicicleta, gritando para os moradores dos prédios não saírem nas ruas; na frente de uma grande loja de departamento no centro de Vitória são vistas dezenas de pessoas em carros e motos se esforçando para levar embora televisores, geladeiras e uma grande variedade de eletrodomésticos; num quarto simples de uma casa, um rapaz abre bolsas e mostra, celebrando, vários óculos, camisetas e tênis roubados; na Avenida Nossa Senhora da Penha – a Reta da Penha, uma das principais avenidas de Vitória – durante o dia, homens armados param um carro, ordenam que o motorista desça, e seguem viagem; numa situação parecida, durante à noite, um motorista reage ao roubo e atira, matando seu algoz. Nas ruas de alguns dos bairros mais nobres da cidade de Vitória um carro circula à noite projetando nos prédios as palavras “Sem medo” e tocando num auto-falante a música “Imagine” de John Lenon. Todas estas foram cenas reais ocorridas durante aqueles 21 dias, que viraram vídeos amplamente divulgados nas redes.

Em meio a esse cenário caótico, o Departamento Médico Legal se encontrava lotado de corpos e era incapaz de receber outros mais. As imagens de seus corredores cheios de cadáveres e sacos pretos também circulava amplamente. Além disto, haviam indícios da paralisação da polícia civil³ e da nacionalização da paralisação da polícia militar, a começar pelo Rio de Janeiro e Minas Gerais⁴.

A opinião pública se dividia entre aqueles que condenavam o movimento, valendo-se sobretudo do argumento de que não há previsão legal de direito à greve para policiais militares, e os que o defendiam, manifestando apoio às demandas da corporação por reajuste salarial e melhorias nas condições de trabalho; houve, ainda, quem se valesse do evento para criticar a esquerda e defensores de direitos humanos de forma geral⁵.

3 <http://www1.uol.com.br/cotidiano/2017/02/1857287-policia-civil-do-espírito-santo-da-prazo-ao-governo-antes-de-entrar-em-greve.shtml>

4 <http://www.folhavitória.com.br/policia/noticia/2017/02/paralisação-de-policiais-chega-aos-batalhões-do-rio-de-janeiro-e-de-minas-gerais.html>

5 <http://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/caos-em-espírito-santo-mostra-o-resultado-prático-das-teorias-esquerdistas/>

Houve, também, quem se lembrasse de que, ao julgar pela tradição do estado de normalidade do Espírito Santo, as forças de segurança reprimem fortemente manifestações de trabalhadores, ou manifestações de lutas por direitos de forma geral⁶ e, também, quem apontasse que o fato do bloqueio ser efetivado pelos familiares dos policiais era, na verdade, um disfarce; haveria ali uma espécie de conluio para a efetivação de uma greve disfarçada, já que o direito de greve não é assegurado a policiais (conforme prevê o Art. 142, IV, da Constituição). Pouco tempo depois o Supremo Tribunal Federal reafirmou a impossibilidade de greve para todas as carreiras policiais.

Seguindo esse entendimento, o governo estadual se mostrava completamente fechado para o diálogo, com o movimento dos policiais e seus familiares, intitulado-os como chantagistas⁷, ignorando as reivindicações feitas e contribuindo para a extensão da paralisação, que atingiu 21 dias e só terminou após complexa reunião de nove horas, que começou às 22h do dia 24 de fevereiro e terminou às 7h do dia 25. Nela estiveram as mulheres do movimento, representantes da Central Única dos Trabalhadores (CUT), representantes do governo estadual, da Defensoria Pública da União, do Tribunal Regional do Trabalho (TRT-ES) e do Ministério Público do Trabalho (MPT-ES).⁸

A postura irredutível do governador, que estava inclusive em viagem (segundo afirmou, para tratamento de saúde) no momento da paralisação, bem como a do então secretário de segurança André Garcia, chamaram a atenção da população.⁹ Segundo Augusto (2017a):

O Estado que há menos de um mês era apontado como exemplo em política de segurança pública por ter pacificado suas prisões, mergulha na desordem justamente por um problema nessa área da administração pública. O governador Paulo Hartung, seguindo o roteiro de sua gestão, está irredutível, montou sua estratégia de reação e irá executá-la doa a quem doer. Afirma ter havido um “sequestro da sociedade” por parte dos policiais amotinados ou de suas familiares que estão nas portas dos quartéis impedindo que as tropas saiam. Hartung usa esta imagem de sequestro para dizer que não irá pagar o resgate, ou seja, não quer negociar, como sempre fez com todos os servidores públicos e outros movimentos sociais do estado. A diferença é que agora a polícia, que sempre enviou para reprimir as manifestações, é o centro do problema. As mulheres e familiares dos policiais não recuam, mostrando que são organizadas e bem orientadas.

O governo do estado, ainda, sinalizou que levaria a frente centenas de processos disciplinares e judiciais, inclusive contra as mulheres integrantes do movimento¹⁰. Em julho de 2017, o então procurador da República Rodrigo Janot pediu ao Supremo Tribunal Federal a federalização das investigações sobre a greve.¹¹

A forma como as governanças capixabas conduziram este conflito se assemelha com a experiência observada em outros estados brasileiros que, apesar de não terem vivenciado greves policiais, vivenciaram momentos que compreenderam como crises de segurança

6 Segundo Livia Moraes (2017): “Esse movimento protagonizado pelas famílias dos PMs tem dificuldade de receber solidariedade daqueles que lutam contra a precarização do trabalho, contra os cortes em políticas públicas e contra a austeridade orçamentária, porque constantemente apanham de cacete, são atingidos por bombas, gás lacrimogênio e spray de pimenta quando saem às ruas em defesa de seus direitos.”.

7 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-02/hartung-classifica-paralisacao-de-policiais-militares-no-es-de-chantagem>

8. <https://oglobo.globo.com/brasil/termina-greve-da-pm-no-espírito-santo-apos-21-dias-de-caos-inseguranca-20982836>

9 <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38933455>

10 <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2017/02/pm-do-es-processa-mais-1549-policiais-militares.html>

11 <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/pgr-pede-federalizacao-de-investigacoes-sobre-greve-de-policiais-militares-do-espírito-santo.ghtml>

pública. A utilização do Exército e da Força Nacional como recursos foi afirmada como imprescindível para retomar aquilo que se compreende por “normalidade” tanto no caso do Espírito Santo quanto no caso, por exemplo, do cenário mais recente do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, refletir sobre o que é “normalidade” e o que é “crise” quando pensamos criticamente a respeito dos pilares da segurança pública contemporânea (a ideia da necessidade de policiamento e a noção de “crime”) no contexto de uma ordem social racializada e excludente. Refletimos sobre esta questão, conforme veremos, pisando no arenoso terreno de um dos estados com maiores índices de homicídios e violências contra a juventude negra e contra as mulheres da federação. Resta-nos, enquanto pesquisadores, refletir sobre a instrumentalização – e mesmo o reforço – de momentos de pico de conflitos para fazer valer discursos de ordem e seus respectivos dispositivos.

Dados revelados em um dossiê organizado pelo jornal local A Gazeta¹² demonstraram que mais da metade das vítimas fatais do período em questão – em sua imensa maioria negras e pobres – não respondia a nenhum processo criminal e/ou sequer era investigada por algum tipo de ocorrência do tipo, dado este que pode se revelar bastante traiçoeiro, já que poderia legitimar o raciocínio de que seria válido atentar contra a vida de pessoas supostamente envolvidas com práticas criminosas.

Além disto, fica o mistério quanto ao envolvimento de policiais – grevistas, não grevistas, ou envolvidos com segurança privada e milícias – na ocorrência destas mortes. Entidades de direitos humanos que atuam no estado bem como a Secretaria de Segurança Pública investigam o possível retorno da Scuderie Detetive Le Cocq, organização extinta em 2005 acusada de atuar como grupo de extermínio.¹³

Diante da inexistência até o presente momento de publicação específica sobre o caso, utilizamos entrevistas e reflexões de especialistas locais, dialogando com conceitos e teorias referentes à questão da segurança pública e da criminologia crítica, sobretudo o trabalho de Vera Malaguti sobre o medo na cidade do Rio de Janeiro (2003).

DE MODELO DE ORDEM / MODELO DE CRISE

Em fevereiro de 2016, o ministro Ricardo Lewandowski, então presidente do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), visitou o Espírito Santo para conferir as unidades prisionais. Nesta ocasião, afirmou compreender que o estado, por ter conseguido superar as graves crises ocorridas há uma década atrás, implementar diversas reformas e reorganizar os investimentos, tornou-se uma espécie de modelo de política penitenciária para todo o país, podendo, inclusive, tornar-se exemplo de nível internacional. Na ocasião, afirmou que “o Espírito Santo poderá ser até um paradigma em termos internacionais nos avanços que está procedendo nessa área. Quero deixar meus parabéns às duas maiores autoridades do poder executivo e do judiciário”.¹⁴

Uma vez considerado modelo, o Espírito Santo tornou-se o primeiro estado da federação a implementar o projeto “Cidadania nos Presídios”. Tal projeto diz respeito a uma espécie de fórum itinerante: um ônibus com juízes, promotores e advogados percorreria o estado

12 <http://www.gazetaonline.com.br/especiais/2017/08/greve-da-pm-seis-meses-depois-1014085726.html>

13 <http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/02/o-espirito-santo-investe-pouco-em-seguranca.html>

14 <https://sejus.es.gov.br/Not%C3%ADcia/lewandowski-sistema-penitenciario-do-es-e-referencia-nacional>

para agilizar o julgamento de alguns crimes, tais quais furto, receptação e estelionato e para verificar com maior celeridade se os presos poderiam receber algum tipo de benefício.

Em que pesem os elogios para a política penitenciária capixaba, que podem apontar – segundo percepções mais ingênuas – o estado como vanguardista no sentido da garantia de sua segurança interna, os mapas da violência constroem um definitivo perfil distante de qualquer ideia democrática de segurança. Trata-se este, conforme apontam os dados destes mapas, de um dos estados da federação mais perigosos para jovens negros e para mulheres. E, é de frisar: assim já o era antes de ser posta em prática a paralisação policial, antes de se falar em crise de segurança no ano de 2017. Em outras palavras, aquele era seu estado de normalidade. Segundo Acácio Augusto (2017b):

Recentemente o estado tem sido lembrado como exemplo de superação em relação à política penitenciária. Após abrir os famosos “micro-ondas”, carceragens de zinco em formato de contêineres, e ser denunciado no CIDH, a política de superencarceramento do Espírito Santo ganhou aporte federal. Hoje, passados quase 10 anos e a propósito das cabeças que rolaram ao norte do país, a imprensa nacional olha para o Espírito Santo como modelo a ser seguido. Seu secretário de Justiça hoje, Wallace Tarcísio Pontes, integrante da equipe de Paulo Hartung, mesmo governador da época dos contêineres, se gaba de ter zerado as mortes e controlado o “caos prisional” no estado. No entanto, mesmo com um histórico deste, o estado ficou de fora da farra orçamentária da segurança pública que circundou a realização dos megaeventos. Como se sabe, especialmente estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, tiveram uma volumosa renovação de equipamentos, treinamentos, contratação de pessoal etc., como resposta às revoltas de junho de 2013 e adaptação às exigências internacionais para realização dos megaeventos. Pois bem, o Espírito Santo ficou fora disso tudo com uma PM pré-Copa. Militares são constitucionalmente impedidos de fazer greve.

O Mapa da Violência de 2015 para adolescentes de 16 e 17 anos, ao apontar os dados de homicídios por 100 mil habitantes aponta que o Espírito Santo possui uma taxa de 140,6 mortes, perdendo apenas para Alagoas, que possui taxa de 147,0 por 100 mil habitantes, sendo preocupante também, o fato de que as estatísticas de mortes de jovens negros são muito superiores às de jovens brancos. Segundo o Mapa em questão (2015,

p. 33), “Paraná e Espírito Santo encabeçam o ranking da violência homicida contra jovens brancos, com taxas que mais que duplicam a média nacional” e, ainda, quanto aos adolescentes negros, “Alagoas e Espírito Santo praticamente triplicam a média nacional de 66,3 homicídios por 100 mil adolescentes negros”.

Já o Mapa da Violência específico com relação aos homicídios por armas de fogo no Brasil, lançado em 2016, mostra o Espírito Santo como o 5º estado com maiores índices, obtendo a taxa de 35,1, atrás de Alagoas, Sergipe, Ceará e Rio Grande do Norte. De forma geral, este tipo de mortes entre brancos no Espírito Santo diminui, enquanto que, entre negros, aumentou.

O Mapa da Violência específico de homicídios contra mulheres aponta, por sua vez, que o Espírito Santo é vice-liderança nacional. A comparação das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil) nas UFs e em suas respectivas capitais, aponta o ES com uma taxa de 9,3, sendo que Vitória, com sua taxa de 11,8, é considerada a mais violenta entre as capitais. Segundo a pesquisa em questão (2015, p. 72): o Espírito Santo duplica a média nacional e, dentre as capitais com taxas inaceitáveis, aparece Vitória, na liderança.

Diante destes dados, resta problematizada, em primeiro lugar, a ideia do Espírito Santo enquanto modelo para qualquer tipo de política pública relativa ao trato com as violências e seus respectivos controles e prevenções. Restam problematizadas, ainda, as ideias de crise e de normalidade enquanto opostas entre si, ou, ao menos, a ideia de que, para além do intervalo de tempo em que durou a paralisação, eram ausentes grandes de conflitos sociais relativos à reprodução de violências. Para além do pico de homicídios verificado nos 21 dias da paralisação há todo um preocupante estado de “normalidade” que, por ter como base tantas violências (as quais estão previstas entre as mais altas a nível nacional), de forma alguma poderia ser compreendido enquanto tal.

E, para além disto, é necessário refletir, ainda, sobre como e por quem era e é mantido este estado de coisas que se compreende por normalidade (mesmo enquanto ideia), em quais os instrumentos se apoia, e a custo – social, político, laboral – de que se mantém. Conforme problematiza Acácio Augusto (2017b):

A segunda-feira no Espírito Santo amanheceu normal, ou para usar um termo corrente e burocrático, dentro da normalidade. Ao menos isso nos querem fazer acreditar as autoridades locais e federais. Nos jornais de grande circulação do país e nas TVs da grande imprensa, o Ministro da Defesa o diz; nos mesmos jornais e TVs, entrevistas com o governador procuram passar a mesma sensação de que a situação está controlada. De fato, desde a manhã de domingo, que foi preenchida com uma Marcha da Família pela Paz, convocada pela prefeitura de Vitória/ES, as pessoas começaram a sair às ruas, as praias estavam cheias e hoje todo mundo foi trabalhar. Os ônibus voltaram a circular. A pergunta é: como, por quais meios e em que condições essa normalidade se impõe?

Nesta mesma tônica, afirmam Fabres e Lemos (2017):

Se há algo que pode ser realmente valioso pensar sobre o caos em curso, é justamente que tipo de paz vivíamos. Até sábado passado, a que exercício da “liberdade” o governador se refere? É um momento trágico, mas fundamental para refletir sobre qual o papel que realmente a polícia cumpre na nossa sociedade. Não é momento de pensar “quem vai vigiar nossas ruas?”, mas sim “por que precisamos tanto vigiar nossas ruas?”.

O funcionamento da polícia, assim, exerce um papel simbólico e até mesmo fático de uma espécie de ponta de lança que, ao mesmo tempo em que ataca, estanca o vasto universo de complexas problemáticas escondidas tapete abaixo, impedindo-as de serem plenamente visualizadas, uma vez que tapadas pelas cortinas de uma falsa sensação de segurança.

A análise dos dados presentes nos mapas da violência nos permite pensar, portanto, que, apesar dos discursos que apresentam o ES como modelo penitenciário, e apesar da priorização do campo de segurança enquanto política pública nesta localidade, é falso o discurso de que não há graves problemáticas para além deste intervalo de 21 dias que se convencionou chamar de crise, ou de que a crise se restringe a ele. Segundo Nilo Batista (apud Malaguti Barista 2014, p. 22), a utilização excessiva do aparato penal se faz necessária à manutenção do modelo econômico neoliberal, que tem como “consequência inevitável a pauperização marginalizadora de imensos contingentes humanos”, e o medo gerado por este conflito é o que alimenta e justifica políticas cada vez mais autoritárias e excludentes, sempre direcionadas a esta parcela específica da população.

Os meios de comunicação em massa, por sua vez, possuem papel fundamental na fabricação de uma mentalidade que produz indignação moral e fabrica o estereótipo moderno do

criminoso, seja em novelas ou em telejornais sensacionalistas que exploram as imagens de violência como seu principal produto. De acordo com Vera Malaguti Batista (2014, p. 34), “a produção imagética do terror cumpre então um papel disciplinador emergencial e a ocupação dos espaços públicos pelas classes subalternas produz fantasias de pânico e de caos social, que se ancoram nas matrizes constitutivas das nossa formação ideológica”.

Malaguti Batista (2014, p. 35), ainda, afirma que durante a transição do período da ditadura militar (1978-1988) para o regime democrático, houve um “deslocamento da figura do inimigo interno para o criminoso comum, que permitiu que se mantivesse intacta a estrutura de controle social e mais investimentos contra o crime”. A historiadora Gizlene Neder (apud Batista, p. 35) se refere à isto como uma “produção imagética do terror, que constrói alegorias através de imagens para difusão do medo e do terror”.

Deste modo, o processo de aumento da criminalidade se tornou um dos principais problemas da atualidade, o que Bauman (apud Malaguti Batista, p. 83) define como pressuposto de uma sociedade de consumidores onde os “consumidores falhos são os novos demônios, isolados em guetos criminalizados e clientes potenciais da indústria da prisão”, ou seja:

“É como um campo minado: sabemos que alguns dos explosivos cumprirão sua natureza, só não se sabe como e quando. Num campo minado social, porém, a explosão se propaga, ainda mais com os avanços nas tecnologias de comunicação. Tais explosões são uma combinação de desigualdade social e consumismo. Não estamos falando de uma revolta de gente miserável ou faminta ou de minorias étnicas e religiosas reprimidas. Foi um motim de consumidores excluídos e frustrados.” (Bauman, apud Lemos e Fabres, 2017).

Justamente neste contexto é que se forma a ideologia do “bandido bom é bandido morto”, na qual não há lugar para cidadania fora do consumismo (Bauman apud Batista, p. 96) e a barbárie é essencial para o fortalecimento da lógica capitalista. Assim, a sociedade desloca toda sua atenção e ansiedade para a questão da violência e da segurança pública, campo que “dá visibilidade, dilui a incerteza mas ao mesmo tempo divide, semeia a desconfiança mútua, isola e separa”. A reação social diante das consequências desse evento legitima tal argumento, de modo que, segundo Malaguti Batista (p. 105):

A difusão de imagens do terror produz políticas violentas de controle social. As estruturas jurídico-policiais fundadas no nosso processo civilizatório nunca se desestruturam nem se atenuam. É como se a memória do medo, milimetricamente trabalhada, construísse uma arquitetura penal genocida cuja clientela-alvo se fosse metamorfoseando infinitamente índios, pretos, pobres e insurgentes.

Os discursos legitimadores de momentos que se convém chamar de crises, ou críticos, servem, assim, como discursos legitimadores das instâncias de manutenção da ordem, ou de uma determinada ordem, dentro da qual se reproduz a ideia de mocinhos e bandidos, e, portanto, se desenvolve um perverso jogo de exclusão, inclusão e extermínio.

CONCLUSÃO

Tal como apontam Augusto, Fernandes e Ribeiro Junior (2017): “Espírito Santo é um estado pouco (re)conhecido a nível nacional, bastante conservador e autoritário, palco da articulação de organizações de extermínio, que historicamente dirige sua atenção a grandes empreendimentos econômicos e desrespeita a população quilombola, negra e indígena e que, ainda, possui alguns dos maiores índices de homicídios de jovens negros

e de feminicídios do Brasil, segundo apontam os mapas da violência. Não é um estado aonde possam se construir com facilidade sociabilidades não-violentas e, talvez por isso, é tão incentivada e aplaudida a necessidade de cada vez mais policiamento, controle e repressão para que o capixaba se sinta minimamente confortável”.

A exemplo do que ocorre em todo o país, no Espírito Santo o policiamento é a ponta da lança que estanca, aos trancos e barrancos, a reprodução cotidiana de diversas violências, no mesmo movimento em que termina por gerar diversas destas violências. Toda esta dinâmica acontece, ainda, acobertada por mais uma violência: o desprezo aos direitos laborais dos profissionais de segurança, às suas reivindicações e de seus familiares.

A partir das análises feitas, concluímos que há indícios de que o grande escoamento de imagens serviu, ainda, como amplificador para a sensação de medo, construído enquanto o oposto da sensação de segurança. Tudo nos leva a crer que o principal legado dessa “crise na segurança” é, sem ressalvas, a criminalização da pobreza, numa tentativa velada de invisibilizar as vítimas (que corresponde ao perfil das vítimas do estado de normalidade) e naturalizar a injustiça por meio de tribunal de exceção arquitetado nas redes sociais por cidadãos que se auto-consideram “de bem”. A consequência final disto tudo é, certamente, o fortalecimento de estruturas autoritárias de controle e a perpetuação de graves violações aos direitos humanos e de garantias fundamentais asseguradas na Constituição Federal e em tratados internacionais, colocando o Espírito Santo novamente em foco nas manchetes sobre violência no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Rovená. ALLE, Nunah. MAX, Marlon. VALADÃO, Camila. *Com a palavra, as mulheres que pararam a PM do Espírito Santo*. 2017. Disponível em: <http://politicaaplicada.com.br/2017/02/09/com-a-palavra-as-mulheres-que-pararam-a-pm-do-espírito-santo/>. Acesso em: ago. 2017.

AUGUSTO, Acácio. *Austeridade, contagem de corpos e o autoritarismo: o caso do chamado caos no Espírito Santo*. 2017a. Disponível em: <http://passapalavra.info/2017/02/110587>. Acesso em: ago. 2017.

AUGUSTO, Acácio. *Espírito Santo. Vidas que Não importam*. 2017b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/publicacoes/564931-espírito-santo-as-vidas-que-nao-importam>. Acesso em: ago. 2017.

AUGUSTO, Acácio. *Polícia para quem precisa de polícia: um relato sobre o banho de sangue no ES*. 2017c. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/02/08/policia-para-quem-precisa-de-policia-um-relato-sobre-o-banho-de-sangue-no-es/>. Acesso em: ago 2017.

CAMPOS, Ana Cristina. *Governador do ES classifica paralisação de policiais militares de chantagem*. Agência Brasil EBC. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-02/hartung-classifica-paralisacao-de-policiais-militares-no-es-de-chantagem>. Acesso em: set. 2017.

CONSTANTINO, Rodrigo. *Caos em Espírito Santo mostra o resultado prático das teorias esquerdistas*. Gazeta do Povo. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/caos-em-espírito-santo-mostra-o-resultado-pratico-das-teorias-esquerdistas/>. Acesso em: set 2017.

COSTA, Camila. *‘Movimento cometeu erros, mas greve da PM no Espírito Santo está na conta do governo’, diz especialista em segurança*. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-38933455>. Acesso em: ago. 2017

DALVI, Bruno. *Termina a greve da PM no Espírito Santo após 21 dias de caos e insegurança*. O Globo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/termina-greve-da-pm-no-espírito-santo-apos-21-dias-de-caos-inseguranca-20982836> Acesso em: set 2017.

FIGUEIREDO, Rosana. *Lewandowski: sistema penitenciário do ES é referência nacional*. Secretaria de Justiça do estado do Espírito Santo. Fev. 2016. Disponível em: <https://sejus.es.gov.br/Not%C3%ADcia/lewandowski-sistema-penitenciario-do-es-e-referencia-nacional> . Acesso em: set 2017.

Janot quer a federalização das investigações sobre greve de PMs no ES. Globo Espírito Santo. Disponível em: <https://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/pgr-pede-federalizacao-de-investigacoes-sobre-greve-de-policiais-militares-do-espírito-santo.ghtml> . Acesso em: set 2017.

LEMOS, Clecio. FABRES, Thiago. *A greve da polícia e a explosão de violência no ES: premissas para o debate sobre a paz armada*. 2017. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2017/02/09/greve-da-policia-e-explosao-de-violencia-no-es-premissas-para-o-debate-sobre-paz-armada/> . Acesso em: ago. 2017.

LINHARES, Carolina. *Polícia Civil do Espírito Santo dá prazo ao governo antes de entrar em greve*. Folha de S. Paulo. 9 de fev. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/02/1857287-policia-civil-do-espírito-santo-da-prazo-ao-governo-antes-de-entrar-em-greve.shtml>. Acesso em: set. 2017.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi. *Esta noite dormiremos temerosos: sobre o caos nas cidades capixabas*. 2017. <http://www.esquerdadiario.com.br/Esta-noite-dormiremos-temerosos-sobre-o-caos-nas-cidades-capixabas>

MOURA, Marcelo. et. all. *O Espírito Santo investe pouco em segurança?*. O Globo. Fev. 2017. Disponível em: <http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/02/o-espírito-santo-investe-pouco-em-seguranca.html>. Acesso em: set. 2017.

Paralisação de policiais chega aos batalhões do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Folha Vitória. 10 de fev. 2017. Disponível em: <http://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/2017/02/paralisacao-de-policiais-chega-aos-batalhoes-do-rio-de-janeiro-e-de-minas-gerais.html> . Acesso em: set. 2017.

PM do ES processa cerca de 28% dos policiais militares da ativa. Globo Espírito Santo. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2017/02/pm-do-es-processa-mais-1549-policiais-militares.html> . Acesso em: set 2017.

RESK, Felipe. *Polícia Militar capixaba está sem reajuste há quatro anos*. Estadão. 8 de fev. 2017. Disponível em: <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,policia-militar-capixaba-esta-sem-reajuste-ha-quatro-anos,70001657070>. Acesso em: set. 2017.

ROSA, Ana Beatriz. *A escalada do crime no Espírito Santo esconde uma violência setorizada*. 2017. Disponível em: http://www.huffpostbrasil.com/2017/02/07/forca-nacional-trara-mais-tensao-e-pode-acirrar-a-violencia-d_a_21708981/>. Acesso em: ago. 2017.

SILVA, Sullivan. *Greve da PM: seis meses depois*. Gazetaonline. Ago. 2017. Disponível em: <http://www.gazetaonline.com.br/especiais/2017/08/greve-da-pm-seis-meses-depois-1014085726.html>. Acesso em: set. 2017.

A MICROFÍSICA DA VIOLÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE O CRIMINOSO- DEJETO

Alex Medeiros Kornalewski
UNIRIO/PPGMS

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior (Capes)
alexmedeiro87@hotmail.com

Fernanda Santos Curcio
UNIRIO/PPGMS
nanda_fsc@hotmail.com

Francisco Ramos de Farias
UNIRIO/PPGMS
frfarias@uol.com.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo debruçar-se sobre a problemática da pessoa criminosa fora dos moldes clássicos de investigação sobre o tema, tratando-a e inserindo-a na discussão sobre violência, entendida como algo que se produz e se perpetua por intermédio da memória, a partir das instituições e relações sociais. Ao tratar da violência em sua perpetuação, considera-se o seu intenso exercício da indiferença que aflige o sujeito antes, durante e depois do aprisionamento. A metodologia aplicada é a pesquisa bibliográfica, realizada após um estudo exploratório de autores que discutem de forma direta ou indireta sobre a violência e suas minúcias com fins de constituir o que se apreende ser o criminoso-dejeto. O trabalho se constrói nos moldes ensaísticos, sem contudo, deixar de apresentar algumas assertivas sobre os efeitos microfísicos da violência que aflige os corpos desprovidos de liberdade.

Palavras-chave: Criminoso. Violência. Restos. Dejetos.

Abstract

The present work has the objective of dealing with the problematic of the criminal person outside the classic models of investigation on the subject, treating it and inserting it in the discussion about violence, understood as something that is produced and perpetuated by means of memory, by institutions and social relations. In dealing with violence in its perpetuation, one considers its intense exercise of indifference that afflicts the subject before, during, and after your imprisonment. The applied methodology is the bibliographical research, carried out after an exploratory study of authors who discuss directly or indirectly about the violence and its minutiae in order to constitute what is perceived to be the criminal-dejeto. The work is constructed in the essayistic form, without, however, not presenting some assertions about the microphysical effects of violence that afflicts the bodies deprived of freedom.

Keywords: Criminal. Violence. Rests. Wastes.

Introdução

Qualquer exame teórico-metodológico relativo à violência requer que assentemos sobre o seu caráter intrincado, polissêmico e complexo. As ciências naturais e sociais têm há um bom tempo se dedicado a analisar e compreender o fenômeno da violência. Por um lado há estudos genéticos, neurológicos e paleontológicos sobre a natureza da violência humana; e, por outro, estudos sociais que tratam da problemática, situando-a como uma causalidade social.

Não nos interessa aqui debater a dicotomia natureza *versus* cultura, uma vez que este não é o objetivo do estudo, mas apenas pontuar o esforço de variadas ciências para elucidar e compreender a violência. O que se nota é que este tema apresenta uma complexidade de análise – que se aplica tanto a sua origem, como a sua existência e continuidade nas relações humanas –, abrindo espaço para uma investigação interdisciplinar.

O estudo sobre o assunto, em tal grau de difícil abordagem por formas convencionais de conhecimento, encontra obstáculo, dentre os quais podemos citar o preconceito e o senso comum, que reiteradamente o acompanha. Além disso, como bem apontam Minayo e Souza (1998, p. 514), “só se pode falar de violências, pois se trata de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas”.

Seguindo esta lógica, iremos realizar a discussão sobre violência, como pano de fundo da organização e purificação, enquanto instrumentos que agem no controle social. Logo, não estamos nos propondo a discutir o ato criminoso – perpetrado por violência ou não – que levou o indivíduo às medidas penais, mas sim o outro lado da moeda, a exclusão social, o banimento, a segregação e as práticas disciplinares – movimentos impreterivelmente violentos – direcionadas a tais sujeitos vistos como transgressores, repulsivos e abomináveis. Esclarecemos, contudo, que a violência não se esgota no aprisionamento, mas se apresenta como um ciclo que atravessa todo o ordenamento social.

Para tal objetivo, realizamos, num primeiro momento, um estudo exploratório de obras que tratassem direta ou indiretamente do tema. Após esta etapa, por meio de revisão de bibliografia, consubstanciamos a problemática da pessoa criminosa, tratando-a e inserindo-a na discussão sobre violência. No que tange a escolha das referências teóricas utilizadas para a construção do referido trabalho, salientamos que não se pode tomar qualquer teoria como uma verdade irrestrita ou como um espelho perfeito da realidade, uma vez que nenhuma está fora dos limites históricos que as sustentam. Quaisquer perspectivas devem ser utilizadas como uma ferramenta de análise dos fenômenos sociais, estando sempre num movimento de autoconstrução. Logo, longe de querer buscar e impor a verdade absoluta sobre o estudo ora travado, o que se pretende é trazer novas e dinâmicas abordagens.

Múltiplos discursos e a constituição da microfísica da violência

A violência é inerente ao homem (DADOUN, 1998). Esta afirmação, a priori simplória, nos faz pensar sobre dois aspectos pertinentes a violência: a sua atemporalidade, no que diz respeito ao fato da mesma nos seguir desde a constituição do homem; e a sua multiplicidade, haja vista que a violência não é algo unívoco, se perpetua, nos afeta de várias formas por diversos caminhos.

Farias (2012; 2016) afere que a violência é intrínseca a condição humana, estando inscrita em uma memória que se reporta à ancestralidade. O autor nos alerta, diante desta assertiva, que a violência pode ter fins tanto construtivos como destrutivos, funcionando como “um excesso que escapa ao sentido e à possibilidade de representação” (2016, p. 685).

A partir dessas proposições, cabe-nos pensar sobre duas óticas: a essência daquilo que consideramos ser violência e as consequências que a mesma pode acarretar tanto na esfera do sujeito, quanto no corpo social. No primeiro olhar temos a violência originária, ou estruturante, no qual ocorre o fomento à construção de novos arranjos e laços sociais; no segundo caso temos o viés da violência reativa, em que ocorre a dissolução e desagregação dos arranjos sociais, sem, contudo, romper com a relação entre os homens, “perpetuando-se como restos inassimiláveis” (FARIAS, 2012, p. 109).

A violência originária, ou estruturante, nos instiga a discorrer e explicitar do que se trata. Para tal, podemos apresentar uma narrativa bíblica no qual Dadoun (1998) afirma ser uma violência primária, devido às consequências que se dão a partir desse acontecimento. A narrativa em questão diz que Caim, filho de Adão e Eva, foi tomado por um estado de cólera ao ver que suas oferendas a Deus não foram reconhecidas, também se pode dizer que foi tomado de inveja pelo fato das oferendas de Abel terem sido bem vistas aos olhos de Deus, o que levou Caim a matar seu próprio irmão. Em seguida, Deus marcou Caim com uma marca corpórea, ou seu estigma, cuja função é impedir que qualquer ser que o encontrasse, atente contra sua vida. Com base nesse estigma, cria-se uma memória do ato de fratricídio, que implica nas seguintes ações: o afastamento de Caim de seus pais, o exílio daquele que mata o irmão, a marca, ou memória do seu ato violento, que o segue para toda vida, ao mesmo tempo em que se torna um símbolo de alerta para que não cometam o mesmo ato. Caim torna-se o fundador de uma civilização que advém da violência: o fratricídio.

Além do exemplo mítico de violência originária, podemos situar um exemplo biológico para tal categorização do que se entende como uma violência primeva. Se descrevermos algo microscópico como é o caso da ameba, temos uma matéria viva que é flexível à vontade, além de crescer e evoluir tomando os seguintes rumos: de um lado, ela pode direcionar-se para ação, independente do grau de profundidade ou intensidade; do outro, a mesma pode se manter tal como está, suprindo suas necessidades sem ter que se mover, sendo que em ambos os casos a característica principal que se mostra presente é a questão da consciência (BERGSON, 2009). Neste caso, a plasticidade da ameba, o ato da mesma se cercar e “engolir” o alimento, ou seja, sua movimentação por si só compreende uma força, ou *vis*, crucial para que a mesma atinja suas simplórias necessidades.

Tanto no exemplo bíblico quanto no biológico temos a descrição de uma violência originária, ou estruturante, haja vista que são acontecimentos que promovem arranjos e relações microfísicas ou sociais, pois inúmeros fatores surgiram a partir da violência praticada por Caim, enquanto que no exemplo biológico, a flexibilidade, ou a escolha de permanecer fixa em seu espaço, corrobora para a construção de práticas tais como: o ato de se alimentar da ameba, seu crescimento e o desenvolvimento de sua complexidade unicelular.

No caso da violência reativa temos um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que ocorre a dissolução e desagregação dos arranjos sociais, esta tipologia de violência só é possível graças à relação existente entre os homens (FARIAS, 2012). Inúmeros casos são relatados

desde os tempos ágrafos até os dias de hoje, tais como: os conflitos entre tribos para defender seu respectivo território, as guerras proferidas em nome do fundamentalismo religioso, interesses econômicos, controle e manutenção das diferenças entre classes.

Diante das dimensões, violência estruturante e violência reativa, podemos afirmar que há uma diferença, implícita ou explícita, que corrobora para a divisão “nós e eles”, ou seja, uma miríade de violências são possíveis graças a não aceitação da diferença, que ocorre “tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWARD, 2014, p. 40).

No caso do preso, a sua condição financeira, cor, grau de instrução, gênero, orientação sexual, religiosa, estatura física, local onde habita entre outras categorias, podem ser utilizadas contra o próprio sujeito tanto antes, durante a privação de liberdade e, por conseguinte, no momento em que se torna egresso do sistema prisional. Verifica-se que a violência estrutural instiga o sujeito a cometer uma violência vista como reativa ao que lhe aflige, de forma a construir um ciclo, cuja intencionalidade é impedir que o sujeito consiga romper com a cadeia da violência no qual o mesmo se encontra, ora como algoz, ora como vítima (VIANNA; FARIAS, 2015).

Todavia, a visibilidade do ato violento diante das esferas sociais é que se constituem passíveis de serem execradas e estigmatizadas. A violência infligida contra outrem pode ser vista como um crime, salvo casos em que a necessidade de sobrevivência abona a ilicitude do ato, enquanto a violência ignorada, imperceptível, microscópica, subjetiva é empregada normalmente em uma miríade de exemplos: a flexibilidade da ameoba que se move para subtrair os recursos necessários para sua subsistência; os discursos políticos que proferem a importância da segurança pública em detrimento da construção de cidadania das pessoas que sofrem com a ausência de saneamento básico, educação, saúde, auxílio jurídico e afins, tornando-os seres vulneráveis passíveis de cair na máquina prisional; o sujeito que sofre com a precarização do trabalho (salário baixo, ausência de ambiente de trabalho higiênico, seguro, clima organizacional inexistente, assédios) que muitas das vezes submetem o trabalhador a uma espécie de violência consentida ou mesmo não percebida por aquele que é o representante, ou algoz e por aquele que sofre a ação; entre outras situações.

Outrossim, cabe-nos prover uma reflexão não apenas quanto à violência visível e altamente disseminada pelas mídias de massa, como a prática de homicídio, roubos entre outros, mas sim perscrutar o que o espelho não nos mostra, pois tal como Zizek (2014, p. 166) afirma: “por vezes, um sorriso educado pode ser mais violento do que uma explosão brutal”.

Foucault (1995, p. 243) distingue uma relação de poder de uma relação de violência. Diferentemente da primeira, que é “uma ação sobre a ação”, não atuando diretamente sobre o sujeito, mas sobre suas ações, “uma relação de violência atua sobre um corpo ou sobre coisas: força, submete, quebra, destrói: fecha a porta a toda a possibilidade, e se tropeça com qualquer outra resistência não tem mais opção do que tentar minimizá-la”. Esta relação, não apresenta, junto de si, outro polo, a não ser aquele da passividade. A relação de poder, inversamente, constitui-se sobre dois elementos indispensáveis: que aquele sobre qual se exerce o poder seja identificado e condicionado até o fim como sujeito de ação; que se desenvolva, ante tal relação, todo um conjunto de efeitos, reações e criações possíveis.

Vivemos um momento social onde há uma “reprodução indefinida de ideias, de fantasmas, de imagens, de sonhos, que doravante ficaram para trás e que, no entanto, devemos reproduzir numa espécie de indiferença fatal” (BAUDRILLARD, 1992, p. 10). Dentro deste processo, a estrutura social apresenta uma intencionalidade de promover uma homogeneização da cultura, no qual “as coisas, os signos, as ações são libertadas de sua ideia, de seu conceito, de sua essência, de seu valor, de sua referência, de sua origem e de sua finalidade” (BAUDRILLARD, 1992, p. 12). Assim sendo, podemos entender a violência como uma força inserida num movimento de perpetuação, uma prática que se lança ao infinito, corroborando para o exercício da indiferença. Isso pode ser visto nas ações do Estado, que aplica uma estrutura a afligir o sujeito antes, durante a sua estada na prisão, e depois, como egresso. Tal processo circular da violência contribui para o melhor funcionamento do sistema, haja vista que o próprio sujeito que perpassa essa trilha costuma dizer que as instituições prisionais são “escolas do crime”.

Em consequência ao processo circular da violência, temos do outro lado uma busca desenfreada pelo controle e contenção de qualquer tipo de perigo, ancorado pelos processos de segregação criados pelo aparato estatal e mesmo pela sociedade, de forma a construir na pessoa segregada uma configuração daquilo que visto como exótico, estranho, além de promover uma ebulição de restos excluídos do tecido social (FARIAS, 2010).

Segregação é um termo complexo no qual cabe-nos discorrer sobre como chegar ao uso adequado do mesmo. Desde a antiguidade o isolamento foi uma prática utilizada para evitar a contaminação. Entre o século XVII e início do século XVIII, iniciou-se um processo de exclusão dos leprosos que deveriam ficar alocados dentro de suas casas sem poder sair nem pelas ruas próximas, além de serem constantemente vigiados por fiscais de saúde do governo e demais vizinhos, de forma que o Estado pudesse saber se os corpos seguiam as regras de confinamento, ou quarentena, normas estas criadas a partir de um aparato que envolvia as instituições jurídicas e de saúde (FOUCAULT, 2010). Na modernidade, com significativas transformações, essa prática continuou e atingiu um lugar de destaque. Os sujeitos perigosos, tidos como impuros deveriam ser excluídos para não contaminar a sociedade, fazendo com que o isolamento, enquanto uma medida de exceção, se mostrasse como exclusiva forma de proteção (FOUCAULT, 2010).

No caso dos leprosos, e demais categoriais ditas “anormais”, verifica-se o processo de exclusão dos sujeitos, ao mesmo tempo em que se categoriza os centros de quarentena, ou pestíferos, no qual estes sujeitos são alocados, privados do direito de circular no ambiente externo de sua casa, o que implica em um processo paradoxal no qual o excluído também é aquele que se encontra dentro da sociedade, ou seja, “não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas” (FOUCAULT, 2010, p. 39). Verifica-se que as pessoas presas perpassam esse caminho de exclusão seguindo de uma inclusão controlada, disciplinada, portanto, não podemos dizer que os presos são pessoas que se encontram fora do corpo social, associadas (portanto passíveis de “ressocialização”), mas sim que são corpos segregados, ou seja, que vivenciam o processo de segregação.

Logo, no mesmo movimento de buscar cada vez mais lugares para despejar montantes e montantes de lixo comum, a sociedade age também na busca de lugares próprios para dejetar àqueles que, a priori, não servem para nada. Uma vez que todas as coisas que não

estão nos “devidos lugares” causam desconforto e colocam em perigo a “harmonia social”, têm-se uma sociedade a dejetar todos aqueles que rompem com suas respectivas normas sociais, eliminando diferenças vistas como contagiosas e, por conseguinte, perigosas.

Da violência ao produto: o criminoso-dejeto

De acordo com Foucault (1987) a prisão, desde os seus primórdios, é o local constituído para conter aqueles que desrespeitam determinadas normas sociais. O calabouço, por exemplo, na qualidade de um local que objetivava trancar e isolar, deixando os presos sem acesso ao mundo extramuros, apresentava como objetivo anunciar que o criminoso é um ser perigoso que pode contaminar aqueles de boa moral e ameaçar a estabilidade social.

A partir do século XVIII a prisão corresponde a uma ordem de exigências disciplinares relativas aos recentes aparelhos produtivos. Nesta lógica, as ações são direcionadas aos “indóceis” e “anormais”. Este fluxo é acompanhado pelas leis penais do século XIX, cujo indivíduo desviante é excluído da vida social, para na realidade, incluir a sua conduta na normalidade.

Wacquant (2014), por sua vez, ao tratar sobre o tema, aponta para um “modelo de virada punitiva” que se desenvolve nas três últimas décadas do século XX e se intensifica no alvorecer no século XXI. O autor irá construir a sua argumentação contrastando profundamente de, pelo menos, quatro ideias trabalhadas por Foucault. A primeira delas é que Foucault previa o fim da prisão, uma vez que esta “perdeu sua *raison d’être*” (1977, p. 297-298). Para Wacquant (2014) as disciplinas podem ter se modificado e se multiplicado num contexto das redes de controle da sociedade, contudo, ao contrário de ocorrer o retraimento do aprisionamento, o que se vislumbra é a sua reafirmação e expansão, não apenas nos países desenvolvidos, mas também nos subdesenvolvidos.

O segundo ponto trazido pelo autor é que, independente dos seus usos no século XVIII, as tecnologias disciplinares não foram inseridas no interior do ávido e distenso sistema prisional da atualidade, pelo contrário, direcionam-se “para uma neutralização brutal, uma retribuição automática e a um simples armazenamento – por negligência, se não for algo intencional” (WACQUANT, 2014, p. 13).

O autor não acredita que os “dispositivos de normalização” aportados na instituição prisional tenham se espalhado de forma capilar por todo o corpo social. Para Wacquant (2014) a extensão da rede carcerária, em contexto do neoliberalismo, foi substancialmente discriminadora. Nesse sentido, o que se vê é uma “técnica distorcida” que se distribui intensivamente, dividindo e diferenciando categorias conforme as concepções fundamentadas de valor moral.

O autor ainda aponta que a sugestão sobre o fim do “espetáculo da decapitação” foi, de certa forma, exagerado, uma vez que nos encontramos num contexto de cristalização da “pornografia da lei e da ordem”. A redistribuição da “economia da punição” não promoveu o seu desaparecimento aos olhos do público, levando, na verdade, no seu reposicionamento institucional, sua elaboração simbólica e generalização social (FOUCAULT, 1977).

Wacquant (2014) assevera que a prisão na atualidade, não apenas nos Estados Unidos, mas também em alguns países da Europa e da América Latina, deixa de ter como objetivo

a reforma dos internos (ideia hegemonicamente presente no início do século XXI até a década de 1970), passando apenas a armazená-los.

O banimento de criminosos da sociedade extramuros para uma vida intramuros, leva-nos a diversas problematizações: quais crimes “merecem” a pena de privação de liberdade? Quais são os grupos mais vulneráveis a tais prerrogativas? Quem são os presos e presas no sistema prisional brasileiro? Após as breves incursões que trouxemos ao longo deste trabalho, é possível realizarmos diversas aproximações com a realidade do Brasil.

De acordo com os números divulgados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2014), o Brasil contava com 622.202 pessoas encarceradas. Em relação ao perfil socioeconômico dos presos e presas, o relatório mostra que 55% têm entre 18 e 29 anos, 61,6% são negros e 75,08% têm até o ensino fundamental completo. Em números absolutos, o Brasil tem a segunda maior população prisional do mundo, atrás apenas dos Estados Unidos (2.217.000 presos – referente ao ano de 2013), China (1.657.812 presos – referente ao ano de 2014) e Rússia (644.237 presos – referente ao ano de 2015).

Em relação à variação na taxa de aprisionamento, ao contrário dos Estados Unidos, China e Rússia, que nos últimos cinco anos vêm reduzindo o ritmo de encarceramento, o Brasil assume a quarta colocação, com 136%, ficando atrás da Indonésia, com 145%. Caso a realidade não se modifique, em 2018, o Brasil ultrapassará a Rússia, e será o terceiro país com o maior número de pessoas presas.

Muitos estudos vêm denunciando as péssimas condições das prisões brasileiras, a carência da assistência fornecida pelo Estado (material, à saúde, jurídica, educacional e social) e o quadro marcado por abusos físicos e psicológicos (GUINDANI, 2001; FARIAS, FACEIRA, 2015).

Tais espaços são, antes de tudo, violentos, porém nota-se que a questão do silêncio daqueles que se encontram no ambiente extra-muros pode revelar “perigosos espelhamentos simbióticos que abalam a pessoa moral e ética que somos [...]. Nessa ótica, a prisão, na sociedade global, torna-se uma instituição simbólica e exemplar para revelar a dinâmica de uma violência poliforme” (GUINDANI, 2001, p. 49). Ou seja, Têm-se uma multiplicidade de violências que afligem o preso em prol da construção e manutenção dos corpos como forças improdutivas, alienadas, ao mesmo tempo em que se promove o mesmo processo na sociedade, porém tal como uma “anti-imagem”, pois permitem “aos que se encontram fora de seus muros, a sensação de serem livres, honestos, limpos e vingados”. (GUINDANI, 2001, p. 49).

O criminoso é coisificado, entendido como uma anormalidade que deve ser exterminada, e, caso não seja possível, deve-se isolar, tornando-o invisível e intocável. O seu armazenamento ou abandono na prisão atua pela lógica do banimento e segregação de tudo aquilo que é apontado como grotesco, sujo e indecoroso.

A “sujeira (cuja definição varia de cultura para cultura) representa uma “desordem” na ordenação, na classificação de uma sociedade” e, tornando-se, assim, impositivo, “se separar dela” (DEBARY, 2016, p. 4, tradução nossa). Dentro desta perspectiva, aquilo que se afasta da lógica da ordem e da pureza precisa ser, em uma dinâmica de higienização do meio social, expurgada, livrando-se de tudo aquilo que se tem a intenção ou obrigação de se desfazer, sendo, portanto, considerado como dejetos (DEBARY, 2016; BENELLI et al., 2017).

Em *Pureza e o Perigo*, Douglas (1976), utilizando-se de uma perspectiva funcionalista, discute e analisa os rituais de poluição em variadas culturas e povos, compreendendo os conceitos de pureza e sujeira como componentes de uma unidade funcional, constituídos consistentemente e sem conflitos. Longe de concordarmos com tal entendimento, e considerando que pureza e sujeira são produtos sócio-históricos – dentro de um constructo altamente complexo e contraditório –, é mister uma apresentação das análises da autora, haja vista que nos auxilia a entender como tal perspectiva tem influência no ordenamento social, que não se esgota na organização de espaços, infiltrando-se, profundamente, nas relações sociais.

Para Douglas (1976) a sujeira é essencialmente desordem. Porém, para a antropóloga, a eliminação da sujeira não é um esforço negativo, mas positivo, haja vista que se organiza o ambiente ao fazê-lo, através do “processo de pulverização, decomposição e putrefação”, de forma a eliminar qualquer nuance identitária e, por conseguinte, qualquer possibilidade de perigo (DOUGLAS, 1976, p. 194).

Porém o que nos cabe aqui refletir é que tal movimento é deslocado, atravessando o limite de organização do espaço, “reorganizando” o *socius*, prolongando os conceitos de puro/impuro a sujeitos e grupos. Vivemos num cenário de intensa mercantilização e coisificação das relações sociais, em que a ideia da ordem e da desordem escorre do mundo das coisas para o mundo das pessoas.

Questiona-se quanto ao processo de sujeição do criminoso se assemelhar as nuances que caracterizam o processo de nadificação (HEIDEGGER, 1973). Para o autor, o nada existe e possui uma essência. Todavia, o nada só se mantém por meio dos processos nadificadores, ou seja, são os modos de busca, ou negação do nada que permitem a sua essência se manter entre nós, dito de outra forma, é por intermédio dos processos de nadificação aplicados na sujeição e qualificação do criminoso visto como um dejetivo, portanto, criminoso-dejetivo é que podemos depreender de sua existência.

O conceito de dejetivo remete “a experiência da decomposição, a uma alteridade insustentável que representa um perigo para o equilíbrio e unidade social” (DEBARY et al, 2017, p. 11, tradução nossa). Assim sendo, nadificar esse criminoso-dejetivo, implica em promover uma política que advém de uma miríade de práticas de exclusão para depois incluir os presos em uma determinada cultura, ou seja, segrega-los. Todavia, essa operação de qualificar o criminoso como um dejetivo, portanto, algo que se nadifica de todas as formas, a partir de discursos ancorados na lógica da negação do sujeito, na necessidade de revisão e reforço da segurança pública, discursos estigmatizantes, tais como “bandido bom é bandido morto”, “bandido deve morrer na cadeia” e afins, permitem a qualificação dos presos ao status de nada, algo que se nega, não se sabe o que é, não se quer saber o que é, ao mesmo tempo em que torna esse sujeito um ser constantemente visível. Em suma, verifica-se que os dejetivos são inextinguíveis e cabe ao Estado apenas “promover o equilíbrio entre a produção e a consumação” (DEBARY et al, 2017, p. 11, tradução nossa).

Considerações

A desordem estraga o padrão, mais que isso, ela fornece materiais para a ordem. Tal violência atua em um processo de esterilização, levando ao caminho da exceção, homogeneizando e purificando a sociedade. A pureza (ou o processo de homogeneização), assim, é opositora à transformação, à polivalência, transvalência, à dissemelhança e à

diferença, pois amplifica os preconceitos e temores sociais, em que um dos exemplos da radicalização desses efeitos é o extermínio do diferente, do outro, aquele que não se encaixa no ordenamento social.

A síntese acima evoca alguns pontos discutidos, propicia afirmações sobre o que entendemos como uma estrutura microfísica da violência, a se constituir através dos aparelhos institucionais, pessoas, grupos e afins. Constatar que a violência é recorrente desde a constituição e legitimação do que se entende por “anormal”, até a edificação dos espaços de segregação a partir do viés de que a natureza humana é violenta, nos instiga a trilhar um caminho de investigação para além da violência concreta, visível, tais como as reflexões sobre os crimes praticados pelos presos ou os motivos pelos quais os mesmos se encontram nesses espaços de privação de liberdade.

A sujeição da pessoa presa que passa de um ser para se tornar uma coisa, passível de extermínio, ou pelo menos de isolamento, qualifica-os como seres criminosos-dejetos. Isto faz parte da estrutura que ao mesmo tempo em que os segrega também os mantém armazenados, disponíveis para um propósito que foge dos discursos de segurança pública ou integração salutar do sujeito a sociedade extra muros, premissas comumente usadas para definir a importância da prisão.

Destarte, algumas inquietações persistem: diante dos critérios que evidenciam o sujeito a ser destituído de sua liberdade para tornar-se um criminoso-dejeto, quem são os sujeitos que fogem dessa condição de “anormal”? Por quais motivos? E principalmente, quais são as ramificações, ainda invisíveis, que devem ser perscrutadas para entendermos o funcionamento e, por conseguinte, conseguir deteriorar essa máquina de construção de criminosos-dejetos? Constata-se que ainda há muito a percorrer.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 1992. BENELLI, Natalie; CORTEEL, Delphine; DEBARY, Octave et. al. **Que faire des**

restes? Le réemploi, dans les sociétés d'accumulation. Paris, France: Presses des sciences, 2017.

BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. DEBARY, Octave. Déchets et mémoires: que faire des restes de l'histoire? De la poubelle au musée. **Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em memória social**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 1-12, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/view/6159/pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de informações Penitenciárias**. Brasília, DF, dez. 2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

DODOUN, Roger. **A violência: ensaio acerca do “homo violens”**. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e Perigo**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FARIAS, Francisco Ramos de. Homo violens, vestígios de memória e crime. **Revista de Direito da Cidade**, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/21693>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Por que, afinal, matamos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

_____; FACEIRA, Lobelia da Silva (Org.). **Punição e Prisão: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

_____. Rastros e escombros da violência: memórias do assassinato. **Cad. Psicanál.-CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 26, p. 103-124, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cadpsi/v34n26/a08.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. O sujeito e o poder. In Hubert Dreyfus; Paul. Rabinow. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. **Vigiar e Punir: O nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GUINDANI, Miriam Krenzinger. Tratamento penal: a dialética do instituído e do instituinte. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez. n. 67, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Que é metafísica**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção os pensadores, XLV).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-53, fev. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v4n3/v4n3a06>>. Acesso em: 27 set. 2017.

VIANNA, Glaucia Regina; FARIAS, Francisco Ramos de. **Trauma, memória e violência**. Curitiba: Juruá, 2015.

WACQUANT, Löic. Bourdieu, Foucault e o Estado Penal na era neoliberal. **Revista Transgressões: Ciências Criminais em debate**, v. 3, n. 1, mai. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/transgressoes/article/viewFile/7188/5313>>.

WODDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014.

DE JANEIRO A JANEIRO: O RIO QUE VIOLA OS DIREITOS HUMANOS NA INTERFACE DA VIOLÊNCIA

Luisy Soares Melchhiades
UENF
luisy_s.m@hotmail.com

RESUMO

No contexto de uma cidade fortemente marcada pela desigualdade social, a violência se mantém no cenário urbano gerando novos significados a partir do processo sócio histórico. A cidade do Rio de Janeiro apresenta algumas particularidades no que tange seu espaço geográfico, fazendo com que as comunidades tidas como “periféricas” se mantenham inseridas nos centros da cidade e não somente às margens, denotando grande contraste em alguns pontos da cidade, principalmente na zona sul, tida como uma região com bairros nobres. A partir do exposto, a violência se apresentada como uma categoria fundamental para a compreensão da temática que aborda a segregação socioespacial nas grandes metrópoles. Além da criminalização da pobreza devido à formação sócio-histórica ao qual o Brasil apresenta com o tratamento repressivo às lutas sociais caracterizando-a como um perigo ou “ameaça social”, cria-se um discurso carregado de pré-conceitos e representação estigmatizada. Nessa perspectiva, a pobreza pode estar diretamente associada à violência à medida que a mesma é também associada às favelas. Logo, questões como tráfico de drogas e o jogo de interesses políticos apenas na manutenção do status quo, se apresentam como fatores que contribuem para que essa questão nunca seja amenizada, denominada de guerra às drogas.

Palavras-chave: Violência, Segregação, Cidade.

INTRODUÇÃO

Em tempos de degradação dos serviços públicos mediante processos políticos, econômicos e sociais, torna-se extremamente fundamental discutir nos demais espaços, sobre a tendência antidemocrata originada pela própria dinâmica capitalista, aplicada à realidade. Não somente a relação entre tráfico de drogas e a atuação do Estado que se mantém a partir das favelas ganha destaque neste debate, mas também as questões que envolvem a desigualdade social, a violência, o tratamento da mesma a partir das representações sociais e o lugar dos direitos humanos neste espaço.

Portanto é necessário primeiramente considerar o debate sobre o direito à cidade na abordagem tanto de direitos políticos como sociais e civis, ligados não somente à questão da democracia e o cumprimento da chamada cidadania, mas também o estabelecimento entre as políticas públicas que abrangem as condições básicas de vida como: saúde, educação, habitação, transporte público, ou seja, serviços que o governo deveria oferecer à população de forma justa, igualitária e com menos desigualdade.

DESIGUALDADES SOCIAIS NO RIO DE JANEIRO

No Brasil, as desigualdades sociais apresentam um viés político quando os interesses e o bem-estar de uma determinada classe tendem a gerar, automaticamente conflitos com outras, à medida que o bem-estar comum (coletivo) parece ser tarefa inviável, pois a dinâmica impõe a condição de que uma se mantenha em detrimento a outra:

Em algumas cidades brasileiras, há raras manifestações de solidariedade entre classes sociais, entre ricos e pobres, entre cidadãos protegidos pelas leis e os excluídos. Quando isto acontece, a segregação e o isolamento tendem a agravar os conflitos; e a luta pelo espaço vital e as pressões em torno das autoridades acabam por implementar proteção e segurança para determinados segmentos sociais em detrimento de outros (ADORNO, 199, p.135).

Pensa-se na complexidade em conceituar a desigualdade social e também em compreender os fatores determinantes para que essa condição seja efetivada. Tais determinantes podem ser medidos por meio de estudos vinculados aos modos de vida e vivências tanto individuais quanto coletivas. Essas desigualdades se apresentam como evitáveis, caracterizando-se como iniquidades sociais, ou seja, desigualdades que poderiam ser evitadas por meio de políticas mais justas e eficientes, sem a interferência de interesses particulares de uma classe social minoritária.

A partir do momento que há a afirmação que a desigualdade social reflete diretamente na vida dos indivíduos e não somente ela, mas as iniquidades sociais, precisa-se compreender esse processo, sendo necessário refletir a respeito de questões, tais como: que tipos de processo determinam a vida dos sujeitos?

A partir do conceito de segregação socioespacial, as ideias de Vainer (2011) contribuem para a compreensão desta temática quando cita a chamada cidade de exceção. O autor pontua que, a partir da década de 1990, a instauração de políticas neoliberais no Brasil impactou diretamente nas políticas urbanas, influenciando a vida dos sujeitos a partir das relações/interações sociais. Vainer apresenta a cidade caracterizada como um espaço de mediações onde a democracia se torna “refém” do capital quando “exerce nos marcos da afirmação dos interesses gerais das classes dominantes, mesmo se e quando contraria interesses privados de alguma (s) de suas frações” (p.10).

O caráter de “exceção” é adotado à cidade nesse contexto quando as desigualdades se apresentam de forma clara e objetiva, contribuindo para a instauração e a afirmação de um determinado regime urbano, quando:

Não obstante o funcionamento (formal) dos mecanismos e instituições típicas da república democrática representativa, os aparatos institucionais formais progressivamente abdicam de parcela de suas atribuições e poderes. A lei torna-se passível de desrespeito legal e parcelas crescentes de funções públicas do estado são transferidas a agências “livres de burocracia e controle político” (VAINER, 2011. p.10).

Se há uma transgressão do papel do Estado, tal fato contribui para a reconfiguração das relações sociais, ou seja, pode-se considerar que há uma contradição quanto ao significado do Estado Democrático de Direito e como as ações se aplicam à realidade, uma vez que há ilegalidade quanto à prática. Os cidadãos são caracterizados por lei, todos os brasileiros. Logo, não deveria haver distinção dos mesmos por qualquer diferença que

seja como, por exemplo, as condições sociais. Entretanto, a estrutura social é dotada de uma dinâmica onde existem regras implícitas em cada ação política, fazendo com que haja uma institucionalização de práticas sociais discriminatórias. Nesse contexto,

Não seria adequado criminalizar o trabalhador em uma formação organizada por um Estado democrático de direito, na qual ser trabalhador e cidadão é indicativo de boa conduta e bom comportamento. Contudo, o trabalhador, entendido como o pobre, não é considerado como um cidadão integral, pois, sob a perspectiva que o criminaliza ainda não adquiriu o status civilizatório da cidadania plena, ou seja, gerir suas próprias necessidades. De tal modo, o diálogo estabelecido com esses trabalhadores está direcionado as tentativas de adequação de seu comportamento ao que se espera de um cidadão; na impossibilidade dessa adequação, abrem-se brechas para a sua criminalização (SILVA, 2013, p.97)

O processo ao qual a violência passa, atinge todos os âmbitos com fins a garantir prestígio político e crescimento econômico quando é possível observar o exemplo dos megaeventos que a cidade do Rio de Janeiro sediou nos últimos anos ocasionando o deslocamento de diversas famílias para localidades mais distantes dos centros urbanos, caracterizando o processo de gentrificação, “vendida como algo necessário e vital para a sociedade, como se fosse uma panacéia urbanística com a finalidade de conquistar corações e mentes dos mais desavisados” (CASTRO, 2014, p.2). Nessa perspectiva, a gentrificação então é demarcada como um processo perverso para àqueles que são desprovidos dos direitos mais básicos na garantia de uma mínima qualidade de vida, sendo apresentado pelo roteiro: “truculência, falta de diálogo, terror psicológico, desqualificação do removido, desrespeito às leis pelo poder público, complacência dos órgãos fiscalizadores (...)” (CASTRO, 2014, p.3).

Há um imaginário que assimila a periferia como “problemática”, marginalizada e perigosa tornando-se abandonada pelo poder público salvo a presença autoritária e repressora das forças policiais.

VIOLÊNCIA URBANA

Os estudos que envolvem a violência abordam diversas questões e, o enfrentamento da mesma se caracteriza como um grande desafio na consolidação da chamada democracia, o que parece ser tarefa impossível. Os fenômenos urbanos aumentaram de forma significativa no Brasil após a década de 1980, período titulado de redemocratização brasileira. Nesse contexto, as formas de lidar com a problemática sempre se mantiveram na perspectiva de controle social. A bibliografia que aborda o tema da violência urbana na cidade do Rio de Janeiro atribui direta relação das práticas de violência com o tráfico de drogas e conseqüentemente, o tráfico às periferias e as favelas, localizadas em diversos espaços (territórios da cidade). Neste âmbito, é importante ressaltar que se trata de uma cidade capital do estado e violência urbana está presente em todos os lugares, o que difere é o nível em que a mesma se apresenta a partir de questões políticas, econômicas e sociais, caracterizando a estrutura social. Ora, se a violência urbana é considerada a patologia de uma cidade, para o tratamento da mesma é necessário reconhecer o que causa o problema.

Percebe-se que neste aspecto, o Estado utiliza das forças policiais a fim de estabelecer o controle social. Entretanto deve-se pensar em que tipo de controle é evidenciado na prática pelos policiais militares, quando é visto desrespeito para com os cidadãos a partir

o uso e abuso de autoridade por ser uma polícia autoritária, cabendo ressaltar que se trata de um abuso legitimado por grande parte da sociedade marcada pelo preconceito a partir da representação social de “quem mora na favela”. A ação de violência praticada pela polícia advém, segundo Kant de Lima (2008) de uma desigualdade jurídica socialmente instaurada no Brasil na concepção de que, os indivíduos não são iguais perante a lei. Existem, portanto, regras e características previamente definidas que ditam o grau de cidadania dos indivíduos, dependendo do grupo social a qual está inserido.

Um fato específico divulgado ao público no Rio de Janeiro em junho de 2017 foi o caso da delação premiada que levou à maior operação contra a corrupção policial na cidade, quando por parte da polícia civil, houve o cumprimento de mandados de prisão de 96 policiais e 71 traficantes que estabeleciam um esquema que rendia aos agentes cerca de 1 milhão de reais por mês. Ou seja, uma polícia que deveria cumprir a tarefa de servir ao Estado bem como à sociedade em termos de proteção, geram confusão e faz- nos refletir sobre a inversão de papéis como “polícia e bandido”.

A partir das instituições e práticas sociais torna-se evidente que tanto a segurança quanto a gestão pública do Rio de Janeiro contribuem para a manutenção das desigualdades e até mesmo da própria violência, uma vez que, o estigma sobre os cidadãos que residem nas favelas se mantém com caráter discriminatório quando por exemplo um simples olhar de medo denota a desigualdade a partir da não identificação com o outro. Quando uma notícia sai nas manchetes assimilando que, um tiroteio perturba moradores de um determinado bairro, está implícita a ideia de que, o morador da favela já estaria em tese, acostumado com essa realidade em seu dia a dia diferente de moradores de outros bairros. Segundo Vaz (2005), a mídia tende a ter grande relevância em conceber o senso comum a partir da notícia reportada. Há uma forte aceitação, por parte da sociedade junto à gestão pública sobre o modo em que a polícia atua, especificamente com regime de repressão, quando é observado a partir de Amaral (2010) em uma fala de Hélio Luz reportada em *Notícias de uma Guerra Particular*:

Como é que você mantém 2 milhões de pessoas sob controle? Ganhando 112 reais, quando ganham... Como mantém esses excluídos todos sob controle? Com repressão, como é que vai manter? É polícia política mesmo. Isso aqui é uma sociedade injusta e nós garantimos essa sociedade injusta (AMARAL, 2010, p. 37).

Levando em consideração que se trata de um documentário do ano de 1999, não faz com que a temática seja desatualizada, pelo contrário, se faz cada vez mais presente. Logo, é de reconhecimento social que a atuação policial possui cunho autoritário, repressor, violento e corrupto, padrão de comportamento institucional que reflete a desinformação e/ou desinteresse em tratar o cerne da questão. A chamada guerra contra as drogas é mascarada quando se há falsa percepção de que o problema origina-se nas favelas quando na realidade, trata-se de um problema estrutural e geral, de um grande mercado lucrativo, sobretudo para as altas classes sociais.

Historicamente, as políticas que atuam no campo das drogas, assumem um viés político com forte criminalização tanto dos usuários como dos traficantes, pressupondo um caráter excludente ao mesmo tempo em que violento e conflituoso caracterizado como um desvio de comportamento social aprovado. Por se tratar de uma questão política com respaldo legal, as ações voltadas para a manutenção da ordem social se vinculam à punição dos indivíduos por estarem se “desvirtuando”, resultando na instrumentalização do poder do Estado.

A partir da década de 1980, o narcotráfico ganha espaço à medida que a globalização redefine a economia em grande escala. Questões como desemprego e a marginalização de segmentos sociais constituem-se de fatores que, contribuem para que o Estado se mantenha incapaz de resolver o cerne do problema. Pois, seria então necessário que outros problemas sejam tratados anteriormente, caracterizando de fato como uma política preventiva com investimento em políticas públicas e sociais que visem à redução da desigualdade social no país a partir da educação, da saúde para que não haja o aumento da insegurança social. Como o tratamento da questão das drogas se mantém a partir da lei em distinção do que é ou não caracterizado como crime, o Estado atua somente na perspectiva de manifestar seu poder, com vistas a sanar de forma pontual e equivocada o problema.

Um evento que sinaliza de forma clara e objetiva o tratamento errôneo do governo para com a segurança pública é o decreto de Garantia da Lei e da Ordem (GLO) que o Presidente da República Michel Temer assinou no dia 28 de julho de 2017, autorizando o uso das Forças Armadas na Segurança Pública do Rio de Janeiro. O artigo 142 da Constituição Federal de 1988 prevê o uso das Forças Armadas do Brasil para garantir a ordem quando é considerado um “esgotamento” das forças tradicionais que atuam na segurança pública daquele determinado lugar. É fundamental a partir do exposto, analisar alguns pontos, primeiro é possível a partir desse pedido de reforço observar a afirmação implícita de que, as forças tradicionais de segurança pública do Rio de Janeiro são incapazes de manter a ordem. Segundo, de que forma essa ação teria efeitos positivos para a sociedade se, o Exército Brasileiro não é treinado para intervir nessas ocasiões?

A partir da análise deste caso específico, a própria intitulação de guerra dada ao conjunto de problemas que residem na periferia, por si já denota um recorte social, de um território específico, pois os alvos são claramente demarcados pela exclusão social. Existe uma disputa sobre esse termo, afinal, o Rio de Janeiro vive ou não em uma guerra? O significado desta palavra consiste em uma inimizade, um confronto declarado entre grupos, uma luta armada por disputas de poder. Ora, se partir do pressuposto de que essa afirmação é válida, então, não seria verdadeiro considerar que de fato vive-se em guerra? Apesar do fracasso da segurança em efetuar ações eficientes no que tange esta problemática, a gestão pública se mostra sem muitas opções de atuação efetiva, percepção observada a partir das coletivas de imprensa e entrevistas dadas pelos mesmos aos demais veículos midiáticos, caracterizando sempre uma sensação de “enxugar gelo” e a convicção de que cada vez mais as ações pontuais perdem força e, sobretudo, significado. Entretanto, tais ações caracterizam-se como uma mera tentativa de resposta à sociedade e não como atendimento às necessidades concretas da realidade.

Considerando o Estado Democrático de Direito, episódios como esse tendem a responder mais interesses políticos e partidários do que as situações concretas de criminalidade que pairam sobre a cidade, vividos pelos cidadãos. O momento político que se vive no Brasil atualmente, no que diz respeito aos governos tanto federal como estadual, no caso do Estado do Rio de Janeiro mostram a baixa legitimidade que a gestão enfrenta por parte da sociedade em tempos de crise. Se, o interesse de tais governos fosse sanar a causalidade do problema da insegurança pública, já deveria ter se consolidado. O termo crise, empregado já há algum tempo pela mídia evoca um congestionamento de verba pública para políticas públicas e sociais. Entretanto, este decreto assinado com fins a estabelecer a ordem social, custará até 31 de dezembro de 2017 (prazo de permanência

das Forças Armadas na cidade), milhões de reais aos cofres públicos. Talvez a eficácia almejada por todos que acompanham esse “espetáculo” fosse alcançada de fato, se esse contingente fosse destinado e investido nas políticas as quais se destinam.

Retomando a questão da privação dos direitos dos cidadãos a partir do Estado, este evento ocorrido, proporcionou à favela da Rocinha, por exemplo, a ocupação de 950 soldados do exército na comunidade durante uma semana (22 a 29 de setembro). Após o fechamento dessa operação, pode-se analisar a situação real a partir da ineficácia. Utilizou-se para tal, a notícia reportada por Corrêa (2017):

Sem esperança, os moradores da Rocinha se preocupam com qual facção criminosa vai mandar no morro após a saída das Forças Armadas. Achar uma solução para o problema é desafio prioritário para o Rio de Janeiro e para o Brasil

Ou seja, a questão real é de que, há o reconhecimento, sobretudo da população que reside na Rocinha, de que tal ocupação se trata de um instrumento de intervenção cujas ações são pontuais e não enfrentam o problema como deveria. Preocupações pairam sobre os moradores que sabem que o território se mantém no controle de uma determinada facção criminosa que, independe da ação policial. O último dia de ocupação das forças armadas foi o dia 29, mesma data em que a notícia ganhou destaque. Prejuízos para os moradores se apresentam nas falas dos mesmos em noticiários como a privação do simples exercício de crianças e jovens de ir à escola, prejuízo financeiro para os comerciantes e dificuldade de acesso aos serviços de saúde. Logo, discutir sobre privação de direitos pode dispor várias facetas, dependendo somente de que grupo ela atingir.

CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA

O processo sócio-histórico brasileiro constitui-se de um dos grandes fatores que influenciaram e permanecem até os dias de hoje para o tratamento da pobreza, tal fato justifica a análise de Minayo e Souza (1993) que apresentam as características de quem se constitui os maiores alvos da violência: ser jovem, negro, do sexo masculino e residir em periferias; ou seja, características que aumentam o grau de exposição à violência. Trata-se de um fato que há diversos estereótipos sobre a condição de pobreza, quando:

“Cada vez mais, ser pobre é encarado como um crime; empobrecer, como o produto de predisposições ou intenções criminosas – abuso de álcool, jogos de azar, drogas, vadiagem e vagabundagem. Os pobres, longe de fazer jus a cuidado e assistência, merecem ódio e condenação – como a própria encarnação do pecado” (BAUMAN, 1999, p. 59).

Entretanto, segundo Misse (2005), o crime possui relação não com a pobreza ou riqueza, mas sim com a revolta, um sentimento que pode ser gerado em cada indivíduo, acarretando em um problema estrutural. Porém o local que ganha destaque sobre o “lugar do crime” são as favelas contribuindo para que a associação ao crime ganhasse “uma nova dimensão, que por um lado se distingue da convencional, reproduzida nos roteiros típicos da polícia, dos tribunais e da penitenciária, e por outro volta a qualificá-la em continuidade” (p.11).

Existe de modo implícito no imaginário coletivo, uma distinção entre o que é moralmente aceito e o que não é. Cometer crimes leva ao indivíduo que os comete, uma rejeição automática de conviver socialmente, fazendo com que, além mortes sejam justificadas e não causem tanto espanto quanto ao ato, pois é socialmente e coletivamente aceito como

punição. Um exemplo são as condições estruturais dos presídios brasileiros, a sociedade em sua totalidade sabe, que as condições dessas instituições são sobretudo sub-humanas mas, mantém o imaginário de que é uma punição para quem cometeu o crime e mesmo sabendo o que poderia repercutir, ele o cometeu, portanto, seu sofrimento é merecido.

Para que se consolide uma sociedade democrática a partir do combate às desigualdades, é necessário que haja participação social de todos, com o comprometimento com o bem coletivo. Entretanto, é presente em diversos setores da sociedade, grande estranhamento quanto ao próprio reconhecimento social quando as pessoas não mais se identificam com as outras, estabelecendo e afirmando desigualdades sociais.

A forma com que as instituições atuam na sociedade, contribui diretamente para que as representações sociais se manifestem, como por exemplo a influência e o controle midiático utilizado com intuito de entreter, e não informar e auxiliar a sociedade com demais problemas, tal como a violência.

A militarização das corporações de segurança pública junto ao lugar e o tratamento dos cidadãos abriu espaço para o debate sobre a democracia chamando atenção para o período de redemocratização brasileira acompanhado das repercussões para a estrutura social. Essas questões acabam dificultando alguns processos, tais como a busca pela garantia de direitos como de participação civil e social, de segurança, liberdade, etc. Portanto, em uma sociedade desigual:

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico (CARVALHO, 2015, p.14).

Esse mesmo processo que os permite refletir sobre a democracia que é vivenciada no Brasil é facilmente compreendido quando há profundo desrespeito e ataque contra os direitos civis dos “cidadãos”, quando não há mais direito à liberdade, à vida, à propriedade (a partir da violência urbana), entre outros básicos, referentes à sobrevivência digna. Segundo Carvalho (2015), além dos direitos civis abordados, há também os direitos sociais, aos quais podemos observar a violação dos mesmos a partir dos seguintes âmbitos: trabalho, educação, aposentadoria, salário justo e saúde de qualidade.

Sabe-se que, no ano de 2017 os governos tanto federal como do Estado do Rio de Janeiro impôs diversos ataques e demonstrou desrespeito à classe trabalhadora mantendo, por exemplo, o salário dos servidores da educação em atraso por três meses seguidos, bem como o não pagamento do décimo terceiro salário dos servidores da área de segurança pública referente ao ano anterior. Nessa perspectiva, considera-se uma tarefa árdua lidar com a Questão Social quando há distorção dos papéis sociais que os indivíduos possuem na sociedade, lidando com o trato político e social. No que tange ao direito à democracia.

DIREITOS HUMANOS PARA QUEM ?

Discutir sobre questões urbanas possibilita a abordagem dos direitos humanos principalmente quando se trata de violência e questões de segurança pública. Logo, é importante chamar atenção para a condição socio-histórica brasileira para que seja possível compreender tais questões através das representações sociais. A chamada redemocratização brasileira não consegue dar conta a tantas questões e juntamente de outros fenômenos, as relações sociais sofrem algumas alterações de acordo com o momento histórico.

A temática que aborda os direitos humanos a partir da violência traz-nos uma contribuição fundamental na compreensão da segregação sociocultural que se expande na cidade do Rio de Janeiro, e no enfrentamento de diversos problemas urbanos ocasionados pela segregação.

Há um equívoco por grande parte da sociedade que não compreendem o real significado dos direitos humano esboçando grande preconceito atrelado a discursos de ódio principalmente nas chamadas redes sociais. Certamente, os direitos humanos são o conjunto de direitos fundamentais que tendem a proteger a integridade do ser humano, com dignidade, direito à vida, caracterizando todos os indivíduos como iguais. Esta problemática exige a compreensão da estrutura do organismo que é a sociedade. É possível medir a democracia a partir dos direitos humanos uma vez que, o monitoramento dos direitos estaria atrelado às instituições que possuam caráter democrático e compromisso com a democracia.

Ao invés das ações de segurança pública mantiverem caráter de extermínio, os direitos humanos deveriam se manter como fundamento norteador para tais ações e políticas. A falta de empatia resultante da não identificação do “cidadão” com o “bandido” não deveria justificar e ou legitimar a política de extermínio, o que torna-se comum em uma sociedade tão desigual como a brasileira, sociedade esta pluralista ao mesmo tempo que individualista. A promoção da individualidade pode ser vista em eventos que ganham grande repercussão nos canais de informação como por exemplo ações de “justiceiros” que, com legitimidade de uma parcela da população, atuam ilegalmente na busca de impedir o aumento da criminalidade nas ruas por conta própria demonstrando grande ódio e descrença dos poderes públicos competentes.

No Rio de Janeiro esses debates tomaram uma força maior e o discurso dos direitos humanos no campo da segurança pública ganhou mais contundência no debate público, levada a cabo principalmente pelo recém-eleito governador do Estado, Leonel Brizola (SENTO-SÉ, 1998 Apud CARVALHO)¹.

Há um grande equívoco na compreensão de que a instauração de um regime democrático no Brasil traria a efetivação do chamado Estado de Direito, o que com o tempo comprovou a dificuldade que a sociedade brasileira incluindo as instituições públicas tem, até os dias de hoje, de lidar com as problemáticas dessa estrutura social. Logo, o sentimento de insegurança na sociedade aumenta a cada década de passa juntamente com a frustração de se viver (no caso das capitais) em uma cidade desenvolvida a partir da concepção econômica e atrasada a partir do lado social. O que ocorre, na verdade é a

1 SENTO-SÉ, João Trajano Lima. *Imagens da Ordem, Vertigens do Caos. O Debate Sobre as Políticas de Segurança Pública no Rio de Janeiro, nos Anos 80 e 90*. Arché Interdisciplinar. Rio de Janeiro, v. VII, n.19, p. 41-73, 1998.

Disseminação da violência, de sentimentos de insegurança e impunidade, falta de transparência das instituições, corrupção dos agentes públicos, e o aumento da criminalidade que se desenvolveu de forma alarmante, entre outros fatores. Em decorrência desse quadro, acredito que o que temos atualmente é um debate polêmico acerca do paradigma moderno de punição, que tem suas raízes em discussões acerca do tema da violência e dos direitos (BARROS, 2011, s/p).

Nessa perspectiva, o enfoque a ser dado neste debate compreende que a busca pela garantia dos direitos não deve ser dada somente de forma individual, mas coletiva, contribuindo então para a consolidação da cidadania mediante participação social, buscando a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, especialmente dos que estão inseridos nos grupos sociais de vulnerabilidade.

Portanto, um dos direitos que se incluem no bojo dos direitos humanos é o de segurança pública com fundamento que se apresenta como dignidade do ser humano, tal fato justifica os eventos do dia a dia, quando os cidadãos sentem-se desrespeitados e abandonados pelos aparatos estatais.

OBJETIVO

O objetivo do trabalho é discutir sobre as questões que atravessam a temática da violência na cidade do Rio de Janeiro a partir das desigualdades sociais apresentadas a partir da segregação socioespacial, do tráfico de drogas e da intervenção do Estado que, interferem nas relações e interações sociais.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na construção do trabalho foi o levantamento bibliográfico sobre as temáticas: violência, Direitos Humanos, criminalização da pobreza, desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir a violência na cidade do Rio de Janeiro a partir da desigualdade social, da questão do tráfico de drogas nas favelas, a ação policial representando o Estado na busca do controle social a manter a lei e a ordem e os direitos humanos.

Na particularidade da desigualdade, a realidade brasileira se apresenta como desigual a partir da formação sócio-histórica do país, considerando os âmbitos político e econômico, é visto que a democracia não é praticada ou garantida nem pelo Estado nem pelos próprios indivíduos. Existe um processo ideológico que influencia a vida dos indivíduos dando a falsa impressão de que as demandas sociais estão sendo respondidas.

Concluiu-se a partir dos eventos pontuais de resposta a esta problemática, que há intensa relação entre projetos políticos e partidários que tendem a mascarar os reais problemas que a população enfrenta em termos de violência urbana. Por se caracterizar como uma cidade atrativa em termos de lucro, o governo e a gestão pública, responsáveis pela eficiência das políticas públicas e sociais, se mostram incapazes de lidar com o problema, que é estrutural.

Como a sensação de insegurança provocada pela incapacidade de se estabelecer políticas de enfrentamento reais, percebe-se que a segurança pública como política, deve estar atrelada às demais, como saúde, educação entre outras. Nessa concepção, a solução

estaria no investimento em políticas eficazes e não em eventos tidos como mirabolantes e espetaculosos no sentido de desperdício de dinheiro público.

Outro fator correspondente ao fracasso da política de segurança pública em sua prática relaciona-se à sua própria despolitização quando na é observado a falta de compromisso com a população através do incessante massacre, diário, de vidas de uma determinada parcela da sociedade. Portanto, há forte preconceito com a pobreza permitindo que permaneça o ideário de quem mora na favela, é marginal.

Por sua vez, a ação policial caracteriza-se como autoritária contribuindo para a manutenção de práticas repressoras e discriminatórias pelos próprios agentes do Estado. Logo, é importante que se construa uma polícia intitulada cidadã, que cumpra de fato com o propósito verdadeiro: proteger os cidadãos uma vez que, autoridade não significa autoritarismo. Segundo Bengochea (2004, p.131), “a convicção predominante no grupo é a de que as mudanças na polícia só podem sair de dentro da polícia, em conjunto com os campos mais avançados, que são os pesquisadores e especialistas desta área do conhecimento”.

Deste modo, a chamada guerra às drogas não se trata de fato de uma guerra. O fato é que o problema se agrava cada vez mais quando é enfrentada de modo errôneo, ou seja, a política de segurança pública não deve ser responsabilizada a prevenir a criminalidade sozinha, mas sim em conjunto de outras políticas juntamente à sociedade.

A segurança pública apresenta-se a partir de um Estado democrático, como direito fundamental norteada pelos princípios dos direitos humanos. Quanto mais afastada desses princípios a sociedade se mantém, mais distante da resolução dos problemas ela está, ou seja, é somente por meio da participação social e da garantia de melhores condições de vida que as desigualdades sociais poderão ser reduzidas e esse processo contribuirá para a consolidação da chamada democracia, que parece ser inalcançável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. Insegurança versus direitos humanos: entre a lei e a ordem. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo*, 11(2):129-153, out. 1999 (editado em fev. 2000).

AMARAL, Layne. O Imaginário do Medo: Violência Urbana e Segregação Espacial na Cidade do Rio de Janeiro. *Contemporânea*. Ed. 14, vol. 8, n. 1, 2010, p. 34-45.

BARROS, Lia Canejo Diniz. Violência, criminalização da pobreza e os desafios para a constituição da cidadania. In: *V jornada internacional de políticas públicas, Maranhão*, 2011.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
CARVALHO, Monique Batista. A política de pacificação de favelas e as contradições para a produção de uma cidade segura. *O Social em Questão*, v. 29, p. 285-308, 2013.

CASTRO, Alexandre de. **Remoção e Gentrificação na cidade do Rio de Janeiro: o poder público a serviço da iniciativa privada**. 2014.

CORRÊA, Hudson. **Rocinha: a vida debaixo de bala**, 2017. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/brasil/noticia/2017/09/rocinha-vida-debaixo-de-bala.html>> Acesso em: 30 de set. 2017.

DORNELLES, J. R. *Conflito e segurança*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. MARX, Karl. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MISSE, Michel. Crime e pobreza: velhos enfoques, novos problemas. In: VAZ, P.; CAVALCANTI, Mariana; CARVALHO, Carolina Sá; JULIÃO, Luciana. *Pobreza e Risco: a imagem da favela no noticiário de crime*. In: XIV Encontro Anual da Compós, 2005, Niterói.

Misse M. Violência: o que foi que aconteceu? Disponível em: <http://www.necvu.ifcs.ufrj.br/arquivos/viol%C3%Aanciaoquefoiqueaconteceu.pdf> Acesso em 21 de set. 2017.

MUNIZ, Jacqueline. Despolitização da segurança pública e seus riscos. In: R. Souza; P. Gracino Jr (orgs.). *Sociedade em perspectiva: cultura, conflito e identidade*. Rio de Janeiro: Gramma, 2012. p. 119-134.

NJAINÉ, K. et al. Production of (mis)information on violence: analysis of a discriminatory practice. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 1997.

NÓBREGA JÚNIOR, José Maria. A militarização da segurança pública: um entrave para a democracia brasileira. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, v. 18, n. 35, p. 119- 130, fev. 2010.

VAINER, Carlos. *Cidade de exceção: reflexões a partir do Rio de Janeiro*, 2011.

VAZ, P.; CAVALCANTI, Mariana; CARVALHO, Carolina Sá; JULIÃO, Luciana. *Pobreza e Risco: a imagem da favela no noticiário de crime*. In: XIV Encontro Anual da Compós, 2005, Niterói.

YOUNG, J. *A sociedade excludente*. Rio de Janeiro: Revan, 2002. ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro, Revan e UFRJ, 1994.

ZALUAR, Alba. Democratização inacabada: fracasso da segurança pública, *Estudos Avançados*, 21 (61), p.31-49, 2007

ENSAIO SOBRE A EFICÁCIA E A INSTRUMENTALIDADE DA PENA DE MORTE

Viana, Gilmar Araújo

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da
Universidade Estadual de Montes Claros – PPGDS/UNIMONTES
Bolsista CAPES
gilmararaujoviana.adv@hotmail.com

Xavier, Elton Dias

Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da
Universidade Estadual de Montes Claros – PPGDS/UNIMONTES
eltondx@hotmail.com

Palavras-chave: pena de morte – instrumentalidade – eficácia.

Introdução

Desde o surgimento dos primeiros sistemas jurídicos, a punição máxima de um ordenamento penal é a morte, cuja finalidade, variada ao longo do tempo, vai desde a mera retribuição ao mal praticado até a consciente exclusão definitiva do indivíduo do convívio social. Seus defensores afirmam que a pena de morte é elemento dissuasor da criminalidade. Esse discurso, ainda que antigo, é corrente mesmo nos Estados cujos sistemas criminais aboliram a pena capital. A defesa da readoção da pena de morte ressurgiu como alternativa de combate ao crescimento da criminalidade violenta e da reincidência delitiva. Contudo, o que dizem os dados disponíveis sobre o tema? A pena de morte é eficaz na redução da criminalidade? Há fatores que possam indicar alguma seletividade em sua aplicação frente a critérios demográficos sócio-raciais?

O instituto da pena capital não é previsto no atual ordenamento jurídico brasileiro para crimes comuns e em tempos de paz. Utilizamos, para tal intento, informações contidas em estudos e relatórios internacionais, com foco nos Estados Unidos da América. Para desenvolver os argumentos desse ensaio, utilizamos dados secundários. Em primeiro lugar, buscamos consignar um breve histórico da pena de morte para, depois, abordarmos os dados que evidenciam sua atual utilização em alguns países do mundo. Passamos à análise das informações e estudos para verificarmos em que medida, de fato, a pena de morte atua como elemento dissuasor da criminalidade nos Estados Unidos. A partir da análise dos dados, traçamos um breve perfil da clientela preferencial de aplicação da pena de morte, sobretudo considerando o critério raça como fator discriminante.

Sobre a pena de morte

As primeiras civilizações continham, dentre outros aspectos caracterizadores daquelas organizações, um arcabouço de normas cujo objetivo era regular a vida social. Positivados ou não, tais mandamentos traziam os valores praticados por aquelas sociedades e objetivavam protegê-los, cominando punições às condutas ali estabelecidas. As primeiras leis eram, por assim dizer, leis penais.

A pena de morte, punição máxima de um sistema penal, foi empregada ao longo da história sob diversos pretextos, transitando entre as justificativas meramente retributivas

do mal praticado até a falibilidade da possibilidade ressocializadora sobre o apenado, excluindo-o em definitivo da sociedade (e, conseqüentemente, do mundo dos vivos) por considerá-lo irrecuperável para o convívio social.

Sabe-se, contudo, que a legislação, como todo produto humano, é resultado da confluência – nem sempre consensual e, de certo, não homogênea – de interesses diversos. A lei penal é também instrumento de dominação (WEBER, 2004) em uma determinada estrutura cujo poder é disputado por diferentes grupos, havendo, à vista disso, dominantes e dominados, mais próximos ou mais distantes do centro e da capacidade de decisão (CHAVES JUNIOR, 2011). O Direito Penal é instrumento de controle social. Percebe-se a existência de uma seletividade no controle penal, pautada pela construção de um estereótipo delinquente e aplicada mormente quanto a critérios estabelecidos na raça e estamento social dos apenados (FREITAS *et al*, 2017).

Sob esta ótica, procuramos analisar o instituto da pena de morte.

Breve histórico da pena capital

Se a origem da punição remonta aos primórdios da vida em sociedade, também se verifica, entre as sanções mais primitivas, a pena de morte, cujo instituto se confunde com a própria origem humana.

Apesar de não haver dados históricos precisos quanto à exata origem da morte como pena nas sociedades antigas, registros comprovam sua ampla utilização.

Nas comunidades tribais bárbaras,

a pena de morte era utilizada a fim de vingar afrontas contra famílias e grupos, e não havia o cárcere. Isso servia para prevenir ofensas. A execução se insurgia contra membros do grupo e contra adversários externos deste. Quando as sociedades se desenvolveram mais, em reinos e divididas em classes, começou-se a aplicar penas de reparação contra a infração penal, que substituíram gradualmente a pena capital. O sistema se baseava em tribos e grupos, e não só o ofensor sofria a *reprimenda*, mas também aqueles que contribuíram. (AMARAL, 2013.)

A Suméria, civilização que ocupou região homônima situada ao sul da Mesopotâmia, onde hoje se localizam Iraque e Kuwait, entre os anos 6500 a.C. e 1940 a.C., também fez uso das execuções como recursos de seu sistema punitivo. O Código de Hamurabi, datado aproximadamente do ano 2000 a.C. e comumente tido como o texto jurídico mais antigo da história, sentenciava com a morte diversos tipos de crimes, dentre os quais falso testemunho, furto, roubo e incesto:

Art. 3º. Se um homem, em processo, se apresenta como testemunha de acusação e não prova o que disse, se o processo importa em perda de vida, ele deverá ser morto.

Art. 6º. Se um homem roubou bens de Deus ou do palácio, deverá ser morto juntamente com aquele que recebeu o objeto roubado. (VIEIRA, 1994)¹

1 Art. 7º. Se um homem comprou ou recebeu em custódia prata ou ouro, escravo ou escrava, boi ou ovelha, asno ou qualquer outro valor da mão do filho de alguém ou do escravo de um homem, sem testemunha nem contrato, esse homem é ladrão e deverá ser morto.

Art.15º. Se um homem fez sair pela porta da cidade um escravo ou uma escrava do palácio ou de outra pessoa, ele será morto.

Art. 22º. Se um homem cometeu um assalto e foi preso, deverá ser morto.

Art.153º. Se a esposa de um homem, por causa de outro homem mandou matar seu marido, essa mulher será empalada.

Art.157º. Se um homem, depois da morte de seu pai, dormiu no seio de sua mãe, eles o queimarão.

Art.209º. Se um homem agrediu a filha de um outro homem e a fez expelir o fruto de seu seio, pesará dez siclos de prata pelo fruto de seu seio. Se essa mulher morrer: matarão a sua filha.

Art.229º. Se um pedreiro edificou uma casa para um homem, mas não a fortificou e a casa caiu e matou o seu dono, esse pedreiro será morto.

Art. 230º. Se causou a morte do filho do dono da casa, matarão o filho desse pedreiro.

Os antigos hebreus, cujo universo jurídico era regido pela Lei de Moisés e seus Dez Mandamentos, admitiam a morte como pena aos que delinquissem em determinadas situações, principalmente através do apedrejamento, punição possível para delitos como, por exemplo, blasfêmia, idolatria, feitiçaria e relações sexuais com mulher virgem. A morte também era o destino para quem cometesse delitos que violassem a figura patriarcal, então chefe de família e líder absoluto de seus integrantes: “Aquele que ferir seu pai ou sua mãe, será morto” (Êxodo 21: 15); “Quem amaldiçoar seu pai ou sua mãe, será punido com a morte” (Êxodo 21: 17); e ainda:

Se um homem tiver um filho indócil e rebelde, que não atenda às ordens de seu pai nem de sua mãe, permanecendo insensível às suas correções, seu pai e sua mãe tomá-lo-ão e o levarão aos anciãos da cidade à porta da localidade onde habitam, e lhes dirão: este nosso filho é indócil e rebelde; não nos ouve, e vive na embriaguez e na dissolução. Então, todos os homens da cidade o apedrejarão até que ele morra. (Deuteronômio 21: 18-21.)

Eram também punidos com a pena capital aqueles que cometessem sequestro (Êxodo 21:16) e que praticassem zoofilia (Êxodo 22:19), adultério (Levítico 20:10), homossexualismo (Levítico 20:13), falsas profecias (Deuteronômio 13:5), prostituição e estupro (Deuteronômio 22:4), dentre diversos outros delitos. Aos homicidas, o Antigo Testamento dizia: “Aquele que ferir mortalmente um homem será morto. [...] (Êxodo 21: 12).

Na Grécia Antiga, a pena de morte ganhou destaque sob a legislação draconiana, instituída por Dracon, estadista ateniense do século VII a.C., primeiro legislador das *polis* gregas, conhecido por ser excessivamente severo e, muitas vezes, sanguinário. “Os crimes, em sua maior parte, eram punidos com a morte, sendo esta a gênese da reputação de sanguinário imputada a Dracon, a expressão legislação draconiana significa de caráter implacável e rigoroso.” (SOUSA, 2007). “[...] perguntado sobre os motivos de sua severidade, [Dracon] respondera que a pena de morte era justa para os pequenos ladrões e que, para os outros crimes mais graves, ainda não encontrara, infelizmente, uma pena maior.” (BOBBIO, 2004, p. 77)

No Direito Romano, a Lei das XII Tábuas também previra a pena de morte, sobretudo na Tábua Sétima, intitulada “Dos Delitos”:

1. Se alguém profere um falso testemunho, que seja precipitado da rocha Tarpéia.
2. Se alguém matou um homem livre e empregou feitiçaria e veneno, que seja sacrificado como o último suplício.
3. Se alguém matou o pai ou a mãe, que se lhe envolva a cabeça e seja colocado em um saco costurado e lançado ao rio. (VIEIRA, 1994).

Ademais, devido ao hedonismo romano e também ao poder patriarcal, a Tábua Quarta, cognominada “Do Pátrio Poder e do Casamento”, dispunha: “1. É permitido ao pai matar o filho que nasce disforme, mediante o julgamento de cinco vizinhos. 2. O pai terá sobre os filhos nascidos de casamento legítimo o direito de vida e de morte e o poder de vendê-los.” (VIEIRA, 1994). Na cultura romana, a crucificação obteve notoriedade como dispositivo de execução, apesar de introduzida, originariamente, pelos persas. O indivíduo poderia ser fixado à cruz ainda vivo, apesar de ser costume dispô-lo crucificado publicamente depois de morto por outro meio. O condenado ainda ostentava uma placa no pescoço, identificando qual crime cometera, e era obrigado a carregar a própria cruz até o local onde ocorreria a execução.

Nas tribos nórdicas da Antiguidade, surgiu o ritual de tortura e execução denominado “Águia de Sangue”, método dos mais terríveis e medonhos impostos pelos povos Vikings aos seus inimigos, cativos e criminosos de guerra. Nele, a vítima era amarrada e imobilizada, com a face para baixo e as costas esticadas; em seguida, a forma de uma águia com as asas abertas era desenhada nas suas costas com carvão ou com a lâmina de uma faca. Depois disso, as costelas eram quebradas com um machado, uma por uma, os ossos e a carne puxados para trás a fim de criar a imagem do que parecia ser um par de asas brotando nas costas do sujeito, que recebia sal grosso, agravando a agonia do condenado. O condenado permanecia vivo durante todo o tempo, graças a banhos de água em seu rosto, que não o deixavam perder a consciência, e à habilidade do carrasco em realizar o procedimento de forma rápida. Depois disso, os pulmões expostos eram puxados para fora do corpo e esticados sobre as “asas”, oferecendo às testemunhas uma ilusão de que elas estariam batendo, a medida que os pulmões se enchiam de ar e se esvaziavam, até finalmente o condenado expirar.

A *sharia*, do árabe شريعة, “lei”, é o Direito Islâmico. Ao contrário da maioria das sociedades ocidentais, em várias sociedades islâmicas não há a separação entre a religião e o Direito. O Corão, mais importante fonte da jurisprudência islâmica, admite a pena capital em seus escritos:

Ó fiéis, está-vos preceituado o talião para o homicídio: livre por livre, escravo por escravo, mulher por mulher. Mas, se o irmão do morto perdoar o assassino, deveis indenizá-lo espontânea e voluntariamente. Isso é uma mitigação e misericórdia de vosso Senhor. Mas quem vingar-se, depois disso, sofrerá um doloroso castigo. (2ª Surata, versículo 178)

Por volta do século XVII, a Inquisição, um grupo de instituições medievais jurídicas da Igreja Católica Romana, condenou à morte inúmeros indivíduos tidos como hereges: protestantes, judeus, muçulmanos e pagãos, dentre outros. A morte pela fogueira se disseminou no século XIII, sendo um método reservado para crimes religiosos, de modo que o fogo tinha um caráter de purgação. Caso ocorresse algum imprevisto - se a fogueira não acendesse -, o fato era tido como vontade divina e justificava a absolvição. A fogueira foi a principal sanção aos heréticos e aos condenados por bruxaria ou por crimes de natureza sexual.

As monarquias europeias da Idade Moderna mantinham a pena capital como forma de punição, tanto para crimes comuns quanto para crimes políticos. Assim como em outros períodos históricos, a execução e as torturas que a precediam serviam, entretimentos, para punir o infrator pelo seu crime e para servir de exemplo ao restante da população:

[Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [aonde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas libras; [em seguida], na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezanado nos mamilos, braços, coxas e barriga das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito parricídio, queimada com fogo de enxofre, e às partes em que será atezanado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, piche de fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente, e a seguir seu corpo será puxado e desmembrado por quatro cavalos e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas, e suas cinzas lançadas ao vento. Finalmente foi esquartejado [relata a *Gazette d'Amsterdam*]. Essa última operação foi muito longa, porque os cavalos utilizados não estavam afeitos à tração; de

modo que, em vez de quatro, foi preciso colocar seis; e como isso não bastasse, foi necessário, para desmembrar as coxas do infeliz, cortar-lhe os nervos e retalhar as juntas, Afirma-se que, embora ele sempre tivesse sido um grande praguejador, nenhuma blasfêmia lhe escapou dos lábios; apenas as dores excessivas faziam-no dar gritos horríveis, e muitas vezes repetia: „*Meus Deus, tende piedade de mim; Jesus, socorrei-me.*” (FOUCAULT, 2010, p. 9)

A França Revolucionária manteve as execuções, sobretudo contra os chamados “inimigos da Revolução”. A guilhotina, instrumento mecânico utilizado principalmente entre os séculos XVIII e XIX para execuções por decapitação, foi sugerida pelo médico francês Joseph Guillotin como uma forma rápida e indolor e, por isso, reputada como método humanitário. Foi imortalizada devido a sua vasta utilização na Revolução Francesa.

O tempo, pois, não foi capaz de destruir tal instituto.

A Anistia Internacional, organização não governamental de defesa dos direitos humanos, em seus dados mais atuais, compilados no relatório denominado *Death Sentences and Executions 2013* (ANISTIA INTERNACIONAL, 2013), constatou que 92 países punem determinados crimes com a morte. Destes, 57 países ainda a aplicam com frequência; outros 35 permitem tal punição em suas legislações, mas não a aplicam há mais de 10 anos. O Brasil e mais seis países proíbem a pena de morte para crimes comuns, mantendo-a apenas em casos de guerra. Em 98 países, as penas capitais foram completamente abolidas.

Concebendo a pena como parte integrante do Direito Penal, é essencial questionar, sobre a pena capital, sua verdadeira justificativa e finalidade, a quem interessa e que soluções traz onde é - ou será - implantada.

A possibilidade de cominação da pena de morte reduz a criminalidade?

Cesare Beccaria (2010), considerado o principal representante do chamado Iluminismo Penal, promovia, já no século XVIII, a discussão teórica sobre a eficácia da pena de morte na dissuasão da criminalidade:

Para a maioria dos que assistem à execução de um criminoso, o suplício torna-se apenas um espetáculo; alguns poucos consideram-no objeto digno de piedade misturado à indignação. Esses dois sentimentos enchem a alma do espectador, muito mais do que o terror salutar que é a finalidade da pena de morte. Contudo, as penas moderadas e contínuas apenas causam aos assistentes o sentimento do temor. (BECCARIA, 2010, p.53)

Atualmente muitos são os Estados que mantêm a pena de morte. Embora a pena capital seja aplicada, em determinados países, para crimes mais graves, como homicídio qualificado e atos de terrorismo, no caso dos Estados Unidos, em outros lugares do mundo tais sentenças são arbitradas para situações menos lesivas. Dados do Relatório *Death Sentences and Executions 2013* (ANISTIA INTERNACIONAL, 2013) afirmam que o Irã, por exemplo, pune com a morte os crimes de adultério e homossexualidade, enquanto a China o faz sobre os crimes de fraude fiscal, desvio de verbas e tráfico de drogas e de armas.

O estudo da Anistia Internacional (2013) revelou que, em 2013, foram registradas 778 execuções ao redor do globo. Ressaltamos, ainda, que não estão inclusas as estatísticas acerca das execuções ocorridas na China, onde o governo elide a possibilidade de tais pesquisas. Há a afirmação, porém, de que seus números superem o do restante do mundo, tamanha é a utilização deste recurso penal. Nas Américas, foram registradas

execuções apenas nos Estados Unidos. Nenhuma execução foi registrada na Europa e na Ásia Central. Dos 54 países membros da União Africana, apenas 5 (Botswana, Nigéria, Somália, Sudão e Sudão do Sul) registraram execuções. Afirma-se que 37 Estados aboliram a pena de morte, seja formalmente, seja na prática de suas legislações. Na Liga dos Estados Árabes - ou Liga Árabe -, apenas 7 dos 21 países membros registraram execuções (Irã, Kuwait, Palestina, Arábia Saudita, Somália, Sudão e Iêmen). Na Associação das Nações do Sudeste Asiático, de um total de 10 Estados membros, apenas 3 (Indonésia, Malásia e Vietnã) registraram execuções. Japão e Estados Unidos são os únicos integrantes do G8 - o grupo de oito países mais ricos e influentes do mundo - a registrarem execuções em 2013. Naquele ano, ao todo, foram registrados cumprimentos de penas capitais em 22 países, dos quais apenas 3 detêm a esmagadora maioria de 80% das execuções: Irã, Iraque e Arábia Saudita. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2013)

Mesmo entre os países que, legalmente, ainda aplicam a pena de morte, há uma forte corrente tendente à abolição do instituto. No ano do relatório, foram registrados perdões ou comutações de penas capitais em 32 países: Afeganistão, Bangladesh, Botswana, Gana, Granada, Guatemala, Guiana, Índia, Indonésia, Irã, Jamaica, Japão, Quênia, Kuwait, Líbano, Malásia, Ilhas Maldivas, Mali, Marrocos, Nigéria, Santa Lúcia, Arábia Saudita, Cingapura, Somália, Coreia do Sul, Sri Lanka, Taiwan, Trinidad e Tobago, Emirados Árabes Unidos, Estados Unidos, Iêmen e Zâmbia. Novos grupos de políticos contra a pena de morte foram formalmente instituídos nos governos da Itália, Jordânia, Marrocos e Suíça. No Benin, Ilhas Comores, Gana e Serra Leoa, mudanças processuais e constitucionais oportunizaram situações concretas de abolição das execuções. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2013)

Neste universo estatístico, o exemplo norte-americano é oportuno de ser averiguado.

Nos EUA, houve queda de aproximadamente 10% entre as execuções de 2013 em relação a 2012. Tanto as execuções quanto as condenações registraram os menores números em 35 anos.

Impressionante é a informação do Relatório *The 2% Death Penalty: How a Minority of Counties Produce Most Death Cases at Enormous Cost to All* (DEATH PENALTY INFORMATION CENTER, 2013) de que apenas 2% dos condados estadunidenses - subdivisões administrativas, por aproximação, equivalentes às comarcas brasileiras - são responsáveis por mais da metade da população do corredor da morte naquele país desde 1976, quando se reiniciaram as execuções capitais naquele país² (US Supreme Court, 1972, 1976). Desde esta data, 85% de todos os condados dos EUA não realizam execuções. No Texas, Estado entre os que possuem maiores índices de penas capitais, apenas 4 condados (de um total de 254) são autores de quase metade das execuções estaduais. Na Califórnia, apenas 3 condados proferiram mais da metade das condenações à morte do Estado, que possui a maior lista de todo os EUA.

Destacamos, também, as situações de erros judiciários estadunidenses. Não é incomum casos de *exonerations*, um processo em que, após a sentença e o esgotamento da fase recursal, a pessoa condenada é posteriormente inocentada da culpa ou absolvida da condenação criminal, devido a erro processual ou descoberta de fato novo que justifique a medida.

2 Em 1972, a Suprema Corte dos Estados Unidos considerou que a pena de morte afrontava a Oitava Emenda da Constituição Norte-Americana, e por isso ordenou a suspensão de todas as execuções à morte naquele país. Em novo julgamento, agora em 1976, a pena de morte foi considerada constitucional, quando então as execuções foram retomadas.

Assim sendo, o estudo apurou que determinadas estatísticas acerca dos condados que aplicam as penas capitais deveriam ser levadas em consideração:

O relatório observou que, dos condados que aplicam a pena de morte, a maioria tem algumas das mais altas taxas de reversão e exemplos flagrantes de injustiça:

O Condado de Maricopa, no Arizona, tinha quatro vezes o número de casos de pena de morte penderes per capita como Los Angeles ou Houston. O promotor responsável por esse uso agressivo foi recentemente expulso por sua má conduta em geral.

O Condado de Philadelphia, na Pensilvânia, tem o terceiro maior número de pessoas no corredor da morte no país, mas foi classificado como o pior do Estado em pagar os advogados que representam os réus condenados à morte. Condenações capitais são frequentemente desqualificadas mediante apelação, e mais tarde revertidas em penas perpétuas porque o condado não promoveu a representação adequada aos réus.

Durante o mandato de um promotor público no condado de Nova Orleans, na Louisiana, quatro condenados à morte foram exonerados e libertados por causa da má conduta da promotoria, trazendo uma dura repreensão de quatro juizes da Suprema Corte dos Estados Unidos³. (DEATH PENALTY INFORMATION CENTER, 2013. Tradução nossa.)

O relatório concluiu ainda que, apesar de adotada em 36 Estados, poucos são os condados que efetivamente condenam seus réus à morte. As campanhas empreendidas por estes poucos condados acabam por onerar o Estado como um todo, resultando em despesas que, inevitavelmente, serão repassadas aos contribuintes. Além disso, a relação entre a alta aplicação destas penas e a alta taxa de erro observada significa que os tribunais destes Estados serão ocupados por anos com recursos dispendiosos e novos julgamentos. (DEATH PENALTY INFORMATION CENTER, 2013)

A excessiva oneração que a adoção da pena de morte implica é comprovada por um estudo da Universidade de Seattle (BORUCHOWITZ *et al*, 2015) que investigou os custos das condenações à morte proferidas no Estado de Washington. A pesquisa constatou que cada processo que culminou numa sentença capital custou aproximadamente US\$1 milhão a mais que processos similares onde a pena de morte não foi aplicada (US\$3.07 milhões contra US\$2.01 milhões); os custos de defesa foram três vezes maiores nos processos culminados em pena de morte, bem como o custo da acusação foi até quatro vezes maior, se comparado com os processos em que não houve este tipo de condenação.

É inegável, portanto, que a adoção e prática das penas capitais são medidas, do ponto de vista econômico, extremamente onerosas ao Estado e, conseqüentemente, aos contribuintes. É também um processo longo, vez que a maioria esmagadora dos feitos onde há condenações deste tipo passam por todas as instâncias dos tribunais estadunidenses, numa espera que pode demorar anos. Logo, sob essa ótica, desconstrói-se o argumento de que seria uma medida viável na política criminal brasileira, visto que são conhecidos os problemas nacionais relativos ao sistema carcerário que, devido a poucos recursos, é

3 Do original: The report noted that those counties that use the death penalty the most have some of the highest reversal rates and egregious examples of injustice: Maricopa County, Arizona had four times the number of pending death penalty cases per capita as Los Angeles or Houston. The district attorney responsible for this aggressive use was recently disbarred for his overall misconduct. Philadelphia County, Pennsylvania has the third largest number of people on death row in the country, but it has ranked lowest in the state in paying attorneys representing death penalty defendants. Capital convictions are frequently reversed on appeal and later reduced to life sentences because the county did not provide adequate representation to many defendants.

During the tenure of one district attorney in New Orleans, Louisiana, four death row inmates were exonerated and freed because of prosecutorial misconduct, bringing a stinging rebuke from four Justices of the U.S. Supreme Court.

personagem assíduo de periódicos que noticiam as péssimas condições em que vivem os detentos e a realidade de superlotação de muitas penitenciárias brasileiras.

É digna de atenção, ainda, a natureza de irreversibilidade da pena capital. As condenações à morte, uma vez cumpridas, não podem ser desfeitas. O processo penal, por si só, é passível de erro, vez que elaborado e posto pela condição humana, substancialmente falha. Eis que é possível que se tire a liberdade de alguém que era, verdadeiramente, inocente. Por mais que a busca pela verdade real seja intensa e elementar, a realidade pode, muitas vezes, estar sob numerosas camadas de fatos afeitos à ilusão, criando um véu que confunde e turva os olhos do Judiciário. O que dizer, então, de uma sentença que, por engano, seja este de que natureza for, ceife a vida de um inocente, que retire do lar um pai de família, ou dos braços paternos um filho? Esta indagação também é feita entre os próprios cidadãos estadunidenses.

Um relatório da *Death Penalty Information Center* (DIETER, 2007), denominado *A Crisis of Confidence: American's Doubts About the Death Penalty* revelou, através de uma pesquisa de opinião pública, que considerável parcela da população perdeu a confiança na credibilidade das sentenças capitais, seja pela condenação de inocentes, seja pela parcialidade das condenações.

Os números do levantamento são reveladores. Perguntados se acreditavam que seriam recusados como jurados em um júri capital, 39% dos entrevistados responderam que sim. Feita a mesma pergunta apenas para mulheres, 48% das entrevistadas acreditavam que seriam recusadas; entre os católicos - minoria religiosa naquele país-, o percentual foi de 47%. Entre os afro-americanos, o percentual chegou a 68%. Como experimentado, a ideia de representatividade do corpo de jurados não reflete a diversidade da sociedade daquele país como um todo. (DIETER, 2007)

Nos EUA, conforme expõe o relatório, os integrantes de júris capitais são, inicialmente, interrogados sobre suas posições acerca da pena de morte. Caso seja o jurado contrário a ela em todos os casos, ele é descartado. Os corpos de jurados resultantes desta seleção podem, no fim, ter uma concepção diferente do que a emanada pela sociedade em geral. De acordo com a pesquisa, o corpo de jurados tende a ter menos mulheres, menos católicos, consideravelmente menos negros e nenhum dos que se posicionam contrariamente a este assunto polêmico. Se o percentual dos que seriam excluídos por sua opinião contrária fosse mínimo, a questão poderia não representar um problema grave; porém, quando os números chegam a quase metade das parcelas entrevistadas, ou mesmo à maioria de significativos grupos sociais (como no caso dos afro-americanos), o sistema corre o sério risco de ser antidemocrático. Aos cidadãos participantes da pesquisa, quando perguntado se a pena de morte era um impedimento para novos assassinatos, 60% dos entrevistados afirmaram que não, contra apenas 38% dos que disseram sim, enquanto 2% disse não ter certeza. (DIETER, 2007)

Analisando-se a pesquisa e o comportamento dos participantes, chegou-se à conclusão que a sociedade estadunidense perdeu, de certo modo, a crença na confiabilidade das condenações à morte. Nas exatas palavras do relatório:

De acordo com uma pesquisa nacional de opinião pública realizada em 2007, o público está perdendo a confiança na pena de morte. As pessoas estão profundamente preocupadas sobre o risco de executar um inocente, sobre a justiça do processo e sobre a incapacidade da pena capital em realizar seus propósitos básicos. A maioria

dos norte-americanos acredita que pessoas inocentes já foram executadas, que a pena de morte não é um impedimento para o crime e que uma dilação deve ser aplicada em todas as execuções⁴. (DIETER, 2007. Tradução nossa.)

Por último, inquirimos sobre o poder intimidador da pena de morte na redução da criminalidade.

A Anistia Internacional (2015) afirma não haver, em nível mundial, dados que comprovem ter a pena de morte um efeito dissuasor sobre a criminalidade.

Quanto aos EUA, dados da *Death Penalty Information Center* (2015) afirmam que Estados onde a pena de morte foi abolida detêm índices consistentemente mais baixos de homicídios do que aqueles que preveem a pena de morte em suas legislações.

Um estudo publicado pelo *The Journal of Criminal Law and Criminology* (LACOCK; RADELET, 2009) colheu a opinião de 67 proeminentes pesquisadores americanos que se especializaram no tema. 88,2% deles não acreditam que a pena de morte é uma dissuasão. Este mesmo estudo afirmou que, de fato, Estados com pena de morte possuem índices de homicídios maiores do que os Estados onde a pena foi abolida, tendo chegado, em 2007, a um percentual de 42% mais assassinatos. Nas palavras dos autores, a conclusão obtida:

Nossa avaliação indicou que a grande maioria dos principais criminalistas do mundo acredita que a pesquisa empírica revelou a hipótese da dissuasão como mito. Não há a menor evidência que sustente a afirmação do *New York Times* de que há “um intenso novo debate sobre uma das justificativas centrais para a pena de morte”, ou seja, a dissuasão. Recentes estudos econométricos, que postulam que a pena de morte tem um efeito dissuasor superior ao da prisão de longo prazo, são tão limitados ou falhos que não conseguiram minar o consenso. **Em suma, o consenso entre os criminologistas é que a pena de morte não acrescenta qualquer efeito dissuasor significativo acima da prisão de longo prazo.**⁵ (Negritamos. LACOCK; RADELET, 2009, p.504. Tradução nossa.)

São frágeis e estatisticamente vulneráveis, portanto, os argumentos de que a pena de morte é meio eficaz para se frear a voracidade criminoso. Enquanto, no Brasil, travamos discussões acerca deste ponto, a resposta já foi obtida, a duras lições, pelo povo estadunidense.

É necessária ainda breve reflexão acerca da incidência das condenações e execuções capitais sobre os percentuais populacionais da população dos Estados Unidos. Explicamos.

A (in)justiça racial da pena de morte

De acordo com dados oficiais do *U.S. Census Bureau* (2017), órgão do Departamento de Comércio dos Estados Unidos, estima-se que, em 2016, os afro-americanos representavam apenas 13,3% da demografia daquele país, frente às esmagadora maioria branca, que constituía 76,9% da população.

4 Do original: According to a national public opinion poll conducted in 2007, the public is losing confidence in the death penalty. People are deeply concerned about the risk of executing the innocent, about the fairness of the process, and about the inability of capital punishment to accomplish its basic purposes. Most Americans believe that innocent people have already been executed, that the death penalty is not a deterrent to crime, and that a moratorium should be placed on all executions.

5 Do original: Our survey indicates that the vast majority of the world's top criminologists believe that the empirical research has revealed the deterrence hypothesis for a myth. There isn't a shred of evidence that supports the *New York Times*'s assertion that there is “an intense new debate about one of the central justifications for capital punishment,” namely deterrence. Recent econometric studies, which posit that the death penalty has a marginal deterrent effect beyond that of long-term imprisonment, are so limited or flawed that they have failed to undermine consensus. In short, the consensus among criminologists is that the death penalty does not add any significant deterrent effect above that of long-term imprisonment.

Há, neste ponto, um forte – e pertinente – questionamento sobre o critério racial na proporcionalidade do sistema penal e, principalmente, das condenações à morte naquele país, se comparados estes números aos já citados dados do parágrafo anterior.

Dados oficiais (CARSON, 2015) do *Bureau of Justice Statistics*, componente do Escritório dos Programas de Justiça do Departamento de Justiça dos EUA revelam que, no final de 2015, a população carcerária estadunidense era de 1.476.847 presos, dos quais 1.371.879 eram do sexo masculino. Desse total, 36,5% (501.300) eram negros, enquanto 32,5 (446.700) eram. Avaliando-se o sexo feminino, de um total de 104.968 encarceradas, apenas 20,6% (21.700) eram negras, frente a 50,2% (52.700) de brancas.

As informações relativas às condenações capitais e execuções também possuem semelhante teor. Dentre os réus executados nos EUA desde 1976, 34,5% eram negros, frente a 55,6% de brancos. Até 01/10/2016, os 2.902 sentenciados que aguardavam execução no Corredor da Morte dividiam-se em 1,86% (54) do sexo feminino e 98,14% (2.848) do sexo masculino. Destes, 41,87% eram negros, enquanto 42,25% eram brancos (FINS, 2016).

É evidente a desproporcionalidade de aspecto racial na aplicação do instituto quando comparada aos dados oficiais da demografia dos EUA, sendo a população masculina negra muito mais afetada pelas condenações e execuções à morte.

Conclusão

A condenação à morte é tida como a mais antiga punição. Os registros históricos de sua utilização remontam às primeiras organizações tribais. O processo civilizatório e a evolução do Direito não representaram obstáculo à manutenção da mais primitiva sanção criminal de que se tem notícia.

A pena capital ainda é fartamente aplicada mundo afora, em que pese haver dados que parecem indicar um – tímido? – caminhar abolicionista nos sistemas jurídicos internacionais (ANISTIA INTERNACIONAL, 2013).

Nos Estados Unidos – nosso foco de análise –, a aplicação dessa punição não é homogênea no país, sendo pouquíssimas as cortes que efetivamente condenam seus réus à morte: apenas 2% dos condados norte-americanos concentram mais da metade da população do corredor da morte desde 1976, ano desde o qual 85% dos condados não realizam execuções. Ainda assim, o elevado número de condenações proferidas por esses poucos condados onera o Estado norte-americano como um todo. Explicamos: a gravidade de uma sentença capital frequentemente enseja repetitivos recursos judiciais e mais tempo de tramitação processual, o que demanda ainda mais dinheiro dos contribuintes na manutenção do Judiciário daquele país, quando comparados a processos em que não houve condenações à morte. (DEATH PENALTY INFORMATION CENTER, 2013; BORUCHOWITZ *et al*, 2015).

Estudos indicam uma crise de confiança da população norte-americana no instituto: parcelas significativas das minorias sociais– negros, mulheres e católicos – acreditam que seriam recusadas caso selecionadas para constituir um corpo de jurados num júri capital, o que denota uma possibilidade antidemocrática dos vereditos, por estar o corpo de jurados a não representar efetivamente a diversidade social, cultural e de gênero da sociedade norte-americana. Cresce também a preocupação dos cidadãos acerca da

irreversibilidade da execução no caso de posterior comprovação de inocência dos réus. (DIETER, 2007).

Os maiores pesquisadores do assunto creem que a pena de morte não acrescenta qualquer efeito dissuasor sobre a criminalidade em comparação à pena privativa de liberdade de longo prazo (LACOCK; RADELET, 2009); tampouco há dados estatísticos que comprovem haver mais dissuasão na possibilidade de condenação à morte do que na de prisão (ANISTIA INTERNACIONAL, 2015; DEATH PENALTY INFORMATION CENTER, 2015).

Por fim, a aplicação da pena de morte nos Estados Unidos possui inclinação evidentemente racial, levando-se em considerações critérios proporcionais à demografia do país (CARSON, 2015).

A existência da pena de morte nos sistemas jurídicos internacionais contrasta com o avanço da luta pela solidificação dos direitos humanos. Como apontam os dados trazidos, a condenação capital não possui outro fundamento real que não a mera exclusão consciente de um indivíduo pelo Estado, seja por considerá-lo irrecuperável ao convívio social, seja para retribuí-lo o mal praticado. É como diz Guerra Junqueiro (2017):

E vós dizeis: Salvemos a moral do templo,
pois todo o grande crime exige um grande exemplo.
Mas se o vosso exemplo é assassinar,
nesse caso o exemplo que ides dar,
já ele o deu primeiro, o criminoso; então,
ele é o original e vós a imitação.

Na contramão das experiências internacionais, não é incomum a pena de morte ressurgir como argumento de combate à criminalidade em sociedades como a brasileira, com interlocutores provenientes da exploração midiática do crime ou das conversas de boteco. É precisamente nesse ponto que cabe o alerta final como profetas de tempos sombrios, pois, como disse Henry Mencken, “para todo problema complexo existe uma solução simples, elegante e completamente errada.” Por isso, cuidado: olho por olho, o mundo acabará cego.

Referências

ALCORÃO. Português. Disponível em: <<http://www.islam.com.br/alcorao.html>>. Acesso em 04/04/2015.

AMARAL, Ariel Carneiro. **Pena de morte**. Disponível em <<http://carneiro.jusbrasil.com.br/artigos/111686526/pena-de-morte>> Acesso em 03/04/2015.

ANISTIA INTERNACIONAL. **Death Sentences and Executions 2013**. Dez. 2013. Disponível em: <http://www.amnistia-internacional.pt/files/Noticias_anexos/RelatrioPenaMorte2013.pdf>. Acesso em 03/04/2015

BECCARIA, Cesare. **Dos Delitos e Das Penas**. Trad. Torrieri Guimarães. 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Rev. Frei João José Pedreira de Castro. 56a. São Paulo: Editora Ave-Maria. 2005.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Trad. Carlos Nelson Godinho; apres. Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORUCHOWITZ, Robert C.; COLLINS, Peter A.; HICKMAN, Matthew J.; LARRAÑAGA, Mark A. **An analysis of the economic costs of seeking the death penalty in Washington State**. *Seattle University*. Jan.2015. Disponível em <<http://deathpenaltyinfo.org/documents/WashingtonCosts.pdf>> Acesso em 19/04/2015.

CARSON, Ann E. **Estimated percent of sentenced state and federal prisoners, by age, sex, race, and Hispanic origin**. December, 31,2015. Disponível em https://www.bjs.gov/nps/resources/documents/QT_age%20sex%20race%20distribution_percent_2015.xlsx. Acesso em 12/07/2017, 20h58min.

CHAVES JUNIOR, Airto. **O controle penal dos excedentes: as funções simbólicas do direito penal e a eficácia invertida quanto a seus objetivos declarados** in Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Vol.41. No.114. Medellín, 2011. p. 77-129.

DEATH PENALTY INFORMATION CENTER. **Deterrence**: states without the death penalty have had consistently lower murder rates. Abr. 2015. Disponível em <<http://www.deathpenaltyinfo.org/deterrence-states-without-death-penalty-have-had-consistently-lower-murder-rates>>. Acesso em 21/04/2015.

_____. **The 2% Death Penalty**: how a minority of counties produce most death cases at enormous cost to all. Out. 2013. Disponível em <<http://deathpenaltyinfo.org/twopercent>>. Acesso em 19/04/2015.

DIETER, Richard C. **A crisis of confidence**: american's doubts about the death penalty. Death Penalty Center Information. Jun.2007. Disponível em <<http://deathpenaltyinfo.org/CoC.pdf>> . Acesso em 21/04/2015.

FINS, Deborah. **Death Row U.S.A. Fall 2016**. A quarterly report by the Criminal Justice Project of the NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc. October 1, 2016. Disponível em <https://deathpenaltyinfo.org/files/pdf/DRUSAFall2016.pdf>. Acesso em 12/07/2017, 21h44min.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 38.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FRANTZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008.

FREITAS, Marisa Helena D'Arbo Alves de; MANDARINO, Renan Posella; ROSA, Larissa. Garantismo penal para quem?: o discurso penal liberal frente à sua desconstrução pela criminologia. **Sequência (Florianópolis)**. No. 75. Florianópolis: Abril/2017. p. 129-156.

GUERRA JUNQUEIRO, Abílio Manuel. **A Lei da Pena de Morte**. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/poesias/745663>>. Acesso em 05/10/2017, 00h01min.

LACOCK, Traci L.; RADELET, Michael L. Do executions homicide rates?: The views of leading criminologists in **The journal of criminal law & criminology**. Vol.99. No.2. Northwestern University, School of Law. 2009. Disponível em <<http://www.deathpenaltyinfo.org/files/DeterrenceStudy2009.pdf>>. Acesso em 21/04/2015.

U.S. SUPREME COURT. **Furman v. Georgia**. 29 de Junho de 1972. Disponível em < <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/408/238/case.html>>. Acesso em 04/10/2017, 22h54min.

_____. **Gregg v. Georgia**. 02 de Julho de 1976. Disponível em <<https://supreme.justia.com/cases/federal/us/428/153/case.html>> Acesso em 04/10/2017, 22h56min.

U.S. CENSUS BUREAU. U.S. Department of Commerce. **QuickFacts**. Disponível em <<https://www.census.gov/quickfacts/>>. Acesso em 11/07/2017, 10h47min.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 02. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

XAVIER, Elton Dias; XAVIER, Solange Procópio. Estudo comparado das relações raciais e políticas de ação afirmativa nos Estados Unidos e no Brasil *in* **Teoria e Sociedade**. N. 17.1, p. 114-147, jan./jun. 2009.

SOUSA, Carlo Arruda. Aspectos históricos da pena de morte. In **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, X, n. 38, fev 2007. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3423>. Acesso em 03/04/2015.

VIEIRA, Jair Lot. **Lei das XII tábuas**. São Paulo: Editora Edipro, 1994. VIEIRA, Jair Lot. **Código de Hamurabi**. São Paulo: Editora Edipro, 1994.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 02. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

FAZ ESCURO, MAS EU CANTO: ENTRE FERIDAS ABERTAS E VITÓRIAS, OS DESAFIOS DA LEI MARIA DA PENHA UMA DÉCADA DEPOIS

Antonio Carlos Batista de Souza
IFAM
antonio.souzaifam@gmail.com

Artemis de Araújo Soares
UFAM
artemissoares@yahoo.com.br

Resumo: dez anos depois da Lei 11.340 o presente artigo visa analisar os avanços e os desafios posteriores a essa lei quanto à proteção e o combate à violência doméstica e familiar contra as mulheres. A partir de estudos bibliográficos, dados estatísticos e relatos objetiva-se adentrar na discussão ao que de fato foi feito nesse período no âmbito jurídico, bem como discutir as falhas nas medidas práticas de proteção a integridade física das mesmas. Trabalhos com essa temática justificam-se pelos constantes casos de violência doméstica e familiar, a demora na aplicação das leis e a sensação de impunidade. Numa análise preliminar, constata-se um relativo desconhecimento da Lei 11.340 por parte da sociedade. Entende-se que a igualdade de gênero deve ser constantemente trabalhada dentro e fora das escolas, norteados pelos temas transversais, expressando conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania, para que se construa um saber significativo e não descontextualizado, interferindo na realidade para transformá-la.

Palavras-Chave: violência, igualdade de gênero, direitos humanos das mulheres.

Introdução

Este trabalho traz um diagnóstico da situação da violência contra a mulher no Brasil a partir da entrada em vigor da Lei 11.340/06. Visa trazer a sua contribuição para o debate a cerca das práticas de intimidação física e moral que violam os direitos humanos das mulheres. A metodologia surgiu inicialmente de estudos bibliográficos sobre o tema somados aos trabalhos de campo desenvolvidos através de projetos de extensão em escolas da rede pública no município de Presidente Figueiredo (AM) onde se procurou observar o conhecimento/desconhecimento das *mulheres-alunas* sobre essa Lei.

Fático é que a Lei 11.340/06 representa um marco nas lutas feministas para se combater não só a violência doméstica, mas toda e qualquer prática que ofenda e transgrida a dignidade das mulheres. Sem deixar de se reconhecer, contudo, a existência de falhas na sua atuação. Falhas que partem primeiramente da omissão ou morosa atuação do Estado. Falhas nas políticas públicas somadas a uma cultura secular machista, conservadora e patrilinear que enxerga a mulher como um objeto, impondo-lhe uma relação de subalternidade, corroborando dessa forma para a perpetuação das relações violentas e desiguais de gênero.

Aos críticos que vêem na Lei Maria da Penha apenas um calhamaço burocrático de ineficiência jurídica ressaltamos que se trata de um marco nas tentativas de mudança de comportamento dos agressores, e de forma mais pedagógica uma maneira de conscientizar a sociedade sobre essa realidade.

Uma realidade que na América Latina, segundo o Banco Mundial, chega a atingir entre 25% a 50% das mulheres; um em cada cinco dias de falta ao trabalho é causado pela violência sofrida por mulheres dentro de suas casas; a cada cinco anos, a mulher que sofre violência doméstica perde um ano de vida saudável; estima-se que o custo da violência doméstica oscila entre 1,6% e 2% do PIB de um país. Estatísticas da Fundação Perseu Abramo, no ano de 2001, estimavam que a cada 15 segundos uma mulher era agredida no Brasil e que pelo menos dois milhões de mulheres eram espancadas por seus companheiros por ano (FONSECA, RIBEIRO e LEAL, 2012, p. 308).

Uma década depois, entre avanços e entraves, a conclusão inicial que fica é a de que é preciso mais do que nunca desconstruir a cultura machista e misógina da violência como sendo algo normal. Erradicar das culturas tanto ocidentais quanto orientais os “clichês” do tipo “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

Indo de encontro ao clichê acima internalizar outros mais humanamente éticos e reflexivos do tipo “quem bate na mulher, machuca a família inteira”, pois a violência doméstica contra a mulher e, por conseguinte, todas as formas de violência são acima de tudo uma questão de desestruturação da célula familiar que descamba para a sociedade em setores como os da saúde e da segurança pública. Ou mais do que isso, podendo-se chegar a uma *situação-limite*. Limite de humilhação, limite de vergonha, limite de óbito.

Sancionada em agosto de 2006 a Lei 11.340/06 a “Lei Maria da Penha” tem como objetivo aumentar o rigor nas punições para agressões contra as mulheres. Passado uma década fica uma certeza: a obrigação moral de lutar pela proteção às mulheres vítimas de violência bem como contra toda e qualquer forma de agressão.

Agressões sejam elas físicas ou verbais, como assédio, calúnia, estupro, ameaça e assassinato. Uma violência que joga por terra o ideal da família sacralizada, posto que a família real estilhaçada/vitimada vive o dualismo do amor e do ódio.

1 Entre feridas abertas e vitórias, os desafios da Lei Maria da Penha

Ao analisarmos a história de Maria da Penha Maia Fernandes, observamos o quanto é difícil no Brasil a luta contra a violência, a luta por respeito e igualdade de gênero. A mulher que emprestou o seu nome e a sua história de sofrimento para a criação da Lei 11.340/06 sentiu na pele a morosidade e a burocracia transformarem suas dores em impunidade. Como país signatário dos Direitos Humanos a providência a ser tomada foi a de se fazer uma denúncia formal à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), órgão internacional responsável pela análise da violação de acordos internacionais.

Maria da Penha Fernandes, escolarizada, classe média, ativista e de nível superior. Nesse delineamento inicial, ao dialogarmos com Anyon (1990), mesmo que sujeito a críticas, há a observância de que a violência extrapola o grau de escolaridade ou de poder aquisitivo, pois não se trata de um evento referido apenas ao universo de mulheres de classe inferior, dependente e doméstica. É uma das muitas ambiguidades ambivalentes, de caráter conflitante. Mais do que uma questão de classe. É uma questão de gênero.

O paradoxo em questão, desse caso específico, esbarra no fato de que o Brasil desde a década de 1970 (ou seja, duas décadas antes da criação da Lei 11.340/06) já vinha mantendo um discurso alinhado às lutas pela igualdade de gênero e ações afirmativas

como a Conferência Mundial sobre a Mulher (México, 1975); Conferência Mundial de Copenhague (1980); Conferência Mundial de Nairobi (1985); Conferência dos Direitos Humanos em Viena (1993); Declaração da ONU para Eliminação da Violência contra a Mulher (1993); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher - de Belém do Pará (1994) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher em Beijing (1995). É como viver entre dois mundos. Entre o discurso e a prática na efetividade de ações adotadas na proteção dos direitos femininos. E, dessa forma a violência se perpetua. Uma violência:

Frequentemente ligada ao uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não quer. Constranger, impedir que outro manifeste sua vontade, tolhendo sua liberdade, é uma forma de violação dos direitos essenciais do ser humano. A relação de desigualdade entre o homem e a mulher, realidade milenar que sempre colocou a mulher em situação de inferioridade lhe impondo a obediência e a submissão, é terreno fértil à afronta ao direito à liberdade. A liberdade é reconhecida como a primeira geração dos direitos humanos, direito que é violado quando o homem submete a mulher ao seu domínio (DIAS, 2007, p. 32).

Reconhecida pela Organização das Nações Unidas como uma das melhores legislações do mundo no combate à violência de gênero¹, a Lei Maria da Penha surge no âmbito jurídico, via judicialização e criminalização, como um concreto mecanismo a fim de dirimir a violência doméstica e familiar, pois trás consigo:

*Mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.*²

Sobre essas outras providências (práticas) pode-se destacar o emprego de dispositivos eletrônicos como a tornozeleira eletrônica, as patrulhas policiais denominadas de Ronda Maria da Penha e a criação de Juizados Especializados para uma abordagem multidisciplinar acompanhado de médicos, advogados e assistentes sociais.

E como testemunho de que a teoria da lei aliada às ações práticas têm uma concomitância concreta note-se que de acordo com estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a Lei 11.340/06 reduziu em aproximadamente 10% a taxa de homicídio contra as mulheres dentro de suas residências. Entretanto, a efetividade da lei não se deu de maneira uniforme no país. Segundo o instituto, isso ocorre porque há diferentes graus de institucionalização dos serviços protetivos às vítimas de violência doméstica. Uma das explicações encontradas no estudo para esse resultado diferenciado por região foi de que nos locais onde a sociedade e o poder público não se mobilizaram para implantar delegacias de mulheres, juizados especiais, casas de abrigo e outros equipamentos de apoio à vítima de violência, o temor pela punição da lei não foi internalizado na população. Daí a necessidade de uniformizar, em todo o país, os instrumentos de combate à violência contra a mulher.³

1 Trata-se, na verdade, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) da terceira melhor lei de proteção à mulher no mundo. Independente do grau de classificação, o grande mérito da lei foi o de tipificar as múltiplas situações de violência doméstica em física, psicológica, moral, patrimonial e sexual. O que muitas vezes sentenciava-se com a doação de cestas básicas ou trabalhos voluntários em instituições públicas pode se transformar a partir do vigor da Lei 11.340/06 em prisão, nos casos de agressão. Importante também foi o amparo estatal com a determinação das medidas de proteção e assistência social aos dependentes.

2 Introdução à Lei 11.340/06.

3 AGÊNCIA Senado. Políticas de combate à violência contra a mulher. Jornal Em Tempo, Manaus, 12 abril. 2015. Caderno País, B7.

Mesmo com os rigores da Lei 11.340/06, fechando o cerco contra as diversas formas de violência doméstica (física, sexual, psicológica, moral e patrimonial) observam-se, uma década depois, leis sendo sancionadas tornando crime hediondo práticas de letalidade intencional às mulheres em situações específicas de vulnerabilidade.

A sanção da Lei 13.104/2015, a Lei do Feminicídio, define o assassinato de mulheres por condição de sexo, como crime hediondo. O que na prática aumenta a pena para esses casos em um terço até a metade, se o crime for praticado contra grávidas ou nos três meses posteriores ao parto; contra menores de 14 anos, maiores de 60 ou vítimas com deficiência, e na presença de pais ou filhos.

Ao agressor julgado e sentenciado por crime hediondo há a previsão de a pena ser inicialmente cumprida em regime fechado, com a progressão acontecendo somente após o cumprimento de dois quintos da pena, se o condenado for réu primário.

Há de se concordar que infelizmente muita coisa precisa ser mudada, combatida e aplicada para que leis dessa natureza alcancem a consolidação estrutural específica para partir efetivamente da teoria à prática. E sem investimento em políticas públicas “tudo o que é sólido desmancha no ar” (BERMAN, 1986).

Tão importante quanto uma aplicação rigorosa das leis em vigor são as políticas públicas em favor das mulheres. Políticas públicas transversais que transponha a educação, a saúde, o lazer e, sobretudo, gere oportunidades de emprego. Mas não apenas oportunidades. Que não cesse o combate à misoginia implícita no mundo do trabalho que impõem às mulheres diferenças salariais de gênero. A mulher atua na mesma função que o homem, mas está sujeita a receber menos.

O estudo em questão elenca uma temática que direta e indiretamente insere a sociedade a uma consciência cidadã, conhecedora de seus direitos e deveres, partindo dos Direitos Humanos a fim de se compreender a importância de estudos sociais como a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha). Trata-se de uma lei que possui pouco mais de uma década de existência e que precisa ser cada vez mais estudada, discutida e aplicada. Estudar gênero e violência demanda um pensamento complexo. Sobre o tema, Cláudia Guerra enfatiza que:

Algumas dificuldades aparecem em determinados momentos da análise histórica quando se tenta, devido a toda uma influência historiográfica e de produções feministas, identificar qualquer atitude feminina como sendo de resistência, heroizando as mulheres; e, em outros momentos, percebê-las como frequentemente oprimidas e inevitavelmente dominadas, vitimando-as. Talvez o uso do gênero possa auxiliar a sair dessas armadilhas, uma vez que a ênfase recai nas construções sociais e culturais das diferenças sexuais e rompe com ideias naturalizantes. Nesse sentido, há jogos de poder relacionais entre o masculino e o feminino – independente do sexo físico das pessoas –, marcados por hierarquias, conflitos e também por negociações. Não se trata de negar as falas misóginas, mas de mostrar como são fabricadas. Pode-se utilizar, para isso, de práticas, de símbolos, de códigos normativos, de representações, valores sociais e de identidades subjetivas. O gênero também designa contingentes humanos movidos pelas representações do outro e auto-representações do masculino e do feminino (GUERRA, 1998, p. 28).

2 História singular, violência plural

Das lutas iniciadas na década de 1970, ao simbolismo concreto da criação da primeira delegacia para atendimento às mulheres em 1985, na cidade de São Paulo, a violência contra as mulheres continua como uma tragédia contemporânea. Independente de qual mundo estejamos falando: ocidente ou oriente. Muitas vezes, em países em conflito, o estupro é uma “arma de guerra”. Em alguns de cultura muçulmana, ainda prevalece o *ritual de passagem* de se retirar o clitóris das meninas com objetos cortantes e sem assepsia por representar uma fonte de prazer e, por conseguinte de pecado. Para Veena Das (1999), “é um retrato de uma cultura e uma forma de vida, criada nos conflitos de gerações e de sexos”.

Corroborando com a citação acima, o que se percebe no estudo em questão é que não se tratam de estruturas simbólicas da cultura, mas da concretude de um problema complexo. Uma complexidade que o tempo cronológico não está conseguindo suprimir. Longe de uma abstração, a análise até aqui realizada projetam-nos à reflexão de que o agressor tem internalizado a convicção da mulher como um objeto passivo de suas ações.

A problemática de se estudar gênero e violência está na divergência acadêmica das correntes teóricas. Um flagrante contraponto pode ser observado entre Marilena Chauí e Heleieth Saffioti⁴, onde:

Para Chauí (1985) a violência contra as mulheres é o resultado de uma ideologia de dominação masculina que é produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres. A autora define violência como uma ação que transforma diferenças em **desigualdades hierárquicas** com o fim de dominar, explorar e oprimir. A ação violenta trata o ser dominado como “objeto” e não como “sujeito”, o qual é silenciado e se torna dependente e passivo. Nesse sentido, o ser dominado perde sua autonomia, ou seja, sua liberdade, entendida como “capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir”. Saffioti (1987) por sua vez trás uma perspectiva feminista e marxista do patriarcado. É a segunda corrente teórica que orienta os trabalhos sobre violência contra as mulheres. Diferentemente da abordagem da dominação adotada por Chauí, essa perspectiva vincula a dominação masculina aos **sistemas capitalista e racista**. Nas palavras de Saffioti, “o patriarcado não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração. Enquanto a dominação pode, para efeitos de análise, ser situada essencialmente nos campos político e ideológico, a exploração diz respeito diretamente ao terreno econômico”. Conforme salienta a autora, o principal beneficiado do patriarcado-capitalismo-racismo é o **homem rico, branco e adulto**. A ideologia machista, na qual se sustenta esse sistema, socializa o homem para dominar a mulher e esta para se submeter ao “poder do macho”. A violência contra as mulheres resulta da socialização machista. “Dada sua formação de *macho*, o homem julga-se no direito de espancar sua mulher. Esta, educada que foi para submeter-se aos desejos masculinos, toma este ‘destino’ como *natural*” (SANTOS e IZUMO, 2005, pp. 149-150, grifo nosso).

E as divergências não cessam, pois se verifica que:

Embora esses trabalhos desenvolvam conceitos sobre violência contra as mulheres, pecam por uma imprecisão terminológica, não fazendo nítida distinção entre os

4 Apenas a título de exemplo da complexidade em questão, pois não necessariamente é o corpus meriti desse trabalho. Sugerimos a leitura de outros autores para um estudo *latu sensu* dentre eles (GROSSI, 1998); (MOORE, 1997); (REED, 1980); (CORREA, 2001); (FARAH, 1999); (SOARES, 2003); (WIGGERS, 2000) e (BRUSCHINI, 1994).

termos “violência contra as mulheres”, “violência doméstica” e “violência familiar”, os quais acabam sendo utilizados como sinônimos (SANTOS e IZUMO, 2005, p. 150).

Na tessitura de suas vidas as mulheres ainda encontram-se presas a um imaginário social onde:

Prevalece a concepção de que a violência conjugal incidente sobre mulheres deve ser equacionada no âmbito familiar, cabendo à polícia tão somente impor-lhe limites repressores, que não firam esta premissa. Em se tratando de lesões corporais, está-se diante de crime de ação pública, reclamando, portanto, a intervenção policial segundo parâmetros legais, independentemente da explicitação da vontade da vítima. No entanto, o imaginário torna-se mais real do que a ordem jurídico policial formalmente instituída, contribuindo para imprimir uma racionalidade própria às ações policiais e às relações estabelecidas com protagonistas de relações de violência (ALMEIDA, 1997, p. 04).

Dessa triste cotidianidade emerge a ambiguidade entre o discurso e a prática. De concreto há a concordância de que com a aprovação da Lei Maria da Penha (11.340/06), ascendeu o encorajamento nas mulheres em denunciar os seus agressores contra as injúrias, a difamação e agressões morais de toda sorte. Mas principalmente contra a pior e mais comum de todas: a violência física. Contra a metamorfose da violência a contraofensiva de uma postura materialista. Ademais, deve-se compreender que “por detrás das relações de gênero, atravessadas pelo poder desigualmente repartido, vislumbra-se a violência. Não há unanimidade quanto à sua concepção e origem” (GUERRA, 1998).

3 Do global ao local, a violência na intimidade do lar

Cicatrizes não apenas físicas, mas também emocionais. A violência doméstica traz consequências devastadoras para as centenas de mulheres que vivem sob abusos dos seus companheiros. De acordo com os dados da Secretaria de Segurança Pública do Amazonas (SSP-AM), em 2012 foram registrados 3.254 casos de violência doméstica na capital, durante o ano passado. O medo continua sendo a razão principal (68%) para evitar a denúncia dos agressores de acordo com a Pesquisa Data Senado. Em 66% dos casos, os responsáveis pelas agressões foram os maridos ou companheiros. A vergonha de assumir que passou por uma situação dessas é tanta, que muitas mulheres não conseguem admitir. E não são apenas as mulheres de classes econômicas mais baixas que sofrem violência e abuso.⁵

A violência contra a mulher não é exclusiva de uma única região ou localidade. Está em todos os lugares. E no estado do Amazonas esse mal da desestruturação familiar se faz presente alimentado por uma cultura patriarcal e machista.

Apoiar a igualdade de gênero perpassa o linear da ética e da moral. Paulo Freire, mais atual do que nunca, ao contribuir com o tema mostra-nos que:

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém que se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, **dos homens sobre as mulheres**, dos patrões sobre

5 HASIMOTO, Mellanie. Violência na intimidade do lar. Jornal Em Tempo, Manaus, 26 maio. 2013. Caderno Saúde e bem-estar, F3.

os empregados. **Qualquer discriminação é imoral** e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p.60, grifo nosso).

A fim de complementar esse estudo a metodologia teve como público-alvo discentes da rede federal e estadual de ensino do município de Presidente Figueiredo, priorizando-se as *mulheres-alunas* onde se buscou trabalhar os pontos-chave da Lei Maria da Penha. A atividade proporcionou aos discentes ampliar o conhecimento da Lei 11.340 (Lei Maria da Penha) como ferramenta transversal de igualdade de gênero no currículo escolar. Este projeto também despertou o interesse referente a mais estudos sobre os Direitos Humanos como instrumento de justiça social e respeito mútuo. Proporcionou o envolvimento de docentes e discentes em torno de problemáticas relacionadas ao meio ambiente, saúde e vida coletiva, e da necessidade de relacionar os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a prática de ações que visem construir o conceito do que é ser cidadão através de projetos educacionais que envolvam a escola, a família e a sociedade (SOUZA, SOUZA e SILVA, 2016, p.1018).

Ao priorizarmos e direcionarmos a metodologia do trabalho ao universo feminino ao qual denominamos de *mulheres-alunas* buscou-se, de início, inculcar sobre elas o *conhecimento* em cima do *desconhecimento* do que trata a Lei Maria da Penha. Uma Lei bastante comentada, mas pouco estudada nas suas alíneas. Internalizando nas mesmas a *resistência bonita* contra toda e qualquer forma de violência. Uma violência onipresente, que colocou o município de Presidente Figueiredo nas manchetes dos jornais do dia 17 de setembro de 2017. A exemplo do que ocorre em todo o território brasileiro, após uma briga motivada por ciúme uma mulher sofreu queimaduras pelo corpo. Mais do que as dores do corpo, a dor da impunidade.⁶

Considerações Finais

Parece que a violência tornou-se um hábito, parte do cotidiano e, como tal banal... Repetitiva... Coisa de pobre para alguns... Coisa de bandidos e de traficantes para outros. Embora banalizada e naturalizada, a violência vem alimentando a cultura do medo, levando as pessoas, sutilmente, a tecerem novas formas de relações sociais e novos padrões éticos (CARNEIRO; FRAGA, 2011, p.05).

Há a necessidade de se desafiar e derrubar visões estereotipadas para a salutar emergência dos direitos de gênero. Direitos esses representados na concretude da participação econômica, na participação política, e em mais acesso à educação e à saúde. Esses embates discursivos extrapolaram o tempo histórico porque sempre sofreram a resiliência de preceitos seculares e patriarcais (SOUZA, SOUZA e SILVA, 2016, p. 1019).

Preconceitos seculares metaforizados em uma *violência subterrânea*. Aquela que no estado do Amazonas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios de 2012 (Pnad) feita anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que a renda média dos homens ocupados é 20% maior que a das mulheres. Nesse contexto, a renda média dos homens chegou a R\$ 1.159, enquanto que a das mulheres foi de R\$ 962. Segundo o Pnad 2012, as mulheres estudam por mais tempo e são a maioria nas universidades.⁷

6 PEDROZA, Elias. Homem que jogou água fervendo no rosto da namorada continua livre. Jornal Em Tempo, Manaus, 17 set. 2017. Caderno Dia a Dia.

7 VILLAR, Rosana. Renda média do homem é 20% acima da mulher no Estado, mostra IBGE. Jornal Diário do Amazonas, Manaus, 28 set. 2013. Caderno Economia, 10.

Segundo a Lei 11.340/06 a violência doméstica contra a mulher é qualquer ação ou omissão baseada no gênero que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, ocorrida no âmbito de qualquer relação íntima de afeto existente entre autor e vítima. A violência é resiliente. Recobra-se facilmente. Adapta-se às mudanças. Mas é preciso acreditar que “o comportamento humano é modificável pela ação educativa” (ANTUNES, 2005).

Diariamente, 30 mulheres procuram o anexo da Delegacia Especializada em Crimes Contra a Mulher (DECCM) para buscar atendimento ou denunciar algum tipo de agressão. Conforme informações do Tribunal de Justiça do Amazonas (TJAM), as duas varas do Juizado Especial da Violência Doméstica e Familiar recebem juntas, em média, 500 processos por mês. Além da violência doméstica, as ameaças e lesão corporal também figuram na lista dos crimes mais comuns entre os processos de tramitação.⁸

Em dez anos, há motivos para comemorar. A Lei Maria da Penha impulsionou o reconhecimento da violência doméstica e familiar contra as mulheres como problema público, promoveu significativos deslocamentos na forma de a sociedade ver e pensar sobre a violência doméstica e familiar como resultante da desigualdade de gênero e como violação de direitos humanos. Esses deslocamentos possibilitaram o reconhecimento de outras formas de violência baseada no gênero e que afetam a vida de todas as mulheres e meninas, em todas as etapas de suas vidas, em experiências particularizadas de raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, religião, classe social, procedência regional ou nacionalidade, entre outros grupos sociais a que pertençam (PASINATO, 2016, p. 161).

E foi a *violência subterrânea* que levou a Organização das Nações Unidas (ONU) a proclamar no Encontro de Mulheres de 2015, no Chile, uma análise da situação da desigualdade de gênero no mundo: 81 anos é o tempo para que mulheres e homens alcancem o mesmo patamar de igualdade.

Entre feridas abertas e vitórias, resistir é preciso para mudar essa triste constatação, fazer da escola, e da vida em sociedade uma esperança, fazer do conflito um desafio. Lembrarmos como nos aponta Mello (1996) que: “Faz escuro mas eu canto, / Porque a manhã vai chegar. / Vem ver comigo, companheiro, / A cor do mundo mudar.”

8 BEZERRA, Annyelle. Medidas protetivas ajudam mulheres a dar a volta por cima. Jornal Diário do Amazonas, Manaus, 8 de março de 2015. Caderno Cidades, 23.

Bibliografia:

AGÊNCIA Senado. Políticas de combate à violência contra a mulher. **Jornal Em Tempo**, Manaus, 12 abril. 2015. Caderno País, B7.

ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de gênero: impasses e perspectivas metodológicas**. Conferência publicada na obra colectiva *Serviço Social no Feminino*, Lisboa, CPIHTS, 1997.

ANTUNES, Celso. **A pedagogia dos conflitos e as relações interpessoais**. In: Temas em educação IV. Curitiba: Futuro Congresso e Eventos, 2005, (pp.41-48).

ANYON, Jean. (1990) **“Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais”**. Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, maio de 1990, N° 73.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BEZERRA, Annyelle. Medidas protetivas ajudam mulheres a dar a volta por cima. **Jornal Diário do Amazonas**, Manaus, 8 de março de 2015. Caderno Cidades, 23.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei n. 11.340/2006. **Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Presidência da República, 2006.

_____. Lei do Feminicídio. Lei n. 13.104/2015. **Inclui o feminicídio no rol dos crimes hediondos**. Presidência da República, 2015.

BRUSCHINI, Cristina. **O trabalho da mulher brasileira em décadas recentes**. Revista de Estudos Feministas, 1994.

CARNEIRO, Alessandra.; FRAGA, Cristina. **A Lei Maria da Penha e a proteção legal à mulher vítima em São Borja no Rio Grande do Sul: da violência denunciada à violência silenciada**. Universidade Federal do Pampa – Campus São Borja (RS), 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Participando do Debate sobre Mulher e Violência**. In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher 4*, São Paulo, Zahar Editores, 1985.

CORREA, Mariza. **Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal**. Cadernos Pagu, n.16, p. 13-30, 2001.

DAS, Veena. **Fronteiras, violência e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 14, n. 40, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br>

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na justiça: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate a violência domestica e familiar contra a mulher**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e políticas públicas na esfera local de governo**. Organizações e Sociedade, v. 6, n. 14, p. 65-104, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FONSECA, D. H., RIBEIRO, C. G., & LEAL, N. S. B. (2012). **Violência doméstica contra a mulher: realidades e representações sociais**. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 307-314.
- GUERRA, Cláudia Costa. **Descortinando o poder e a violência nas relações de gênero: Uberlândia-MG-1980/1995**. Dissertação de mestrado, USP, São Paulo, 1998.
- GROSSI, Miriam. **Identidade de Gênero e Sexualidade. Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998 (revisado em 2010).
- HASIMOTO, Mellanie. Violência na intimidade do lar. **Jornal Em Tempo**, Manaus, 26 maio. 2013. Caderno Saúde e bem-estar, F3.
- MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1996. 89 p. ISBN 85-200-0103-3
- MOORE, Henrietta. **Compreendendo Sexo e Gênero. (do original em inglês: "understanding sex and gender"**. In: Tim Ingold (ed.) *Companion Encyclopedia of Anthropology*. London, Routledge, 1997. (Tradução Julio Assis exclusivamente para uso didático).
- PASINATO, Wania. **Dez anos de Lei Maria da Penha. O que queremos comemorar?** *Revista Internacional de Direitos Humanos*. SUR 24 - v.13 n.24. 155- 163, 2016.
- PEDROZA, Elias. Homem que jogou água fervendo no rosto da namorada continua livre. **Jornal Em Tempo**, Manaus, 17 set. 2017. Caderno Dia a Dia.
- REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. São Paulo: Proposta Editorial/Versus, 1980.
- SAFFIOTTI, Heleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo, Moderna, 1987.
- SANTOS, Cecília Macdowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. **Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil**. *E.I.A.L.*, Vol. 16 - No 1 (2005), p. 147-164.
- SOARES Vera. **A longa Caminhada: a construção de Políticas Públicas para a igualdade entre homens e mulheres**, in *Governos Estaduais: desafios e avanços*. Bittar, J. (org.). Editora Perseu Abramo, São Paulo, 2003.
- SOUZA, A. C.; SOUZA, D. C.; SILVA, A. P. **De Maria à Malala: percepções da Lei 11.340 no universo escolar como ferramenta de igualdade de gênero e direitos humanos das mulheres**. In *Anais do I Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire da Região Norte: Educação Popular em Debate*. Universidade do Estado do Amazonas. - São Leopoldo: Casa Leiria, 2016.v.1. ISSN 2448-2072.
- VILLAR, Rosana. Renda média do homem é 20% acima da mulher no Estado, mostra IBGE. **Jornal Diário do Amazonas**, Manaus, 28 set. 2013. Caderno Economia, 10.
- WIGGERS, Raquel. **Família em conflito: violência, espaço doméstico e categorias de parentesco em grupos populares de Florianópolis**. Dissertação de mestrado, PPGAS, UFSC, Florianópolis, 2000.

GÊNERO E PRISÃO: A MULHER NO TRÁFICO DE DROGAS

Nayara Gomes de Oliveira
UNIRIO/PPGMS
Nay.g.oliveira@hotmail.com

Lobelia da Silva Faceira
UNIRIO/PPGMS
lobelia.faceira@unirio.br

RESUMO

Este artigo pretende problematizar o fenômeno tráfico de droga, trazendo a mulher como eixo de análise principal, uma vez que sua inserção no “mundo do tráfico” é um fenômeno cada vez mais presente. Pretende-se também compreender o contexto social em que essas mulheres estão inseridas, como se dá o seu envolvimento com o tráfico, assim como os fatores que exercem influência na inserção delas nesse delito.

Palavras chave: Tráfico de drogas. Prisão. Mulher.

ABSTRACT

This article aims to unveil the phenomenon of drug trafficking, bringing the woman as the main axis of analysis, since its insertion in the “world of the traffic” is an phenomenon more and more present. It is also intended to understand the social context in which these women are inserted, how their involvement with trafficking occurs, as well as the factors that influence their insertion in this crime.

Keywords: Drug trafficking; Prison; Woman;

INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil conta com a quarta maior população penitenciária do mundo, atrás apenas de Estados Unidos (2.217.000), China (1.657.812) e Rússia (644.237). O Departamento Penitenciário Nacional - DEPEN revelou que a população carcerária brasileira chegou a 622.202 pessoas em dezembro de 2014. No entanto, o que mais chama atenção, é o crescimento do número de mulheres encarceradas. De acordo com a mesma pesquisa, a proporção da população carcerária feminina cresceu mais que o dobro da masculina. O DEPEN também aponta que o tráfico de drogas é o crime que mais prende mulheres não só no estado do Rio de Janeiro, mas em todo território nacional.

Desta forma, as mulheres que antes eram presas por crimes como: infanticídio, aborto, homicídio. Hoje os altos números de prisões estão relacionados à participação em roubos e principalmente ao tráfico de drogas. Entretanto, ao estudar sobre esta realidade é possível que se perceba que a inserção das mulheres nesta atividade ilícita vai além de uma infração penal, consistindo, muitas das vezes, em uma oportunidade de trabalhar, ou, até mesmo, em busca de poder. Nesse sentido, o presente artigo apresenta os resultados da monografia intitulada “Mulheres encarceradas: A inserção da mulher no tráfico de drogas” pretende problematizar a inserção das mulheres nesse cenário, buscando entender como se dá o envolvimento com o tráfico de drogas, assim como os fatores que exercem influência na inserção delas nesse delito.

O debate acerca do tráfico de drogas, assim como os discursos construídos sobre os “criminosos do tráfico”, são apresentados muitas das vezes de modo genérico, universal, estereotipado e a-históricos, encobrando as relações políticas, sociais e econômicas que fazem parte deste fenômeno. Desta forma, de modo a traçar um conhecimento objetivo, como metodologia utilizada, será realizada uma análise de pesquisa qualitativa realizada com dezoito mulheres presas por tráfico de drogas que são ingressas na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza, localizada no Complexo de Gericinó, em Bangu no Rio de Janeiro.

Para se dedicar a análise dessa realidade, o presente artigo encontra-se dividido em dois momentos. O primeiro apresentará uma breve discussão da questão da mulher no tráfico de drogas. Posteriormente, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza. Compreende-se que é a partir destes relatos que é possível que se reconstrua uma visão mais concreta da dinâmica da prática do tráfico de drogas por parte dessas mulheres.

1. AS MULHERES TRAFICANTES

De acordo com os dados do Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN, a população carcerária feminina aumentou 567% entre os anos 2000 e 2014, taxa consideravelmente superior que a do encarceramento masculino no mesmo período, que é de aproximadamente 220%. Atualmente no Brasil, 8% de todos os presos são mulheres, algo em torno de 36 mil detentas, 2.400 só no estado do Rio de Janeiro.

Espinoza (2004) aponta que ao longo da história houve intensas transformações nos atos delitivos praticados pelas mulheres. Os mesmos não se encaixam mais nos ditos crimes considerados femininos, aqueles como: aborto, infanticídio, homicídio passional, entre outros. Atualmente, os altos números de prisões e condenações estão relacionados à participação em roubos, sequestros, homicídios, e, principalmente, no tráfico de drogas.

Contudo, ao se pesquisar sobre esta realidade é possível que se perceba que a inserção das mulheres no tráfico de drogas vai além de uma infração penal, consistindo, muitas das vezes, em uma oportunidade de trabalhar, para auxiliar o companheiro ou, até mesmo, em busca de poder.

Para compreender essa inserção das mulheres no mundo do tráfico, se faz necessário descaracterizar que o envolvimento com o tráfico é uma ação doentia, entendendo que a razão da participação com a referida atividade ilícitas se apresenta num contexto muito maior. Para Oliveira (2016) “deve-se entender que a inserção das mulheres no tráfico é fundamentada em diversos fatores – social, econômico –, e alicerçado sempre com o contexto sócio-histórico.” (p.63)

Carneiro (2002) salienta que a sociedade encontra-se cada vez mais imersa na problemática do tráfico de drogas, e em diversos momentos falta um olhar crítico acerca do envolvimento com o tráfico já que esse debate é esvaziado de seu verdadeiro sentido pela indústria cultural, onde é “criado” discursos sobre os “criminosos do tráfico” tornando-os estereotipados e a-históricos, encobrando as relações políticas e socioeconômicas que fazem parte deste fenômeno.

Desta forma, os estereótipos que se criam em torno da droga servem para organizar e dar sentido aos interesses das ideologias dominantes. Notamos assim que o discurso que se

produz de forma majoritária pelos meios de comunicação, pelo Estado, pelas concepções e debates em torno da segurança pública, violência e drogas estão impregnados de interesses particulares e de classes.

Feffermann (2013) aponta que a ordem neoliberal marcada pela ideologia consumista fortifica-se diante da ausência de prazer e satisfação e, com isso, motiva a busca pelo “lucro fácil”, assim, os crimes contra o patrimônio e o tráfico surgem como uma resposta imediata para se inserir nesse contexto social e „suprir“ a necessidade de consumir.

Diante disso Oliveira (2009) aponta que

[...] apesar de o tráfico ser uma atividade extremamente marginalizada e estigmatizada (e até mesmo ilícita), é a partir dela que esses sujeitos tentam fazer parte de uma estrutura societária, ou seja, a busca de inserção e expressão no modelo social vigente (que é o do consumo) contribui para essa inserção laboral marginal. No entanto, essa inserção parece acontecer em nível do consumo por um lado, mas permanece limitada a algumas esferas de suas vidas. [...] tal ocupação possibilita (devido ao valor ganho) o acesso ao consumo, para além de um reconhecimento social, o que não seria possível adquirir através do mercado formal, diante da restrição de oportunidades que este oferece (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Desta forma, o surge como uma possibilidade de diminuir as disparidades que privam os sujeitos e os erradicam do contexto social. E atualmente, o comércio das drogas tem demonstrado que deixou de ser uma atividade tipicamente masculina, explicitando o aumento da inserção das mulheres.

A mulher, há séculos, é „educada“ a seguir um comportamento específico a partir do desempenho de determinado papel, sendo assim, é educada para ser mãe, esposa, exercendo um papel que se baseia na dedicação ao lar, ao marido e na criação dos filhos, solidificando o papel da mulher como responsável pela conservação e manutenção de determinados valores sociais.

Para Louro (1997) os valores atribuídos pela cultura interferem na realidade, já que produzem rótulos, influenciando na concepção do papel dos sujeitos e nas funções conferidas a cada um. Com a reprodução desses valores, criou-se uma imagem discriminatória a respeito da mulher, reforçando ou censurando determinadas condutas, com o intuito de modelar os indivíduos às condições julgadas adequadas.

No entanto, as mulheres foram conquistando direitos políticos e adquirindo acesso à educação, passando a alcançar um espaço no mercado de trabalho, fazendo parte da esfera pública, possibilitando a transição do status „esposa“ e de „mãe“, para o de „trabalhadora“. Cisne (2015) ressalta que a mercantilização da força-de-trabalho feminina ocorre em um primeiro momento como uma necessidade oriunda do capital a partir da Revolução Industrial, onde caracterizou-se pela superexploração e remuneração abaixo à da masculina.

A inserção da mulher ocorreu em diversos segmentos da atividade humana, mas principalmente no mercado de trabalho. O processo de emancipação feminina de forma avançada trouxe consequências significativas: menor tempo no lar, menor tempo para educar os filhos; maior competitividade e integração nas relações sociais, o que se reflete na vida privada e nos modelos de comportamento individual, em mais conquistas de direitos sociais, embora muitos de difícil concretização.

Moura (2005) salienta que a “entrada” de mulheres no tráfico de drogas não é somente uma transgressão penal, mas, além disso, constitui uma oportunidade de trabalho, que possa vir a superar a difícil situação financeira que atinge não somente a si própria, mas também sua família.

Sendo assim, a inserção de mulheres no tráfico de drogas constitui uma oportunidade de trabalho, que pode levá-la a superar uma determinada situação financeira que atinge sua vida e a vida da sua família. Sendo assim, em meio a uma economia que intensifica o desemprego, o tráfico aparece como uma alternativa. Porém, se por um lado, o tráfico abre as portas, é através dele que elas se fecham, já que é o motivo principal de se aprisionar.

Desta forma, no momento subsequente pretende se compreender a participação das mulheres no tráfico de drogas, tendo universo de estudo as internas da Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza - SEAP/JFS.

2. A INSERÇÃO DA MULHER NO TRÁFICO DE DROGAS.

Segundo os dados¹ do Ministério da Justiça e Departamento Penitenciário Nacional, o Brasil conta com uma população de 579.7811 pessoas no Sistema Penitenciário, sendo 37.380 mulheres e 542.401 homens.

Em números absolutos, o Brasil tem a quarta maior população prisional, atrás apenas dos Estados Unidos (2.228.424 presos), China (1.657.812 presos) e Rússia (673.818). Assim, a evolução da taxa de aprisionamento de homens e mulheres em relação à população nacional, é possível afirmar que, o crescimento da população prisional total no Brasil é acelerado e contrapõe as tendências mais recentes dos países que historicamente investiram em políticas de encarceramento em massa², e caso essa realidade não se modifique, em 2018, o Brasil ultrapassará a Rússia, e será o terceiro país com o maior número de pessoas presas.

A situação é ainda mais alarmante quando olhamos especificamente para a evolução da população de mulheres no sistema prisional. Embora o número de mulheres presas ainda seja bem inferior ao dos homens, entre os anos de 2000 a 2014 o aumento do número de mulheres em situação de privação de liberdade deu um salto e atingiu a marca de 567%, chegando a 37.380 pessoas.

O percentual de mulheres em proporção ao total da população carcerária brasileira dobrou entre os anos 2000 e 2014, sendo o tráfico de entorpecentes o responsável por 68% do encarceramento feminino no ano de 2014. Segundo o relatório³ “o número de mulheres presas aumentou 111% nos últimos sete anos. Entre 2005 e 2013, o número de detentas que respondem por crimes relacionados às drogas cresceu 290%”.

Grande parte desse quantitativo se deve à aprovação, em 2006, da nova Lei de Drogas⁴, que aumenta desproporcionalmente as penas mínimas de crimes relacionados ao comércio de entorpecentes. Nesse sentido, o Brasil procurou, através da punição, diminuir o problema

1 Dados em: <http://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacao-penitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf> (Acesso em 05 de junho de 2016)

2 O Brasil, que ocupa o quarto lugar no trágico ranking dos países com maior população prisional, segue ampliando sua taxa de encarceramento a um ritmo de 7% ao ano (o segundo maior ritmo de encarceramento do mundo) - enquanto EUA, China e Rússia, os três países com maior número de pessoas presas, passam por processo de revisão de sua política penal e estão reduzindo sua população prisional.

3 Relatório disponível em: <http://www.conectas.org/pt/acoes/justica/noticia/28793-mulheres-e-encarceradas-dupla-punicao>. (Acesso em 10 de março de 2016)

4 Lei n. 11.343/06.

das drogas. Tentativa frustrada, que desconsiderou a situação feminina trazendo novas mazelas para a realidade dessas mulheres.

Atualmente, na cidade do Rio de Janeiro há cinco unidades prisionais destinadas à mulheres - Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza, Penitenciária Talavera Bruce, Creche Unidade Materno Infantil, Presídio Nelson Hungria, Instituto penal Oscar Stevenson sendo todos estes administrados pela Secretaria Estadual de Administração Penitenciária - SEAP).

Diante das explanações feitas acima, o foco de análise será a Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza - espaço este em que se desenvolveu o meu estágio supervisionado em Serviço Social. Vale lembrar que apesar dessa unidade ser uma "porta de entrada" feminina no sistema prisional da cidade do Rio de Janeiro, o Serviço Social não consegue realizar o atendimento de "Porta de Entrada"⁵ a todas as ingressas desta unidade. Assim, para a realização das entrevistas para esta pesquisa, selecionei 18 (dezoito) mulheres que estão respondendo criminalmente por tráfico de drogas⁶ das 64 (sessenta e quatro) que passaram pelo atendimento do Serviço Social no período de 22/03/2016 - 18/05/2016.

No primeiro eixo de análise traçaremos o perfil das entrevistadas, no levantamento feito, obtivemos os seguintes dados:

Em relação à idade das entrevistadas: 50% tinham entre 18 a 26 anos de idade; 28% tinham entre 27 e 35 anos; 17% tinham entre 36 e 50 anos e 5% tinham mais que 50 anos. Analisando-se o perfil etário das entrevistadas, percebe-se que o padrão nacional se repete já que a grande maioria das mulheres privadas de liberdade se encontram abaixo dos 35 anos de idade, ou seja, em pleno período economicamente ativo da vida.

No que tange à escolaridade das entrevistadas, chegou-se ao seguinte resultado: 67% não completaram o ensino fundamental; 17% tinham o fundamental completo; 11% tinham ensino médio incompleto, enquanto apenas 5% tinham concluído o ensino médio. Vale ressaltar que nenhuma das entrevistadas tinham ensino superior.

Percebe-se que o nível de escolaridade das entrevistadas é baixo, onde em sua grande maioria não se concluiu o ensino fundamental. Esses dados não são apenas uma realidade da cidade do Rio de Janeiro ou das internas entrevistadas, pois de acordo com dados⁷ do DEPEN de 2014, o grau de escolaridade da população prisional brasileira é extremamente baixo.

Segundo os mesmos dados, aproximadamente seis em cada dez mulheres presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, enquanto a média nacional de mulheres que não frequentaram o ensino fundamental ou o têm incompleto é de 50%, deste modo os índices gerais de escolaridade das mulheres presas em escala nacional é baixa e não difere da realidade mostrada pelas mulheres entrevistadas.

Outra questão relevante das entrevistadas é que ao se tratar da localidade, 89% delas residiam fora da cidade do Rio de Janeiro, 11% fora até mesmo do Estado. Isto ocorre

5 Tal atividade consiste no primeiro atendimento a presa, onde se elabora o seu prontuário social com nome, filiação, data de nascimento, RG, estado civil, profissão. Neste primeiro atendimento informam-se também os direitos da apenada, e é realizado um contato com a família, onde esta é orientada sobre o credenciamento, o endereço da unidade e assistência material (caso seja solicitado pela presa). Ao final do atendimento, indaga-se a presa se a mesma apresenta alguma dúvida, para que possa neste primeiro momento ser esclarecida. Assim, com a saída da interna, é transcrito para na folha de evolução do seu prontuário todo o atendimento. Este prontuário é necessário para ter conhecimento das solicitações da presa, ao longo do período de reclusão, mas também para saber as respostas dadas a essas solicitações.

6 Artigo 33, 35 e 40 da Lei 11.343/06.

7 Dados disponíveis em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos> (Acesso em 08 de maio de 2016)

devido à existência de poucas prisões destinadas às mulheres. No estado do Rio de Janeiro existem seis unidades prisionais femininas⁸, a maioria no município do Rio de Janeiro com exceção do Presídio Nilza da Silva Santos - SEAP/NS, que é localizado no município de Campos dos Goytacazes.

A separação de estabelecimentos prisionais em masculinos e femininos é prevista pela Lei de Execução Penal – LEP⁹. Assim, a separação dos estabelecimentos penais segundo o gênero, é um dever do Estado. Vale ressaltar que não obstante da realidade das unidades masculinas, as unidades femininas se encontram superlotadas, com graves condições de ventilação, iluminação, higiene e diversos outros problemas, que perpassam da estrutura física a violação de direitos.

No que se trata da profissão, de acordo com o que foi relatado em entrevista, 39% das entrevistadas estavam sem exercer atividade remunerada anterior ao cárcere. E 44% deste total, nunca tiveram vínculo empregatício formal, e também não contribuía com a previdência social autonomamente. Entre as profissões declaradas constavam: estudante, manicure, cozinheira, massoterapeuta, auxiliar de serviços gerais, dona de casa e empregada doméstica.

Foi possível notar durante as entrevistas que grande parte destas mulheres trabalhava com „biscates“ para custear as próprias despesas e as despesas do lar. Isto pode estar relacionado à baixa escolaridade e à ausência de qualificação profissional que é transversal à realidade destas mulheres.

No caso das desempregadas, o principal motivo que as levam a cometer o crime é a situação econômica. Geralmente estas mulheres são as únicas que ajudam financeiramente em casa, onde a manutenção da mesma só depende dela e, com a demissão, acarreta também a falta de estrutura da vida familiar, a inserção no tráfico surge como uma solução em meio aos caos.

No que tange ao segundo eixo de análise, apontaremos as concepções destas mulheres em relação ao tráfico de drogas, onde foram indagadas sobre as suas concepções do que significava o “tráfico de drogas”. Diante disso, surgiram categorias distintas, a primeira observada foi a percepção do tráfico como um trabalho, trazendo o tráfico como complementação da renda ou até mesmo sua obtenção, face ao alto nível de desemprego na classe em que estas se inserem.

Este grupo expõe também que mesmo sendo o tráfico um trabalho lucrativo, ele é permeado de danos, como a prisão ou até mesmo a morte. Ferffermann (2013) afirma

que os jovens ‘vendedores’ – ‘trabalhadores’ da indústria do tráfico, têm obrigações e seguem regras de trabalho. O contrato existente nas relações de trabalho é verbal. A punição para o desrespeito de uma regra pode ser a morte. Estes jovens são o elo entre o dono do pontos- de-venda e os consumidores, os fregueses da droga, garantindo sua circulação. No contrato, uma das condições implícitas é a ‘lealdade’ ao patrão, o silêncio em relação à identidade do dono do ponto-de- venda. Os jovens vendem a sua força de trabalho que envolve o risco, no enfrentamento com a polícia e com os ‘concorrentes’. Vivem a ilegalidade, o sigilo e a necessidade de estar em constante estado de alerta. (FERFFERMANN, 2013, p.59)

8 SEAP/JFS: Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza; SEAP/TB: Penitenciária Talavera Bruce; UMI: Creche Unidade Materno Infantil; SEAP/NH: Presídio Nelson Hungria, SEAP/OS: Instituto Penal Oscar Stevenson e SEAP/NS: Presídio Nilza da Silva Santos.

9 Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

Sendo assim, os jovens envolvidos no tráfico mantêm as suas vidas em constante perigo, e algumas mulheres apontam isso nas suas falas.

“Trabalhar, perder noites de sono e ganhar muito dinheiro, mas não vou mentir, o tráfico foi a solução da minha vida, hoje vejo como meu fundo do poço!”
(Entrevistada 6)

“Ter o seu sustento e arriscar sua vida por isso. Poder ser presa, poder morrer.”
(Entrevistada 9)

Sendo assim, apesar do tráfico se apresentar como oportunidade de sustento para essas mulheres, já que através dele é possível conseguir dinheiro para manter as próprias despesas e da família. As mulheres apresentam também um temor grande com relação ao futuro, já que a prisão e a morte é uma realidade presente.

Outra categoria, observada neste eixo de análise, foi aquela que entende o tráfico como um comércio ilegal, que dá condições de custear as despesas do lar e comprar os bens e produtos, baseada no consumo, no dinheiro e no poder. Nesta posição, o comércio ilícito de drogas é um espaço que promove a vaidade e o poder de quem trafica.

“Vender droga e ganhar dinheiro com isso. O que eu ganhava em um dia, você não ganha em um mês!” (Entrevistada 15)

“Fechar com facção, ter um ponto de hierarquia no tráfico, demonstrar poder.”
(Entrevistada 18)

Curcio (2013) apud Feffermann (2006) apresenta essa relação do tráfico e o consumo, apontando que:

[...] Os jovens pobres, estando fora do mercado de trabalho formal, não podem suprir às necessidades criadas pelo mundo do consumo, de maneira lícita. Assim, eles respondem a esse apelo, não se incomodando com os meios ilegais que o fazem ter aquilo que desejam. (CURCIO, 2013, p.58)

Devido ao constante apelo pelo consumo que a atual sociedade nos impõe, muitas pessoas, na maioria jovens, em busca de satisfação, se inserem em atividades ilícitas, não se importando com os meios para conseguir o que “desejam”.

Apesar da busca por emprego, grande parte desses jovens não conseguem se inserir no mercado de trabalho, não conseguindo assim satisfazer as necessidades criadas, tornando-se parte de um exército de mão-de-obra reserva, fazendo com que muitos deles “optem”, ou sejam “empurrados” para o mundo do tráfico de drogas.

“Ao utilizarem o dinheiro recebido como pagamento de trabalho realizado no tráfico de drogas, para comprar objetos no mercado legal, „lavam“ parte do dinheiro do tráfico e o incorporam à economia formal” (FERFFERMANN, 2013, p. 60) Assim, esses jovens passam a consumir, se inserindo na sociedade e na economia, se igualando a qualquer outra pessoa.

Desta maneira, estes jovens são parte constitutiva da economia do tráfico que, funciona à semelhança da economia formal, visto que as relações são caracterizadas pela organização do capital, fazendo com que os „traficantes“ se tornem peças da engrenagem que movimenta a sociedade capitalista.

No terceiro eixo de análise, foi questionado as entrevistadas com que idade, como se deu o envolvimento com o tráfico e quais os fatores pertinentes para a inserção das mulheres no tráfico de drogas.

No que se refere à idade, 61% das entrevistadas se envolveram no tráfico antes dos 27 anos de idade, 33% antes mesmos de completar 18 anos; 22% se envolveram entre os 27 e 35 anos; 11% dos 36 aos 50 anos e apenas 6% se envolveram com mais de 50 anos.

Quando questionadas sobre os fatores pertinentes para inserção delas e demais mulheres no tráfico, apesar de todas as declarações e a questão da ausência de recursos financeiros ser algo recorrente foram apresentadas as seguintes categorias:

A primeira é aquela em que as entrevistadas relatam que o envolvimento com o tráfico de entorpecentes ocorreu a pedido/ devido ao envolvimento com o companheiro, já que este por estar preso ou com dívidas convenceu essas mulheres de participarem neste ato ilícito.

“Visitava o meu companheiro que está recluso e fui pega no scanner! Não me considero traficante, eu fui abordada na entrada do complexo, por outra visitante que disse que meu marido estava endividado dentro da cadeia, que se eu entrasse com a droga ela pagaria a dívida dele, por medo do que poderia acontecer eu aceitei a proposta.” (Entrevistada 11)

“Não me considero traficante. Levei droga para o marido, pois ele estava com dívidas no presídio onde se encontra recluso, fui abordada por uma senhora que me „obrigou“ a entrar com droga na cadeia e deixá-la no banheiro do pátio de visita, porém fui pega no scanner.” (Entrevistada 5)

É importante ressaltar, neste momento, que apesar do senso comum perpetuar a ideia de que as mulheres entram no tráfico pela influência do parceiro, fazendo que elas fiquem numa posição de subordinação, perpetuando os papéis históricos e culturalmente prescritos para o homem e para a mulher, nota-se neste trabalho que os fatores para a inserção neste mundo são vastos.

Curcio (2013) apud Barcinski (2009), por exemplo, salienta que diversos fatores favorecem a inserção das mulheres no tráfico, destacando alguns como: as precárias oportunidades de trabalho formal, a alternativa de pertencer a uma forte rede de sociabilidade e o anseio de conquistar poder e status, numa cultura fortemente masculinizada. Assim, negar esses fatos, e culpabilizar “o homem” só faz naturalizar e afirmar a ideia estereotipada de que as mulheres são frágeis e sensíveis.

Outro fator apontado pelas entrevistadas foram às necessidades econômicas como motivador:

“Estava com uma dívida na empresa NET e queria quitá-la, meu amigo ofereceu uma solução, me daria dois mil para levar uma encomenda do Espírito Santo para São Paulo, acabou que fui pega em Piraí! Não só não paguei a dívida, como fiz mais uma para a minha família.” (Entrevistada 1)

“Fiquei desempregada, não conseguia emprego em lugar nenhum, a necessidade faz o ladrão, já ouviu falar? Precisava sustentar meus filhos. Precisei entrar pro tráfico.” (Entrevistada 9)

Dados do último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, revelam que cerca de 40,9% das mulheres contribuem para a renda das famílias. E segundo a Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM, em mais de 42% destes lares, a mulher vive com os filhos, sem marido ou companheiro, fazendo com que ela seja única fonte de renda familiar.

Moki (2005) relaciona a entrada da mulher no tráfico com o desemprego feminino, baixos salários quando comparados aos salários dos homens e o aumento de mulheres responsáveis financeiramente por suas famílias.

Del Olmo (1996), por sua vez, relata que a dificuldade da mulher ingressar no mercado de trabalho faz surgir o que a autora denomina „economia informal“, encabeçada na maioria das vezes por mulheres. A autora defende que essa economia também envolve o mercado ilegal, como o caso do tráfico.

Diante esse cenário. Não é de se estranhar que a mulher insira em seus modos de sobrevivência um tipo de trabalho ilegal, pois em momentos de crise e necessidade econômicas mostra ainda maior para mulheres do que para homens e faltam de perspectiva que danos imediatos parecem proveitosos. (DEL OLMO, 1996. P.49)

Como dito anteriormente grande parte das entrevistadas, se encontravam desempregadas ou exercendo atividades sem vínculo empregatício, assim, o tráfico representa, portanto, uma oportunidade. Não só pelo retorno financeiro imediato, mas também por representar um mercado predominante informal onde as mulheres já estão inseridas, ou não encontram barreiras para sua inserção.

Outro fator mencionado como motivador para a inserção da mulher no tráfico é o „poder“/ „status“ experimentados por quem trafica.

“No início me envolvi para mostrar que era capaz, depois foi por necessidade, não conseguia manter o estilo de vida que o tráfico me proporcionava. Aos 24 anos me tornei vapor, vendia noite e dia, tirava 800 reais por dia, aos 26 me tornei gerente, mas saí logo depois porque não aguentei a pressão, é muita gente querendo te derrubar. O poder e status que o tráfico te dá é compensador, apesar de ter sido presa três vezes. Ao todo trabalhei 12 anos no tráfico e uma coisa que aprendi é que homem não gosta de ser mandando por mulher. Crime é atitude, não é qualquer um que permanece!” (Entrevistada 4)

“Querida me separar do meu marido, entrei pra boca de fumo pra contrariá-lo e demonstrar poder, foi a única maneira de me „livrar dele“. Comecei de baixo, como vapor e depois de dois anos gerenciava um dos pontos de venda da minha comunidade.” (Entrevistada 2)

Pimentel (2008) defende que a dominação do masculino sobre o feminino é um efeito da aceitação das próprias mulheres, compreendendo-se, claro, que esta aceitação advém de uma cultura fortemente masculinizada, que traz a tona ideologias que mantêm essas mulheres um papel de subordinação aos homens.

Desta maneira, o reconhecimento por parte dos homens e o respeito adquirido em face das demais mulheres também é motivo para levá-las ao crime, o que, por sua vez, representa uma forma de obtenção de poder e de ascensão social. O tráfico de drogas é a maneira que essas mulheres acham para se equipararem-se à maioria hegemônica masculina.

Além do tráfico como busca de poder, do tráfico como subsistência, encontrado como opção viável para manter-se, foi observado também o tráfico como „manutenção/sustento“ do vício. Desta forma, outra categoria explicitada por algumas entrevistadas é o uso de droga/vício, já que usuários são presos como traficantes.

“antes eu só era usuária, mas estava desempregada e precisava de dinheiro, para sustentar meu vício recebia 50 reais por um período de 12 horas, fazia „radinho“¹⁰ e às vezes eu nem pegava o dinheiro, eu trocava por cocaína mesmo!” (Entrevistada 10)

“Minha prisão foi uma limpeza que fizeram, não sou traficante! Sou usuária, me pegaram com duas pedras de crack para meu próprio consumo, sou usuária há 12 anos e nunca vendi.” (Entrevistada 7)

A presença do usuário como dependente e do traficante como delinquente frente à sociedade, acaba por desprezar as expressões da questão social e a verdadeira problemática. Ocorre que o tráfico de drogas, para algumas usuárias acabam se tornando uma maneira de sustentar/ “bancar” seu próprio vício.

Desta forma, muitas mulheres apenas por serem usuárias, acabam sendo condenadas como traficantes, por um uso que, ao invés de prisão deveria suscitar ação terapêutica por parte do Estado.

E a última categoria, refere-se à entrevistada que foi presa como traficantes, porém, se considera inocente.

“Sou bucha¹¹! Acabei de voltar pro meu namorado, os „polícia“ bateram lá em casa e saíram revirando tudo. Nunca trafiquei, nem usei, só sabia que ele mexia. Não me considero inocente, pois eu sabia o que ele fazia, mas não sou traficante!” (Entrevistada 3)

Esta mulher, dentre dezenas de outras na mesma situação, foi presa porque estava em casa quando a polícia prendeu o namorado, com quem tinha acabado de reatar um relacionamento. Apesar do envolvimento que seu companheiro tinha com o tráfico, ela se considera inocente, já que nunca usou, nem vendeu nenhum tipo de droga.

É recorrente, mulheres relatarem que foram presas injustamente, devido ao fato de ter algum familiar envolvido no tráfico, sendo enquadradas, julgadas e sentenciadas como traficantes. Diante disso, percebe-se que a prisão não é apenas um espaço de violação de direitos, mas também um lugar onde as injustiças são muitas das vezes alarmantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos encarcerados pertencem as camadas mais vulneráveis da sociedade, desta forma o cárcere é um espelho da sociedade contemporânea, onde se manifestam diferentes expressões da Questão Social.

Diante do que foi exposto, é possível demonstrar que a expansão do tráfico de drogas foi fomentado pela estrutura social e econômica vigente, onde os fenômenos como a globalização, reestruturação produtiva, desemprego estrutural e capitalismo financeiro, alavancou tal atividade para a segunda mais lucrativa do mundo.

¹⁰ Conhecidos também como fogueteiro. Tem a função de vigilância, precisando avisar sobre a chegada da polícia ou de traficantes rivais na comunidade.

¹¹ Bucha é a pessoa que é presa por estar presente na cena em que são efetuadas outras prisões.

A má distribuição de renda, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, emprego precário, baixa escolaridade e pouca qualificação contribuem para que o mercado do tráfico de drogas tenha crescido de forma tão significativa, absorvendo a mão-de-obra feminina.

Desta maneira, o tráfico de drogas acompanha a abertura dos mercados, constituindo-se como um „grande negócio“, que oferece a oportunidade que o mercado de trabalho formal não proporciona, fornecendo um posicionamento dentro do “mercado”, ainda que sob baixa remuneração, aquelas pessoas que são consideradas desqualificadas ao capital.

Desta forma, diante dos levantamentos feitos por este trabalho, pôde-se constatar que o tráfico de drogas foi a atividade ilícita que mais fez ingressar mulheres no sistema prisional brasileiro. As situações apresentadas são variadas: algumas, sendo presas enquanto traficavam na rua, outras transportando drogas de uma cidade a outra. Há também as que foram presas junto aos companheiros traficantes; e aquelas que foram autuadas em flagrante, enquanto tentavam entrar nas Unidades Prisionais com drogas.

Nas entrevistas realizadas na Cadeia Pública Joaquim Ferreira de Souza – SEAP/JFS chegou-se aos seguintes resultados: a maioria dessas mulheres possuía baixa escolaridade, jovens, quase todas mães, responsáveis pelo sustento familiar. Mulheres economicamente desfavorecidas que exerciam atividades de trabalho informal anterior ao cárcere, mas quase todas sem vínculo empregatício formal.

Outro ponto observado foi que a maioria dessas mulheres ocupa uma posição secundária no crime, realizando serviços de transporte de drogas e pequeno comércio; muitas são usuárias, sendo poucas as que exercem atividades de gerência do tráfico.

Concluiu-se, portanto que a forma como as mulheres compreendem os seus papéis nas relações, a satisfação das necessidades para a sua sobrevivência ou até mesmo busca desenfreada de poder, consumo e status, podem ser fatores motivadores para a inserção no tráfico de drogas. Muitas vezes, elas não reconhecem como crime traficar, pois percebem neste um trabalho, uma vez que extrai dele a renda que custeia as despesas do lar, ou uma forma de conseguir algo que não conseguiriam em um trabalho formal.

REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Z. **Por uma nova imagem**. Educação e cultura. Diário Comercial, ano II, nº 48.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Infopen**, 2014. Disponível em: <<http://www.infopen.gov.br/>>. Acesso em 05 de junho de 2016

_____. **Lei. n. 7.210**, de 11 de Julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm>. Acesso em: Acesso em 05 de junho de 2016

BOITEUX, Luciana. **A nova lei antidrogas e aumento da pena do delito de tráfico de entorpecentes**. Boletim IBCCRIM, São Paulo, v.14, n.167, p. 8-9, out. 2006.

_____. **O tráfico internacional de drogas e a influência do capitalismo**. Revista Adusp. São Paulo. 1996.

CARNEIRO, Henrique. **As necessidades humanas e o proibicionismo das drogas no século XX**. São Paulo. 2002.

_____. **O tráfico internacional de drogas e a influência do capitalismo**. Revista Adusp. São Paulo. 1996.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2.ed. São Paulo. Outras expressões. 2015.

CURCIO, Fernanda Santos. **Mulher e tráfico de drogas: "inclusão perversa"**. 94 f. Trabalho de conclusão de curso - Departamento de Serviço Social de Campos da Universidade Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2013.

DEL OLMO, Rosa. **A Face Oculta das Drogas**. Tradução Teresa Ottoni. Editora Revan, 1990.

FEFFERMANN, M. **Vidas arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Reflexões sobre os jovens inseridos no tráfico de drogas: uma malha que os enreda Saúde & Transformação Social**. Health & Social Change, vol. 4, núm. 2, abril-junho. pp. 55-65. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. Brasil. 2013

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em 05 de junho de 2016

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista. Vozes. 1997.

MOURA, M. **Porta fechada, vida dilacerada - mulher, tráfico de drogas e prisão: estudo realizado no presídio feminino do Ceará**. Fortaleza, 2005. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2005.

OBERLING, Alessandra. **Maconheiro, dependente, viciado ou traficante?** Representações e práticas da Polícia Militar sobre o consumo e o comércio de drogas na Cidade do Rio de Janeiro. INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA. Niterói. 2011.

OLIVEIRA, N. G. **Mulheres encarceradas: A inserção da mulher no tráfico de drogas**. Trabalho de conclusão de curso - Escola de Serviço Social - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, J. **Novas fronteiras do trabalho: vivências 'à margem' dos trabalhadores do tráfico de drogas**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia. 2009.

OLMO, Rosa Del. **A face oculta da droga**. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: UM REFLEXO DA VIOLÊNCIA DO ESTADO PENAL PARA ADOLESCENTES PRIVADOS DE LIBERDADE

Alinne Medeiros Tavares

UFPB

linnemedeiros@hotmail.com

Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida

UFPB

blfalmeida@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um marco fundamental na perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, em substituição à Doutrina de Situação Irregular do Código de Menores de 1979. Esta doutrina de Proteção Integral, significa um amplo avanço na formulação de políticas públicas, pois reconhece todas as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e deveres, por conseguinte, cidadãos que necessitam de proteção e atenção, amparadas por lei.

O ato infracional, segundo o artigo 103 do ECA, é uma ação praticada por criança ou adolescente, caracterizada na lei como crime ou contravenção penal. De acordo com a Constituição Federal (art. 228), o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 104) e Código Penal (art. 27) o adolescente que praticou ato infracional é penalmente inimputável, ou seja, não tem responsabilidade penal, sendo submetido a uma responsabilização jurídica especial.

Com o ECA, pode-se afirmar que o adolescente é autor de ato infracional apenas após ser transitado um processo judicial comprovando a materialidade no cometimento do ato infracional. Portanto, não pode responsabilizar ou privar a liberdade do adolescente sem o devido processo legal. Assim, com a aprovação do ECA, o ato infracional se fundamenta em uma prática sociopedagógica, através das medidas socioeducativas, que constituem parte do sistema de responsabilização jurídica especial, condicionada à garantia de direitos fundamentais e ao desenvolvimento de ações que visem à formação plena do adolescente julgado.

Após o ECA, foi aprovado o SINASE que é o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa. Este sistema nacional inclui os sistemas estaduais, distrital, municipais, bem como todas as políticas, planos, e programas específicos de atenção a esse público. (BRASIL, 2006, p. 22)

Esse Sistema apresenta como princípios: o respeito aos direitos humanos; a prioridade absoluta para a criança e o adolescente; a incolumidade, integridade física e segurança; a incompletude institucional; e a municipalização do atendimento, entre outros. Ao observar o último princípio citado, pode-se destacar que segundo o SINASE (BRASIL, 2006, p. 35) cabe ao município coordenar e regular o Sistema Municipal; elaborar o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo; apoiar o exercício da função fiscalizadora do

Conselho Tutelar; criar, manter e desenvolver programas de execução das medidas de meio aberto; estabelecer consórcios intermunicipais.

Portanto, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) houve novos parâmetros para as medidas socioeducativas destinados aos adolescentes em conflito com a lei.

Contudo, mesmo com os avanços legais, esta medida apresenta entraves na sua operacionalização.

Diante da conjuntura de crise que os países vêm enfrentando é que são postos os desafios da execução de uma Política Social pautada na Doutrina de Proteção Integral, pois ocorre o enxugamento de gastos na área social para investir no econômico, característica do neoliberalismo.

Assim, o presente artigo pretende contemplar reflexões sobre o Estado Penal e seus rebatimentos na medida socioeducativa de internação levando-se em consideração a garantia dos direitos humanos dos adolescentes que se encontram privados de liberdade no Centro de Atendimento Socioeducativo. Este estudo parte uma breve análise sobre as mudanças que ocorreram do Estado de Bem Estar Social até o Estado Neoliberal, tecendo considerações sobre a crise do capital. Logo após, é analisado o Estado Penal com a sua característica de criminalizar os pobres e encarceramento em massa. Após essa discussão, é posto a realidade do cumprimento da medida socioeducativa de internação para adolescentes em conflito com a lei, considerando a atual conjuntura social.

1. BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE A PASSAGEM DO ESTADO SOCIAL AO ESTADO PENAL

Compreender a relação entre Estado e as políticas sociais é fundamental, pois quando a política social é analisada sabe-se que é preciso apreender continuamente o movimento real e concreto das forças sociais e da conjuntura, ou seja, levar em consideração fatores socioeconômicos. Portanto, as políticas sociais são desenvolvidas em um contexto de intensas contradições, conflitos e lutas de classe, sendo resposta da organização e da reivindicação da força de trabalho.

Diante disso, é imprescindível analisar o Estado no interior do capitalismo, pois mesmo que o Estado seja mais antigo que o capital, é por ele orquestrado. “Um aparelho de estado que não preserva a ordem social e política seria tão impensável quanto um extintor de incêndio que espalha chamas ao invés de apagá-las” (MANDEL, 1982, p. 348). Corroborando com essa ideia, Netto afirma que:

[...] o Estado funcional ao capitalismo monopolista é no nível das suas finalidades econômicas, o “comitê executivo” da burguesia monopolista – opera para propiciar o conjunto de condições necessárias à acumulação e à valorização do capital monopolista. (NETTO, 1992, p.26)

Sabe-se que as mudanças nas formas de intervenção do Estado na economia e na sociedade é fundamental para o capital continuar controlando a força de trabalho. Para os liberais, essa intervenção estatal nas políticas sociais eram gastos negativos para a economia. Assim, o liberalismo prevê a liberdade para o mercado, através da livre concorrência e a não regulamentação do Estado, que resultou em seríssimas consequências decorrente da competitividade e superprodução como a Crise de 1929 e as duas Guerras Mundiais.

Denominou-se de Estado de Bem-Estar Social, o modelo capitalista configurado após a Segunda Guerra Mundial, em que o Estado passa a ser agente regulamentador da vida social, política e econômica do país, através da proposta de “pleno emprego” e das políticas sociais. Esse modelo de intervenção estatal, que se originou da “Grande Depressão”, ocorreu como uma alternativa para não adesão da sociedade as ideias comunistas no período da Guerra Fria. Portanto, o propósito desse modelo de Estado foi ressuscitar a economia através de investimentos na proteção social dos cidadãos, a fim de fortalecer um público consumidor, comprometendo-se a garantir educação pública, assistência à saúde, transporte, seguro-desemprego, etc.

Hobsbawn, em sua obra *A Era dos Extremos*, afirma que no período de crescimento econômico que foi chamado dos “anos dourados” dos países desenvolvidos, a juventude passou por mudanças diante da expansão de mercado de trabalho que estimulava uma nova “autonomia” em contraposição ao que se apresentava no perfil dos jovens que eram influenciados pela era romântica do início do século XIX. Assim, este período de expansão econômica, trouxe mudanças para a adolescência que estavam em busca de sua identidade própria e tornavam-se cada vez mais independentes, expressando-se através de estilos de músicas e roupas próprias da sua faixa etária.

O surgimento do adolescente como autor consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo, às vezes com menos boa vontade para os mais velhos, à medida que viam expandir-se o espaço entre os que estavam dispostos a aceitar o rótulo de “criança” e os que insistiam no de “adulto”. (HOBSBAWN, 1995, pág. 318)

Assim, para Hobsbawn, como novidade da cultura juvenil nas “economias de mercado desenvolvidas” foi que os jovens detinham o poder de compra, assim como foi a espantosa rapidez da mudança tecnológica que eram projetados por estes jovens, na qual davam vantagens sobre seus antecedentes. Assim, diante da prosperidade e do Pleno Emprego da “Era do Ouro”, os adolescentes que entraram no mercado de trabalho em tenra idade tinham poder aquisitivo maior que seus pais.

Este autor supracitado ainda destaca o espantoso internacionalismo, diante da hegemonia dos Estados Unidos (Pós Segunda Guerra Mundial) exercida sobre os países em desenvolvimento através da expansão dos meios de comunicação (rádio, discos, fitas, televisão), que difundiam, sobretudo, através do consumo novos valores, gostos da moda e padrões de comportamento se afastavam do tradicional, ganhando uma dimensão mais universal, por meio da pressão dos seus pares, na qual o autor chama de cultura jovem global. Salienta-se ainda que na década de 1950, “os jovens das classes alta e média, pelo menos no mundo anglo saxônico, que cada vez mais dava a tônica global, começaram a aceitar a música, as roupas e até a linguagem das classes baixas urbanas, ou que tornavam como seu modelo” (Hobsbawn, 1995, pág. 324)

Um outro aspecto a ser considerado, é a expansão do consumo de drogas como forma de rebelião, trazendo como destaque a popularização do uso da maconha, até chegar a década de 90 com a rapidez um enorme mercado para a cocaína. Portanto, “liberação pessoal e liberação social davam-se as mãos, sendo o sexo e as drogas as maneiras mais óbvias de despedaçar as cadeias do Estado, dos pais e do poder dos vizinhos, da lei e da convenção” (Hobsbawn, 1995, pág. 326). Essas mudanças na cultura juvenil junto ao uso da internet, fruto da globalização, transformou crime como o tráfico de drogas algo

autenticamente organizado, expandindo-se na articulação de várias classes sociais em diversos países.

Para Octavio Ianni (2005, pág. 205), a globalização “expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial”. A globalização, portanto, impacta a economia, a política, a cultura, as relações de trabalho e o papel do Estado. Esta globalização foi impulsionada com a derrocada do bloco socialista pós-Guerra Fria, na qual tem como emblema do término do mundo bipolarizado com a queda do Muro de Berlim (1989). Para o autor, a globalização:

Articula os mais diversos sistemas socioeconômicos nacionais e regionais, os mais distintos projetos nacionais de organização da economia, as mais diferentes formas de organização social e técnica do trabalho, subsumindo moedas, reservas cambiais, dívidas externas e internas, taxas de câmbio, cartões de crédito e todas as outras moedas reais ou imaginárias. (IANNI, 2005, pág. 212)

Com a globalização há uma transformação nas relações trabalhistas, por meio da intensificação da Nova Divisão Internacional do Trabalho (DIT), assim é expandido as empresas multinacionais, também conhecidas como empresas globais. Estas empresas globalizam não apenas a produção, mas também o consumo. Para Ianni (2005, pág. 217) “a própria cultura encontra novos horizontes de universalização, ao mesmo tempo que se reafirma ou recria em suas singularidades. O que era local e nacional pode tornar-se mundial, o que era antigo pode revelar-se moderno e contemporâneo”.

Destarte, com a crise da década de 1970, a resposta do Capital foi um processo de reorganização de seu sistema ideológico e político de dominação, que teve como fatores de maior destaque “o advento do neoliberalismo com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 2009, p. 33). O modelo de gestão do Estado Neoliberal implementado a partir do final da década de 1970, foi uma das consequências inerentes às transformações ocorridas no âmbito do trabalho. Conforme afirma Netto (2011, p. 11):

[...] as profundas transformações emergentes desde a década de 1970, que redesenham amplamente o perfil do capitalismo contemporâneo está claro que, planetarizado, este capitalismo apresenta traços novos e processos inéditos. Estas transformações estão vinculadas às formidáveis mudanças que ocorreram no chamado ‘mundo do trabalho’.

Segundo Sartório (2007, p. 78) a adolescência associada à violência, a criminalidade e ao uso de entorpecentes, “tem relação direta com determinações macrosociais do contexto da globalização e das mudanças no mundo do trabalho”. Essas mudanças obrigam a classe trabalhadora a executar múltiplas funções, tornando-se trabalhadores polivalentes, em função de novas tecnologias, na qual é uma estratégia que culmina na redução da oferta de trabalho e ocasiona subempregos. E é no bojo destas transformações ideológicas da produção capitalista, sob a égide da mundialização do capital, que se instituem as políticas educacionais de formação profissional, com suas concepções de empregabilidade e competência, que se mostram excludentes para os adolescentes em conflito com a lei, visto que estes sujeitos, em virtude do estigma que sofrem por causa de seu envolvimento com atos ilícitos, encontram maiores dificuldades em se inserirem no mundo do trabalho.

Assim, com a crise que ocorre na década de 70, que trouxe rebatimentos no mundo do trabalho, e conseqüentemente no consumo, também culminou em mudanças no comportamento dos jovens que foram atingidos com o desemprego em massa, precarização e novas formas de exploração no mundo do trabalho. Ozella declara que (2003, p. 20) “[...] devemos entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características que vão se constituindo no processo”. Assim, a exclusão e a invisibilidade dos adolescentes pobres na atual economia de consumo fazem com que eles se sintam atraídos pelo mundo do crime com suas ofertas e “facilidades” para obtenção de determinados bens de consumo.

Adquirir mercadorias por meio de compra já define “quem é quem” no universo social. A maior parte da população tem um poder de compra extremamente reduzido e alguns, para possuir o que desejam, roubam ou furtam. Os chamados objetos de consumo, dessa forma, nem são consumíveis nem estão igualmente disponíveis para todos os indivíduos. A produção de objetos é seletivamente organizada de maneira a ser seletivamente distribuída pelos que têm muito dinheiro, pouco dinheiro ou nenhum dinheiro. (COSTA, 2004, p.76)

Aqueles contingentes populacionais sem dinheiro formam os “[...] excluídos da economia e da sociedade, que são diretamente estimulados a possuir o que não podem comprar e indiretamente incitados a se apropriar de forma criminosa do que é levado a desejar”. (COSTA, 2004, p.76).

Sem dúvida, compreender a dinâmica contraditória iminente da sociedade capitalista enquanto causa fundamental que potencializa a prática do ato infracional é imprescindível. Pois, como afirma VOLPI (2001, p.58) “[...] enxergar o ‘infrator’ sem perceber seu entorno social, as relações e estruturas políticas, econômicas e culturais implica em negligenciar a condição fundamental da natureza humana”.

Permanecendo por muitas décadas, esse modelo de Estado entrou em colapso nos anos 1970, com a crise do capital, na qual teve como estratégia capitalista o retrocesso de direitos e a diminuição da intervenção do Estado. Nascia, então, o Estado Neoliberal.

2. ESTADO PENAL: A EXPANSÃO DA CRIMINALIZAÇÃO DO POBRE

A crise contemporânea do capital e suas estratégias de superação tem deixado conseqüências profundas nas sociedades capitalistas, sobretudo nos países dependentes como o Brasil. Salienta-se que com o auxílio da mídia sensacionalista, a pobreza tem sido associada à prática de crimes, principalmente roubos e tráfico de drogas. Sendo este último propagado pelos setores dominantes por meio da imagem de favelas e seus moradores, sobretudo, jovens pobres e negros.

Na lógica da criminalização, surge o papel do Estado para conter as “classes perigosas”. Isso é visto desde da Lei dos Pobres (*poor law*) entre outras leis que demonstram a necessidade do controle sobre a pobreza através do Estado. Desta feita, diante do desafio de controlar as possíveis ameaças a ordem estabelecida é estabelecido o “Estado Penal”, como instrumento da classe dominante, que tem como característica a criminalização da pobreza e o encarceramento em massa.

O conceito de Estado Penal foi cunhado por Loic Wacquant, sociólogo que estuda a violência urbana, a questão racial e a criminalização na França e nos Estados Unidos da

América, questionando a minimização da proteção social estatal no contexto neoliberal. De acordo com Wacquant (2001, p.07) o neoliberalismo e sua expressão no Consenso de Whashington tem influencia direta no Estado Penal, uma vez que “[...] a penalidade neoliberal pretende remediar com ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social”.

Segundo Wacquant (2008, pág. 96) desde dos anos 70 do século XX, que ocorre o hiperdimensionamento do Estado Penal nos Estados Unidos, através da diminuição de um Estado Social com investimentos nas políticas sociais básicas para ocorrer o deslocamento de recursos para a segurança pública, revelando o viés repressivo e punitivo da política governamental norte-americana. Portanto, como Wacquant salienta:

[...] a irresistível ascensão do Estado penal nos Estados Unidos durante as três últimas décadas não é uma resposta ao aumento da criminalidade que permaneceu praticamente constante, em termos globais, antes de cair no final do período – mas sim aos deslocamentos provocados pela redução de despesas do Estado na área social e urbana e pela imposição do trabalho assalariado precário como nova norma de cidadania para aqueles encerrados na base da polarizada estrutura de classes (WACQUANT, 2007, p. 15)

Loic Wacquant elaborou uma análise sobre o fortalecimento de um Estado Penal, a partir da apreensão da relação entre a ampliação drástica do número de presos nos países capitalistas e um Estado Mínimo para as políticas sociais. Um Estado que substitui o aparato social pelo policial, prisional e punitivo. Ou seja, para controlar as lutas provenientes das tensões ocasionadas pelo desemprego ou trabalho precarizado e pela retração dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, o Estado usa de estratégias de disciplinamento por meio do aparato jurídico e policial, assim como pela exaltação do sentimento de medo e insegurança social diante das mudanças no mundo do trabalho. Conforme Faustino (2010, p.14)

A transição do Estado Social para o Estado Penal é marcada pela intensificação dos preconceitos em relação aos pobres (criminalização) e articula políticas governamentais de caridade com a ampliação da repressão, buscando sempre enquadrar o “público alvo” num perfil desejado às classes dominantes: As duas principais modalidades de política de criminalização que, nos Estados Unidos, substituíram progressivamente, nas últimas três décadas, um semi Estado-providência por um Estado policial foram: a) os dispositivos do workfare, que transforma os serviços sociais em instrumento de vigilância e controle das classes consideradas “perigosas” – condicionam o acesso à assistência social à adoção de certas normas de conduta (sexual, familiar, educativa, etc.), e o beneficiário do programa deve se submeter a qualquer emprego (não importa a remuneração nem as condições de trabalho); e b) a adoção de uma política de “contenção repressiva” dos pobres, por meio do encarceramento em massa [...]

Assim, o contexto de ampliação desse Estado Penal tem como pano de fundo a crise estrutural do capital dos anos 70, que renega o direcionamento político adotado pela social democracia para submeter-se as políticas de cunho estritamente neoliberal. Conforme identifica Manoel Iturralde (2012), Wacquant afirma que as políticas de segurança social, ou assistencial, e a política criminal estão imbricadas no objetivo do controle dos pobres através da vigilância, das condicionalidades presentes nos programas, do estigma e da imposição de sanções e regras.

As políticas assistenciais transformaram-se em programas de trabalho (precário) obrigatório (*workfare*), sem o qual as pessoas não podem aceder à ajuda estatal. Enquanto isso, a prisão perdeu toda a pretensão reabilitadora, pois sua função principal é a incapacitação de setores marginais da sociedade. Ambas as políticas estão dirigidas para a mesma população e têm uma lógica similar que busca tornar invisíveis as populações problemáticas, empurrando-as para os espaços mais marginais da sociedade: o mercado de trabalho secundário, precário e mal remunerado; os guetos, as favelas e as invasões; ou as prisões (ITURRALDE, 2012, p. 170)

Assim, Wacquant (2001) destaca algumas conseqüências do Estado Penal nos Estados Unidos: a quadruplicação da população carcerária na década de 90; o surgimento e a proliferação de novas profissões tais como consultor em segurança; a adoção de uma política de segurança chamada “tolerância zero”; constante perseguição dos pobres nos espaços públicos; e o aumento das prisões.

Na passagem do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, as expressões da “questão social”, como a pobreza neste caso, vão necessitar do Estado para intervir tanto respondendo às demandas/necessidades dos trabalhadores como também do capital ao criar condições para a produção e consumo, mediante as políticas sociais, permanecendo intocável os fundamentos da ordem do capital. Contudo, no neoliberalismo, a pobreza é retomada como um problema individual-pessoal, dando lugar de ações filantrópicas/assistenciais.

Desta forma, em vez de tratar da pobreza com ações filantrópicas/assistenciais, ela passa a ser reprimida e castigada. A beneficência e os abrigos passam a ser substituídos pela repressão e reclusão dos pobres. A ideológica expressão de marginal começa a adquirir uma conotação de “criminalidade”. O pobre, aqui identificado com “marginal, passa a ser visto como ameaça à ordem. (MONTAÑO, 2012, p.273).

Portanto, nota-se que o Estado repressor perpassa dentro e fora do segmento do sistema prisional, na qual a criminalidade é enfrentada por meio de seu aparato punitivo e estigmatizador. Para Almeida (2004, p.28), quanto maior a violência produzida pela criminalidade, maior a legitimidade dada ao Estado pela sociedade para produzir uma violência ainda maior, estabelecendo um ciclo de desumanidade e violações de direitos que é potencializado a cada dia nos presídios e nas comunidades. Segundo Volpi (2011), a preocupação com segurança é:

[...] a fórmula mágica de “proteger a sociedade (entenda-se as pessoas e seu patrimônio) da violência produzida por ‘desajustados sociais’, que precisam ser afastados do convívio social, recuperados e reincluídos” [...] Reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil, para alguns, inapropriado. (VOLPI, 2011, p.9)

Assim, o Estado Penal ao criminalizar os jovens pobres e negros, dissemina o “medo ao outro”, ou seja, os efeitos deletérios da crise avançam sobre as relações sociais, ratificando desigualdades e produzindo preconceitos, medo e desconfianças. E este sentimento de insegurança fortalece a lógica do Estado Penal. Dados atuais do Atlas da Violência (2017) no Brasil revelam que a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país, na qual a população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios.

De acordo com informações deste Atlas (2017), os negros possuem chances 23,5% maiores de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, já descontado o efeito da idade, escolaridade, do sexo, estado civil e bairro de residência. Este documento revelou também que o assassinato de jovens do sexo masculino entre 15 e 29 anos corresponde a 47,85% do total de óbitos registrados no período estudado. De acordo com esses dados, nota-se que este problema histórico de tratamentos aos negros que tem sua origem desde da colonização do Brasil e persiste nos dias atuais, e é um fator que não pode ser desconsiderado na formulação das políticas públicas.

Outro aspecto importante do Estado Penal é a transferência de sua responsabilidade para o Poder Judiciário para a resolução dos conflitos sociais, que são meramente de ordem política e econômica. A judicialização da questão social é prejudicial para a política da criança e do adolescente, pois muitas vezes o poder judiciário prioriza a medida de privação de liberdade, mesmo tendo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definido que esta sanção só poderá ser aplicada em caráter excepcional. Assim, essa ação traz retrocessos ao reproduzir o Código Penal, gerando a superlotação pelo encarceramento em massa.

Portanto, a consequência desse Estado Penal está na falta de estrutura nas instituições de privação de liberdade, como também o uso abusivo nas formas de contenções de rebeliões que geralmente são coibidas com brutalidade e força excessivas. Diante dessas práticas que as internações e presídios apresentam, a reincidência tem sido cada vez mais frequente, uma vez que é marcado por uma Política Neoliberal de falta de recursos financeiros, materiais e humanos e da reprodução da violência para a resolução de conflitos. Assim, a realidade carcerária brasileira reflete de forma fidedigna uma sociedade marcada pelo preconceito, com recortes de cor e desigualdade de renda, onde a violência é usada para conter “as classes perigosas” que revelam tais contradições da sociedade.

Um exemplo desse Estado Penal no Brasil, foi nos anos 90, mais precisamente em 2 de outubro de 1992, conhecido como Massacre do Carandiru. Uma briga entre presos da Casa de Detenção de São Paulo, deu início a um tumulto no Pavilhão 9, que culminou com a invasão da Polícia Militar e a morte de 111 detentos. A intervenção da Polícia Militar, liderada pelo coronel Ubiratan Guimarães, tinha como justificativa acalmar a rebelião no local. Apesar deste coronel ter sido inicialmente condenado a 632 anos de prisão por 102 das 111 mortes do massacre (seis anos por cada homicídio e vinte anos por cinco tentativas de homicídio), no ano seguinte, ele foi eleito deputado estadual por São Paulo. Meses após ter sido absolvido da sentença condenatória, o coronel Ubiratan foi assassinado com um tiro na região do abdômen. Segundo reportagens, um ano após esse massacre surgiu a facção criminosa PCC (Primeiro Comando da Capital) como consequência dessa realidade carcerária no Brasil.

Portanto, esse aumento da população carcerária pela presença de um Estado Penal, gerando superlotação, culminou na radicalização do crime. O berço das principais facções criminosas do Brasil são os presídios. À medida que aumentou o comércio ilegal de drogas, que faz circular internacionalmente grandes quantias de dinheiro, também surge outros tipos de crimes como de tráfico de armas (para municiar os pontos-de-venda) ou de lavagem de dinheiro (para legalizar as fortunas ganhas com o tráfico). Com a globalização e a criação de novas tecnologias, as organizações criminosas se expandiram. Usando da ferramenta da corrupção, estas facções conseguem alguns aliados no sistema policial, judicial, penitenciário e político.

Atualmente, vê-se nos jornais mais uma ação do Estado contra o tráfico de drogas na conhecida Cracolândia, centro de São Paulo. A atual gestão do prefeito João Doria (PSDB) utilizou-se da força policial para demolição de imóveis, retirada de barracas e de cobertores, e internação compulsória aos usuários do crack. Sabe-se que estas ações para recuperação de edifícios, praças e avenidas não é acompanhada de planejamentos para acompanhamentos dos grupos mais vulneráveis que vivem ou trabalham na área, como os moradores de rua e os catadores de material reciclável. Estes são os que pertencem ao exército industrial de reserva. Aqueles que são excluídos do mercado de trabalho e consumo, os que se encontram em situação de pauperismo. No Estado Penal, para essa parcela da população é preciso ocorrer a institucionalização (abrigos, internações compulsórias ou prisões).

Sabe-se que os grandes traficantes (responsáveis pela produção, transporte e refino de substâncias ilegais) e os seus aliados que estão dando base de sustentação através da corrupção, não estão em lugares como a Cracolândia. Portanto, torna-se uma ação higienista sobre aqueles que se expõem a sociedade para usar ou vender tal droga. Para os presos, resta ficar em um sistema que não contribui para sua ressocialização e que o auxilia na manutenção do seu vício.

Assim, guerra às drogas” é uma guerra contra os pobres, que são vítimas de um sistema onde há concentração extrema de renda, que tem interesse na manutenção de milhões de desempregados, para os salários manter-se baixos. Portanto, as ações não podem ser paliativas, precisam ser compreendidas na sua totalidade, a partir da análise da produção e reprodução do sistema capitalista. Esse tipo de ideia, cotidianamente propagada pela mídia, transfere o problema ao indivíduo, não apontando para a totalidade expressa nas contradições da relação capital x trabalho que geram perversas expressões da questão social.

Portanto, não podemos dissociar das análises conjuntas desses determinantes do contexto da crise do capitalismo, cujas estratégias de superação concentram-se no neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva, redefinindo, assim, o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais. Assim, as múltiplas contradições geradas pela sociedade capitalista se materializam na “questão social” que ganha concretude nas mais diversas expressões, sendo uma delas a realidade dos adolescentes em conflito com a lei.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS NA OPERACIONALIZAÇÃO DA MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE INTERNAÇÃO EM PERNAMBUCO

A implementação do SINASE, tem como principal objetivo o desempenho de atividades socioeducativas em que deve se pautar em princípios éticos e pedagógicos. Destarte para execução das medidas socioeducativas, as entidades responsáveis precisam obter conhecimentos necessários e essenciais para desenvolver, acompanhar e avaliar os adolescentes de forma democrática. Sobretudo, estas precisam possuir condições dignas de atendimento, aos sujeitos de direitos em pleno desenvolvimento, os quais devem construir projetos de vida. Assim, os responsáveis legais devem oferecer educação, alimentação, vestimentas, saúde, habitação, esporte, e acima de tudo, estarem inseridos nos programas, projeto e serviços das diferentes políticas sociais.

Neste contexto, a realidade é marcada por diversos problemas sociais oriundos das desigualdades sociais e da concentração de renda, fruto do sistema vigente. As grandes contradições entre as classes sociais contribuem para elevados índices de vulnerabilidade e riscos sociais que atingem as famílias, em especial, os adolescentes e jovens, a maioria são considerados pobres, apresentam dificuldades de acesso à educação e a outras políticas sociais.

É suma importância elencar, que tais adolescentes estão expostos há vários riscos sociais, a mercê da criminalidade, do provisório e do imediato, que podem trazer uma série de problemas para seu futuro. Para tanto, a realidade dos adolescentes hoje no Brasil, exigem respostas do Estado em todos seus aspectos e contextos. O Estado deve assegurar a efetivação das políticas públicas e sociais em toda sua dimensão, que amplie e aumente a política de atendimento socioeducativo em todo o território.

Quando aplicado à medida de internação a um adolescente (seja ela provisória ou decorrente de sentença), o Estado deve garantir proteção integral quanto ao atendimento às necessidades desses adolescentes no interior de Unidades de atendimento. No entanto, assim como nas demais medidas socioeducativas, o Estado não tem assegurado às condições dignas, são ações paliativas.

A primeira refere-se ao não entendimento por parte de alguns gestores, profissionais que atuam na garantia e defesa dos direitos de adolescente em cumprimento de medida, como pessoa em situação peculiar de desenvolvimento, sujeito de direitos e responsabilidade, os quais devem ser assegurados pelo Estado, pela família e a sociedade civil. Tratam adolescentes como pessoas não dignas de direitos, usam muitas vezes atos violentos, repressores, negam a condição de sujeito de direitos, ao invés, da socioeducação, essencial para construção de novo projeto de vida.

A maioria dos Centros de Atendimentos Socioeducativos de Internação localiza em áreas não recomendadas pelo SINASE, longe da grande parte das famílias dos socioeducando. A infraestrutura é precária, faltam ambientes para atividades pedagógicas, ações coletivas entre adolescentes e familiares, espaço reservado a convivência familiar, a escola, a visita íntima, refeitório, lazer, dentre outros.

A incompletude institucional é considerada um dos desafios presente na concretude das políticas de atenção à infância e à juventude, em especial, a efetivação das medidas socioeducativas. Pode-se notar que o trabalho intersetorial e de articulação entre a rede socioassistencial nas suas diversas políticas sociais não é efetivada plenamente no cotidiano, falta vontade política dos gestores, dialogo, recursos, desvios de verbas, falta de planejamento contínuo, ou seja, ocorre na realidade uma constante disputa entre o campo da política punitiva e da luta em torno da positividade dos direitos, quanto a efetivação no cotidiano social. Situação agravada com crise do capital na contemporaneidade, pois a socioeducação é um espaço de contradição permanente, tensionada entre a defesa da ordem estabelecida e a garantia de direitos à população infanto-juvenil em cumprimento de medida socioeducativa.

Em relação ao fortalecimento aos vínculos familiares e as redes sociais de apoio, são mínimas as ações, ofertam atendimentos semanais orientando-as ou informando-as sobre a situação do adolescente, embora, a equipe técnica, formada por assistente social, psicólogo, advogado e pedagogo, não conseguem ampliar as ações externas de acompanhamento

familiar, devido a grande demanda interna, aos poucos recursos disponíveis para o trabalho com as famílias, a falta de retaguarda das instituições que compõem a rede de atendimento das políticas sociais. As demandas postas pelos adolescentes e suas famílias requer do Estado via as políticas sociais nas suas diferentes áreas como: saúde, educação, habitação, trabalho, renda, segurança, lazer, esporte, e outros direitos a proteção social para que estes possam atender suas necessidades enquanto pessoa humana.

Neste contexto, destaca-se a insuficiência de profissionais frente a demanda nos Case; fortalecimento dos Case e as organizações da sociedade civil, movimentos sociais, instituições governamentais e o poder judiciário no que se refere ao processo de ressocialização desses adolescentes após o cumprimento da Medida socioeducativa; bem como a judicialização das expressões da Questão social, criminalização da pobreza e encarceramento da população juvenil.

No tocante a garantia do direito à segurança e à integridade física e mental do adolescente privado de liberdade é de responsabilidade do Estado, mas constantemente são violados por parte dos próprios representantes do Poder Público, quando faltam com respeito as garantias, um exemplo disso, a violência policial imposta nas revistas às unidades, muitos dos socioeducandos expressam e mostram os maus-tratos provocados pelos representantes da Lei e daqueles que fazem a segurança nos centros de atendimento socioeducativos. Tais práticas perpassam posicionamentos criminalizantes, culpabilizadores e descontextualizados, que resultam em violações de direitos pela instituição que deveria assegurá-los.

Outro desafio na garantia dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medida de internação refere ao atendimento especializado para adolescentes com deficiência, as unidades não oferecem espaços adequados conforme as legislações, os socioeducando não recebem tratamento que respeite as peculiaridades de sua condição, desde pouca ou inexistência de estrutura física, de profissionais especializados, etc.

Outro ponto relevante é considerar que o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo indica a necessidade de capacitação continuada para os recursos humanos. Segundo dispõe a Resolução do SINASE (BRASIL, 2006, p. 49), “[...] a formação continuada dos atores sociais envolvidos no atendimento socioeducativo é fundamental para a evolução e o aperfeiçoamento de práticas sociais ainda muito marcadas por condutas assistencialistas e repressoras”. Portanto, é fundamental o processo de apropriação do conhecimento e discussão sobre o SINASE e as demais temáticas que perpassam a questão do adolescente em conflito com a lei no sentido de tornar efetiva a sua aplicabilidade e de ampliar os meios de atendimento e reintegração social do adolescente.

Os recursos humanos devem ser pensados e estruturados de maneira que realizem ações consequentes tanto na seleção de pessoal quanto na formação continuada, enquanto instrumentos que venham a garantir a qualidade do atendimento. O requisito indispensável para quem pretende estabelecer com os adolescentes uma relação de ajuda na busca da superação de seus impasses e dificuldades refere-se ao perfil do profissional, principalmente no que diz respeito à qualidade e habilidades pessoais na inter-relação com esse adolescente, pautados nos princípios dos direitos humanos definidos no SINASE. (BRASIL, 2006, p. 42)

A necessidade de capacitação continuada sobre a temática devem ser fomentadas em todas as esferas de governo e pelos três Poderes, em especial às equipes dos programas de atendimento socioeducativo, de órgãos responsáveis pelas políticas públicas e sociais que tenham interface com o SINASE, especialmente a política de saúde, de educação, esporte, cultura e lazer, e de segurança pública. (BRASIL, 2006, p. 49)

A reincidência dos adolescentes na prática dos atos infracionais e a aplicação da MSE de internação é algo recorrente nos Centros de atendimentos, na maioria das vezes, ocasionado pelo descumprimento da MSE em meio aberto (LA, PSC e Semiliberdade), percebe-se que tais medidas não estão conseguindo consolidar seus objetivos e metas, devido a desarticulação entre as políticas sociais, desproteção do Estado para com as famílias, pelo descrédito e preconceito da sociedade quanto a ressocialização, o crescimento do tráfico de drogas nas comunidades e envolvimento de crianças e adolescentes nessas práticas ilícitas, ocasionado pelo uso indevido e comercialização para o atendimento a dependência da droga ou para suprir suas necessidades básicas, dentre outras. Além das relações hierarquizadas, autoritárias, desiguais e alienadas que caracterizam o processo de produção e reprodução do Capital e do trabalho, que tem fundamentado o surgimento das expressões da questão social, fato que vem corroborando com a violação de direitos

São várias as dificuldades, além das já mencionadas, destacam-se também o financiamento e a corresponsabilidade no do atendimento às medidas socioeducativas, recursos são insuficientes e muitas vezes não são aplicados devidamente às necessidades dos programas de atendimento das medidas socioeducativas. Além disso, ressalta-se ainda, a mobilização/inclusão dos socioeducando aos cursos de qualificação profissional, o que perpassa pelo direito a educação, a profissionalização e a inserção ao mercado de trabalho.

Nas unidades percebem-se a insuficiência de investimentos nesses campos, o que tem dificultado a socioeducação e ressocialização dos adolescentes e jovens após o cumprimento da medida socioeducativa de internação como as demais.

É perceptível também, que o debate é fragilizado quando a opinião pública, por parte da maioria da sociedade civil e dos governos, ambos defendem muitas vezes a redução da maioridade penal, ao invés, do fortalecimento e do investimento nos serviços e programas socioeducativos defendido pelo ECA e SINASE.

Ora, se a sociedade ouve a todo instante que a “culpa” pela crise violenta que se vive é dos adolescentes, que são protagonistas de tudo, como poderá ter uma atitude que não de passividade e concordância com o discurso hegemônico de que é necessário rebaixar a idade penal, pois com isso se terá uma sociedade com menos violência, já que tudo o que ocorre nos centros é culpa dos internos? Enfim, as violações são tantas que não se pode deixar de considerar que há necessidade de uma resposta efetiva tanto do Estado como da sociedade. Já que se entende que os direitos humanos decorrem da dignidade humana, ferir a dignidade significa privar a pessoa de seus direitos fundamentais.

Essa perspectiva preconceituosa que tem sido um dos maiores entraves nas articulações interinstitucionais, tem como base que o delito e os crimes que os adolescentes cometem são sua única identidade, não compreendendo o contexto que o adolescente está inserido. Preconceito este que é reforçado particularmente pela mídia, que fundamenta o posicionamento da sociedade, onde o adolescente é descaracterizado da sua condição de pessoa em situação peculiar de desenvolvimento e fica retido na condição ‘menor, pivete, marginal e delinquente’.

Os adolescentes em conflito com a lei [...] não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois pelo fato de terem praticado um ato infracional, são caracterizados como predadores, delinquentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizantes que constituem uma face da violência simbólica. (VOLPI, 2001, p.14)

É emergencial uma reação contra a forma como muitos dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas é tratados, e o rompimento com o discurso hegemônico de que são eles os “grandes causadores” da violência ocorrida no Brasil significa romper com um ciclo de debates propulsores da falta de indignação com a ausência de respeito para com estes sujeitos de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão acerca das medidas socioeducativas proposto pelo ECA e pelo SINASE demonstram avanços significativos no que tange à compreensão da responsabilização civil e política do adolescente em contraponto ao que vigorava no Código de Menores. Contudo, pode-se observar também que na concretização desse estatuto existem vários impasses que dificultam a efetividade do atendimento aos adolescentes que cometeram atos infracionais.

Destarte, comprova-se que as mediações que permeiam a realidade dos adolescentes que cometeram ato infracional e a implementação das medidas socioeducativas são determinadas pelas contradições das relações socioeconômicas, políticas e culturais na sociedade capitalista em que estamos inseridos.

Assim, não podemos dissociar das análises conjuntas desses determinantes do contexto da crise do capitalismo, cujas estratégias de superação concentram-se no neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva, redefinindo, assim, o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais.

Dessa forma, esse trabalho apresentou reflexões que demonstram que apesar da implantação das medidas socioeducativas serem importantes para o adolescente que cometeu ato infracional e para sociedade, existem problemas de duas ordens: a dificuldade operacional derivada da frágil articulação da rede de serviços do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente na perspectiva das políticas públicas; e a ausência de objetivação das condições socioestruturais para o enfrentamento dessa questão a partir do processo de produção e reprodução social imposto pelo capitalismo.

A história do atendimento a crianças e adolescentes no Brasil é norteadada pelo atendimento marcado pela segregação e pelo desrespeito aos direitos humanos, talvez tal conteúdo histórico, não muito remoto, ainda garanta forte influência na aplicação e execução das medidas socioeducativas. Assim, falar em direitos humanos e dignidade da pessoa humana requer analisar a configuração desses direitos na sociedade moderna.

Portanto, a efetivação da Lei do SINASE não consegue se consolidar diante da atual conjuntura, o que requer maiores reflexões sobre o processo de elaboração, execução e monitoramento das políticas sociais, em especial, da socioeducação. Faz-se necessário, a intensificação das lutas coletivas nos diferentes espaços de organização e participação da sociedade civil e governamental, os quais são partes indispensáveis na defesa e na garantia de direitos humanos.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Janaina Loeffler. (2004) **Os Limites e a Potencialidade de uma Ação Profissional Emancipatória no Sistema prisional Brasileiro**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. Perspectiva da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, Regina; NABNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004, p. 75-88.

FAUSTINO, Deivison Mendes. O Encarceramento em massa e os aspectos raciais da exploração de classe no Brasil. In: **Encarceramento em massa, símbolo do Estado Penal**. PUC Viva, ano 11, n.39. Set/Dez. de 2010.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. Globalização e nova ordem internacional. In: FILHO, Daniel Aarão Reis; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Orgs.). **O século XX: o tempo das dúvidas. Do declínio das utopias às globalizações**. Vol. 3. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 205-224

IPEA. **Atlas da Violência 2017**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf Acesso em: 25 de julho de 2017.

ITURRALDE, Manuel. Responsabilidade moral e criminalização na formação social neoliberal. In: **Loic Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal**. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

MANDEL, Ernest. O Estado na Fase do Capitalismo Tardio. In: **Capitalismo Tardio**. Trad. Carlo Eduardo S. Matos et all. São Paulo: Abril Cultural, 1982

MONTAÑO, Carlos. **Pobreza, "Questão Social" e seu enfrentamento**. São Paulo, Serviço Social e Sociedade, n. 110, 2012

NETTO, José Paulo. Estado e Questão Social no Capitalismo dos Monopólios. In: **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

OZELLA, Sérgio. (Org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sóciohistórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

SARTÓRIO, Aleksandra Tomazelli. **Adolescente em Conflito com a Lei: uma análise dos discursos dos operadores jurídico-sociais em processos judiciais**. (Dissertação de Mestrado) Vitória: UFES/ PPGPS, 2007

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos:** a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

VOLPI, Mário. **O adolescente e o Ato Infracional.** 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

WACQUANT, Loic. **As duas faces do gueto.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2008.

WACQUANT, Loic. **Punir os Pobres:** a nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Trad. Sérgio Lamarão. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

REFLEXOS DA DITADURA NA SEGURANÇA PÚBLICA: ASPECTOS DE UMA TRANSIÇÃO INCONCLUSA

Kecya Rhuane Antenoria Matos¹

PPGDH/CCHLA/UFPB

<http://www.cchla.ufpb.br/ppgdh/>

RESUMO

O presente trabalho apresenta apontamentos sobre os reflexos do regime militar (1964-1985) na atuação das instituições de segurança pública na atualidade. A ditadura civil-militar deflagrada em 1964 utilizou-se de forte repressão estatal aplicada pelas forças de segurança contra os opositores do regime e foi responsável – aliada a outros fatores históricos – pela estruturação e especialização das formas violentas de atuação destas forças de segurança. O processo de transição para o regime democrático ocorreu de forma tardia e incompleta no Brasil, não sendo rompido o elo de violações do passado e permitindo a continuidade de práticas criminosas por agentes do Estado, especialmente contra as classes populares. A violência aguda experimentada pela sociedade brasileira nos dias de hoje, embora tenha raízes profundas, possui ligação direta com um passado recente que muito cedo se vem tentando fazer esquecer, o que somente acontecerá com o avanço da justiça de transição.

Palavras-chave: Segurança pública. Justiça de transição. Ditadura.

1 INTRODUÇÃO

Os regimes políticos de exceção vivenciados por diversos países latino-americanos entre as décadas de 1960 e 1990, seja por meio de golpes de Estado ou por conflitos armados internos, deixaram marcas profundas nessas sociedades, algumas delas ainda não compreendidas completamente até os dias atuais. Muitas das heranças dos períodos de exceção continuam presentes nos estados de direito emergidos do autoritarismo, o que dificulta os processos de transição e de democratização desses países.

A justiça de transição pode ser entendida como um conjunto de práticas e mecanismos que buscam fazer frente ao legado de violações de direitos humanos vividos em períodos de opressão ou de conflitos violentos, até a reestruturação dessas sociedades para que se possa alcançar a democracia, o estado de direito e o respeito aos direitos individuais e coletivos. Estudos que versam sobre os processos de transição de períodos autoritários para períodos democráticos costumam fundamentar a justiça de transição em quatro pilares: a justiça, enquanto responsabilização dos agentes públicos culpados; a reparação moral e econômica; a reconstrução da memória histórica; e a reforma das instituições violadoras de direitos humanos.

No Brasil, os temas relacionados à justiça de transição estão na pauta dos problemas políticos e sociais atuais, uma vez que o processo transicional ainda não foi efetivado de maneira completa no país e os resultados alcançados a partir dos mecanismos colocados em prática ainda não foram suficientes para uma mudança de cultura de cunho democrático em toda a sociedade.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: kecyamatoss@gmail.com.

A ditadura civil-militar deflagrada em 1964 utilizou-se de forte repressão estatal aplicada pelas forças de segurança contra os opositores do regime e foi responsável – aliada a outros fatores históricos – pela estruturação e especialização das formas violentas de atuação destas forças de segurança, as quais foram mantidas em grande medida após a vigência da nova Constituição, que inaugurou em termos legais o período democrático.

No presente trabalho se buscará abordar os reflexos do período ditatorial ocorrido no Brasil (1964-1985) na estruturação do modelo de segurança pública atualmente vigente, os avanços alcançados e os entraves ainda existentes nesta área, bem como as consequências para a construção do processo democrático no país.

2 VIOLÊNCIA ESTATAL: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

A segurança pública é um tema que está na pauta do dia. Isto se dá essencialmente devido à crise de insegurança que assola o país nas últimas décadas, o que se tem conhecimento a partir dos fatos noticiados e da análise de dados disponibilizados ou pela experiência diária vivenciada pela população, seja na cidade ou no campo, de uma violência aguda e já banalizada, que atinge de forma mais intensa as pessoas pobres, negras e moradoras de periferias.

A ação do Estado contra esta crise, por sua vez, vem acontecendo de maneira ineficiente, o que se atribui a diversos fatores, que vão desde a falta de planejamento, de investimentos na área da segurança até a desarticulação entre os próprios órgãos de segurança e entre estes e as demais políticas públicas para a prevenção da violência, o que reforça a errônea visão de que segurança pública diz respeito somente à ação policial.

Neste ínterim, ações estatais que não condizem com o modelo democrático, traduzidas em recorrentes atuações autoritárias e por vezes criminosas de agentes de segurança (como a ocorrência de torturas, execuções sumárias e uso abusivo e desproporcional da força) agravam e alimentam o ciclo de violência existente.

A violência do Estado é verificada de forma mais sensível na atuação policial, uma vez que as instituições policiais estão em constante contato com a população, mas ainda são utilizadas como força combate, enquanto preservadoras da ordem pública. Alguns dados são importantes para se iniciar a compreensão do problema: entre os anos de 2009 e 2015 foram mortas 17.688 pessoas pelas polícias brasileiras. A taxa de mortes decorrentes de intervenções policiais no Brasil é superior às taxas de Honduras, o país mais violento do mundo proporcionalmente, e da África do Sul (FÓRUM..., 2016, p. 6). A falta de apurações consistentes a respeito destas mortes ocasionadas pelas polícias, muitas amparadas por Autos de Resistência ou instrumentos similares, conferem um caráter ainda mais autoritário à atuação policial, quando o encobrimento e a não responsabilização dão liberdade à violação de direitos.

Se observado o contexto histórico da sociedade brasileira a partir da colonização europeia, não se pode ignorar que esta sociedade foi moldada com um caráter elitista, desigual e segregador, e neste mesmo contexto surgiram as forças de segurança, responsáveis por manter tais características e assegurar os privilégios das classes dominantes, e não por garantir os direitos de todos.

Segundo João Ricardo Dornelles (2016), a própria gênese das instituições policiais no Brasil se confunde com as práticas dos colonizadores e dos senhores de escravos, os quais

formavam contingentes liderados por “capitães do mato” para capturar e castigar “negros fugidos”. Assim, a polícia brasileira nasceu e se desenvolveu com o objetivo de manter a paz, os valores e a propriedade das classes privilegiadas, embora seja ela formada em sua maioria por pessoas originárias das classes subalternas, que acabam por atuar contra seus pares para servir a uma classe dominante.

Além desse histórico social elitista e autoritário, diretamente influenciador da conduta das instituições policiais, a ditadura instaurada com o golpe civil-militar de 1964 institucionalizou e intensificou a natureza violenta e arbitrária das polícias, especialmente após a vigência do Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967, que instituiu a doutrina de segurança nacional no país, cujo objetivo principal era proteger o Estado contra um “inimigo interno” que se opunha ao regime e à ordem social estabelecida.

A doutrina de segurança nacional não apenas serviu de base para a formulação de leis e regras legitimadoras da repressão, como foi uma das principais armas ideológicas usadas na formação dos agentes de segurança pública, inserindo a ideia de constante estado de guerra e a ideia de ininterrupto combate ao comunismo.

Desta forma, a falta de distinção entre o que deveria ser uma política de segurança nacional (externa) e uma política de segurança pública (interna) deu “carta branca” para que os órgãos de segurança agissem contra os opositores do regime, como se estivessem em estado de guerra, sendo que a regra de manutenção da “ordem político-social” colocava no mesmo patamar o combate à criminalidade comum e à criminalidade política.

Um parêntese é necessário neste ponto para destacar que a repressão e a violência das forças policiais no Brasil já atuavam de forma incisiva contra a população marginalizada do país desde antes da ditadura. Exemplo disso são os “esquadrões da morte” criados nas grandes cidades a partir da década de 1950, encarregados de “limpar” as cidades de seus “bandidos”, torturando e executando pessoas negras, pobres e marginalizadas, que sempre viveram (e vivem) sob o “regime de exceção paralelo” evocado por Pinheiro (1991).

Ocorre que, durante a ditadura militar (1964-1985), as arbitrariedades do Estado atingiram diretamente pessoas de classes altas da sociedade, como advogados, políticos, jornalistas e artistas, de forma que estas vozes passaram a denunciar publicamente os abusos estatais. Mas, com o fim do período ditatorial, a repressão estatal voltou a atuar nos mesmos lugares “de sempre” – nas periferias – e contra a mesma população pobre e negra, considerada uma “classe perigosa”. Ou seja, as violações de direitos humanos perpetrados hoje pelas polícias no Brasil não são, somente, uma “herança maldita” daquele período.

(...) o formidável aparato de repressão erigido a partir de 1964 e consolidado em dezembro de 1968, com o seu cortejo de prisões arbitrárias e clandestinas, de torturados e desaparecidos, não foi uma invenção *ex nihilo* do regime militar. Antes dele tudo isso já existia, como depois tudo continuou existindo. (OLIVEIRA, 1994, p. 18).

Porém, não se pode negar que a ditadura comandada pelos militares e apoiada por setores da sociedade civil institucionalizou e aguçou o padrão autoritário dos setores de segurança no país, e, o que é pior, as estruturas criadas durante o regime estão mantidas em muitos aspectos, fazendo com que a herança deste período seja vivenciada pela população até os dias atuais, mais de 30 anos após o final do regime.

Durante a ditadura, as forças policiais militarizadas – já existentes no país desde o século XIX – foram reestruturadas com relação à sua administração, ao treinamento e à ideologia, de acordo com os comandantes da época. A polícia militar passou a ser guiada por uma classificação hierárquica única, subordinada ao Exército.

Desde a Constituição de 1934 as polícias militares já possuíam o caráter de força auxiliar do Exército, mas a Lei Orgânica das polícias militares promulgada em março de 1967 determinou que tais polícias fossem comandadas por oficiais do Exército, que seu regulamento fosse redigido à semelhança do regulamento do Exército, que a sua inspeção e o seu controle fossem executados por órgão do Exército. Outro exemplo de institucionalização do autoritarismo foi a transferência para as justiças militares estaduais a responsabilidade pelo julgamento de policiais acusados de cometimento de crimes contra civis, já em 1977, com a Emenda Constitucional nº 7 (REIS, 2016).

Além disso, o regime militar trouxe consequências que ajudaram a mudar o quadro da criminalidade e de sua repressão, especialmente nas grandes cidades brasileiras. É o que Alba Zaluar (2007) chama de “efeitos não-intencionados do regime militar”, quando, ao ter empregado a tortura, as prisões ilegais e a censura, o regime abriu caminho para a instalação do crime organizado em diversos setores, atraindo inclusive oficiais dos órgãos de segurança pública para essas “práticas subterrâneas”, tornando-se membros de grupos e extermínio ou de extorsão, ou associando-se a “bicheiros” e a traficantes de drogas. Vele lembrar que os militares que se envolveram com o crime organizado foram protegidos pela Lei de Segurança Nacional, válida até 1988, e também pela Lei de Anistia, a partir de 1979, o que permitiu que estes personagens não fossem responsabilizados.

O resultado foi que tampouco se discutiram as consequências da militarização das polícias durante o regime militar nem as formas de ação superadas para um mundo criminal governado por organizações transnacionais ligadas aos negócios legais. Visto que houve poucas reformas no sistema de Justiça e, principalmente, quase nenhuma mudança nas práticas policiais no que diz respeito aos pobres, pode-se dizer que os efeitos do regime militar ainda estão presentes no funcionamento dessas instituições que não respeitam os direitos civis dos cidadãos. (ZALUAR, 2007, p. 40).

Assim, a cultura repressiva e violenta utilizada pelas forças de segurança durante a ditadura não nasceram neste período, mas foi nele que o autoritarismo do Estado se especializou e acentuou a repressão, sendo modificados apenas os grupos sociais contra os quais ela é aplicada na atualidade. Tais fatos poderiam ter sido superados durante o processo de transição no Brasil, porém, por atravessarmos uma transição lenta, tardia e incompleta, muitos aspectos foram mantidos, especialmente no que concerne à cultura autoritária presente nas instituições de segurança pública.

3 A TRANSIÇÃO INCONCLUSA

O termo “transição” é definido por Guillermo O’Donnell e Philippe c. Schmitter (1988) como o intervalo entre um regime político e outro. As transições, em geral, se delimitam pelo início do processo de dissolução de um regime autoritário e pela emergência de alguma forma de democracia, ou de retorno de um regime autoritário, ou um regime revolucionário. No caso brasileiro, o momento político que se esperava chegar era a democracia.

A justiça de transição, conforme referido, tem em sua base quatro pilares condicionais para sua realização, quais sejam: a *justiça*, que transcende os limites da justiça procedimental, se expressando como uma justiça anamnética, objetivando responsabilizar os violadores de direitos do período autoritário; a *reparação* das vítimas de violações de direitos humanos, incluindo a reparação econômica – de compensação, restituição ou reabilitação – e moral, no campo simbólico; a reconstrução da *memória e da verdade* sobre as violações de direitos massivas e sistemáticas sofridas, com a implementação de ações educativas de preservação histórica sobre o referido período; e a *reforma das instituições* violadoras de direitos como garantia de não-repetição das violações, o que envolve a reestruturação das instituições com mecanismos de fiscalização para que os abusos praticados não voltem a se repetir. Nestes apontamentos será dado maior enfoque a este último aspecto, especialmente no que concerne às instituições de segurança pública.

Considerados estes parâmetros para a consecução da justiça de transição, se percebe, segundo Dornelles (2014), que os processos de transição democrática ocorridos no Cone Sul da América do Sul não tiveram um desenvolvimento uniforme. No caso do Brasil, apesar dos avanços ocorridos com a implementação das Comissões da Verdade (nacional e estaduais), as características da transição se apresentaram de forma tardia e incompleta. Isso fez com que não fosse rompido o elo entre o passado de violações ocorridas durante a ditadura, permitindo a continuidade de práticas criminosas em massa em plena ordem constitucional democrática, voltadas contra as classes populares.

O autor ainda afirma que “o passado de violações de direitos humanos reproduz-se no presente. São práticas de repetição das violências que (re)aparecem através da criminalização da pobreza do modelo do eficientismo penal” (DORNELLES, 2014, p. 324).

Manuel Antonio Garretón (2006), em análise sobre as heranças das ditaduras na América Latina, chama de “enclaves autoritários” os elementos de um regime autoritário que permanecem mesmo após a vigência de um regime democrático. Segundo o autor, estes enclaves autoritários impedem que o país se transforme em uma democracia política completa, se constituindo em problemas ou tarefas pendentes da transição, o que limita o seu caráter plenamente democrático.

As democracias incompletas têm elementos e marcas do regime anterior, mas também herdaram enclaves dos próprios processos de transição, de seus acordos e negociações, que, embora em alguns casos tenham viabilizado a transição e a instalação de regimes democráticos, se convertem em instituições que acusam claramente o déficit democrático (GARRETÓN, 2006).

Desta forma, é possível compreender que as violações contemporâneas de direitos humanos precisam ser analisadas com o olhar no passado, fazendo emergir o debate sobre o direito à memória e à verdade, pois se verá que o presente está marcado pela permanência das violações e pela produção de novas vítimas. As políticas de esquecimento e conciliação, como a interpretação dada à Lei de Anistia no Brasil, somente produzem e realimentam a barbárie.

Segundo Dornelles (2014), a montagem do aparato de terror do Estado teve um momento chave durante a ditadura militar, que foi o início do governo Médici em outubro de 1969. Este período foi considerado o mais duro em termos de repressão e violência generalizada de toda a história republicana do país, direcionadas contra qualquer forma de oposição

política, prática sindical, comunitária, expressões populares, etc. Entre 1969 e 1974 foi organizado um grande aparato de órgãos de segurança, contabilizando milhares de prisões, torturas e mortes. Foi criado o Sistema Nacional de Informações (SNI), que tinha na base as câmaras de tortura e no vértice o Conselho de Segurança Nacional; houve a integração entre os diferentes organismos de segurança – órgãos das forças armadas, polícia federal e polícias estaduais –; e também foi criada em São Paulo a Operação Bandeirantes (OBAN), financiada por empresas multinacionais, que serviu de base para a implantação em todo o país dos organismos de repressão, controle e segurança, denominados DOI-CODI.

Durante o processo de democratização, e amparados pela Lei de Anistia, foi mantido intacto o amplo aparato repressivo e seus agentes saíram incólumes, uma vez que os mandantes militares, executores e financiadores privados jamais foram responsabilizados pelos crimes cometidos.

O principal elemento de transição no Brasil foi a Constituição de 1988, a qual trouxe elementos formais de avanço democrático na seara da segurança pública, mas também manteve estruturas do período autoritário.

Para Jorge Zaverucha (s.d.), os militares brasileiros conseguiram perpetuar sua influência em áreas estratégicas, e principalmente na segurança pública, após a nova Constituição. Nas lutas políticas travadas durante o processo de redemocratização, e mesmo na Assembleia Nacional Constituinte, a disputa pelo direcionamento das políticas de segurança pública e a vitória das influências dos militares expressam o poder destes e a manutenção das diretrizes da doutrina de segurança nacional.

Segundo o autor,

Nossos constituintes não conseguiram se desprender do regime autoritário recém-findo, e acabaram por constitucionalizar a atuação de organizações militares em atividades de polícia (polícia militar) e de defesa civil (corpo de bombeiros), ao lado das polícias civis. As polícias continuaram constitucionalmente, mesmo em menor grau, a defender mais o Estado que o cidadão. (ZAVERUCHA, s.d. p. 73).

Por outro lado, uma inovação positiva com o advento da Constituição foi a subordinação das polícias militares e civis aos governadores dos Estados, retirando o comando direto do Exército. Contudo, os constitucionalistas mantiveram as polícias militares enquanto forças auxiliares e reservas do Exército, podendo este requisitar policiais para atuação em áreas diversas da segurança pública, em caso de estado de emergência ou de sítio.

Outros fatores importantes trazidos pela Constituição foram a atribuição ao Ministério Público a função de exercer o controle externo da atividade policial e o fortalecimento das comissões permanentes e temporárias e as comissões parlamentares de inquérito, no âmbito do Poder Legislativo, atuando como mecanismos de controle do Poder Executivo, já se tendo observado a criação de comissões de direitos humanos que passaram a atuar contra a violência policial (MESQUITA NETO, 1999).

A competência das justiças militares estaduais para julgar policiais militares acusados de cometimento de crimes contra civis, medida adotada durante a ditadura, somente foi modificada em parte em 1996, com Lei nº 9.299/96, que atribuiu competência para a justiça comum processar e julgar policiais militares acusados de crimes dolosos contra a vida cometidos contra civis. Atualmente há propostas legislativas que visam retornar a

competência destes crimes para os tribunais militares. Outros “crimes militares”, como lesões corporais e abuso de autoridade, seguem sendo julgados pelos tribunais especiais.

Estes mecanismos que buscam modificar o cenário autoritário conferido durante a ditadura e controlar a atividade policial representam um avanço se comparado àquele período. Contudo, estas ferramentas estão sujeitas a limitações relacionadas não apenas à sua existência e funcionamento, mas principalmente à sua efetividade. Paulo Mesquita Neto (1999) aponta que a fragmentação partidária e a fragilidade dos partidos políticos brasileiros dificultam o funcionamento efetivo destes mecanismos, uma vez que as forças políticas serão as principais responsáveis por sua efetivação, e ressalta também que as ferramentas legais/formais utilizadas para controlar abusos policiais são voltadas para a identificação e punição individual dos agentes, o que minimiza a responsabilidade das autoridades policiais e políticas pelas práticas violentas, já imbricadas nas culturas organizacionais.

O desenho projetado pelos constituintes para a segurança pública brasileira, além de deixar heranças do período autoritário, manteve barreiras que impedem a construção de uma segurança democrática, como a manutenção de uma polícia militarizada e a divisão da atividade de polícia em duas corporações, uma civil e outra militar.

No caso das polícias militares, a sua organização enquanto instituição militar significa que devem se organizar à semelhança das Forças Armadas, sendo de fato uma força de reserva do Exército. Ocorre que as finalidades das polícias militares e do Exército são diferentes, não sendo possível que instituições com finalidades diferentes possuam o mesmo formato.

O exército destina-se a defender o território e a soberania nacionais. Para cumprir esse papel, precisa organizar-se para executar o “pronto-emprego”, isto é, mobilizar grandes contingentes humanos com rapidez e precisão, o que requer centralização decisória, hierarquia rígida e estrutura fortemente verticalizada. A função da PM é garantir os direitos dos cidadãos, prevenindo e reprimindo violações, recorrendo ao uso comedido e proporcional da força quando indispensável. Segurança é um bem público que deve ser oferecido universalmente e com equidade. (...) A imensa maioria dos desafios enfrentados pela polícia ostensiva exige estratégias inviáveis na estrutura militar. (SOARES, 2015, p. 30).

Além disso, corporações militarizadas tendem a valorizar o uso da força (violência) em suas ações, uma vez que o seu eixo de ação se traduz na ideia de que segurança implica em uma guerra contra o “inimigo”. Ao não existir essa figura do oponente guerreiro nas ações de policiamento, o “inimigo” passa a ser projetado na população de baixa renda, moradora de áreas periféricas, que passa a ser considerada como “classe perigosa”.

A desmilitarização da polícia, contudo, não pode ser vista como tábua de salvação para os problemas institucionais da segurança pública. Trata-se sim de um dos aspectos que precisam ser debatidos e modificados, mas que por si só e de forma isolada provavelmente não trará efeitos positivos, pois arbitrariedades e violência podem ser encontradas em instituições militares ou civis. É necessária uma mudança de entendimento sobre as funções da instituição policial enquanto garantidora de direitos de toda a população, e não enquanto aparelho repressor do Estado e protetor dos privilégios das classes dominantes, o que exige uma mudança cultural na instituição e, para além dela, em toda a sociedade.

Neste sentido, é importante destacar as diferentes concepções existentes sobre o aparelho policial do Estado, a respeito de sua atuação enquanto “força pública de combate” ou enquanto “órgão de serviço público”. Ora, a polícia vista enquanto força do Estado terá como missões básicas proteger o patrimônio e as estruturas estatais, bem como suas elites e os privilégios destas. De outro modo, vista enquanto um serviço público, terá como norte a proteção e a garantia dos direitos da população, podendo usar a força de forma limitada, de acordo com os preceitos constitucionais.

De acordo com a professora Yanilda María González (2017), em entrevista concedida ao jornal Nexo², a diferença entre os dois modelos de aparato policial citados fica evidente quando se observa a resposta da polícia, por exemplo, em uma situação de protesto social. A resposta de uma instituição que tem como missão a proteção do Estado será diferente daquela que entende que deve atender as necessidades da comunidade. Em sua pesquisa verificou que na América Latina muitas polícias promovem o discurso de polícia comunitária, mas mantêm estruturas, normas e condutas de polícia de Estado. Essas contradições aguçam o problema da violência.

Outra questão que impacta diretamente na capacidade de atuação das instituições de segurança é a divisão da atividade de polícia em duas corporações, uma Civil e outra Militar, sendo a primeira encarregada pela investigação dos crimes e a segunda pelo policiamento ostensivo e preventivo. Tal divisão impossibilita uma percepção global no planejamento das tarefas de segurança pública, capaz de abranger o ciclo que vai da prevenção à investigação e detenção dos suspeitos. Assim, as instituições duplicam esforços, atividades e recursos – como bancos de dados, sistemas de comunicações, etc. –, frequentemente disputam espaço e concorrem pela exibição de resultados. Além disso, as culturas organizacionais das duas corporações são distintas e as relações são marcadas pela desconfiança ou mesmo pela hostilidade. A criação de academias de formação integradas nos últimos anos tem ajudado a amenizar o problema, mas a verdadeira integração esbarra no texto constitucional (LEMGRUBER et al., 2003, p. 36).

Julita Lemgruber (et al.) lembra ainda que há dentro das duas corporações um profundo fosso entre a base e a cúpula de cada instituição (oficiais e praças na polícia militar e delegados e os demais cargos na polícia civil), o que dificulta a coesão interna e faz com que, na prática, existam duas corporações, com culturas distintas, dentro de cada uma, não havendo possibilidade de ascensão funcional dos níveis inferiores até o topo da hierarquia por meio de processos internos.

Luiz Eduardo Soares (2015) apresenta de forma sucinta como o formato e a organização das instituições de segurança são capazes de influenciar diretamente nos índices de violência e criminalidade no país. O autor lembra que às polícias militares cabe o policiamento ostensivo e preventivo, e às polícias civis cabe, com exclusividade, a investigação das ocorrências. Assim, não podendo executar atos de investigação e tendo que apresentar produtividade, o que resta aos policiais militares? A resposta é: prender pessoas e apreender drogas e armas.

Soares continua:

Prender que tipo de transgressor? Atuar contra quais delitos? Se o dever é produzir, se produzir é sinônimo de prender e se não é permitido investigar, o que sobra?

2 Entrevista publicada em 02 de junho de 2017, disponível no endereço: <<https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/07/02/%E2%80%98Existe-uma-demanda-social-pela-viol%C3%Aancia-policial%E2%80%99-diz-pesquisadora>>.

Prender em flagrante batedores de carteira, pequenos vendedores de drogas ilícitas, assaltantes de pontos de comércio, ladrões de automóveis etc. Com frequência, jovens de baixa escolaridade, pobres, moradores das periferias e das favelas, cujas dificuldades cotidianas estimulam a procura de alternativas de sobrevivência econômica. (SOARES, 2015, p. 29).

O autor afirma ainda que o “pulo do gato” da efetividade da ação policial militar (vista não pela redução da violência, mas pelos índices de encarceramento) se dá quando encontra um instrumento legal que maximiza esses resultados, qual seja, a política criminal de drogas e seu viés proibicionista, o que se mostra um mecanismo ágil em superlotar cadeias com jovens que não praticaram atos violentos nem faziam parte de organizações criminosas (a partir de então, provavelmente, passarão a fazer). Esta é a expressão da criminalização da pobreza e do racismo institucionalizado.

Seguindo este raciocínio, havendo instituições policiais integradas, que não gastassem esforços disputando entre si pela apresentação de resultados, mas que convergissem para a solução de problemas sociais, concentrando forças na desarticulação das ações criminosas que dão causa às desigualdades e atuando conjuntamente em ações preventivas, isso resultaria em outro cenário de sociedade, especialmente se aliadas a outras políticas sociais. Por certo que se necessita do trabalho ostensivo em atender urgências da população quando corre perigo ou é vitimada, mas esta não deveria ser a única nem a principal atribuição de uma instituição de segurança.

Desta forma, observa-se que as instituições de segurança pública que atuam hoje na sociedade brasileira sofrem a influência e as consequências da estrutura operacional militarizada criada – ou reformatada – durante a ditadura militar (1964-1985), e, para além dos aspectos estruturais, a cultura da repressão e da doutrina de segurança nacional de combate e eliminação de um inimigo interno se mostra cada vez mais presente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transições para a democracia nos países da América Latina durante a segunda metade do século XX, em geral, têm em comum a ocorrência de um processo de negociação com as elites. Estas negociações promoveram a proteção dos agentes de repressão que executaram graves violações de direitos humanos durante o período, a exemplo do alcance conferido à Lei de Anistia brasileira. Essa transição pactuada restringiu o alcance do processo de democratização do país, dando oportunidade à atuação de grupos que se opunham a uma construção democrática de sociedade, como era o caso dos chefes militares da época.

Desta forma, a reforma das instituições violadoras de direitos humanos, um dos eixos necessários para a realização da justiça de transição, resta prejudicada, como acontece no caso das polícias brasileiras. Quanto aos demais eixos, o Brasil também vem perecendo em sua própria história: os perpetradores de crimes contra a humanidade e violações de direitos humanos durante a ditadura nunca foram responsabilizados pela justiça interna; as iniciativas de reparação (Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos e Comissões da Verdade), embora de grade relevância, aconteceram de forma tardia e com pouca repercussão para a sociedade em geral; e as ações de memória e verdade ainda se dão de forma muito incipiente, com franca oposição das autoridades militares e forte rejeição por alguns setores da sociedade.

Esta força do militarismo leva à compreensão de que o apoio da sociedade à classe militar mantém o seu prestígio e a sua autonomia, seja pela saudosa ideia da “época de ouro” vendida para parte da população durante a ditadura, seja pelo efetivo combate à violência executado pelas instituições militares. Fato é que, em meio à exaltação das ações militares, a cultura de direitos humanos ainda é precária, e os valores éticos na política e na economia nos colocam em patamares vergonhosos em rankings internacionais. Certamente não é a herança cultural que irá determinar o sucesso ou o fracasso de uma sociedade, mas o temor em reformar as instituições pode manter padrões que prejudiquem a democracia e a boa governança (D’ARAÚJO, 2012).

A transição ainda não concluída no Brasil, que impede a reflexão social, ocultando e distorcendo os fatos, dificulta a efetivação de políticas públicas, como se vê nas tentativas de implementação dos Planos Nacionais de Direitos Humanos e os Programas Nacionais de Segurança Pública. Passadas mais de três décadas desde o fim do regime militar, as autoridades políticas do país ainda duelam pela “explicação” do que teria significado aquele período, e este duelo tem marcado negativamente o rumo das políticas públicas, especialmente na área da segurança.

A violência aguda experimentada pela sociedade brasileira nos dias de hoje, embora tenha raízes profundas, possui ligação direta com um passado recente que muito cedo se vem tentando fazer esquecer. Enfrentar os desafios da segurança pública hoje implica em reivindicar justiça aos erros cometidos pelo Estado, para que estes erros deixem de ser recorrentes, como têm sido. E isto somente acontecerá com o avanço da justiça de transição.

Somente com a desconstrução da versão oficial dos vencedores – os violadores de direitos anistiados – e dando voz às testemunhas vitimadas pela violência para o resgate da memória se poderá caminhar adiante no processo de transição democrática brasileira, que ainda permanece inconcluso.

REFERÊNCIAS

D’ARAÚJO, Maria Celina. **O estável poder de veto Forças Armadas sobre o tema da anistia política no Brasil**. Revista Varia história, vol. 28, n. 48, pp. 573-597. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v28n48/06.pdf>>. Acesso em: 03 mar 2017.

DORNELLES, João Ricardo. Crimes de massa e continuidade do estado de exceção e o estado democrático de direito no Brasil. In: TOSI, Giuseppe [et al.] (orgs.). **Justiça de transição: direito à justiça, à memória e à verdade**. João Pessoa: Editora da UFPB: 2014.

_____. Herança da ditadura: os processos de repetição das graves violações de direitos humanos e as políticas de segurança pública no Brasil. In: TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra (orgs.). **Ditaduras militares, estado de exceção e resistência democrática na América Latina**. João Pessoa: CCTA, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Coordenação geral: Renato Sérgio de Lima; Samira Bueno. Ano 10. 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/10_anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em 13 fev. 2017.

GARRETÓN, Manuel Antonio. **Del postpinochetismo a la sociedad democrática: globalización y política en el Bicentenario**. Santiago: Debate, 2006.

GONZÁLEZ, Yanilda María. **'Existe uma demanda social pela violência policial', diz pesquisadora**: entrevista [02 de julho de 2017]. Nexo Jornal. Entrevista concedida a Paula Miraglia. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/07/02/%E2%80%98Existe-uma-demanda-social-pela-viol%C3%Aancia-policial%E2%80%99-diz-pesquisadora>>. Acesso em 06 jul. 2017.

LEMBRUBER, Julita; MUSUMECI, Leonarda; CANO, Ignacio. **Quem vigia os vigias? Um estudo sobre o controle externo das polícias no Brasil**. Participação de Ana Paula Miranda e Sonia Travassos. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MESQUITA NETO, Paulo. Violência policial no Brasil: abordagens teóricas e práticas de controle. In: PANDOLFI, Dulce et. al. **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. pp.130- 148.

O'DONNELL, Guillermo; SCHMITTER, Philippe C. **Transições do regime autoritário: primeiras conclusões**. Trad.: Adail U. Sobral. Rev. téc.: Nanci Valadares. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

OLIVEIRA, Luciano. **Do nunca mais ao eterno retorno: uma reflexão sobre a tortura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Autoritarismo e transição**. Revista USP Nº 45. Março / Abril / Maio, 1991. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25547>>. Acesso em 19 jan. 2016.

REIS, AmandaOliveirados. **Segurança e militarização nos debates da Assembleia Nacional Constituinte 1986-1988**. Dissertação de Mestrado. Departamento de História. Universidade de Brasília. 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15635/1/2016_AmandaOliveiradosReis_tcc.pdf>. Acesso em 14 de jun 2017.

SOARES, Luiz Eduardo. Por que tem sido tão difícil mudar as polícias? In: KUCINSKI, Bernardo (et al). **Bala perdida: a violência policial no Brasil e os desafios para sua superação**. São Paulo: Biotempo, 2015.

ZALUAR, Alba. **Democratização inacabada: fracasso da segurança pública**. Estudos Avançados, vol. 21, nº 61, São Paulo, 2007, pp. 31-49.

ZAVERUCHA, Jorge. **FHC, Forças Armadas e Polícia – entre autoritarismo e democracia**. Rio de Janeiro: Record, [s.d.].

VIOLÊNCIA POLICIAL NAS PERIFERIAS: CONTRAPODERES EM PORTUGAL E NO BRASIL

Elisabete Pessanha

UM

elisabete.e.pessanha@gmail.com

Palavras- chave: violência, direitos humanos, contrapoder

Resumo

Esta é uma proposta comparativa entre a realidade portuguesa e a realidade brasileira, especificamente no que diz respeito às áreas metropolitanas de Lisboa e do Rio de Janeiro, visando a articulação das áreas de violência, segurança pública e direitos humanos.

Pretendo demonstrar, como nas duas realidades, as populações com menor renda, qualificação, de origem migrante ou negra, moradoras de lugares “desqualificados” sofrem negligência, discriminação e violências extremas e intencionais por parte do Estado, sendo uma das suas “montras” mais visíveis os abusos e torturas policiais desproporcionais e arbitrários junto dos seus moradores. Seja através do discurso de “guerra às drogas” ou de manutenção da segurança pública, muitos destes atentados aos direitos humanos permanecem impunes.

Venho assim dar a conhecer alguns exemplos em ambos os contextos, onde a sociedade civil e a esfera judicial têm contribuído como contra-poder face a estas práticas. No contexto português, apresento o caso da Associação Moinho da Juventude na defesa de moradores e na absolvição de agentes policiais em casos de abusos generalizados no

bairro Alto da Cova da Moura e em delegacias policiais, usando como fonte um estudo exploratório de cariz qualitativo sobre o bairro. Para além disso, pretendo debater uma acusação recente (Julho de 2017), em que de forma inédita o Ministério Público indiciou 18 agentes policiais pela prática de crimes graves contra moradores deste bairro, através da análise de imprensa.

No contexto brasileiro, introduzo o projeto do DefeZap, que consiste numa plataforma de reação a situações de violência de Estado, introduzindo o caso do Complexo do Alemão, reconhecido midiaticamente pela tensão e violência permanentemente sofridas, através de entrevistas realizadas com intervenientes do Projeto.

Lisboa e a suas dinâmicas periféricas

Lisboa é uma capital pequena e acolhedora de cerca de seiscentos mil habitantes embora centro de uma área metropolitana com dois milhões e meio de residentes. Segundo Salgueiro (2001), Lisboa sempre combinou espaços segregados com bairros mais heterogêneos e abertos à convivialidade talvez devido à tradição de abertura ao exterior, característica de uma cidade marítima. De relevar que a segregação social do espaço começa a adquirir contornos bem nítidos a partir do século XIX, ocorrendo paralelamente com a valorização capitalista do solo urbano que o transforma em mercadoria produzida na qual o valor de troca se autonomiza do valor de uso. Deste modo, na Lisboa oitocentista começou a

esboçar-se a zona oriental ocupada por fábricas e classes operárias, e a ocidental mais burguesa.

Atualmente, as concentrações periféricas encontram-se principalmente na parte norte e leste da cidade. Nestes territórios existem bairros de barracos e outros bairros clandestinos, assim como bairros sociais, quer de promoção pública, quer de cooperativas e auto-construção apoiada.

A espontaneidade da ocupação, a descontinuidade do tecido construído, o carácter fortemente residencial, a falta de atividades comerciais, de serviços e de lugares de diversão e convívio contribuem para o ar inacabado do conjunto, para a imagem desarticulada do espaço onde faltam as referências e os motivos de orgulho. Nalguns destes bairros, os negócios de drogas ajudam muitos a viver ao mesmo tempo que lhes servem de emblema mal afamado. Trata-se de zonas de exclusão no pleno sentido do termo e potencialmente explosivas em termos de conflitos sociais. (Salgueiro, 2001). Muitos destes bairros são considerados hoje zonas difíceis e com problemas, encontrando-se alguns a ser objecto de programas especiais de revitalização.

Na área metropolitana de Lisboa, a população de origem africana, encontra-se localizada na primeira coroa metropolitana, mais propriamente nos espaços intersticiais situados entre os grandes eixos de expansão metropolitana, com destaque para a “faixa” que acompanha a antiga estrada militar que limitava a cidade e, também, para um conjunto de freguesias do concelho da Amadora e seus prolongamentos para Norte e Sul. As áreas de concentração das populações mais desfavorecidas são no geral duplamente marginalizadas, pela localização afastada ou dotada de pequena acessibilidade, pela má qualidade urbanística e pelas deficientes condições de vida que oferecem.

Alto da Cova da Moura

O bairro do Alto da Cova da Moura está localizado na zona oriental do concelho da Amadora, situada na Área Metropolitana de Lisboa (Malheiros et al., 2007). Considerado um dos aglomerados urbanos periféricos mais marginalizados e desqualificados da capital portuguesa, sofre uma estigmatização social e um sensacionalismo midiático expressivos, sendo repetidamente associado a episódios de violência, tráfico de droga e criminalidade.

Os primeiros habitantes do bairro, instalam-se a partir da década de 60, sendo apenas na década de 70 assinalado um fluxo bastante significativo de chegada de pessoas com o regresso dos “retornados” (portugueses que viviam nas ex-colónias portuguesas e que regressam a Portugal após a sua independência) sobretudo de Angola e Moçambique. Por outro lado, também é assinalado um fluxo de trabalhadores vindos de vários pontos do país, que procuravam emprego em Lisboa. Posteriormente, juntam-se a esta vaga, os imigrantes de origem africana pertencentes aos PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa), em primeiro lugar os cabo-verdianos e apenas posteriormente, na década 80 e 90 os oriundos de Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe.

Esta ocupação pode ser expressa através da construção inicial de barracos e edifícios precários, que ao longo dos anos se transformaram em construções de tijolo. Foi uma evolução acompanhada por um processo de instalação de muitas infraestruturas básicas (saneamento, recolha de lixo, asfaltamento de algumas vias, iluminação pública) e mesmo de alguns equipamentos (e.g. escola primária), por parte da Prefeitura da Amadora.

Atualmente, estima-se que a população residente no bairro ronde os 6000 habitantes.

Malheiros et al. (2007), descrevem a população residente no bairro de modo heterogêneo, ressaltando que a maioria é no entanto, africana, constituída maioritariamente por imigrantes vindos de Cabo-Verde e seus descendentes nascidos em Portugal. Relativamente à caracterização sóciodemográfica, trata-se de uma população com uma proporção significativa de jovens. Segundo Malheiros et al. (2007) parece dominar a estrutura de família nuclear, registando-se contudo, casos de várias famílias monoparentais que contrariam a estrutura predominante no bairro. Ao nível das habilitações literárias são, em geral baixas, rondando a taxa de analfabetismo os 10%. Entre os jovens verifica-se um elevado insucesso escolar, bem como um abandono escolar precoce. Grande parte procura enquadrar-se no mercado de trabalho devido às dificuldades económicas, optando pela busca antecipada de trabalho, acabando por reproduzir as ocupações exercidas pelos pais como a construção civil, nos homens, e os serviços domésticos nas mulheres. Nos últimos anos, verifica-se contudo, segundo Malheiros et al. (2007) uma tendência para a diversificação de empregos. De relevar que o desemprego não detém uma taxa alta, no entanto, uma parte expressiva da população desenvolve “trabalhos pesados”, com contratos de trabalho precários e obtendo salários baixos, estando geralmente ligados a atividades desqualificadas e socialmente desvalorizadas, sendo comuns a precariedade e o trabalho clandestino.

Por outro lado, releva-se a existência de vários pequenos comércios espalhados pelo bairro, na sua maioria ligados à cultura africana, o que evidencia através da autocriação de postos de trabalho dentro do bairro, a procura de subsistência por meios independentes. Finalmente, importa referir a existência de uma economia informal em determinadas zonas do bairro, perpetrada por alguns jovens relacionada com o tráfico de substâncias ilícitas que, segundo Malheiros et al. (2007) tem contribuído para a deterioração da imagem do bairro e para a degradação do meio, assim como para a existência de situações de violência e assaltos.

Deste modo, Pessanha (2009) no seu estudo exploratório, recorrendo à análise de conteúdo dos discursos de atores sociais do bairro do Alto da Cova da Moura, enfatiza uma concentração espacial da desigualdade, onde as experiências sociais são marcadas frequentemente pela exclusão, pelo não acesso ao mercado de trabalho e à sociedade de consumo. Existe deste modo, um noção de estigmatização social sobre o bairro e sobre a sua população, que é apreendida pelos seus habitantes na discriminação sofrida através da desqualificação associada ao seu local de habitação, ao racismo e ao rótulo de “migrante”, traduzida em imagens exteriores de degradação e de insegurança que são associadas à existência de criminalidade. Um dos exemplos recorrentes é a discriminação económica, em que os jovens mencionam que na busca de um emprego, a estratégia a adotar é a de ocultação do seu local de moradia de modo a prevenir que sejam automaticamente excluídos de qualquer possibilidade de contratação.

Violência Policial

Sudan (2002) refere que na sua pesquisa levada a cabo nos bairros mal afamados de Lisboa durante seis anos, a Polícia se apresenta como o alvo de todas as críticas, “esta intepela-nos sem razões”; “nós não fizemos nada mas somos sempre suspeitos”. A polícia simboliza o racismo, o arbitrário e a indiferença. Todos, e não somente os jovens, têm

a memória de conflitos, detenções arbitrárias e de injúrias. “A polícia não protege as pessoas, ela não faz nada pelos pobres”.

Segundo a pesquisadora Ojeaku Nwabuzo, britânica, investigadora sênior da European Network Against Racism (ENAR), entrevistada para o Jornal Público a 5 de Maio de 2016, “ em primeiro lugar muitas pessoas negras e de ascendência africana são tratadas de forma muito discriminatória pelas autoridades policiais, há vários relatos de violência. Em comparação com outros países europeus isso é problemático em Portugal. Parece que existe um número alto de pessoas negras na prisão, comparando com outros grupos étnicos e há a criminalização desta população com a paragem na rua pela polícia. Portugal parece ter um problema particular com o sistema de justiça criminal e a prisão de pessoas negras”

Por seu lado, Pessanha (2009) refere que no caso da Cova da Moura, as relações com a Polícia são descritas como violentas e tensas, sofrendo os moradores abordagens inesperadas na realização de “rusgas”/rondas. Isto deve-se principalmente à abordagem da Polícia de Intervenção, que incute na população do bairro sentimentos de humilhação, constrangimento, revolta e injustiça, sendo sistematicamente acusada de abuso de poder. A intervenção é justificada pelas suspeitas da existência de vários tipos de criminalidade, nomeadamente posse de armas e tráfico de drogas. São igualmente mencionados comportamentos provocatórios entre a Polícia e alguns moradores, bem como “revistas pessoais” onde predomina a extrema violência verbal.

Pessanha (2009), acrescenta que no discurso dos seus entrevistados é veiculada a ideia de que deveria ser realizada um outro tipo de formação aos policiais, para que a sua abordagem tivesse em conta as especificidades interculturais do bairro.

Segundo a autora, os jovens descrevem-se como os mais revoltados, revelando que a Polícia faz questão de se apresentar de modo superior e autoritário. A principal consequência desenvolve-se a nível emocional, relatando os jovens sentir-se traumatizados, relevando simultaneamente a emergência precoce de uma imagem negativa da polícia junto das crianças. Malheiros et al. (2007), sustentam que na constância destas rusgas policiais, as crianças e adolescentes são extraordinariamente afetados, ao viver aí a sua condição híbrida de serem social e culturalmente invisíveis.

“Muitas vezes a Polícia aqui a entrar é o salve-se quem puder”.

“Os elementos do bairro queixavam-se disso, a Polícia quando entra, entra a matar. Entra numa abordagem extremamente agressiva, e que gera imediatamente violência, porque depois há uma série de gente que tem armas e que se há uma sensação de ameaça extrema, há muito rapidamente uma evolução para uma situação descontrolada em que alguém dispara, a outra pessoa dispara num fogo cruzado um bocadinho imprevisível”.

“Já tive a oportunidade de assistir à intervenção da Polícia junto da população e foi de uma brutalidade, eu fiquei tão chocada, tão chocada, pronto as primeiras vezes fiquei mais porque não tinha noção mesmo nenhuma que a Polícia nos bairros intervinha assim, já tinha ouvido os jovens a comentar, porque os jovens do bairro têm muito aquela relação com a Polícia de ódio”.

“Eles chegam ao ponto de encontrar as pessoas na rua e dizerem “encosta-te à parede caralho! Mãos nas pernas, abre as pernas” e as pessoas ficam assim, “Bem,

fogo mas que raio de conversa é esta?" e depois se uma pessoa pergunta porquê ainda leva na cara".

"Eles intervêm de uma maneira como se fossem fazer rugas a toda a gente, como se não se interessassem por nada nem por ninguém".

"(..) porque eu já vi um polícia quase a agredir uma mulher grávida".

(Pessanha, 2009)

Em termos de *modus operandi*, Pessanha (2009) refere que durante as "rugas", os agentes entram com a cabeça tapada e de forma inesperada, utilizando de forma recorrente coletes à prova de bala bem como caçadeiras e fuzis, fato que incomoda profundamente os moradores por sentirem que a Polícia os percebe como seus inimigos.

São diversas as abordagens abusivas da Polícia, relatando um morador que foi realizada uma "ruga" na casa do avós e da mãe, devido a suspeitas infundamentadas, causando estragos materiais e emocionais sobre a moradia e sobre a mãe que sofrendo de depressão se abalou profundamente com esta invasão.

Por outro lado, a Polícia usa bombas de gás, bem como disparos para o ar como forma de dispersão da população, que se assusta frequentemente. A abordagem de cariz agressivo e intenso, traduz-se igualmente em incidentes como mortes de pessoas na sequência de balas perdidas.

Associação Cultural Moinho da Juventude

A Associação Cultural Moinho da Juventude surge no início dos anos 80 através de uma iniciativa dos próprios moradores do Alto da Cova da Moura, sendo atualmente considerada um projeto comunitário.

Segundo Pessanha (2009), o Moinho da Juventude preconiza uma força motriz na mediação dos contatos entre o interior e o exterior, potenciando: respostas sociais, melhoria na qualidade de vida e defesa de direitos. De salientar, que esta é uma associação que interveio diversas vezes na tentativa de redução da violência policial, apresentando-se como interlocutora na defesa de moradores e na contestação de absolvição de policiais em casos de abusos generalizados dentro do bairro e em delegacias. Um dos entrevistados afirma: "Podia ser muito pior. Há bairros que a Polícia funciona muito pior do que aqui porque não têm uma Associação como a nossa. Eles aqui têm noção que há uma Associação que em caso de coisas graves, eles podem-se ferrar, tá entendendo?".

Foi relatado um caso em que vários jovens foram vitimizados fisicamente pela Polícia na sequência do homicídio de um policial. O Moinho da Juventude ao ter conhecimento do sucedido, informou de imediato a Polícia Judiciária (análoga à Polícia Federal), que deslocou agentes ao bairro para a recolha do testemunho dos jovens, evitando a sua fragilização na denúncia de outros policiais numa delegacia.

Deste modo, o Moinho da Juventude é encarado como uma instituição que potencia defesas. O seu trabalho foi reconhecido em 2007 pelo poder público, na figura da Assembleia da República através da atribuição do Prémio Direitos Humanos.

No estudo de Pessanha (2009), a fala de dois entrevistados é bastante elucidativa a este respeito "É um bairro que se defende a si próprio, que acha que tem condições para

proporcionar percursos diferentes às pessoas e isso é muito conseguido através do Moinho da Juventude”. “Ninguém fala da Cova da Moura sem falar do Moinho e ninguém fala do Moinho sem falar da Cova da Moura”.

Ministério Público: Acusação inédita

Segundo o meio de comunicação social Sic Notícias, em notícia datada de 11 de julho de 2017, no dia 5 de fevereiro de 2015, um jovem do Alto da Cova da Moura, foi levado para uma delegacia da Polícia de Segurança Pública/PSP (análoga à Polícia Civil) acusado de apedrejar uma viatura pertencente à Polícia. Dois jovens com ligações à Associação Moinho da Juventude, foram alertados sobre o sucedido e dirigiram-se com mais quatro amigos à delegacia, alicerçados nos relatos que davam conta do espancamento e de comentários racistas que antecederam a detenção do primeiro. Segundo o despacho de acusação do Ministério Público, e sem que fossem provocados, os agentes que se encontravam naquela delegacia agrediram os jovens. Dois terão fugido, quatro permaneceram na delegacia e um quinto elemento (que se encontrava num estabelecimento comercial nas imediações) terá sido arrastado e atirado para o chão da delegacia. Seguidamente, foram algemados e espancados, acabando detidos durante 48 horas, (o prazo legal para serem presentes a um juiz de instrução criminal) que acabaria por sujeitá-los a um termo de identidade e residência. Segundo a jornalista Joana Gorjão Henriques, autora de uma matéria sobre este acontecimento no jornal Público datada de 12 de Julho de 2017, os autos da Polícia foram elaborados com o objetivo de incriminar os seis jovens da Cova da Moura, acusados inicialmente de tentativa de invasão da Delegacia de Alfragide.

Dois anos depois, a Polícia Judiciária considerou a medida inadequada, já que o cruzamento de depoimentos e relatórios médicos provam que todos os policiais da delegacia de Alfragide (Área Metropolitana de Lisboa) teriam mentido. Neste sentido, o despacho do Ministério Público é peremptório ao desconstruir a versão apresentada pela polícia, acusando os policiais de: prática dos crimes de falsificação de documento agravado, denúncia caluniosa, injúria agravada, ofensa à integridade física qualificada, falsidade de testemunho, tortura e outros tratamentos cruéis, degradantes ou desumanos e sequestro agravado. A acusação refere ainda que os policiais agiram “pelo sentimento de ódio racial, de forma desumana e cruel pelo prazer de causarem sofrimento aos arguidos”.

Numa notícia avançada pelo Jornal Expresso, no dia 7 de Setembro de 2017, pode ler-se que o processo dos 18 polícias da Delegacia de Alfragide, na Amadora, irá diretamente para julgamento, após os agentes acusados terem dispensado a realização da fase de instrução. Em simultâneo, o Ministério Público (MP) requereu ao Tribunal de Sintra que decretasse a suspensão imediata de funções destes policiais, agravando assim as medidas atuais de coação (termo de identidade e residência), alegando a “salvaguarda do risco para a segurança e tranquilidade públicas”. No entanto, segundo o Jornal Público, em matéria datada de 27 de Setembro de 2017, a juíza de Instrução Criminal do Tribunal de Sintra recusou o agravamento das medidas de coação requeridas pelo Ministério Público, alegando não existir qualquer elemento atual, objectivo, que possa fundamentar o “juízo de plausibilidade do cometimento de fatos idênticos àqueles pelos quais os arguidos estão acusados”. Acrescenta ainda que desde a data da “prática dos fatos”, os arguidos têm-se mantido no exercício de funções “embora noutros locais ou departamentos (alguns em funções administrativas), sem que haja notícia de que tenham praticado fatos

idênticos”, pelo que “a aplicação nesta fase processual da medida de coação de suspensão do exercício de funções de agentes da Polícia de Segurança Pública ofende os princípios da adequação e proporcionalidade”.

Atualmente, sete dos dezoito agentes estão de baixa, na maior parte dos casos de baixa psicológica. O responsável do Sindicato da Polícia informou que quatro policiais vão ser transferidos para outras cidades. “Tendo em conta que são dessas cidades e se encontram numa situação de fragilidade, a direcção nacional da polícia teve a sensibilidade de aceitar as transferências excepcionais, de modo a que possam estar mais perto das famílias (...) apenas um policial ficará na Amadora a exercer funções administrativas”.

Por seu lado, a advogada das alegadas vítimas, afirma não compreender a decisão judicial, já que sete dos dezoito agentes acusados pelos incidentes de 2015 estão envolvidos em três outros processos judiciais, datados de 2017, por “fatos idênticos” aos ocorridos, sendo esta situação referida pelo Ministério Público no requerimento que entregou com vista à suspensão de funções dos policiais. A advogada finaliza “Estamos a falar de agentes que têm este comportamento de forma reiterada”.

Em relação a este caso, o jornal Público entrevistou algumas das vítimas, que relataram ter sofrido as seguintes injúrias e ameaças: “Os policiais disseram que nós, africanos, temos de morrer”; “Vocês têm sorte que a lei não permite, senão seriam todos exterminados.”

Outras fontes entrevistadas pelo jornal, referem que este está longe de ser um caso isolado de violência policial, bem como de fabricação de fatos pela polícia. Um ex-funcionário da Inspeção-Geral da Administração Interna refere que “a falsificação de autos de notícia não é inédita, nem este caso é único”.

Por seu lado, um representante do SOS Racismo, denuncia que é “prática a fabricação de fatos pela polícia” e que o despacho “coloca isso às claras”. Acrescenta que este caso “ajuda a desfazer o mito de que não há racismo nas instituições” em Portugal. Nunca tivemos uma delegacia inteira a ser constituída arguida. O racismo não é uma coisa isolada, se todos estão arguidos é porque todos tiveram implicações”. Para este entrevistado, trata-se ainda “do fim da impunidade que tem vingado em casos similares” e de incentivar as vítimas a construir “finalmente” um património de confiança com o Estado. O racismo é uma prática e uma cultura de relação que as forças de segurança criaram na sua abordagem com as comunidades negras e ciganas. Se o Estado esteve bem em deduzir acusação, também mostra uma fragilidade tremenda: durante anos esteve cego, surdo e mudo perante a violência policial racista”.

Em simultâneo, um pesquisador em ciências sociais (Instituto ISCTE), admite que este caso abre a porta a uma interrogação sobre a “discrepância” entre a narrativa inicial da polícia de “tentativa de invasão da delegacia” e a acusação. Segundo este entrevistado, esta preposição “leva a pensar nas inúmeras situações deste género, relatadas pela polícia aos media” sobre “as quais não se chega a saber os verdadeiros acontecimentos”. Por seu lado, um representante do Sindicato dos Profissionais de Polícia, contrapõe estes discursos afirmando estar convicto que a “acusação venha a cair por terra” pois “o número de policiais acusados é muito elevado”, “excessivo para qualquer ato que se pratique numa delegacia”; “É mau demais para ser verdade”; A acusação de racismo coloca a imagem da instituição PSP em causa. “Não corresponde à realidade.”

Através da breve descrição deste caso, pode observar-se a ação proativa do Ministério Público em prol das alegadas vítimas face a uma acusação de uma ampla dimensão abrangendo todos os policiais de uma delegacia, assistindo-se em contraponto a uma eventual decisão conservadora por parte do Tribunal de Instrução, bem como práticas de protecionismo e eventual encobrimento/silenciamento pelo Sindicato da Polícia, ao transferir os policiais indiciados para outras delegacias ou para execução de outras funções, nomeadamente administrativas.

Será contudo de relevar, que apenas após a realização do julgamento, poderá ser elaborada uma reflexão mais aguda sobre o impacto deste caso no cenário judicial português. No entanto, o fato deste caso estar a ser debatido na sociedade civil de forma ativa, já indicia possíveis dinâmicas transformadoras, ainda que lentas.

Guerra às drogas

Segundo a ativista do movimento negro norte-americano Deborah Small, a guerra às drogas é uma ferramenta da qual a sociedade contemporânea depende para manter negros e pobres oprimidos e marginalizados (Carta Capital, 2016).

Na história da formação do regime internacional de combate às drogas vimos poucas referências ao Brasil, como o próprio Brasil faz poucas referências à sua participação nessa construção. Seguidor das diretrizes norte-americanas, comerciais e morais, o Brasil não incomoda e permanece submisso, até mais submisso na questão das drogas, ou seja, na questão moral (Valois, 2017).

A Lei n. 6.368/76 apresenta-se como um dos primeiros símbolos nacionais do paradigma proibicionista criminal no Brasil. A referida legislação, nos moldes da política norte-americana de guerra às drogas (“war on drugs”), criminalizava, além das figuras relacionadas ao suposto comércio (tráfico), o próprio usuário de “substância entorpecente”, estabelecendo inclusive pena de prisão (Machado, 2016).

Deste modo, segundo Boiteux (2010) “o problema do abuso na utilização de determinadas substâncias consideradas ilícitas, que deveria ser tratado sob a perspectiva de “saúde pública” virou, de forma equivocada, uma questão de polícia e de “segurança pública”.

Em um cenário de guerra às drogas, o Estado assume o lugar de combatente enquanto o usuário, dependente ou traficante de mero objeto de controle ou extermínio. A prisão e a morte, por sua vez, figuram como os principais instrumentos desse cruel mecanismo de “regulação social”.

Assim são doutrinados os integrantes das agências criminalizadoras, os quais passam a atuar como verdadeiros combatentes ou soldados de um modelo beligerante e expansivo de direito penal, oficial e subterrâneo, com práticas inquisitivas e desumanas como torturas, penas cruéis e altos índices de letalidade (Machado, 2016).

Segundo Pereira da Rocha (2013), residem dois dilemas em relação à violência policial em contexto brasileiro: por um lado o uso ilegítimo da força num Estado democrático de direito, por outro lado, a revelação da tensão na relação entre a polícia e o cidadão. As informações disponíveis sobre a violência policial, por certo, revelam pequena parcela de uma realidade não dita. Além disso, a literatura demonstra que essa violência é uma ação sujeita a diversas dramatizações, pois atinge mais os jovens negros, favelados,

pobres, marginalizados, enfim, os estigmatizados. A violência policial reproduz assim a discriminação social, logo há indivíduos mais sujeitos aos abusos (Machado, Noronha, 2002). Estas ações originam assim uma tragédia social, que tem representado o extermínio de milhares de jovens por ano, numa acumulação macabra de cifras oficiais sombrias e descontraçadas (Misse, 2016).

Na cidade do Rio de Janeiro, a Polícia Militar tem usado a força de forma desnecessária, excessiva e arbitrária, desrespeitando normas e protocolos internacionais sobre o uso da força e armas de fogo. Isso resulta em diversas violações dos direitos humanos e em um número elevado de vítimas fatais, que são em sua maioria homens jovens e negros (Anistia Internacional, 2015).

As Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) são as experiências mais recentes de política de segurança pública no município do Rio de Janeiro e têm como objetivo combater o controle armado de determinadas áreas da cidade por parte de grupos criminosos e o tráfico de drogas. A experiência surgiu em 2008 e alguns dos princípios das UPPs são o policiamento de proximidade (policiamento comunitário) e a utilização de policiais militares recém-formados, que são recrutados especialmente para atuar nessas unidades e passam por treinamento específico.

Sua implantação contribuiu para a redução de determinados índices de criminalidade em áreas específicas da cidade, como o número de homicídios – inclusive os homicídios decorrentes de intervenção policial e o número de policiais mortos em serviço. Apesar desses avanços, ainda há inúmeras denúncias de abusos por parte dos policiais militares dessas unidades, incluindo uso desnecessário e excessivo da força e execuções extrajudiciais. Um exemplo é o caso de Amarildo de Souza, levado por policiais da UPP da Rocinha, na Zona Sul da cidade, em julho de 2013. Amarildo foi torturado, morto e seu corpo ainda está desaparecido. As investigações indicaram que mais de 20 policiais, inclusive o comandante da UPP, estão envolvidos no caso. A UPP de Manguinhos, inaugurada em janeiro de 2013, na Zona Norte, possui diversas denúncias de abusos por parte da Polícia Militar, inclusive acusações de execuções extrajudiciais (Anistia Internacional, 2015).

As unidades de polícia pacificadora (UPPs) viraram um macabro consenso, através de um intenso bombardeio midiático. Afinal, é em nome da “reconquista do território” que se formou o uníssono. No Rio de Janeiro, existe hoje uma secretaria com o curioso nome de Secretaria Estadual de Direitos Humanos e Territórios (Batista, 2016).

Com retórica humanitarista e focada em teses do chamado policiamento comunitário, as UPPs prometiam integrar “morro” e “asfalto”, levando serviços públicos e privados para as comunidades, enquanto controlavam a face mais visível das violentas disputas entre rivais do tráfico (Rodrigues, 2017).

No entanto, segundo Batista (2016), o fato de as UPPs estarem restritas ao espaço de favelas, e de algumas favelas, já seria um indício luminoso para desvendar o que o projeto esconde: a ocupação militar e verticalizada das áreas de pobreza que se localizam em regiões estratégicas aos eventos desportivos do capitalismo vídeo- financeiro. Deste modo, importará sublinhar que as UPPs aprofundam as desigualdades e as segregações socioespaciais no Rio de Janeiro, verificadas no discurso de Souza (2003): “o Estado governa mais para o interesse hegemônico do que para a sociedade brasileira”.

Defezap

Diz respeito a um projeto que se encontra a ser desenvolvido nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Consiste numa plataforma rápida e segura para reagir a repressão indevida a manifestações e ocupações, operações violentas em favelas, agressões físicas, repressão a camelôs, entre outros casos de violência de Estado. O serviço permite o envio de vídeos-denúncias que demonstrem violência ilegal cometida por agentes do Estado, como policiais militares, guardas municipais, policiais civis, membros das forças armadas, entre outros. Alguns casos analisados pela Plataforma serão debatidos, nomeadamente os relativos às comunidades do Complexo do Alemão, Cidade de Deus, Rocinha, reconhecidas midiaticamente pela tensão e violência permanentemente sofridas.

Para além disso, na sua vertente educacional, o Defezap disponibiliza um serviço de deslocamento ao terreno para a realização de oficinas sobre formas de ação em situações de violação de direitos bem como modos de filmar a violência policial.

Em paralelo, também marca presença em reuniões, assembleias, audiências públicas nos territórios atingidos e/ou em instituições para observar como os atores envolvidos estão agindo, quais os seus discursos; ou para estabelecer relações/laços com representantes de coletividades/associações de moradores/movimentos sociais/grupos de jovens/grupos culturais/pré-vestibulares comunitários criando diálogos, apresentando ferramentas e propondo um contato direto e de confiança face a temas que requerem uma sensibilidade e salvaguardas bem específicas.

Em paralelo, o Defezap participa em protestos da população quando se encontra diretamente envolvido nos casos citados, acompanhando os discursos dos atores sociais, recolhendo material e observando a organização popular.

Como consequência da mobilização gerada, o Defezap tem sido alvo de mensagens de ódio, o que indicia claramente a eficiência e abrangência do trabalho desenvolvido.

Cidade de Deus e Rocinha

Em Novembro de 2016, a Polícia Militar organizou uma mega operação na Cidade de Deus, que incluiu o arrombamento de casas bem como a revista de população. O episódio que teria originado esta intervenção, deveu-se à queda de um helicóptero da Polícia, tendo sido posteriormente apurado a ocorrência de uma falha técnica. No entanto, terá sido automaticamente assumido pela Polícia como uma “baixa de guerra” (ou seja, teria sido alvejado por moradores da favela), o que originou um clima de vingança por parte dos policiais. Por conseguinte, a Cidade de Deus foi cercada, sendo impedida qualquer entrada ou saída dos moradores. Por seu lado, o Defezap através do serviço que presta no whatsapp foi capaz de orientar moradores em tempo real sobre como agir, nomeadamente como proceder na abordagem dos policiais junto das suas moradias.

No caso da Rocinha, o Defezap relata diversos casos de orientação face a violações de direitos, nomeadamente sobre como proceder quando os policiais revistam os celulares dos moradores. Frequentemente nestes casos, verifica-se uma divulgação rápida e eficiente da informação através de grupos de whatsapp formados entre os moradores.

O caso do Complexo do Alemão

Na área que atualmente compreende o Complexo do Alemão foi praticada agricultura até as primeiras décadas do século XX. Com a implantação do sistema ferroviário no final do século XIX, a crise habitacional na cidade e a Reforma Passos (1902 - 1906), a região da Leopoldina iniciou uma transformação no uso e ocupação do solo com o loteamento de fazendas e a construção de moradias e comércio, sobretudo, ao longo das linhas de trem.

A criação do zoneamento industrial da cidade e a construção da Avenida Brasil (1946) trouxeram importantes indústrias para a região da Leopoldina e aceleraram a ocupação e o crescimento populacional no local. Surgem as primeiras favelas do complexo e, ao longo das décadas seguintes, expande-se e consolida-se o processo de favelização.

A partir dos anos 1980 a população do Complexo do Alemão vivencia um quadro de perdas de emprego e renda devido a falência e transferência de importantes indústrias instaladas na região da Leopoldina, o coração industrial da cidade até então. Soma-se o abandono e descaso do poder público no que tange a infraestrutura e os serviços prestados e o crescimento da violência associado às ações do tráfico de drogas. Essa convergência de fatores negativos transformou a Região Administrativa (RA) e o bairro do Complexo do Alemão no pior lugar para se viver na cidade do Rio de Janeiro no final do século XX e no início do século XXI (Pereira, 2014).

O Complexo do Alemão ocupa uma área de 296,09 ha e é composto, predominantemente, por espaços não formais (favelas) e um pequeno espaço formal. O número de favelas e de moradores varia de acordo com a fonte de pesquisa. No Censo Domiciliar (2010) realizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro entre julho de 2008 e junho de 2009 para o levantamento de informações para o PAC foram quantificadas 12 favelas. Segundo o último Censo Demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Complexo do Alemão vivem 69.143 pessoas em 21.048 domicílios ocupados.

Segundo Raul Santiago, do Coletivo Papo Reto (composto por jovens moradores dos complexos do Alemão e da Penha), entrevistado por Luis Brasilino para o *Le Monde Diplomatique* (Setembro 2017), no Complexo do Alemão as políticas públicas resumem-se à polícia. O teleférico está fechado há mais de um ano num estado de degradação, os serviços básicos estão funcionando de forma precária; não tendo sido realizado nenhum investimento em arte, cultura, e melhoria do acesso à educação. O ativista remata "Não podemos receber como política pública o Exército invadindo a favela. Isso não constrói nada positivo, pelo contrário".

Segundo fontes diretas do Defezap, no dia 14 de Fevereiro de 2017, policiais militares invadiram habitações privadas no Complexo do Alemão com o intuito de as utilizar como base militar. A cena foi filmada ao vivo, constituindo-se como prova, sendo encaminhada pelo Defezap para os órgãos de controle da polícia, ou seja, o poder judiciário.

No dia seguinte, dia 15 de Fevereiro de 2017, uma comitiva de órgãos públicos deslocou-se até ao Complexo do Alemão e constatou a veracidade da denúncia.

A partir desse momento, a equipa do Defezap começou a receber os vídeos de diversos moradores testemunhando a invasão das moradias (11 no total). O modus operandi da

Polícia consistia em expulsar os indivíduos de suas casas ou permitir que os moradores se mantivessem nos fundos, com conseqüente limitação de utilização do espaço. Pôde igualmente assistir-se às marcas de tiros cravadas nas paredes das habitações, bem como à invasão de igrejas e comércios.

Uma vez mais, estas provas foram enviadas para a Defensoria Pública bem como para o Ministério Público. Estabeleceu-se assim um “diálogo de cobrança” por parte dos órgãos responsáveis, tendo a Defensoria elaborado uma recomendação (medida extra-judicial) em que foi imposto um prazo à Polícia Militar para a retirada dos seus agentes, que não foi cumprido.

Como conseqüência, foi convocada uma Audiência Pública com a presença do Ministério Público, Polícia Militar, Secretaria de Segurança Pública e Poder Legislativo. Tanto a Polícia Militar como a Secretaria de Segurança Pública admitiram que a operação se encontrava em curso, justificando o seu desenvolvimento no âmbito de uma estratégia de retomada do território. No dia seguinte, numa clara demonstração de poder e de desafio, alguns policiais militares foram filmados (na laje de uma moradia ocupada) ostentando armas e satirizando o sofrimento dos moradores.

Deste modo, o Defezap pressionou o Ministério Público para uma tomada de posição, tendo a Defensoria ajuizado uma ação civil-pública. Foi assim obtida uma liminar judicial em Abril de 2017, que determinou a saída imediata da Polícia Militar do território ocupado indevidamente. Por conseguinte, o Defezap permaneceu no local monitorando o cumprimento da ordem judicial, tendo verificado que tal fato não ocorreu e recolhido provas que entregou à Defensoria Pública sustentando a narrativa. Quando confrontada com a denúncia, a Polícia Militar recusou esta versão, alegando que a ordem teria sido cumprida.

Pôde assim assistir-se a uma luta de versões entre as diferentes instituições, bem como a uma disputa de poder. Foi decretada uma decisão judicial no dia 28 de Abril de 2017, ordenando a retirada das forças policiais, que terminou de ser cumprida apenas no dia 14 de Junho de 2017, data em que a última casa foi desocupada.

De seguida, o Ministério Público propôs ao Defezap o avanço para a realização de uma denúncia criminal dirigida ao Major (Responsável pela Unidade de Polícia Pacificadora/ UPP Nova Brasília) e ao Coronel (Coordenador- Geral de Polícia Pacificadora) para que respondam pelos crimes de invasão de domicílio, bem como de constrangimento ilegal. O julgamento de ambos encontra-se marcado para o dia 8 de Novembro de 2017.

Merecerá ainda destaque, a transferência do Comandante da UPP de Nova Brasília para a Mangueira, tendo num curto espaço de tempo sido responsável por várias mortes de moradores bem como pela invasão de territórios. Uma vez mais o Defezap pressionou o poder judicial para a alteração desta situação, tendo o Comandante sido transferido e colocado a executar funções administrativas.

Durante este processo, o Defezap criou um hastag no facebook designado *#respeitaomorador*, para criar pressão de mobilização sobre o Secretário de Segurança e o Comandante Geral. Essa expressão foi escolhida em alusão aos maus-tratos sofridos (“esculachos”) pela população das favelas, sendo comum escutar dos seus moradores um apelo junto das polícias “respeita o morador”, na expectativa que os seus direitos sejam respeitados.

O intuito do hastag visava sublinhar a existência de uma criminalização geral, inclusive dos moradores a quem operação não deveria atingir. Ou seja, visou contrapor a lógica de sub-cidadania no tratamento dos moradores em prol do imperativismo do projeto de segurança pública para a região.

Em termos de resultados finais, este é considerado o estudo de caso de maior impacto acompanhado pelo Defezap, ao terem sido alcançados os seguintes resultados: a) Fato: interrupção da violação perpetrada pela Polícia Militar; b) campo administrativo: através do afastamento do Major para o exercício de funções administrativas/burocráticas; c) campo criminal: ao originar o julgamento de um major e de um coronel; d) campo cível: preparação de indenizações e ações de reparação para as vítimas. Finalmente, como resultados de sucesso, poderão ainda ser contemplados os campos político e público, através das narrativas geradas e do debate público estabelecido através de diferentes órgãos midiáticos, nomeadamente imprensa escrita nacional e estrangeira bem como a televisão nacional em relação ao caso.

Reflexões finais

No caso português, merece destaque um relatório sobre discriminação racial em Portugal, realizado em 2016 pelo Comité das Nações Unidas para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD), onde são referidos “atos abusivos” da polícia contra a comunidade cigana, comunidade africana ou cidadãos afro-descendentes. Uma das recomendações sugere que Portugal deve comprometer-se a que o uso excessivo da força seja pronta e eficazmente investigado e que os seus perpetradores sejam acusados e em caso de culpa, condenados. São ainda pedidas medidas para prevenir o uso da força no próximo relatório em 2019.

Para além disso, o Comité legitimou os protestos das ONGS que não tiveram a possibilidade de contribuir para o relatório enviado pela Comissão Nacional dos Direitos Humanos à ONU, recomendando “Portugal devia continuar a consultar e a expandir o seu diálogo”.

No caso brasileiro, a Anistia Internacional no seu relatório de 2015 refere que lógica da “guerra às drogas” privilegia o uso desnecessário e excessivo da força e justifica, por meio dos registros de “homicídio decorrente de intervenção policial/auto de resistência”, diversas violações de direitos humanos, como execuções extrajudiciais, ameaças a moradores de favelas e defensores de direitos humanos, invasões ilegais de domicílio, furtos e agressões físicas.

Essa “guerra às drogas” vitima centenas de pessoas todos os anos, incluindo policiais militares e civis no exercício de suas funções. A intenção das operações policiais de coibir o comércio de drogas ilícitas (principalmente nas favelas), assim como a falta de regulação e o uso inadequado de armamentos pesados (como fuzis) e veículos blindados em áreas urbanas densamente povoadas aumentam o risco para moradores de áreas periféricas e favelas. Essas práticas parecem estar amparadas nas diversas instituições do sistema de Justiça Criminal – especialmente no Ministério Público –, que têm sido omissas na investigação efetiva dos casos de homicídio decorrente de intervenção policial. Com frequência, a investigação criminal é falha e morosa, o que resulta na falta de responsabilização dos policiais envolvidos nos casos. Quando uma operação policial resulta em mortes, somente por meio de uma investigação imediata, célere, imparcial e independente é possível concluir se o uso da força letal foi ou não legítimo.

A falta de investigações adequadas e de punição dos responsáveis envolvidos em casos de homicídios decorrentes de intervenção policial “envia a mensagem” de que estas mortes são permitidas e toleradas pelas autoridades. Além disso, a ausência de um mecanismo eficaz de proteção a testemunhas, vítimas, familiares e defensores de direitos humanos que denunciam a violência policial prejudica as investigações e resulta em mais violência. Testemunhas podem ser peças-chave para a elucidação de homicídios decorrentes de intervenção policial, mas raramente estão dispostas a dar seu depoimento formalmente por medo de retaliações, já que não há mecanismos adequados para garantir sua segurança (Anistia Internacional, 2015).

Em termos conclusivos, serão de relevar as semelhanças nas abordagens policiais violentas no contexto português e brasileiro, quando nos deparamos com populações migrantes e/ou negras, economicamente desfavorecidas, e habitando em lugares desqualificados. As práticas policiais apontam para atos de discriminação e racismo explícitos face a estas populações, bem como uma cultura de impunidade face às consequências das suas condutas violentas.

De que modo os discursos públicos e estruturas de poder institucionalizadas operam e legitimam estes comportamentos em ambos os países? Importará, pois refletir, sobre os mecanismos atuais e futuros na mudança dessas mentalidades e práticas, seja num nível preventivo de capacitação e sensibilização das polícias e outros poderes públicos, seja numa lógica de acesso a um Direito cidadão e que privilegie os movimentos sociais numa ação efetiva e inovadora.

Os casos sobre os quais propus uma reflexão em ambos os contextos, representam pequenos avanços numa lógica de contrapoder face a amplos cenários em que a violência policial dirigida a populações desfavorecidas se encontra naturalizada. De salientar, por conseguinte, que esta foi apenas uma curta proposta comparativa, sendo fundamental que futuramente se invista na produção de reflexões sobre intervenções entre diferentes realidades, em diálogos interdisciplinares e na criação de sinergias na abordagem desta temática.

Referências bibliográficas

ANISTIA INTERNACIONAL. *Você Matou Meu Filho. Homicídios cometidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro. Relatório.* Rio de Janeiro, 2015.

BATISTA, V. M. O Alemão é muito mais complexo. In: ROLNIK, R.; FERNANDES, Ana. (Ed.). *Cidades.* Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 117-141.

BRASILINO, L. Novos Coletivos “A solução para a crise está nas favelas e periferias”. *Le Monde Diplomatique*, São Paulo, 12 p, Setembro 2017.

BOITEUX, L. Política de Drogas, Segurança Pública e Direitos Humanos. In: CASARA, R.R., LIMA, JJ (org.). *Temas para uma perspectiva crítica do direito: homenagem ao Professor Geraldo Prado.* Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010, p. 601.

DEFEZAP. Disponível em <https://www.defezap.org.br>. Acesso em Agosto de 2017.
EXPRESSO. Processo dos 18 polícias da esquadra de Alfragide vai diretamente para julgamento. Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-09-07-Processo-dos-18-policias-da-esquadra-de-Alfragide-vai-diretamente-para-julgamento>. Acesso em Setembro de 2017.

HENRIQUES, J. G. A violência policial contra negros é problemática em Portugal. *Público*, Lisboa, 5 Maio 2016.

HENRIQUES, J. G. Caso Cova da Moura: falsificação de autos pela polícia não é inédita. Público, Lisboa, 12 julho 2017.

HENRIQUES, J. G. Vinte e duas associações de afrodescendentes queixam-se de Portugal à ONU. Público, Lisboa, 5 Maio 2016.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em Setembro de 2017.

LUSA, PÚBLICO. Juíza recusa suspender 18 polícias da esquadra de Alfragide acusados de agredir jovens da Cova da Moura.

Disponível em <https://www.publico.pt/2017/09/28/sociedade/noticia/juiz-recusa-agravar-medidas-de-coaccao-para-18-policias-da-esquadra-de-alfragide>. Acesso em Setembro de 2017.

MACHADO, E. P.; NORONHA, C. V. A polícia dos pobres: violência policial em classes populares urbanas. *Sociologias*, n.7, p. 188-221, 2002.

MACHADO, L. M. A política proibicionista de drogas: olhares sobre a guerra brasileira. IN: CARVALHO, E.M.; ÁVILA, G. N. (Orgs.). 10 anos da lei de drogas- aspectos criminológicos, dogmáticos e político-criminais. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016. p. 27-48.

MALHEIROS, J., MENDES, M., BARBOSA, C., SILVA, S., SCHILTZ, A., VALA, F. *Espaços e expressões de conflitos e tensão entre autóctones, minorias migrantes e não migrantes na área metropolitana de Lisboa*. Lisboa: ACIME, 2007.

MELO, D. A guerra às drogas é um mecanismo de manutenção da hierarquia racial. Carta Capital, São Paulo, 27 agosto 2016.

MISSE, M. Rio como um bazar, a conversão da ilegalidade em mercadoria política. In: ROLNIK, R.; FERNANDES, Ana. (Ed.). *Cidades*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 103-116.

PEREIRA DA ROCHA, A. Polícia, violência e cidadania: o desafio de se construir uma polícia cidadã. *Revista Brasileira de Segurança Pública*, v.7, n.1, p. 84-100, 2013.

PESSANHA, E. Cova da Moura: por dentro e por fora. 2009. 50f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2009.

PEREIRA, L. Pacificação do Complexo do Alemão em tempos de megaeventos esportivos na cidade do Rio de Janeiro- Brasil. In: XII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, Barcelona, 2014, p. 1-13.

RODRIGUES, T. Rio de Janeiro Sitiada? *Le Monde Diplomatique*, São Paulo, p.10-11, Setembro 2017.

SALGUEIRO, T.B. *Lisboa, Periferia e Centralidades*. Oeiras: Celta Editora. 2001. SIC NOTÍCIAS. Agentes da PSP acusados de racismo contra detidos da Cova da Moura. Disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2017-07-11-Agentes-da-PSP-acusados-de-racismo-contra-detidos-da-Cova-da-Moura>. Acesso em Agosto de 2017.

SOUZA, M.A.P. (Org.). *Território brasileiro: usos e abusos*. Campinas: Territorial, 2003, p.17.

SUDAN, D. *Construction Identitaire Chez Les Jeunes Afro Portugais A Lisbonne: de l'autre côté de la cité*. Paris: L'Harmattan, 2002. 288 p.

VALOIS, L.C. *O Direito Penal da Guerra às Drogas*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016. 657p.

mi ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA
E PÓS GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
EM SOCIAIS E HUMANIDADES
ANINTER-SH



A (DES)CONSTRUÇÃO DE UMA REDE: TECENDO TEIAS NO ÂMBITO LEGAL E EDUCACIONAL

Airam Aimé Nesti Dupret Lamas Leite

(ICHF/UFF)

airamaimelite@gmail.com

Thaissa Bento Ferreira

(ESS/UFF)

thaissabento@gmail.com

Maria Inez Bernardes do Amaral

(NAT/FME)

inezamaral56@gmail.com

Resumo:

Este trabalho analisa a experiência dos estagiários do Núcleo de Assessoria Técnica (NAT) da Fundação Municipal de Educação (FME), que atuaram no sentido de acompanhar e analisar a ação ocorrida na rede de educação municipal de Niterói no ano de 2016 visando intervir na evasão escolar através do Programa Todo Dia na Escola, executado em articulação com diferentes equipamentos das pastas vinculadas a proteção social dentro da perspectiva do sistema de garantia de direitos, equipamentos que influenciam diretamente no cotidiano dos alunos e suas famílias. Discorre-se ainda sobre a relação histórica da FME com seus usuários e funcionários, tendo como pano de fundo a relação entre as leis nas diferentes esferas de governo e a apropriação destas pela escola na sua relação com o conjunto social, bem como nas respostas dadas a este conjunto.

Palavras-chave: Educação. Diálogo. Análise.

Abstract:

This work analyses the experience lived by students of the Technical Advice Center (NAT) at the Municipal Foundation of Education (FME), that worked following up and analysing the action that took place in the municipal education network of Niterói city in the year of 2016, aiming to intervene in school dropout through the "Todo Dia Na Escola" program, executed along with different institutions that manage programs related to social protection inside the perspective of the system of rights insurance, institutions that act directly on the daily life of students and their families. This paper also approaches the historical relation between FME and its users and employees, using as a background the relation between the laws in the different government spheres and their adoption by schools in their relationship with the society, as well as in the answers given to them.

Key-words: Education. Dialogue. Analyse.

Contato: Airam Aimé Nesti Dupret Lamas Leite (ICHF/UFF) - airamaimelite@gmail.com

1. A PROPOSTA DE TRABALHO: A REALIDADE QUE NOS ENVOLVE

Ao pensar na construção de um programa voltado para trabalhar a questão da infrequência que perpassa continuamente o cotidiano escolar, buscou-se encontrar respostas que possam ajudar no entendimento e compreensão deste fenômeno e as diferentes variáveis que o atingem, e com isto, contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública do município.

Como fundamento, foi utilizado o pressuposto que a escola faz parte de um sistema complexo e dinâmico, onde os sujeitos aprendem a adaptar seus comportamentos, num processo contínuo de interação acrescentando camadas sucessivas e densas na totalidade e complexidade das teias de relações já existentes. Um equipamento público cada vez mais adaptado aos valores do sistema vigente e que é, muitas das vezes, o único equipamento público dentro de um determinado território. Além de ser um local onde a maioria das crianças convivem e interagem entre si, sendo onde se expressam, se revelam e também ocorrem as mais variadas formas de violências, podendo ser estas de diferentes aspectos (emocionais, econômicos, políticos e sociais) que se entrelaçam e formam uma teia complexa de relações envolvendo todos os sujeitos numa totalidade repleta de incompletudes, e violências que são observadas como fios rompidos na malha da rede.

A proposta do estudo parte do acompanhamento da experiência de implantação do projeto-piloto do Programa Todo Dia Escola (PTDE), vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Niterói (SEMECT) da Fundação Municipal de Educação (FME), tendo como objetivo a articulação dos diversos atores institucionais e representantes das demais políticas municipais dentro da perspectiva da ação intersetorial, visando a proteção do direito a uma educação ampla, integral, transformadora e emancipatória.

Na tentativa de entender quem são os sujeitos que atuam articulando seus saberes e suas experiências na prática intersetorial, consultou-se a Gramsci (1977) buscar o conceito de humano. Em sua linguagem, apoiado na concepção de homem em Marx, o autor concebe que o homem constitui-se na medida em que necessita produzir, de forma contínua, sua própria existência material através do trabalho, sendo esta necessidade o diferencial entre humanos e animais. Se por um lado os animais se adaptam, o homem inverte esta relação, ele busca adaptar a natureza às suas necessidades de sobrevivência, o fazendo por meio do trabalho.

Para Gramsci (1977), só é possível entender o homem, se o pensado a partir da busca pelas condições objetivas do seu tempo histórico, contextualizadas com o passado histórico que imprime na sua sociedade uma memória que define sua historicidade e sociabilidade e tendo sua formação, nas condições de hoje, da vida de hoje, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer. Esta especificidade observada por Gramsci permite que as ações humanas dentro de seu tempo sejam lidas, atravessadas por um cotidiano que lhe dita formas e normas, que dificilmente consegue romper. Este homem, que vive dentro “de cada tempo, dentro de um processo, precisamente o processo dos seus atos” (idem, *ibid.*), que forja uma natureza humana, como uma série de relações ativas (um processo), no qual a individualidade tem a máxima importância, mas não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade composta pelo indivíduo; pelos outros homens; pela natureza, num processo amplo e complexo de relações transformadas pelo trabalho humano.

É cercado por diversas formações sociais, que o homem vai se moldando, dentro do bloco histórico no qual está inserido, nas instâncias formativas das sociedades por intermédio das quais os indivíduos (passam a fazer) parte do gênero humano (idem, *ibid.*, p. 1.346), todo

sujeito individual “não só é a síntese das relações existentes, mas também da história dessas relações, ou seja, é o resumo de todo o passado”.

“É nesta relação entre passado e presente que acontece o momento de identificação entre estrutura econômica e superestrutura ideológica, onde o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido” (GRAMSCI, 1978, p.70).

Nestas relações ativas entre os seres humanos e suas necessidades na complexidade molecular da vida real, que os sujeitos decidem se agiram individualmente ou coletivamente, neste espaço molecular brota ou o individualismo ou o cooperativismo, no confronto entre o eu e o nós, a sinergia, ao surgir, pode se manter ou se esvaziar após um tempo de existência.

2. A REDE DE EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O percurso para a formação da rede de educação de Niterói possui poucas pesquisas, os dados aqui presentes foram adquiridos da tese de doutoramento de Vânia Laneuville-Teixeira feita no ano de 2009 na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Neste trabalho se encontram alguns registros históricos do governo de Manuel Otávio de Souza Carneiro quando implantou-se a primeira escola pública no Morro do Atalaia. Na década de 50, com a necessidade de cumprir a Constituição Federativa a despeito da obrigatoriedade de conceder estudos gratuitos para o primeiro grau, foram abertas uma escola no Morro do Estado e outra no Morro do Castro. Através dessas considerações pode-se observar a formação da rede municipal de educação de Niterói.

“A Rede Física Escolar Municipal de Niterói começou a tomar forma a partir de 195922, ainda no governo de Wilson Pereira de Oliveira, tendo continuidade nos governos de Dalmo Oberlander, Sílvio Picanço, Emílio Abunaman e José Pitombo, que, até 1971, criaram treze unidades escolares por meio de cessão, aluguel e adaptação de prédios públicos, sem que, entretanto, pudessem ser identificados precisamente nos documentos disponíveis o ano e o governo em que tais fatos se deram.” (Laneuville, 2009, p.134)

A composição da rede é representada por 40 Unidades de Educação Infantil (35 em horário integral e 5 em horário parcial), 49 Unidades de Ensino Fundamental (46 em horário parcial e 3 em horário integral) e oferecendo também a Educação de Jovens e Adultos (noturno). Para além destas unidades, com o Programa Criança na Creche, há o convênio com 24 Creches Comunitárias que atendem de 2 a 5 anos de idade. As Unidades Escolares (U.E.) de Niterói atendem aproximadamente 29.634 alunos e, nas Creches Comunitárias, são 2.267 alunos do município de Niterói e oriundos de municípios adjacentes¹.

A FME, vinculada à SEMECT, é composta pelas equipes de desenvolvimento de ensino². O Núcleo de Assessoria Técnica (NAT)³, local do campo de estágio, tem por demanda assessorar

1 Conforme o texto legal expresso no Decreto Municipal nº 9820/2006, a FME tem por finalidade oferecer educação escolar gratuita e de qualidade para crianças a partir dos quatro anos de idade e, para isso ser possível, tem-se as unidades de educação infantil próprias e conveniadas atendendo a educação infantil e a educação fundamental integrando o seu sistema.

2 Assessoria de Avaliação Institucional, Assessoria de Educação Especial, Assessoria de Esporte Educacional, Assessoria de Articulação Pedagógica (AEAP), Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (AEPE), Assessoria de Mídias e Novas Tecnologias, Coordenação das Unidades Municipais de Educação Infantil, Coordenação de Aceleração das Aprendizagens, Coordenação de Promoção de Leitura, Coordenação de Reforço Escolar, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Diretoria de Alimentação Escolar, Diretoria de Educação Infantil, Diretoria de Gestão Escolar, Diretoria de 1º e 2º ciclos, Diretoria de 3º e 4º ciclos, Mais Educação/Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE) Interativo, Núcleo de Atividades Integradas (NAI), Programa Criança na Creche, Secretaria de Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, Núcleo de Assessoria Técnica (NAT), entre outros setores de administração da FME.

3 Composto por 3 psicólogas, 3 assistentes sociais, 1 fonoaudióloga, 1 pedagogo, 1 assistente administrativa e 2 estagiários.

e orientar os profissionais da educação que atuam nas escolas em casos relacionados à violação dos direitos dos alunos da rede. No ano de 2016, à pedidos do Ministério Público (MP), o NAT dá andamento ao PTDE em busca da redução dos índices de evasão escolar sendo implementado inicialmente em 10 escolas que possuíam maiores indicadores de evasão no 1º ciclo (1º e 2º ano). Visando decifrar as causas e intervir positivamente na realidade da evasão, orientado pela Carta Regimento da FME publicada em 21 de dezembro de 2015⁴, através de uma assessoria integral buscando articulação e fortalecendo o Sistema de Garantia de Direitos (SGD). Dentro do programa de infrequência, estão também os projetos de Notificação Compulsória de Violência⁵, Escuta Sensível⁶, formações sobre SGD, formação sobre a planilha do programa e articulação Educação e Saúde Mental⁷.

3. DA PROPOSTA AOS RELATÓRIOS: CAMINHOS

Este estudo consiste em um relato de experiência vivenciado pelos discentes Airam Aimé N. D. L. Leite, graduando de Ciências Sociais, e Thaissa B. Ferreira, graduanda de Serviço Social, como parte do período de estágio no setor NAT-FME, entre março de 2016 e dezembro de 2016. Durante esse período, os discentes acompanharam o PTDE auxiliando na construção do instrumental (planilhas e gráficos), na elaboração de encontros para profissionais das U.E. participantes, ministrando a formação sobre a planilha do programa e realizando a terceira parte do programa que consistiu na Visita às Escolas para avaliação do mesmo.

O PTDE foi concebido como um modelo experimental, como uma estratégia de enfrentamento ao fenômeno da infrequência escolar observado nas séries iniciais do ensino fundamental – 1º e 2º anos – nas unidades da rede pública municipal de Niterói. O ponto de partida adotado para a concepção do trabalho se fundamenta no pressuposto de que o acesso à educação é um direito subjetivo e social e a permanência no espaço escolar como uma potencialidade para assegurar possibilidades múltiplas de aprendizagem e socialização para todos os cidadãos brasileiros. Nesta direção, enfrentar a infrequência escolar, especialmente nos primeiros anos de escolarização, tornar-se uma ação central para a defesa do direito à educação e à possibilidade de desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida e da incursão no mundo letrado.

Os pressupostos adotados para a elaboração do programa encontraram sua expressão jurídica no conjunto de parâmetros normativos que orientam as ações das U.E. nacionalmente. Aqui faz-se referência à Constituição Federal de 1988, que eleva a educação como direito público fundamental “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

4 CAPÍTULO IV - DA FREQUÊNCIA

Art. 76. No decorrer do processo de apuração e registro de frequência, caberá à Unidade de Educação o que se segue:

- I. a ausência do aluno por até 10 (dez) dias, consecutivos ou alternados, implica envio de comunicação ao
- II. responsável solicitando justificativa;
- III. no caso de faltas não justificadas que ultrapassem 50% do número permitido por lei, o Conselho Tutelar do Município deverá ser notificado, nos termos do inciso II do art. 56 da Lei nº 8.069/90 e do inciso VIII do artigo 12 da Lei nº 9.394/96;
- IV. as justificativas de faltas, amparadas pelo Decreto Lei nº 1.044/69, pela Lei nº 6.202/75, pelo Decreto Lei nº 715/69 deverão ser arquivadas na pasta individual do aluno;
- V. após a realização de cada CAP-CI, a Unidade de Educação deverá dar ciência ao aluno e ao responsável de sua frequência;
- VI. em qualquer uma das ocorrências anteriormente mencionadas, as notificações deverão ser feitas expressamente por escrito, mantendo-se em arquivo o documento comprobatório.

5 Seu objetivo é a massificação da prática da notificação.

6 Sensibilização dos profissionais da psicologia do NAT com as U.E.

7 Tem como ação a realização de fóruns para os profissionais da Educação e da Saúde Mental com discussões acerca dos encaminhamentos de alunos da rede, a otimização desse encaminhamento e a criação de propostas para um melhor atendimento aos alunos das U.E.

As U.E. são as grandes protagonistas no que se refere ao acompanhamento da frequência escolar para a LDB⁸. Dado o reconhecimento de tal protagonismo, a FME instituiu referências normativas internas⁹ para que as unidades de ensino da rede municipal possam realizar o trabalho designado legalmente regulamentando um conjunto de ações acerca da questão da infrequência escolar.

Organizado com base nos parâmetros normativos da secretaria associado às pesquisas realizadas pela Assessoria Especial de Pesquisas Educacionais (AEPE), em parceria com as U.E., o PTDE visava fortalecer a articulação com outras políticas sociais públicas e o SGD da Criança e do Adolescente, dentro da proposta de proteção integral para garantia do direito à educação, através do protagonismo das instituições escolares. A proposta era, portanto, trazer para a rede de educação de Niterói, uma articulação permanente com ações a serem conduzidas pelas U.E. junto aos parceiros da rede de proteção social, da qual fazem parte¹⁰.

No primeiro semestre de 2016, o NAT estipulou um instrumento de captação dos dados de infrequência de cada unidade escolar. Assim, durante todo o ano as U.E. participantes do PTDE enviavam mensalmente suas planilhas (de acordo com um modelo previamente estipulado pelo setor) contendo as informações sobre os alunos infrequentes e as causas das faltas destes alunos possibilitando acompanhar quais eram

as determinantes sociais que perpassam a vida cotidiana das crianças de cada unidade escolar. Este movimento de apresentação da metodologia do programa bem como seu instrumental (planilha) consistiu na primeira parte do PTDE, seguida da segunda parte do programa que foi o recebimento das planilhas e sua sistematização. É importante ressaltar que simultaneamente ocorriam os Fóruns de Saúde Mental e os encontros da Escuta Sensível.

A Visita às Escolas surgiu como a terceira parte do PTDE que consistiu numa fase de avaliação qualitativa do programa, realizada através de entrevistas aos funcionários das instituições de forma a acompanhar as particularidades, ao mesmo tempo em que se procurava captar as necessidades ainda presentes, como também, críticas ao projeto. De forma a sistematizar e direcionar as entrevistas, no sentido de se captar categorias emergentes, se construiu um questionário semi-estruturado, passível de respostas abertas, dividido em três eixos: a) Intersectorialidade/Equipamentos Externos, b) SEMECT/FME-PTDE, c) PTDE/Causas/Acompanhamento.

Nossa expectativa quanto ao programa, se fundava na possibilidade de estreitar relações entre escola e redes de proteção; na tentativa de procurar caminhos para ampliar a participação das escolas nestas redes; ao mesmo tempo em que, possibilitar uma maior instrumentalização das escolas para analisar os motivos que geravam o fenômeno da infrequência nas escolas e instigar as escolas a traçar de estratégias, para o enfrentamento deste fenômeno.

8 "VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação" (Art. 4 - L9394).

9 Portaria nº 087/2011 da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

10 Família, Escola, Conselho Tutelar, Conselho da Educação, Conselho da Criança e do Adolescente, Secretaria de Assistência Social, Secretaria de Saúde, Ministério Público e Judiciário.

4. RELATÓRIOS DAS VISITAS ÀS ESCOLAS: COMO A ESCOLA VÊ A REDE

4.1. Intersetorialidade/Equipamentos Externos

	Intersetorialidade em Niterói?	Com o PTDE, o que acham da relação com os órgãos públicos?	Qual equipamento é mais resolutivo? Por que? Os outros, como são?	O que falta para melhorar a intersectorialidade?
Escola 1: 21/09/2016 às 9h	As políticas públicas não estão estruturadas entre si para atender demandas, as leis não tem estrutura para funcionar.	A escola percebeu o CT mais disponível a respostas, houve um estreitamento com o CRAS a partir dos fóruns de direitos da região, não houve necessidade de contato com a Saúde Mental e continuam com dificuldade em relação com a Saúde Básica.	A escola só vê resolutividade quando os casos são levados a fóruns, ou grupos de trabalho com a interlocução do núcleo.	Reconhecer que a questão é social e deve haver uma tentativa de resolver essas questões também.
Escola 2: 27/09/2016 às 13h30	É falha, não acontece.	Não veem mudanças significativas.	CT, pelo contato com o conselheiro de referência da região.	Responsabilização de cada setor, funcionamento com reciprocidade, investimentos revertidos em questões sociais, menos burocracia e atendimento por pólos como forma de rede de proteção.

Escola 3: 27/09/2016 às 9h30	Dificuldade em conseguir parceria com os setores necessários para apoiar a instituição.	Se fechou na planilha e não foi possível ver ampliação para apoio em relação aos equipamentos externos.	Enxerga a escola como o aparelho mais efetivo. Os outros setores não funcionam, só na saúde são meses aguardando pelo atendimento.	É necessário construir uma rede de diálogo entre os setores.
Escola 4: 28/09/2016 às 10h30	Cada órgão tem uma meta visando o interesse próprio acarretando na dificuldade de parceria.	Continuou ruim, não houve alteração.	Nenhum equipamento. Na área de saúde, poucos estudantes conseguem e, quando conseguem, são por ligações, convênios ou preços "baixos" e, quando a doença é crônica, são encaminhados para a capital e lá são assistidos.	Melhorar a organização do CT, modificação dos territórios para melhor atendimento - tentar equiparar e/ou igualar, fortalecer a estrutura para favorecer a modificação da intersetorialidade, aumento de investimento em funcionários e nas políticas públicas.

4. 2. SEMECT/FME-PTDE

	O que ensinam do PTDE?	Sugestões pro PTDE?	Problemas no PTDE?	Se sentem apoiados pela FME em relação aos alunos faltosos?
Escola 1: 21/09/2016 às 9h	Ausente.	Fazer acompanhamento das turmas de aceleração (turmas de distorção série/idade) por serem crianças que reprovaram por questões sociais que acarretaram em falta.	Perda de natureza pelo foco apenas no 1º ciclo, porque dá um resultado falso, falta de planejamento no acompanhamento, formação sobre a planilha é de difícil acesso para as funcionárias da instituição.	Aparenta estar interessada apenas nos dados estatísticos. Embora haja setores que se mostram presentes.
Escola 2: 27/09/2016 às 13h30	Ineficiente, não enxergam retorno.	Retornos com prazos menores, reuniões com respostas.	"reuniões sem respostas", equipe que deveria solucionar as questões, mas não dão.	"O estudante que repete por falta, continua reprovando por falta sendo algo sem retorno."

Escola 3: 27/09/2016 às 9h30	Distante.	Delimitar nas reuniões o que compete a cada setor.	Ações efetivas nunca são vistas e o número de infrequência se mantendo.	A Gestão se mostra presente e preocupada, acompanhando as crianças quando necessitam.
Escola 4: 28/09/2016 às 10h30	Para resolução de problemas imediato, não foram vistas mudanças.	Ampliação do público alvo para toda escola, diminuir o quantitativo de faltas para acionar a planilha contando faltas intercaladas e consecutivas, dar continuação a aproximação com o CT e necessidade do conselheiro presente no Conselho Escola e Comunidade.	No início, foi a quantidade de faltas para encaminhamento das planilhas e o não abarcamento dos outros ciclos para além do 1º ciclo.	A FME tenta, na medida do possível, mas a demanda social é maior, demonstrando interesse a partir do acompanhamento a partir de programas e equipes.

4. 3. Escola/Causas/Acompanhamento

	Escola consegue monitorar as causas da infrequência?	Escola entra em contato com todas famílias para saber os motivos das ausências?	Escola consegue acompanhar aluno por aluno infrequente?	A escola consegue acompanhar e encaminhar para rede intersetorial?	Há encontros de responsáveis, comunidade e/ou equipamentos intersetoriais para tentar monitorar estes casos?
Escola 1: 21/09/2016 6 às 9h	Quando consegue contato com os familiares, sim.	A dificuldade em contatar os responsáveis está no fato de alguns mudarem de telefone, casa, etc. frequentemente.	Sim.	Sim.	O Conselho Escola e Comunidade onde a escola se encontra tem encontros mensalmente entre representantes dos moradores, funcionários da escola e responsáveis. Há reuniões trimestrais entre professores e responsáveis acerca dos estudantes faltosos.

<p>Escola 2: 27/09/201 6 às 13h30</p>	<p>Quando consegue contato com os familiares, sim.</p>	<p>Às vezes não conseguem contato com responsáveis e, quando conseguem, descobrem que a criança fez transferência, outras o tráfico não deixa acessar e assim por diante.</p>	<p>Sim.</p>	<p>A escola manda todo trimestre, mas o contato com o CT é complicado, em alguns casos, por conta da relação com o tráfico.</p>	<p>Quando é possível e necessário, fazem encontro com CT. Antigamente eram feitos encontros com o posto do Programa Médico de Família Wilma Espin, que atualmente ainda recebe estudantes que precisam por se situar na frente da U.E., e CRAS, fazendo reuniões acerca da aceleração e após redução de equipes não mais. Antigamente havia encontros com a Biblioteca Popular, Médico de Família, entre outros setores, mas após 3/4 encontros se tornou repetitivo.</p>
<p>Escola 3: 27/09/201 6 às 9h30</p>	<p>Ao conseguir contato, a dificuldade é a veracidade dos fatos que não é, muita das vezes, garantida por nada, mas a escola tenta dentro do possível.</p>	<p>Não.</p>	<p>A escola tenta, mas há muita demanda.</p>	<p>Sim, quando há contato com os responsáveis, procura ouvir e encaminhar, orientando os responsáveis.</p>	<p>Quando os responsáveis atendem, fazem palestras e reuniões com responsáveis que aparecem. O apoio de outros setores depende de movimentações como houve da organização da Saúde para ensinar às crianças a escovar os dentes.</p>
<p>Escola 4: 28/09/201 6 às 10h30</p>	<p>Não, porque é impossível e a equipe possui muitas demandas - falta tempo.</p>	<p>Não, por causa de não haver telefone e dinheiro para enviar as correspondências além da alteração do número do telefone e de moradia pelos responsáveis frequentemente.</p>	<p>Não, a escola costuma filtrar nomes com casos com mais urgência, com mais queixas.</p>	<p>Muitos casos tem a necessidade de serem enviados para o CT e, a partir de 20/25 faltas, as notificações começam a ser enviadas. Alguns poucos também são necessários encaminhar para a Saúde Mental e dão o encaminhamento para os responsáveis sempre que possível.</p>	<p>Há alguns atrás, havia reunião entre responsáveis de alunos faltosos e CT para conversar sobre as crianças.</p>

5. CAMPO: TEORIA E PRÁTICA – REFLEXÕES

A pesquisa dentro do campo do estágio tem como função ser um local de contato com a realidade do trabalho que será feito a partir da formação do indivíduo para que seu processo formativo seja completo, para saber lidar com as situações que acontecerão no espaço de trabalho e para compreender o compromisso que se deve ter nesse trabalho. O desenvolvimento do estágio deve perpassar as habilidades em relação a compreensão do perfil da população usuária e de demandas institucionais, condução do trabalho, escolha dos instrumentos e estratégias de ação atendendo às necessidades do meio que se está inserido.

“A relação dialética entre teoria e realidade empírica se expressa no fato de que a realidade informa a teoria que por sua vez a antecede permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo sem fim de distanciamento e aproximação. A teoria domina a construção do conhecimento através de conceitos gerais provenientes do momento anterior. Seu aprofundamento, de forma crítica, permite desvendar dimensões não pensadas a respeito da realidade que não é evidente e que não se dá: ela se revela a partir de interrogações elaboradas no processo de construção teórica.” (MINAYO, 2004, p.92)

Para o desenvolvimento desta pesquisa e análise das entrevistas acima, fez-se necessário refletir acerca da política educacional, o papel social da escola e como esta interfere no conjunto social onde está inserida para melhor compreensão do campo de estágio na FME.

Mészáros (2006) tece uma importante reflexão sobre o papel atual da educação dentro das relações de ampliação e reprodução do capital, sobre o qual é preciso debruçar para captar, nesta relação mais ampla, o cotidiano da escola com o conjunto social, que vem servindo como elaboradora de consensos, conformismos e uma construção subjetiva de internalização do sistema de valores do capital, argumentando sua provocação na alienação humana. Sua teoria aborda a lógica do capital, que se alicerça nas relações de exploração do homem sobre o homem, sendo esta irreformável, incorrigível e incontrolável. Desta forma, todas as mudanças que ocorrem dentro do sistema educacional, que faz parte do sistema econômico-político capitalista, que se impõe em todos os âmbitos da vida social, têm como objetivo corrigir defeitos desta dita “ordem social”, mantendo intactas suas determinações estruturais fundamentais.

De acordo com a LDB, a educação deve ser pensada de forma a ser coletiva e respeite a diversidade social através de suas subjetividades, porque reconhece-se que não existe apenas uma forma de conhecimento e de vida social. O que difere do que se tem de forma vigente, que é um sistema com método educacional servindo para padronizar e regrar os estudantes. Demerval Saviani, em *Escola e Democracia* (2009) divide a educação em 3 grandes grupos: a) teoria não-críticas que coloca a educação enquanto um *instrumento de equalização social* sendo ela a forma de superar a marginalidade e garantia de integração dos membros na sociedade, agindo de forma autônoma, b) as teorias crítico-reprodutivistas inserem a educação como o fator de marginalidade, funcionando como *instrumento de discriminação social* através da reprodução das hierarquias sociais na sociedade, c) a pedagogia tecnicista que parte do “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2009, p. 11) acarretando na alienação do indivíduo.

A partir disso, pode-se entrar na questão vocacional para explicar o meio influenciando o indivíduo, “a vocação efetiva inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas circunstâncias sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 1999, p. 89), e lembrar que, com a Escola Nova ou escolanovismo, começou a se discutir a pedagogia da existência que caracteriza o indivíduo marginalizado enquanto rejeitado e não ignorante. E, como Saviani (2009) discute pensar que os indivíduos são essencialmente diferentes, únicos e a escola precisa se adaptar a isso, socializando o aluno.

A expectativa de mobilidade social através da educação já não se materializou na vida escolar deste novo público que a frequenta por conta da universalização do ensino básico a partir da LDB. Então, a questão que ressurgiu: para que serve a escola? Esta pergunta dirigiu as construções teóricas realizadas no processo de estágio e foi sendo pensada ao passo em que se observava este equipamento em sua totalidade, analisando sua metodologia e sua organização.

A transmissão de conhecimento na escola é feita de forma a normatizar e disciplinar seus alunos dentro de moldes que ela mesma constrói respondendo “às exigências e expectativas dos grupos e classes sociais existentes na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p. 132). Por ser o primeiro local de contato externo ao grupo social estabelecido (família, local onde mora, etc.) para a criança que entra nela, a escola também traz a questão das relações sociais.

As capacidades dos alunos são analisadas a partir de regras e conceitos que demonstram como a escola não conversa com padrões diversos, o que leva ao distanciamento de estudantes - possível de observar através de dados estatísticos. As disciplinas seguem formas para serem criadas, mantidas e modificadas a partir do seu valor utilitário e de treinamento, porque, para Bourdieu (1989), a sociedade é uma luta entre classes e grupos que dependem do capital cultural, social e econômico para se estruturar.

6. INTERSETORIALIDADE: EM BUSCA DE RESPOSTAS

O sucateamento dos órgãos públicos é um processo que vem ocorrendo através dos anos com a implementação de uma política neoliberal a partir dos anos 90, em que os governos privilegiavam o mercado em relação às políticas sociais e a redução do papel do Estado na regulamentação do trabalho e na esfera dos serviços públicos. A partir do deslocamento da lógica do Estado como garantidor de direitos sociais, há a despolitização do atendimento às necessidades básicas dos indivíduos que, conforme Netto (2000, p. 81-88), pode ser visto como uma sabotagem às políticas públicas em 3 segmentos: “estrangulamento na alocação de recursos, manipulação das receitas e desvio dos recursos destinados às políticas públicas”. Esta realidade torna-se perceptível quando, nas U.E., há a ausência de material básico, falta de equipamentos, falta de profissionais e na manutenção da estrutura.

Na contramão desta lógica perversa surge a proposta de se trabalhar em rede através da intersectorialidade na articulação das políticas públicas, principalmente, as de corte social na tentativa de amenizar a desigualdade de acesso aos equipamentos da rede pública. Nas últimas décadas tem-se vivido um impulso neste sentido, e este tema vem sendo estudado fortemente, tanto pelo viés da administração pública quanto pela viés da gestão social. Neste trabalho foi priorizado o estudo da gestão pelo viés da proteção social e a partir daí foi utilizada a proposta de intersectorialidade para pensar a rede dentro do programa analisado.

Segundo Bronzo (2010), a intersetorialidade é uma estratégia que pode ser utilizada na gestão das políticas públicas sociais que pode e deve estar presente desde a proposta inicial e que serve para atender a complexidade das demandas que surgem no cotidiano social, sendo atualmente considerada como a possibilidade para atender a questão social emergente. Que viria na contramão das especializações e romperia com a “Tradição da ciência moderna, que opera com uma lógica parcializada de organização e produção do saber, tendo como consequência uma intensa especialização disciplinar e práticas sociais fragmentadas. Nesta direção, diversos autores assinalam a importância de buscar no paradigma da interdisciplinaridade uma análise global dos problemas e na estratégia de gestão intersetorial a promoção de práticas sociais mais eficazes em relação à questão social atual. (MONNERAT E SOUZA, 2009, p. 203)

Neste sentido de rompimento é que visualizou-se dentro da educação a possibilidade desta política ser um caminho ampliado para a realização da intersetorialidade, pois na escola diversas demandas se expressam e solicitam resposta ampliadas e dinâmicas, o “eu” leva a busca por diferentes políticas públicas.

Vale ressaltar a importância da junção de todas as pastas públicas envolvidas na proteção dos alunos, e mesmo que estas pastas tenham suas limitações estruturais advindas do sucateamento que foi assinalado acima, é necessário que ainda sim sejam formuladas alternativas em rede na tentativa de garantir a proteção e a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes do município, entendendo rede no sentido que expõe Inojosa (1999):

“Em princípio, rede é parceria e essa parceria pode articular famílias, estados, organizações públicas e/ou organizações privadas, pessoas físicas, pessoas jurídicas ou ambas. Pode, portanto, envolver e promover relações interpessoais, interorganizacionais, intergovernamentais e intersetoriais.” (Pág. 117)

Sem desconsiderar esta indicação de necessidade de articular políticas, não se pode esquecer que esta forma de pensar está fortemente fundamentada na proposta de gerenciamento do Estado, que ganhou espaço na Constituição Federal de 1988, que incorporou na estrutura da gestão diferentes Conselhos. Espaços de disputas políticas por projetos de sociedade distintos, contradições que representam a modelo capitalista de gestão social e que se refletem nas ações práticas dos representantes dos governos nos territórios, que muitas vezes explicam a não realização plena da intersetorialidade por parte do estado.

7. ANÁLISE E CONCLUSÃO

As escolas não acreditam em parceria intersetorial, a definindo como falha ou inexistente. Após implementação do PTDE, no que diz respeito à relação e a resolutividade através da rede, elas demonstram que não houve melhoria significativa nos casos de infrequência e que, em parte, isso veio por conta dos órgãos públicos que deveriam acompanhar e não fazem esse acompanhamento mantendo a relação (falha ou inexistente) que existia anteriormente. Aos olhos da escola, a rede tem personalidade e que adentrando suas malhas institucionais essa ineficácia de atendimento é dada pela fragilidade do equipamento oriundo da falta de investimento público e interesse político.

Adentrando o programa, houve uma crença de que haveria visita às famílias e uma presença maior nas escolas acarretando por terem 3 assistentes sociais no programa e a ausência dessa visita levou a descrença no projeto. O sentimento de ausência e abandono da gestão

atravessa a fala dos funcionários demarcando as necessidades sociais, como a distância entre as escolas dos órgãos públicos, a falta de parcerias com a rede de proteção social e de políticas públicas sociais, que deveriam estar no território buscando medidas para acompanhar as necessidades sociais dos indivíduos de forma a constituir a rede de apoio.

Ao falar sobre as ações referentes a infrequência, é perceptível a tentativa que a escola faz para que as crianças retornem, porém apresentam um sentimento de obrigação legal para responder a Ficha de Aluno Infrequente (FICAI)¹¹ e, pelo seu tamanho e seu preenchimento necessitar ser obrigatoriamente à mão, demanda tempo dos funcionários acarretando na dificuldade de conciliar o acompanhamento e o seu preenchimento e sendo necessário o seu contato direto com o CT. Neste momento, aparece a questão dos responsáveis com dificuldade de comunicação, que coloca a escola frente a situações pouco solucionáveis.

Se por um lado existe a obrigação legal de comunicar, por outro, muitas alegam saber que isto é pouco efetivo, já que a própria escola, ao tentar localizar os alunos, se depararam com a impossibilidade de contato, por conta da constante alteração dos números de aparelhos de comunicação, alteração das moradias, o fato dos telegramas não chegarem às moradias por conta de algumas associação de moradores não encontram as famílias, não são entregues ou os moradores não as acessam. Portanto, qualquer medida tomada em busca de responsáveis de crianças infrequentes, como encontro com responsáveis, atingem apenas responsáveis localizáveis.

No que tange a não efetivação da rede intersetorial, pode-se refletir sobre a rede de proteção e o referencial em que se encontram os Conselhos Tutelares no que diz respeito à proteção das crianças e adolescentes, uma vez que o processo de sucateamento das políticas sociais compromete diretamente a efetiva ação deste órgão, sucateamento este que expressa a essência do papel do Estado nesta sociedade de classes. Atuando sempre para a maximização dos lucros dos grandes empresários, perdendo suas dívidas de impostos, este Estado justifica sua crise nos gastos realizados com as políticas sociais. Logo, como pontua Netto (1992), as ações do estado se mostram mínimas apenas para o social, estando sempre dispostas para auxiliarem ao capital.

Concluimos acreditando que uma rede para se tornar intersetorial, para além, das propostas legais, precisa de fortalecimento territorial com ampliação dos equipamentos públicos nos territórios, de investimento governamental na capacitação dos representantes do governo na articulação intersetorial, para que estes possam atuar de forma efetiva nas situações sociais abrangentes e complexas. Que a escola solitariamente não tem condições de abarcar todas esta realidade cotidiana que envolve os alunos infrequentes.

¹¹ O objetivo da FICAI é controlar a infrequência e o abandono escolar de crianças e adolescentes a partir da notificação ao Conselho Tutelar quando o aluno se ausenta acima de vinte e cinco dias.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

BARROS SILVA, Pedro Luiz & BARRETO DE MELO, Marcus André. **O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: Características e Determinantes da Avaliação de Programas e Projetos**. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper46.pdf>>

BOURDIEU, Pierre. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei nº 6.021, de 28 de dezembro de 1994**. Art. 4. In: *Estatuto do Conselho Escolar*.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Art. 53 - *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente*

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Art. 4 - *O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:*. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.

BRONZO, Carla. **Intersetorialidade, autonomia e território em programas municipais de enfrentamento da pobreza: experiências de Belo Horizonte e São Paulo**. Planejamento e Políticas Públicas, v. 35, p. 119-160, 2010.

BURIOLLA, Marta A. F. **Estágio Supervisionado**, São Paulo: Cortez, 2001

Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. Resolução de Deliberação CME nº 031/2015, de 22 de dezembro de 2015. Capítulo IV.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Código de ética do assistente social: Lei 8662/93 de regulamentação da profissão**. CFESS, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1987.

INOJOSA, R.M. **Redes de Compromisso Social**. Revista de Administração Pública, FGV, v. 33, n. 5, p. : 115-141, set./out. 1999.

LANEUVILLE-TEIXEIRA, Vania. **A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Educação de Niterói: desafios para a construção de uma política pública**. 2009 Niterói - RJ/UFF 03/03/2009. Tese (Doutorado em Educação), 249 páginas.

LIBÂNEO, José Carlos. **A importância dos objetivos educacionais**. In: *Didática*. p. 132, 1994.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006 (Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIOTO, Regina Célia. **Estudos socioeconômicos**. In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009a. p. 481-494.

MONNERAT, Giselle Lavinas; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. **Da seguridade social a intersetorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil**. In: R. Katályses, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2011

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____. **INTERPRETAÇÃO: AUTORIA, LEITURA E EFEITOS DO TRABALHO SIMBÓLICO**. Campinas: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** In: *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*, [1900].

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CONQUISTA DE DIREITOS NO BRASIL: DA SUPERSTIÇÃO À LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO

Pamela Couto Rosa Stüpp

Stefano Maximo Lopes

Denise Pereira de Alcantara Ferraz

Resumo:

Trata o artigo de uma exposição acerca da evolução da concepção social e jurídica da pessoa com deficiência. Historicamente, o tema passou por diversas transformações. A deficiência, que já foi entendida como uma falha espiritual, exigindo práticas religiosas a seu respeito, com o passar dos anos, passou a contar com um aparato legislativo cuja finalidade é garantir direitos e proteção a este grupo de pessoas ainda segregado sob o manto da superstição.

Palavras-Chaves: Pessoa com Deficiência; Superstição; Proteção Legislativa.

Abstract:

This article is an enunciation about the evolution of the legal and social concept of People with Disabilities. Historically, the topic has been subject to great transformation. Disability, once taken as a spiritual flaw, therefore demanding religious practices about it, can now count on a legal framework in order to protect its group from being segregated under the mantle of superstition.

Key Words: People with disabilities; Superstition; Legal Protection.

INTRODUÇÃO

As questões acerca da pessoa com deficiência compõem um tema complexo e controverso ao longo da história. Trata-se de um campo marcado por muitas discussões e reflexões. O Brasil é marcado por culturas e povos muito heterogêneos. Possui uma sociedade paradoxal que, mesmo valorizando suas origens e culturas, cria processos de exclusão marcados pelas restritas oportunidades oferecidas às minorias, entre elas, a pessoa com deficiência (PCD), que será o foco deste trabalho.

A presença da PCD é tão antiga quanto a história da humanidade. Está presente nas mais diversas sociedades, o que nos possibilita afirmar que não se trata de um desvio ou de um acontecimento isolado. Ao longo dos anos, teve significações muito distintas, mas com um viés muito semelhante: a exclusão e a segregação.

1 Mestranda em Desenvolvimento Tecnologias e Sociedade - Universidade Federal de Itajubá

2 Mestrando em Desenvolvimento Tecnologias e Sociedade - Universidade Federal de Itajubá

3 Universidade Federal de Itajubá

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram (e ainda são) discriminadas nas diferentes culturas. Por vezes, indivíduos incapazes de realizar atividades cotidianas eram considerados inadequados socialmente e, conseqüentemente, presos, abandonados e até mesmo privados de direitos. Com o passar do tempo, foram feitas tentativas de promover a inclusão dessas pessoas na sociedade, de garantir que elas tivessem acesso às mesmas oportunidades que as demais parcelas da população e, assim, oferecer medidas para que isso se efetivasse. No entanto, por maior que tenha sido o esforço legislativo nesse sentido, o que se evidenciou é que a compreensão de suas nuances envolve esforços não apenas jurídicos, mas também sociais e políticos de toda a coletividade.

Na construção do presente artigo, optou-se pelo desenvolvimento de uma metodologia que se pauta na pesquisa bibliográfica, recorrendo-se, para tanto, especificamente a teóricos que desenvolvam reflexões acerca da pessoa com deficiência. Tangenciando o tema, foram utilizados documentos oficiais do Direito, tais como decretos, leis e resoluções capazes de delinear o percurso da conquista de direitos da pessoa com deficiência.

Estruturalmente, como se verá a seguir, o presente estudo foi organizado de forma a, num primeiro momento, compreender-se, em apertada síntese, a evolução sócio-política do tratamento dado à PCD. A segunda parte, por sua vez, se encarrega de descrever os principais aspectos do histórico legislativo de proteção ao grupo de pessoas com deficiência.

1. COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA: DA SUPERSTIÇÃO À CIÊNCIA

1.1 Histórico da Deficiência

As informações sobre a deficiência, quase em toda sua totalidade, estão presentes na história relacionadas aos chamados “miseráveis”, categoria que incluía os pobres, sendo a PCD o mais pobre dos pobres (DA SILVA, 1987).

Através dos relatos históricos, fica evidente que o homem da pré-história acreditava que a origem das enfermidades estava relacionada às crenças de natureza mística. Estas eram vistas como forma de punição de seres superiores, ou resultantes de ordem demoníaca. Relatos mostram que, no Egito Imperial, o corpo diferente era utilizado como campo de espetáculo para evidenciar tudo que a sociedade queria afastado. À época, pessoas com deficiência eram rotuladas como bizarras e denominadas monstros. Há relatos que os médicos do Antigo Egito utilizavam das preces, do exorcismo, das pomadas, para combater as doenças graves e a deficiência intelectual. A crença estava alicerçada na ideia de que estas eram provocadas por maus espíritos e por pecados de vidas anteriores e, por isso, apenas uma intervenção divina era capaz de dominar esses males (DA SILVA, 1987).

Os relatos sobre a deficiência para os antigos Hebreus são de que, por menor que fossem, estavam relacionadas a um grau de pecado ou impureza. Entre os Hebreus, existiam, ainda, as deficiências provenientes de agressões, participação em lutas e punições da lei, e as oriundas da escravidão, como os olhos vazados e partes do corpo decepadas (DA SILVA, 1987).

A cultura Inca foi descrita, por diversos estudos, como um povo que realizava procedimentos com um largo padrão cirúrgico e medicinal. Um dos indicativos está no grande número de crânios encontrados nas cidades Incas, que foram objetos de trepanação. Acredita-se que a prática era destinada a pessoas que apresentavam algum risco de vida devido a traumatismo craniano ou a uma sólida crença que em uma determinada localização na cabeça do indivíduo estavam os maus espíritos e, assim, esses espíritos poderiam ser retirados através da perfuração de um orifício realizado no osso do crânio (DA SILVA, 1987).

Estudos sobre as práticas em Esparta relatam que as pessoas que tinham alguma deficiência, principalmente as crianças, eram consideradas subumanas. Nessa época, a eliminação e o abandono eram legitimados e, por isso, a prática se tornava recorrente (DA SILVA, 1987).

Com a ascensão do cristianismo, apesar de a doutrina ser voltada para o amor entre as pessoas, houve a caracterização do homem como filho de Deus, conduzindo a concretude do pensamento da perfeição e, portanto, todos aqueles não considerados semelhantes a Deus, não eram seus filhos e, assim, apontados como criaturas malignas (PICCOLO, 2012). De modo geral, até este período, as pessoas com deficiência tinham as mesmas condições de total desprezo e abandono. A diferença é que, a partir do surgimento da moral cristã, torna-se inaceitável a prática de eliminação dos “subumanos”, uma vez que esses passam a ser possuidores de uma alma.

Assim, durante a Idade Média, em razão do desconhecimento que predominava à época, as epidemias, as doenças e as deficiências eram verdadeiros sinais de uma ira divina e de um castigo de Deus. Paradoxo da época, uma vez que se tinham os ideais cristãos que conferem às pessoas certo grau de tolerância e caridade, mas também a crença nas maldições e na deficiência como consequência da ira de Deus pelos pecados cometidos. Muitas vezes, isso foi levado a extremos, com a crença de que até mesmo a tortura era um dos remédios cabíveis, como no caso da epilepsia, que era entendida como manifestação de possessão de um espírito maligno. Nesta época, surgem grandes males como influenza, peste, hanseníase – também vistos como sinais da ira Divina - que muitas vezes devastaram a Europa, deixando um extenso número de pessoas com sérias sequelas, condenadas a passar o resto da vida em situações de privação e de marginalidade.

Neste mesmo período, as crianças que nasciam fora dos padrões considerados “normais” tinham poucas chances de sobrevivência e, as que sobreviviam, cresciam sendo desprezadas e separadas das demais. Ocorria nessa época, por parte da sociedade, a necessidade de caracterizar a deficiência como vexatória, proveniente de algo maligno e, portanto, era aconselhado o exorcismo. Acreditava-se que se o corpo é deformado, sua mente também o é (DA SILVA, 1987). A época foi marcada, ainda, pelo dilema da caridade-castigo, uma vez que a pessoa com deficiência era confinada em asilos e, assim, pela moral cristã, se exercia a caridade, garantindo o teto e a comida, ao passo que isolava o incômodo que a deficiência causava na sociedade. Acreditava-se, também, que o castigo seria uma forma de caridade, pois, por meio dele, seria possível salvar a alma e livrar a sociedade de ações que agridem a moral (PESSOTTI, 2012).

Ao final da Idade Média, as sociedades europeias iniciaram um processo de reconhecer os pobres, as pessoas com deficiência e aqueles que não tinham possibilidade de se sustentar, como de sua responsabilidade. Iniciava-se, então, uma sociedade mais esclarecida, findando uma obscura etapa sobre a trajetória da PCD e o início de direitos daqueles postos à margem da sociedade, época denominada Renascimento. Este período da história surgiu para extinguir a ignorância e as superstições da Idade Média, muito embora essas práticas continuassem existindo (DA SILVA, 1987).

No ano de 1534, na Inglaterra, a natureza patológica da deficiência deixa de ser focada na superstição e na opinião, para se tornar norma de jurisprudência. Esta norma definiu como “bobo” ou “idiota de nascimento” aquele que não conseguia contar até vinte moedas e nem dizer quem era seus pais (PESSOTTI, 2012). A sociedade apenas começou a assumir, de fato, a responsabilidade pela PCD no século XIX, uma vez que, até então, a relação do que acontecia com os homens ainda estava estritamente ligada ao sobrenatural e às diversas crendices (DA SILVA, 1987). Neste século, houve o esforço para a deficiência sair do campo

teológico para se tornar problema médico. Com o surgimento da autoridade clínica, que procurava classificar os pacientes, o médico passou a ser aquele que tem o poder para julgar o destino da pessoa com deficiência. Nesse período, as tipologias da deficiência intelectual passaram a ser descritas como o cretinismo, a idiotia e a imbecilidade, sendo a idiotia e a imbecilidade graus do cretinismo.

O século XX trouxe alguns avanços, como os questionamentos acerca da teoria da deficiência nascida no ambiente médico, que atrelava à deficiência intelectual apenas a hipótese da hereditariedade. Os avanços da psicologia, da genética, da biologia e de iniciativas pedagógicas foram os percussores desses questionamentos (PESSOTTI, 2012). Outros elementos foram importantes neste período, como a ampliação dos componentes da tecnologia assistiva que, além da inovação, trouxeram o aperfeiçoamento dos elementos já existentes. A deficiência passou a ser integrada na sociedade. Entretanto, a crença do perigo neste século – e talvez no seguinte – deixou de ser a ameaça de algo sobrenatural que possui a pessoa com deficiência, para ser ela própria ou a sua lesão à causa da ruína social.

A maneira como as PCD são denominadas ainda nos diz muito sobre como a sociedade tem tratado este grupo de pessoas. Sasaki (2003), ao fazer um levantamento dos termos utilizados para designar as pessoas com deficiência, faz um importante resumo acerca da deficiência ao longo da história, como é evidenciado na tabela 1, por ele elaborada.

Tabela 1 - Deficiência ao Longo da História

Data	Época	Termos e Significados	Valor da Pessoa
No começo da história, durante séculos.	Romances, nomes de instituições, leis, mídia e outros meios mencionavam “os inválidos”. (Decreto federal nº 60.501, de 14/3/67, dando nova redação ao Decreto nº 48.959-A, de 19/9/60).	O termo “os inválidos” significava “indivíduos sem valor”. Em pleno século 20, ainda se utilizava este termo, embora já sem nenhum sentido pejorativo.	Aquele que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional.
Século 20 até mais ou menos 1960.	“Derivativo para incapacitados” “Escolas para crianças incapazes” Após a I e a II Guerras Mundiais, a mídia usava o termo assim: “A guerra produziu incapacitados”.	O termo “os incapacitados” significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e, mais tarde, evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade.	Foi um avanço a sociedade reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida. Mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional etc.
De mais ou menos 1960 até mais ou menos 1980.	“Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem educação especial”. No final da década de 50, foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD. Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.	O termo “os defeituosos” significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física). O termo “os excepcionais” significava “indivíduos com deficiência mental”. O termo “os deficientes” significava “indivíduos com deficiência” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida diferentemente de outras.	Difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas. O movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

De 1981 até mais ou menos 1987.	Por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" ao ano de 1981. E o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever "pessoas deficientes". O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas.	Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo "os deficientes" passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo "pessoas", igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra "indivíduos" para se referir às pessoas com deficiência.	A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com deficiência.
De mais ou menos 1988 até mais ou menos 1993.	Alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo "pessoa deficiente" alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.	O Termo "pessoas portadoras de deficiência" que, utilizado somente em países de língua portuguesa, foi proposto para substituir o termo "pessoas deficientes". O termo aceitável foi reduzido para "portadores de deficiência".	O "portar uma deficiência" passou a ser valor agregado à pessoa. A deficiência passou a ser um detalhe da pessoa.
Em junho de 1994	A Declaração de Salamanca preconiza a educação inclusiva para todos.	"Pessoas com deficiência" e pessoas sem deficiência, quando tiverem necessidades educacionais especiais e se encontrarem segregadas, têm o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade inclusiva.	O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos excluídos que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade.
De mais ou menos 1990 até hoje.	O art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, explica que as necessidades especiais decorrem de três situações, uma das quais envolvendo dificuldades vinculadas a deficiências e dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica. Surgiram expressões como "crianças especiais", "alunos especiais", "pacientes especiais" numa tentativa de amenizar a contundência da palavra "deficiente".	O termo "pessoas com necessidades especiais" surgiu primeiramente para substituir "deficiência" por "necessidades especiais". Daí a expressão "portadores de necessidades especiais". Depois, esse termo passou a ter significado próprio sem substituir o nome "pessoas com deficiência".	De início, "necessidades especiais" representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução nº 2, "necessidades especiais" passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas. O adjetivo "especial" permanece como uma simples palavra, sem agregar valor diferenciado às pessoas com deficiência.
De mais ou menos 1990 até hoje e além.	A década de 90 e a primeira década do século 21 e do Terceiro Milênio estão sendo marcadas por eventos mundiais, liderados por organizações de pessoas com deficiência.	"Pessoas com deficiência" passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento ("Encontrão") das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo.	Os valores agregados às pessoas com deficiência são: <u>1) O do empoderamento [uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um];</u> <u>2) O da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à</u> inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Fonte: Elaborado por Sassaki (2003, p.10) e adaptado pelos autores.

Durante todo esse percurso histórico, houve incrementos de assistências às PCD. Todo esse avanço foi essencial para acabar com a legitimação do abandono, mas não foi o suficiente para tornar a deficiência livre da concepção de castigo divino. Não é raro encontrar pessoas que ainda hoje explicam a deficiência como penalização divina. Ouvem-se muitos discursos em que a deficiência é apontada como a consequência das transgressões cometidas por indivíduo. Outra concepção, ainda muito presente neste século, é tratar a deficiência como uma anormalidade e como fator que descapacita o indivíduo.

Assim, após a apresentação do pano de fundo histórico, que fornece um panorama geral acerca da deficiência, fica mais palpável a compreensão acerca do movimento político das Pessoas com Deficiência no Brasil em específico, do qual se passa a tratar.

1.2 O Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil

Durantes muitos anos, as pessoas com deficiência foram discriminadas também no Brasil. Por vezes, indivíduos incapazes de realizar atividades cotidianas eram considerados inadequados socialmente e, assim, presos, abandonados e escondidos.

Os relatos das primeiras ações em prol do atendimento a pessoa com deficiência remetem ao século XIX, época em que o país se empenhava na consolidação do regime democrático e da economia capitalista, após a independência. O período do Império no Brasil foi marcado por intensas revoltas sociais, autoritarismo, limitada participação política, abandono social e por uma sociedade elitista e escravocrata (LANNA JÚNIOR, 2010). Diante dessa conjuntura, a percepção das diferenças era algo distante, ao passo que idealizar a compreensão e inclusão da pessoa com deficiência era quase irrealizável.

A partir deste momento, surgiu como primeiro paradigma formal a institucionalização, que caracterizou a relação entre a sociedade e a pessoa com deficiência, ou seja, é o momento em que se caracterizam as ações da sociedade para lidar com a pessoa com deficiência. Neste modelo, as pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades para viverem em escolas especiais ou instituições residenciais (ARANHA, 2001). Essa prática perdurou até a década de 1950, quando houve grande pressão contrária à institucionalização, apoiada pelos ideais de liberdade, igualdade, fraternidade e diversidade da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948.

Na década de 1960, foi introduzida no Brasil a ideia de normalização, que tinha como pressuposto modificar e ajustar a pessoa com deficiência, por meio do tratamento da medicina e da psicologia, para que ela pudesse ser inserida na sociedade. Deste modelo surgiu o conceito de integração, que buscava avaliar o que era necessário modificar no indivíduo e em sua vida para alcançar o que era concebido como normal, não exigindo nenhuma mudança por parte da sociedade (ARANHA, 2001).

Sob o respaldo da integração, surgiu, em 1979, o Movimento Brasileiro de Pessoas com Deficiência, liderado majoritariamente por mulheres com deficiência. À época, iniciou-se um movimento político em que os familiares e profissionais de saúde foram os protagonistas. Foi nessa mesma época, também, que surgiram as principais associações de PCD. A década de 1980 foi marcada pela reflexão sobre a necessidade de tornar os espaços da sociedade acessíveis a todos e a ideia de valoração das diferenças (LANNA JÚNIOR, 2010).

Já a década de 1990 foi marcada pela adoção de uma nova postura. Enquanto nas décadas anteriores se defendia a integração social, esse novo tempo buscou um novo modelo. Do modelo de integração, envolvido por várias críticas, surgiu a necessidade de uma nova ideia

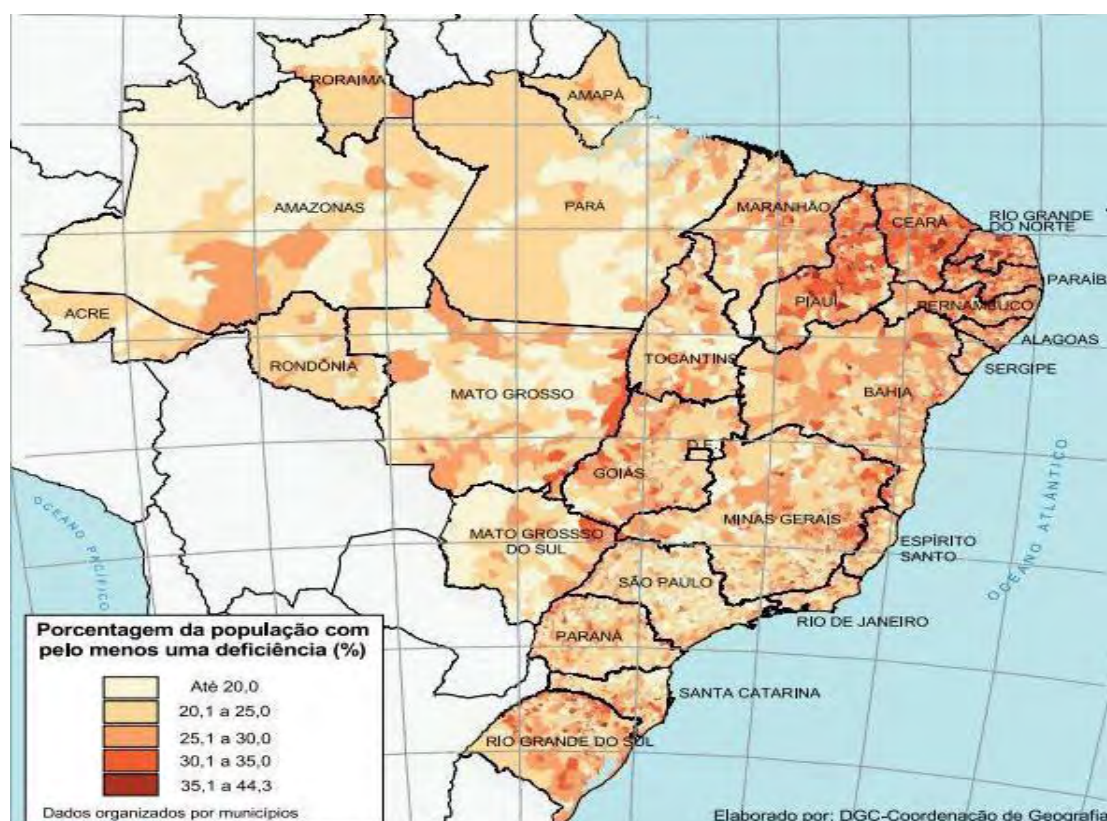
que buscaria respeitar as diferenças. Assim, tiveram início as discussões acerca do que seria a inclusão, pressupondo uma modificação na sociedade e um empenho não unilateral.

O processo de inclusão é bem mais complexo do que o processo de integração, uma vez que na “integração social a pessoa com deficiência tem de se adaptar à sociedade; na inclusão social é a sociedade que se adapta às pessoas com deficiência, provendo-lhes acessibilidade” (DE MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p.96). A inclusão depende da aceitação social, a qual exige mudança no pensar da sociedade, enquanto a integração depende apenas da imposição através de leis e normas. Desse modo, é possível que uma pessoa pertencente a um grupo historicamente excluído esteja apenas sendo integrada socialmente e não necessariamente incluída. “A melhor forma de incluir é através de políticas sociais, principalmente voltadas para a educação, a qual fornece o embasamento para a formação de indivíduos que respeitem e convivam com a diversidade que lhe cerca” (TEIXEIRA, 2010, p.28).

As pessoas com deficiência no Brasil representam, segundo dados divulgados pelo Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

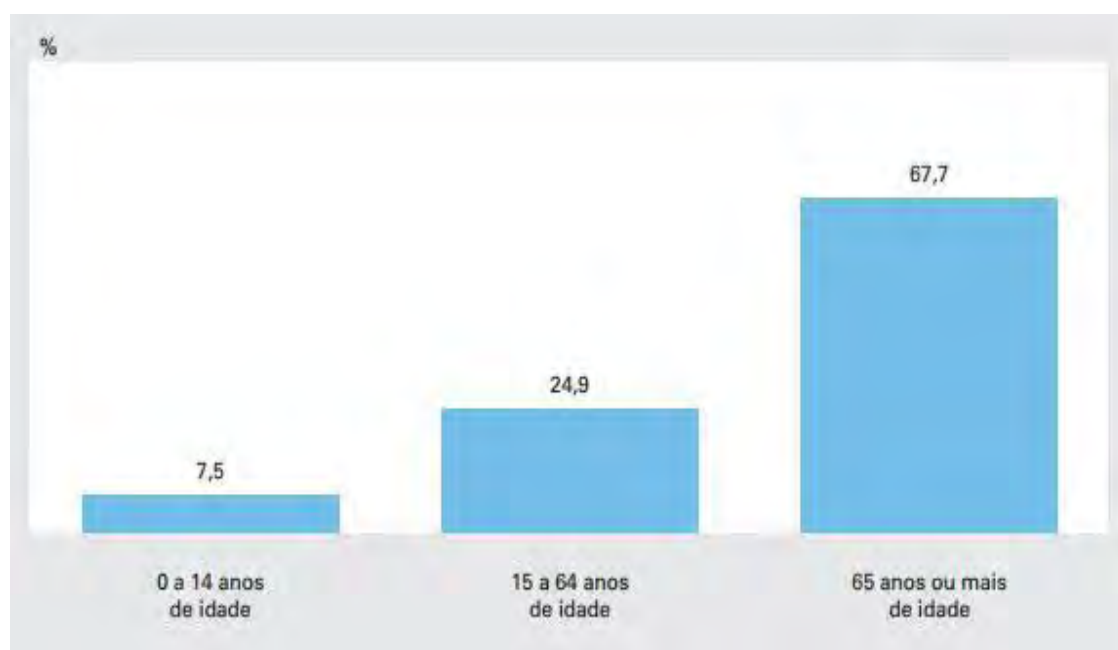
(IBGE), um total de 23,9% da população brasileira. É válido ressaltar que esse número pode ser muito maior, uma vez que a pesquisa do IBGE considerou como deficiência apenas aquelas que se tratavam de deficiências do tipo permanente como visual, auditiva e motora, mental ou intelectual. Ou seja, o Censo aponta que, no Brasil, existem, pelo menos, 45.606.048 milhões de pessoas com, pelo menos, um tipo de deficiência, como mostra a Figura 1.

Figura 1. Percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.



A parcela mais volumosa desse universo se refere a pessoas com mais de 60 anos, como mostra a Figura 2, representando 67,7% do total. Esse elevado número pode ser associado ao aumento da expectativa de vida, que aumenta o número da população idosa acarretando um aumento na população com deficiência, já que a grande maioria dos idosos apresentam limitações resultantes da idade. Em 1980 a cada 100 crianças menores de 15 anos havia 10,5 indivíduos de 65 anos ou mais de idade na população residencial total. Esses índices tiveram um enorme salto em 2010, quando passaram para 30,7 pessoas acima de 65 anos para cada grupo de 100 crianças menores de 15 anos, um aumento de 192%.

Figura 2. Percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências por grupos de idade
Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.



Essas taxas tendem a ser crescentes e, por essa razão, é necessário pensar em adequações das políticas para os efeitos da transição demográfica. Outra questão importante é apontada por Neri et al (2003), segundo os quais, o percentual de pessoas com deficiência em países subdesenvolvidos é maior que em países desenvolvidos. Isso ocorre por existirem situações muito precárias de alimentação, de saúde, de educação, de violência, entre outros, que contribuem para esse processo. Variáveis que, com políticas públicas adequadas, poderiam reduzir o número de PCD. Vivarta (2003) faz alguns apontamentos sobre essas questões:

Membros de famílias de baixa renda são mais vulneráveis a desenvolverem uma deficiência, pois têm mais dificuldade de acesso à informação, a serviços médicos, à nutrição de qualidade e a saneamento básico, além de estarem mais expostos a acidentes no ambiente doméstico e no de trabalho (VIVARTA, 2003, p. 123).

O autor aponta ainda o panorama que diferencia os países desenvolvidos dos subdesenvolvidos:

Não há espaço para a subnutrição, ao mesmo tempo que uma medicina avançada assiste os casos em que é possível evitar a geração de fetos com deficiência. Além disso, as instituições realizam uma melhor prevenção a acidentes de trabalho e de trânsito, à violência e a traumas em geral, situações responsáveis por um grande número de pessoas com deficiência (VIVARTA, 2003, p. 116).

Atualmente, apesar da existência de diversos paradigmas na sociedade, é visível um processo intenso de mudança cada vez mais inclusivo. As questões que envolvem as pessoas com deficiência têm se tornado mais complexas e necessitam de medidas sociais e governamentais urgentes e, acima de tudo, compreender que pessoa com deficiência é pessoa como qualquer outra, com contradições e singularidades.

Hoje no Brasil, sabe-se que as normas e políticas resultantes desse processo de mudança encontram seu maior expoente na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No entanto, é válido destacar que, até chegar a esse ponto, o aparato legislativo contou com diversas nuances e etapas de transformação, das quais se passa a falar.

2. A TUTELA JURÍDICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

2.1 A Legislação Internacional

Diante da evolução social e política apresentada, tutelar e, antes de mais nada, esclarecer as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência passou a ser uma ação considerada extremamente importante e inadiável, a qual vem sendo esboçada com muito cuidado pelas Nações Unidas, especialmente nos últimos quarenta anos.

Desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a haver, por parte da Legislação Internacional, uma atenção crescente a direitos, garantias e liberdades de minorias, com a progressiva adoção de medidas – nacionais e internacionais – que assegurassem sua efetiva observância. A partir daí, foram diversos os instrumentos legais confeccionados pela Organização das Nações Unidas (ONU), bem como por outras Organizações – como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) – a fim de regulamentar e certificar, especificamente, a não discriminação contra as pessoas com deficiência.

Logo em 1955, por exemplo, foi elaborada pela OIT a Recomendação 99, a qual dispunha sobre preceitos e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, meios de aumentar oportunidades de emprego para os até então denominados portadores de deficiência.

Dentre outros instrumentos normativos que faziam menção à PCD, também é válido mencionar – a título de exemplificação – a Resolução 48/96 da ONU, cujo teor consistia na determinação de requisitos, normas e medidas para promover a igualdade de participação em acessibilidade, educação, emprego, renda e seguro social, vida familiar e integridade pessoal, cultura, recreação e esportes e religião, informação e pesquisa, políticas de planejamento, legislação, políticas econômicas e outros temas pertinentes.

Entretanto, após as décadas de debates, o maior destaque legislativo neste âmbito fica mesmo por conta da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, os quais foram promulgados em 2006, entrando em vigor em 3 de maio de 2008. Silva e Campoli (2009) buscaram destacar o fato de não ter sido esta a pioneira a tratar sobre o tema, como ficou explicitado em nossa exposição.

Como visto, não se trata do primeiro tratado adotado em âmbito global – recorde-se, a propósito, a Convenção n. 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) a respeito de deficiência –, tampouco do primeiro movimento da ONU em defesa dos direitos das pessoas com deficiência – a matéria fora tratada já na Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, de 1971. (SILVA, CAMPOLI; in PIOVESAN, 2009. p. 304).

No entanto – em vista da sua recente adesão e sua natureza jurídica de tratado, aliadas à mudança de paradigma que ela trouxe na compreensão da deficiência e ao fato de apresentar

uma regulamentação que engloba as diversas singularidades do grupo que busca tutelar – é inegável que a referida Convenção é hoje considerada o maior marco legislativo na proteção da pessoa com deficiência. Até porque, de acordo com informações e relatórios oficiais, desde sua adoção, a Convenção contou com uma das mais rápidas ratificações dentre os tratados de direitos humanos internacionais até agora, vez que mais de 160 Estados assinaram o documento. Contudo, não se nega que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que o acesso total aos direitos, por parte das pessoas com deficiência, possa ser efetivamente consumado.

A Convenção tem dimensão explícita de desenvolvimento social, na medida em que reafirma a aplicação dos direitos e garantias fundamentais às pessoas com deficiência, seja ela qual for. Em sua dissertação, Lopes teceu comentários atentando a essa dimensão e sua respectiva importância:

Ter uma convenção específica para pessoas com deficiência, pois, é também reconhecer sua identidade como coletivo, com contexto peculiar, o que requer proteção específica para acesso ao pleno exercício dos direitos, o que não é provido pela descrição genérica dos direitos contidos nos demais tratados existentes. (LOPES, 2009, p. 50)

A maneira que o Comitê da ONU para os Direitos das Pessoas com Deficiência encontrou de monitorar a evolução dos países que ratificaram a convenção foi analisá-los regularmente para, então, emitir recomendações sobre como melhor efetivar o combate às violações aos direitos das pessoas com deficiência, assinalando as áreas específicas que ainda precisam de adaptação.

Desta feita, fica clara a relevância da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: seus conceitos e princípios reverberaram pelos ordenamentos jurídicos de todo o globo. Compreender essa importância facilita, inclusive, visualizar a influência direta que a Convenção exerceu sobre a legislação brasileira, a qual será objeto da exposição a seguir.

2.2. A Legislação Brasileira

Sabe-se que o debate sobre inclusão social no Brasil é uma prática recente, que só passou a vislumbrar consolidação após ter sido promulgada a Constituição Cidadã, de 1988. Essa característica acabava por se refletir em nossos dispositivos legais. Até 1969, por exemplo, o que se continha na legislação acerca de pessoas com deficiências eram apenas menções esparsas, inexistindo normas constitucionais específicas.

Apesar de recente, é importante frisar que a legislação brasileira de proteção à pessoa com deficiência é considerada pioneira se tomarmos como referência as reivindicações de outros grupos sociais, bem como em comparação a outros

ordenamentos jurídicos ao redor do globo. Nesta esteira, Neri (2003) faz o seguinte apontamento:

O grupo de pessoas com deficiência é pioneiro em algumas conquistas sociais. Por exemplo, enquanto a sociedade brasileira começa a debater a implementação de cotas para afrodescendentes, já existe uma lei de cotas em operação para pessoas com deficiência. A política de assistência social constitui outro exemplo do pioneirismo das pessoas com deficiência, a Constituição brasileira garante um salário mínimo mensal às pessoas com deficiência que são miseráveis. A análise dessas políticas sociais pode gerar lições relevantes não só para as pessoas com deficiência como para outros grupos do tema diversidade. Agora, o pioneirismo significa a necessidade constantes de aprimorar políticas”. (NERI, 2003, p. 11).

Por exemplo, a Carta de 1967, que institucionalizou a Ditadura Militar, contou com uma emenda que previa que a “educação de excepcionais” seria disciplinada em lei especial (art. 175, §4º). Houve também nesse período a Emenda Constitucional n. 12/78, que pregava a melhoria das condições socioeconômicas dos deficientes, pincelando instrumentos para que esse objetivo fosse atingido. Apesar do contexto ditatorial em que foi elaborado, é impossível afastar o legado trazido pelo dispositivo. “Talvez o grande mérito da Emenda Constitucional n. 12 tenha sido o de sistematizar, em uma só Emenda, o rol de direitos específicos desse grupo de pessoas”. (ARAÚJO, 2007, in GUGEL, MACIEIRA, RIBEIRO; 2007, p.13).

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988 – inclusive devido ao seu forte viés democrático – foi a que mais trouxe avanços institucionais para a pessoa com deficiência. Esses avanços vão desde a reafirmação do Princípio da Igualdade – preconizado pelo Art. 5º – até as normas mais específicas, que trazem à baila a importância do tema. Tanto é que, desde o início da vigência da referida Carta, diversos juristas circularam a importância que esta trouxe à questão da pessoa com deficiência. Veja-se as palavras de Ferreira (1990):

A Constituição Federal teve especial empenho em amparar os deficientes. Às pessoas portadoras de deficiência foi reservado um percentual de empregos públicos, devendo a lei definir os critérios de admissão. Busca-se assim a integração dos deficientes tanto no serviço público como nas empresas particulares. O concurso de provas e de títulos parece-nos necessário, compatibilizando-o, contudo, com as peculiaridades físicas e locomotoras dos deficientes, que podem fazer provas de conhecimentos gerais, como português, matemática, história etc. (FERREIRA, 1990, p. 374)

De fato, é grande o empenho da Constituição em explicitar que a pessoa com deficiência merece especial atenção para que possa ser incluída nos diversos setores sociais. Assim, ela indica medidas que devem ser tomadas em áreas que vão desde o trabalho até o ambiente familiar, sublinhando também questões como a acessibilidade aos prédios e meios de transporte públicos.

Foi justamente esse empenho que possibilitou ao Brasil a evolução legislativa infraconstitucional no sentido de compreender e oferecer meios de efetivar essas garantias trazidas pela Carta Maior. Desta feita, a Lei Federal Nº. 7.853, já em 1989, buscou promover ainda mais direitos com relação à acessibilidade das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que apresentava punições de crimes envolvendo a discriminação desse grupo.

Além disso, em uma ação afirmativa, buscando garantir o acesso de pessoas com deficiência ao trabalho, a Lei Nº 8.213, de 1991 – que trata dos Planos de Benefícios da Previdência Social – trouxe em seu Art. 93 a previsão de um sistema de cotas, determinando que uma empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência. A fiscalização do cumprimento dessa norma fica, segundo a própria Lei, a cargo do Ministério Público do Trabalho e Emprego.

Uma ação que busca efetivar o acesso ao trabalho é de extrema importância, de acordo com Sen (2000), pelo motivo que se transcreve:

O desemprego não é meramente uma deficiência de renda que pode ser compensada por transferências do Estado (a um pesado custo fiscal que pode ser, ele próprio, um ônus gravíssimo); é também uma fonte de efeitos debilitadores muito abrangentes sobre a liberdade, a iniciativa e as habilidades dos indivíduos. Entre seus múltiplos

efeitos, o desemprego contribui para a “exclusão social” de alguns grupos e acarreta a perda de autonomia, de autoconfiança e de saúde física e psicológica. (SEN, 2000, p. 35)

Outras Leis que dedicaram seu conteúdo também à questão da acessibilidade foram as Leis Federais Nº. 10.048 e 10.098, estas que, ao estabelecerem critérios para o acesso de pessoas com deficiência a edifícios, veículos de transporte coletivo e sistemas de comunicação e sinalização, acabaram por permitir que fosse criado o Programa Nacional de Acessibilidade.

Nesta toada, tivemos também alguns decretos que contavam com uma conceituação sobre o assunto. O Decreto 914/93, por exemplo, trouxe uma definição de pessoa com deficiência como sendo aquela que apresentasse em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, gerando incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

Essa definição viria a ser alterada por outros decretos subsequentes e, principalmente, pela já comentada promulgação da Convenção da ONU em nosso ordenamento jurídico interno. No entanto, a maior alteração aconteceu de fato com a chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), promulgada em 2015. De acordo com ela, considera-se pessoa com deficiência quem tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Seu principal objetivo – atendendo a demanda internacional iniciada em 2006 com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo – é o de efetivar a inclusão e cidadania da pessoa com deficiência, por intermédio de medidas assecuratórias para que se promova o exercício de direitos e liberdades fundamentais, pela pessoa com deficiência, em condições de igualdade com as demais pessoas.

O dispositivo estabelece o atendimento prioritário às pessoas com deficiência e contorna uma série de políticas públicas – nas áreas da saúde, trabalho, educação, infraestrutura urbana, esporte e cultura – para o grupo. Destaca-se também a reserva de 10% que a lei passou a garantir nas vagas de processos seletivos para o ensino superior, técnico e tecnológico.

Além de estabelecer novos parâmetros protetivos, a LBI trouxe uma importante alteração no conceito de Capacidade à luz do Código Civil, de 2002: antes, de acordo com a Lei Civil, as pessoas que possuíssem “enfermidade ou deficiência mental” eram consideradas absolutamente incapazes, ou seja, não poderiam exercer quaisquer práticas da vida civil por conta própria. Além disso, a Lei considerava relativamente incapaz –

categoria que permite a prática de atos jurídicos, desde que haja assistência por parte de alguém com a capacidade plena – aqueles que “por deficiência mental” tivessem o discernimento reduzido, e também os “excepcionais, sem desenvolvimento mental completo”.

A LBI, ao alterar a concepção discriminatória que constava no Código Civil, visou garantir que a deficiência em nada pese para a determinação de plenitude de capacidade do indivíduo. Em termos práticos, essa inovação garante, por exemplo, que as pessoas com deficiência – antes privadas do livre exercício – possam se casar e constituir família sem restrições, em pé de igualdade com o restante da população.

Nessa esteira, tem-se as palavras de Requião:

A chegada do Estatuto da Pessoa com Deficiência traz profundas modificações não apenas à qualificação do estado civil do portador de transtorno mental, mas também a toda a sua lógica protetiva. Primeiro porque, ao reconhecer a importância de favorecer

a autonomia do sujeito portador de transtorno mental, inaugura novo paradigma, que propicia que se torne ele ator da sua própria vida. (REQUIÃO, 2016, p.11).

Logo, reforçando toda a exposição já feita, percebe-se que, ao alterar dispositivos do Código Civil Brasileiro, a LBI buscou, além de fornecer meios de proteção, firmar uma maior compreensão sobre a deficiência. Com isso, portanto, conseguiu afastar dos átrios jurídicos uma parcela da concepção supersticiosa que se tinha sobre o tema.

CONCLUSÃO

Conforme exposto, muitas são as reflexões que surgem sobre a temática, principalmente quando se fala dos direitos que envolvem o campo das minorias – minorias não no sentido de quantidade, mas no sentido do exercício de poder dentro da sociedade.

Em um contexto marcado por profundas desigualdades e credices, qualquer pequena conquista no campo do direito, se transfigura em grandes avanços. Do modelo de integração até o modelo de inclusão, inúmeros são os movimentos para que se consiga chegar ao nível aceitável de dignidade humana.

Pode-se observar, com a rápida verificação feita pelo passar dos séculos da história da humanidade, que diversas deficiências não deixaram de existir, mas houve uma valorização do homem através do envolvimento da sociedade em busca de um bem-estar comum. Em síntese, como aponta Amaral (1995), a deficiência passou historicamente da marginalização para o assistencialismo, do assistencialismo para a educação, reabilitação e integração social e, deste, para o que chamamos hoje de inclusão, o que não significa a anulação da existência de um ou de outro dentro da sociedade. O que se contempla no contexto atual é um misto de avanços com resquícios de segregação e discriminação de séculos atrás. A relação da deficiência com as crenças de natureza mística ainda são presentes. Contudo, todos os avanços foram essenciais para que o abandono deixasse de ser legitimado, mas ainda não foi o suficiente para que a deficiência fosse desvinculada da concepção de castigo divino.

A principal conquista diante desse cenário foi o reconhecimento das especificidades das pessoas com deficiência consagrando-se dentro do campo do direito. Ainda que considerado tardio, o movimento inclusivo da Legislação tem se tornado uma tendência global. Correspondendo aos esforços da ONU, no Brasil, a evolução até uma Lei que englobasse uma definição justa acerca da deficiência, ao mesmo tempo em que estabelecesse regras contra a discriminação e inclusão social do grupo foi lenta, mas acabou por culminar em um instrumento normativo socialmente avançado. Sua efetividade ainda é pauta de discussões, mas, ainda assim, já é suficiente para fazer com que as pessoas com deficiência se tornem, cada vez mais, sujeitos de direitos claros, e com que as discussões se movam no sentido de como organizar uma sociedade que seja para todos, respeitando as particularidades de cada indivíduo. Destarte, o presente estudo merece atenção especial no sentido de fazer ser conhecida a história da deficiência, dos movimentos que permeiam a vida da pessoa com deficiência e os avanços no campo do direito para que os instrumentos legais conquistados sejam implementados na vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Resolução 48/96**. AG. Index: A/RES/48/96, 20 de Novembro de 1993. Disponível em: <www.fadep.org.br/uploads/1192466025ONU_N48_96.doc> Acesso em 01.Mai.2017

BRASIL. Constituição (1967) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 28.abr.2017.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. 53 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 20.abr.2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.048, de 08 de Novembro de 2000**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 30.abr.2017.

BRASIL. **Lei nº. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:<https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 30.abr.2017

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 30.abr.2017

BRASIL. **Lei nº. 8.214, de 24 de Julho de 1991**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 30.abr.2017

BRASIL. **Código Civil**, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. 23ª edição. São Paulo: Rideel, 2017.

BRASIL. **Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência**: Lei nº. 78853/89, Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE, 1996

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

DA SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

DE MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. **Não é o corpo que discapacita, mas sim a sociedade**: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SHIMANSKI, Edina; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. (Org.). Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares. 1ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, p. 91-117.

GUGEL, Maria Aparecida; MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro (Org.). **Deficiência no Brasil**: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. **Brasília: Secretaria de Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 12, 2010.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, seu Protocolo Facultativo e a acessibilidade**. 2009. 220 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NERI, Marcelo, et al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Fundação Banco do Brasil, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de Dezembro de 1948. Disponível em <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 27.abr.2017

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. **Recomendação 99**. Recomendación sobre la adaptación y la readaptación profesionales de los inválidos, 1955. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/49>>. Acesso em: 28.abr.2017.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Tese. São Carlos: UFSCar, 2012. 231f.

REQUIÃO, Maurício. **As mudanças na capacidade e a inclusão da tomada de decisão apoiada a partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Revista de Direito Civil Contemporâneo. p. 37 - 54

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência**. Brasília: ANDI/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Beatriz Pereira da; CAMPOLI, Heloísa Borges Pedrosa in PIOVESAN, Flávia. **Temas de direitos humanos**, 3 ed. São Paulo: Saraiva. p. 304.

TEIXEIRA, Marina C. A. **Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil**. Dissertação - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2010.

VIVARTA, Veet. **Mídia e Deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003